

Diálogos intergeracionais na formação inicial de monodocentes: o que dizem os estudantes?

Ana Arcadinho, Mónica Prates & Assunção Folque

Resumo

Neste artigo analisamos os contributos dos diálogos intergeracionais (DI) para a construção da profissionalidade docente na formação inicial de monodocentes. Apresenta-se um estudo de caso de duas experiências desenvolvidas no início da Licenciatura em Educação Básica (LEB): 1) nas aulas do 1.º ano onde as estudantes escutam histórias profissionais na 1.ª pessoa de educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB; 2) no Projeto FYT-ID Cinquenta Anos de Docência em que estudantes do 2.º ano entrevistaram educadoras de infância ou professoras do 1.º CEB. A análise das narrativas de doze estudantes (seis de cada contexto), apoiada nas dimensões da profissionalidade de Evans (2014) e em temáticas emergentes, permitiu compreender os significados atribuídos aos diálogos e interações com educadores de infância e professores do 1.º CEB empenhados. As narrativas realçam a forte experiência formativa dos DI e dirigem-se às diversas componentes da profissionalidade embora exista maior proeminência na componente atitudinal, seguida da comportamental e, por fim, a intelectual. Emergiram, ainda, a valorização dos docentes como referências, percepções sobre desafios atuais da profissão e relações entre a própria biografia e projeto profissional dos estudantes. O estudo aponta para a necessidade de incluir precocemente na formação inicial diálogos intergeracionais sob a forma de narrativas profissionais capazes de mobilizar os estudantes para as componentes intelectuais ou comportamentais da profissão, mas também para a componente atitudinal que incorpora dimensões emocionais, afetivas e sociais da profissão, permitindo uma formação mais humanizada.

Palavras-chave:

Diálogos intergeracionais; Formação inicial; Investigação narrativa; Profissionalidade docente

Intergenerational dialogues in the initial training of single-subject teachers: what do students say?

Abstract: In this article, we analyze the contributions of intergenerational dialogues (ID) to the development of teacher professionalism in the initial training of single-subject teachers. A case study is presented of two experiences developed at the start of the Bachelor's Degree in Basic Education (LEB): 1) in the first-year classes where students listened to professional stories in the first person from early childhood educators and primary school teachers (1st CEB); 2) in the FYT-ID Fifty Years of Teaching Project, where second-year students interviewed early childhood educators or primary school teachers (1st CEB). The analysis of the narratives of twelve students (six from each context), supported by Evans' (2014) dimensions of professionalism and emerging themes, allowed us to understand the meanings attributed to the dialogues and interactions with committed early childhood educators and primary school teachers. The narratives highlight the strong formative experience of the IDs and address the various components of professionalism, although there is greater prominence in the attitudinal component, followed by the behavioral and, finally, the intellectual. The appreciation of teachers as role models, perceptions of current challenges in the profession, and relationships between students' own biographies and professional projects also emerged. The study points to the need to include intergenerational dialogues early in initial training in the form of professional narratives capable of engaging students in the emotional, affective, and social dimensions of the profession for the intellectual or behavioral components of the profession but also for the attitudinal component that incorporates emotional, affective, and social dimensions of the profession, allowing for a more humanized training.

Keywords: Intergenerational dialogues; Initial teacher education; Narrative research; Teacher professionalism.

Dialogues intergénérationnels dans la formation initiale des enseignants monodisciplinaires: que disent les étudiants?

Résumé: Dans cet article, nous analysons les apports des dialogues intergénérationnels (DI) à la construction de la professionnalité enseignante dans la formation initiale des enseignants monodisciplinaires. Une étude de cas est présentée à partir de deux expériences développées au début de la Licence en Éducation de Base (LEB) : 1) dans les cours de première année où les étudiantes ont écouté des histoires professionnelles à la première personne d'éducateurs/trices de la petite enfance et d'enseignantes/es du 1er cycle de l'enseignement de base (1er CEB) ; 2) dans le projet FYT-ID Cinquante ans d'enseignement, où des étudiantes de deuxième année ont interviewé des éducatrices de la petite enfance ou des enseignantes du 1er CEB. L'analyse des récits de douze étudiantes (six dans chaque contexte), appuyée sur les dimensions de la professionnalité selon Evans (2014) et sur des thématiques émergentes, a permis de comprendre les significations attribuées aux dialogues et interactions avec des éducatrices de la petite enfance et des enseignantes du 1er CEB impliquées. Les récits soulignent la forte expérience formative des DI et s'adressent aux diverses composantes de la professionnalité, bien qu'il existe davantage de prééminence dans la composante attitudinale, suivie de la composante comportementale et, enfin, intellectuelle. La valorisation des enseignants en tant que références, les perceptions sur les défis actuels de la profession et les relations entre la biographie personnelle et le projet professionnel des étudiants ont également émergé. L'étude souligne la nécessité d'intégrer les dialogues intergénérationnels dès le début de la formation initiale, sous la forme de récits professionnels capables d'impliquer les étudiants dans les dimensions émotionnelles, affectives et sociales de la profession pour les composantes intellectuelles ou comportementales de la profession mais aussi pour la composante attitudinale qui incorpore des dimensions émotionnelles, affectives et sociales de la profession, permettant une formation plus humanisée.

