



# Dimensões dos Processos Educacionais: Da Epistemologia à Profissionalidade Docente

Helena Maria dos Santos Felício  
Carlos Manuel Ribeiro da Silva  
André Luiz Sena Mariano  
(organizadores)



Helena Maria dos Santos Felício  
Carlos Manuel Ribeiro da Silva  
André Luiz Sena Mariano  
(organizadores)

**Dimensões dos**  
**Processos Educacionais:**  
Da Epistemologia à  
Profissionalidade Docente



Helena Maria dos Santos Felício  
Carlos Manuel Ribeiro da Silva  
André Luiz Sena Mariano  
(organizadores)

**DIMENSÕES DOS PROCESSOS  
EDUCACIONAIS:  
da epistemologia à profissionalidade docente**

EDITORA CRV  
Curitiba – Brasil  
2017

Copyright © da Editora CRV Ltda.  
Editor-chefe: Railson Moura  
Diagramação e Capa: Editora CRV  
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

---

D582

Dimensões dos processos educacionais: da epistemologia à profissionalidade docente. /  
Helena Maria dos Santos Felício, Carlos Manuel Ribeiro da Silva, André Luiz Sena Mariano.  
(organizadores).  
Curitiba: CRV, 2017.  
264 p.

Bibliografia  
ISBN: 978-85-444-1558-0  
DOI: 10.24824/978854441558.0

1. Educação 2. Epistemologia 3. Ciência da educação 4. Docência I. Felício, Helena Maria dos Santos. org. II. Silva, Carlos Manuel Ribeiro da. org. III. Mariano, André Luiz Sena. org. IV. Título V. Série.

CDD 370

---

Índice para catálogo sistemático  
1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL EM  
FORMATO DIGITAL.  
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2017

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004  
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV  
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV  
Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracrv.com.br  
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

## CAPÍTULO 3

### FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: mobilizar conhecimentos, (re)edificar identidade(s)

*Maria de Lurdes Dias de Carvalho*

---

#### **Introdução**

O livro *O Príncipezinho* de Saint Exupéry é, do meu ponto de vista, um livro de ontem, de hoje e de amanhã. Ao longo deste texto tenho como referência algumas das frases marcantes deste livro, aquelas que todos sabemos de cor, que sabemos repetir, encontrando sempre momentos e contextos certos para as relembrar e reproduzir.

O *Príncipezinho* é uma das minhas personagens de vida, se assim posso dizer. Por isso, este texto espelha um *olhar*, muito pessoal e profissional, sobre a formação inicial de professores, seus desafios e dilemas, suas potencialidades numa sociedade dinâmica, complexa e mutável. É, algumas vezes, o meu olhar acerca do que faço e em que acredito.

Nos tempos atuais, o ser humano, tal como *O Príncipezinho* diz, não tem tempo para enfrentar, explorar, experienciar e procurar tudo o que tem ao seu acesso, pessoal e profissional, mas tem ***amigos para descobrir e uma data de coisas para conhecer...*** (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 69). E, a sociedade atual em que este ser humano vive, marcadamente globalizante e globalizadora, e em franca expansão científica e tecnológica, exige profissionais que, situados no seu tempo histórico e cultural, possuam capacidades/especificidades de pensar, atuar, analisar, interagir, colaborar, mediar processos de conflito ou exclusão, garantir os direitos humanos, antecipar respostas e de tomar decisões em situações complexas. Ou seja, profissionais competentes, capazes de ir mais além do saber instituído, normativizado ou prescrito na sua prática *no e com* o mundo. Exige ainda, e simultaneamente, profissionais inovadores e empreendedores, possuindo conhecimentos científicos, garantindo e respeitando sensibilidade(s) a saberes ecológicos, compreendendo e valorizando os diferentes contextos em que atua e, em última análise, não esquecendo que ***só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos*** (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 72).

As palavras sábias de *O Príncipezinho*, escolhidas e articuladas no lugar certo, fazem pensar, tocam, despertam emoções, sentimentos e saberes que também nos fazem, e nos trazem, sentido a nós profissionais...

Se vieres, por exemplo, às quatro da tarde, a partir das três começarei a sentir-me feliz. Quanto mais a hora avançar, mais me sentirei feliz. Chegadas as quatro horas já estarei agitada e inquieta; descobriria o preço da felicidade! Mas se vieres a qualquer hora, ficarei sem saber a que horas hei-de vestir o meu coração... os rituais são necessários (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 69-70).

Revisitando *O Príncipezinho* e fazendo eu mesma a relação com a formação inicial de professores, destaco e associo algumas frases. Num primeiro momento, abordo alguns assuntos relacionados com a Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional considerando que este é um período formativo em que ***Tenho amigos para descobrir e uma data de coisas para conhecer...*** Revemos, por isso, a importância da organização dos planos de formação enquanto conjunto de conhecimentos profissionais característicos de um determinado ofício que o futuro profissional deve adquirir, integrar e mobilizar. E, porque temos muitos *amigos a descobrir* consideramos, num segundo momento, as Práticas Profissionais, enfatizando este tempo e espaço como estruturantes para a vida laboral futura, não esquecendo que ***Foi o tempo que perdeste com tua rosa que a fez tão importante.***

E é nesta lógica que este texto vai sendo construído, se vai (re)construindo...

### **A Formação Inicial: *Tenho amigos para descobrir e uma data de coisas para conhecer...***

A raposa calou-se e olhou muito tempo o príncipezinho.

- Por favor... cativa-me! disse ela.

- Gostava de o fazer, respondeu o príncipezinho, mas não tenho muito tempo. Tenho amigos para descobrir e uma data de coisas para conhecer...

- Só conhecemos as coisas que se cativam, disse a raposa. Os homens já não têm tempo para conhecer o que quer que seja.

Compram coisas feitas nos comerciantes. Mas como não existem comerciantes de amigos, os homens já não têm amigos. Se queres ter um amigo, cativa-me! (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 69).

A formação de professores, para mim, está marcadamente associada à ideia e palavras de *O Príncipezinho* – ***Só conhecemos as coisas que se cativam.*** Ao longo da história de vida de cada um de nós digitalizamos imagens, marcas, referências e representações do nosso percurso escolar e guardamos na memória a pessoa “professor(a)” que nos cativou...

Os estudantes que iniciam a sua vida académica na formação de professores não são, por isso, “tábua rasa” (SHKEDI; LARON, 2004, p. 694).

Trazem também na sua bagagem um conjunto de crenças e conhecimentos que constituem a linguagem de pertença a um grupo profissional, a uma cultura profissional. Professores e futuros professores compartilham esse tão conhecido, comum e subjetivo sentimento de “vivência prévia” (MIRANDA; CARVALHO, 2016, p. 64) enraizado nas suas experiências anteriores enquanto aluno. Ainda assim, João Ruivo (2015, p. 166) afirma “Não se nasce professor”.