Mots-clés: Dialogues intergénérationnels; Formation initiale; Recherche narrative; Professionnalisme enseignant.

Diálogos intergeneracionales en la formación inicial de docentes de una sola materia: qué dicen los estudiantes?

Resumen: En este artículo analizamos las contribuciones de los diálogos intergeneracionales (DI) a la construcción de la profesionalidad docente en la formación inicial de docentes únicos. Se presenta un estudio de caso de dos experiencias desarrolladas al inicio del Grado en Educación Básica (LEB): 1) en las clases de 1.º año donde las estudiantes escucharon historias profesionales en primera persona de educadores/as de infancia y profesores/as del 1.º CEB; 2) en el Proyecto FYT-ID Cincuenta Años de Docencia, en el que estudiantes de 2.º año entrevistaron a educadoras de infancia o profesoras del 1.º CEB. El análisis de las narrativas de doce estudiantes (seis de cada contexto), apoyado en las dimensiones de la profesionalidad de Evans (2014) y en temáticas emergentes, permitió comprender los significados atribuidos a los diálogos e interacciones con educadoras de infancia y profesoras del 1.º CEB comprometidas. Las narrativas destacan la fuerte experiencia formativa de los DI y se dirigen a los diversos componentes de la profesionalidad, aunque existe mayor predo-

minancia en la componente actitudinal, seguida de la comportamental y, por último, la intelectual. Surgieron, además, la valoración de los docentes como referencias, percepciones sobre los desafíos actuales de la profesión y relaciones entre la propia biografía y el proyecto profesional de los estudiantes. El estudio señala la necesidad de incluir los diálogos intergeneracionales temprano en la formación inicial en forma de narrativas profesionales capaces de involucrar a los estudiantes en las dimensiones emocionales, afectivas y sociales de la profesión para los componentes intelectuales o comportamentales de la profesión, sino también para el componente actitudinal que incorpora dimensiones emocionales, afectivas y sociales de la profesión, permitiendo una formación más humanizada.

Palabras clave: Diálogos intergeneracionales; Formación inicial; Investigación narrativa; Profesionalidad docente.

Introdução

A formação de professores constitui um campo ético-científico em transformação, marcado por desafios estruturais como a escassez de docentes e a desvalorização da profissão em contextos neoliberais (Lopes et al., 2023). O fosso geracional resultante da aposentação de muitos professores e da reduzida adesão de jovens à carreira (OCDE, 2019), evidencia a necessidade de repensar os dispositivos formativos, promovendo formas de aprendizagem ancoradas na profissão e sustentadas em dinâmicas intergeracionais (Nóvoa, 2017).

Neste quadro, ganham relevância espaços de encontro entre diferentes gerações de docentes, não apenas como transmissão de saberes experienciais, mas como construção partilhada de significados profissionais. É neste horizonte que se situam os diálogos intergeracionais (DI), entendidos como dispositivos formativos de natureza relacional e narrativa que a socialização profissional e a construção identitária.

A literatura tem evidenciado os contributos de DI na formação docente, designadamente através de mentoria, indução, observação de aulas, comunidades de prática, investigação-ação e encontros entre estudantes e professores mais experientes (Geeraerts et al., 2016; Pinazo-Hernandis et al., 2016; Polat & Kazak, 2015; Rojas, 2015).

Todavia, a maioria dos estudos incide sobre contextos de estágio ou de inserção profissional, sendo escassas as investigações centradas no início da formação inicial. A revisão de Batista et al. (2024), que analisou 32 estudos (2011-2022), identificou apenas oito centrados na formação inicial e apenas um desenvolvido durante o próprio percurso formativo (Pinazo-Hernandis et al., 2016).

Neste estudo, os DI são conceptualizados como espaços de partilha de experiências de profissionais de referência e de transmissão de um legado constituído por estratégias, valores e saberes experienciais (Bruner, 1990). Para além da dimensão

técnica, assumem um carácter inspirador e projetivo para estudantes em início de formação, contribuindo para a construção de sentidos sobre a profissão (Bullough & Pinnegar, 2001; Day, 2002).

A formação inicial de monodocentes em Instituições de Ensino Superior (IES), tem contribuído para maior solidez teórica, desenvolvimento de competências analíticas e de resolução de problemas e uma valorização social (Flores, 2017). Todavia, esta universitarização (Formosinho, 2009) mantém frequentemente laços frágeis com o contexto profissional, tendendo a concentrá-lo no final do curso (Nóvoa, 2022). Acresce que são raros os docentes das IES com experiência como educadores de infância ou professores do 1.º CEB, limitando o contacto dos estudantes com profissionais monodocentes ao longo da formação (Gomes et. al., 2024). Diversos autores têm sublinhado este distanciamento entre o espaço da formação e o da profissão (Flores, 2015; Niza, 2009; Nóvoa, 1992, 2017).

A profissão docente caracteriza-se pela sua complexidade e relevância social, exigindo conhecimentos, saberes, atitudes e valores que lhe conferem identidade própria (Duboc & Santos, 2014; Braga et. al., 2024; Nóvoa et. al., 2014). Evans (2014) propõe a análise da profissionalidade docente a partir de três componentes interligadas: atitudinal, comportamental e intelectual. Kyndt et al. (2016) enfatizam a dimensão social e informal da sua construção no quotidiano escolar. Neste enquadramento, a profissionalidade não é apenas adquirida por via académica, mas construída em processos de interação, reflexão e participação em comunidades profissionais. Os DI, ao promoverem o contacto com narrativas experienciais e saberes situados, configuram-se como contextos potenciadores desta construção.

A identidade profissional docente é entendida como um processo dinâmico, relacional, resultante da articulação entre experiências, interações e significados atribuídos à profissão (Flores, 2020; Lopes, 2019). A sua construção inicia-se antes do exercício profissional formal, e desenvolve-se ao longo dos percursos formativos, sendo influenciada pelos contextos institucionais e pelas figuras de referência com quem interagem. A identidade corresponde, assim, a um processo contínuo de negociação de sentidos sobre o que significa ser professor.

A abordagem narrativa, como elemento de formação docente, revela-se particularmente adequada para compreender estes processos, pois permite aceder aos significados atribuídos às experiências formativas e às histórias que constroem sobre si e sobre a profissão (Passegi, 2021). A partilha de histórias profissionais, característica dos DI, configura-se como um mecanismo de mediação simbólica através do qual os futuros docentes projetam expectativas, questionam representações e organizam a sua identidade emergente. Parte-se do pressuposto de que os DI funcionam como dispositivos formativos que, pela partilha narrativa de experiências profissionais, desencadeiam processos de reflexão e apropriação de saberes experienciais,

mobilizando as dimensões da profissionalidade (Evans, 2014) e contribuindo para a construção da identidade docente em formação.

Assim, os DI são conceptualizados como espaços de mediação entre saber académico e experiencial, favorecendo a integração de conhecimentos, valores e práticas desde o início do percurso formativo. Neste enquadramento que se analisa-se o contributo dos DI implementados no início da formação de monodocentes na Universidade de Évora, procurando compreender de que modo contribuem para a construção da profissionalidade e identidade docente.

Metodologia

Neste estudo adotou-se uma abordagem qualitativa, mobilizando a investigação narrativa como estratégia metodológica, assumindo a forma de um estudo de caso múltiplo. Parte-se do pressuposto de que os sujeitos constroem significados sobre as suas experiências através de narrativas, sendo esta abordagem particularmente adequada à compreensão de processos formativos, identitários e profissionais (Bolívar, 2012; Goodson & Petrucci-Rosa, 2020; Passegi, 2021). Assim, procurou-se compreender os sentidos atribuídos por estudantes da formação inicial de professores às experiências de DI no seu percurso académico.

Existe, deste modo, uma coerência epistemológica entre a natureza narrativa dos DI, a perspetiva socioconstrutivista da profissionalidade docente e a opção metodológica adotada. O estudo integrou dois projetos desenvolvidos no âmbito da Licenciatura em Educação Básica (LEB) da Universidade de Évora, que promovem DI na formação inicial de professores (Tabela 1).

A opção por um estudo de caso múltiplo permitiu analisar, de forma contextualizada e aprofundada (Yin, 2018), os significados atribuídos pelas estudantes¹ às experiências de contacto com profissionais experientes e os contributos para a construção da profissionalidade docente (Suárez, 2017).