Podemos questionar: O que traz, acrescenta ou transforma a formação inicial de professores a essa bagagem identitária? Como considera e/ou valoriza a formação inicial a bagagem dos futuros professores, compatibilizando a difícil tarefa de criar oportunidades de formação acadêmica e profissional dos seus estudantes promovendo a construção e o desenvolvimento de conhecimentos científicos, metodológicos, investigativos e reflexivos, mas também as oportunidades de construção de trajetórias sociais e identitárias? Que valor atribui a formação inicial à cultura profissional, à família profissional de professores? Mais ainda, Flores (2015a) questiona “Que tipo de professor se pretende formar? Que professor se está a formar, de facto? Que conhecimentos e competências se valorizam? Que experiências de formação e que oportunidades de aprendizagem profissional são proporcionadas aos futuros professores no contexto da sua formação inicial? Como se enquadra e discute o papel do professor numa sociedade em permanente mudança?” (FLORES, 2015a, p. 197).

Face a todas estas questões, vamos iniciar uma *viagem* pela formação inicial de professores e o seu desenvolvimento profissional ao longo do seu percurso académico, parando, de quando em vez, para melhor analisar alguns argumentos que consideramos mais relevantes.

A formação inicial estabelece o início de um percurso “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). Todavia, as diferentes instituições do ensino superior entendem e organizam este percurso e suas interfaces de diversas formas, formas essas que são reveladoras das opções políticas, filosóficas e conceituais de infância, criança e aluno, profissão professor/educador, papel do educador/professor, educar, ensinar, currículo, profissionalismo, entre tantas outras.

O conjunto de disciplinas que até agora prevalecia (e ainda hoje prevalece em alguns casos) nos cursos de formação de professores, educação ou pedagogia era organizado com objetivos e conteúdos que se considerava serem determinantes para o desenvolvimento de conhecimentos dos estudantes em diferentes áreas do saber. Estes conhecimentos, isolados

entre si, tornam-se alheios à realidade contextual e evolutiva da sociedade e, portanto, não são integrados de forma a criar uma formação adequada e orientada para a aquisição de competências de um profissional em desenvolvimento e aprendizagem contínuos.

Hoje, a formação inicial de professores enfrenta um novo paradigma de ensino e de aprendizagem fruto da globalização, das mudanças sociais, económicas e culturais, acompanhando as descobertas ou transformações decorrentes dos avanços da ciência e da tecnologia. Reorganizou-se assim o ensino superior buscando um formato que permita a mobilidade de docentes e estudantes. Com esta nova *roupagem*, na globalidade, verificam-se mudanças substanciais no processo de ensino e aprendizagem, nas metodologias, na relação pedagógica, na ação tutorial subjacente a este novo paradigma procurando converter a universidade num *ecossistema de aprendizagem* (MATEO ANDRÉS, 2012).

As unidades curriculares deste novo paradigma fazem-me lembrar os *asteroides* de que fala *O Príncipezinho*. O *asteroide B 612* (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 19), de onde vinha o *Príncipezinho* era, para ele, o mais importante, tal como acontece com cada unidade curricular para o seu respetivo docente. Todas e cada uma dessas unidades curriculares que conformam o plano de estudos (*universo*, diria o *Príncipezinho*) são as mais importantes... Mas, desde cada um dos planetas e asteroides podemos ver as outras estrelas e a sua importância para esse mesmo universo...

- Olharás as estrelas à noite. A minha é demasiado pequena para te mostrar onde se encontra. É melhor assim. A minha estrela será para ti uma das estrelas. Então gostarás de olhar todas as estrelas... Serão todas tuas amigas [...].

- As pessoas têm estrelas que não são as mesmas para todos. Para uns, os que viajam, as estrelas são guias. Para outros são apenas pequenas luzes. Para outros, mais sábios, são problemas. Para o meu homem de negócios eram de ouro. Mas todas essas estrelas permanecem silenciosas. Tu, terás estrelas como ninguém tem... (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 87).

Os papéis de professores e estudantes mudaram. O papel dos professores universitários sofreu alterações e deixa para trás o monólogo *do e no* ensino característico na simples transmissão de informação. Exige-se agora uma nova *mentalização de professor universitário* (GARCÍA NIETO, 2008) que enfatize os processos de mediação nas tutorias (*teaching, coaching e/ ou mentoring*), a supervisão e a ajuda na construção pessoal de conhecimentos e de um pensamento reflexivo, crítico e autónomo dos estudantes. Simultaneamente, o papel do estudante também mudou, deixando de se posicionar como “esponja” de conhecimentos transmitidos e mero recetáculo



de informação. Ou seja, preconiza-se que o estudante em formação seja o principal protagonista na construção dos seus conhecimentos, das suas competências e destrezas garantindo um futuro profissional competente, apropriando-se de uma atitude proactiva, reflexiva, emancipadora, crítica e independente face ao processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, e porque temos de *olhar todas as estrelas*, entendemos a formação inicial como um processo de aquisição e desenvolvimento, amplo e direccionado, de competências características de uma dada profissão, implicando os conhecimentos (saber), os valores e as crenças (saber-ser e saber-estar) e a relação destes saberes com a complexidade da prática profissional (saber-fazer) e da vida. A formação inicial assume ser, por isso, uma etapa formativa complexa, multifacetada, multirreferencial e multidimensional que baloiça como um pêndulo de um relógio entre os saberes/perspetivas científicas/académicas, as crenças/valores e as práticas, potencialmente conflituais, mas que assinalam a passagem de “ser aluno” para “ser professor” (FLORES; DAY, 2006; FLORES, 2015), e se tornam potenciadores da (re)construção e coconstrução da identidade profissional do futuro professor.

A formação inicial possui, pois, um importante papel no desenvolvimento profissional do estudante futuro professor proporcionando oportunidades e situações de contacto com as dimensões constitutivas da profissão docente e com o referencial de competências profissionais que irá desenvolver durante a sua formação e ao longo do seu trajeto laboral, proporcionando “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). Neste aspecto, a Prática Profissional, que abordaremos mais adiante, assume especial relevância e protagonismo.

Falar de desenvolvimento profissional é falar da evolução, qualitativa e quantitativa, do estudante ou profissional, já que configura a mobilização dos seus conhecimentos científicos e metodológicos como pilares das Práticas Profissionais e, simultaneamente, estas práticas como pontos de (re) formulação e (re)interpretação das teorias aprendidas. Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional do estudante futuro professor, que tal como as sementes, é invisível e

dorme [m] no segredo da terra até que uma delas se lembra de despertar... Então espreguiça-se e lança para o sol, de início timidamente, um encantador rebento inofensivo... (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 22).

Neste sentido, o desenvolvimento profissional caracteriza-se pela continuidade e evolução profissional no desempenho da função educativa que, em espiral progressiva e sustentada em processos de investigação, ação e reflexão,

procura soluções adequadas. Nas palavras de Tejada (2013), desenvolvimento profissional é entendido “como um processo pelo qual os professores preparados alcançam altos níveis de competência profissional e nele entendem a sua compreensão do eu, do seu papel, do contexto e da carreira” (p. 173). Nesta perspectiva, a ação tutorial ou supervisão, as ocasiões de “*peer mentoring*”, os portfólios de aprendizagem, os registos autobiográficos ou narrativas constituem alguns exemplos de dispositivos de formação<sup>14</sup> facilitadores destes pensamentos reflexivos e de desenvolvimento profissional ao longo da formação inicial. Podemos ainda assim questionar como a universidade, na formação inicial de professores, define o conceito de competência já que “ser capaz não significa ser competente” (TEJADA, 2013).

É necessário entender que saberes académicos advoga hoje a universidade, que conhecimentos profissionais as demandas atuais da sociedade global exigem aos seus futuros professores e que relação existe entre estes dois olhares: mundo académico *versus* mundo laboral. Neste sentido, concordamos com Nóvoa (2007) quando refere que “estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (p. 23). Paremos, por isso, um pouco para pensar, de forma clara, porque não conseguimos fazer o que é preciso, que dificuldades e que dilemas temos ainda de enfrentar, que razões e avanços preconizamos na difícil tarefa de formar professores competentes. Lembro *O Príncipezinho* e a vontade de ver o “seu” pôr-de-sol com o “seu olhar” do “seu” planeta:

- Gosto muito do por do sol. Vamos ver um por do sol...

- Mas é preciso esperar...

- Esperar o quê?

- Esperar que o sol se ponha.

De início ficaste com um ar muito surpreendido e depois riste de ti próprio. E disseste-me:

- Julgo sempre que estou no meu planeta! (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 26).

É certo que ao longo do percurso profissional, muitas vezes, julgamos que estamos sempre no nosso “planeta”, olhamos com a nossa cultura

14 Entendemos por i) *ação tutorial*, tempos organizados individualmente ou em grupo, apoiados e supervisionados pelos professores tutores (supervisor universitário e professor cooperante) em que se debate a investigação, construção, desenvolvimento e avaliação de um projeto de intervenção, bem como se aprofunda a reflexão partilhada de toda a dinâmica da Prática Profissional; ii) portfólio de aprendizagem é um registo constituído pelo conjunto do trabalho realizado (evidências) *em* e *com* as instituições de Práticas Profissionais (externas) e a sua análise reflexiva de crescimento profissional; iii) as (auto)biografias ou narrativas, enquanto memoranduns de aprendizagem, são registos onde cada estudante reflete globalmente sobre as suas aprendizagens e conhecimentos teóricos e práticos e sua mobilização capaz de lhe permitir alcançar um nível de pensamento de nível superior.

profissional, com a nossa própria forma de ser e estar, mostrando, não raras vezes, resistência a outros “pôr-de-sol” dos diferentes contextos onde atuamos. O desenvolvimento profissional sustenta-se na pessoa-professor, suas idiossincrasias, suas crenças e vivências, e por conseguinte, plasma-se numa evolução “que se constrói a partir do crescimento do docente enquanto pessoa, em todas as suas ordens, a partir da integração de estruturas básicas de conhecimento prático, que se adquirem com a experiência na cosmovisão do ensino e do exercício da profissão, e a partir de ajudas ao crescimento profissional e ao aperfeiçoamento, que se facilitam ao professorado em forma de atividades formativas. Desenvolvimento adulto, acumulação de experiência e formação parecem estar, portanto, na base do desenvolvimento profissional do docente” (TEJADA, 2013, p. 172-173).

Este desenvolvimento profissional exige não apenas os conhecimentos, mas também a sua mobilização, onde a Prática Profissional assume um relevo especial e determinante. Focalizamo-nos, então, neste outro contexto de formação.

### **Prática Profissional<sup>15</sup>: *foi o tempo que tu perdeste com a tua rosa que tornou a tua rosa tão importante***

- Adeus, disse...

- Adeus, disse a raposa. Eis o meu segredo. É muito simples: só se pode ver bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos...

- O essencial é invisível aos olhos, repetiu o príncipezinho de modo a poder recordar-se.

- É o tempo que perdeste com a tua rosa que torna a tua rosa tão importante.

- É o tempo que eu perdi com a minha rosa..., disse o príncipezinho para se recordar.

- Os homens esqueceram esta verdade, disse a raposa. Mas tu não deves esquecer-te. Tornaste-te para sempre responsável por aquilo que cativaste. Tu és o responsável pela tua rosa...

- Sou responsável pela minha rosa... – repetiu o príncipezinho, para se recordar (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 72-73).

A Prática Profissional constitui-se como *o segredo* da raposa que *é muito simples e só se pode ver bem com o coração*. Promove, como temos vindo a dizer, a emergência impar da (re)edificação da identidade profissional, entendida como processo de construção, reconstrução e coconstrução do *eu* profissional. *O Príncipezinho* não tinha tempo, tinha *amigos para descobrir*

15 Neste texto optamos por utilizar o termo “prática profissional” englobando nele outros termos comuns como: Estágio, Prática Supervisionada, Prática Pedagógica...

*e uma data de coisas para conhecer...*, e queria nunca mais esquecer coisas importantes, mas *Foi o tempo que eu perdi com a minha rosa... Sou responsável pela minha rosa...*

A Prática Profissional é, tal como a *rosa* do *Príncipezinho*, exigente: exige tempo, exige trabalho, exige entrega, exige... porque é importante. É, por isso, e acima de tudo, uma componente transversal e vertical do currículo de formação com cariz multidimensional, integrador e integrante, dinâmico, idiossincrático e contextual fundamental na formação de professores e capaz de promover oportunidades de gestão e integração da diversidade de conhecimentos provenientes das diferentes componentes de formação e das experiências pessoais, o que “implica a articulação entre diferentes, e por vezes conflituais, perspectivas, crenças e práticas” (FLORES, 2015, p. 139).

A Prática Profissional é uma oportunidade de contextualizar e dotar de significado pessoal e funcionalidade (e por isso é um *segredo* pessoal) os conhecimentos teóricos, tantas vezes uniformizados e dispersos, adquiridos ao longo da formação inicial e, simultaneamente, um tempo e espaço apropriados para mobilizar estes conhecimentos no desenvolvimento de competências profissionais (conceituais, procedimentais e atitudinais) para saber enfrentar os permanentes desafios que se colocam nos diversos contextos (complexidades, desafios, mudanças, incertezas e paradoxos), em que o futuro professor desenvolve a sua prática profissional.