Tabela 1
Identificação dos casos

Casos	Descrição
<p>Caso 1</p> <p>Projeto</p> <p>A construção da profissionalidade docente no contexto de diálogos intergeracionais: Contributos do projeto Histórias Profissionais na 1ª pessoa (Prates, Folque & Ostetto, 2025)</p>	<p>No 1.º ano da LEB, as estudantes participaram em sessões com educadores de infância e professores do 1.º CEB de referência, convidados a partilhar, na primeira pessoa, as suas histórias profissionais.</p> <p>No âmbito da avaliação da Unidade Curricular (UC), elaboraram reflexões escritas, de natureza analítica e crítica, sobre os contributos dessas narrativas para a sua formação.</p>
<p>Caso 2</p> <p>Projeto</p> <p>FYT-ID Cinquenta Anos de Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais (Folque & Arcadinho, 2023)</p>	<p>No 2.º ano da LEB, as estudantes realizaram entrevistas narrativas a educadores de infância e professores do 1.º CEB empenhados (em final de carreira), orientadas por um guião previamente construído na UC. A partir dessas entrevistas, produziram: (i) um produto multimodal sobre a história profissional do entrevistado e (ii) um relatório de investigação com enquadramento teórico e análise interpretativa.</p> <p>Três anos depois, no final da formação, elaboraram uma reflexão sobre a relevância da experiência de DI para o seu percurso formativo e para a construção da identidade profissional.</p>

O estudo incidiu sobre doze estudantes da LEB (seis por caso), selecionadas por amostragem intencional, considerando: i) participação efetiva nos projetos; ii) qualidade e profundidade reflexiva dos trabalhos (no Caso 1, estudantes com avaliação igual ou superior a 15 valores); e iii) disponibilidade para participar no estudo e respetivo consentimento informado.

Participaram onze estudantes do género feminino e um do género masculino, com idades entre 17 e 20 anos, à data da participação inicial nos projetos. Nenhuma das participantes possuía experiência docente prévia.

Os participantes autorizaram a utilização das suas produções após a conclusão da avaliação da unidade curricular, assegurando que a decisão não influenciava a classificação.

O anonimato foi assegurado através de nomes fictícios e de um sistema de codificação (por exemplo, REF_PH1P_Teresa; REL_PFYT_Dora), que identifica o tipo de documento, o projeto e o participante.

A análise incidiu sobre três tipos de produções narrativas relativas aos dois projetos. No Caso 1, analisaram-se as narrativas escritas pelas estudantes após a síntese

da sessão numa secção “reflexões, perguntas e pistas de trabalho” (REF_PH1P). No Caso 2, analisaram-se os relatórios em que as estudantes refletiram sobre a experiência de realizarem entrevistas narrativas e respetiva análise do projeto FYT-ID (REL_PFYT), bem como as reflexões produzidas três anos após a participação no projeto, incidindo sobre a relevância da experiência de DI nos percursos formativos (REF_PFYT).

Realizou-se uma análise temática qualitativa (Bolívar, 2012), combinando um movimento dedutivo a partir do quadro teórico de Evans e um movimento indutivo emergente das narrativas escritas pelas estudantes, em cinco etapas: (i) leitura flutuante; (ii) identificação de unidades de significado; (iii) construção de categorias temáticas emergentes; (iv) definição de dimensões analíticas transversais aos dois casos; e (v) revisão das categorias à luz do referencial teórico mobilizado.

Resultados

Foram identificados quatro eixos temáticos que estruturam os resultados: 1) o valor atribuído aos DI; 2) as componentes da profissionalidade docente de Evans (2014); 3) a construção da identidade profissional pela identificação com os docentes experientes; e 4) a auto reflexão sobre a própria biografia. Estes eixos orientam a leitura dos resultados evidenciando a riqueza das narrativas escritas.

Eixo 1 - *Dialogar com alguém que está no terreno é uma mais-valia*

As estudantes reconhecem os DI como uma oportunidade de aprendizagem, reflexão e aproximação à realidade profissional.

É uma mais-valia, [...] ouvir a história de quem já está na prática há muitos anos e tem muito para contar e ensinar (REF_PFYT_Dora).

Este género de atividades são muito enriquecedoras. [...] para entender melhor o que é importante valorizar e quais as melhores formas de lidar em diferentes situações (REF_PH1P_Teresa).

Construí uma visão mais completa da profissão, unindo passado e presente e preparando-me melhor para o futuro (REF_PFYT_Cátia).

Os DI permitem uma união entre o passado (experiência) e o futuro (projeto profissional). Esta aproximação à realidade viva da profissão contraria a visão fragmentada e academicista da formação inicial.

Eixo 2 - O que é que as estudantes aprendem sobre a profissão?

As narrativas refletem as componentes da profissionalidade segundo Evans (2014): atitudinal, comportamental e intelectual.

Aprender a ser e a perspetivar a profissão

As narrativas escritas das estudantes revelam uma grande valorização das atitudes dos docentes face ao trabalho. Valorizam o entusiasmo pela profissão, mencionando emoções e valores reveladores da forma como os profissionais apreciam a sua profissão.

Tem pena de não poder continuar a trabalhar durante muitos mais anos, porque esta era a sua paixão. [...] notou-se o amor pelas crianças e pela profissão e sermos felizes a fazer o que gostamos é muito importante (REF_PFYT_Dora).