Paulo Freire, em 1995, na sua obra *À sombra desta mangueira* refere a sua preocupação com a “crescente distância entre a prática educativa e o exercício da curiosidade epistemológica” (p. 81). E, hoje, passados vão mais de vinte anos, ainda se procura a relação de coerência entre teoria e prática em que o professor use a teoria para refletir sobre as suas práticas e, simultaneamente, use as práticas para (re)construir a teoria (KORTHAGEN, 2010; ZEICHNER, 2010). Pretende-se, então, estabelecer pontes entre o conhecimento e a ação, promovendo a coerência pedagógica sustentada na relação teoria e prática, assumindo esta coerência um papel decisivo na arquitetura destas pontes.

A Prática Profissional é um *espaço* e *tempo* em que os estudantes têm oportunidades de imergir na profissionalidade docente, observando e estabelecendo pontes de articulação entre a teoria e a prática num contexto real de atividade laboral, elaborando projetos de aprendizagem, descobrindo e construindo a sua identidade profissional, testando as suas competências e desafiando seus limites, em suma, apropriando-se e mobilizando o conhecimento profissional que foram adquirindo.

A aprendizagem profissional desenvolvida em contextos de Prática Profissional, hoje também abordada na literatura como a *formação em alternância* ou mesmo *formação dual*, exige mudanças profundas na organização

da formação inicial desde os próprios modelos formativos, metodologias de ensino, resultados de aprendizagem, papel dos atores preconizando uma encruzilhada e complemento da teoria com a prática (KORTHAGEN, 2010).

Neste sentido, a universidade, numa atitude de mudança pragmática, abre então a mão da sua tradicional *monocultura do saber* e passa a admirar a *ecologia de saberes*, que é para Boaventura Sousa Santos (2006), uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade, reconhecendo a pluralidade e heterogeneidade de saberes, da autonomia de cada um deles e da articulação dinâmica e horizontal entre si (SANTOS, 2006). A *ecologia dos saberes* é então a reorientação da relação universidade-sociedade. Este reconhecimento da diversidade *do e no* mundo favorece o reconhecimento da diversidade epistemológica de saberes do mundo, pelo que a universidade constrói *pontes* (protocolos, convênios, parcerias) e cria sinergias com entidades externas permitindo que os estudantes desenvolvam a sua Prática Profissional num contexto real através de um processo de imersão, progressivamente mais complexo, na sua futura vida laboral. Essas *pontes* onde ambas os lados (da teoria à prática, da prática à teoria) fomentam trânsitos relacionais dialéticos e dialógicos entre ambos mundos formativos, sem que nenhum assumira superioridade em relação ao outro, partindo da “assunção de fronteiras difusas entre os diferentes sistemas de formação e aquisição de competências profissionais” (TEJADA, 2013, p. 172). Lembro aqui o geógrafo de *O Príncipezinho...* aquele que *é um sábio, mas não explorador*; aquele que tem *absoluta falta de exploradores*, mas que *é demasiado importante para poder passear*; aquele que *nunca deixa o escritório*, mas *recebe os exploradores*; aquele que

- Quando a moralidade do explorador parece ser boa, faz[-se] uma investigação sobre a sua descoberta.

- Vai-se lá ver?

- Não. É demasiado complicado. Mas exige-se ao explorador que forneça provas (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 53-55).

A Prática Profissional é, por isso, em si mesma, um período estratégico intrinsecamente relacionado com esses trânsitos relacionais dialéticos e dialógicos através de experiências e processos de socialização profissional (LATORRE MEDINA; BLANCO ENCOMIENDA, 2011)<sup>16</sup>. Estas ex-

16 A Prática Profissional é um “período estratégico de processo de socialização profissional” (LATORRE MEDINA; BLANCO ENCOMIENDA, 2011, p. 35), entendendo a socialização como um “processo interativo e multidirecional” e um “processo de identificação, de construção, de identidade, de pertença e de relação” (FIGUEIREDO, 2010, p. 154) ancorado em aprendizagens cooperativas e de co-construção de conhecimento e desenvolvimento profissional. Neste processo social ou relacional existe uma identidade comum associada a trajetórias educativas partilhadas, coincidentes ou equivalente (EVETTS, 2003) entre estudan-

periências vivenciadas no contexto da Prática Profissional permitem aos estudantes a construção de uma trajetória de ação concreta, atualizada e contextualizada, que os habilita para exercitarem as suas capacidades, adquirindo ou ativando competências profissionais, bem como a construir o sentimento de pertença a um grupo e a uma família profissional. Associamos, por isso, a estes trânsitos relacionais o sentido de *comunidades de práticas e de aprendizagem* (WENGER, 2001; ELBOJ, et al., 2002), onde práticos e acadêmicos, escolas, empresas e universidades, professores, investigadores e estudantes trabalham para um projeto e compromisso comum e mútuo (a formação inicial de professores), interligados por valores, crenças e ideais também comuns e partilhados na procura da melhoria da qualidade de cada um dos profissionais e da educação no seu todo.

Para Vygotsky (1998) a aprendizagem constrói-se através de interações sociais assimétricas desenvolvidas no contexto, ou seja, o ser humano aprende interagindo com outros significativos mais capazes. Todos os intervenientes (professores tutores/supervisores universitários, professores cooperantes, estudantes, crianças/alunos, equipas de profissionais nas instituições, comunidade, etc.), conjuntamente participes deste processo formativo, com papéis diferenciados, mas interdependentes e articulados, contribuem para o sucesso da formação dos futuros professores, emancipados, reflexivos e transformadores da educação e sociedade de amanhã. Neste sentido, professores tutores universitários (supervisores), professores cooperantes e estudantes instituem-se como os elementos-chave da prática que, com funções diferenciadas, constituem *comunidades de aprendizagem*, que através da trajetória construída permitem a referência a uma identidade profissional (POLMAN, 2010).

Polman (2010) partindo do conceito de *Zona de Desenvolvimento Próximo* (ZDP) de Vygotsky (1998) aborda a forma como os contextos educativos e todos os seus intervenientes podem influenciar o processo de construção da identidade através de ajuda e orientação de outros mais capazes, a que chamou de *Zona de Desenvolvimento Próximo Identitário* (ZDPI). Esta inclui estratos da “trajetória (imediate) de identificação” utilizada na sua participação específica no contexto e em que se inscreve a construção e desenvolvimento da sua identidade a longo prazo. Os estudantes trabalham na sua formação e desenvolvem capacidades de ordem superior na ação educacional mediados por processos de *scaffolding* (BRUNER, 1978) inscritos na ZDPI. Contam, com efeito, com os tutores, professores da universidade ou professores cooperantes, que, com preparação pessoal

---

tes e professores cooperantes, em que as experiências e os conhecimentos teóricos e metodológicos ou as formas de entender os problemas e enfrentar as suas possíveis resoluções são muitas vezes comuns, desenvolvendo uma mesma cultura profissional.

e experiência para o desenvolvimento desta tarefa, contribuem para, conjuntamente, promover processos de mediação e transferência na formação de futuros professores competentes. Estas configurações identitárias do estudante, enquanto construções de seu *eu* profissional permitem o *ver-se a si próprio* como profissionais e as suas novas relações consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com os saberes adquiridos ao longo da sua formação e desenvolvimento profissional.