[...] uma pessoa dinâmica e divertida [...] Falou com sabedoria, mas com muita emoção (REF_PH1P_Júlia).

[...] é mesmo necessário gostarmos muito daquilo que vamos fazer (REF_PH1P_Rita).

O prazer no exercício profissional, associado à dimensão relacional, reforça a convicção na escolha da carreira.

Somos professores a partir das nossas vivências, vivendo, actuando e na relação com o outro, que pode ser os alunos, os colegas, ou mesmo a nossa própria reflexão de ser professor, assim concluímos que o equivale às nossas experiências é a relação com os outros (REF_PH1P_Inês).

A resiliência face a desafios históricos e sociais também se evidencia, sendo particularmente relevante o carácter sexista de uma sociedade em evolução perante uma profissão tradicionalmente associada ao género feminino.

Apesar de todos os obstáculos tais como: o carácter sexista desta profissão, as inúmeras especulações, o tempo em que vivia e a forma de pensar de muitos, conseguiu alcançar os objetivos que pretendia, não temendo seguir por caminhos que não fossem os mais “esperados e aceites” na sociedade, (REF_PH1P_Teresa).

[...] mesmo com todos estes receios, não devemos ter medo de arriscar [...] desafia-nos a continuar, a inovar e a fazer uma constante reflexão sobre a nossa prática e vida profissional (REF_PFYT_Sara).

[...] a sua predisposição natural para aceitar desafios e tomar como sua uma causa maior, fizeram com que [...] se entregasse a esta profissão de modo a fazer-se rodear por ela, aprendendo com cada interação com pais, alunos e comunidade e reafirmando a sua vontade de ensinar (REF_PH1P_João).

Aprender a fazer a profissão

O saber-fazer da profissão surge, igualmente, com alguma proeminência. As dimensões procedimental e processual completam-se ao falarem sobre as práticas: a realização das tarefas, a organização, a definição das regras para alcançar os resultados pretendidos, etc. Referem o quão rica foi esta experiência formativa dando ênfase a este primeiro contacto com a profissão onde aprenderam como “se faz” com quem “sabe fazer”.

[...] considero extremamente importante que esse hábito seja dado logo desde muito cedo às crianças [...] achei muito interessante a maneira como a professora dá a matéria, expondo primeiro o assunto e depois verificando o que as crianças sabem (REF_PH1P_Rita).

[...] observar detalhadamente toda a organização do espaço, assim como os trabalhos que estavam expostos na sala (REF_PFYT_Filipa).

[...] métodos para ensinar as matérias, preparação das aulas e formas para gerir a sala de aula, para que os alunos se comportem bem [...] (REL_PFYT_Mara).
Como preparava as aulas sem os recursos tecnológicos que hoje temos disponíveis, recorrendo muitas vezes à criatividade e a materiais feitos à mão (REF_PFYT_Cátia).

As estudantes valorizam aprender com quem “sabe fazer”, apropriando-se de procedimentos e práticas através da observação e reflexão.

Aprender a conhecer e a compreender a profissão

A intencionalidade educativa expressa pelos docentes e registada pelas estudantes remete para a componente intelectual da profissão que vai além do modo de fazer a profissão (Evans, 2014).

Achei muito interessante esta dinâmica, pois assim as crianças aprendem desde cedo a lidar com as críticas e elogios da sociedade, aprendem como interagir com o outro (REL_PFYT_Sara).

[...] a partilha sobre o modelo de ensino em que a professora teve que estudar, o modelo do Estado Novo, em comparação com as várias possibilidades de modelo de ensino que pode praticar atualmente (REF_PFYT_Sofia).

A escolha de trabalhar com crianças portadoras de deficiência surge contextualizada num determinado momento da sua vida, [...]. Desafios esses que tal como a vida quotidiana, não são puramente lineares e carecem de apreciação, reflexão e um sentido alargado de oportunidade para crescer e evoluir pessoal e profissionalmente com outros (REF_PH1P_João).

Ter a oportunidade de ouvir relatos como este desafia-nos a continuar, a inovar e a fazer uma constante reflexão sobre a nossa prática e vida profissional, querendo ser sempre melhores (REF_PFYT_Sara).

Nas reflexões das estudantes evidencia-se a capacidade do docente para tomar decisões fundamentadas que valorizam o seu desempenho.

A escola antes do 25 de abril acabou por nos fazer perceber, com mais clareza, que a violência não nos leva a lado nenhum, principalmente a violência com crianças e que devemos respeitar acima de tudo os direitos e opiniões destas (REL_PFYT_Sofia).

Esta componente da profissionalidade surge com menos proeminência nas narrativas escritas das estudantes, face às componentes atitudinais e comportamentais, permitindo, contudo, compreender princípios éticos e pedagógicos que orientam a ação docente.