A ideia de construção do conhecimento profissional está então enraizada em princípios de cooperação e colaboração de aprendizagens, de conhecimentos e experiências partilhadas tão presentes nos tributos das teorias humanistas e socioconstrutivistas. Mas, tal como bem diz a raposa de *O Principezinho*, é um processo de construção e formação em que

- É necessário ser paciente, respondeu a raposa. Sentas-te primeiro um pouco longe de mim, assim, na erva. Eu olhar-te-ei pelo canto do olho e tu não dirás nada. A linguagem é fonte de mal-entendidos. Mas, de dia para dia, poderás sentar-te um pouco mais perto... (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 69).

Este apontamento da raposa *Sentas-te primeiro um pouco longe de mim, [...] Mas, de dia para dia, poderás sentar-te um pouco mais perto...* traduz, em meu entender, a ideia da organização da Prática Profissional na formação inicial de professores que se estrutura segundo a *teoria da aprendizagem situada* e o conceito de *comunidades de prática* de através de um processo de *legitimidade da participação periférica* também conhecida por *participação periférica legitimada* (LAVE; WENGER, 1991)<sup>17</sup>. No decurso da Prática Profissional, a participação do estudante inicia com um processo de aprendizagem e de conhecimento da complexa realidade do contexto, localizando os pensamentos e as ações dos estudantes no tempo e no espaço/contexto, como que ainda *um pouco longe*. Depois, progressivamente, os estudantes ficarão *mais perto* e iniciam então a sua prática com pequenas propostas educativas, sob a forma de intervenção/participação<sup>18</sup> com o grupo-turma, propostas

17 A "teoria da aprendizagem situada" e o conceito de "comunidades de prática" de Lave e Wenger (1991) trouxeram grandes mudanças em diversas áreas do conhecimento, nomeadamente no que se refere: i) à explicitação dos processos de aprendizagem, ii) à importância da aprendizagem construída a partir das práticas profissionais, iii) à forma como os estudantes-aprendizes adquirem as suas práticas pedagógicas e iv) à socialização profissional através das interações com outros profissionais mais experientes no ambiente de trabalho.

18 Gudolle, Antonello, e Flach (2012) esclarecem que "Lave e Wenger (1991) sugerem, no entanto, o conceito de participação plena, que envolve o domínio do conhecimento e de práticas coletivas, para fazer justiça à diversidade de relações envolvidas nas diferentes formas de participação num grupo de trabalho. Mesmo assim, a participação periférica não significa uma participação parcial em comparação com a participação plena. Participação periférica sugere uma abertura, um modo de obter acesso a fontes para entendimento

essas que constituem os primeiros momentos de construção de uma certa autonomia pessoal e profissional em função das suas características pessoais e motivacionais (LATORRE MEDINA; BLANCO ENCOMIENDA, 2011). Tal como *O Príncipezinho*, este *sentar um pouco longe e sentar mais perto* depende, não só da organização curricular da formação, mas também dessas características pessoais e motivacionais de cada estudante.

Certamente não podemos menosprezar a importância e a influência do(s) contexto(s) de formação, já que este proporciona instrumentos e signos que, por si só, facilitam ou inibem o desenvolvimento do próprio processo de comunicação entre o estudante e o centro de práticas/professores cooperantes. Lembremos, a título de exemplo, a *conversa* do *Príncipezinho* com o seu *eco*...

Assim sendo, “seja ela subjetiva ou objetiva, a participação numa prática social sugere um foco explícito sobre a pessoa, como integrante de uma comunidade sociocultural. Aprendizagem pela participação envolve a pessoa como um todo, o que sugere não somente uma relação com atividades específicas, como também uma relação com comunidades sociais, e implica tornar-se um participante pleno, um membro reconhecido na comunidade. A aprendizagem pela participação nas práticas torna possível se envolver em novas atividades, realizar novas tarefas e funções para dominar novos entendimentos. Atividades, tarefas, funções e entendimentos não existem isoladamente. Aprendizagem, assim, implica tornar-se uma pessoa diferente com respeito às possibilidades abertas por esse sistema de relações. Ignorar esse aspeto da aprendizagem é menosprezar o fato de que a aprendizagem envolve a construção de identidades” (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012, p. 19). Nesta perspectiva, não basta propor atividades diferentes, não basta facilitar recursos e materiais inovadores, não basta deixar que os estudantes descubram, mas é, muitas vezes, necessário que os contextos formativos e seus atores ajudem o estudante futuro professor a organizar o pensamento e a mobilizar os conhecimentos através de processos e eixos de mediação: eu, o outro e o contexto.

Os centros/escolas de Prática Profissional são outros/novos rigorosos espaços formativos e ecológicos que facilitam a *circularidade de saberes*<sup>19</sup>

---

da prática por meio de um envolvimento crescente com os membros da comunidade de prática. A participação periférica legitimada não é uma forma educacional, muito menos uma estratégia pedagógica ou uma técnica de ensino, sob um ponto de vista analítico a respeito da aprendizagem, pois se trata de um modo de compreensão da aprendizagem imbricado nas práticas sociais da comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991)” (p. 20).

19 A ideia de “circularidade de saberes” apresentada por Jean-Louis Martinand na entrevista com Burgière (2002) entre a escola (centos de práticas) e a universidade espelha as “idas e vindas, essa circulação entre as duas fontes produtoras de saber (escola e universidade), cada uma enriquecendo a seu modo a construção do conhecimento a seu respeito” (LÜDKE, 2005, p. 14). A ideia de “circularidade de saberes” preconizada por Martinand e Burgière vai ao encontro ao conceito de “ecologia dos saberes” proposto por Boaventura Sousa Santos, já atrás referenciado.



(BURGUIERE, 2002), os saberes *do e no* trabalho (TARDIF, 2004) mas também exigem ao estudante pensamento de ordem superior, como o pensamento crítico, criativo e metacognitivo de “reconceitualização” do aprendido, buscando a utilidade pragmática dos conhecimentos oriundos do formalismo acadêmico característico da formação universitária. Ou seja, exigem que os estudantes desenvolvam processos mentais para além do pensamento elementar, como por exemplo: planejar, comparar, relacionar, analisar, refletir, recordar, imaginar, criar... O processo sistemático de investigação-ação-reflexão-formação presente nesta *circularidade de saberes* requer que os estudantes investiguem e saibam fundamentar as situações presenciadas ou experimentadas.

A Prática Profissional é assim um tempo e espaço onde os estudantes têm a oportunidade de imergir na futura profissão, desenvolvendo a sua profissionalidade docente, observando a articulação entre a teoria e a prática como uma “teoria prática” num contexto real de atividade laboral, desenvolvendo a sua “inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica [e a sua] capacidade reflexiva e auto reguladora” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2008, p. 16), elaborando projetos de aprendizagem, descobrindo e adquirindo a sua própria identidade profissional, testando as suas competências e limites, em suma, apropriando-se do conhecimento profissional que foram adquirindo (CARVALHO, 2013).

Na Prática Profissional começa a nascer uma configuração humanista do *eu* profissional, uma representação do que é e como é *ser professor* como que esculpindo já a identidade profissional cimentada por dimensões afetivas e cognitivas, pessoais e sociais. É como um “complexo entramado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (LASKY, 2005, p. 901), uma complexa e delicada teia de crenças, valores, memórias e recordações de caminhos escolares pessoais, de experiências de vida que o estudante vai utilizar e reconstruir para dar sentido às suas experiências *dos e nos* dois cenários de formação: a universidade e os centros de Práticas Profissionais. Neste dar sentido há uma reconstrução pessoal da experiência que sustenta a configuração identitária do profissional através de novas relações consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com os saberes ao longo da sua carreira docente (académica e profissional). Não devemos pois esquecer que “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” (BOLIVAR-BOTÍA; FERNANDÉZ-CRUZ; MOLINA-RUIZ, 2005, p. 3). E,

o principezinho sentou-se numa pedra e ergueu os olhos para o céu.  
- Pergunto a mim próprio, disse ele, se as estrelas são iluminadas para que cada pessoa possa um dia encontrar a sua. Olha para o meu

planeta. Está precisamente por cima de nós... Mas está longe! SAINT-EXUPÉRY, 1995).

A observação de modelos de ação/intervenção de professores cooperantes mais experientes, por exemplo, e a reflexão inerente a essa mesma observação permite o *balizamento* da conceção de *ser professor* – “*quem sou?*”, “*o que quero ser?*” – do perfil profissional, da *grafia* pessoal da profissão, da sua responsabilidade e do seu compromisso com a qualidade educativa. Pode-se considerar que, ao nível de formação-profissionalização, os estudantes nas escolas estão a fazer este balizamento através de situações e experiências de *aprender a fazer* e *aprender fazendo* num espaço laboral, real e concreto, protegido pelos tutores e contextos formativos, e fictício porque é “curto em relação ao trabalho próprio do mundo real” (SHÖN, 1992, p. 45-46), e conta com a eliminação das barreiras do quotidiano da escola, dilemas, desafios, limitações, dificuldades de gestão pedagógica e administrativa.

O estudante, futuro professor, neste tempo de experimentação, de *aprender fazendo*, sente-se *seguro* pela sua ilusão na apresentação de propostas de intervenção desafiadoras e inovadoras, fundamentadas e planeadas para um determinado contexto real e concreto. Todavia, isto só é possível com uma certa *transcendência de si mesmo*, do seu eu profissional, trabalhando incansavelmente, procurando propostas originais que tragam estímulos cognitivos às crianças, instigando sempre a aprendizagem e criatividade, mas sobretudo experiências de aprendizagem *embebidas* em relações afetuosas e próximas com as crianças das escolas. A este propósito, lembro uma vez mais *O Príncipezinho*

- Vem brincar comigo, disse o príncipezinho. Estou tão triste...  
 Não posso brincar contigo, disse a raposa. Ainda ninguém me cativou.  
 - Ah! Desculpa, disse o príncipezinho.  
 Mas, depois de ter reflectido, acrescentou:  
 - O que quer dizer «cativar»?  
 [...]
 - É uma coisa muito esquecida, disse a raposa. Significa «criar laços...».  
 - Criar laços?  
 Isso mesmo, disse a raposa. Para mim não passas ainda de um rapazinho muito parecido com cem mil rapazinhos. E não preciso de ti. E tu também não precisas de mim. Para ti sou apenas uma raposa semelhante a cem mil raposas. Mas, se me cativares, teremos necessidade um do outro. Para mim serás único no mundo. E eu serei para ti a única no mundo... (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 67-68).

Entende-se aqui a influência do contexto no *balizamento* do *eu* profissional, inibindo ou fomentando o desenvolvimento de expectativas do *ser*

*professor*, do que “*posso*” e o que “*se podia*” ser e fazer, tantas vezes enraizadas numa visão idílica do processo de ensino e aprendizagem. Não raras vezes, por todas estas ilusões, os estudantes enfrentam dificuldades e deceções, pessoais e profissionais, pelo choque com a realidade, pelas debilidades na visão global da realidade educacional e pelo que comumente afirmam ser “a falta de experiência”. A distância entre as expectativas e dificuldades ou desilusões decorrentes do duro embate com a realidade é curta e, por vezes, só é superada pela ação tutorial reflexiva e formativa entre os estudantes e os professores tutores, tanto da universidade como os dos centros de práticas, assumindo o estudante um papel central em todo este processo formativo, mas também avaliativo. A ação tutorial atinge então especial relevo, e permite uma reflexão fundamentada e partilhada sobre os conceitos e preconceitos, os dilemas e as crenças, as ilusões e as desilusões, as necessidades e as potencialidades, as limitações e os constrangimentos, a teoria e a prática, ... uma reflexão sobre as *ervas boas e as ervas daninhas* ... Isto porque

no planeta do príncipezinho, havia como em todos os planetas, ervas boas e ervas daninhas. E por conseguinte boas sementes de ervas boas e más sementes de ervas daninhas. Mas as sementes são invisíveis. Dormem no segredo da terra até que uma delas se lembra de despertar... Então espreguiça-se e lança para o sol, de início timidamente, um encantador rebento inofensivo. Se se trata de um rebento de rabanete ou de roseira, podemos deixá-lo crescer à vontade. Mas no caso de se tratar de uma planta daninha, é necessário arrancá-la imediatamente mal formos capazes de a reconhecer... (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 22-23).

O tutor, universitário ou professor do centro, terá de se

dedicar regularmente a arrancar os embondeiros mal os distinguimos das roseiras com as quais se parecem muito quando são ainda pequenos (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 24).

Falamos atrás de desilusões, de deceções. Alguns autores apresentam a Prática Profissional como algo que, algumas vezes, pode ser prejudicial porque induz a aceitar o estabelecido incentivando a reprodução de modelos tradicionais (GONZÁLEZ SANMAMED; FUENTES ABELEDO, 2011); outros consideram que não fomentam espaços e tempos de experimentação nem reflexão, mas antes são lugares de reprodução social e cultural com propostas ‘rotinizadas’ que impedem iniciativas inovadoras de aprendizagem e novas conceções de escola e de ensino (GIMENO SACRISTÁN, 2012). Estas realidades, ainda hoje encontradas em muitas escolas, também me fazem recordar o *planeta esquisito* do *Príncipezinho* ...

- Bom dia, disse ele ao acaso.
  - Bom dia... bom dia... bom dia... respondeu o eco.
  - Quem são vocês? Disse o príncipezinho.
  - Quem são vocês... quem são vocês... quem são vocês... respondeu o eco.
  - Sejam meus amigos, estou só, disse ele.
  - Estou só... estou só... estou só... respondeu o eco.
- «Que planeta esquisito! Pensou ele então. É todo seco, pontiagudo e salgado. E os homens não têm imaginação. Repetem o que se lhes diz... O meu planeta tinha uma flor: era sempre ela a primeira a falar...»  
(SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 63-64).

Este é, sem dúvida um problema, um desafio que encontramos em algumas das escolas de Práticas Profissionais na formação inicial... o *eco* pedagógico, a rotina... *os homens não têm imaginação*, a ausência de criatividade, de descoberta, da criação, do novo... *que planeta esquisito!*... que escola que não ambiciona enfrentar os gratificantes desafios da inovação...

Similarmente, em *O Príncipezinho* podemos ver as questões da avaliação inerentes à Prática Profissional, já que *as pessoas crescidas gostam de números* (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 19), mas também surge a sua necessidade em função de uma certificação e qualificação. Na avaliação o estudante cruza percursos de supervisão, transformação e construção identitária através de processos de: i) *autosupervisão* nas suas autoavaliações; ii) *supervisão vertical* com avaliações dialogadas com tutores universitários e de escolas, iii) *supervisão horizontal* entre pares que fazem práticas na mesma escola e/ou outros estudantes do mesmo grupo de supervisão ou grupo (ALARCÃO; ROLDÃO, 2008; FRAILE LÓPEZ, et al., 2013; VALLÉS; UREÑA; RUIZ, 2011). Estes dispositivos permitem ir mais além dos números, através de processos reflexivos e avaliativos, e, tal como nos alerta o *Príncipezinho*, avaliar o *essencial*

Quando lhes falam de um novo amigo, nunca vos fazem perguntas sobre o essencial. Nunca vos dizem: «Como é a sua voz? Quais são os seus jogos preferidos? Faz colecção de borboletas?» Perguntam: «que idade tem? Quantos irmãos tem? Quanto pesa? Quanto ganha o seu pai?» só então pensarão conhecê-lo (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 19).

Nestes processos reflexivos, quer na ação tutorial quer nas narrativas autobiográficas, surgem sempre questionamentos e autoavaliações das competências profissionais prescritas (pelo perfil profissional e resultados esperados plasmados nos planos de estudo) e das competências profissionais construídas (nas sessões teóricas e práticas, em contexto formativo real, concreto, objetivo cuja realidade se caracteriza pela complexidade).

Tal como o *Príncipezinho* encontrava nas perguntas a sua forma de poder questionar e entender as coisas dos planetas, Paulo Freire (1995) preconiza a *educação da pergunta* onde se pretende “saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância da curiosidade em cujo exercício ela se constitui, cresce e se aperfeiçoa. [...] o necessário é estar permanentemente à espera de que o novo conhecimento surja superando outro que, tendo sido antes novo, envelheceu” (FREIRE, 1995, p. 19). Entendemos assim que a implicação na prática avaliativa ajuda os estudantes a desenvolver o seu pensamento de ordem superior, além das suas capacidades de reflexão pessoal e profissional, responsabilidade, autonomia, criticidade e participação no seu próprio processo de formação profissional, qual *Príncipezinho* que

todos os dias aprendia alguma coisa mais sobre o planeta, a partida, a viagem. Isso acontecia muito lentamente, ao acaso das reflexões. Foi assim que, no terceiro dia, conheci o drama dos embondeiros (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 21).

A Prática Profissional é assim uma experiência única, pessoal, mas também coletiva porque composta por um grupo de agentes educacionais que, através da convivência pessoal e da colegialidade profissional, profissionalidade e profissionalismo, trocam experiências e reconstróem saberes. Constitui, em nosso entender, o verdadeiro sentido de *comunidades de práticas e aprendizagem* já referidas anteriormente.

Viver a Prática Profissional como cenário pré-profissional, é viver num contexto de trabalho e aprendizagem, mas acima de tudo é uma oportunidade de construir uma identidade e um perfil de um profissional capaz de inovar e procurar resposta aos permanentes desafios das mudanças sociais e educacionais. Esta aprendizagem e desenvolvimento do profissional acontece num *continuum* existencial do professor, começando antes da entrada na formação “envolvendo contextos organizacionais, temporais, profissionais, pessoais, sociais e históricos” (MIRANDA; CARVALHO, 2016, p. 62). É nestes contextos de Prática Profissional que nasce, para o estudante, uma imagem, uma configuração, uma representação do que é e como é *ser professor* como que gravando a sua identidade profissional. Todavia, lembramos que a construção e desenvolvimento desta identidade profissional é complexa e delicada e baseia-se em memórias e recordações de percursos escolares, das trajetórias de histórias e de experiências de vida e que, na formação académica, o estudante vai reedificando. Neste dar sentido às suas memórias e à melhor compreensão da vida profissional do professor, há um complexo e dinâmico processo de reconstrução pessoal da experiência de

*ser professor*, da vida profissional do professor e a configuração de representações subjetivas acerca da profissão. Ou seja, emerge a reconstrução de si mesmo e da sua profissão futura enquanto compromisso educativo de responsabilidade social. Lembremos a propósito o *Príncipezinho*

- Vai olhar outra vez as rosas. Compreenderás que a tua é única no mundo. Voltarás para me dizer adeus e eu faço-te presente de um segredo. O príncipezinho foi ver outra vez as rosas.
- Não são de modo algum parecidas com a minha rosa, ainda não são nada, disse-lhes ele. Ninguém vos cativou e vocês não cativaram ninguém. São como era a minha raposa. Era uma raposa parecida com cem mil raposas. Mas fiz dela minha amiga e agora ela é única no mundo (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 72).

A identidade profissional, porque se forma através da atividade do indivíduo em si mesmo, com os outros e no contexto, é cambiante e descontínua, mas aspira à estabilidade, continuidade e individualidade (AKKERMAN; MEIJER, 2011). Nesta construção dinâmica, interativa, contextualizada e individual configura-se a imagem e definição de si mesmo (história e identidade pessoal) e social (identidade social) frente ao reconhecimento (referências, pertencas, atribuições, identificações, status coletivos) dos outros membros da família profissional (BOLIVAR-BOTÍA; FERNÁNDEZ-CRUZ; MOLINA-RUIZ, 2005; GALAZ, 2011), e vinculada a um contexto sócio-histórico e profissional (VAILLANT, 2007).

Ainda assim, concordamos com António Nóvoa (2007, p. 27) quando refere que “falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria da personalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, que está no cerne da identidade profissional docente”. É urgente...

E termino com as palavras de *O Príncipezinho*

E, seguindo as indicações do príncipezinho, desenhei esse planeta. Não gosto nada de me dar ares de moralista. Mas o perigo dos embondeiros é tão pouco conhecido, e os riscos corridos por aqueles que se perdem num asteroide tão grandes, que, por uma vez, abri exceção a essa minha reserva. E digo: «Crianças! Prestem atenção aos embondeiros!» Foi para prevenir os meus amigos do perigo que há muito ocorrem, tal como eu próprio, sem dele terem conhecimento, que trabalhei tanto neste desenho. A lição que eu dava valia a pena. Talvez perguntem a vocês próprios: Por que é que não há neste livro outros desenhos tão

grandiosos como o desenho dos embondeiros? A resposta é simples: tentei mas não consegui. Quando desenhei os embondeiros estava animado pelo sentimento de urgência (SAINT-EXUPÉRY, 1995, p. 24).

É este sentimento de *urgência* que nos move, a nós, professores e formadores de professores, não tanto para destruir embondeiros, mais para cultivar as rosas.

## REFERÊNCIAS

AKKERMAN, S. F.; MEIJER, P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, p. 308-319, 2011.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.

BEAUCHAMP, C. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, v. 39, n. 2, p. 175-189, 2009.

BOLIVAR-BOTÍA, A.; FERNANDÉZ-CRUZ, A.; MOLINA-RUIZ, E. Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research Sozialforschung*, 2005. Disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>>. Acesso em: 9 set. 2013.

BURGUIERE, E. Entretien avec Jean-Louis Martinand. *Recherche et Formation*, 40, p. 87-94, 2002.

CARVALHO, M. L. D. *Formación inicial de profesores: sinergias construyendo una nueva realidad*. Barcelona. 2013.

CASTEJÓN, F. et al. Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial de profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, v. 11, n. 42, p. 328-346, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54222171007>>.

ELBOJ, C. et al. *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.

ESTRELA, M. T. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, Lisboa, v. XI, n. 1, p. 17-29, 2002.

EVETTS, J. Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería. In: SÁNCHEZ-MARTINÉZ, M.; CARRERAS, J. S.; SVENSSON,



L. *Sociologia de las profesiones. Pasado, presente y futuro*. Murcia: Diego Marín Librero Editor, p. 29-49, 2003.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010.

FLORES, M. A. A formação de professores e a construção da identidade profissional. In: VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M.; ABRAHÃO, M. H. *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRN, ediPUCRS, EDUNEB, p. 93-113, 2012.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Revista Educação*, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015.

FLORES, M. A. Formação de Professores: questões críticas e desafios a considerar. In: (COORD.), M. M. *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE), p. 192-222, 2015a.

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006.

FRAILE, A. et al. La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico. *Aula Abierta*, v. 41, n. 2, p. 23-34, 2013. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239063>>.

FREIRE, P. *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GALAZ, A. El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, v. 37, n. 2, p. 89-107, 2011.

GARCÍA NIETO, N. La función tutorial de la universidad en el contexto de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 22, n. 1, p. 21-48, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Prólogo: Por qué nos importa la educación en el futuro? In: (COORD.), B. J. E. F. I. *Pensando en el futuro de la*

*educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Editorial Graó, p. 9-16, 2012.

GONZÁLEZ SANMAMED, M.; FUENTES ABELEDO, E. El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*. 354, p. 47-70, Enero-Abril 2011.

GUDOLLE, L. S.; ANTONELLO, C. S.; FLACH, L. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. *Revista Administração Mackenzie*, São Paulo; SP, v. 13, n. 1, p. 14-39, jan./fev. 2012.

KORTHAGEN, F. A. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 24, n. 2, 2010. 83-101. Disponível em: <[http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1279236671.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf)>.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher Education*, v. 21, p. 899-916, 2005.

LATORRE MEDINA, M. J.; BLANCO ENCOMIENDA, F. J. El practicum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, v. 9, n. 2, p. 35-54, 2011.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MATEO ANDRÉS, J. La formación de formadores en la Educación Superior. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, v. 10, n. 2, p. 211-223, 2012. Monográfico de Competencias docentes en la Educación Superior.

MIRANDA, C.; CARVALHO, M. L. Caçador de Sonhos: (des) construindo a identidade de uma futura profissional. In: FLORES, M. A.; CARVALHO, M. D. L.; (Org.), C. S. *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências*. Santo Tirso: De Facto, p. 61-76, 2016.

NÓVOA, A. *O Regresso dos Professores*. Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: [s.n.], p. 21-29, 2007.

POLMAN, J. La zona de desarrollo próximo de la identidad en entornos de aprendizaje de oficios. *Revista Educación*. p. 129-155, Septiembre-Diciembre 2010.

RUIVO, J. Formar professores, mudar a escola, mudar a sociedade. In: (COORD.), M. M. *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p. 166-174, 2015.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O Príncipezinho*. Lisboa. Relógio d'Água, 1995.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez: Cortez, 2006.

SHKEDI, A.; LARON, D. Between idealism and pragmatism: a case study of student teacher' pedagogical development. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 693-711, 2004.

SHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós, 1992.

TARDIF, M. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.

TEJADA FERNÁNDEZ, J. *El Practicum*. Actas de las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía. Barcelona: Edición Técnica Digital. 2006.

TEJADA, J. Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, v. 10, n. 1, p. 170-184, 2013. Disponível em: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada/v10n1-tejada-es>>. Acesso em: dez. 2013.

VAILLANT, D. *La identidad docente*. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. Barcelona: <<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Assessorament/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/La%20identidad%20docente.%20Vaillant,%20D.pdf.pdf>>. 2007.

VALLÉS, C.; UREÑA, N.; RUIZ, E. La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU – Revista*

*de Docencia Universitaria*, v. 9, n. 1, p. 135-158, 2011. Disponível em: <<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/63>>.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WENGER, E. *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college – and university – based teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 61, n. 1-2, p. 89-99. 2010. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487109347671>>.