Eixo 3 - *Será que um dia poderei vir a ser assim?*

Os DI promovem um processo de “espelhamento” onde os docentes experientes servem de modelos.

Quando ouvimos alguém profissional na área que queremos seguir, imediatamente ficamos entusiasmados e com uma maior força de seguir em frente com os nossos objectivos (REF_PH1P_Inês).

“Será que eu vou ser capaz?”, [...] a professora tem 34 anos de carreira, e ao início da sua carreira também se questionou (REF_PHP1_Júlia).

Reconhecer que docentes experientes enfrentam dúvidas, legitima as inseguranças das estudantes e fortalece a motivação, articulando as componentes da profissionalidade com a construção da identidade docente. Esta identificação por parte

das estudantes com os professores de referência surge associada a diversas componentes da profissionalidade.

Eixo 4 - Quando era criança adorava brincar às professoras/educadoras

A partilha de narrativas promove reflexão sobre experiências passadas, motivações pessoais e escolha da profissão.

Relembrei igualmente as conversas com a minha mãe (professora de 1.º Ciclo), sobre a vida quotidiana naquela escola e comunidade (REF_HP1_João).

Quando era criança adorava brincar às professoras/educadoras e a educadora também referiu esse gosto da sua infância (REF_PFYT_Dora).

Os DI funcionaram como espaço de reconhecimento e legitimação das motivações pessoais fundadas na biografia das estudantes, permitindo compreender o desenvolvimento profissional como processo contínuo e relacional.

Discussão e conclusão

Este estudo analisou os contributos dos DI na formação inicial de monodocentes na Universidade de Évora, evidenciando o seu papel na construção da profissionalidade e da identidade docente.

Os resultados mostram que os DI configuram-se como estratégias formativas desde o início da formação, ao articularem dimensões pessoais, profissionais e identitárias, integrando biografia pessoal e projeto profissional, contrariando modelos fragmentados e excessivamente academicista da formação inicial de professores (Pardy & Reimer, 2018).

Num contexto de formação compartimentada, as narrativas de professores experientes oferecem às estudantes uma visão integrada e coerente da docência. A historicidade emerge como elemento estruturante, permitindo compreender a profissão como um processo complexo, dinâmico e multidimensional (Bruner, 1990; Nóvoa, 2017). Estes encontros não se limitam à transmissão de saberes técnicos: promovem identificação, reconhecimento profissional e sentido de pertença a uma comunidade de prática com história, valores e compromissos partilhados. Sustentados numa abordagem narrativa, os DI alinham-se com perspetivas que destacam o papel da narrativa na construção do conhecimento profissional e da identidade (Goodson & Petrucci-Rosa, 2020).

Ao registarem experiências, reflexões e emoções, as estudantes desenvolvem a reflexão crítica sobre o seu percurso formativo. Como sublinha Passeggi (2021), a reflexividade narrativa potencia processos de autotransformação, permitindo reconhecer

desafios e progressos e desenvolver competências cognitivas e emocionais. De forma convergente, Bolívar (2012) e Suárez (2017) salientam que a narrativa articula passado, presente e futuro, aprofundando a construção identitária (Craig, 2013).

Os resultados evidenciam ainda a centralidade da dimensão afetiva e emocional da docência. Entusiasmo, motivação e compromisso, dimensões historicamente menos valorizadas face aos aspetos cognitivo-instrumentais, emergem como estruturantes da identidade docente (Day, 2002; Nóvoa, 2017). Os DI parecem, assim, preencher lacunas emocionais e identitárias, possibilitando o encontro entre a biografia pessoal das estudantes e a ética profissional dos docentes experientes. O contacto intergeracional revelou-se particularmente significativo ao valorizar o conhecimento da experiência e o compromisso ético com a profissão.

A análise dos dois casos revela configurações diferenciadas das dimensões da profissionalidade docente. No Caso 1, destaca-se a componente atitudinal, refletindo uma prioridade identitária típica das fases iniciais da formação, em que as estudantes valorizam disposições, valores e modos de estar que lhes permitem reconhecer-se como membros de uma comunidade profissional com história, valores e sentidos partilhados. No Caso 2, observa-se uma configuração diferenciada em função do tipo de produção escrita e do momento formativo em que esta ocorre. Nos relatórios predomina a componente intelectual, evidenciando a mobilização do saber teórico e do saber-fazer, enquanto que nas reflexões, produzidas três anos depois da participação no projeto, e em contexto de estágio, a dimensão atitudinal assume maior centralidade, sugerindo que o que perdura na memória das estudantes realça as qualidades atitudinais, os seus valores, posicionamentos e compromissos profissionais dos professores empenhados.

As dimensões propostas por Evans (2014) emergem como interdependentes, evidenciando a articulação entre atitudes, comportamentos e conceções pedagógicas. Por exemplo, a narrativa de Rita quando refere *foi a existência de cordialidade, educação na escola da professora (dimensão atitudinal) considero extremamente importante que esse hábito seja dado logo desde muito cedo às crianças, porque de facto, dizer um “Bom dia” ou “Boa tarde” (dimensão comportamental)*. As estudantes reconhecem, nas narrativas dos docentes experientes, a natureza integrada do pensamento e da ação profissional.

A dimensão da resiliência revelada pelos profissionais que participaram nos DI, que tanto encantou as estudantes, pode associar-se a uma dimensão que constitui o que Lopes et. al (2023) referem como “transformative professionalism” e que associa profissionalismo com agência. O facto de todos os professores que participaram no estudo serem professores de referência (Caso 1) ou professores empenhados (Caso 2) pode explicar este resultado.

Conclui-se que os DI ultrapassam o âmbito estritamente académico, constituindo como dispositivos formativos que articulam conhecimento teórico, vivências profissionais e processos de tomada de decisão, contribuindo para a construção do pensamento profissional.

O estudo contribui para colmatar uma lacuna na literatura ao valorizar as vozes dos estudantes no início da formação como sujeitos produtores de sentido sobre a sua formação. Ao evidenciar os processos de identificação, pertença e articulação entre dimensões pessoais, emocionais, éticas e intelectuais, reforça os DI como dispositivos que integram biografia pessoal, legado profissional e projeto docente.

Importa, contudo, reconhecer algumas condicionantes: a investigação decorreu num contexto institucional específico e com um grupo delimitado de participantes, o que condiciona a sustentação dos resultados. A natureza qualitativa e interpretativa da análise implica inevitável subjetividade. O enquadramento teórico sobre DI na formação inicial ainda é reduzido, limitando a comparação com referenciais teóricos, reforçando por outro lado a originalidade do estudo.

Estes resultados que conferem grande valor aos DI no início da formação inicial podem decorrer da participação de profissionais de referência ou profissionais empenhados nos DI, levando a questionar se os DI com qualquer profissional teriam o mesmo impacto.

Como pistas para investigação futura, sugere-se o desenvolvimento de estudos entre diferentes instituições e modelos formativos, bem como investigações que acompanhem os estudantes na transição para o exercício profissional permitindo analisar os contributos dos DI na construção da identidade docente. Será igualmente pertinente aprofundar a dimensão dialógica enquanto categoria teórica e metodológica, explorando como diferentes configurações de DI influenciam o pensamento profissional. Importa, ainda, continuar a investir em estudos que valorizem as vozes de futuros professores, mas também as vozes dos professores experientes, promovendo uma compreensão mais participada e contextualizada dos processos formativos e da construção da identidade profissional ao longo da vida profissional.

Para terminar, partilha-se a narrativa de uma estudante do Caso 2, que traduz de modo expressivo o papel destes encontros intergeracionais na construção da profissionalidade docente:

Ouvir relatos profissionais com tantos anos de experiência leva-nos a uma dimensão humanizada e emocional que faz parte da docência, que através de leituras nem sempre nos é possível (REF_PFYT_Maria).

Notas

¹ Opta-se pela utilização da forma feminina "estudantes" ao longo do texto, uma vez que as participantes do estudo são, maioritariamente, do sexo feminino.

Declaração da utilização de Inteligência Artificial Generativa (IAGen)

Declaramos que foram utilizadas ferramentas de AIGen apenas para a tradução dos resumos.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito dos projeto FYT-ID - Cinquenta Anos de Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais (PTDC/CED-EDG/1039/2021) e, também, no âmbito do financiamento plurianual atribuído ao Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (Projeto com a referência UIDB/04312/2020) referente ao projeto - A Construção da Profissionalidade Docente no Contexto de Diálogos Intergeracionais: Contributos do projeto Histórias Profissionais na 1ª pessoa.

Referências bibliográficas

- Batista, P., Mouraz, A., Viana, I., & Graça, A. (2024). Intergenerational learning among teachers' professional development and lifelong learning: An integrative review of primary research. *European Journal of Educational Research*, 13(3), 1275-1290. <https://doi.org/10.12973/eujer.13.3.1275>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. In M. C. Passeggi & M. Abrahão (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (Vol. 2, pp. 79–109). Editora da PUCRS.
- Braga, G., Recepti, C., Moreira, E., Vogel, M., & Rezende, D. (2024). Profissionalidade docente na Educação Básica: Uma revisão sistemática. *Scielo*, 1–27. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10117>
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning: The Jerusalem-Harvard lectures*. Harvard University Press.
- Bullough, R. V., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003013>
- Craig, C. J. (2013). Teacher education and the best-loved self. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 261–272. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.788476>
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)
- Duboc, M., & Santos, S. (2014). Profissionalização, profissionalidade e saberes da experiência: Perspetivas para a formação do professor. *Interfaces Científicas Humanas e Sociais*, 5, 67–79. <https://doi.org/10.17564/2316-3801.2014v3n1p67-79>
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: Enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179–198. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: Questões críticas e desafios a considerar. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Estado da Educação 2014* (pp. 262–277). Conselho Nacional de Educação.

- Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE (Ed.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e prospetiva* (Vol. II, pp. 773-810). Conselho Nacional de Educação.
- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: A study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 486–499. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>
- Folque, M. A., & Arcadinho, A. (2023). “Jamais devemos desistir dos nossos sonhos”: Descobrir a profissão de educador/a de infância e professor/a do 1.º ciclo em diálogos intergeracionais no início da formação. In A. Lopes & L. Thomas Dotta (Coords.), *Passado e futuro da profissão docente: Diálogos intergeracionais* (pp. 6–25). Centro de Investigação e Intervenção em Educação da Universidade do Porto (ISBN: 978-989-8471-55-0).
- Formosinho, J. (2009). Dilemas e tensões da Universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano, *Cadernos de Pedagogia Universitária*, USP.
- Geeraerts, K., Vanhoof, J., & Van den Bossche, P. (2016). Teachers’ perceptions of intergenerational knowledge flows. *Teaching and Teacher Education*, 56, 150-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.024>
- Gomes, M., Folque, M. A., Côco, V. & Ribeiro, B. (2024). Formação de educadores de crianças pequenas: diálogos entre Brasil e Portugal. In G. R. Coelho, R. C. Berto & S. Venterim (Eds) *Docência, currículo e processos culturais* (pp. 20-35). Encontrografia. Doi: <https://doi.org/10.52695/978-65-5456-096-2.1>
- Goodson, I. F., & Petrucci-Rosa, M. I. (2020). “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!”: Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5(13), 91–104. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p91-104>
- Gorzoni, S., & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1396–1413. <https://doi.org/10.1590/198053144311>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers’ everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Lopes, A. (2019). Still building a better world? Research reflections on teacher education and identity. In M. Kowalczyk-Wal dziak, A. Korzeniecka-Bondar, W. Danilewicz, & G. Lauwers (Eds.), *Rethinking teacher education for the 21st century: Trends, challenges and new directions* (pp. 27–42). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3xhh.6>
- Lopes, A., Sousa, R. T., Rita, Marta, M. & Folque, M. A. (2023). Teacher professionalism and agency: insights from a literature review, *Professional Development in Education*, Doi: 10.1080/19415257.2023.2235572.

- Niza, S. (2009). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord.) *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e formação docente. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 15–33). Publicações D. Quixote, Lda.
- Nóvoa, A. (2014). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (Vol. 3, pp. 13–33, 2.ª ed.). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. <https://doi.org/10.1590/198053144510>
- Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, pp.1-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OCDE Publishing.
- Pardy, J., & Reimer, K. (2018). Generations of learning: A professional learning experience. In A. Fitzgerald, G. Parr, J. Williams (Eds.), *Re-imagining professional experience in initial teacher education* (pp. 107-122). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0815-4_7
- Passeggi, M. C. (2021). *Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador*. *Revista Práxis Educacional*, 17(44), 1–21. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>
- Pinazo-Hernandis, S., Agulló, C., Cantó, J., Moreno, S., Torró, I., & Torró, J. (2016). Compartiendo visiones sobre la educación: Un proyecto intergeneracional con seniors de la Universitat dels Majors y estudiantes de Magisterio. *Educar*, 52(2), 337–357. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.708>
- Polat, S., & Kazak, E. (2015). Primary school teachers' views on intergenerational learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(5), 1189-1203. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.5.2523>
- Prates, M., Folque, M. A., & Ostetto, L. (2025). Partilha de histórias profissionais na primeira pessoa em diálogos intergeracionais na formação inicial de educadores/as e professores/as. Comunicação apresentada na *IABA Europe Conference 2025 – Life Writing and Social Transformation, organizada pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra entre 23 e 26 de julho de 2025*.
- Rojas, M. N. (2015). *Écriture de cas entre stagiaires, étudiants de pédagogie et leurs tuteurs, professeurs en exercice: Un dispositif pour la professionnalisation enseignante*. *Questions Vives-Recherches En Education*, (24). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1818>
- Suárez, D. (2017). Relatar la experiencia docente: La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, 18(50), 193–209.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6ª ed.). SAGE Publications.

Ana Arcadinho

Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5117-0382>

Email: arca@uevora.pt

Mónica Prates

Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9761-0176>

Email: d49950@alunos.uevora.pt

Assunção Folque

Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7883-2438>

Email: mafm@uevora.pt

Data de submissão:

Data de avaliação:

Data de publicação: