

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**O LUGAR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE  
INFÂNCIA NOS CURSOS REORGANIZADOS NO ÂMBITO DO PROCESSO DE  
BOLONHA**

**SOFIA GAGO DA SILVA CORRÊA FIGUEIRA**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Maria Manuela Franco Esteves**

**Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação -  
especialidade de Formação de Professores**

2017



**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**O LUGAR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE  
INFÂNCIA NOS CURSOS REORGANIZADOS NO ÂMBITO DO PROCESSO DE  
BOLONHA**

**SOFIA GAGO DA SILVA CORRÊA FIGUEIRA**

**Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Manuela Franco Esteves

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação – especialidade de Formação de Professores

**JÚRI**

**Presidente:** Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

**Vogais:**

- Doutora Maria de Fátima Carneiro Ribeiro Pereira, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto;
- Doutora Maria João Cardona Correia Antunes, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém;
- Doutora Maria Manuela Franco Esteves, Professora Auxiliar Aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoca, Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do PROTEC (SFRH/PROTEC/67592/2010)

## **AGRADECIMENTOS**

A todos os estudantes, professores e coordenadoras de curso que participaram neste estudo, que, com a sua colaboração e disponibilidade, viabilizaram este estudo.

À Ana Sequeira, companheira de viagem e de muitas conversas.

Ao Carlos Valido pela ajuda prestada na análise estatística.

Ao Sr. Valentino Silva pelo apoio nos aspetos formais na redação final.

A todos os colegas que ao longo dos anos me foram apoiando e incentivando.

À Professora Manuela Esteves, orientadora deste trabalho, um agradecimento especial por toda a disponibilidade demonstrada ao longo dos últimos cinco anos. Por todo o apoio, pelas conversas que tivemos, pelos desafios que me foi fazendo ao longo de todo o percurso. Sobretudo pela orientadora que foi e que será um exemplo.

Aos meus Pais e irmãos, pela disponibilidade, por terem acreditado em mim e não me terem deixado desistir.

Ao João pela MUITA paciência

Aos meus filhos, Inês e Tomás, pelo carinho e força que me deram ao longo deste percurso.



## **RESUMO**

O trabalho de investigação que desenvolvemos centra-se na área de pesquisa de Formação de Professores, mais concretamente na formação inicial dos Educadores de Infância. Esta investigação teve como finalidade descrever e identificar o lugar da prática pedagógica na formação inicial dos educadores de infância em quatro instituições de ensino superior, nos cursos reorganizados no âmbito do Processo de Bolonha. Os objetivos da investigação foram: compreender como foi concebida a prática pedagógica e como funciona efetivamente; compreender quais as conceções dos professores do curso relativamente à prática pedagógica na formação de educadores de infância; conhecer a opinião dos estudantes relativamente à componente da prática pedagógica na formação inicial. No enquadramento conceptual e normativo fazemos uma abordagem à formação inicial dos educadores de infância antes e após a implementação do Processo de Bolonha e aprofundamos questões relacionadas com a especificidade do desempenho do educador de infância e do que se pretende com a respetiva formação em Portugal, bem como questões relativas à importância da prática pedagógica na formação inicial. Incidindo na perspetiva dos sujeitos que participaram no estudo, coordenadoras de curso, professores e estudantes, a investigação inscreve-se no paradigma interpretativo e desenvolveu-se em duas etapas, combinando metodologias de natureza quantitativa e qualitativa. Privilegiaram-se como técnicas de recolha de dados a entrevista, o questionário e a análise documental. Os resultados obtidos permitem-nos compreender a importância reconhecida à prática pedagógica na formação inicial e que a prática pedagógica é entendida como tendo um lugar central na formação. Permite-nos igualmente compreender que a organização do estágio num modelo em alternância, de uma forma global, possibilitou uma relação consistente entre teoria/prática/teoria e que os professores desenvolvem estratégias impulsionadoras de reflexividade dos estudantes, atitude reconhecida como uma das competências essenciais no desempenho da profissão. A componente de prática de ensino supervisionada é constituída por equipas transdisciplinares e, apesar dos constrangimentos, é reconhecida a importância da relação entre todas as unidades curriculares do plano de estudos. É reconhecido de forma unânime o papel ocupado pelo estudante como sujeito ativo na formação, o que está de acordo com o que é sustentado na nova organização do modelo de formação para educadores e professores, em conformidade com o Processo de Bolonha.

**Palavras-chave:** Formação inicial de Professores; Prática Pedagógica; Educadores de Infância; Processo de Bolonha

## **ABSTRACT**

Our research is focused on the area of Teachers' Training, more specifically on the initial training of preschool teachers. This research aims at describing and identifying the place taken by the pedagogical practice during the initial training of the preschool teachers of four Higher Studies Institutions in their courses reorganised under the Bologna Process. The research pursued the following goals: understanding how the pedagogical practice has been conceived and how it effectively works; understanding the conceptions of the Course Professors regarding the pedagogical practice of preschool teachers; apprehending the opinion of the students regarding the component of the pedagogical practice within the initial training. For the conceptual and normative framing, we undertake an approach to the initial training of preschool teachers before and after the implementation of the Bologna Process and look into some questions related to the specificity of the performance of the preschool teachers and at what points the aim of the particular training in Portugal, as well as to some questions regarding the importance of the pedagogical practice within the initial training. Focusing on the perspective of the players who took part in the study, course coordinators, professors and students, the research embraces the interpretative paradigm and was developed in two stages, combining methodologies of quantitative and qualitative nature. Interviews, questionnaires and document analysis were primarily chosen as data collection techniques. The results obtained allowed us to understand not only the importance assigned to the pedagogical practice during the initial training but also to the fact that the pedagogical practice is seen as the chore of the training. It also leads to the perception that the global organization of the cross-training model allowed a consistent relationship between theory/practice/theory and the possibility for the teacher to develop boosting strategies towards the students' reflexivity, this attitude being identified as one of the essential competences for the professional performance. The component of the supervised teaching practice is constituted by cross disciplinary teams and in spite of some constraints, it is of recognised importance to the relationship among all curricular units composing the study plan. The recognition of the role taken by the active subject in the training is unanimous as it improves the awareness of the perspective sustained in the new organization of the training model for pre-school teachers and teachers in accordance with the Bologna Process.

**Keywords:** Teachers Initial Training; Pedagogical Practice; Preschool Teachers; Bologna Process.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO NORMATIVO E ENQUADRAMENTO	
CONCEPTUAL .....	9
CAPÍTULO 1. A FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA EM	
PORTUGAL .....	10
1.1. Até à implementação do Processo de Bolonha .....	10
1.2. A partir da implementação do Processo .....	16
CAPÍTULO 2. A ESPECIFICIDADE PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE	
INFÂNCIA .....	28
2.1. Ser educador de infância: o que se pretende com a formação inicial dos	
Educadores de infância .....	28
CAPÍTULO 3. MODELOS ALTERNATIVOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE	
EDUCADORES E PROFESSORES .....	45
3.1. Modelos de formação inicial e o lugar do estudante no processo de formação .....	45
CAPÍTULO 4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.....	

4.1. A importância da componente da prática pedagógica na formação.....	54
4.2. Conceção e Organização da prática pedagógica na formação inicial .....	58
4.3. Relação teoria-prática na formação.....	67
4.4. Prática pedagógica e socialização profissional .....	76
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO – O PERCURSO INVESTIGATIVO.....	93
CAPÍTULO 5. METODOLOGIA .....	94
5.1. Opções metodológicas .....	94
5.1.1. Natureza do estudo .....	96
5.1.2. População e amostra do estudo.....	98
5.2. Metodologias de recolha e análise de dados e etapas da investigação empírica.....	99
PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	115
CAPÍTULO 6. FORMAÇÃO E PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DAS QUATRO INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ESTUDO .....	116
6.1. Instituição de Ensino Superior A .....	116
6.1.1. Conceptualização geral e fundamentação do curso.....	117
6.1.2. Processo de Supervisão .....	118
6.1.3. Organização da Prática de Ensino Supervisionada .....	119
6.2. Instituição de Ensino Superior B.....	120

6.2.1. Conceptualização geral e fundamentação do curso .....	121
6.2.2. Processo de Supervisão .....	122
6.2.3. Organização da Prática de Ensino Supervisionada .....	123
6.3. Instituição de Ensino Superior C.....	124
6.3.1. Conceptualização geral e fundamentação do curso.....	124
6.3.2. Processo de Supervisão .....	126
6.3.3. Organização da Prática de Ensino Supervisionada .....	126
6.4. Instituição de Ensino Superior D .....	127
6.4.1. Conceptualização geral e fundamentação do curso.....	127
6.4.2. Processo de Supervisão .....	128
6.4.3. Organização da Prática de Ensino Supervisionada .....	129

## CAPÍTULO 7. PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE A FORMAÇÃO

INICIAL.....	131
7.1. Caracterização dos respondentes.....	131
7.2. Opiniões dos estudantes sobre a componente de iniciação à prática Profissional (IPP), na Licenciatura em Educação Básica (LEB) .....	134
7.2.1. Expetativas iniciais dos estudantes.....	134
7.2.1.1. Síntese – Expetativas iniciais dos estudantes .....	139
7.2.2. Experiências proporcionadas na Iniciação à Prática Profissional .....	143
7.2.2.1. Visitas .....	143
7.2.2.2. Permanência em contextos de trabalho.....	144
7.2.2.3. Síntese – Experiências proporcionadas na Iniciação à Prática Profissional (IPP).....	146

7.2.3. Relação entre IPP e as Unidades Curriculares (UCs) do curso .....	148
7.2.3.1. Síntese – Relação entre as Unidades Curriculares do curso e a prática pedagógica .....	149
7.2.4. Avaliação da componente de iniciação à prática profissional na Licenciatura .....	151
7.2.4.1. Síntese – Valor atribuído à formação na componente de Iniciação À Prática Profissional na licenciatura.....	160
7.3. Opinião dos estudantes sobre a Prática de Ensino Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) .....	163
7.3.1. A componente de Prática de Ensino Supervisionada (PES).....	163
7.3.2. Organização da Prática de Ensino Supervisionada (PES).....	164
7.3.2.1. Síntese – Organização da Prática de Ensino Supervisionada (PES).....	177
7.3.3. Relação entre diferentes Unidades Curriculares e prática de ensino Supervisionada .....	185
7.3.4. Avaliação global da componente Prática de Ensino Supervisionada (PES) ....	187
7.3.4.1. Síntese – Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada (PES).....	191
CAPÍTULO 8. PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA .....	198
8.1. Análise descritiva dos resultados do questionário aos professores .....	198
8.1.1. Caracterização dos respondentes .....	199
8.1.2. Opiniões gerais sobre a formação inicial dos educadores de infância .....	205
8.1.2.1. Síntese – Opinião dos professores sobre a formação inicial dos educadores de infância.....	211

8.1.3. Competências necessárias aos educadores de infância para o desempenho da sua função educativa.....	219
8.1.3.1. Síntese – Competências necessárias aos educadores de infância Para o desempenho da sua função educativa.....	224
8.1.4. As unidades curriculares lecionadas: relação com o estágio e com a promoção da reflexividade .....	228
8.1.4.1. Síntese – Relação entre as Unidades Curriculares lecionadas, o estágio e a promoção da reflexividade.....	230
8.1.5. Grau de importância que os professores atribuem, às diferentes competências, consoante a(s) componente(s) de formação em que lecionam .....	231
8.1.5.1. Síntese – Grau de importância que os professores atribuem, às Diferentes competências, consoante a(s) componente(s) de formação em que lecionam .....	232
8.1.6. O estágio na formação .....	237
8.1.6.1. Síntese sobre o estágio na formação .....	244
8.1.7. Avaliação da formação realizada na instituição de ensino superior .....	249
8.1.7.1. Síntese – Avaliação da formação realizada na instituição de ensino superior.....	252

## CAPÍTULO 9. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

### DA ANÁLISE INFERENCIAL DAS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS .....

9.1. Análise das respostas dos estudantes .....	254
9.1.1. Relação entre a variável idade e as opiniões sobre a LEB (questões 6, 8, 9, 12, 17, 18, 19, 21).....	255

9.1.1.1. Síntese.....	257
9.1.2. Relação entre a variável Instituição de Ensino Superior (IES) e as opiniões sobre a LEB (questões 9, 12, 15, 16, 17, 19, 20).....	257
9.1.3. Relação entre a variável idade e as opiniões sobre o MEPE (questões 25, 28, 29, 35, 37).....	263
9.1.3.1. Síntese.....	265
9.1.4. Relação entre a variável Instituição de Ensino Superior (IES) e as opiniões sobre o MEPE (questões 25, 28.1 e 28.2, 30, 35 e 37).....	265
9.1.4.1. Síntese.....	267
9.2. Análise dos professores.....	268
9.2.1. Relação entre a variável idade e as opiniões sobre a formação inicial dos educadores de infância (questões 1, 2, e 3).....	269
9.2.1.1. Síntese.....	270
9.2.2. Relação entre a variável grau académico e as opiniões sobre a formação inicial dos educadores de infância (questões 1, 2, e 3).....	270
9.2.2.1. Síntese.....	271
9.2.3. Relação entre a variável anos de serviço no ensino superior e as opiniões sobre a formação inicial dos educadores de infância (questões 1, 2 e 3).....	271
9.2.3.1. Síntese.....	272
9.2.4. Relação entre a variável instituição de ensino superior em que os professores lecionam e as opiniões sobre a formação inicial dos educadores de infância (questões 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9 e 22 (22.1)).....	273
9.2.4.1. Síntese.....	275

CAPÍTULO 10. PERCEÇÕES DAS COORDENADORAS DE CURSO SOBRE A FORMAÇÃO MINISTRADA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR .....	276
A) Fundamentos da formação ministrada.....	279
1. Conceções e perspetivas subjacentes à formação .....	279
2. Lugar do estudante na formação .....	284
3. O lugar da prática na formação.....	286
4. Interdisciplinaridade na formação .....	288
B) Organização da Prática de Ensino Supervisão .....	292
1. Organização da Prática de Ensino Supervisionada.....	292
2. Critérios de Seleção das instituições cooperantes .....	297
3. Relações existentes entre docentes e os educadores cooperantes.....	299
C) Potencialidades e Constrangimentos da Formação. Sugestões de Melhoria .....	302
1. Potencialidades .....	302
2. Constrangimentos .....	304
3. Sugestões de melhoria .....	306
PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	309
Considerações finais.....	310
BIBLIOGRAFIA .....	321

## ANEXOS EM CD-ROM

Anexo I – Análise dos Documentos Normativos das IES

Anexo II – Entrevistas Coordenadoras

Anexo III – Questionários

Anexo IV – Súmula da Análise Estatística

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Documentos analisados.....	101
Quadro 2: Guião de Entrevistas – Coordenadoras do MEPE .....	111
Quadro 3: Finalidades alcançadas na IPP .....	151
Quadro 4: Relevância de diferentes aspetos relativos à formação do educador de infância.....	153
Quadro 5: Razões pelas quais a concretização da IPP não correspondeu às expectativas.....	156
Quadro 6: Modo como os estudantes se sentiam preparados, quanto a conhecimentos, para realizar a IPP .....	158
Quadro 7: Razões que dificultaram a relação teoria prática no estágio .....	172
Quadro 8: Finalidades que a componente de PES permitiu alcançar .....	173
Quadro 9: Aspetos a promover na formação inicial de um educador de infância .....	205
Quadro 10: Relevância das áreas do conhecimento necessárias ao educador de infância.....	210
Quadro 11: Competências necessárias ao educador de infância na área do ensino aprendizagem segundo a relevância atribuída .....	220
Quadro 12: Competências necessárias ao educador de infância na dimensão de participação na escola e na relação com a comunidade .....	222
Quadro 13: Competências necessárias ao educador de infância no âmbito das atitudes e valores profissionais e éticos .....	223
Quadro 14: Aspetos a melhorar no modelo de formação .....	251
Quadro 15: Temas de suporte à análise categorial.....	277

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Prioridade de opção pelo curso.....	134
Gráfico 2: Contextos educativos a observar .....	135
Gráfico 3: Iniciação à prática profissional .....	136
Gráfico 4: Tipos de experiência de aprendizagem em IPP .....	137
Gráfico 5: Expetativas sobre os momentos de iniciação prática profissional.....	138
Gráfico 6: Contextos visitados na licenciatura segundo a natureza da instituição .....	143
Gráfico 7: Contextos em que os estudantes permaneceram em IPP .....	144
Gráfico 8: Tempo de permanência nos contextos.....	146
Gráfico 9: Opinião sobre o valor global da formação realizada na IPP.....	154
Gráfico 10: caracterização das expectativas sobre a IPP .....	155
Gráfico 11: Apreciação sobre as oportunidades de experiências proporcionadas nos contextos durante a LEB .....	157
Gráfico 12: Contextos de realização do PES .....	165
Gráfico 13: Avaliação do tempo de permanência nos contextos educativos.....	167
Gráfico 14: Situações de reflexão sobre o estágio .....	168
Gráfico 15: Periodicidade de reflexão sobre o estágio .....	169
Gráfico 16: Opiniões sobre as oportunidades de reflexão sobre o estágio .....	170
Gráfico 17: Organização do estágio e relação teoria/prática .....	171
Gráfico 18: Acompanhamento dos estágios pelos docentes da IES .....	175
Gráfico 19: Acompanhamento do estágio pelos educadores cooperantes .....	176
Gráfico 20: Avaliação global da PES .....	187
Gráfico 21: Conhecimentos que os estudantes sentiram falta durante o estágio .....	188
Gráfico 22: Formação recebida e situações reais no exercício da profissão.....	190

Gráfico 23: Idade dos professores.....	199
Gráfico 24: Categoria profissional.....	200
Gráfico 25: Grau acadêmico .....	201
Gráfico 26: IES de pertença.....	202
Gráfico 27: Cursos em que os professores lecionam.....	203
Gráfico 28: Componentes de formação .....	204
Gráfico 29. Estágio na formação de um educador de infância .....	206
Gráfico 30: Lugar do estudante no processo de formação inicial.....	207
Gráfico 31: Caracterização do estágio no processo formativo .....	209
Gráfico 32: Relação de cada unidade curricular lecionada com o estágio .....	228
Gráfico 33: Utilização de estratégias promotoras de reflexão pelos professores na UC, ou UCs, que lecionam.....	229
Gráfico 34: Avaliação do tempo de estágio no MEPE .....	238
Gráfico 35: Modalidades de reflexão sobre o estágio.....	239
Gráfico 36: Periodicidade de reflexão sobre estágio.....	239
Gráfico 37: Oportunidades de reflexão sobre o estágio.....	240
Gráfico 38: Organização do estágio e relação teoria/prática/teoria .....	241
Gráfico 39: Articulação IES e Instituição cooperante .....	242
Gráfico 40: Avaliação do acompanhamento por parte dos educadores cooperantes.....	243
Gráfico 41: Proposta de alteração modelo de formação .....	250

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Permanência nos locais de estágio.....	166
--	-----



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**A3ES** – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

**CAE** – Comissão de Avaliação Externa

**DL** – Decreto-Lei

**ECTS** - European Credit Transfer System

**IES** – Instituição de Ensino Superior

**IPP** – Iniciação à Prática Profissional

**LEB** – Licenciatura em Educação Básica

**MEPE** – Mestrado em Educação Pré-Escolar

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**OCEPE** – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**UC** – Unidade Curricular



## INTRODUÇÃO

Desde a década de 90 que se destaca uma “incidência no estudo das práticas e, em particular, da componente de prática pedagógica ou estágio no interior dos programas de formação” (Roldão,2009:4). Atualmente a temática da prática pedagógica continua a constituir um campo que suscita muito interesse na comunidade científica, por ser considerada como um campo importante de aprendizagem da profissão, e, em Portugal considerada mesmo imprescindível.

De facto, no sistema formativo português, há muitas décadas que os modelos de formação inicial de educadores de infância têm uma componente da prática pedagógica integrada no plano de estudos. Podemos inferir que a prática é considerada como um elemento essencial à formação, é um lugar de formação. No entanto, porque existem vários modelos, diversas perspetivas e conceções de formação inicial, estes influenciam a conceção e organização da prática pedagógica, nas diferentes instituições de ensino superior, de que decorrem formas de concretização diferenciadas.

Num momento em que o ensino superior, em geral, e a formação de professores em particular, têm estado a passar por mudanças significativas devido à adaptação ao Processo de Bolonha urge compreender que mudanças e alterações foram essas.

O ano de 2010 foi o ano limite para implementação do Processo de Bolonha no Ensino Superior em Portugal. Damásio (2005:55) considerou este período como “uma oportunidade histórica para realizar as profundas mudanças na organização do sistema educativo” e Ponte (2005:70), relativamente à formação inicial de professores, considerou que este processo

poderia “trazer alterações significativas nas nossas concepções e práticas”. Por outro lado, Esteves (2005:152) considerou prioritário discutir, aquilo que é provavelmente mais difícil de modificar que são “as concepções que presidem aos currículos de formação inicial de professores e as práticas que, tantas vezes comprovadamente desajustadas, ineficientes e ineficazes, neles têm lugar”.

Estando os cursos de formação inicial de professores, quer nas Escolas Superiores de Educação quer nas Universidades, já adequados ao Processo de Bolonha no momento em que iniciámos este estudo, entendemos ser esta uma fase privilegiada para se compreender o que está a ser feito no âmbito da prática pedagógica em cursos da formação inicial de educadores de infância, o que se manteve e o que se mudou, os significados e o alcance dessas mudanças, problemáticas ainda pouco estudadas.

Com a entrada em vigor, em 2007, da nova legislação, visando a adequação ao Processo de Bolonha, a organização da prática pedagógica na formação de professores passou a obedecer a uma lógica e a uma organização diferentes das dos períodos anteriores. Esta nova realidade despertou em nós a necessidade de refletir sobre essas concepções e esses processos de organização, no que concerne ao lugar da prática pedagógica, e compreender como é que essas alterações estão a ser concretizadas, e até que ponto essas alterações respondem às reais necessidades dos futuros docentes e às críticas que a investigação foi produzindo sobre anteriores formas de entender e realizar a componente de prática profissional. Acreditamos que os futuros educadores de infância necessitam de uma formação que lhes permita intervir em diferentes cenários, em diferentes contextos de ação educativa. É neste sentido que nos questionamos como estão a ser formados os futuros educadores de infância para serem profissionais. Ocupam as práticas um lugar central na formação? Como é feita a relação

teoria/prática/teoria. Como é que os estudantes estão a ser formados para assumirem a sua prática profissional? Que relação existe entre as diferentes unidades curriculares do plano de estudos e o estágio?

Prendemos descrever, caracterizar e compreender o novo modelo estrutural de formação de educadores de infância, consagrado em lei, e se o mesmo representa, em relação à prática pedagógica, a adoção de conceções e formas de organização adequadas, segundo a ótica dos estudantes e dos professores que nela intervêm. Partindo do princípio de que a prática pedagógica, ancorada num estágio em contexto profissional, deve ser considerada na formação inicial de educadores de infância como um momento relevante no processo de formação dos futuros profissionais, e ainda que o espaço da prática pedagógica deve assumir-se como centro do *design* curricular da formação inicial de professores (Zeichner,1993), colocámos a seguinte questão central:

- *Qual o lugar da prática pedagógica, na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do Processo de Bolonha?*

Com o intuito de possibilitar a explicitação dessa questão de partida, elaborámos algumas questões orientadoras mais específicas:

- Que modelos, conceções e perspetivas, relativamente à prática pedagógica, estão subjacentes aos novos planos de estudo dos cursos de formação de educadores de infância?
- Quais as expectativas apresentadas pelos estudantes relativamente à prática pedagógica?
- Qual a opinião dos professores relativamente ao lugar da prática pedagógica na formação dos educadores de infância?

- Que importância atribuem os professores das diferentes unidades curriculares à prática pedagógica? Que relação têm as Unidades Curriculares que lecionam com a prática?
- Qual é a opinião dos estudantes (futuros educadores de infância) sobre a formação recebida no que se refere à prática pedagógica?

Assim, a realização deste trabalho teve como finalidade compreender a importância da prática pedagógica, integrada no currículo de formação de educadores de infância, segundo os principais atores envolvidos: estudantes e professores. Salientamos que a Prática Pedagógica é a única componente da formação de professores que permite a atuação profissional em contexto, desenvolvendo nos futuros educadores de infância saberes e competências imprescindíveis para a sua vida profissional.

A investigação desenvolveu-se em diferentes etapas, conjuntando diferentes metodologias e técnicas de recolha e análise de dados. A primeira fase constituiu na análise documental dos projetos das diferentes instituições, tal como são apresentados nos planos de estudo, na construção e aplicação de questionários a estudantes que frequentavam o último semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e aos professores que lecionavam no curso, em quatro instituições de ensino superior, com o propósito de obtermos a opinião dos respondentes sobre a formação inicial, com foco na prática pedagógica. Os dados foram analisados e interpretados. Numa segunda fase realizámos entrevistas às coordenadoras do Mestrado em Educação Pré-Escolar das Instituições de Ensino Superior em estudo e fizemos a respetiva análise de conteúdo.

Porque o nosso principal objetivo foi compreender qual o lugar das práticas na formação dos educadores de infância, abordamos não somente as orientações políticas legais, mas

também o conhecimento científico existente, para o que recorreremos a autores que, nas últimas décadas, quer em Portugal quer no estrangeiro, têm tido como foco de interesse de investigação esta temática tais como Altet (2000,2004), Canário (2000), Darling-Hammond (2006, 2009), M.T. Estrela, Esteves e Rodrigues (2002), Marcelo García (1999), Perrenoud (1996), Roldão (2009), Vasconcelos (2009), Zeichner (1993), entre outros.

Os contributos destes autores foram fundamentais para nos permitirem compreender e enquadrar a problemática de investigação.

O interesse pelo tema da formação inicial dos educadores de infância deve-se ao facto de a nossa formação ter sido na área da educação e de a experiência profissional se ter desenvolvido, quer como educadora de infância, quer como educadora cooperante da formação inicial da licenciatura em Educação de Infância, quer ainda como professora/supervisora da prática pedagógica ao longo de dezasseis anos de docência na formação inicial de educadores de infância. Durante este percurso a prática pedagógica enquanto componente da formação inicial que se destina a iniciar formalmente os estudantes nos contextos de prática profissional, tem sido uma das nossas questões de preocupação e interesse. Vemos este percurso investigativo como uma oportunidade de, através dos testemunhos dos envolvidos, professores e estudantes, e da sua análise científica, compreendermos o lugar da prática pedagógica nos currículos de formação dos futuros educadores de infância e construirmos conhecimentos sobre a temática.

No que respeita à organização desta dissertação a mesma estrutura-se em quatro partes.

Na primeira parte intitulada Enquadramento Normativo e Enquadramento Conceptual, no Capítulo 1, começamos por apresentar o enquadramento normativo relativo à formação inicial dos educadores de infância em Portugal, dividido em duas etapas: até à implementação do Processo de Bolonha e depois da implementação, dando uma perspetiva das mudanças que a formação inicial registou até à atualidade. Nos Capítulos 2, 3 e 4 apresentamos o enquadramento conceptual das temáticas envolvidas no processo de formação de educadores de infância.

Na segunda parte, apresentamos as questões metodológicas (Capítulo 5), expomos a metodologia da investigação, explicitando as opções metodológicas adotadas e as fases de investigação respeitando a questão de partida e os objetivos do estudo.

Na terceira parte apresentamos o estudo empírico: os resultados obtidos e a inerente análise interpretativa. Apresentamos, assim, a análise documental dos documentos que enquadram a prática das diferentes instituições de ensino superior onde o estudo decorreu (capítulo 6), a análise descritiva dos resultados dos questionários passados aos estudantes (capítulo 7) e aos professores (capítulo 8), a análise inferencial dos resultados obtidos (Cap. 9) e finalmente a análise interpretativa das entrevistas às coordenadoras de curso (capítulo 10).

Na quarta parte apresentamos as considerações finais desta investigação, constituídas por uma reflexão final e algumas recomendações.

A concretização desta investigação, que conduziu à apresentação desta tese, foi uma oportunidade para, através das perspetivas dos diferentes intervenientes no processo de formação, os estudantes e os professores de quatro Instituições de Ensino Superior,

compreendermos como a prática pedagógica é entendida, “sentida” e organizada enquanto componente da formação inicial.

Entendemos que esta investigação poderá contribuir, no plano científico, para o aprofundamento de conhecimentos já alcançados noutros estudos realizados e para o desenvolvimento de estudos futuros que venham a realizar-se na área da formação inicial de educadores de infância e, no plano social, para inspirar a melhoria dos processos de formação em curso nas instituições.



**PARTE I**

**ENQUADRAMENTO NORMATIVO E ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL**

## **CAPÍTULO**

### **1. A FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA EM PORTUGAL**

Em Portugal, à semelhança de outros países europeus, a formação inicial dos educadores de infância é mais recente que a formação inicial dos professores de outros níveis de ensino. Neste ponto fazemos uma breve resenha histórica sobre a formação inicial de educadores de infância em duas etapas: até à implementação do Processo de Bolonha, e após a implementação do Processo de Bolonha, dando especial ênfase à componente de prática pedagógica.

#### **1.1. Até à implementação do Processo de Bolonha**

As primeiras escolas de formação de educadores de infância datam do início do século XX. Entre 1910 e 1936, a formação de professores do ensino infantil, então assim designado, era realizada nas Escolas do Magistério Primário, em conjunto com a dos professores do ensino primário, sendo a prática realizada nas escolas infantis anexas a essas escolas de formação. Segundo T. Sarmiento,

de 1910 até 1936 a preparação para as professoras de ‘ensino infantil’ fazia-se, assim, de forma híbrida, a meias com as professoras do ensino primário, na adequação possível que cada uma realizava entre a teoria aprendida, ... e a prática que lhe era possibilitada na escola infantil. (2002:7)

Já Cardona (1997:31), ao mencionar esta fase da formação dos educadores de infância em que não havia nem distinção profissional nem formação específica, refere que “em relação à formação das professoras, o decreto de 1896 define que nas escolas infantis só existirão pessoas do sexo feminino, habilitadas com o curso de formação de professoras de escola primária”.

Em 1937, as Escolas do Magistério Primário foram encerradas, sendo extinto o ensino infantil oficial. As Escolas do Magistério Primário são reabertas em 1942 mas exclusivamente para a formação de professores do ensino primário.

Em 1954, com a abertura das duas primeiras escolas particulares de formação de educadores de infância, Instituto de Educação Infantil e Escola de Educadoras de Infância, a formação inicial de educadores de infância passa a ser diferenciada da formação de professores para o ensino primário, tendo como finalidade específica uma formação direcionada para o trabalho com crianças de idade pré-escolar (T. Sarmento, 2002).

Assim, durante o período de 1936 a 1973, o Estado não assumiu qualquer responsabilidade na formação desta categoria profissional. De acordo com Vilarinho (2000), data do ano de 1973, no âmbito da Reforma Veiga Simão, o início do funcionamento dos cursos públicos de formação de educadores de infância, em regime experimental em Viana do Castelo e em Coimbra, para dar resposta à regulamentação do Ministério de Educação. As escolas particulares continuam a formação inicial de educadores de infância.

De acordo com Cardona (2008), só em 1977, aquando da criação da rede pública de jardins-de-infância, é criada a legislação das Escolas Normais de Educadores de Infância (Lei

6/77). Os estatutos destas escolas só são publicados em 1979 (Decreto-Lei 519-R2/79). De acordo com estes estatutos, as Escolas Normais de Educadores de Infância passam a ter “uma relativa autonomia pedagógica” e os cursos de educadores de infância que, até então, funcionavam nas escolas do magistério primário passam a ser regulados, “com as adaptações necessárias”.

De acordo, ainda, com os estatutos, os cursos têm uma duração de três anos e o plano de estudos deve centrar-se “na prática pedagógica entendida na sua dimensão relacional, procurando-se, pois, que para além do saber e do saber fazer, o ser e o estar sejam realidades fundamentais na formação” (Capítulo II, Artigo 9º). O plano de estudos proposto dava pouca autonomia às escolas no que concerne à gestão curricular. Os programas das disciplinas eram definidos pelo Ministério da Educação e revistos de três em três anos. As áreas de formação definidas para o curso eram: área de informação científica (psicologia, pedagogia, antropologia cultural e sociologia, saúde), área de expressão e concretização (educação física, expressão musical e plástica, língua portuguesa, literatura infantil, matemática, ciências da natureza, expressão dramática e movimento) e observação, reflexão e prática pedagógicas. O 3º ano do curso era o único ano em que não estavam definidas cargas horárias para as áreas de formação, informação científica e área de expressão e concretização, e era definido um número total de 120 horas que cada escola podia gerir autonomamente. Apesar de a prática pedagógica se realizar ao longo do curso (180 horas no 1º ano e 230 horas no segundo ano), era no 3º ano que a mesma tinha uma maior carga horária, (810 horas).

Segundo o Decreto-Lei 519-R2/79, os estatutos vigorariam até “à integração das escolas normais de educadores de infância nas Escolas Superiores de Educação”. Esta é uma primeira

referência à criação das Escolas Superiores de Educação que, a curto prazo, passariam a ser responsáveis pela formação inicial desta categoria profissional.

Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, que estabelece o quadro geral do sistema educativo e define a formação dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário, como um dos vetores fundamentais da nova educação que se quer em Portugal. Define igualmente que a formação inicial dos educadores de infância e dos professores do 1º e 2º ciclo realizam-se em Escolas Superiores de Educação, podendo também realizar-se em universidades, desde que atribuam os mesmos diplomas que as escolas superiores de educação (Artigo 31ª, nº1, alíneas a e b). Efetivamente, é a partir de 1986 que a formação inicial dos educadores de infância passa a ser ministrada plenamente nas Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos, dando-se progressivamente a extinção das Escolas Normais de Educadores de Infância e das Escolas do Magistério Primário. Esta alteração de estatuto das escolas vem trazer uma maior autonomia às mesmas no que concerne à definição dos planos de estudo e dos programas das disciplinas. Contrariamente ao que acontecia até então, em que o Ministério de Educação definia a nível nacional os planos de estudos e os programas das disciplinas, com a passagem da formação inicial para as instituições de ensino superior é salvaguardada a autonomia científica e pedagógica, sendo, apenas, definidas pela tutela linhas orientadoras gerais. A formação inicial dos educadores de infância passa, pois, de uma formação de nível médio para uma formação de nível superior. Para Cardona (2008:20), a passagem da formação inicial os educadores de infância para o ensino superior é um novo marco na história do grupo profissional, mas “a maior diversidade que passou a existir em relação aos cursos, veio reforçar ainda mais a grande heterogeneidade que já caracterizava a formação”. Diversidade na organização curricular dos cursos, na terminologia utilizada para designar as disciplinas e na forma de interpretação dos princípios

da legislação, pode ser constatada num estudo realizado por Cardona (1993) sobre planos de estudos dos primeiros cursos das Escolas Superiores de Educação.

A formação inicial de educadores de infância nas Escolas Superiores de Educação começa por ter a duração de três anos e conferir o grau de bacharel. Em 1997, com a reformulação da Lei de Bases do Sistema Educativo, é consagrado o grau de licenciatura com efeitos a partir do ano letivo 1998/1999. A formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino primário passa a ter a duração de quatro anos. Ficou assim estabelecido o princípio de que a docência, seja em que nível for, deve ser realizada por profissionais detentores do mesmo grau académico (Ponte, 2005). Este facto foi salientado nas conclusões do estudo da OCDE ao sistema de ensino Português, “Os educadores de infância recebem o mesmo nível de formação, grau de qualificação e gozam do mesmo estatuto profissional dos professores de outros graus de ensino.” (Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, [ME-DEB], 2000:195)

A formação de educadores de infância nas Escolas Superiores de Educação foi regulada pela Portaria nº 352/86. Foi estipulado que a formação “incluirá obrigatoriamente componentes de prática pedagógica e de formação em ciências da educação” e definidas as percentagens, respetivamente de 22,5% a 27,5% para a prática pedagógica, e 20% a 25% para as ciências da educação (Artigo 7º, nº4). Ainda relativamente à prática pedagógica estabelece-se que “deve constituir uma base de aprofundamento da formação nas diferentes componentes do curso respetivo no sentido do desenvolvimento das competências necessárias ao exercício dos diferentes aspetos que integram a função docente”, e que “ a prática pedagógica concretiza-se através de atividades diferenciadas ao longo do curso, em períodos de duração crescente e responsabilização progressiva” (Artigo 11º, pontos 1e 2).

Em 1989, é publicado o Decreto-Lei 344/89 que define o Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário. Neste Decreto-Lei é definido, de forma mais detalhada, o quadro conceptual a que deve obedecer a formação inicial e contínua de educadores e professores e são clarificados os objetivos e características fundamentais do seu funcionamento. Relativamente à estrutura curricular dos cursos de formação são definidas diferentes componentes nomeadamente “Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada” (Artigo 15º, nº1 alínea c).

Relativamente à prática pedagógica, é estabelecido que “deve constituir uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente” (Capítulo II, Artigo 16º) e que “ Nos cursos específicos de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário a prática pedagógica concretiza-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso.” (Artigo 17º, nº1), podendo na sua fase final, assumir a natureza de um estágio.

Relativamente aos modelos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º, 2º e 3º ciclo desenvolvidos nas Instituições de Ensino Superior em Portugal, no período pré Bolonha, encontramos duas tipologias dominantes: o modelo integrado e o modelo sequencial (Campos,1995). O modelo integrado caracterizado por as disciplinas das diferentes componentes de formação se distribuírem em simultâneo ao longo da formação, se possível desde o início, assentavam numa lógica de organização em que o estágio não era exclusivo do último ano, era contemplado, consoante as instituições formadoras, logo a partir do 2º ou 3º ano, privilegiando a reflexão sobre a prática. Neste modelo incluía-se a formação

de educadores de infância e professores do 1º e 2º ciclo. Este modelo foi considerado por C. Cardoso (2005) o modelo que mais se adequava aos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), nomeadamente quando é referido como um dos princípios gerais sobre a formação de educadores e professores que a formação deve ser “integrada quer no plano de formação científico-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática” (Artigo 30º, alínea d). No entanto no estudo *Síntese da investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal* (1990/2000) realizado por M.T. Estrela et al. (2002), as autoras salientam que em muitos cursos que se denominaram como modelo integrado, se verificaram graus diferentes de incorporação. Ou seja, apesar do modelo preconizado, encontraram um desfasamento entre teoria e prática, o que foi apontado pelas autoras como responsável, na maioria dos casos, pelas dificuldades encontradas pelos professores quer no estágio, quer nos primeiros anos no exercício da profissão.

O modelo sequencial organizado em dois momentos de formação distintos, um primeiro momento caracterizado por uma formação científica na área de especialização (disciplina ou disciplinas a lecionar) e um segundo momento caracterizado pela formação pedagógica. De realçar que este segundo momento podia ser realizado no mesmo curso ou noutro curso. Este foi um modelo característico da formação dos professores do 3º ciclo e ensino secundário.

A formação inicial de educadores de infância e de professores de 1º e 2º ciclo do ensino básico rege-se por estas normas até à implementação do Processo de Bolonha em 2007.

## **1.2. A partir da implementação do Processo de Bolonha**

Segundo Dale (2000), as políticas recentes de formação de professores ocorrem numa estreita relação com as mudanças sociais, económicas, científicas e tecnológicas das sociedades

e seguindo uma agenda educacional global. A formação dos educadores de infância não é exceção.

A formação inicial de educadores de infância sofre alterações em 2007 com a legislação que visou a adequação dos cursos de formação de educadores e professores ao Processo de Bolonha.

A Declaração conjunta dos Ministros de Educação europeus reunidos em Bolonha em Junho de 1999 que desencadeou o chamado Processo de Bolonha, veio trazer alterações profundas ao nível da estrutura curricular e da política organizacional do Ensino Superior na Europa, da natureza da aprendizagem desejada ao sistema de graus académicos, com consequências na estrutura curricular. A implementação do Processo de Bolonha no sistema de ensino superior português, envolveu a introdução de reformas que requereram a adoção de novos conceitos, instrumentos e alterações estruturais (nos processos, nas práticas e nos recursos) às quais são inerentes mudanças de atitude e posicionamento relativamente ao ensino e aprendizagem, quer por parte dos professores, quer por parte dos estudantes. Esta situação criou não só novos desafios às instituições formadoras, como um cenário de mudanças profundas no campo da formação de professores (Mouraz, Leite, & Fernandes, 2013).

Desde 2007 que os novos cursos passaram a ser organizados de acordo com o regime jurídico das instituições do ensino superior (Lei nº 62/2007 de 10/09/2007) e com o novo regime jurídico de habilitações profissionais para a docência (Decreto Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro) que vigorou até 2014. Os cursos de formação inicial de educadores de infância e os do 1º e 2º ciclo do ensino básico tiveram que ser repensados, reestruturados, e adequados às

novas exigências, respeitando os ciclos de estudos (1º e 2º ciclos) preconizados na adequação portuguesa ao Processo de Bolonha.

A organização das práticas pedagógicas sofreu alterações. Em nosso entender é pertinente compreender que alterações foram essas, e em que sentido se direcionaram, não só em termos formais, mas em termos reais.

Atualmente todas as Universidades e as Escolas Superiores de Educação (públicas e privadas) têm os seus planos de estudo adequados às novas diretrizes e, no momento em que iniciamos o estudo, estávamos a viver um momento de transição do 1º para o 2º ciclo de estudos superiores, no que se refere a mudanças. A questão central do Processo de Bolonha é a mudança de paradigma de ensino, de um modelo centrado no professor e na sua ação, para um modelo centrado no estudante e baseado no desenvolvimento de competências por este.

Há, ainda, quatro principais alterações relativas às exigências específicas da adequação da formação de professores ao Processo de Bolonha:

- A primeira ao nível da estrutura que passa de um ciclo único para uma organização em dois ciclos de formação, isto é, a formação passa a ser bietápica, o que na opinião de Mouraz, et al. (2013) constitui um retrocesso relativamente ao que vigorava até então. A primeira etapa (primeiro ciclo), designada Licenciatura em Educação Básica, ainda sem especialização, com uma duração de três anos, mediante a qual “um diplomado com o primeiro ciclo pode ter acesso ao emprego como técnico de educação, mas não pode ainda ser professor” (Ceia, 2005:5). A segunda etapa, (segundo ciclo), designada Mestrado em Ensino, é destinada “à formação nos elementos de natureza mais especificamente profissionais” (Ponte, 2005:71), que envolve estudos complementares que permitem o exercício autónomo de todas as atividades profissionais específicas de

um educador de infância e de um professor do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, e que tem uma duração de acordo com a área de especialização a que se destina. O grau de mestre é atribuído nas especialidades de educação pré-escolar, ou de ensino do 1º ciclo do Ensino Básico (60 créditos cada) educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do Ensino Básico (90 créditos) e de ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico (90 a 120 créditos) (Dec. Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007). Trata-se de uma formação em que o primeiro ciclo, licenciatura em educação básica, é uma formação de “banda larga” e o segundo ciclo, mestrado profissionalizante, uma formação especializada para a docência num ou em dois níveis ou ciclos de educação.

- A segunda alteração refere-se à inclusão nos planos de estudo de um sistema de créditos denominado ECTS (European Credit Transfer System) que permite a comparabilidade e o reconhecimento comum dos graus e das formações entre os países signatários da Declaração.
- A terceira, ao nível da formação na área da docência, ou seja, dos conteúdos a ensinar, que é igual desde a habilitação para a educação pré-escolar, à habilitação para o 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, ao nível do 1º ciclo de estudos (licenciaturas), independentemente do mestrado específico para a docência pelo qual os estudantes venham a optar mais tarde.
- E, por fim, a quarta alteração refere-se à diminuição da carga horária presencial dos estudantes em cada Unidade Curricular (U.C). O processo está mais centrado no aluno e na diversificação de metodologias de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Para esta diminuição contribui a organização das UC por semestres, a redução do número de UC por semestre e a diminuição da carga horária presencial de cada UC.

Mas afinal o que mudou? Qual o lugar da prática pedagógica nesta nova estrutura?

De acordo com o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro, no que concerne à componente de prática é feita uma distinção terminológica entre o 1º ciclo, “iniciação à prática profissional” (IPP) e o 2º ciclo, “prática de ensino supervisionada” (PES).

São definidas, no nº4 do Artigo 14º do referido decreto, as finalidades e as atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional e a prática de ensino supervisionada a saber:

- a) incluem a observação e colaboração em atividades de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final;
- b) proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação de acordo com as competências e funções cometidas ao docente dentro e fora da sala de aula;
- c) realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis de ensino abrangido pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara, devendo, se para o efeito for necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular e cooperativo;
- d) são concebidas numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

Da leitura do exposto podemos constatar que, para a componente de iniciação à prática profissional, ao nível da licenciatura, as indicações resumem-se à observação e colaboração em

atividades de educação e ensino, (alínea a). Todas as outras indicações, da alínea b) à d), são relativas à prática de ensino supervisionada que se concretiza no 2º ciclo da formação, aquele que corresponde aos mestrados profissionalizantes.

Relativamente às indicações para o 1º ciclo, consideramos essas indicações redutoras, mesmo tratando-se de um ciclo que não habilita para a docência, mas que vai permitir ao estudante obter uma Licenciatura em Educação Básica e, portanto, poder exercer funções de Técnico de Educação.

São atribuídos 15 a 20 créditos à componente de iniciação à prática profissional no 1º ciclo, a distribuir pelos três anos da Licenciatura em Educação Básica, que correspondem num total de 180 créditos.

Os restantes créditos são distribuídos pelas outras componentes de formação nos seguintes termos: formação educacional geral, 15 a 20 créditos; didáticas específicas, 15 a 20 créditos e formação para a docência, 120 a 135 créditos.

As Instituições de Ensino Superior que lecionam cursos de formação de professores, têm autonomia para distribuírem os créditos por unidades curriculares, como melhor entendam, nos seus planos de estudo.

Para o 2º ciclo, referente aos estudos conducentes ao grau de mestre, o número de créditos para a componente de prática de ensino supervisionada varia de acordo com as especialidades de docência (Artigo 16º). Assim, temos para a especialidade de Educação Pré-Escolar ou para a especialidade de Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, 30 a 35 créditos num

total de 60 créditos. Os restantes créditos são distribuídos pelas outras componentes de formação nos seguintes termos; formação educacional geral (5 a 10 créditos) e didáticas específicas (15 a 20 créditos).

Para a especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico são atribuídos 40 a 45 créditos, num total de 90 créditos. Os restantes créditos são distribuídos pelas outras componentes de formação; formação educacional geral (5 a 10) créditos, didáticas específicas (25 a 30 créditos) e formação na área de docência (0 a 5 créditos).

Finalmente, para a especialidade de Ensino do 1º ciclo e 2º ciclo do Ensino Básico, 45% dos créditos, é a percentagem mínima, num total que vai dos 90 aos 120 créditos. Os restantes créditos são distribuídos pelas restantes componentes de formação com as seguintes percentagens mínimas: formação educacional geral, 5%; didáticas específicas, 20%, e formação para a docência, 25%.

Acerca desta distinção, Vasconcelos refere que, apesar de o grau ser o mesmo (mestre), a formação para os educadores de infância ou para os professores do 1º ciclo passou a ter menos créditos do que a formação para os outros níveis educativos (passamos a ter mestrados de primeira e mestrados de segunda). (2009:66)

A autora classifica de “manifestamente insuficientes” os 60 créditos como condição mínima para a formação para o exercício na educação de infância ou no 1º ciclo. Esta situação virá a ser corrigida em 2014, como adiante se mostra.

A estrutura formal dos cursos e os pesos que nela são dados à componente da prática pedagógica, por lei, tendo alguma importância, não nos dizem nada sobre as alternativas conceptuais que depois são matéria de decisão, instituição a instituição. A centralidade efetiva da prática pedagógica nas instituições de ensino superior está subordinada às conceções, modelo de formação e decisões que cada uma das instituições toma para a formação que preconiza.

Como referimos anteriormente, na perspetiva de Zeichner (1993), o espaço da prática pedagógica deve assumir-se como centro do “design” curricular da formação inicial de professores. Pérez Gómez (1997:11) refere a este propósito que “a prática deve ser entendida como o eixo central do currículo de formação de professores”. Canário (2002:152) refere que “a articulação entre a formação e o exercício do trabalho (quer dizer a designada prática pedagógica) constitui o ponto nevrálgico da organização curricular nos cursos de formação inicial de professores” e Vasconcelos (2009:15), que “a formação de professores não se pode fazer de modo desligado das escolas onde o futuro professor vai exercer as suas práticas... a prática pedagógica como o cerne do processo de formação”.

Assim ao definirmos o problema do nosso estudo, questionamo-nos: como é que as instituições de formação de professores elaboram os seus planos de estudo e qual o lugar da prática pedagógica? Qual a relação entre as diferentes unidades curriculares e a prática pedagógica?

Do estudo desta relação poderemos saber se a prática está, de facto, no centro do “design” curricular nos cursos de formação de educadores de infância.

Quando iniciámos este estudo estava em vigor o Decreto-Lei 43/2007, mas em 2014 foi publicado o Decreto-Lei (DL) 79/2014, de 14 de maio, que veio retificar o anterior. Este novo Decreto-Lei estabelece alterações quer ao nível da licenciatura em Educação Básica quer ao nível dos mestrados profissionalizantes para terem efeitos na formação, ao nível da estrutura, a partir do ano letivo 2015/2016. Apesar do nosso estudo se referir ao período antes da entrada em vigor deste Decreto-Lei, consideramos pertinente fazer referência e destacar as principais novidades e, em particular, as mudanças relacionadas com a prática pedagógica.

Ao nível da licenciatura, mantendo-se um total de 180 créditos, as alterações relativas à distribuição dos créditos pelas componentes de formação, são mínimas como se pode ver em seguida:

DL 43/2007	DL 79/2014
<b>Área da docência:</b> 120 a 135 créditos	<b>Área da docência:</b> mínimo de 125 créditos
<b>Área educacional geral:</b> 15 a 20 créditos	<b>Área educacional geral:</b> mínimo de 15 créditos
<b>Didáticas específicas:</b> 15 a 20 créditos	<b>Didáticas específicas:</b> mínimo de 15 créditos
<b>Iniciação à prática profissional:</b> 15 créditos a 20.	<b>Iniciação à prática profissional:</b> mínimo de 15 créditos.
Os créditos relativos à componente da área da docência são no mínimo:	Os créditos relativos à componente da área da docência são no mínimo:
Português: 30 créditos	Português: 30 créditos
Matemática: 30 créditos	Matemática: 30 créditos
Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal: 30 créditos	Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal: 30 créditos
Expressões: 30 créditos	Expressões: 30 créditos

Ao nível dos mestrados profissionalizantes, as principais alterações referem-se ao aumento do número total de créditos de cada um e à organização em áreas de ensino:

DL 43/2007	DL 79/2014
<b>Mestrado em Educação Pré-Escolar</b> – 60 créditos	<b>Mestrado em Educação Pré-Escolar</b> – 90 créditos
<b>Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico</b> – 60 créditos	<b>Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico</b> – 90 créditos
<b>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico</b> – 90 créditos	<b>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico</b> – 120 créditos
<b>Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico</b> – 90 a 120 créditos	<b>Mestrado em Ensino do 1º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º ciclo do Ensino Básico</b> – 120 créditos
	<b>Mestrado em Ensino do 1º Ciclo e de Matemática e Ciências Naturais no 2º ciclo do Ensino Básico</b> – 120 créditos

Nos mestrados do domínio 1, 2 e 3 a alteração foi um aumento de 30 créditos, equivalente a um semestre. O Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico foi subdividido em dois domínios - 1º ciclo e Português e História e Geografia de Portugal no 2º ciclo, e 1º ciclo e Matemática e Ciências da Natureza no 2º ciclo e a formação passou a ter um total de 120 créditos.

No Mestrado em Educação Pré-Escolar no que se refere à divisão dos créditos as alterações foram as seguintes:

DL 43/2007	DL 79/2014
<b>Área educacional geral:</b> 5 a 10 créditos	<b>Área da docência:</b> mínimo de 6 créditos
<b>Didáticas específicas:</b> 15 a 20 créditos	<b>Área educacional geral:</b> mínimo de 6 créditos
<b>Prática de Ensino Supervisionado:</b> 30 a 35 créditos	<b>Didáticas específicas:</b> mínimo de 24 créditos
	<b>Prática de Ensino Supervisionado:</b> mínimo de 39 créditos.

A retificação introduzida pelo Decreto-Lei 79/2014 ao Decreto-Lei 43/2007 veio acrescentar uma componente de formação, área da Docência, às três anteriormente existentes e aumentar o peso das componentes de Didáticas Específicas e de Prática de Ensino Supervisionado. Ficou ao critério de cada instituição reforçar uma ou mais do que uma, das áreas de formação com os 15 créditos que a lei não atribui.

Consideramos que a expectativa geral das Instituições de Ensino Superior, face às recomendações da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), para a alteração da duração dos Mestrados em Ensino em geral, e do MEPE em particular era que os créditos para a componente de PES aumentassem. Encaramos com alguma surpresa a inclusão da área da docência referida como “o aprofundamento do conhecimento de matérias relacionadas com a educação pré-escolar” (Artigo 8º, ponto 2) de que pode decorrer, na nossa opinião, o perigo de escolarização, o qual não é, de todo, o objetivo da educação pré-escolar. Lembramos que, de acordo com as OCEPE a organização da educação pré-escolar não deve ser feita “em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica [ME-DEB], 1997:17). Também a equipa da Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Económico (OCDE) que realizou um exame temático sobre *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal* (ME-DEB, 2000), refere nas conclusões que “a educação pré-escolar precisa de ser considerada algo mais do que uma preparação para a escolaridade formal porque ela constitui uma oportunidade de se desenvolverem atitudes positivas para “o acto de aprender” atitudes que permanecem para toda a vida” (:222).

Com a publicação do DL 79/2014 as instituições de ensino superior tiveram que organizar novos planos de estudos para serem submetidos ao processo de acreditação. Os novos planos de estudo entraram em vigor no ano letivo 2015/2016.

Pressupomos que esses novos planos de estudos das instituições de ensino superior tenham tido alterações na organização da prática pedagógica, mas tal não foi objeto do presente estudo.

## **CAPÍTULO**

### **2. A ESPECIFICIDADE PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA**

O propósito da revisão da literatura científica que efetuámos foi o de elucidar os quadros conceptuais considerados pertinentes para compreender a problemática em estudo.

Neste capítulo abordamos a especificidade do desempenho do educador de infância, realçando as características que o diferenciam dos professores dos outros níveis de ensino e o que se pretende com a formação para esta categoria profissional recorrendo também a documentos oficiais que enquadram a educação de infância em Portugal.

#### **2.1. Ser educador de infância: o que se pretende com a formação inicial dos educadores de infância**

Falar da profissão do educador de infância significa falar de conhecimentos específicos, significa falar de saberes profissionais (M.T. Estrela, 2001). Katz (1993, cit. por Oliveira-Formosinho, 2000:153) considera que a profissionalidade está relacionada com “o crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia, dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender, ligadas ao exercício profissional do educador de infância”. Gimeno Sacristán (1995:65) define profissionalidade como o que é “específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, pelo que para abordarmos a profissionalidade dos educadores de infância temos que falar do que é específico no ser Educador de Infância.

No caso deste estudo, parece-nos pertinente fazer referência aos estudos de Katz (1972), Katz e Goffin (1990), Oliveira-Formosinho (2001) e Mesquita-Pires (2007) por abordarem a

profissão do educador de infância. Relativamente à profissionalidade dos educadores de infância, Oliveira Formosinho e Formosinho (2001:80), afirmam que a função dos educadores de infância é “em muitos aspetos similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Estes aspetos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância”. Assim, o educador de infância apresenta algumas características idênticas às de outros professores, mas difere nas atividades que realiza e na dimensão da sua interação e intervenção. A ligação que se tem com a infância e as tarefas e os papéis que se desenvolvem são as razões pelas quais existe uma diferença entre a característica do educador e a de outros professores (Oliveira-Formosinho 2002a; Leite, 2007). Concordamos com Cardona (2006:26), quando refere que “as educadoras de infância vivem atualmente uma nova fase da sua história recente, na qual sem perderem a especificidade, cada vez mais se têm que posicionar a par de outros profissionais de ensino”. Este posicionamento que decorre, fundamentalmente, pelo trabalho das educadoras de infância nos jardins-de-infância da Rede Pública, não podendo significar a perda de especificidade, pelo contrário, deverá ser uma oportunidade para afirmação dessa especificidade.

Katz e Goffin (1990) ao referirem-se ao que é específico do trabalho dos educadores de infância evidenciam sete características, a saber: (i) o papel extensivo e amplo do educador de infância, que deve assumir responsabilidades por todas as necessidades das crianças e, também pelas correspondentes tarefas desenvolvimentais; (ii) a diversidade de objetivos e ideologias subjacentes à educação de infância; (iii) a vulnerabilidade da criança; (iv) o enfoque na socialização; (v) as questões éticas inerentes à vulnerabilidade das crianças; (vi) a relação com os pais; (vii) o currículo integrado.

Por outro lado, Oliveira-Formosinho (2001) aponta três dimensões que caracterizam a singularidade da profissão: características das crianças pequenas; características dos contextos de trabalho e respetivas missões; características do processo e das tarefas desempenhadas pelos educadores.

Relativamente às características das crianças pequenas a autora realça “as características específicas devidas ao seu estágio de desenvolvimento, aos seus processos de crescimento e à sua vulnerabilidade” (Oliveira-Formosinho, 2001:81). Realça também a forma holística pela qual a criança se desenvolve e aprende, a criança enquanto “sujeito não sectorizável”, que se desenvolve ao nível afetivo, social e cognitivo como um todo integrado. Tais características exigem um saber-fazer profissional que identifique as necessidades para assegurar respostas securizantes e equilibradas à criança.

Das características dos contextos de trabalho e respetivas missões realça o facto de existirem contextos de trabalho com missões diferentes. O educador de infância trabalha em creches, em jardins-de-infância, em Atividades de Tempos Livres, em museus, bibliotecas, hospitais. A grande diversidade de contextos de trabalho dos educadores de infância, desde os contextos formais aos informais, é referida como “uma característica marcante da profissão” (Oliveira-Formosinho,2001:85), que afeta a profissionalidade, enfatizando o facto da educação pré-escolar não ser de frequência obrigatória e não ter um currículo formalmente aprovado.

Quanto às características do processo e das tarefas desempenhadas pelos educadores de infância coloca ênfase na perspectiva *educare* (educação e cuidados), considerando que deve pautar a intervenção pedagógica dos educadores de infância. Segundo a mesma autora (Oliveira-Formosinho, 2002b:137), na intervenção com as crianças entre os 0 e os 6 anos há

uma “interligação profunda entre educação e “cuidados”, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora por comparação com os outros professores de outros níveis educativos”.

O conceito *educare* foi definido por Caldwell (2005) para integrar os dois aspetos habitualmente considerados como os mais importantes e básicos nos programas na área da educação de infância – educação e cuidados. Pretendia-se, assim, desmistificar a ideia correntemente aceite de que os programas para as crianças pequenas assentavam, no essencial, na guarda e nos cuidados de higiene. Segundo a autora “Não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não se pode prestar cuidados correctos e protecção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo educar” (Caldwell, 2005:271). Salienta, ainda, a importância de existirem programas que proporcionem o serviço integrado do *educare* em educação de infância.

O educar associado ao cuidar é uma ideia essencial a reter quando se trata da educação de infância e que se “perde muitas vezes quando se limitam as finalidades da educação escolar às aprendizagens escolares” (Cardona, 2008:15). Uma perspetiva articuladora do educar e cuidar como funções determinantes no desenvolvimento de respostas educativas de qualidade.

Estabelecer relações com as famílias das crianças é outra das dimensões do trabalho do educador, sendo considerada uma característica constitutiva da sua profissão (Oliveira-Formosinho 2002a). De entre os profissionais de educação, os educadores de infância são, efetivamente, os que desenvolvem um trabalho de maior envolvimento com as famílias. Segundo Matos,

a relação e trabalho com famílias é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância, situação que os educadores conhecem, defendem e promovem, como condição imprescindível para um desenvolvimento (mais) integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas. (2012:47)

Tal deve-se, por um lado, à sua profissionalidade específica, e, por outro lado, à idade e às necessidades e características das crianças até aos 6 anos. T. Sarmiento (2002:221) reforça esta ideia e acrescenta a dimensão do trabalho com a comunidade referindo que “a relação das educadoras com os pais e com as comunidades decorre das finalidades e das funções da própria educação de infância”.

Ilustrando esta articulação com as famílias e as comunidades, consideramos pertinente citar o Projeto Alcácer que foi desenvolvido entre 1981 e 1985, por uma equipa multiprofissional (educadores de infância, psicólogo, pedagoga, sociólogo), numa iniciativa conjunta da Fundação Calouste Gulbenkian e da Fundação Bernard Van Leer. Este projeto, pioneiro em Portugal, teve na sua origem o trabalho de apoio a instituições da área de infância do antigo Instituto da Família e Ação Social (IFAS), propôs-se como objetivo a intervenção em comunidades rurais, em centros que acolhiam crianças enquanto as mães trabalhavam no campo.

As crianças ficavam entregues a senhoras recrutadas na comunidade, sem qualificação profissional e com pouca escolaridade. O projeto propunha-se proporcionar formação a estas cuidadoras “de modo a criar melhores condições para o desenvolvimento das crianças, fazendo com que estes centros deixassem de ter apenas funções de guarda e passassem a ter também funções educativas” (Campos, 1990:V), concretizando, assim, a perspetiva *educare*, e

centrando-se igualmente na dimensão do trabalho com as famílias e com a comunidade. Os pais e a comunidade eram entendidos como recursos educativos que devem ser implicados na educação das crianças, em contextos não familiares.

Os princípios deste projeto refletem uma preocupação pela educação das crianças fora do contexto familiar e, por isso, consideramos ser uma referência para a educação de infância pela inovadora importância que atribuiu à educação das crianças pequenas e pela valorização do trabalho desenvolvido pelos profissionais e cuidadores de outros níveis nos contextos que acolhem crianças dos 0 aos 6 anos.

Apesar de já se terem passado mais de três décadas desde que foi desenvolvido, os princípios que impulsionaram a realização deste projeto são coincidentes com algumas das dimensões que definem a especificidade do trabalho do educador de infância nomeadamente no que concerne ao *educare*, ao trabalho com as famílias e ao trabalho com a comunidade. Dimensões essas que também encontramos atualmente nos documentos legais que enquadram a educação de infância, e, por consequência com influência nos cursos de formação inicial desta categoria profissional. Referimo-nos à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), à Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei 5/97), às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Despacho 5220/97), ao Perfil Geral e Perfil Específico de Desempenho Profissional dos educadores de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico (Decretos-lei 240 e 241/2001) e à Recomendação 3/11 (Vasconcelos,2011).

Também ambas as dimensões, família e comunidade, estão definidas no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância no âmbito da relação e da ação educativa.

Em 2007, Mesquita-Pires realiza um estudo sobre a formação inicial de educadores de infância, *Educador de Infância: teorias e práticas*, centrando-se na especificidade da educação de infância, em que entrevistou dez estudantes estagiários do último ano de formação da licenciatura em educação de infância e cinco educadoras cooperantes. Nos discursos dos intervenientes no estudo identificou aspetos que remetem para a especificidade profissional da educação de infância: a idade das crianças com que o educador desenvolve a ação pedagógica; os aspetos relacionais e de segurança afetiva que têm impacto no desenvolvimento das crianças; a não existência de um programa e a frequência facultativa. (2007a)

O facto de os educadores de infância não terem um programa para cumprir, como acontece com os professores dos outros níveis de ensino, confere-lhes um maior grau de autonomia na prática que desenvolvem. Os educadores de infância, enquanto gestores do currículo, recorrem às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) que se caracterizam numa abordagem centrada em orientações para os educadores, em vez de se centrarem na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças. As OCEPE distinguem-se de um programa por não serem prescritivas.

De salientar que o educador de infância segue normalmente o mesmo grupo de crianças ao longo do ano letivo o que lhe permite, mais facilmente, desenvolver uma prática adequada ao grupo real com que trabalha. Esta situação, aliada ao facto de não ter um programa para cumprir, permite proporcionar atividades e promover atitudes que possibilitem desenvolvimento e aprendizagens, em resposta aos interesses individuais das crianças e às necessidades do grupo.

Afonso (2002), num estudo sobre *A avaliação da formação de educadores e professores do 1º ciclo nas universidades*, realizado no ano letivo 1999-2000, reconheceu riscos de desvirtuamento da especificidade destas duas categorias profissionais, educadores de infância e professores de 1º ciclo, na formação inicial. No que concerne à educação de infância, aponta pontos críticos e avança com recomendações, nomeadamente que “a organização científica e pedagógica dos cursos deve pressupor o reconhecimento da educação de infância como uma atividade profissional específica, suportada em saberes científicos e técnicos especializados” (2000:14), evidenciando a importância do reconhecimento da especificidade da profissão na organização da formação.

Trata-se de uma recomendação pertinente a ser considerada na formação inicial dos educadores de infância, com consequências para os planos de estudo. A linguagem utilizada na legislação que enquadra a formação inicial dos educadores de infância em análise (Decreto-Lei 43/2007), não enfatiza a especificidade da educação de infância. Reconhecemos tal como refere Vasconcelos (2009:83), que o Decreto-Lei 43/2007 usa uma “linguagem escolarizante”, nomeadamente na definição dos contextos da prática pedagógica, tais como “prática de ensino”, “sala de aula”, “escola”, turmas” (Artigo 14). Há uma terminologia própria que faz parte dos discursos dos educadores de infância e da profissão, que está associada à especificidade das funções que exercem. De acordo com I. L. Silva, no capítulo sob o título: *Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância* a este propósito elucida esta questão referindo:

não se usa, normalmente, o termo ensino, mas sim educação pré-escolar, ... não há professores mas educadores, que não dão aulas mas organizam atividades, que não têm classe ou turma mas grupo, grupo que não é constituído por alunos mas por crianças, e

que não funciona numa aula ou sala de aula, mas simplesmente numa sala ou sala de atividades. (A. Estrela, Pinto, Silva, Rodrigues, & Pinto, 1991:50)

A designação do mestrado como Mestrado em Educação Pré-Escolar, e não Mestrado em Educação de Infância, tem sido referenciada por alguns autores como uma dificuldade na afirmação da especificidade dos educadores de infância. Segundo Vasconcelos (2006:10), “faz mais sentido hoje falar de educação de infância do que em educação pré-escolar”, sendo a expressão educação de infância mais abrangente do que a expressão pré-escolar, integrando a educação das crianças dos zero aos seis anos.

De acordo com Cardona (2008), a expressão “educação de infância” marca uma maior especificidade relativamente à escola. Montenegro (2001, cit. por Cardona, 2008:17), critica o uso da expressão pré-escolar por esta poder significar uma excessiva centralidade na preparação para a escola, descurando as finalidades mais abrangentes que devem caracterizar a educação das crianças dos zero aos seis anos. A este propósito Vasconcelos (2009:83), reconhece que, apesar de ser “impossível conseguir uma linguagem integralmente “inclusiva” em relação à especificidade da educação de infância e o 1º ciclo”, correm-se riscos de escolarização, se os profissionais não estiverem atentos e conseqüentemente críticos. Consideramos, por isso, que o facto de todo o texto do Decreto-Lei 43/2007, utilizar uma forma única para referenciar o professor de educação básica e os contextos de prática, pode ser entendido como um indício do não entendimento relativo à especificidade da educação de infância.

Atualmente em Portugal a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, a legislação que enquadra a habilitação para a docência (Decreto-Lei 43/2007), as Orientações Curriculares para

a Educação Pré-escolar (OCEPE) e os Perfis de Desempenho Profissional (Geral e Específico) dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário e representam o conjunto de documentos de referência na organização nos cursos de formação inicial dos educadores de infância.

A Lei Quadro da Educação Pré-escolar (Lei 5/97), como referido anteriormente, foi uma conquista importante para a educação de infância, pois reconhece a função educativa dos contextos que acolhem as crianças dos 3 aos 6 anos. A educação de infância assume um novo protagonismo, passando a ser definida como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. No entanto, até 2016 ainda não houve alteração da situação apesar da recomendação da equipa da OCDE ao governo português “se a aposta é uma educação/formação ao longo da vida, há que reconhecer a importância da faixa etária 0/3 anos” (ME-DEB, 2000:120).

Na sequência da publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, são publicadas através do Despacho nº 522/97 as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) que são um marco importante na história da educação de infância em Portugal. Vieram realçar, e tornar visível, o desempenho e a valorização da função do educador de infância na educação pré-escolar. Tal como refere Vasconcelos (2000:37) “as Orientações Curriculares implicam a intencionalização da atividade educativa, o que quer dizer que o exercício da docência deve incluir planificação, intencionalização do quotidiano pedagógico, avaliação e registo”. Assim, constituem-se como um instrumento fundamental para a compreensão do processo educativo e para a fundamentação de práticas de qualidade na educação pré-escolar. São uma referência comum independentemente do suporte jurídico do contexto em que as educadoras exercem as funções e do modelo pedagógico adotado.

Caracterizam-se por serem uma abordagem mais centrada em orientações para o educador do que na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças (ME-DEB, 1997).

As OCEPE estão organizadas em duas partes: princípios gerais e intervenção educativa. Na primeira parte são abordados: princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar; fundamentos e organização das orientações curriculares e orientações globais para o educador. Na segunda parte: organização do ambiente educativo, áreas de conteúdo, continuidade educativa e intencionalidade educativa.

As OCEPE assentam em cinco fundamentos articulados entre si:

- o desenvolvimento da criança e a aprendizagem enquanto vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo - o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- a existência de respostas a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

O desenvolvimento curricular é da responsabilidade do educador de infância que, de acordo com os fundamentos anteriormente enunciados, terá que ter em conta:

- os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escola;

- a organização do ambiente educativo como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade. O ambiente educativo comporta diferentes níveis em interação: a organização do grupo, do espaço e do tempo; organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com os outros parceiros educativos;
- as áreas de conteúdo que se constituem como referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações de aprendizagem: (i) a área de Formação Pessoal e Social; (ii) a área das Expressões/Comunicação (que abrange três domínios: domínio das expressões - expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical; (iii) domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita; domínio da Matemática); (iv) a área do Conhecimento do Mundo;
- a continuidade educativa, como processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes;
- a intencionalidade educativa que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.

De realçar que as OCEPE não são um programa, nem um modelo curricular, são, como o nome indica, orientações para os educadores de infância fundamentarem as suas práticas, tornando-as visíveis e contribuindo para a melhoria da intervenção na educação pré-escolar, e facilitando a continuidade educativa. O processo consultivo que precedeu a publicação das OCEPE foi considerado por Vasconcelos (2004:62) como um “exemplo de uma “cidadania participativa” pois foi co- construído e objeto de ampla discussão pública” em grupos de trabalho com educadores de infância de todo o país, sendo apreciado pela Comissão da OCDE aquando do Exame Temático da OCDE à educação pré-escolar e cuidados para a infância em Portugal, como um exemplo de um processo inovador (ME-DEB, 2000).

Ludovico (2007) realizou um estudo em que procurou conhecer as representações de quinze educadoras cooperantes da mesma Instituição de Ensino Superior, sobre as OCEPE. Os objetivos do estudo foram definidos em três perguntas: de que forma a formação inicial dos educadores contribuiu para a leitura compreensiva das OCEPE?; como as utilizavam na sua prática pedagógica?; de que modo o grau de conhecimento que as educadoras de infância tinham das OCEPE influenciava o modo como concebiam e orientavam o processo de supervisão enquanto educadoras cooperantes?

As considerações finais indicam que as OCEPE constituem um instrumento orientador das práticas educativas das educadoras que participaram no estudo e, conseqüentemente, das orientações que proporcionam aos estudantes enquanto educadoras cooperantes. É reconhecido pelas educadoras que as estudantes chegam ao estágio com o conhecimento do documento o que facilita o processo de supervisão “porque há uma uniformização da linguagem e pontos de referência comuns” (Ludovico, 2007:193).

A aprovação, em 2001, do Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei 240/2001) e do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei 241/2001), foi uma referência para a organização dos cursos de formação inicial, para a certificação da qualificação profissional para a docência e para acreditação dos cursos. Encontramos no Decreto-Lei 240/2001, a atribuição de diversas competências que devem pautar a formação académica e profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, repartidas por diferentes dimensões:

profissional, social e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade, e de desenvolvimento ao longo da vida.

A publicação do Decreto-Lei 241/2001 foi um avanço no que concerne à definição das funções pedagógicas dos educadores de infância, consagrando “os educadores como profissionais, lado a lado com os seus colegas dos outros ciclos educativos, mas com um perfil específico de desempenho” (Vasconcelos,2009:26).

Segundo Lemos (2014), o perfil específico de desempenho, fundamenta-se na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem predefinida no perfil geral de desempenho, destacando-se a conceção, o desenvolvimento e a integração do currículo.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º 1, define as competências a adquirir para o desempenho da profissão de educador de infância. O educador de infância é definido como aquele que “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” E ainda, aquele que “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.”

Emerge, assim, o educador enquanto aquele que tem que desenvolver um conjunto de competências ligadas à sua profissão, e ao currículo específico para a educação de infância. O educador de infância é reconhecido como gestor do currículo (Vasconcelos, 2009), tendo que tomar decisões fundamentadas sobre a sua prática, de forma a promover desenvolvimento e aprendizagem e a responder de forma adequada às necessidades e interesses das crianças.

Enquanto gestor do currículo tem que saber observar cada criança e o grupo, para intervir adequadamente e para planificar propostas adequadas e desafiadoras. As planificações têm que ser flexíveis de forma a ser possível integrar as propostas das crianças e dar resposta às situações imprevistas do dia-a-dia. As propostas educativas devem integrar as diferentes áreas de desenvolvimento, reconhecendo que as crianças dos 0 aos 6 anos se desenvolvem de forma holística. De acordo com S.E. Lima (2014:11) em educação de infância “as especificidades das crianças requerem que o trabalho pedagógico do professor contemple ações indissociáveis do educar, do brincar e do cuidar, por meio de um bom planeamento de atividades educativas que favoreçam a formação de competências das crianças”. A avaliação, numa atitude de reflexão crítica sobre a ação, deve ser sistemática e propiciar a mudança. Não menos importante e numa perspetiva *educare* é a relação pedagógica e educativa que tem que estabelecer com as crianças, com as famílias, a equipa e a comunidade.

Concordamos com Mesquita-Pires (2007a) quando refere que a complexidade e especificidade da profissão do educador de infância implica uma formação que deve ser *diferenciada e diferenciadora* favorecendo a construção de um tipo de conhecimento que, simultaneamente, o diferencie e o identifique profissionalmente. Consideramos que as características apontadas como diferenciadoras, não anulando as semelhanças com as funções dos outros professores, são indicadoras de uma especificidade da profissão. Essas características devem ser reconhecidas pelas equipas das instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial dos educadores de infância, aliadas aos conhecimentos científicos de como as crianças se desenvolvem e aprendem nos primeiros seis anos de vida.

Por outro lado, consideramos que, ao nível da formação inicial dos educadores de infância, a preparação para os futuros profissionais trabalharem com crianças dos 0 aos 3 anos ainda é uma fragilidade reconhecida por diferentes autores (Portugal 2009, Vasconcelos, 2011, entre outros). Vasconcelos (2011) na qualidade de conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE) na Recomendação nº 3/2011, cita o Relatório da OCDE, *Doing Better for Children* (2009) que refere que em Portugal “a actual formação inicial de educadores de infância não prepara de modo adequado para a intervenção em creche, facto que se considerou uma lacuna muito grave, passível de superar com mais tempo dedicado à especialização em creche”(Ponto VI, Alinea C) Apesar desta recomendação, de todas as evidências científicas relativas à importância dos três primeiros anos de vida e dos estudos sobre o impacto de uma educação de qualidade desde o nascimento “*because the sensitive periods for acquiring several capabilities occur early in life, but also because successful learning early in life is the foundation for successful learning later in life* (Carneiro, Dearden, & Vignoles, 2010), todo o enquadramento legal é direccionado para a educação pré-escolar, 3/6anos. A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, as OCEPE, o Perfil, e a própria designação do Mestrado profissionalizante ser em Educação Pré-escolar e não em Educação de Infância contribuem para a desvalorização de uma formação que se pretende integradora e suscetível de abranger a faixa etária dos zero aos seis anos (Vasconcelos, 2011).

Apesar dos constrangimentos legais que não incluem as crianças até aos três anos no sistema educativo, o que se espera de um educador de infância apto a exercer funções em contextos educativos é que a formação inicial o capacite para exercer funções educativas com crianças dos zero aos três anos, da mesma forma que o prepara para trabalhar com crianças dos três aos seis anos. Ou seja, com conhecimentos teóricos consistentes, ao nível dos saberes específicos necessários para trabalhar com essas crianças, e que lhe seja proporcionado um

momento de prática em contexto de creche, pelo menos, com a mesma duração que o tempo de prática em jardim de infância. Que este seja um sujeito capaz de construir conhecimentos e o seu próprio percurso formativo, que seja um profissional crítico, reflexivo e com conhecimentos para investigar a própria prática, como está previsto no Decreto-Lei 43/2007, e ainda que seja um profissional comprometido com a melhoria dos contextos educativos em que exerce a profissão.

É fundamental que a formação inicial daqueles que pretendem ser educadores de infância seja coincidente com a realidade complexa e exigente que irão encontrar nos contextos onde vão exercer as suas futuras práticas, que sendo, para isso, uma formação que promova a construção do perfil definido pela tutela.

Em síntese, o que se espera de um educador de infância é que seja um profissional com conhecimentos sobre as finalidades da educação de infância, numa perspetiva abrangente que inclua crianças dos 0 aos 6 anos e que domine as teorias e práticas acerca da especificidade que um trabalho com crianças dos seis primeiros anos de vida exige.

## **CAPÍTULO**

### **3. MODELOS ALTERNATIVOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E PROFESSORES**

Abordamos neste ponto diferentes modelos de formação, dando destaque à análise dos modelos de formação em função do lugar ocupado pelo formando no processo de formação e a influência que estes modelos têm na organização dos cursos de formação inicial destes profissionais. Dá-se, também, destaque à questão do lugar da prática profissional dentro de cada um dos modelos.

#### **3.1. Modelos de formação inicial e o lugar do estudante no processo de formação**

As concepções sobre o que deve ser um educador de infância, sobre a educação e sobre a formação, influenciam a organização dos cursos de formação inicial e os planos de estudos no que se refere a conteúdos, métodos e estratégias (Marcelo García,1999). Por não existir em Portugal uma diretriz que imponha a adoção de um ou outro modelo de formação, pelas diferentes instituições que oferecem formação inicial a educadores de infância, são as próprias instituições que têm autonomia para organizar os planos de estudo da formação, de acordo com as concepções e postura ideológica que preconizam.

Partindo do princípio de que atualmente todos os planos de estudos da formação de educadores de infância têm na sua base, mesmo que nem sempre de forma explícita, “uma determinada concepção do desempenho profissional dos futuros diplomados e (...) um determinado perfil das competências necessárias a esse desempenho” (Esteves, 2007:187), inspirados em diferentes normativos legais (entre outros, os Decreto - Lei 43/2007, Decreto-

Lei 240/2001 e Decreto Lei 241/2001) e em diferentes modelos de formação sugeridos por diferentes autores, torna-se impreterível perceber como as universidades e politécnicos organizam, e com que fundamentos, as formações que oferecem.

Segundo Esteves (2002), nenhum dos modelos de formação de professores se encontra, habitualmente, em “estado puro” nas situações concretas de formação, observando-se sim, tendências dominantes. Como reforça M.T. Estrela (2002:26), “não há nenhum modelo de formação que, por si só, dê conta da multidimensionalidade e multireferencialidade do ensino e da formação, por isso os programas de formação contemplam habitualmente dois ou mais modelos”, prevalecendo sempre um modelo dominante com influências de outros modelos.

Têm sido divulgadas diversas tipologias de modelos de formação de professores, por diferentes autores, entre eles, Ferry (1991) e Pereira (1999), Zeichner (1983), que apesar de utilizarem diferentes terminologias para os caracterizar, têm o objetivo comum de “conferir inteligibilidade geral e abstracta ao campo multivariado das numerosíssimas concepções e práticas que têm expressão concreta nos currículos de formação inicial de professores” (M.T. Estrela, 2002:77).

Neste trabalho, optámos por dar destaque à proposta de caracterização dos modelos de formação em função do lugar ocupado pelo formando no processo de formação. M.T. Estrela (2002:20), num estudo sobre os modelos de formação partindo do *lugar ocupado pelo sujeito no processo de formação*, define “três meta-categorias resultantes do reagrupamento, em função desse critério, dos modelos referidos na literatura sobre o assunto”.

A autora define como primeira categoria, os modelos em que o formando, futuro professor, ocupa o lugar de objeto de formação. Enquadram-se nesta categoria os modelos “centrados nas aquisições”, Ferry (1990), “behavioristas” na terminologia de Zeichner (1983), e o da “racionalidade técnica” (Pereira,1999) ou seja modelos baseados numa pedagogia transmissiva em que a pessoa em formação desempenha um papel passivo, é um “recetor de princípios e leis científicas que deve aplicar” (Esteves, 2007:180).

Nesta categoria, agrupam-se os modelos de tipo corporativo, em que a profissão é apreendida junto de um professor mais experiente, os modelos de tipo académico, baseados na transmissão do conhecimento das áreas de ensino, e os modelos behavioristas organizados a partir dos conhecimentos da investigação científica relevante para o ensino, baseados no domínio de um conjunto de competências observáveis. Ferry (1990) considera que, neste caso, formar-se é aprender um saber, uma atitude, uma técnica, um comportamento ou atitude. Os programas de formação centram-se essencialmente “em aquisições pré definidas pelos responsáveis da formação, em função de leituras pessoais ou institucionais que fazem da profissão e dos saberes que a definem” (M.T. Estrela, 2002:21), independentemente do formando. A formação reduz-se, assim, a um conjunto de técnicas que o futuro professor deve adquirir para posteriormente aplicar no processo de ensino/aprendizagem em contexto educativo.

É um modelo de formação organizado em duas etapas: numa primeira etapa ensinam-se as teorias e técnicas de ensino enquanto saberes científicos e não há relação, geralmente, entre as diferentes disciplinas; na segunda etapa os formandos realizavam a aplicação dessas teorias e técnicas numa prática real ou simulada. Neste modelo o lugar da prática pedagógica é no final da formação, numa lógica em que primeiro surge a teoria e só depois a prática,

prevalecendo o princípio da prática enquanto aplicação da teoria. No momento do estágio supervisionado o futuro professor aplica os conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas (Pereira, 1999). Segundo este autor este é um modelo de formação desadequado às exigências da prática docente atual, por não promover uma prática reflexiva. Ideia corroborada por Canário quando refere que,

pensar a formação inicial a partir de um paradigma de racionalidade técnica ... reduz tendencialmente o papel do professor ao de um técnico, ignora a vertente ‘artística’, inquiridora e reflexiva da sua intervenção, em situações reais marcadas pela complexidade, pela incerteza e pela singularidade. (2000:32)

Consideramos que este modelo de formação, já devidamente criticado e discutido pelas limitações formativas que representa não corresponde às reais necessidades que os futuros profissionais irão encontrar nos contextos educativos.

Ser educador de infância/professor no século XXI é um desafio que extrapola a prática de se aplicar uma teoria aprendida ou a repetição de procedimentos utilizados em outras situações em contextos anteriores. Como propõe Pimenta,

A formação não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais. O professor assim formado, conforme a análise de Shön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam oferecer ainda não estão formuladas. (2005:19)

A segunda categoria, aquela em que o formando, futuro professor, ocupa o lugar de sujeito ativo da sua formação, assenta numa formação baseada numa pedagogia da existência. Enquadram-se nesta categoria o modelo “centrado no percurso (démarche)” na tipologia de Ferry (1990), e o modelo “personalista” na tipologia de Zeichner (1983). São modelos caracterizados pela centralidade atribuída à pessoa em formação e às suas experiências de vida. Formar-se, neste paradigma, é mais a realização de um percurso com as suas peripécias que a consideração das aquisições feitas e muito menos de aquisições pré determinadas (Esteves, 2007), para todos os formandos.

Os programas de formação nesta perspetiva respeitam as necessidades, interesses e preocupações do formando e estimulam o seu desenvolvimento pessoal e profissional, “abrindo-se à possibilidade de um currículo aberto, como texto em construção num diálogo em que o formando poderá encontrar a sua voz” (M.T. Estrela, 2002:22). O objetivo final da formação é entendido como “o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos que se formam, sendo os formadores entendidos, sobretudo, como facilitadores desse desenvolvimento” (Esteves,2007:181). O professor é simultaneamente o que facilita e o que desencadeia o processo de formação do sujeito que se forma. A relação teoria/prática não é da ordem da aplicação mas da ordem da transferência, considerando-se o momento de formação como um lugar privilegiado de reflexão sobre as práticas e, concomitantemente, um lugar onde as mudanças acontecem. Formador e formando são parte ativa da formação. Neste modelo de formação, a prática vai sendo realizada ao longo da formação. Incluem-se nesta categoria os modelos de formação em alternância, em que os estudantes transitam por dois contextos, a instituição de ensino superior e o contexto de estágio, com a possibilidade de articularem situações de formação e situações da prática, privilegiando a intervenção e a reflexão crítica.

A terceira categoria é descrita como aquela em que o formando, futuro professor, é caracterizado como sujeito e objeto de formação. Nesta categoria, enquadram-se os modelos de formação designados como “centrado na análise” na designação de Ferry (1990), “orientado para a pesquisa” na designação de Zeichner (1983), e da “racionalidade prática” (Pereira, 1999), que privilegiam o desenvolvimento da pesquisa nos contextos de trabalho e acerca do ensino. Os programas de formação devem estar organizados de forma a promover nos formandos a capacidade de analisarem e interrogarem as situações profissionais assim como os contextos institucionais e sociais onde elas acontecem (M.T. Estrela, 2002). Formar-se é entendido como “aprender a analisar situações, a tomar alguma distância em relação a elas, a analisar-se a si próprio, às suas próprias reações, a ser ator e observador simultaneamente” (Esteves, 2007:184). Nesta perspetiva, a relação teoria/ prática é uma relação de regulação, ou seja uma relação dialética em que a teoria regula a prática e a prática regula a teoria. A prática só é formativa se não excluir a teoria, assim como não se pode atribuir valor formativo a uma atividade teorizante que se afaste dos constrangimentos da prática (Ferry,1991). Neste modelo, o professor é considerado como capaz de refletir e decidir na sua ação.

Esta categoria assenta em pressupostos que reforçam a importância da formação de profissionais reflexivos, capazes de refletirem sobre a sua ação e capazes de questionarem a sua prática para compreenderem e melhorarem o processo de ensino/aprendizagem, ideia preconizada por Schön (1995), e na relevância da perspetiva do professor enquanto investigador da sua prática. Premissas que se influenciam e se complementam na ação educativa e que devem ter um lugar de destaque na formação pois, como refere Ponte (1996:73), “a investigação deve ser valorizada na formação porque se trata de um paradigma de trabalho que pode servir de base a uma prática refletida”. Neste modelo de formação o lugar da prática é ao longo da formação, alternando com momentos de reflexão sobre a mesma o que

vai permitir o questionamento e problematização das situações vivenciadas e a sua teorização.

Segundo Pereira, a prática é considerada eixo central na formação e,

por essa via, o contacto com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desse envolvimento com a realidade prática originam-se problemas, e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas. Os blocos de formação não se apresentam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados. (1999:113)

Esta dinâmica permite a promoção de momentos de reflexão sobre a ação (Schön, 1987), a relação teoria/prática/teoria contribuindo para a formação de profissionais reflexivos.

Consideramos que o facto de uma das exigências, emanadas no Decreto Lei 43/2007, para a obtenção do grau de Mestre ser a defesa pública de um relatório relativo à unidade curricular da componente de PES, (Artigo 17º, Alínea b) transporta implicações na organização dos currículos de formação ministrados nas Instituições de Ensino Superior, no que concerne à tipologia do(s) modelo(s) que influenciam os programas de formação.

Gradualmente, em Portugal, tem-se assistido a uma organização dos currículos de formação inicial que se vai distanciando dos modelos de cariz “behaviorista” ou centrado nas aquisições, caracterizados numa lógica de primeiro a teoria e depois a prática, como já anteriormente salientado, sendo o estágio relegado para o último ano da formação, para uma organização curricular em alternância promotora de uma maior interação teoria/prática/teoria.

Em pleno século XXI, e face às exigências que são requeridas aos educadores de infância, exige-se mais à formação destes profissionais. O objetivo deve ser mais ambicioso.

Espera-se que os recentes cursos, organizados no âmbito do Processo de Bolonha, contemplem igualmente a vertente de investigação, já consagrada na legislação que define as condições necessárias à obtenção de habilitações para a docência, que enquadra os novos cursos de formação de professores,

tendo em conta a necessidade de que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações concretas das salas de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade. (Decreto-Lei 43/2007:1321)

Ponte (2005) refere que facto de o relatório final do Mestrado ter cariz de investigação é uma mais-valia que veio colmatar uma lacuna existente até então na formação inicial de professores. Frisa que a relevância desta dimensão não está no “tornar os professores em investigadores profissionais mas sim levá-los a saber tirar partido da investigação existente e usá-la para estudar problemas da sua prática profissional” (:70), numa postura reflexiva que propicie a mudança das práticas.

Na opinião de Altet (2000:32), o que se pretende com os saberes produzidos pela investigação não é mais que a mudança de práticas, que vai permitir ao educador de infância/professor “passar de uma prática intuitiva e empírica para uma prática reflexiva de profissional que se adapta às necessidades, ao contexto, ao novo público, às novas situações”, considerando que a investigação “não visa dotar os profissionais de instrumentos para o submeterem a modelos, a prescrições pedagógicas, mas serve, pelo contrário, para lhe fornecer instrumentos que lhe permitam inventar as normas em função do contexto” (2000:32) em que exerce a sua profissão.

Num momento em que se exige ao educador de infância/professor uma intervenção cada vez mais exigente, consideramos que efetivamente só os modelos que fomentam a reflexão e a investigação nos parecem adequados na formação dos futuros profissionais. Para que a formação inicial possa atingir estas finalidades, a prática pedagógica deverá ocupar um espaço privilegiado e ser pensada e caracterizada de modo informado, planeado e sistematicamente avaliado. Pensamos que o lugar que a prática pedagógica ocupa nos currículos de formação inicial, e as conceções que estão subjacentes à organização da mesma, são fundamentais para uma concretização efetiva dos objetivos pretendidos.

## **CAPÍTULO**

### **4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

Este capítulo é constituído por quatro pontos focalizados na prática pedagógica na formação inicial, ou seja respetivamente a importância da prática pedagógica na formação, a conceção e organização da prática pedagógica na formação, a relação teoria prática na formação e articulação entre a prática pedagógica e socialização profissional.

#### **4.1. A importância da componente da prática pedagógica na formação**

Na literatura encontramos diferentes definições de formação inicial. Optámos por apresentar a definição de três autores, Peças (1998), M.T. Estrela (2002) e Roldão (2009), que consideramos se completam.

Peças (1998:1) define a formação inicial como o “primeiro momento de construção intencional da profissionalidade do educador”, destacando a importância deste primeiro momento formal para o desenvolvimento da profissão.

M. T. Estrela (2002:18), pelo seu lado define-a como “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”, realçando o cariz formal que caracteriza a formação inicial e situando a formação inicial de professores como um problema político, filosófico e historicamente situado.

Roldão (2009:2), apresenta-a como “o início de um processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida por oposição à formação inicial como preparação prévia e tendencialmente estável do futuro profissional”, numa perspetiva de evolução e continuidade ao longo da vida profissional. O desenvolvimento profissional é encarado, pois, como “um processo contínuo de aprendizagem ao longo da carreira que começa na formação inicial (pré-carreira)” (Oliveira Formosinho, 2001:104), e se mantém ao longo da profissão.

Ou seja a formação inicial, em termos gerais, é reconhecida como a primeira fase do desenvolvimento profissional realizada numa instituição com um projeto formal de desenvolvimento pessoal e profissional e comprometida com o contexto social atual, num processo de desenvolvimento ao longo da vida. Como refere E. F. Lima,

o início da docência é uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, entendido como um continuum, do qual fazem parte a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, a formação profissional específica – que tem sido denominada formação inicial –, a iniciação na carreira e a formação contínua. (2004:1)

Os autores referenciados realçam a formação inicial e as experiências vivenciadas pelos estudantes, como parte integrante do processo de desenvolvimento profissional, perspetiva que, enquanto profissional ligada à formação inicial, partilhamos.

Entendendo a formação inicial como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (Marcelo García, 1999), torna-se imperativo considerar, a hipótese de existência de estádios de desenvolvimento profissional que a investigação tem vindo a assumir e caracterizar, assunto que abordamos mais à frente.

A importância da componente de prática na formação inicial de educadores/professores tem sido referida por vários autores. Consideramos pertinente referir os contributos de Canário (1999, 2000) e Tardif (2004) sobre o assunto, por nos elucidarem sobre a pertinência da prática e dos saberes experienciais na formação inicial dos profissionais de educação.

A importância da prática na formação dos professores é referida por Canário (1999) quando evidencia que a escola é um lugar onde os professores aprendem a profissão, considerando que a formação inicial deve consistir, por isso, “em aprender a aprender com a experiência” (Canário, 2000:32). Reforça esta ideia referindo que é no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o que é importante na aprendizagem do que é a profissão.

Segundo Tardif (2004), a construção dos saberes experienciais inicia-se muito antes do início da vida profissional, inicia-se a partir do momento em os alunos experienciam a prática de ensino e prolonga-se ao longo da vida profissional. Quando os estudantes, na formação inicial, iniciam estes saberes, estes são desenvolvidos nos momentos de prática em contexto educativo baseados na experiência do dia-a-dia com o grupo de crianças/alunos.

Reveremos, nas perspetivas dos autores citados, o reconhecimento da prática pedagógica na formação inicial como uma dimensão fundamental no processo de formação dos educadores de infância e dos professores de outros níveis de ensino.

Consideramos pertinente neste ponto fazer referência a um trabalho de investigação relativamente recente, R. M. Silva (2013) que, consideramos, dar um contributo importante sobre a temática da prática na formação inicial dos educadores de infância.

No estudo de R. M. Silva (2013), foram realizadas entrevistas aos supervisores institucionais que acompanham os estágios dos estudantes. O estudo intitulado *A Prática Profissional em Contexto Profissional na Formação Inicial – Perspetivas dos estudantes - contributos para a configuração profissional do educador de infância*, “centra-se num olhar atento sobre os contributos da imersão na prática, em contexto de trabalho, durante a formação inicial” (2013:7). Este é um estudo sobre a formação inicial dos educadores de infância antes da implementação do Processo de Bolonha. Relativamente à prática na formação, a autora conclui que, na opinião dos estudantes, a prática tem um lugar decisivo na formação inicial, no tornarem-se educadores de infância, o que corrobora o que tem vindo a ser apontado pela literatura, sustentando a importância da prática na formação profissional e pessoal do educador. Conclui igualmente, salvaguardando as restrições em termos de extrapolação de resultados, que a prática em contexto profissional como “um alicerce e uma “força motriz” essencial para a construção do perfil profissional” (2013:433), assim como a oportunidade de socialização que permite aos formandos capacitarem-se para o desempenho da profissão. Revimos neste ponto a opinião de Vasconcelos (2009:82) quando refere que as atividades da prática profissional na formação inicial dos educadores de infância têm que “orientar-se no sentido de ajudar o futuro profissional de educação de infância na construção deste perfil (Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância) ” e que a formação de educadores de infância e professores não se pode fazer desligada dos contextos onde os estudantes irão exercer as suas práticas. A componente de prática pedagógica na formação inicial é, assim, reconhecida como fundamental na aprendizagem da profissão, na construção dos saberes profissionais e na construção do perfil de desempenho profissional. Face à relevância da prática pedagógica na formação inicial de educadores de infância /professores importa refletir sobre a sua conceção e organização.

#### **4.2. Conceção e Organização da prática pedagógica na formação inicial**

Ainda que existam diferentes modelos de formação nas instituições que formam professores em Portugal, a componente da prática pedagógica, como foi referido anteriormente, desde sempre faz parte dos currículos de formação inicial.

Para Formosinho a prática pedagógica é,

a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente. É a fase de prática docente acompanhada, orientada e refletida que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global, em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz. (2001:53)

Segundo Rodrigues,

a prática.... é considerada como a mais importante e a mais poderosa componente dos programas de formação de professores e a sua importância não constitui, entre nós, motivo de discórdia, embora cada instituição de formação tenha as suas formas de desenvolver esta parte do seu plano de estudos e o tempo que se lhe dedique deixe dúvidas quanto à aceitação daquela importância. (2003:7)

Esta constatação é consonante com a opinião de M. T. Estrela et al. (2002:36) quando referem que “só a ideia de defender a relevância desta componente da formação inicial é consensual”. A forma como a prática é organizada e as conceções que lhe estão subjacentes dependem de cada instituição de ensino superior e da forma como preconizam a formação.

Também Ferry (1990), Postic (1977) e Altet (2000) defendem uma verdadeira preparação profissional do professor. Segundo Altet (2000:24), “uma verdadeira formação profissional de professores tem necessidade de se apoiar não só em conhecimentos didáticos mas também em conhecimentos profissionais pedagógicos, num saber da prática”. Também Zeichner (1993) e Darling-Hammond (2010), em estudos realizados, referem a importância da prática na formação de professores. Para Darling-Hammond (2010:40), “*one thing that is clear from current studies of strong programs is that learning to practice in practice, with expert guidance, is essential to becoming a great teacher of students with a wide range of needs*”. Podemos entender que o objetivo principal da prática é a aquisição do conhecimento profissional, uma experiência de aprendizagem e formação.

Neste sentido, Zeichner refere a importância de se repensar o *practicum* na formação de professores. Utiliza o termo *practicum*,

num sentido genérico, com vista a incluir todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores: experiências de terreno que precedem o estágio, experiências de ligação à prática no âmbito de disciplinas ou módulos específicos e experiências educacionais... no âmbito do ensino normal. (1993:53)

Por outro lado, Zabalza refere-se ao *practicum* como,

*o período de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión... constituye por tanto, un periodo de formación (esta es la principal referencia del 'practicum') que los estudiantes pasan fora de la universidad trabajando com profesionales de su sector y en escenarios de trabajo real.* (2003:45)

Destacando que, de uma forma geral, nos últimos anos, se tem feito um esforço para se aumentar o tempo que os estudantes passam no trabalho de *practicum*.

Ambos os autores apontam o *practicum*, como um dos pontos que ajuda a melhorar a qualidade da formação inicial dos professores.

Tardif (2004), identificou quatro tipos de saberes diferentes envolvidos na formação docente: os saberes da formação profissional (saberes transmitidos durante todo processo de formação- ciências da educação); os saberes disciplinares (saberes provenientes das diferentes áreas do conhecimento); os saberes curriculares (que fazem parte dos programas dos cursos); saberes experienciais (adquiridos na prática da profissão). O autor destaca os saberes experienciais em relação aos demais saberes e define-os como,

o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não superpõe à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (Tardif, 2004:49)

No entanto, tal como Canário (2000), realça que os saberes experienciais não podem ser vistos como fenómenos isolados, eles estão intimamente relacionados com os saberes oriundos das outras áreas do conhecimento. São esses saberes e conhecimentos que originam

um conhecimento plural “formados por uma amálgama, mais ou menos coerente, de saberes originados da formação profissional, e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (Tardif, 2004: 36)

Refere o autor que a riqueza do saber da experiência está no facto de que a experiência depende de “ vários conhecimentos” e um “saber-fazer” que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional” (idem:109) Explica que a prática profissional do professor é um espaço de produção de saberes e conhecimentos uteis para a sua profissão, não podendo ser encarada como uma simples aplicação de teorias. Saberes e conhecimentos a partir dos quais os profissionais orientam a sua intervenção.

De realçar, como referimos anteriormente, que os estudos realizados em Portugal relacionados com a formação inicial dos educadores de infância são relativamente poucos, comparados com os de outros níveis de ensino, sendo a maior parte centrados nos processos de supervisão da prática pedagógica e na figura do educador cooperante. No entanto, quando consideramos estes estudos encontramos diagnosticados alguns problemas referentes à organização das práticas na formação inicial e à evidência do valor decisivo da prática pedagógica no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros educadores de infância.

Mobilizamos neste capítulo as conclusões dos estudos de Oliveira- Formosinho (2002a) de Matias (2008) e o de A. C. Gonçalves (2014), porque nos fornecem importantes elementos quer relativas à organização da prática pedagógica na formação inicial dos educadores de infância, quer ao papel do estudante na formação.

O estudo de Oliveira-Formosinho (2002a), *A Supervisão pedagógica na formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática*, avalia a supervisão de estágios no âmbito da formação de educadores de infância. A autora destaca um conjunto de problemas associados à conceção e à organização da prática, nomeadamente:

- o tempo curricular dedicado à prática é pouco;
- falta de intencionalidade nas práticas (quer das práticas educativas, quer das práticas de supervisão).

O estudo de Matias (2008), *Supervisão na formação inicial dos educadores de infância: Questões e Dilemas*, incide sobre a tríade envolvida na supervisão de práticas (formando, supervisor, orientador cooperante). São identificados alguns pontos frágeis da formação, dos quais destacamos:

- participação pouco ativa das estagiárias no seu percurso formativo;
- o tempo de estágio considerado curto e extemporâneo;
- insuficiente preparação e organização dos estágios, no que se refere a uma ação concertada entre todos os intervenientes.

O estudo de A.C. Gonçalves (2014) sobre *A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha*, teve como objetivo principal “refletir sobre os processos da prática pedagógica que a caracterizam como componente formativa, e os seus contributos na formação inicial de educadores e professores no contexto do Processo de Bolonha” (:XI). É um estudo realizado com estudantes que, na altura, frequentavam o Mestrado em Educação Pré-Escolare 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os resultados obtidos neste estudo são de duas ordens: questões relacionadas com o plano de estudos do curso por um lado, e questões relacionadas com o acompanhamento da prática pedagógica, por outro. Sendo as principais conclusões: a necessidade de uma maior articulação formativa em contexto real, salientando quer a necessidade de uma maior articulação entre a instituição formadora e a instituição cooperante, quer um maior reconhecimento da componente de Prática de Ensino Supervisionada na formação, concebida numa perspetiva transdisciplinar.

Se a relevância da prática pedagógica na formação inicial de educadores de infância e professores reúne cada vez mais vozes na comunidade científica, convém refletir sobre as condições em que a prática pedagógica é formativa. Consideramos que a prática pedagógica, por si só, não tem um efeito formativo nos futuros profissionais. Não basta incluir na legislação e nos planos de estudo dos cursos a componente de prática pedagógica para que ela seja formativa. Cabe às equipas das instituições de formação criarem as condições necessárias para que, efetivamente, a prática pedagógica se torne formativa e pedagógica ou seja, permita a aquisição e desenvolvimento do conhecimento profissional acima referido.

Em estudos recentes, Altet (2000), Darling-Hammond (2006), Perrenoud (1996) e Vasconcelos (2009), entre outros, fazem referência a condições necessárias para que a prática pedagógica na formação inicial dos educadores de infância se torne formativa. Das condições referidas salientamos:

- permitir aos formandos desde o início da formação, e de forma gradual a imersão em contextos educativos reais;
- organizar a formação em alternância;

- proporcionar o desenvolvimento das capacidades dos formandos refletirem sobre a realidade educativa com a qual se confrontam nos momentos da prática pedagógica;
- desencadear processos de formação que permitam a articulação teoria/prática/teoria;
- proporcionar o desenvolvimento de capacidades de investigação;
- articular com a prática entre as unidades curriculares do plano de estudo.

Nos estudos sobre programas de qualidade de formação de professores, em universidades dos Estados Unidos, Darling-Hammond (2006) destaca a organização da prática pedagógica como um dos critérios de qualidade. Das universidades escolhidas como exemplares, refere que a imersão na prática está presente desde o primeiro ano da formação: *“each program has structured an approach to the clinical experience that allows candidates to gradually assume greater responsibility for independent teaching over time”*, (Darling-Hammond, 2006:161).

Assim, a prática pedagógica é concebida enquanto tempo de aprendizagem, devendo ser efetivada através de uma presença participativa dos estudantes em contextos reais de trabalho, de forma gradual ao longo da formação e não somente no último ano do curso como foi tradição durante muitos anos na grande maioria dos cursos de formação inicial de professores. Reconhecendo que as competências se adquirem na prática, em situações reais e contextualizadas, esta deverá efetivamente estar presente desde o início da formação inicial de professores, em geral, e dos educadores de infância, em particular. Neste sentido, Portugal (2009:17) refere que *“a natureza de uma intervenção e de um currículo em educação de infância seja explorada desde os primeiros anos de formação, permitindo aos futuros educadores aprender a observar e a pensar sobre a adequabilidade de um programa para crianças”*.

Relativamente à questão da importância e da inserção da prática pedagógica na formação de professores nos Estados Unidos, Darling-Hammond (2009:2), tem vindo a alertar para a necessidade de “*get the best possible people into the classroom, and we need to support them while they learn and grow*”, defendendo, tal como Perrenoud (1996) e Altet (2004), a importância da alternância no percurso dos estudantes na formação inicial. O princípio da alternância consiste na “*articulation des moments de stages au cours desquels sont vecús concrètement les situations professionnelles de l’exercice du métier en établissements et les moments de reflexion sur la pratique*” (Altet, 2004:102), estes últimos na instituição de formação. Nesta formação organizada em alternância os estágios sucessivos são preparados e explorados de forma a tornarem-se verdadeiros momentos de articulação entre prática e teoria. É um modelo de formação centrado na prática para a teorizar que vai permitir aos estagiários questionarem a prática e adotarem uma atitude reflexiva. Atitude reflexiva que só é possível a partir da reflexão crítica dos acontecimentos reais, onde são valorizados os saberes construídos pela experiência ou “*savoirs pratiques*” (Altet, 2004:103), no confronto com as situações pedagógicas concretas. Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares referem que,

a experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal, e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que a formação inicial não se pode reduzir à dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem que integrar uma componente prática e reflexiva. (1997:8)

Trata-se de uma perspetiva de formação centrada na imagem do educador reflexivo, capaz de construir saberes a partir da sua experiência vivida, refletida e analisada numa atitude permanente e sustentada de pensar a prática e a teoria. Neste sentido, parece-nos pertinente a configuração de uma formação inicial na qual se destaca o valor da prática pedagógica

enquanto componente de análise e reflexão do estudante, futuro educador de infância, instituindo as práticas pedagógicas como lugares de reflexão, e lugares de articulação entre a experiência e a reflexão sobre a experiência. A prática reflexiva é encarada por Perrenoud (1998:13) como *“une condition de survie des personnes dans ce métier difficile”*. Concordamos com Perrenoud (1996) quando refere que a formação de professores implica uma prática reflexiva que exige a capacidade de fazer o estudante evoluir nos seus atos profissionais e completar os saberes e saber-fazer através da experiência e dos problemas com que se vai deparando, teorizando ele mesmo a prática, com o objetivo de formar educadores suscetíveis de se tornarem “práticos reflexivos”.

Ao longo de vários anos, enquanto docente integrada numa equipa ligada à prática pedagógica, responsável pela supervisão nos contextos de estágio, proporcionei reflexões em sala de aula num sistema de alternância como o que Perrenoud (1998:1) define como *“le va-et-vient du futur professionnel entre deux lieux de formation, d’une part un institut de formation initiale, d’autre part un ou plusieurs établissements scolaires”*.

Canário refere-se ao conceito de alternância na formação afirmando que, a prática profissional, no quadro da formação inicial, ganhará em ser entendida como uma tripla e interativa situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos (futuros professores), os profissionais do terreno (professores “cooperantes”) e os professores da escola de formação. (2002:40)

Estas evidências permitem-nos considerar as estratégias a desenvolver no processo de formação dos futuros profissionais. Esta perspetiva exige da parte da instituição de formação um dispositivo que envolva os professores da prática pedagógica no apoio aos estudantes,

aquando dos momentos de reflexão sobre a prática, e garantir que nos contextos de estágio esses momentos também acontecem.

Segundo Altet o docente que exerce esta função é,

*un expert de la pratique enseignante; il possède des outils théoriques pour faire réfléchir, questionner, interpreter, élucider, reconstruir le sens de ce qui c`est passé: il aide à comprendre une pratique, à expliciter les prises de décision; il n`est pas la pour donner une solution mais pour montrer l`intérêt d`une activité réflexive sur la pratique.*

(2004:104)

#### **4.3. Relação teoria-prática na formação**

Zeichner afirma que,

o facto de que as teorias são sempre produzidas através de práticas e de que as práticas refletem ou geram sempre responsabilidades teóricas específicas, ou não é aproveitado ou é deliberadamente ignorado. A relação entre teoria e prática é vista como sendo de sentido único, em vez de dialógica. Numa relação dialógica teoria e prática informam-se uma à outra. (1993:56)

A relação teoria/prática/teoria é, por isso, fundamental para a construção do conhecimento profissional que, por sua vez permite, ao futuro professor, intervir no processo de ensino e aprendizagem de forma adequada e diferenciada. Para que este objetivo seja conseguido é desejável que os períodos de prática pedagógica (estágio) possam constituir, para os estudantes, momentos de autêntica imersão na vida real da sala e na vida da escola. Defensores destas ideias estão, entre outros, autores como Altet (2000, 2004), Canário (1999,

2000, 2002) Darling-Hammond (2006, 2010), Flores (2010), Formosinho (2009) Pimenta e Lima (2004), Perrenoud (1993, 1994, 1996) e Zeichner (1993), que nos últimos anos têm realizado investigações nesta área nos seus países de origem, ou seja na Suíça, França e Estados, Portugal, Brasil, Unidos da América. Têm, igualmente, evidenciado a importância da prática pedagógica enquanto imersão no terreno e a importância da relação teoria/prática e prática/teoria, para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Em França há já alguns anos que a formação inicial de professores se organiza numa lógica do desenvolvimento de competências que só se podem construir através de experiências práticas. Para atingir o objetivo da formação de competências, o modelo de formação assenta na articulação de conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos (Altet, 2004). Efetivamente, inerente à importância da prática pedagógica na formação de professores, está a antiga questão da relação teoria/prática e prática/teoria nos processos de formação. Uma das grandes críticas à formação de professores tem sido, precisamente, a separação entre teoria e prática em muitos planos de estudo. Segundo Esteves (2007:156) “a relação entre teoria e prática, entre conhecimento científico e ação, em educação e formação, é bem mais complexa do que muitos gostariam que fosse”.

Neste sentido, Zeichner (2000:11) refere que “a tradicional separação entre formação de professores e prática, assim como a ideia de que os professores são meros implementadores e não produtores de conhecimento, tem que ser repensada.” Assim, há que repensar a ideia da formação enquanto aplicação de “receitas”, uma formação centrada nos saberes teóricos, para se pensar um modelo de formação como o defendido por Postic (1977), um modelo centrado na análise onde se estabelece uma relação de regulação entre teoria e a prática, sendo a prática associada a uma referência teórica, e a teoria confrontada com a prática.

Os casos da prática só se podem resolver através de uma análise que, partindo deles, mobilize conhecimentos teóricos. Esta ideia é reforçada por Darling-Hammond (2006:154) quando refere a ideia de que “*there is nothing as practical as a good theory and nothing as theoretical as good practice*”.

A relação teoria/prática/teoria na formação de professores está longe de merecer consenso. Mas cada vez mais investigadores reforçam a ideia de que, na formação de professores, o grande objetivo não pode ser a aplicação técnica de conhecimentos teóricos às situações práticas. Pérez Gómez (1997:110) defende esta posição quando refere que “nas situações decorrentes da prática não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correta”. O formando tem de ter a perceção, desde a formação inicial de que na vida profissional não pode limitar-se a aplicar técnicas aprendidas, “que o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe que as regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica” (1997:110). Uma formação, que segundo Cifali (2001:108), “implica considerar os saberes constituídos e os saberes da experiência”.

Concordamos com Éraut quando refere que,

é essencial na formação de professores, iniciar os candidatos a professores em diferentes tipos de teorias, partilhar com eles a discussão sobre o uso da teoria na prática e sobre a derivação da teoria a partir da prática desenvolver a sua capacidade para teorizarem aquilo que fazem. (1994, cit. por Esteves, 2001).

Numa relação em que a teoria informa a prática e a prática proporciona o questionamento da teoria. Só assim poderemos caminhar para superar a dicotomia teoria/prática na formação dos futuros profissionais, só assim podemos contribuir para uma formação que sensibiliza os futuros profissionais para a importância destas duas vertentes pois como refere Saviani (2005:141), “a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo”.

A profissão dos professores é uma das três profissões consideradas “impossíveis” por Freud, (cit. por Perrenoud, 2000:11), e nas quais o conhecimento prático é fundamental para a profissão. A prática enquanto um espaço de compreensão da teoria, e a prática com exigências que escapam à teoria, o conhecimento prático que o professor constrói, na sala, é a reconstrução do conhecimento teórico. Segundo Pérez Gómez (1997:111), “(...) só a partir dos problemas concretos é que o conhecimento académico teórico pode tornar-se útil e significativo para o aluno-mestre”, reconhecendo que “o conhecimento das ciências básicas tem um indubitável valor instrumental desde que se integre no pensamento prático do professor” (idem). Como refere Canário (2002:152), “os professores aprendem a sua profissão na escola”, e o mais importante na formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência. Aprender com a experiência não numa perspectiva de imitação mas como “uma ação em que o prático se torna um investigador no contexto da prática” (2002:160).

Neste sentido Canário (2000) confere grande relevância à prática pedagógica na formação inicial dos professores, reconhecendo que é na prática que os estudantes desenvolvem a capacidade de aprender a aprender com a experiência. Salienta, no entanto, que a sua defesa da experiência no processo de formação profissional dos professores não significa qualquer subestimação da teoria, pelo contrário considera fundamental a “articulação entre a formação

e o exercício do trabalho” (Canário, 2000:32). Critica os modelos de formação inicial de professores que funcionaram durante muitos anos em Portugal onde a teoria era vista de forma desarticulada da prática e o estágio realizado na etapa final do curso. Sugere um modelo de alternância que permita,

a construção de uma relação estratégica entre a formação e o trabalho, em que o essencial consiste na capacidade de desenvolver um reflexo de aprendizagem permanente que permita aprender a identificar o que é necessário saber e a aprender a aprender com a experiência. (Canário, 2000:35)

O que implica o reconhecimento das escolas como lugares de aprendizagem da profissão e não como meros lugares de aplicação.

Relativamente aos cursos de formação inicial de professores está convicto que o modo como é pensado e organizado o processo de prática profissional, será, talvez, o mais pertinente analisador dos cursos (Canário,2000). Afirma que a articulação entre a formação e o exercício do trabalho (prática pedagógica) deve constituir o ponto nevrálgico da organização dos planos de estudo dos cursos de formação inicial de professores, reforçando que é nos contextos de trabalho, e não na escola de formação inicial que se decide o que é importante na aprendizagem da profissão.

Realçamos igualmente a sugestão de Matias e Vasconcelos (2010) sobre a escolha de um modelo de formação que permita uma articulação teoria/prática sustentada na reflexão. Os modelos de alternância, referidos anteriormente, são apontados como uma estratégia de concretização desta perspetiva.

A investigação que o estudante realiza na prática pedagógica, é encarada enquanto proporcionadora de capacidades de observação, questionamento e análise da realidade e enquanto estudo e produção de conhecimento. A investigação pode, desta forma, promover a relação entre a teoria e a prática na formação inicial através de uma nova pedagogia de formação sustentada em problemas e preocupações emergentes dos contextos reais, na reflexão sistemática dos professores sobre o seu pensamento e a sua ação, e na interação entre os professores, os formadores e supervisores com o objetivo da consciencialização e reconstrução das práticas (Flores, Vieira & Ferreira, 2014). Esta perspetiva de iniciação à investigação não é recente quando se fala da formação de professores, mas em Portugal só nos últimos anos se assistiu a uma mudança ao nível das políticas de educação. O caso do novo Regime Jurídico de Habilitações Profissionais para a Docência, Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, é um exemplo desta abertura ao indicar como uma das componentes de formação exigidas para o desempenho profissional a iniciação em metodologias de investigação educacional, que tem como objetivo “capacitar os futuros docentes para a adoção de uma atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica da investigação educacional relevante”.

Se assumirmos que o educador de infância, no exercício da sua vida profissional, se confronta diariamente com situações novas e, por vezes, difíceis de resolver, compreenderemos que terá mais facilidade de tomar decisões pertinentes para resolver os problemas com que se depara, se tiver uma atitude de pesquisa e conseguir interpretar as situações em que se encontra implicado. Esta atitude só é possível se for capaz de aprender a questionar e analisar a sua ação educativa e, com os novos saberes produzidos pela investigação, precipitar a mudança de práticas educativas. É nesta perspetiva que faz sentido que a iniciação à investigação seja uma

preocupação na formação inicial. Perrenoud justifica a pertinência da iniciação à investigação na formação inicial por,

três razões complementares: como modo de apropriação ativa de conhecimento de base em ciências humanas; como preparação para a utilização de resultados da investigação em educação ou para a participação no seu desenvolvimento e como paradigma transponível no quadro de uma prática refletida. (1997:117)

Parece-nos pertinente recordar alguns resultados no que se refere à iniciação e prática da investigação emergentes de estudos sobre formação de professores na década de 90 em Portugal. Estes estudos foram apresentados sob a forma de recomendações por M. T. Estrela et al.,

- a adoção da investigação como estratégia fundamental da formação do professor, quer no plano dos conteúdos da ou das disciplinas de ensino, quer no que à realidade educativa se refere;
- a inserção da investigação, nas suas diferentes modalidades, na formação inicial e, de forma muito especial durante o estágio curricular, criando para o efeito, dispositivos que prevejam espaços e tempos para a realização, análise e discussão de trabalhos de campo;
- a investigação colaborativa entre práticos e investigadores. (2002:36)

Estas recomendações parecem-nos fundamentais para serem refletidas e implementadas no âmbito da formação inicial dos educadores de infância do século XXI.

Finalmente, e não menos importante, a relação entre as diferentes unidades curriculares do plano de estudos, para que a formação não se resuma a um somatório de unidades curriculares sem ligação. Britzman (1991, cit. por Marcelo García, 1999) destaca a

fragmentação de conhecimentos como um indicador a ter em consideração na análise da organização do currículo de formação de professores. Na opinião desta autora, a fragmentação de conhecimentos na formação acontece “na medida em que os professores em formação têm que adquirir este conhecimento através do estudo de um número mais ou menos vasto de disciplinas geralmente sem ligação entre si” (Marcelo García, 1999:96).

Relativamente à formação dos educadores de infância, Portugal (2001), alude a que, dado o carácter globalizante e integrador que caracteriza a educação de infância é importante que a formação dos educadores de infância seja organizada numa lógica de transversalidade e transdisciplinaridade. Por outro lado, Afonso (2002) aponta como uma das limitações dos cursos de formação de educadores de infância a organização científica e pedagógica, em que não se reconhece que a atividade específica dos educadores de infância deve ser suportada por saberes científicos e técnicos especializados que exigem uma articulação curricular. Esta é uma ideia corroborada por Oliveira Formosinho (2002a:53) quando refere que a prática pedagógica na formação inicial dos educadores de infância não deve ser uma mera aplicação dos conhecimentos anteriormente desenvolvidos “é pelo contrário uma componente curricular específica, com finalidades e objetivos próprios que devem ser articulados com os das outras componentes”.

Neste estudo, entendemos a prática enquanto centro do currículo na formação dos educadores de infância em interdependência com as outras componentes de formação do curso, subscrevendo ideia defendida por diferentes autores, ente outros, Canário (2000), Pérez Gómez (1992), Pimenta e Lima (2004) e Vasconcelos (2009), Zeichner (1986) de que a prática no centro do currículo de formação significa a prática enquanto elemento articulador do currículo, num espaço em que as diferentes componentes de formação não se encontram

hierarquicamente colocadas, mas pelo contrário devem manter uma relação de complementaridade (Castro,1989). Terminamos concordando com Esteves, Carita, Rodrigues e Silva quando defendem que,

a pedra angular da formação deveria ser a prática profissional, não por advogarmos uma conceção praticista da profissão, mas por pensarmos que deveria ser em torno do ideal de uma prática docente de elevada qualidade que todas as restantes componentes da formação deveriam constelar-se. (2014:30)

Para Zimermann e Bertani (2003), tal significa que é necessária uma formação de professores que viabilize a articulação entre o conhecimento e a ação, levando a uma reflexão consciente. Nesta perspetiva só é possível construir uma prática significativa, no processo de formação inicial dos futuros profissionais, se se conseguir uma articulação entre a teoria lecionada nas diferentes unidades curriculares e o estágio de observação/intervenção em contextos reais de trabalho. Esta articulação pode ser concretizada através de procedimentos de reflexão sobre a prática em todas as unidades curriculares, e não só nas unidades curriculares da componente de iniciação à prática profissional, e se, nos trabalhos solicitados por cada professor, em cada unidade curricular do plano de estudos, as experiências que os estudantes vivenciam nos contextos, forem mobilizadas, reconhecidas e problematizadas. São estes procedimentos, também, entre outros, que permitem a articulação entre as diferentes unidades curriculares dos planos de estudos da formação inicial de professores e que contribuem para que a teoria não seja entendida pelos estudantes de forma desarticulada da prática. São estes procedimentos, entre outros, que vão contribuir para que os cursos de formação inicial não sejam construídos como um aglomerado de disciplinas isoladas entre si (Pimenta & Lima, 2004).

Todos estes aspetos são referidos por Flores (2000) ao recomendar que a formação inicial deverá:

- proporcionar os conhecimentos teóricos suficientes, o que significa incluir conhecimentos estratégicos, metodológicos, recursos e materiais que sejam funcionais, tanto pessoal como profissionalmente;
- considerar a prática não só como disciplina, mas reconsiderando as reflexões que os alunos em formação inicial têm com a realidade escolar (a prática deve ser o eixo central da formação de professores);
- promover experiências interdisciplinares que permitam aos futuros professores integrar os conhecimentos e procedimentos das diversas disciplinas;
- promover a investigação de aspetos relacionados com as características dos alunos, o seu processo de aprendizagem,” etc.”, conduzindo-os à articulação teórico prática;
- a análise de situações que permitam, ao estudante, compreender a complexidade do ato educativo, tomar decisões, confirmar ou modificar atitudes e valores e configurar a própria opção pedagógica.

#### **4.4. Prática pedagógica e socialização profissional**

Nos últimos anos têm surgido vários estudos sobre os estádios da carreira dos professores, mas poucos se referem ao caso específico dos educadores de infância. Em Portugal temos o estudo de T. Sarmiento (2002) *Histórias de vida de educadoras de infância*, um estudo etnográfico realizado com cinco educadoras, que é uma referência no âmbito da história da educação de infância, sobretudo pelo contributo para a compreensão da construção socio-histórica da profissão de educador de infância.

Optámos por referenciar os estudos de dois autores Katz (1972) e Huberman (1995).

Nos anos 70 Katz (1972), desenvolveu um estudo com educadores de infância que nos ajuda a compreender as diferentes etapas da carreira desta categoria profissional. A autora propõe quatro estádios:

- a) **estádio da sobrevivência** – que se pode prolongar durante o primeiro ano de atividade profissional e em que as grandes preocupações do educador de infância são as de saber se vai conseguir ultrapassar as dificuldades com que se depara (se vai sobreviver) e a grande preocupação com as crianças é o controlo do grupo, a imposição da disciplina, a proposta de atividades que sejam interessantes e que levem as crianças a confiar no educador;
- b) **estádio da consolidação** que acontece por volta do fim do primeiro ano de trabalho, em que o educador se vê já capaz de sobreviver às situações imediatas, tornando-se necessário consolidar as competências já adquiridas e identificar as seguintes. O controlo do grupo já não é uma prioridade, a grande preocupação passa a ser com as situações singulares, como por exemplo, casos de crianças que têm ritmos diferentes de aprendizagem;
- c) **estádio da renovação** que surge por volta do quarto ou quinto ano de trabalho e em que os educadores de infância acusam um certo cansaço derivado da rotina, e procuram novas estratégias de ação e a renovação de conhecimentos através da procura de formação contínua;
- d) **estádio da maturidade** que pode surgir, para alguns educadores, no fim do terceiro ano, para outros, depois de cinco ou mais anos, e é caracterizado pela autonomia profissional, em que o educador de infância tem uma maior confiança em si e no

trabalho que realiza. Já adquiriu a capacidade de reapreciar e redefinir estratégias educativas, e está apto, para inovar.

Nos anos 80, Huberman (1989) realiza uma investigação sobre o desenvolvimento profissional dos professores do ensino secundário em que delimita fases comuns à maioria dos docentes, o que possibilitou alguma clarificação sobre o ciclo de vida profissional dos professores.

Para Huberman (1995:38), o desenvolvimento profissional dos professores é um processo complexo e constitui “um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”, realçando que as fases não devem ser tomadas como estáticas ou lineares, mas concebidas por meio de uma relação dialética.

São cinco as fases enunciadas por Huberman (1995):

- a) **entrada na carreira** (um a três anos de profissão): fase de sobrevivência, descoberta e exploração no primeiro contacto com a realidade profissional. É uma fase caracterizada pela exploração, que o autor define como um período em que o professor se encontra entusiasmado com a carreira que está a iniciar e, simultaneamente, uma fase em que questiona se o seu desempenho é satisfatório, se conseguirá ultrapassar os problemas com que se depara em sala de aula, se escolheu a profissão certa e se quer continuar. Os contextos profissionais e as condições de trabalho influenciam a forma como os profissionais vivenciam esta fase;

- b) **estabilização** (quatro a seis anos de profissão): sentimento de competência e pertença a um corpo profissional, reconhecimento de ser professor. A consolidação pedagógica dá-se, nesta fase, habitualmente, de forma positiva;
- c) **diversificação ou questionamentos** (sete a vinte e cinco anos de profissão): alguns professores que se encontram nesta fase como forma de fugir á rotina, assumem novos projetos e novos compromissos com o objetivo de manterem o entusiasmo pela profissão. É a fase que corresponde a uma maior diversificação dos percursos individuais. Depois de conseguida a estabilidade para outra parte dos professores surgem os questionamentos sobre a profissão, que estão ligados, quer às características da vida pessoal e familiar, quer às condições de trabalho;
- e) **serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações** (vinte cinco a trinta e cinco anos de profissão): caracterizada pela serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações Habitualmente corresponde a uma fase de menor exigência/ambição. Os professores conservadores vivenciam alguma resistência às inovações, demonstrando também saudosismo do passado. Nem todos os professores passam por esta fase.
- f) **desinvestimento**, (trinta e cinco a quarenta anos de profissão), que corresponde a um recuo e interiorização do final da carreira e pode corresponder a uma vivência serena ou amarga. Habitualmente corresponde a uma etapa de distanciamento gradual, sendo dada uma menor atenção aos interesses da escola e uma maior atenção aos interesses exteriores à escola. De notar que não está demonstrada a existência universal de uma fase de desinvestimento no fim da carreira (Huberman, 1995).

Entre os dois estudos encontramos alguns pontos comuns, nomeadamente na fase inicial da carreira quanto ao estágio da sobrevivência (Katz,1972), e entrada na carreira (Huberman,1995).

Para os autores citados a formação inicial recebida pelos educadores/professores influencia a forma como experimentam a entrada na carreira e, como tal, a forma como vivenciam o estágio de sobrevivência e a fase de entrada na carreira. A prática pedagógica na formação inicial pode constituir uma antecipação desta fase.

É neste sentido que, segundo Katz e Goffin (1990), a aceitação dos estágios de desenvolvimento profissional comporta três vantagens para a estruturação dos currículos de formação inicial de educadores de infância:

- os cursos de formação inicial poderiam incluir a reflexão e discussão de estratégias que ajudem o estudante, futuro educador de infância, a gerir o choque com a realidade;
- conceber a reflexão sobre as estratégias de sobrevivência, de forma a que, passada essa fase, o educador se sinta motivado para continuar a aprender. A autora propõe que sejam oferecidas aos estagiários atividades a realizar com as crianças, no período de sobrevivência, mas realçando que terá que haver adequações resultantes do contacto e reflexão sobre o contexto da prática;
- possibilidade de se introduzirem alterações no modelo de formação.

Pelas razões apresentadas pelos autores concordamos que o reconhecimento dos estágios poderá ser uma mais-valia na organização dos cursos de formação inicial dos futuros profissionais.

Assumindo que a prática em contexto profissional influencia a aprendizagem docente, a construção do conhecimento e a socialização profissional (González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011), abordamos, neste estudo, a prática pedagógica enquanto primeira etapa da socialização profissional. Como salienta Leite, na formação inicial de educadores de infância e professores,

é preciso conceber as práticas pedagógicas como o início do processo de socialização profissional do docente, a oportunidade para a construção de sua identidade profissional e a possibilidade de sua inserção no contexto real onde irá realizar o seu trabalho, o que deve também ser acompanhado por debates críticos e reflexivos sobre as teorias e a realidade socioeducacional. (2007:91)

A nossa experiência enquanto professora da formação inicial diz-nos que os estudantes, enquanto estagiários, frequentemente, manifestam angústias, medos e inseguranças relativamente ao ser educador, pelo que nos pareceu pertinente refletir sobre a socialização profissional com o objetivo de podermos encontrar relação entre as condições por nós apontadas como essenciais para uma prática formativa na formação inicial e o processo de socialização profissional dos futuros educadores de infância.

Apesar de não existirem em Portugal muitos estudos sobre a socialização profissional de educadores de infância, existem já alguns estudos noutros países como os estudos realizados por Katz (1972), Lortie (1975), Berger e Luckmann (1978), Lacey (1988), Dubar (1997) e Zeichner e Gore (1990), que nos fornecem elementos fundamentais para o entendimento da aprendizagem da profissão, no processo de formação inicial ou no exercício da profissão.

Destes diferentes estudos sobressai uma ideia consensual de que a socialização na profissão é processual, contínua e atravessa diferentes momentos de desenvolvimento, que se inicia na formação inicial e se prolonga ao longo da vida profissional. De acordo com Marcelo García (1999:27), a formação inicial constitui-se como um momento-chave de socialização e configuração profissional, que possibilita aos estudantes a aquisição de competências naquela que é “a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. Também Nóvoa (1992:18), entende que “a formação dos professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”, por permitir ao estudante o estudo de uma finalidade muito específica e direcionada, neste caso o de ser educador de infância.

Por corroborarmos esta ideia, vamos referir mais detalhadamente o estudo de Lortie (1975), e o estudo de Lacey (1988), por serem estudos que abordam a formação inicial como a primeira etapa de socialização dos professores, ao inverso de outros estudos que entendem que a socialização profissional se inicia com a entrada na profissão.

Citamos igualmente o estudo de Zeichner e Gore (1990), que aborda a temática do processo de socialização dos professores numa perspetiva centrada na formação inicial. É uma perspetiva menos estudada, uma vez que a maioria das investigações sobre a socialização dos professores não incidem nas características das escolas de formação nem nos programas de formação. Atualmente é reconhecido, por diferentes autores, que a atuação do professor/educador de infância, enquanto profissional, está relacionada com a formação inicial a que esteve sujeito. A este propósito Marcelo García (1999), considera o processo de formação profissional como um dos momentos mais importantes da socialização dos professores. Muitas das dificuldades sentidas pelos profissionais na intervenção educativa, quando iniciam a vida

profissional em contexto de sala/escola, estão diretamente relacionadas com lacunas na formação inicial. Daí a pertinência da sua abordagem neste estudo.

Lortie (1975), identificou três etapas fundamentais no processo de socialização dos professores. A primeira etapa decorre da experiência dos anos de escolaridade antes da entrada na universidade, e corresponde à experiência do sujeito enquanto aluno. Efetivamente quando chega ao ensino superior o estudante transporta toda uma experiência de, pelo menos, doze anos como aluno. Esta experiência pode ser, em alguns casos, superior porque cada vez mais os estudantes têm igualmente experiência em creche e jardim de infância. Ou seja crenças, comportamentos e conhecimentos sobre o que é ser professor são aprendidos durante a experiência de ser aluno. Estas experiências determinam uma imagem do que é ser educador/professor que marca, de alguma forma, a sua atuação profissional futura.

Chan e Elliot (2004), advertem para que os programas de formação inicial devem ter em consideração as ideias prévias dos estudantes, se se tem como intenção provocar uma mudança, ou um desafio, na forma dos estudantes pensarem ou de se posicionarem relativamente ao ensino.

O facto da instituição de ensino superior promover momentos de estágio em contexto real de trabalho, desde do início da formação e momentos de reflexão sobre essas experiências contribuirá para que os estudantes encontrem espaços para, com o apoio dos professores, desocultarem crenças e ideias pré-concebidas sobre o que é ser educador de infância. Os professores durante a formação inicial devem ajudar os estudantes na (des)construção do que é ser educador de infância, porque ser educador é mais difícil do que os estudantes pensam, do que as conceções que têm da profissão. A formação inicial é o momento ideal para esta

intervenção, pois é durante o seu decurso que os estudantes deixam de pensar como alunos para pensar como professores.

A segunda etapa coincide com o período de formação inicial, refere-se à formação propriamente dita, que permite ao estudante a formação teórica e prática, e dos processos de ensino/aprendizagem, para a profissão. É nesta etapa que os estudantes se confrontam com sentimentos ambivalentes, quando se apercebem que têm uma imagem distorcida ou pouco real da profissão. A iniciação aos momentos de prática pedagógica é sempre um momento determinante neste processo. É nos contextos de estágio, no confronto com as situações, que os estudantes sofrem as primeiras deceções e o choque com a realidade, relacionadas com a desconstrução da imagem idealizada da profissão, construída na sua experiência enquanto aluno. As instituições de ensino superior que promovem a formação em alternância, os momentos de reflexão sobre o vivenciado na prática e a articulação teoria/prática/teoria contribuirão assim para ajudarem os estudantes a (re)construírem a imagem da profissão e do que é ser educador de infância.

A terceira etapa ocorre nos primeiros anos da profissão, período de indução, a partir do momento em que o professor/educador assume a atividade docente e as funções a ela inerentes. Trata-se de uma perspetiva abrangente que se inicia nos primeiros anos de escolaridade e acaba nos primeiros anos de profissão. Nesta perspetiva, o indivíduo é influenciado pelo seu percurso pessoal e pelas experiências que vai tendo.

Lacey (1988) no estudo sobre a socialização profissional dos professores definiu quatro estádios pelos quais os estudantes passam, enquanto estagiários no período probatório:

- o primeiro estágio refere-se a um primeiro momento no processo de formação onde o estudante vive um sentimento de que está tudo a correr bem, os estudantes encontram-se como que em “lua-de-mel”. Esta etapa corresponde ao período em que o estudante faz as primeiras experiências como professor;
- no segundo estágio, “procura de materiais e estratégias”, os estudantes começam a aperceber-se com mais realismo das competências que têm que deter para desenvolver o ato educativo e apercebem-se que têm que adequar os métodos e materiais às suas intervenções, procurando formas de resolução dos problemas com que se deparam;
- o terceiro estágio surge como uma “fase de crise” desencadeada por algumas experiências menos bem-sucedidas e pela dificuldade que os estudantes sentem ao lidarem com a complexidade do ato educativo. Nesta fase, face a sentimentos de incapacidade sentidos na intervenção durante os momentos de estágio em contexto profissional, os estudantes podem ter a sensação de que não são capazes de ser professores e fazerem os outros aprenderem. Pela capacidade de conseguirem encarar a complexidade do ato educativo, aceitando algum insucesso, algumas dificuldades, os estudantes atingem o quarto estágio;
- o quarto estágio, correspondente à fase de maturidade, a “aprendizagem da confiança ou do insucesso” em que o estudante futuro profissional, se sente mais ou menos confortável no papel de professor. É a fase em que o estudante consegue encarar melhor quer a complexidade da profissão, quer o insucesso.

Para esta autora, o processo de socialização profissional do professor constitui um processo pelo qual os estudantes se tornam membros da profissão e adotam progressivamente e com maturidade o papel do professor (Lacey, 1988). Este processo, que produz mudanças no

sujeito, inicia-se no momento de estágio na formação inicial, mas não termina no fim da formação, continua ao longo da vida profissional.

Num estudo sobre o processo de socialização dos professores, numa perspetiva centrada na formação inicial, Zeichner e Gore definem três abordagens,

- a abordagem funcionalista que entende a socialização como o processo através do qual os professores assumem a cultura profissional dominante aceitando-a e incorporando-a no seu repertório cognitivo;
- a abordagem interpretativa centrando-se mais na negociação que ocorre entre o indivíduo e o contexto, no decurso do processo de socialização;
- a abordagem crítica que enfatiza especialmente os valores, normas e costumes e o papel dos formadores e investigadores para desvendar e assumir criticamente as influências socializadoras. (1990:16)

Na primeira abordagem o estudante, futuro profissional, assume um papel passivo, reproduzindo as práticas observadas e vivenciadas, sem as questionar.

Na segunda abordagem, existe já uma tentativa, por parte do estudante, de compreensão do processo, mas em ambas as abordagens não há um questionamento das situações, há um ajuste (passivo ou ativo) do estudante ao ambiente.

Na terceira existe uma assunção crítica de valores e normas, onde os formadores têm um papel determinante. O estudante aprende mas tem igualmente um papel construtivo no ambiente onde realiza o estágio pelas críticas que faz e pelas coisas novas que leva. Há uma tentativa por parte do estudante para precipitar a mudança.

Segundo Lacey (1998), os futuros professores quando confrontados com problemas em contexto de prática optam por um de três tipos de estratégias: submissão estratégica; adaptação internalizada e redefinição estratégica.

Na atitude de submissão estratégica, o estudante adapta-se às exigências da situação, embora mantendo algumas reservas. Pelo contrário, na atitude de adaptação internalizada, o estudante cede às pressões da situação acreditando que contribuem para a consecução de melhores resultados. No caso da redefinição estratégica, o estudante tenta ativamente mudar os comportamentos aceites na instituição escola. Segundo Zeichner (1985:113), pode acontecer que o estudante, futuro professor recorra a estratégias diferentes” *según sea su valoración de las limitaciones que implica una situación en un momento concreto*”, sendo que o mais importante é a capacidade que vai adquirindo de adequar a sua atitude à situação concreta.

Tendo como referência a definição de socialização profissional enquanto, o processo através do qual as pessoas constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justificam ser e estar numa determinada profissão. É um processo de concretização dos ideais profissionais. Poderíamos arriscar a dizer que, sob o aspeto mais objetivo, a socialização profissional constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspeto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão. Enfim socialização profissional é o processo de passagem de aluno a professor, de construção de uma identidade profissional, com todas as implicações deste processo. (Guimarães, 2003:2)

A socialização dos educadores de infância inicia-se na formação inicial.

De acordo com M. J. Sarmiento (1994), a socialização e a formação são duas realidades que caminham a par, constituindo as instituições de formação inicial para professores uma etapa de destaque de profissionalização dos profissionais que formam.

Encarando a formação inicial dos educadores de infância como a primeira etapa do processo de socialização profissional, questionamo-nos sobre o processo de socialização profissional que a prática pedagógica incorpora.

Mesquita-Pires (2007) refere que o processo de socialização dos educadores de infância está intimamente ligado com a formação, implica um espaço de socialização marcado pelos contextos institucionais, profissionais, socioeconómicos em que cada indivíduo vive. Mas é nos contextos de formação, perante o desenvolvimento da sua ação educativa, que os educadores de infância têm a possibilidade de construir a sua identidade profissional.

Consideramos pertinente fazer referência ao estudo de A. M. C. Cardoso (2002), sobre *O processo de socialização e (re)construção da identidade profissional dos educadores de infância*, que nos dá informações importantes sobre formação inicial no processo de socialização dos educadores de infância e que vão ao encontro das condições necessárias, por nós referidas anteriormente, para que a prática pedagógica na formação inicial dos educadores de infância se torne formativa. O autor identifica algumas estratégias para colmatar os problemas da formação inicial. Refere que deveria proporcionar-se aos estagiários futuros educadores: uma vivência autónoma da prática pedagógica no período do estágio, tornando-se necessário repensar o papel dos educadores cooperantes para que possam contribuir de forma

mais ajustada para a socialização profissional dos estagiários; a vivência de situações que espelhem a realidade profissional; a vivência de uma prática reflexiva em equipa (a necessidade de estágios com momentos de reflexão partilhados entre estudantes estagiários e supervisor da escola de formação) e apoio durante o primeiro ano de atividade profissional, revelando-se pertinente o acompanhamento no ano de indução.

Os dados do estudo referido realçam a importância da componente da prática pedagógica, em contexto profissional, na formação e socialização dos futuros educadores de infância e revelam a complexidade de fatores que se cruzam no processo de aprender a ser educador de infância. Esta mesma ideia é partilhada por R.M. Silva (2013) quando no seu estudo reconhece a relevância da prática pedagógica na construção do perfil profissional e no processo de socialização do educador de infância.

Na opinião de Mesquita-Pires (2007b) as relações assimétricas que, em alguns casos, caracterizam as relações entre a tríade professor da prática pedagógica, educador cooperante e estagiário, que referimos anteriormente, podem ser inibidoras no processo de socialização dos futuros profissionais e devem, por isso, ser (re)pensadas pelas equipas das instituições de ensino superior que oferecem a formação inicial dos educadores de infância.

Realçamos a importância da prática pedagógica e a recomendação de R. M. Silva (2013) e A. C. Gonçalves (2014) face à escolha, por parte das equipas das instituições de ensino superior, das educadoras cooperantes que recebem nos seus contextos os estudantes futuros profissionais. No Decreto-Lei 43/2007, os docentes das escolas que colaboram na formação são denominados orientadores cooperantes (Artigo 19.º). O educador cooperante constitui pois uma figura significativa no processo de formação inicial dos futuros profissionais, aquele que

orienta um candidato a professor no seu desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão & Tavares, 2003).

No âmbito do modelo ecológico para o modelo de supervisão das práticas das educadoras de infância Oliveira-Formosinho define supervisão como,

um processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo-comunicação com a instituição em que a aluna se está a formar. (2002b:116)

Realçando a importância da relação que tem que existir entre os contextos onde os estudantes fazem o estágio e a instituição de ensino superior em que frequentam a formação inicial.

De acordo com Matias e Vasconcelos (2010) esta relação é composta por um triângulo: professor da escola de formação, o educador cooperante do contexto de estágio e o estagiário. Quer o professor da escola de formação quer o educador cooperante têm um papel fundamental na formação dos estagiários, futuros profissionais. Ambos são formadores e devem manter uma relação próxima durante todo o processo de formação. Mesquita-Pires (2007b) alerta para o elevado nível de complexidade que pode envolver esta parceria caso as conceções de supervisão e de educação de infância, subjacentes à prática pedagógica do educador cooperante e do professor da prática pedagógica, sejam divergentes, o que pode gerar zonas de ambiguidade no estagiário. Segundo a autora “a complexa rede de interações, estabelecida no processo superviso, exige uma enunciação franca dos papéis, bem como uma congruência entre as estratégias formativas do professor da instituição formadora e do educador-

cooperante” (:11), o que remete para um trabalho bem estruturado e organizado por parte da instituição de ensino superior responsável pela formação inicial.

Matias e Vasconcelos (2010:20) corroboram esta perspetiva quando salientam que “no capítulo das relações profissionais estabelecidas entre contextos e intervenientes no processo da supervisão, são as de diálogo, colaboração, clareza e abertura da comunicação que são vistas como determinantes para o êxito pessoal e profissional do educador estagiário”. Marcelo García (1999) já tinha referido que, juntamente com os currículos de formação inicial, as relações que se estabelecem entre as instituições de ensino superior e as escolas que recebem os estudantes estagiários tinham que ser revistas, de forma a intensificar “o conhecimento das escolas relativamente às expectativas e objetivos que a instituição universitária define para as práticas de ensino” (Watts,1987, cit. por Marcelo García,1999:100).

Em síntese, é através das práticas em contexto profissional, durante a formação inicial, que os futuros educadores começam a tomar consciência dos saberes específicos da profissão (Rodrigues,2006), iniciando-se desta forma o processo de socialização.



**PARTE II**

**ESTUDO EMPÍRICO – O PERCURSO INVESTIGATIVO**

## CAPÍTULO

### 5. METODOLOGIA

Neste ponto serão explicitados os procedimentos metodológicos que considerámos serem os adequados para atingirmos os objetivos do estudo. Este estudo inscreve-se no paradigma interpretativo e seguiu uma metodologia de natureza qualitativa.

#### 5.1. Opções metodológicas

Reconhecendo que todo o trabalho de investigação se inicia por uma pergunta de partida na qual o investigador “tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 2005:44), o presente trabalho iniciou-se com a formulação da questão que procurámos que fosse não só pertinente, mas ao mesmo tempo clara, traduzindo-se da seguinte forma:

*- Qual o lugar da prática pedagógica na formação dos educadores de infância em cursos reorganizados no âmbito do Processo de Bolonha?*

Segundo Fortin (2009), as questões de investigação que necessitam de uma exploração ou de uma descrição do vivido ou da experiência humana importam à investigação qualitativa. Importa esclarecer que, para nós, questionar o lugar da prática pedagógica na formação inicial dos educadores de infância nos novos cursos reorganizados no âmbito do Processo de Bolonha implicava:

- **Compreender** como foi concebida a prática pedagógica e como funciona efetivamente;

- **Compreender quais** as representações dos professores de Instituições de Ensino Superior que formam educadores, relativamente à prática pedagógica na formação dos mesmos;
- **Conhecer** a opinião dos estudantes relativamente à componente da prática pedagógica;
- **Avaliar** a componente da prática pedagógica na ótica dos estudantes.

Para se compreender o sentido do estudo articulámos as questões de investigação em torno de três tópicos a saber:

**Currículo:**

- Como está organizada a componente da prática pedagógica (estágio supervisionado)?
- Quais os objetivos que cada uma das Instituições de Ensino Superior tem relativamente à componente da Prática Pedagógica (estágio supervisionado)?
- Que conceções e perspetivas estão subjacentes à organização desta componente?
- Que relação tem cada uma das unidades curriculares do curso com a prática pedagógica?
- O currículo fomenta a interdisciplinaridade? Como?

**Conceções dos professores:**

- Que conceções acerca do valor formativo da prática pedagógica na formação dos educadores de infância têm os professores que lecionam no Mestrado em Educação Pré-Escolar?
- É a prática um espaço de aplicação do que se aprendeu? É um complemento da formação onde se aprendem outras coisas? É uma área de formação independente?
- Como se concretiza a relação teoria/prática/teoria?

### **Conceções dos estudantes:**

- Que conceções têm os estudantes acerca do valor formativo da prática pedagógica?
- Quais as expectativas dos estudantes relativamente à prática pedagógica aquando da entrada na formação inicial?
- Qual a opinião dos estudantes relativamente à formação recebida no que concerne à prática pedagógica? Qual a opinião dos estudantes relativamente à prática realizada no 1º ciclo de estudos, denominada iniciação à prática profissional e a que estão a realizar no 2º ciclo, denominada prática de ensino supervisionado?
- De que forma as diferentes Unidades Curriculares do curso são percecionadas como estando relacionadas com a prática pedagógica?
- Que opiniões têm os estudantes sobre a relação teoria/prática/teoria? Corresponde às expectativas? É a necessária?

#### **5.1.1. Natureza do estudo**

Apontámos para a necessidade de um procedimento que privilegiasse uma abordagem indutiva dos fenómenos observados. O processo de investigação por nós concebido foi um processo que iria decorrer num contexto de descoberta em detrimento de um “contexto de prova ou verificação” (Bruyner et al., 1991 cit. por Homem,1998:91).

Neste estudo, distanciamos-nos, intencionalmente, de uma perspetiva positivista privilegiando uma abordagem orientada pelo paradigma interpretativo que é a abordagem apropriada quando se procura conhecer detalhadamente a estrutura dos factos, as perspetivas dos sujeitos que agem em contextos específicos e desenvolver novas hipóteses sobre possíveis causas dos padrões identificados por meio dos dados recolhidos (Erickson,1989). Para André

(2000), este tipo de pesquisa privilegia a interpretação, mesmo quando recorre à quantificação, e assume que factos e valores estão intimamente relacionados. Segundo Cunha (2007), o paradigma interpretativo permite penetrar no mundo pessoal dos participantes, percebendo como interpretam as situações, quais as suas intenções e significados, permitindo focalizar-se na descrição e na compreensão do que é único e particular para o sujeito.

Neste sentido, a nossa investigação privilegia uma abordagem qualitativa que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de perceções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994:11) numa perspetiva de um estudo descritivo e interpretativo que Rodrigues (2003:65), define como um estudo que tem como objetivo “descrever e interpretar a realidade social interessando-se pelo estudo das ações e também pelo das significações e intenções dos sujeitos sociais, não diretamente observáveis”.

A metodologia qualitativa privilegia, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir dos sujeitos da investigação. De acordo com Fortin (2009:31), todas as investigações qualitativas “tendem a fazer ressaltar o sentido ou a significação que o fenómeno estudado reveste para os indivíduos”. Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, uma vez que nestes estudos há sempre uma tentativa de captar e compreender, com pormenor, os pontos de vista e as perspetivas dos indivíduos sobre determinado assunto. Procura-se saber como os sujeitos interpretam diferentes situações e que significado têm para eles. No âmbito deste estudo o objetivo era saber as opiniões dos estudantes e dos professores sobre a prática pedagógica na formação inicial dos educadores de infância.

As investigações que seguem esta abordagem, orientam-se por uma perspectiva hermenêutica e interpretativa dos fenômenos educativos, tentando compreender o processo educativo a partir da indução dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade (Bogdan & Biklen, 1994).

### **5.1.2. População e amostra do Estudo**

Atendendo à necessidade de aprofundar as perspectivas dos sujeitos, a maioria das pesquisas qualitativas são feitas com pequeno número de sujeitos pois o que é importante “não é o número de pessoas que vai prestar a informação, mas o significado que esses sujeitos têm, em função do que estamos buscando com a pesquisa” (Martinelli, 1999:24).

Os critérios que presidiram à escolha dos participantes foram o conhecimento que eles têm da situação e do problema a investigar, e o de serem facilmente acessíveis à investigadora, integrando-se a seleção da amostra no método de amostragem não probabilístico, acidental ou de conveniência. Optámos por escolher professores e estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar de três Escolas Superiores de Educação públicas e de uma unidade de uma Universidade pública.

A nossa opção relativamente à escolha das instituições de ensino superior teve como critérios principais: a proximidade das mesmas em relação à zona de residência da investigadora e o terem a funcionar o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Optámos pelo anonimato das Instituições de Ensino Superior pelo que, ao longo do texto, serão identificadas com Instituição A, Instituição B, Instituição C, Instituição D. Sendo as Instituições A, B e C

Escolas Superior de Educação de três Institutos Politécnicos e a Instituição D a Instituição de Ensino Superior Universitária.

## **5.2. Metodologias de recolha e análise de dados e etapas da investigação empírica**

A opção quanto aos procedimentos metodológicos é, como se disse, de extrema relevância em qualquer estudo de investigação em educação. Neste estudo, optámos pelo recurso a metodologias qualitativas de recolha e análise de dados o que não obsta à quantificação dos mesmos. A conceção metodológica deve tender para a realização de sinergias entre estes dois tipos de metodologias (Pourtois & Desmet, 1997). É nesta perspetiva de articulação que conciliamos a finalidade qualitativa centrada na interpretação e a leitura quantitativa dos fenómenos, ao serviço dessa mesma finalidade, cientes que estas abordagens não se excluem, mas sim complementam-se. Como refere Neves (1996:2), a este propósito, “embora difiram quanto à forma e ênfase, trazem como contributo para o trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo, capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenómenos”. Para atingirmos os objetivos propostos, optámos, pois, na recolha e análise de dados, por uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa ou seja, qualitativa ao usar a entrevista semidiretiva e quantitativa ao usar questionários e ao analisar os respetivos dados. Optámos por entrevistas semidiretivas às coordenadoras dos mestrados em Educação Pré-escolar de cada instituição de ensino superior, e pela aplicação de questionários a todos os professores que lecionam os cursos e aos estudantes que os frequentam.

O termos optado por realizar questionários aos professores e aos estudantes foi uma estratégia para podermos obter a participação de um maior número de intervenientes, e para podermos tratar de forma mais rápida a informação recolhida.

A investigação foi realizada em nove etapas que descrevemos de seguida.

A **primeira etapa** consistiu na apresentação do projeto de investigação às coordenadoras dos cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar das instituições de Ensino Superior escolhidas para realização da investigação. Posteriormente, fizemos a apresentação do nosso projeto e o pedido de colaboração aos Conselhos Técnicos Científicos das instituições, que depois de devidamente concedido permitiu o começo da nossa investigação. Solicitámos, então, às coordenadoras dos mestrados em Educação Pré-escolar que nos disponibilizassem todos os documentos existentes na instituição relacionados com a prática pedagógica na formação dos educadores de infância, assim como os programas de todas as unidades curriculares do mestrado.

Com os documentos em nossa posse demos início à **segunda etapa**, a **análise documental**.

Para a caracterização do currículo de cada uma das instituições de ensino superior e para compreendermos o que foi pensado acerca da conceção da prática pedagógica recorreremos à análise de diferentes tipos de documentos produzidos em cada uma das instituições. Para Walsh, Tobin e Graue (2002:1055) a análise documental “centra-se na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto”. Neste sentido, recolhemos a documentação mais relevante existente em cada instituição de ensino superior relativa à prática pedagógica, procedemos à sua organização e terminámos na sua análise. Foram respetivamente analisados:

**Quadro 1: Documentos analisados**

Instituição de Ensino Superior	Documentos analisados
IES A	<p>- Proposta de criação de um novo ciclo de estudos – Mestrado em Educação Pré-Escolar (perfil I) (aprovado em reunião plenária do conselho científico em 27 de Março de 2007).</p> <p>- Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada – cursos de 2º ciclo - mestrados em ensino que conferem habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário.</p>
IES B	<p>- Relatório para registo de criação do 2º ciclo de estudos Mestrado em Educação Pré-Escolar (aprovado pelo conselho científico e conselho pedagógico)</p> <p>- Conceptualização e Organização da Prática e Intervenção.</p>
IES C	<p>- Proposta de criação de curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar (relatório subscrito pelo órgão científico legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino)</p>
IES D	<p>- Processo de criação de novo ciclo de estudos – Mestrado em Educação Pré-Escolar (apresentado, discutido e aprovado no conselho científico e conselho pedagógico).</p> <p>- Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada – cursos de 2º ciclo - mestrados em ensino que conferem habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário (em vigor a partir do ano letivo 2012/2013)</p>

A análise dos documentos cedidos foi relevante para a obtenção de informações sobre as instituições e a forma como perspetivam a prática pedagógica.

Pareceu-nos essencial neste projeto de investigação recorrer à análise documental, nomeadamente de todos os escritos existentes sobre a prática pedagógica, formação e estágios e de todos os programas, de todas as unidades curriculares do Mestrado em Educação Pré-Escolar para percebermos as concepções e princípios adotados, para obtermos informação sobre

a organização da prática pedagógica e organização curricular do curso e sobre o modelo de formação preconizado em cada uma das instituições. Pretendemos também recolher informação que pudesse contextualizar e, talvez, enquadrar os modos de pensar, sentir e agir dos intervenientes no estudo.

Este processo de consulta documental permitiu aceder a informações úteis para a construção do guião das entrevistas e dos questionários.

A **terceira etapa** consistiu na **construção dos questionários**. O questionário é um instrumento de recolha de dados “constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Marconi & Lakatos, 1990:88). A não obrigatoriedade de presença do entrevistador foi importante na escolha deste instrumento de recolha de dados, pelo facto de possibilitar abranger, em pouco tempo, uma amostra geograficamente dispersa e também o facto de a informação recolhida ser de fácil tratamento estatístico (Rodrigues & Esteves, 1993).

Para a elaboração de um questionário Moreira (2009:121) define diferentes fases: a construção da versão inicial “incluindo, quase sempre, um número de itens muito superior ao que se pretende conservar na versão final; estudo piloto; pré teste que vai permitir a “seleção dos itens a reter e à laboração da versão final” (2009:121) e finalmente a aplicação da versão final “a uma amostra adequada aos objetivos do estudo e os resultados são interpretados de modo as responder, tanto quanto possível, às questões colocadas no seu início.” (2009:121) Ainda segundo este autor, “algumas destas fases poderão ser omissas” (2009:121) por opção do investigador, sem descrédito para o processo de construção.

Para a construção dos questionários, e uma vez que não tínhamos experiência neste domínio, tivemos que fazer opção entre o uso de itens de resposta aberta ou fechada ou ambos. Segundo Moreira (2009), a grande diferença entre estes dois tipos situa-se na forma de tratamento das respostas. Reconhecendo que os questionários de resposta fechada têm vantagem relativamente aos questionários de resposta aberta, “em termos da facilidade de tratamento” (2009:124), e que “as respostas a questões fechadas só serão válidas se as alternativas propostas cobrirem de modo adequado todas as respostas que os indivíduos poderiam dar” (2009:130), a nossa opção por esta modalidade.

Foram construídos dois questionários de resposta fechada para dois tipos de participantes:

- os professores que lecionavam unidades curriculares no Mestrado em Educação Pré-Escolar;
- os estudantes que frequentavam o Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O questionário aos professores revestiu-se de uma estrutura tripartida: introdução, primeira parte e segunda parte. A introdução contextualizava o questionário no projeto de investigação, garantia a confidencialidade e anonimato e agradecia a colaboração dos respondentes. A primeira parte tinha como intencionalidade obter dados que permitissem caracterizar os sujeitos inquiridos tendo sido pedido que indicassem o sexo, a idade, a categoria profissional, o grau académico, instituição onde lecionam, anos de serviço, o(s) curso(s) em que cada um leciona e a área em que intervém no mestrado. A segunda parte era constituída por um conjunto de vinte e duas questões com o objetivo de recolher a opinião dos respondentes sobre a formação inicial dos educadores de infância proporcionada na sua instituição, particularmente no que se refere à prática pedagógica.

O questionário aos estudantes revestiu-se de uma estrutura quadripartida. A introdução contextualizava o questionário no projeto de investigação, garantia a confidencialidade e anonimato e agradecia a colaboração dos respondentes. A primeira parte destinava-se a recolher dados que caracterizassem os respondentes, tendo sido solicitado que indicassem o sexo, a idade, a instituição em que frequentaram a Licenciatura em Educação Básica, a instituição em que frequentavam o Mestrado em Educação Pré-Escolar, a ordem de prioridade de opção pelo curso. A segunda parte era constituída por um grupo de quinze perguntas relativas à formação recebida na Licenciatura em Educação Básica e a terceira parte por um conjunto de dezasseis perguntas sobre a Prática de Ensino Supervisionada durante o Mestrado.

A **quarta etapa** constou da realização do pré teste e da reformulação dos questionários. Como sugere Moreira (2009), realizámos pré **testes dos questionários** com populações semelhantes às do estudo. De acordo com a recomendação de Sousa,

depois de redigido e antes de ser aplicado aos sujeitos a que se destina, o questionário precisa ser testado numa aplicação piloto, a pequenos grupos de sujeitos que possuam todas as características da população de estudo, mas que não façam parte da amostra a ser considerada na investigação. (2005:237)

Para verificação da validade do conteúdo do questionário. A população escolhida foram os professores e estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, onde a investigadora é professora.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998:117), os estudos prévios permitem “muitas vezes detetar as questões deficientes, os esquecimentos, as ambiguidades e todos os problemas que

as respostas levantam”. O pré teste permitiu-nos fazer a reformulação dos questionários. Foram retiradas duas questões no questionário aos estudantes e uma no questionário aos professores por se considerar redundante o seu conteúdo. Foram ainda realizadas correções linguísticas de forma a tornar as questões mais claras e precisas. O texto definitivo dos questionários constam dos anexos (Anexo III), respetivamente o dos estudantes e o dos professores.

A **quinta etapa** constou da **aplicação dos questionários** à população alvo do estudo. No início, era nosso intuito fazer administração direta dos questionários aos estudantes, em cada uma das instituições de ensino superior, com o objetivo de conseguirmos um maior número de devoluções. No entanto, por razões institucionais, só em duas instituições de ensino superior foi possível fazer a entrega direta dos questionários aos estudantes. Nas outras duas instituições de ensino superior, os questionários aos professores foram entregues em papel às coordenadoras de curso, que ficaram responsáveis por passar e recolher os questionários e posteriormente os devolverem à investigadora.

Ao questionário aos estudantes obtivemos oitenta e seis respostas de um total de cento e sete potenciais respondentes, o que representa uma percentagem de 80,37% de respostas. Ao questionário aos professores obtivemos trinta e três respostas de um total de sessenta potenciais respondentes, o que representa uma percentagem de 55% de respostas.

Com os dados obtidos realizámos a **análise de consistência interna** que serve para averiguar as propriedades (consistência) do questionário. A consistência interna dos fatores “define-se como a proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferenças nos inquiridos” (Braz, 2013:244), aceitando-se que têm opiniões distintas. Para analisar a consistência interna é necessário conhecer:

- a característica de cada item quando à sua média e desvio padrão;
- a média, desvio-padrão e correlação dos itens que integram o fator;
- a relação entre cada item e o fator, em termos do coeficiente de correlação, do coeficiente de determinação de cada item com os restantes, e do efeito que cada item produz na média, na variância e no Alpha de Cronbach do fator.

O Alpha de Cronbach é uma das medidas mais usadas para verificação da consistência interna de um grupo de variáveis ou de itens. O coeficiente alpha varia entre 0 e 1, e considera-se a consistência interna: Muito boa ( $\alpha > 0,9$ ), Boa ( $0,8 < \alpha \leq 0,9$ ), Razoável ( $0,7 < \alpha \leq 0,8$ ), Fraca ( $0,6 \leq \alpha \leq 0,7$ ) ou Inadmissível ( $\alpha < 0,6$ ).

Nas questões em que o teste de consistência interna foi aplicado, o resultado das respostas revelou razoável e boa consistência interna dos questionários.

Demos início à **sexta etapa, a análise descritiva de dados** obtidos com os questionários. Os questionários foram tratados com recurso ao SPSS, versão 19, (*Statistical Package for the Social Sciences*), um importante auxiliar no processo de transformação de dados em informação. Após este tratamento dos questionários, o passo seguinte foi a análise e interpretação dos resultados, ou seja, “a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos” (Bogdan & Biklen, 1994:205). A informação obtida foi analisada questão a questão e foram realizadas sínteses interpretativas. Cientes de que a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação (Esteves, 2006), as sínteses foram realizadas com recurso à fundamentação teórica reunida. Considerámos ser esta a opção que permitia uma compreensão mais clara e aprofundada dos resultados.

Depois da análise descritiva das respostas dadas aos questionários passados quer aos estudantes quer aos professores, tornou-se oportuno fazer a exploração das mesmas no sentido de verificar a ocorrência, ou não, de diferenças significativas em função das variáveis independentes. Iniciou-se assim a **sétima etapa, a análise inferencial**. Num primeiro momento, levantámos um conjunto de hipóteses sobre relações entre variáveis independentes e variáveis de respostas dos inquiridos.

Relativamente às respostas dos estudantes as variáveis exploradas foram idade e instituição de ensino superior que frequentavam e a sua possível relação com as opiniões manifestadas. A variável sexo não foi considerada para análise, por só haver um respondente do sexo masculino no questionário aos estudantes e quatro respondentes no questionário aos professores.

Na análise das respostas aos questionários dos estudantes, a variável idade foi considerada apenas como tendo duas classes, “18-22” e “23 anos ou mais”, porque a classe etária dos “18-20” apenas tinha 4 sujeitos, logo não era possível do ponto de vista estatístico ser considerada uma classe autónoma. Relativamente ao(s) contexto(s) educativo(s) também não foram consideradas as variáveis “creche” e “outros”, pois o número de casos foi de 0 e 1, respetivamente, logo também não eram estatisticamente viáveis.

Relativamente ao questionário aos professores, as variáveis independentes exploradas foram idade, grau académico, área científica, instituição de ensino superior em que lecionam e número de anos de serviço. A variável sexo não foi considerada para análise, por só haver quatro respondentes do sexo masculino. Para efeitos de análise por idade, foram apenas consideradas duas classes, “Menos de 50 anos” e “Pelo menos 50 anos”, pois as outras duas

classes não apresentavam um número estatisticamente viável: “Menos de 30”, 0 elementos, e “61 ou mais anos”, 1 elemento.

Para a análise recorreu-se a diferentes testes estatísticos:

- **Teste do Qui-quadrado ( $\chi^2$ )**: Testa se dois ou mais grupos independentes diferem relativamente a uma determinada característica;
- **Teste do Qui-quadrado por Simulação de Monte Carlo** - Utiliza-se sempre que não estão verificadas as condições de aplicabilidade do Teste do Qui-quadrado ( $\chi^2$ );
- **Teste de Kruskal-Wallis** - Testa se duas ou mais amostras provêm de uma mesma população ou se de populações diferentes (Comparação múltipla de médias das ordens para amostras independentes);
- **Teste LSD de Fisher** aplicado às ordens – Testa as variáveis duas a duas;
- **Teste One-Way Anova** - Analisa o efeito de um fator na variável endógena, testando se as médias da variável endógena em cada categoria do fator são ou não iguais entre si;
- **Teste de Tukey** - É um teste Post-hoc, testa “*a posteriori*” da rejeição da  $H_0$  na ANOVA, qual ao quais são os pares de médias significativamente diferentes;
- **Teste t-Student**, amostras emparelhadas. Compara duas populações, de onde foram extraídas duas amostras emparelhadas, relativamente a uma mesma variável quantitativa;
- **Teste de Mann-Whitney Teste** alternativo ao teste  $t$  para duas amostras independentes.

Este teste é não paramétrico, e utiliza-se sempre que não estão reunidas as condições de aplicabilidade do teste paramétrico,  $t$ .

A **oitava etapa** da investigação consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas às coordenadoras dos Mestrados em Educação Pré-escolar. Antes das entrevistas foi feita a análise documental, passados os questionários e tratados os seus resultados, para que fosse possível, nas entrevistas, esclarecermos algumas questões emergentes da análise desses dados. Optámos por realizar entrevistas às coordenadoras dos mestrados por serem as pessoas que estavam numa posição privilegiada para nos fornecerem informações sobre a organização e conceptualização do curso, nomeadamente no que se refere à prática pedagógica.

A entrevista é uma técnica de investigação que permite reunir informação sendo apresentada por A. Estrela como tendo o objetivo de recolher,

dados de opinião que permitam, não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também para conhecer sob alguns aspetos, os intervenientes do processo” ou seja “se por um lado se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo.(1994:342)

A opção pelo inquérito por entrevista como estratégia de recolha de dados, decorreu do pressuposto de que ela permitiria compilar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito que, assim, poderia transmitir os seus pontos de vista, opiniões e sentimentos.

Tratando-se de um processo profundo, com vista a uma análise posterior, interessou ao investigador conhecer o sentido que os entrevistados dão às suas práticas e aos acontecimentos que vão tendo lugar num determinado contexto.

Optámos pela entrevista semidiretiva, em que a conversa decorre segundo um guião que impõe ao entrevistado um quadro de referência global, dando-lhe liberdade, a nível dos temas, para a sua abordagem, por nos parecer a mais adequada aos objetivos do estudo. Esta opção pareceu-nos a mais pertinente já que permite ao entrevistado a possibilidade de exprimir as suas próprias opiniões, falar dos seus sentimentos, das suas opções e atitudes de forma mais livre já que é “ importante que o entrevistado possa exprimir a própria realidade na sua linguagem, com as suas características conceptuais e os seus quadros de referência” (Quivy & Campenhoudt, 1998:75).

Reconheceu-se a necessidade de construção de um guião de entrevista que funcionasse como quadro de referência como “forma de conduzir a entrevista “(Quivy& Campenhoudt,1998:183), que serviu de fio condutor ao investigador. No entanto e de acordo com Digneffe no capítulo intitulado *Do individual ao social: a abordagem bibliográfica*, o guião foi sendo “(...) afinado no decurso da investigação, porque algumas questões podem tornar-se mais importantes do que outras em função da pessoa entrevistada” (Albarello et al., 1997:217).

Na construção do guião das entrevistas tivemos em conta os objetivos pretendidos no trabalho, face aos quais foram inventariadas algumas questões gerais como ponto de partida para a entrevista.

Para a construção do guião da entrevista apoiámo-nos no modelo apresentado por A. Estrela (1994:345), que propõe o seguinte esquema: “1º- formulação do tema, de forma sintética e explícita; 2º- definição dos objetivos gerais; 3º- a partir dos objetivos gerais, definição dos objetivos de ordem específica e previsão das estratégias de concretização”. O objetivo principal foi permitir que o entrevistado definisse as conceções que suportam a formação preconizada no mestrado que coordena; explicitasse o lugar da prática pedagógica

na formação dos educadores de infância; explicitasse a relação existente entre as diferentes UCs que constituem o plano de estudos; situasse o lugar do estudante na formação; caracterizasse o curso que coordena abordando os constrangimentos e potencialidades da formação ministrada na instituição; apontasse sugestões para melhorar a formação no que concerne a prática pedagógica.

**Quadro 2: Guião de Entrevistas – Coordenadoras do MEPE**

Objetivos Específicos	Questões Orientadoras
Identificação e caracterização da entrevistada – situação e percurso profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há quanto tempo é docente nesta instituição de ensino superior?</li> <li>- Há quanto tempo é coordenadora do MEPE?</li> </ul>
Compreender as conceções que suportam a formação (modelo/s), o perfil ideal do educador de infância; o papel atribuído aos estudantes em formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que conceções e perspetivas estão subjacentes ao programa de formação dos educadores de infância?</li> <li>- Na formação preconizada que papel é atribuído aos estudantes, futuros educadores de infância?***</li> <li>- Que perfil ideal de educador de infância está implícito na formação que preconizam?***</li> <li>- Na sua opinião o currículo fomenta a interdisciplinaridade? Como?</li> <li>- Que lugar é atribuído à prática pedagógica (estágio)?</li> <li>*** (caso não for respondida nas pergunta anterior)</li> </ul>
Compreender como está organizada a PES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como está organizada a PES? Que objetivos estão subjacentes à PES? (como foi concebida a PES)</li> <li>- Quem seleciona as instituições e os educadores cooperantes? Como se estabelecem as relações entre a instituição formadora e a instituição cooperante?</li> <li>- Que relação os docentes da IES estabelecem com os educadores cooperantes?</li> </ul>
Identificar e compreender as potencialidades e os constrangimentos do currículo formativo relativamente à prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que avaliação faz da componente PES no novo plano reorganizado no âmbito do Processo de Bolonha?</li> <li>- Quais as potencialidades e constrangimentos surgidos relativamente: à prática pedagógica / à articulação entre as diferentes UCs do curso e a prática pedagógica / à relação de todas as unidades, incluindo a PES, com a produção do relatório final?</li> </ul>

	- Que sugestões faria para melhorar o currículo de formação inicial proporcionado por esta instituição no que concerne à prática pedagógica?
--	--

Segundo Bell (1997:119), a aplicação e condução de uma entrevista pode ser comparada a uma atividade de pesca, “tal como a pesca , a entrevista é uma actividade que requer uma preparação “cuidadosa “ e “muita paciência”.

O grande desafio da entrevista é possibilitar uma situação de conversa com outra pessoa, sem, contudo, se negligenciar os objetivos e propósitos inicialmente definidos para o estudo, evitando o “arrastamento” para situações que não elucidem o que pretendemos compreender e estudar. Foi o que tentámos no momento das entrevistas às coordenadoras dos Mestrados.

As entrevistas realizadas entre março e maio de 2015, foram gravadas recorrendo ao registo áudio com um gravador digital de alta definição o que nos permitiu uma audição clara das vozes das entrevistadas. Posteriormente, transcrevemos as entrevistas com o objetivo de preservar a informação oral em registos escritos. Neste processo, recorremos ao programa *Express Scribe* que nos permitiu a audição pausada do discurso das coordenadoras e simultaneamente ir registando o texto no computador.

Este foi um processo que se revelou moroso. Depois de transcritas as entrevistas procedeu-se à devolução das mesmas às entrevistadas para que fizessem a validação dos seus “discursos”, permitindo-lhes que se reconhecessem nas suas próprias palavras. Só uma entrevistada fez pequenos ajustes ao texto, com o objetivo de alguns pontos ficarem mais claros.

O passo seguinte foi a análise de conteúdo, **nona etapa**, Segundo Henry e Moscovici (1968, cit. por Bardin, 1977:33), “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo. Fizemos uma leitura global de cada uma das entrevistas, “leitura flutuante”, (Bardin, 1977:96) que nos permitiu ficar a conhecer as ideias principais do discurso das coordenadoras. O processamento de dados foi realizado da seguinte forma:

- Criação de uma lista de enunciados de cada entrevista que foram agrupados em unidades de classificação (emergentes do discurso de cada coordenadora e/ou relacionados com os eixos de análise);
- Agrupamento E estruturação das unidades de classificação encontradas em grandes temas, categorias e subcategorias de análise;
- Elaboração de quadros de análise das entrevistas contendo os temas, as categorias, subcategorias estabelecidas e unidades de registo significativas do discurso.

Depois deste processo iniciámos a análise interpretativa da informação. De salientar que a análise interpretativa só é possível se mantivermos a lógica do entrevistado, ou seja, o sistema de relações por eles estabelecido (Michelat, 1987), o que tentámos concretizar.



**PARTE III**

**APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

## CAPÍTULO

### 6. FORMAÇÃO E PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DAS QUATRO INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ESTUDO

Neste capítulo, apresentamos as sínteses da análise documental dos normativos institucionais que conceptualizam e organizam a formação e, em especial, a Prática de Ensino Supervisionada (PES). De salientar que os documentos analisados sofreram algumas alterações, devido ao Processo de Acreditação do Curso pela Comissão de Avaliação Externa (CAE) da A3ES realizado em 2014. As coordenações dos Mestrados em Educação Pré-Escolar tiveram que fazer pequenas alterações nos planos de estudo na sequência de indicações emanadas pela CAE, mas que não tinham sido introduzidas nos documentos analisados.

Apresentamos, por Instituição de Ensino Superior (IES), a síntese dos documentos cedidos, destacando as conceções e organização da formação. Os documentos foram analisados segundo três categorias de análise: **Conceptualização geral e fundamentação do Curso, Processos de Supervisão e Organização da Prática de Ensino Supervisionada.**

#### 6.1. Instituição de Ensino Superior A

Relativamente à IES A foram analisados dois documentos: A) *Proposta de Criação de um novo ciclo de estudos – Mestrado em Educação Pré-Escolar* (perfil I) (aprovado em reunião plenária do Conselho Científico em 27 de Março de 2007); B) *Regulamento da Prática Profissional Supervisionada – Mestrados em Educação Pré-Escolar* (2010/2011).

### **6.1.1. Conceptualização geral e fundamentação do curso**

Relativamente à conceptualização geral e fundamentação do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar, são referenciados três documentos legais: os Decretos-Lei 240 e 241/2001, e o Decreto-Lei 43/2007, os dois primeiros para fundamentarem o perfil desejado do profissional a formar; o terceiro porque representa as disposições legais que enquadram a formação.

Refere-se como uma das finalidades da formação, permitir que os estudantes se tornem coautores do seu próprio projeto de formação, em parceria com os formadores, assim como deverão ser autores da sua prática. Podemos inferir que nesta conceção está subjacente o papel central que o estudante deverá desempenhar na sua própria formação, conceção explicitamente defendida no novo paradigma de formação preconizado pelo Processo de Bolonha.

Na organização do curso sobressai a dimensão interdisciplinar que se pretende com a organização curricular em que as diferentes áreas de conteúdo são trabalhadas de modo conjunto e articulado, na unidade curricular Projetos Curriculares Integrados que acompanha “de perto” a prática profissional supervisionada. De acordo com o referido, esta Unidade Curricular (UC), é ministrada por professores de diferentes áreas curriculares e especialistas, que estão envolvidos nos estágios, quer através da reflexão sobre as práticas, quer através da comunicação com os orientadores cooperantes, quer ainda com a ida às salas em que se realizam os estágios, apoiando os estudantes e os educadores cooperantes, trabalhando todos na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1985).

É igualmente realçada a importância das unidades curriculares de Prática Profissional Supervisionada (estágio) e de Seminário de Acompanhamento à Prática Profissional, que funcionam em interdependência, tendo o seminário como finalidade proporcionar momentos de reflexão sobre estágio, permitindo o desenvolvimento de competências reflexivas como elemento estruturador e instrumento do pensamento e da ação.

A Prática Profissional Supervisionada é referenciada como “um espaço privilegiado para integração teórico-prática das componentes curriculares do mestrado”, dando a ideia de adesão a uma perspectiva holística da formação que contraria “uma tradição académica de formação centrada em disciplinas disjuntas e não em projetos formativos” (Ponte, 2005:67).

### **6.1.2. Processo de Supervisão**

No que concerne ao processo de supervisão só encontramos referências no documento Regulamento da Prática Profissional Supervisionada (B). No Artigo 5º, denominado Intervenientes na Prática Profissional Supervisionada e suas funções, são definidos como intervenientes: os estudantes estagiários, os orientadores cooperantes, os supervisores institucionais e os professores responsáveis por outras unidades curriculares do mestrado. São igualmente definidos os direitos e deveres do estagiário, o perfil e as competências dos orientadores cooperantes; o perfil e as competências de conceção e organização dos supervisores institucionais; as competências de supervisão, e as funções dos professores das unidades curriculares específicas. De realçar, o facto de o processo de supervisão superar a tríade estudante/ supervisor institucional/ educador cooperante para incluir todos os professores que integram o processo de formação. Consideramos que esta opção poderá ter implícita a perspectiva de uma formação em que o estágio é uma preocupação, “um eixo de todas as

disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente designadas “práticas” (Pimenta & Lima, 2004:44), o que contribui para a superação da dicotomia teoria/prática.

Esta perspectiva reforça a ideia, anteriormente descrita, da dimensão da interdisciplinaridade que deve pautar a formação ministrada nesta instituição de ensino superior. Nesta vertente, é de novo realçada a importância de os estudantes terem um papel ativo na sua formação, sempre com o apoio, no local de estágio, quer dos supervisores institucionais, quer dos educadores cooperantes. De acordo com Vasconcelos (2009:45), a interação do estudante com os professores e cooperantes é o que lhe permite tornar-se centro do seu próprio processo formativo “por causa dessa interação, torna-se motor do seu próprio processo de desenvolvimento, autor e ator da sua formação”.

De acordo com o documento analisado cabe igualmente a todos os docentes implicados no processo de supervisão incentivarem e criarem mecanismos de reflexão sobre a prática, uma formação baseada numa *epistemologia da prática* como propõe Schön.

### **6.1.3. Organização da Prática de Ensino Supervisionada**

A componente de Prática de Ensino Supervisionada tinha um total de 32 créditos, de acordo com o definido no Decreto-Lei 43/2007, e compreendia dois momentos de estágio em contextos de educação de infância – creche e jardim de infância – integrada na unidade curricular anual de Prática Profissional Supervisionada; era ainda enquadrada por um Seminário de Apoio à Prática Profissional.

Os contextos de estágio integram instituições de diferentes naturezas jurídicas, rede pública e privada e Instituição Particular de Solidariedade Social, que acolhem crianças dos 0 aos 6 anos.

Os períodos de estágio são constituídos por dois momentos: o primeiro em contexto de creche com uma duração de 4 semanas; o segundo em contexto de jardim de infância com uma duração de 15 semanas.

Há uma discrepância na duração dos estágios, sendo menor o tempo de estágio em contexto de acolhimento de crianças dos 0 aos 3 anos, que não está fundamentada no documento.

Os estudantes são, no mínimo, observados seis vezes, duas visitas em creche e quatro em jardim de infância, ao longo do estágio.

Nos documentos analisados não encontramos referências explícitas à organização das duas unidades curriculares que constituem a componente de ensino supervisionada – Prática Profissional Supervisionada e Seminário de Apoio à Prática Profissional - que nos permitam perceber se se contempla uma formação em alternância, mas tal parece poder deduzir-se da orgânica prevista.

## **6.2. Instituição de Ensino Superior B**

Relativamente à IES B foram analisados dois documentos: A) *Relatório para registo de criação do 2º ciclo de estudos Mestrado em Educação Pré-Escolar* (aprovado pelo Conselho

Científico e Conselho Pedagógico (2007); B) *Conceptualização e Organização da Prática e Intervenção Supervisionada*.

Da análise realizada aos dois documentos, destacamos os contributos para o estudo nas três dimensões de análise.

### **6.2.1. Conceptualização geral e fundamentação do curso**

Salientamos ao nível da conceptualização geral e fundamentação do curso, a referência quer aos dispositivos legais que enquadram a formação para a docência (Decreto-Lei 43/2007; Decreto-Lei 74/2006; Decreto-Lei 42/2005, Decretos-Lei 240 e 241/2001), quer à contribuição dos estudos de investigação sobre a formação profissional de professores que contribuíram para a elaboração do plano de estudos.

De destacar, ainda, a alusão à prática profissional enquanto eixo central da formação dos educadores de infância e ao perfil de um profissional crítico e reflexivo, que estão na base da construção do ciclo de estudos.

Apesar de se dizer que todas as componentes de formação contribuem para a construção de um profissional crítico reflexivo, é à componente de prática de ensino supervisionada que é reconhecida uma relevância especial.

O processo de formação ministrado nesta instituição de ensino superior assenta num currículo de índole socio-constructivista cujo objetivo é fazer emergir “o sujeito em formação” na relação com os diferentes intervenientes na formação, respetivamente com os supervisores

institucionais e os educadores cooperantes. Podemos inferir que, neste modelo de formação, o estudante ocupa o lugar de sujeito ativo da sua formação num processo de reflexão permanente sobre si próprio e sobre a prática, sendo “os formadores entendidos, sobretudo, como facilitadores desse desenvolvimento” (Esteves, 2007:181).

### **6.2.2. Processo de Supervisão**

Só encontramos referência ao processo de supervisão no documento intitulado *Conceptualização e Organização da Prática e Intervenção Supervisionada (B)*.

O processo de supervisão rege-se pelo “princípio fundamental” de colocação de andaimes, numa perspetiva em que tanto os supervisores institucionais como os educadores cooperantes são um recurso a quem o estudante pode recorrer no seu processo de formação. Esta perspetiva remete-nos para a teoria de Vygotsky (1985) que explicita que quem ajuda a aprender proporciona os andaimes para a construção pessoal que o aprender implica. De acordo com Severino (2007:21), esta é uma metáfora educativa que se aplica a qualquer pessoa em qualquer etapa da vida e aplica-se também aos professores em qualquer etapa do desenvolvimento profissional, “mas com especial acuidade no período de formação inicial, nomeadamente naquele que corresponde á sua prática pedagógica profissionalizante”.

O educador cooperante é considerado um co formador que deve trabalhar em parceria com o supervisor institucional. É dada especial relevância à relação supervisor/ educador cooperante em prol de uma formação baseada no modelo de supervisão ecológico em que todos os implicados fazem parte da equipa formativa/educativa que concorre para o trajeto formativo do estudante.

Neste documento estão definidas as funções dos supervisores institucionais e dos educadores cooperantes no processo de supervisão. Relativamente aos estudantes são igualmente definidas as responsabilidades dos estudantes.

### **6.2.3. Organização da Prática de Ensino Supervisionada**

A componente da Prática de Ensino Supervisionada é organizada ao longo do ano e integra as unidades curriculares de Observação e Cooperação e de Prática e Intervenção Profissional que se realizam, respetivamente, nas modalidades de Seminário e Estágio.

O estágio tem um total de 225h distribuídas por 3 dias/semana e 5h/dia. Cada estudante é visitado no contexto de estágio pelo menos uma vez.

A reflexão da prática é realizada de 15 em 15 dias, na IES B, e é da responsabilidade dos diferentes supervisores que orientam o estágio e sessões para os quais os educadores cooperantes podem ser convidados.

A equipa de supervisores é uma equipa interdisciplinar de professores afetos a áreas curriculares integrantes do currículo de educação pré-escolar: matemática; ciências e geografia (conhecimento do mundo); expressão dramática; expressão físico-motora; expressão musical; expressão plástica e língua portuguesa, e ainda da área da psicologia e supervisão. Cada supervisor é responsável, rotativamente, pelas sessões de reflexão na IES B.

Os supervisores acompanham os estudantes nos contextos de estágio, salas de jardim de-infância, e apoiam-nos nos projetos que estes realizam. Podemos inferir, pela análise dos

documentos, que os estudantes que frequentam esta instituição de ensino superior não estagiam em contexto de creche.

As unidades curriculares que constituem a componente da Prática de Ensino Supervisionada visam proporcionar uma postura crítica reflexiva dos estudantes relativamente às vivências que experienciam e que caracterizam o fazer do educador de infância. Esta postura, que se pretende que os estudantes desenvolvam, é enunciada no Decreto-Lei 43/2007, Artigo 14º, ponto 4 alínea d), e vai ao encontro da ideia defendida por Schön (2000) de que é preciso repensar a formação de professores em termos de uma formação que promova nos futuros profissionais a necessidade de se tornarem reflexivos (na ação e sobre a ação) numa atitude crítica.

### **6.3. Instituição de Ensino Superior C**

No que concerne à IES C analisámos dois documentos: A) *Proposta de criação de curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar*; B) *Regulamento Geral dos Ciclos de Estudo conducentes ao grau de mestre que habilitam para a docência – normas regulamentares* (anexo – normas específicas de organização do trabalho de mestrado e de elaboração e apresentação do relatório síntese).

Apresentamos o que se destaca da análise dos documentos relativamente aos diferentes itens definidos.

#### **6.3.1. Conceptualização geral e fundamentação do curso**

O Mestrado em Educação Pré-Escolar está organizado de acordo com a legislação, nomeadamente os Decretos-Lei 43/2007, 240 e 241/2001.

É realçado na Proposta de Criação do Curso (doc. A) que a organização do Mestrado em Educação Pré-Escolar foi condicionada pelos limites encontrados na legislação que define a habilitação para a docência (Decreto-Lei 43/2007), apesar de não serem identificados esses limites. É igualmente realçado que o plano de estudos da atual formação “se distancia” dos planos de estudo da formação que habilitava os educadores de infância até à entrada em vigor da nova legislação no âmbito das alterações preconizadas pelo Processo de Bolonha.

O reforço da componente de didática específicas na formação dos educadores de infância é considerado uma oportunidade de aprofundar o saber profissional dos educadores de infância e a mesma é mobilizada de forma articulada com as restantes componentes de formação, formação educacional geral e prática de ensino supervisionada, com o objetivo de promover a unificação do processo formativo.

A organização do ciclo de estudos assenta numa forte relação entre teoria e prática, numa perspetiva de que a educação é uma prática, mas uma prática intencional e sustentada pela teoria (Pimenta & Lima, 2004). A prática pedagógica é identificada como centro da formação e reconhecida como um campo de construção de conhecimentos profissionais e um espaço de formação promotora da reflexão e investigação, num processo reflexivo continuado. As experiências de prática pedagógica em contextos de intervenção dos educadores de infância, nomeadamente em creche e jardim de infância, são determinantes para a superação de eventuais lacunas entre a teoria e a prática e contribuem para a preparação profissional.

É evidenciada a concepção sobre o formando como sujeito e objeto de formação e a relevância do envolvimento dos estudantes na participação em projetos investigativos e reflexivos sobre a prática pedagógica, como fundamentais para o desenvolvimento da identidade profissional dos futuros educadores de infância.

### **6.3.2. Processo de Supervisão**

O trabalho de supervisão é descrito como um trabalho interinstitucional que envolve a equipa de professores da IES C e os educadores cooperantes, numa parceria em que os educadores cooperantes participam nos projetos que se desenvolvem na instituição de ensino superior. No artigo 19º, ponto 4, do Decreto-Lei 43/2007, encontramos uma referência à colaboração que se exige entre os estabelecimentos de ensino superior e os educadores cooperantes, nomeadamente que “devem apoiar (...) os orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente na formação de futuros docentes”.

É referido que o grande objetivo deste trabalho em comum é proporcionar a construção de conceitos partilhados na formação que facilitam e potencializam o acompanhamento dos estudantes, o que permite uma coerência de atuação dos profissionais que apoiam os estudantes quer no contexto de estágio, educador cooperante, quer na instituição de formação, supervisor institucional.

### **6.3.3. Organização da Prática de Ensino Supervisionada**

A componente de Prática de Ensino Supervisionada, operacionalizada na Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância, tem um total de 30 créditos, e

funciona ao longo do ano letivo que corresponde à duração da formação. Pretende-se que os estudantes em formação intervenham em creche e jardim de infância, de forma a entenderem as problemáticas dos dois contextos, a desenvolverem uma atitude crítica e reflexiva e a mobilizarem conhecimentos teóricos adquiridos.

A imersão dos estudantes nos contextos educativos é definida, igualmente, como uma forma de desenvolvimento de competências profissionais.

Não está explícita em nenhum dos documentos analisados a gestão do tempo no que se refere ao tempo de permanência em cada um dos contextos de estágio, nem ao modo como são organizados os momentos de reflexão sobre a prática.

#### **6.4. Instituição de Ensino Superior D**

No que concerne à IES D foram analisados dois documentos: A) *Processo de Criação de Novo Ciclo de Estudos – Mestrado em Educação Pré-Escolar*; B) *Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada – cursos de 2º ciclo - mestrados em ensino que conferem habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário*.

Da análise realizada aos dois documentos, destacamos os contributos para o estudo nas três dimensões de análise.

##### **6.4.1. Conceptualização geral e fundamentação do curso**

O curso de MEPE tem como principal objetivo complementar a Licenciatura em Educação Básica e está organizado de acordo com os Decretos-Lei 43/2007, e 240 e 241/2001,

sendo influenciado, ainda, por algumas propostas de formação de educadores de infância de países como Dinamarca, Finlândia, Holanda e Reino Unido. Os objetivos definidos coadunam-se com os objetivos de formação constantes do Artigo 7º do Decreto-Lei 43/2007.

Atribui-se à Prática de Ensino Supervisionada um papel central na formação. Os contextos reais de intervenção dos futuros profissionais são entendidos como potencializadores de questionamento e favorecedores de desenvolvimento de competências e atitudes adequadas à profissão.

É um curso em que se pretende uma forte implicação dos estudantes na sua formação, através de processos de auto e heteroavaliação.

Pretende-se igualmente uma forte interdisciplinaridade a todos os níveis e com todos os intervenientes: docentes, estudantes e educadores cooperantes, numa perspetiva de trabalho em “comunidades de aprendizagem” (Vasconcelos, 2009).

A estrutura curricular do MEPE está alicerçada nas experiências proporcionadas pela componente de iniciação à prática profissional, na organização de equipas organizadas numa lógica de “team-teaching” e no investimento nos processos tutoriais.

#### **6.4.2. Processo de Supervisão**

A prática pedagógica no âmbito da PES deve proporcionar aos estudantes experiências de planificação/ensino/avaliação de acordo com as competências e funções do educador de infância, no desenvolvimento da sua prática, permitindo simultaneamente o desenvolvimento

de uma atitude crítica e reflexiva. Atitude crítico-reflexiva que Marcelo García (1999:25) refere como a que a formação inicial deve estimular e que permite aos futuros profissionais “os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”.

No Artigo 6º do Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada – cursos de 2º ciclo - mestrados em ensino que conferem habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário (B), estão definidas as competências dos docentes orientadores da PES, dos orientadores cooperantes e dos estudantes.

São feitas referências à relação que deve existir, no processo de supervisão da PES, entre o orientador da universidade e o educador cooperante e às práticas sistemáticas de tutoria em prol de um elevado nível de desempenho por parte dos estudantes.

#### **6.4.3. Organização da Prática de Ensino Supervisionada**

O MEPE, de acordo com o Decreto-Lei 43/2007, integra um estágio profissionalizante no âmbito da componente Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Apesar de estar explícito que a PES se realiza em estabelecimentos de educação pré-escolar, efetivamente os estágios realizam-se quer em creche quer em jardim de infância. Os períodos de estágio ocorrem ao longo do ano e numa lógica em que, em ambos os semestres, os estudantes passam pelos dois contextos.

A organização da PES define os momentos de estágio nos contextos educativos, as horas teórico-práticas e de apoio tutorial. No entanto, há que salientar que o número de horas de estágio em creche é inferior ao de estágio em jardim de infância.

É realçada a dimensão integradora da componente de PES na formação dos educadores de infância, em articulação com as outras componentes de formação que integram o plano de estudos e que estão enunciadas no Decreto-Lei 43/2007, para que contribuam para o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos. Uma prática pedagógica que se supõe proporcione aos formandos a integração das aprendizagens realizadas nas diferentes componentes de formação numa lógica de interdisciplinaridade entre as unidades curriculares.

## CAPÍTULO

### 7. PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL

Neste capítulo será apresentada a análise descritiva dos resultados do questionário aplicado aos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Como foi referenciado anteriormente, o questionário estava organizado em três partes: a I Parte, sobre a caracterização dos respondentes, a II Parte relacionada com o percurso dos estudantes na Licenciatura em Educação Básica (LEB) e a III Parte relacionada com o percurso dos estudantes no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

É apresentada uma leitura descritiva dos resultados, questão a questão, a que se seguem as sínteses e conclusões emergentes por grupos de questões. Foram feitas sete sínteses – a primeira síntese relativa às **Expetativas iniciais dos estudantes** (questões 1 a 9); a segunda, relativa às **Experiências proporcionadas pela Iniciação à Prática Profissional** (questões 10 a 12); a terceira, sobre a **Relação entre a componente de Iniciação à Prática Profissional e Unidades Curriculares do curso** (questões 13 e 14), a quarta, sobre o **Valor atribuído à formação na Iniciação à Prática Profissional** (questões 15 a 21); a quinta, quanto à **Organização da Prática de Ensino Supervisionada** (questões 22 a 32); a sexta, sobre a **Relação entre diferentes Unidades Curriculares do curso e a Prática de Ensino Supervisionada** (questões 33 e 34) e a sétima, quanto à **Avaliação da Prática de Ensino Supervisionado** (questões 35 a 37).

#### 7.1. Caracterização dos respondentes

Os respondentes foram estudantes que frequentavam o Mestrado em Educação Pré-Escolar nas quatro instituições de ensino superior envolvidas no estudo. Em qualquer das instituições a taxa de resposta foi superior a 50%, num total que perfaz 86 respondentes distribuídos da seguinte forma: 53 estudantes da IES A (de um total de 60 estudantes); 6 estudantes da IES B (de um total de 9 estudantes); 15 estudantes da IES C (de um total de 20 estudantes); 12 estudantes da IES D (de um total de 18 estudantes).

Relativamente à instituição em que frequentavam o Mestrado em Educação Pré-Escolar, aquando da aplicação do questionário, a distribuição foi a seguinte: 62,35% (n=53) na IES A; 5,88% (n=9) na IES B; 17,65% (n=15) na IES C; 14,12% (n=12) IES D. O facto de o grupo referente à IES A ser relativamente maior face aos outros grupos em estudo, pode ser consequência de ser a instituição que abriu o maior número de vagas e que tinha a funcionar em simultâneo duas turmas de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Relativamente à variável género, 98,80% (n=85) dos estudantes são do sexo feminino e 1,20% (n=1) do sexo masculino. Podemos inferir que a profissão de educador de infância continua a ser maioritariamente uma escolha feminina, o que talvez se deva a fatores culturais e históricos da profissão.

Relativamente à variável idade, optámos pela organização dos estudantes em três agrupamentos etários: 18 aos 20 anos, 21 aos 23 anos e mais de 23 anos, conforme adiante explicamos.

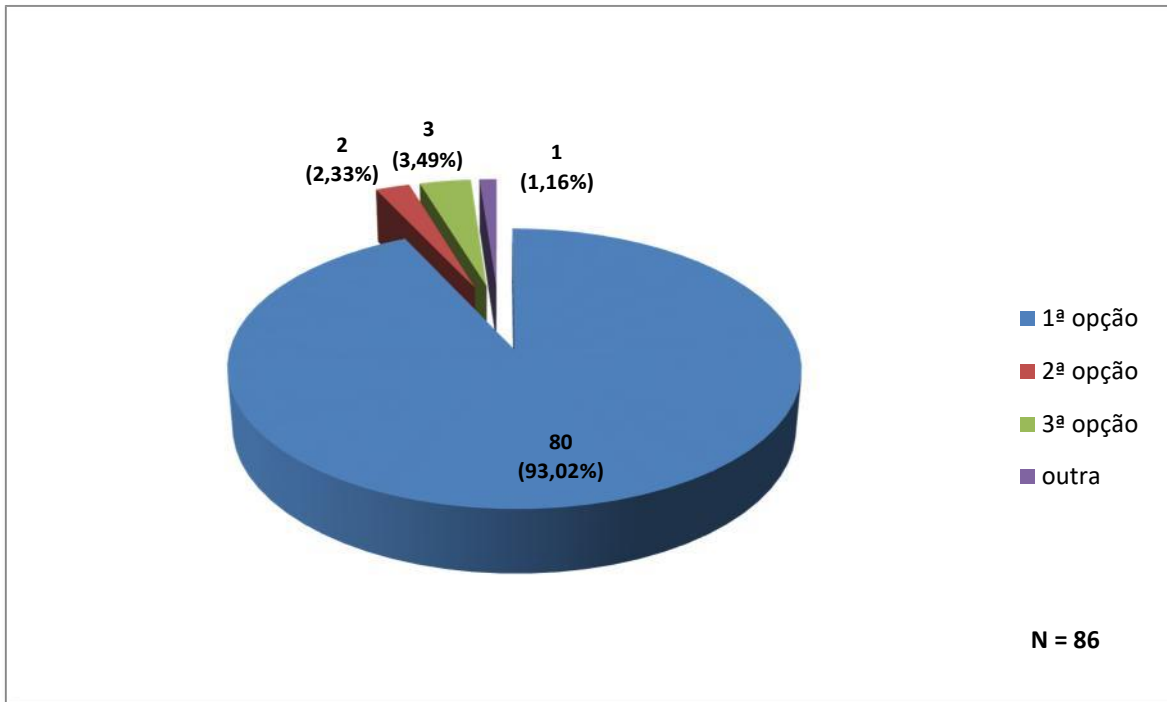
Dos 86 respondentes, 51,2% (n=44) assinalaram ter 21 ou 22 anos de idade; 44,2% (n=38), 23 ou mais, e 4,7% (n=23), entre 18 e 20 anos de idade. Optámos por estes

agrupamentos por se tratar de uma população em formação inicial. Queríamos distinguir os estudantes que tivessem tido um percurso escolar dito “regular” e os que tivessem tido um percurso menos “regular”, com paragens, retenções ou mudança de curso. O termos optado pelo agrupamento “23 ou mais” também se deve à nova metodologia contemplada na legislação, referente ao acesso ao ensino superior denominada “maiores de 23”. Pelo resultado obtido, podemos inferir que apesar de a maioria dos estudantes terem tido um percurso dito “regular” a percentagem de estudantes com 23 ou mais anos é relevante o que poderá indicar que os estudantes não tiveram um percurso dito regular e que eventualmente alguns poderão ter tido acesso ao ensino superior através do concurso “maiores de 23” cujo objetivo é a promoção da igualdade de oportunidades em termos de elegibilidade para a educação superior, promovendo uma política de aumento de acesso aos graus académicos e visando atrair novos públicos com o objetivo de encorajar a aprendizagem ao longo da vida.

Quanto à instituição de ensino superior onde os estudantes frequentaram a Licenciatura em Educação Básica, a maioria dos respondentes (63,96%, n=54) frequentava a IES A. Os restantes respondentes distribuem-se pelas restantes instituições de forma relativamente homogénea.

Quanto à opção pelo curso, é observável no gráfico 1 que os respondentes entraram, na sua maioria (93,02%, n=80), no curso da sua primeira preferência.

**Gráfico 1: Prioridade de opção pelo curso**



## **7.2. Opiniões dos estudantes sobre a componente de iniciação à prática profissional (IPP), na Licenciatura em Educação Básica (LEB)**

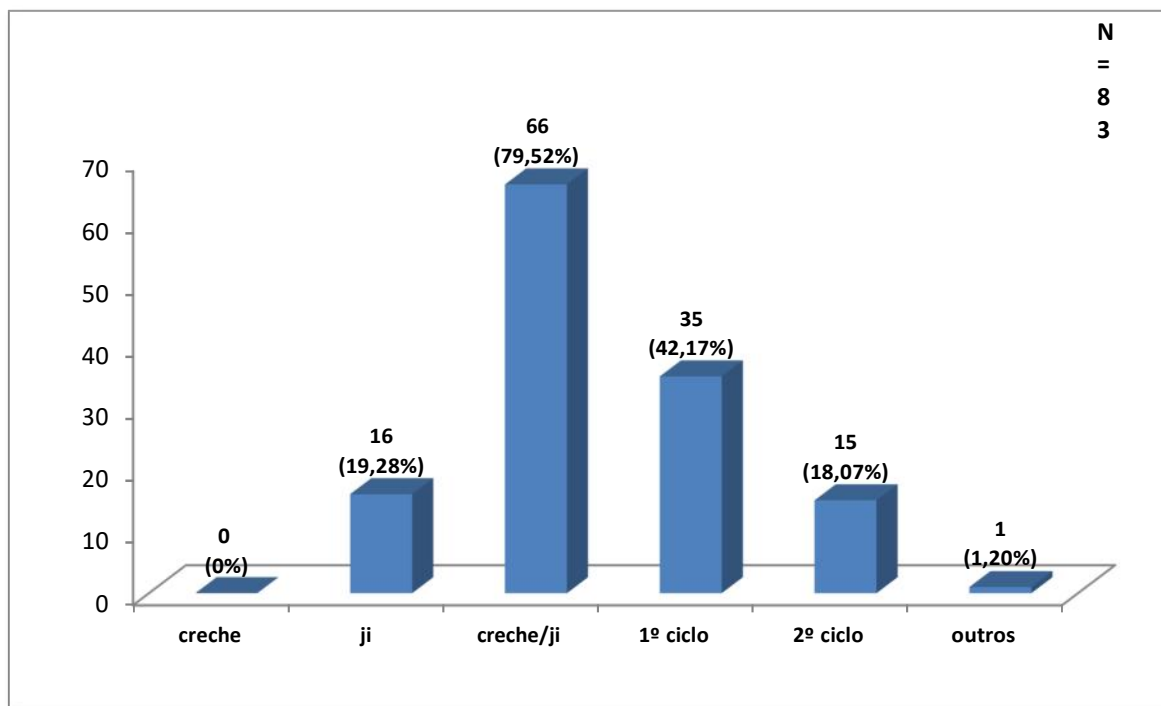
Através dos itens 6 a 21 que constituíam a segunda parte do questionário, pretendeu-se conhecer a opinião dos estudantes relativamente à componente de iniciação à prática profissional durante a Licenciatura em Educação Básica, que tinham frequentado anteriormente.

### **7.2.1. Expetativas iniciais dos estudantes**

No **item 6** pedia-se ao respondente que se pronunciasse sobre que contextos educativos pensava que ia conhecer, aquando da entrada na licenciatura em educação básica: creche,

jardim de infância, escola do 1º e/ou do 2º ciclo, ou ainda outros contextos educativos não formais, dada a natureza generalista da formação a proporcionar por esta licenciatura.

**Gráfico 2: Contextos educativos a observar**



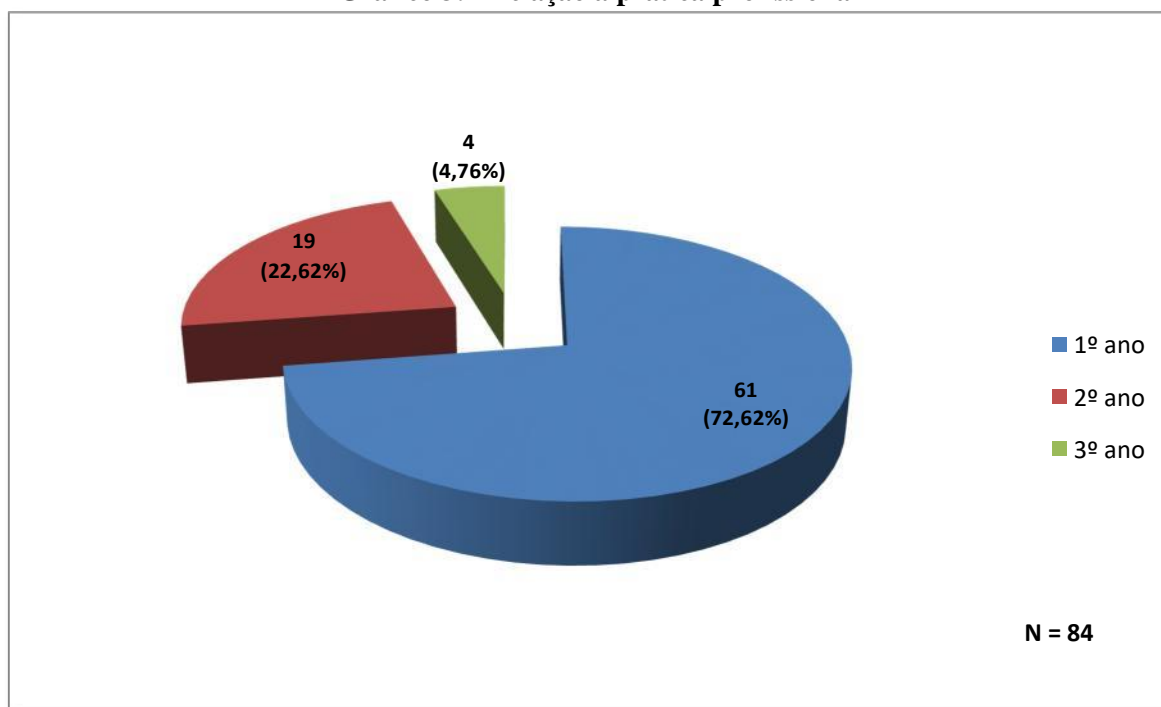
A opção pelo conjunto creche e jardim de infância foi assinalada por 79,52% (n=66) estudantes. A expectativa de contacto com o 1º ciclo existia para 42,7%, (n=35). As expectativas de só contactar jardim de infância ou escolas do 2º ciclo tiveram percentagens idênticas, respetivamente, 19,28% (n=16) e 18,07% (n=15) dos estudantes.

Referindo-se a questão ao 1º ciclo de estudos – Licenciatura em Educação Básica (LEB) – e como tal a uma formação que fornece uma base comum à formação profissional de docentes, abrange desde a educação de infância ao 2º ciclo, verificámos que só 10,84% (n= 9) dos estudantes mencionaram todos os contextos, ou seja só esses estudantes reconheciam de início a natureza ampla da LEB. Parece-nos que o resultado mais relevante da opção

creche/jardim de infância pode relacionar-se com o facto de os respondentes perspetivarem, desde a entrada na LEB, vir a exercer a profissão de educadores de infância. Na altura da passagem do questionário os estudantes estavam a acabar o 2º ciclo de estudos, o mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar, e apesar de a questão ser relativa ao 1º ciclo de estudos, a resposta está de acordo com a opção que fizeram no 2º ciclo sendo a creche e jardim de infância os contextos mais comuns de ação educativa dos educadores de infância. No entanto, há que realçar que 42,7% dos estudantes esperavam contactar igualmente o contexto de 1º ciclo, talvez porque inicialmente também encararem a possibilidade de vir a escolher o mestrado em ensino do 1º ciclo.

No **item 7** pedia-se ao estudante que se pronunciasse sobre o ano da licenciatura em que pensava que iria começar a iniciação à prática profissional. Os resultados obtidos encontram-se no gráfico abaixo representado.

**Gráfico 3: Iniciação à prática profissional**

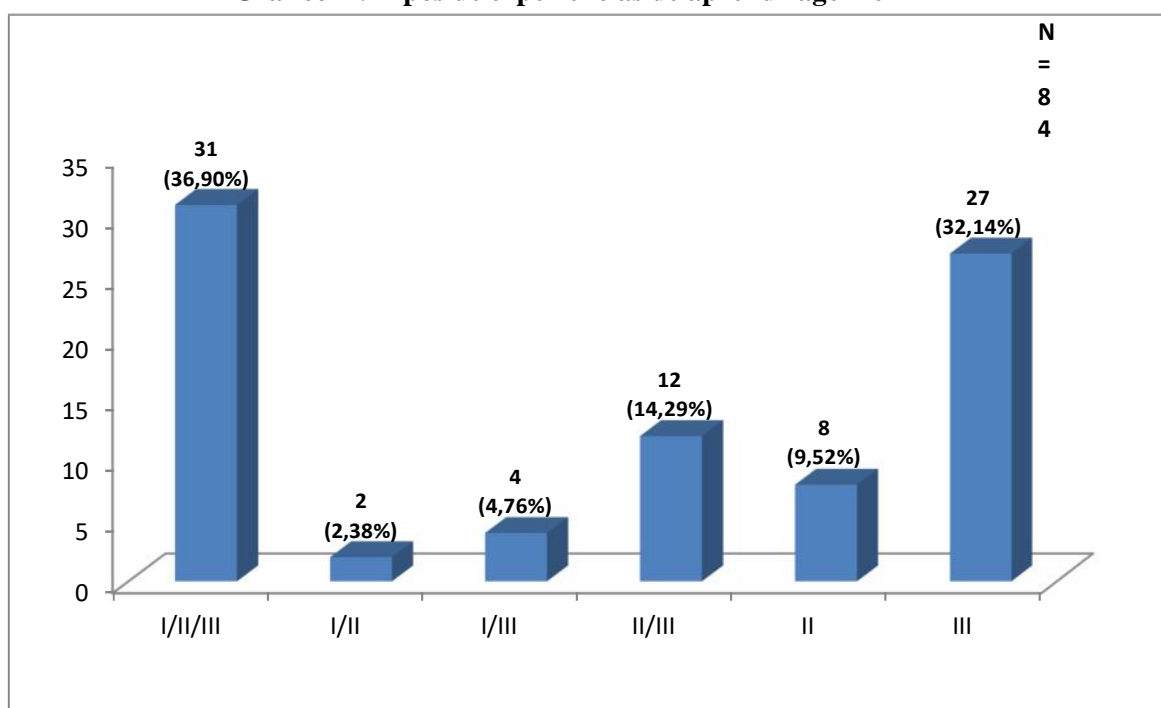


A maioria dos respondentes (72,62% n=61) tinha como expectativa começar a iniciação à prática profissional logo no 1º ano da licenciatura; 22,62% (n=19) no 2º ano e 4,76% (n=4) no 3º ano. O resultado obtido permite-nos inferir que a maioria dos estudantes esperava que esta componente de formação acompanhasse todo o percurso da licenciatura.

Com o **item 8** pretendia-se que o estudante assinalasse os tipos de experiência de aprendizagem que inicialmente imaginava que iriam ter durante a licenciatura. As opções eram: visitas a contextos educativos; prática pedagógica/ estágio de observação em contextos educativos e prática pedagógica/estágio de intervenção em contextos educativos.

O gráfico seguinte apresenta a distribuição dos estudantes de acordo com as experiências que pensavam ir ter

**Gráfico 4 : Tipos de experiências de aprendizagem em IPP**

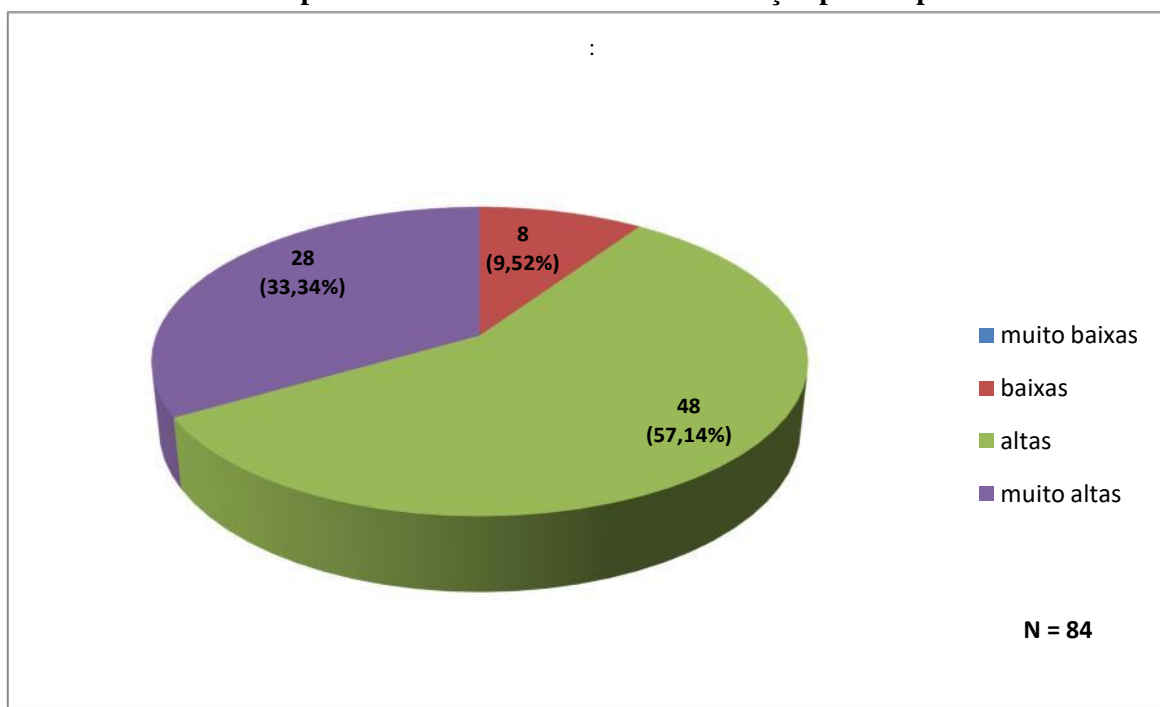


**I visitas II observação III intervenção**

Analisando os conjuntos de experiências de aprendizagem que os estudantes imaginavam que iriam ter durante a licenciatura parece que podemos referir que a terceira opção, estágio de intervenção é a mais assinalada. Realçamos que o resultado obtido permite-nos refletir sobre a desvalorização que os estudantes fazem das visitas e da observação como se a intervenção pudesse ser entendida como mais ou menos imediata e não houvesse necessidade de a preparar. Permite-nos igualmente inferir que os estudantes têm desconhecimento da perspetiva de formação de banda larga que caracteriza a Licenciatura em Educação Básica.

No **item 9** pedia-se ao respondente que avaliasse as suas expectativas iniciais relativamente aos momentos de iniciação à prática profissional. As opções eram: muito baixas; baixas; altas e muito altas.

**Gráfico 5: Expetativas sobre os momentos de iniciação prática profissional**



Aquando da entrada na formação inicial, 57,14% (n=47) destes estudantes tinham expetativas altas relativamente aos momentos de iniciação à prática profissional; 33,34 (n=28) tinham expetativas muito altas; em contrapartida e 9,52% (n=8) dos estudantes tinham baixas expetativas. A opção “muito baixas” não foi assinalada por nenhum respondente. Os dados obtidos permitem-nos inferir que os estudantes, desde o início da formação, idealizam com grande expectativa os momentos de iniciação à prática profissional. Segundo Hersey e Blanchard (1986), a palavra expectativa embora seja utilizada no sentido de projeção no futuro refere-se sempre a experiências vivenciadas no passado, ou seja, o indivíduo em função das suas experiências e representações cria expectativas. Julgamos poder inferir que o facto de as experiências dos estudantes, enquanto alunos, se reportarem à sala de aula, levam a uma representação da profissão que se define como uma prática e que tal poderá ser a razão de terem grande expectativa relativamente aos momentos de iniciação à prática profissional.

#### **7.2.1.1. Síntese – Expetativas iniciais dos estudantes**

Pensamos que é comum que os estudantes ao iniciarem um curso no ensino superior tenham algumas ideias sobre o que poderá vir a acontecer durante a formação. Na área da formação de professores, este facto pode ser ainda mais evidente uma vez que os formandos ao longo da sua vida escolar passaram pelo menos doze anos como alunos, em interação e contacto com educadores de infância, e sobretudo com professores, o que lhes permite idealizar o papel do professor e do ensino, de como se ensina e de como se aprende. Esta é uma fase que corresponde à primeira etapa da socialização profissional definida por Lortie (1975). Estas idealizações influenciam não só o modo como os estudantes/futuros educadores concebem a profissão mas também o modo como analisam o currículo que lhes é proposto na formação inicial. Segundo Flores (2004), torna-se, por isso, fundamental na formação inicial promover

espaços para os estudantes explicitarem crenças e representações que trazem consigo para os cursos de formação inicial no sentido de as questionarem de forma fundamentada e consistente. Estas oportunidades poderão potenciar mudanças pois permitem que os estudantes pensem e reflitam sobre as coisas. Este exercício será mais profícuo se tiver continuidade ao longo da formação, face às vivências que os estudantes vão tendo durante a mesma e, em especial, nos momentos de estágio.

As expetativas iniciais dos estudantes inquiridos relativamente aos momentos de Iniciação à Prática Profissional (IPP), aquando da sua entrada na LEB, eram altas ou muito altas. A maioria dos estudantes que responderam ao questionário esperava que o início da prática profissional ocorresse desde o 1º ano de formação.

O resultado obtido à questão “aquando da entrada na licenciatura que contexto(s) educativo(s) considerava que ia conhecer” foi, por ordem de frequência, creche/jardim de infância; creche/jardim de infância/1º ciclo e creche/jardim de infância/1º ciclo/2º ciclo. O facto de os contextos educativos assinalados pela maioria dos estudantes serem creche/jardim de infância pode ter a ver com o facto de os questionários terem sido passados a estudantes que já tinham, entretanto, feito uma opção e estavam a terminar o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Por serem os contextos privilegiados de intervenção do educador de infância, pode querer significar que eram estudantes que no início da licenciatura já pretendiam ser educadores de infância e projetavam/idealizavam a sua intervenção nestes dois contextos educativos, mas desconheciam a natureza da LEB, ou seja, havia uma discrepância entre a representação dos estudantes e o modo como a LEB está concebida - formação de banda larga - permitindo ou a saída para o mercado de trabalho ou a continuação de estudos. Tratando-se de estudantes que foram os primeiros a frequentar a LEB, em cursos reorganizados no âmbito do Processo de

Bolonha (desde o ano letivo 2007/2008), podemos inferir que os estudantes estariam ainda pouco informados sobre a nova estrutura da formação inicial de professores em dois ciclos com objetivos diferentes.

O que encontramos nos dados analisados são estudantes para quem a LEB significa começar imediatamente a preparação para serem educadores de infância. Todos os juízos de valor sobre a LEB terão a ver com essa perspetiva. Podemos inferir que os estudantes não têm uma conceção da LEB como ela está pensada/legislada e articulada com o mestrado – formação em dois ciclos. Esta situação vem chamar a atenção para um problema que exige que as instituições de ensino superior (IES) encontrem mecanismos de integração dos estudantes na LEB que contribuam para a desconstrução da perspetiva com que os mesmos chegam ao ensino superior e que permitam explicitar as finalidades de cada um dos ciclos desta nova organização. Os estudantes têm que perceber que atualmente, ao frequentarem a LEB, estão a ser formados para uma pluralidade de saídas, apenas uma das quais será a da posterior formação como docente.

Quando se pronunciaram acerca das experiências de aprendizagem que imaginavam que iam ter durante a iniciação à prática profissional, a opção mais assinalada, na totalidade, foi “prática pedagógica/estágio de intervenção em contextos educativos”. Este facto coaduna-se, a nosso ver, com a natureza da profissão do educador de infância vista pelos estudantes – profissão que se operacionaliza na prática, na intervenção e na relação com as crianças, o que pode contribuir para a desvalorização da importância da formação teórica e da observação prévias à ação ou que a acompanham.

A nossa experiência profissional, enquanto formadora na formação inicial de educadores de infância/professores, permite confirmar que, de um modo geral, os estudantes no início da formação estão ansiosos por iniciarem a prática pedagógica/estágio e valorizam menos a formação educacional nas outras componentes, organizada em unidades curriculares que não as da componente de formação de IPP. Há da parte de um grande número de estudantes uma desvalorização da teoria relativamente à prática e da observação relativamente à intervenção. Formosinho e Niza (2009) referindo-se à formação inicial distinguem duas etapas: a primeira que corresponde à fase inicial em que é privilegiada a observação, a análise e a cooperação e a segunda que corresponde à fase final em que, com a orientação de um educador/professor cooperante e do supervisor da instituição de formação, o estudante estagiário assume um grupo/turma, privilegiando-se então a intervenção. Esta perspetiva vai ao encontro do definido no Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro segundo o qual, no primeiro ciclo, correspondente à Licenciatura em Educação Básica (LEB), a postura do estudante nos contextos educativos é essencialmente de observação e no segundo ciclo, correspondente aos Mestrados Profissionalizantes, é de intervenção.

No primeiro ciclo de formação, correspondente à LEB, devido ao número de créditos atribuídos na legislação à IPP (15 a 20 créditos), as instituições de ensino superior só conseguem organizar tempos curtos de permanência e imersão nos contextos educativos, estruturados em “estágios” de observação que permitem, além de um primeiro contacto com os contextos, uma escolha mais fundamentada do Mestrado a seguir no 2º ciclo de estudos.

Consideramos fundamental que antes da intervenção o estudante tenha um tempo de permanência em sala como observador, que possa observar o educador cooperante, a sua prática, a sua intervenção, compreenda as suas decisões, observe a dinâmica da sala, as relações

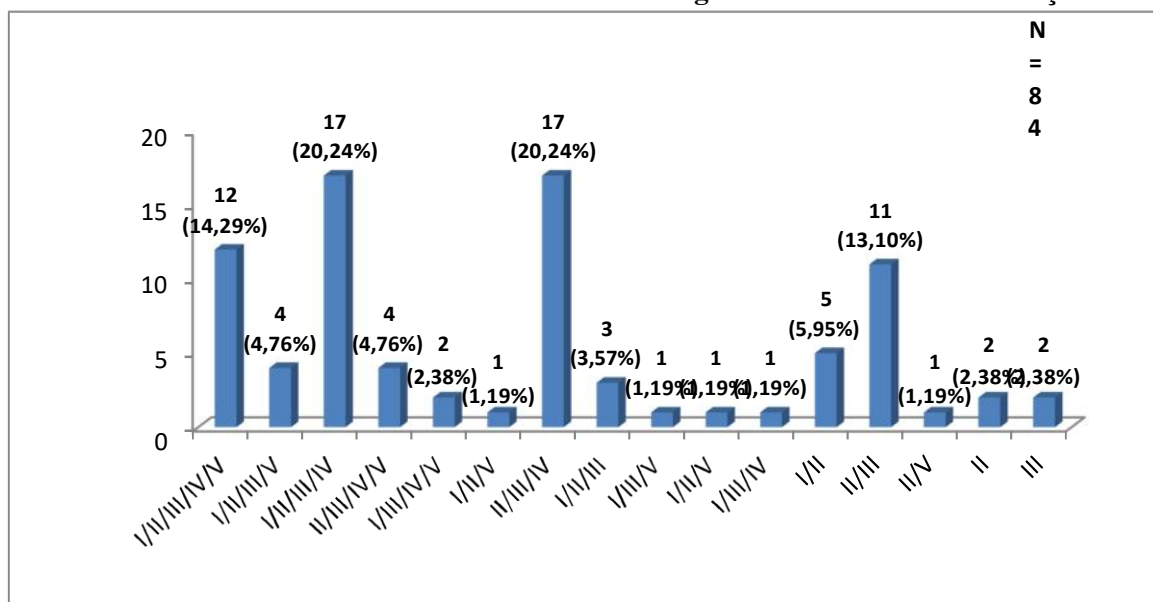
e interações que se estabelecem. Essa observação apoiada e refletida vai permitir futuramente uma intervenção mais consciente e adequada aquando da intervenção no segundo ciclo de estudos.

## 7.2.2. Experiências proporcionadas na Iniciação à Prática Profissional (IPP)

### 7.2.2.1. Visitas

No **item 10** pretendia-se saber que contexto(s) o estudante tinha realmente visitado durante a licenciatura. De acordo com as finalidades da LEB, explicitadas no Decreto-Lei 43/2007, as opções foram 5: creche (I); jardim de infância (II); 1º ciclo (III), 2ºciclo (IV), educação não formal/informal (V).

**Gráfico 6: Contextos visitados na licenciatura segundo a natureza da instituição**



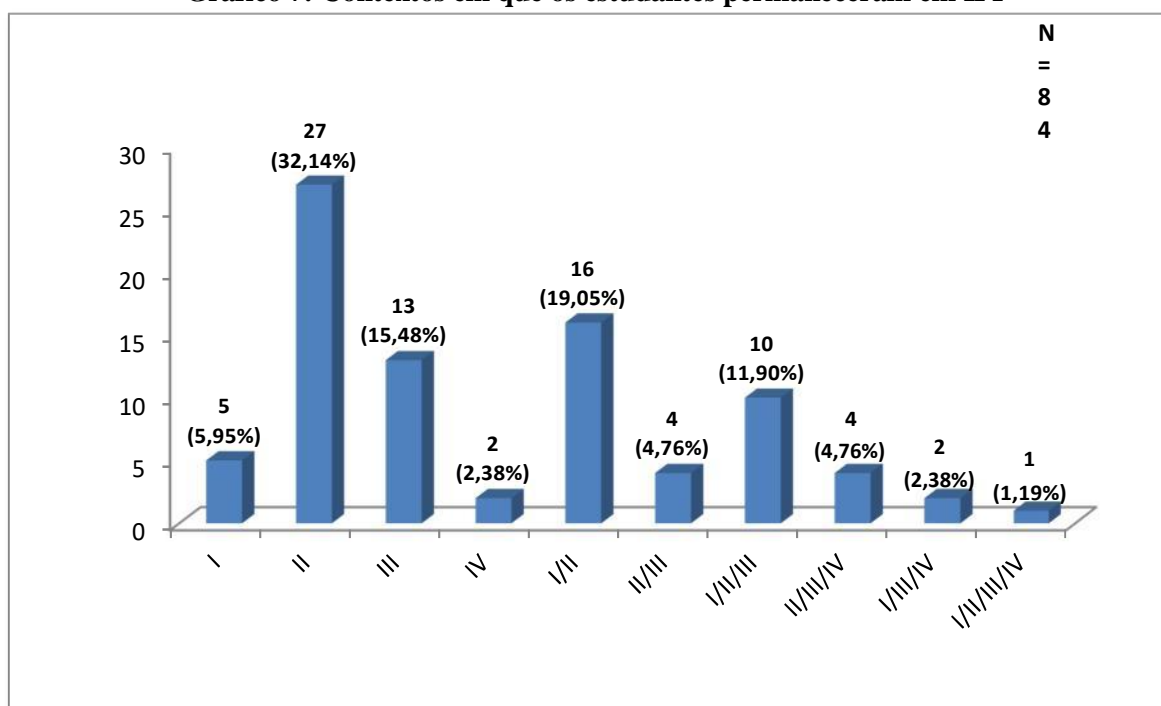
Constata-se que o jardim de infância foi o contexto mais frequentemente assinalado pelos estudantes. A opção 1º ciclo também foi um contexto assinalado por uma maioria razoável de estudantes. O contexto menos assinalado foi a opção 2º ciclo.

Estes dados poderão representar a persistência de práticas dos antigos cursos de formação inicial de educadores de infância (licenciatura em educação de infância) e de professores do 1º ciclo (licenciatura em primeiro ciclo). As visitas a instituições superaram muito as expectativas iniciais dos estudantes quanto à natureza das instituições.

### 7.2.2.2. Permanência em contextos de trabalho

No **item 11** pedia-se ao estudante que assinalasse os contextos em que tinha permanecido durante a licenciatura para além da mera visita. Foram apresentados para opção 4 contextos: creche (I), jardim de infância (II), 1º ciclo (III) e 2º ciclo (IV).

**Gráfico 7: Contextos em que os estudantes permaneceram em IPP**

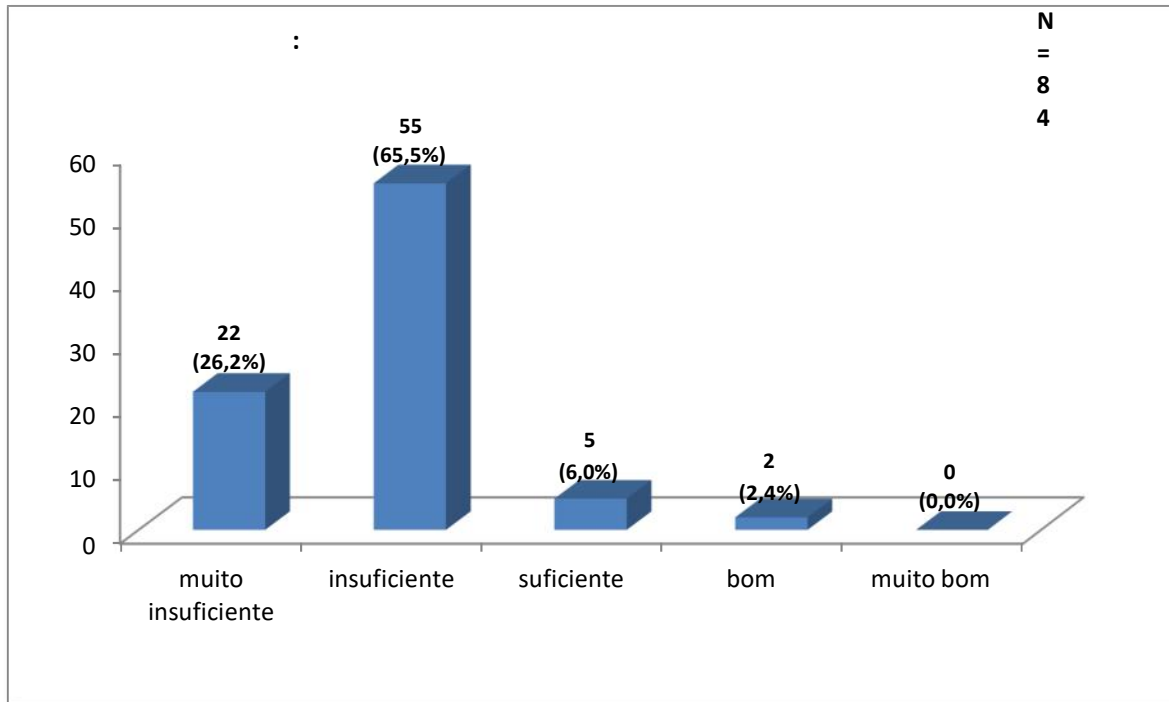


Tendo em conta os diferentes contextos onde cada estudante permaneceu durante a licenciatura podemos referir que: 5,95% (n=5) dos estudantes permaneceram só em creche; 32,14% (n=27) dos estudantes permaneceram só em jardim de infância; 15,48% (n=14) dos estudantes só em 1º ciclo e 2,38% (n=2) só em 2º ciclo. Por sua vez em creche e jardim de infância permaneceram 19,05% (n=16), em jardim de infância e 1º ciclo permaneceram 4,76% (n=4); em creche, jardim de infância e 1º ciclo, 4,76%, (n=4) em jardim de infância, 1º ciclo e 2º ciclo, 4,76% (n=4); 2,38% (n=2) em creche, 1º e 2º ciclo; só 1,19% (n=1) esteve nos quatro contextos.

Estes resultados mostram diferenças de orientação não só entre diferentes instituições de ensino superior mas mesmo no interior de uma mesma instituição, no que respeita à iniciação à prática profissional (IPP). Por outro lado, também parecem evidenciar uma certa dificuldade em cumprir as finalidades que a legislação conferiu à LEB, no que concerne à pluralidade de contextos a conhecer.

No **item 12** quisemos saber a opinião dos respondentes acerca do tempo de permanência nos contextos. A escala era constituída por 5 opções: muito insuficiente; insuficiente; suficiente; bom e muito bom.

**Gráfico 8: Tempo de permanência nos contextos**



Constata-se que a maioria dos inquiridos (91,7%, n=77), considera que o tempo de permanência nos contextos foi insuficiente e muito insuficiente; só 8,4% (n=7), considera que o tempo foi suficiente ou bom.

### **7.2.2.3. Síntese: Experiências proporcionadas na Iniciação à Prática Profissional (IPP)**

As experiências proporcionadas aos estudantes durante a licenciatura, no âmbito da IPP, alternaram entre visitas e períodos de permanência em diferentes contextos educativos não formais e formais.

O jardim de infância e o 1º ciclo foram os contextos mais assinalados, quer nas visitas quer nas permanências; o 2º ciclo foi um contexto pouco assinalado tanto numa modalidade como na outra.

O facto das instituições de ensino superior onde os estudantes que responderam ao questionário concluíram a LEB, terem uma longa tradição na formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo pode ser uma das razões pelas quais os contextos jardim de infância/1º ciclo foram privilegiados na componente de iniciação à prática profissional. Outra razão pensamos poder ser a dificuldade que as instituições de ensino superior estão a ter na implementação da nova legislação sobre a prática profissional.

O tempo de permanência nos contextos quando existiu foi considerado insuficiente ou muito insuficiente pela larga maioria dos estudantes. No Decreto-Lei 43/2007, que enquadra a formação de professores, a componente de Iniciação à Prática Profissional tem uma atribuição de 15 a 20 créditos de um total de 180 créditos o que pode ser a razão de a permanência nos contextos ser tão breve ou mesmo inexistente.

O facto do curso de Licenciatura em Educação Básica (LEB) ser um curso de “banda larga” que apenas prepara para o exercício de funções profissionais como técnico superior de educação, mas não habilita por si só para o exercício da docência, exigindo a continuação de estudos a nível de mestrado, os poucos créditos atribuídos à IPP (15 a 20 créditos), assim como as regras definidas no Decreto-Lei 43/2007 artigo 14º, ponto 4, para esta componente de formação, pode estar a limitar a concretização e o valor formativo da mesma.

### 7.2.3. Relação entre IPP e as Unidades Curriculares (UCs) do curso

Nos itens 13 e 14 pretendia-se que o estudante se pronunciasse sobre a relação entre as unidades curriculares das restantes componentes e a componente iniciação à prática profissional.

No **item 13** pedia-se ao estudante que indicasse, até três, aquelas unidades curriculares (UCs) da Licenciatura que melhor o/a prepararam para as atividades de iniciação à prática profissional.

No **item 14** pedia-se que o estudante indicasse, até três, unidades curriculares (UCs) da licenciatura que não tivessem tido nenhuma relação com a iniciação à prática profissional. Para podermos fazer uma análise mais objetiva das respostas obtidas consultámos os planos de estudo da LEB das diferentes instituições de ensino superior envolvidas no estudo, para podermos fazer a relação entre das unidades curriculares (UCs) referenciadas pelos estudantes e as componentes de formação em que elas se integravam.

As UCs mais referidas como relevantes pelos estudantes foram as da componente de formação Iniciação à Prática Profissional (IPP), seguidas pelas UCs da componente de formação na área das didáticas específicas mais concretamente, UCs relativas às expressões (plástica, musical e físico motora).

As UCs mencionadas como não tendo tido qualquer relação com IPP foram mais frequentemente algumas da área de formação na área da docência especificamente nos domínios da matemática e do português.

O facto de, nos planos de estudo dos cursos de LEB, o maior peso ser atribuído à componente na área da docência (120 a 135 créditos) que “garante a formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas pelo respetivo domínio de habilitação para a docência” (Decreto-Lei 43/2007, Artigo 14º, alínea 7) e o facto de ser precisamente a área que os estudantes se referem como não tendo nenhuma relação com as atividades de IPP, pensamos dever ser objeto de reflexão pelas equipas de docentes das diferentes instituições formadoras. Tem de haver uma base comum, na LEB, de formação em diversos domínios de docência que permitam ao estudante optar posteriormente por ser ou educador de infância, ou professor do 1º ciclo ou professor do 2º ciclo. Contudo, daqueles que já tinham ou descobriram a sua vocação para a educação de infância, uma parte não valoriza esse tipo de conhecimentos e há que torná-los significativos também para eles.

### **7.2.3.1. Síntese – Relação entre as Unidades Curriculares (UCs) do curso e a prática pedagógica**

Parece-nos que, face aos resultados obtidos, há UCs do plano de estudos que funcionam numa lógica apenas académica e sem relação com a prática ou sem tentarem mostrar essa relação aos estudantes. Esta perspetiva aproxima-se do modelo aplicacionista/positivista em que o processo de formação é caracterizado pela ênfase dada aos aspetos teóricos com um distanciamento da prática.

Pensamos que podemos inferir, quando isto acontece, que a conceção implícita no 1º ciclo de formação (LEB) se afasta da perspetiva da prática pedagógica como eixo central da formação, ideia preconizada por diferentes autores como Marcelo García (1999), Perrenoud

(2002), Pimenta e Lima (2004), e Zeichner (2000), perspectiva de que também partilhamos: a prática não como um espaço isolado, mas como um espaço articulado com todas as unidades curriculares do curso, numa tentativa de integrar os saberes práticos e os saberes teóricos apreendidos.

O resultado obtido pode significar o reconhecimento, por parte dos estudantes, da distância entre a teoria e a prática, entre o que é construído como conhecimento na instituição de ensino superior e o que acontece nos contextos educativos onde decorre a prática, sentido aquando do início das atividades de IPP, ou seja, a dicotomia sentida entre teoria e prática. Estas opiniões dos estudantes são convergentes com estudos apresentados por Canário (2000) e Perrenoud (2000, 2002), entre outros, que realçam a questão do distanciamento entre os conteúdos lecionados e a realidade prática.

Acreditamos que a problematização do vivenciado na prática, a partir do referencial teórico estudado nas diferentes UCs, contribuiria para o desenvolvimento do processo de reflexão/ação/reflexão sobre a relação teoria/prática. É neste sentido que a formação deve promover a articulação entre as UCs para que os formandos possam entender a interação entre o conhecimento e a ação, entre os conteúdos científicos relativos às matérias, os conhecimentos científicos relativos à educação e a prática profissional, o que lhes permitirá uma reflexão sustentada.

Entendemos a articulação teoria/prática, numa perspectiva de relação entre os conteúdos lecionados nas diferentes UCs e a prática como uma mais-valia na formação dos educadores de infância cujo objetivo deve ir além do ensino de conteúdos e “modos de fazer” (Perrenoud, 2002), a serem aplicados nas situações reais.

Parece-nos que uma forma de ultrapassar a situação evidenciada poderá passar pela forma como os docentes forem capazes de relacionar teoria e prática nas diferentes unidades curriculares do plano de estudos e não só nas unidades curriculares da componente de IPP. A perspetiva de formação de um profissional reflexivo que atualmente está implícita, de forma mais ou menos consensual, nos cursos de formação inicial de professores, exige que os docentes compreendam que este objetivo só será atingido se a formação levar os formandos a constatar e problematizar a relação entre teoria e prática.

#### 7.2.4. Avaliação da componente de iniciação à prática profissional na licenciatura

No **item 15** estava enunciado um conjunto de seis finalidades possíveis para a iniciação à prática profissional durante a licenciatura. Pretendíamos recolher a opinião dos inquiridos sobre as finalidades mais relevantes alcançadas durante a licenciatura. Foi solicitado ao inquirido que atribuísse a cada finalidade um valor, de 1 a 6, sendo 1 o valor mais baixo e 6 o valor mais alto de acordo com a importância que lhe atribuía. As finalidades enunciadas foram: aplicação da teoria; contacto com o contexto de intervenção do educador de infância; relação teoria /prática; relação prática/teoria; construção de saberes da prática; análise de situações educativas.

**Quadro 3: Finalidades alcançadas na IPP**

Valores de Ordem Finalidades	1 (mínimo)	2	3	4	5	6 (máximo)
Aplicação da teoria	3	3	18	31	22	7
Contacto com o contexto de intervenção	4	7	8	17	27	21

do educador de infância.						
Relação teoria/prática	2	2	14	26	27	13
Relação prática/teoria	1	3	15	25	27	13
Construção de saberes da prática	0	1	11	22	29	21
Análise de situações Educativas	1	1	16	15	30	21

Se observarmos apenas o valor mais alto atribuído (6), constatámos que é igual número de estudantes (21) que consideraram terem sido alcançadas três finalidades: contacto com o contexto de intervenção do Educador de Infância, construção de saberes da prática e análise de situações educativas. No extremo oposto, a finalidade de a IPP ser um espaço de aplicação da teoria foi a menos valorizada.

Numa primeira apreciação podemos pensar que os estudantes se afastam de uma perspetiva da prática como um campo de aplicação da teoria (perspetiva positivista) e valorizam a prática como um campo de construção de saberes da profissão. Outra hipótese é a de que, também nesta resposta, continue a manifestar-se a dificuldade dos estudantes em perceberem qual a articulação entre teoria e prática na formação que estavam a realizar.

No **item 16** pedia-se ao estudante que enumerasse pela ordem da relevância que atribuía, numa escala de 1 (aspeto mais relevante) a 5 (aspeto menos relevante), algumas competências decorrentes da formação de um educador de infância. Os aspetos propostos eram: capacidade de refletir sobre a prática; sólida formação teórica; sólida formação prática; sólida formação teórico/prática e estar atualizado e aberto a inovações.

**Quadro 4: Relevância de diferentes aspetos relativos à formação do educador de infância**

Valores de Ordem Aspetos	1 Mais relevante	2	3	4	5 Menos relevante
Capacidade de refletir sobre a prática	23	27	10	12	12
Sólida formação teórica	10	10	22	23	19
Sólida formação prática	11	19	25	24	5
Sólida formação teórico/prática	33	18	14	10	9
Estar atualizado e aberto a inovações	7	10	13	15	39

Relativamente aos aspetos mais relevantes na formação de educadores de infância (33 = 39,3%), considera como aspeto mais relevante a “sólida formação teórico prática”; o aspeto menos relevante, também para uma maioria relativa de estudantes (39 = 46,4%), “estar atualizado e aberto a inovações”. De salientar, ainda, a resposta “capacidade de refletir sobre a prática” que teve uma percentagem considerável, como aspeto mais relevante para 23 (27,4%) dos respondentes.

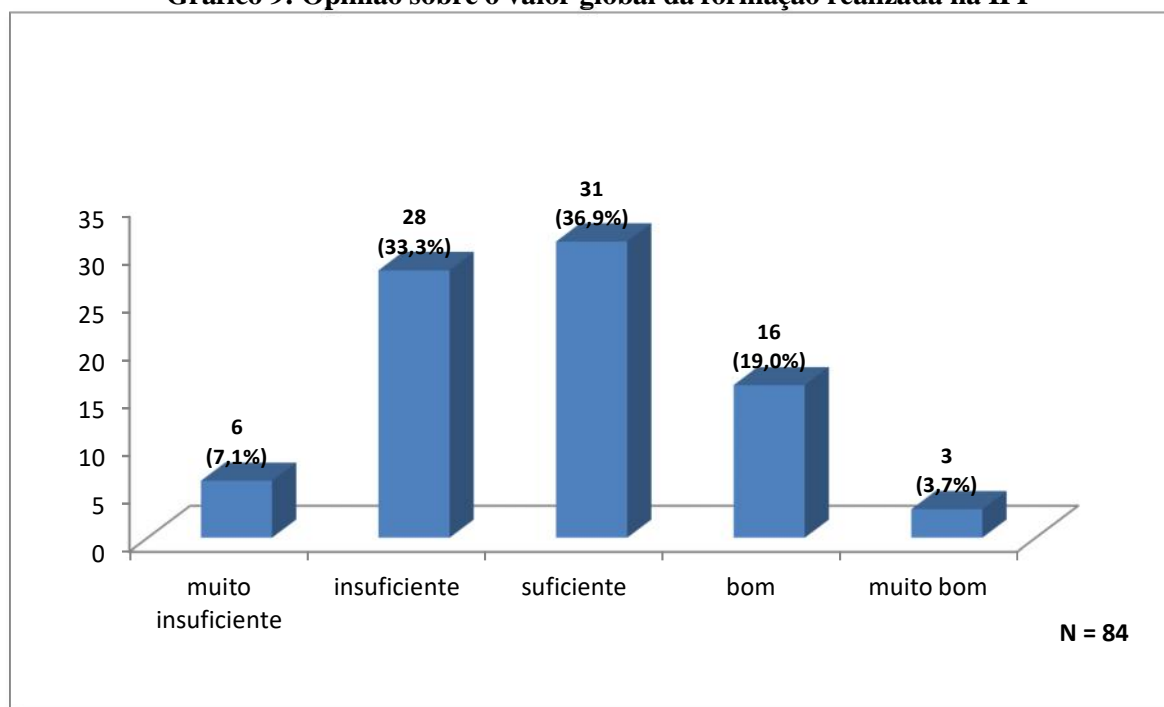
Pelas respostas obtidas ficámos com a convicção de que, tanto a teoria como a prática são importantes na formação, porque podendo optar por “sólida formação teórica” ou “sólida formação prática” a maioria dos estudantes escolheu a opção “sólida formação teórico prática”. As respostas obtidas afastam-se da conceção de que a teoria é a chave da boa formação e afastam-se da perspetiva da dicotomia teoria/prática. As respostas obtidas são igualmente divergentes de resultados de estudos de investigação (Mesquita-Pires,2007a) que mostraram opiniões negativas de muitos estudantes da formação inicial como educadores de infância relativamente à teoria que lhes é proposta. Podemos inferir que há um reconhecimento da parte

dos respondentes da importância quer da teoria quer da prática na formação dos educadores de infância.

O facto da opção “capacidade de refletir sobre a prática” o segundo lugar, no leque das diferentes opções, remete-nos para a conceção do educador como profissional reflexivo e de valorização da prática refletida.

No **item 17** pretendia-se que o respondente desse opinião sobre o valor global da formação realizada no âmbito da iniciação à prática pedagógica (IPP). A escala era constituída por cinco itens: muito insuficiente, insuficiente, suficiente, boa e muito boa.

**Gráfico 9: Opinião sobre o valor global da formação realizada na IPP**

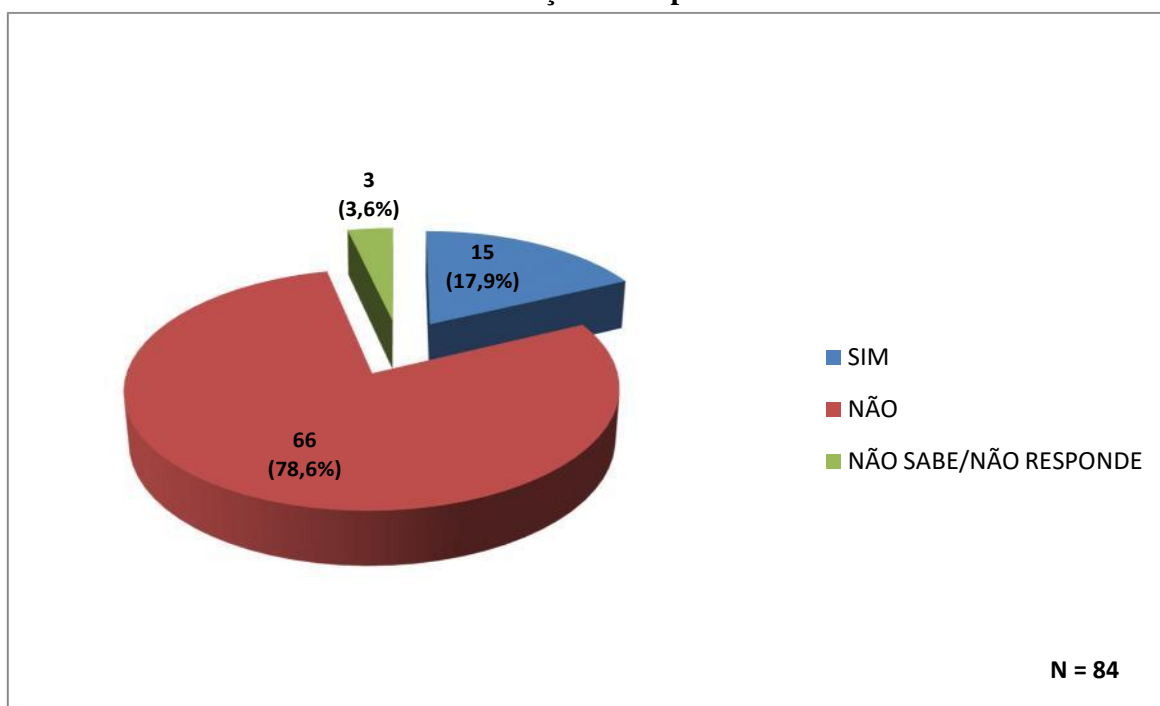


A maioria relativa dos estudantes (36,9% n=31) considerou a formação realizada no âmbito da iniciação à prática pedagógica suficiente. No entanto, pensamos que não podemos deixar de realçar que é maior a percentagem de estudantes (40,4% n=34) que fazem uma

apreciação negativa quanto ao valor efetivo desta componente. Ou seja, esses estudantes consideram a formação recebida insuficiente ou muito insuficiente. Tal pode dever-se ao facto das expectativas iniciais destes estudantes quando da entrada na licenciatura serem altas e muito altas relativamente a este aspeto da formação.

No **item 18** pedia-se ao estudante que referisse se a componente de iniciação à prática profissional na licenciatura tinha correspondido às suas expectativas. Foram obtidos os resultados apresentados no gráfico abaixo.

**Gráfico 10: Caracterização das expectativas sobre a IPP**



Apenas para 17,9% (n=15) dos respondentes referiram que as suas expectativas foram correspondidas. Para 78,6% (n=66) as expectativas não foram correspondidas.

Relacionando esta questão com a questão 9 em que 57,14% (n=48) dos estudantes, tinham uma alta expectativa relativamente aos momentos de iniciação à prática profissional parece que podemos inferir que a formação realizada defraudou os estudantes.

O questionário tinha um **item18.1** para o caso de a resposta ao item 18 ter sido NÃO. Pedia-se ao estudante que assinalasse, por ordem de relevância, as razões da sua resposta. Foram enunciadas seis possibilidades que constam do quadro seguinte. A escala apresentada ia de 1 (a razão mais forte) a 6 (a razão mais fraca).

**Quadro 5: Razões pelas quais a concretização da IPP não correspondeu às expetativas**

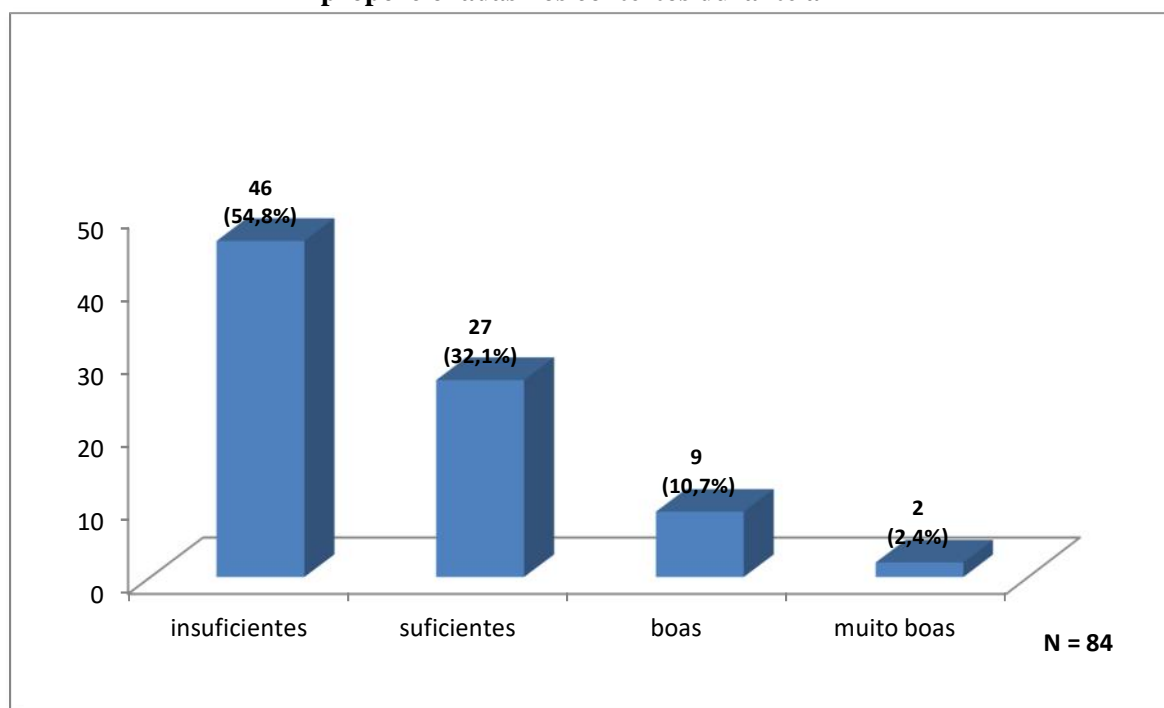
Valores de Ordem Razões	1 (máximo)	2	3	4	5	6 (mínimo)
Tempo insuficiente de permanência nos contextos educativos	30	19	7	6	4	0
Pouco tempo atribuído à observação de situações	2	11	34	10	7	2
Pouco tempo atribuído à intervenção	24	26	8	4	2	2
Observação baseada mais na caracterização das instituições que nas questões pedagógicas	4	5	13	27	11	6
Falta de momentos para refletir/debater a realidade observada	4	3	4	17	31	7
Contextos educativos pouco interessantes	2	2	1	3	10	48

Dos estudantes que não viram correspondidas as suas expectativas relativamente à “componente de iniciação à prática profissional na licenciatura”, 45,5% (n=30), consideraram que a razão mais forte foi “o tempo insuficiente de permanência nos contextos educativos”, seguida do “pouco tempo atribuído à intervenção” 36,4% (n=24) dos estudantes. Em comum, aparece pois o fator tempo, ou melhor a falta de tempo.

Em contrapartida, poucos estudantes tinham razões de queixa relacionadas com o terem sido colocados em contextos pouco interessantes, o que evidencia cuidados com a seleção dos mesmos por parte da instituição superior responsável pela formação.

No que se reporta ao **item 19** pretendeu-se recolher a opinião dos estudantes sobre como avaliavam globalmente as oportunidades de experiências proporcionadas nos contextos educativos ao longo da licenciatura. A escala apresentada era constituída por 4 itens: insuficientes, suficientes, boas e muito boas.

**Gráfico 11: Apreciação sobre as oportunidades de experiências proporcionadas nos contextos durante a LEB**



A maioria absoluta dos estudantes, 54,8% (n=46), fez uma apreciação negativa das oportunidades de experiência proporcionadas nos contextos educativos durante a licenciatura, considerando-as insuficientes, o que corrobora as opiniões expressas nos itens anteriores sobre a fragilidade desta componente.

No **item 20** pedia-se ao estudante que, relativamente à lista de conhecimentos apresentada, indicasse o modo como se sentia preparado(a) quando realizou os momentos de iniciação à prática profissional. Foram seis as áreas de conhecimento apresentadas: conhecimento das matérias/ conteúdos; metodologias de observação de situações educativas; psicologia do desenvolvimento; sociologia da educação; desenvolvimento curricular; didáticas específicas.

A escala era constituída por cinco itens: muito bem, bem, suficiente, mal, muito mal.

**Quadro 6: Modo como os estudantes se sentiam preparados, quanto a conhecimentos, para realizar a IPP**

Valores de Ordem Finalidades	muito bem	bem	suficiente	Mal	muito mal
Conhecimento das matérias/conteúdos	4	40	36	4	0
Metodologias de observação de situações educativas	4	20	48	12	0
Psicologia do desenvolvimento	5	29	37	11	2
Sociologia da educação	5	20	41	16	2
Desenvolvimento Curricular	6	34	39	4	1
Didáticas específicas	7	50	20	6	1

Os conhecimentos sobre “didáticas específicas” e “matérias/ conteúdos”, foram aqueles em que os estudantes se sentiam bem ou muito bem preparados, respectivamente 67,8% (n=57) e 52,4% (n=44). Tendo como referência o Decreto-Lei 43/2007 nomeadamente a estrutura curricular do ciclo de estudos conducentes ao grau de licenciado em Educação Básica, percebemos que a formação na área da docência é efetivamente a área de formação que tem mais créditos atribuídos (120 créditos). Isso poderá justificar esta tendência nas respostas. Ou seja, podemos inferir que os objetivos definidos na legislação foram, de alguma forma, alcançados. Por outro lado, há diversas áreas de conhecimento em que a maioria de estudantes apenas se sentia preparada de forma suficiente (observação de situações educativas, sociologia de educação, desenvolvimento curricula).

No **item 21** do questionário era pedido ao estudante que referisse se as visitas e as permanências em contextos de trabalho tinham influenciado a sua escolha do mestrado a seguir. As opções dadas foram: Sim, Não, Não se aplica.

Para 41,7% (n=35) estudantes, as permanências em contextos de trabalho influenciaram a escolha do mestrado a seguir. Para 52,3% (n=44) dos estudantes, a escolha do mestrado que seguiram não foi influenciada pelas visitas e estágios que tiveram oportunidade de realizar ao longo da licenciatura. Podemos inferir que, eventualmente, quando ingressaram na formação a maioria dos estudantes já teria como opção seguir a profissão de educador de infância, e não de professor do 1º ciclo ou professor do 2º ciclo, mas para uma parte importante dos estudantes a iniciação à prática profissional foi determinante na escolha do mestrado a seguir, conferindo assim à LEB uma função de orientação vocacional.

#### **7.2.4.1. Síntese – Valor atribuído à formação na componente de Iniciação à Prática Profissional (IPP) na licenciatura**

Quando se pronunciaram sobre o valor da componente de IPP na licenciatura, os estudantes fizeram uma avaliação maioritariamente negativa tendo em conta as expectativas aquando da entrada na licenciatura (que eram maioritariamente altas e muito altas) e a opinião no fim da licenciatura. Para esta avaliação contribuíram duas razões maioritariamente assinaladas: o “tempo insuficiente de permanência nos contextos educativos” e o “pouco tempo atribuído à intervenção”.

A IPP que neste primeiro ciclo de formação tem pouca expressão na estrutura curricular (15 a 20 créditos) e o próprio objetivo da formação que assenta numa formação generalista, sem especialização, com uma forte valorização do conhecimento no domínio dos conteúdos científicos das áreas curriculares da docência (Decreto-Lei 43/2007), influencia a organização e operacionalização desta componente de formação no currículo, traduzindo-se em pouco tempo atribuído à permanência dos estudantes nos contextos educativos. Por outro lado, a permanência nos contextos educativos inclui essencialmente situações de observação e colaboração e não, ainda, de intervenção o que origina alguma desilusão dos estudantes.

Negativa foi também a avaliação sobre o valor das oportunidades de experiência proporcionadas durante os três anos da licenciatura.

Relativamente às finalidades da prática pedagógica mais relevantes para os estudantes durante a licenciatura Destacam-se a “construção de saberes da prática” e a “análise de situações educativas”. Estes resultados enfatizam a prática enquanto promotora de saberes que

Altet (2000) define como saberes que se constroem nas situações práticas, e, da análise de situações que acontecem na prática, processo essencial para formar um educador de infância que seja capaz de refletir *sobre a ação* e de se transformar num profissional reflexivo. Para Freire (1997:45), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” e é desde a formação inicial que se deve exercitar a reflexão crítica sobre a prática através da análise e problematização de situações reais vivenciadas em contextos reais. A finalidade “aplicação da teoria” foi aquela a que os estudantes menos aderiram. A perspectiva dos estudantes afasta-se do aplicacionismo, o que é convergente com estudos que defendem que a formação de professores tem que corresponder às necessidades reais vivenciadas nos contextos educativos, o que ultrapassa a intenção de se aplicar uma teoria aprendida.

Quanto à formação do educador de infância, a característica considerada como mais relevante pelos estudantes foi a “sólida formação teórica-prática”. Julgamos ser de salientar o facto de os estudantes inquiridos não desligarem teoria e prática. Como refere Saviani (2005), a teoria desvinculada da prática configura-se como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo, e o fazer pelo fazer. Está implícita a ideia de que não é desejável separar teoria e prática, reforçando o movimento dialético numa vertente em que a teoria informa a prática e a prática informa a teoria. É este movimento de reflexão das experiências vivenciadas, à luz da teoria, que vai permitir a construção do conhecimento e que possibilita as mudanças.

A “capacidade de refletir sobre a prática” foi o segundo aspeto considerado pelos estudantes como mais relevante na formação de um educador de infância. Este resultado permite-nos inferir que há da parte dos estudantes inquiridos uma sensibilização ao processo reflexivo sobre a ação. Schön foi nos anos 80 o autor que recuperou as propostas de Dewey

sobre uma formação alternativa ao modelo aplicacionista que predominava na altura, ao valorizar a experiência e a reflexão sobre a experiência. O paradigma do professor reflexivo é descrito por Schön (1995) como o processo que envolve a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação como estratégia para construção do conhecimento prático. Os resultados obtidos permitem-nos inferir que a formação que os estudantes receberam não se baseou no que Schön, citado por Alarcão (1996:26), preconiza como uma estrutura curricular virada para a prática com um forte teor reflexivo “que ajude os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição”. Mas consideramos que já é de realçar o facto de os estudantes valorizarem esta característica, tal como tinham realçado a importância da “análise de situações educativas” o que se coaduna com a valorização da vertente reflexiva na formação de um educador de infância.

Quando se pronunciaram sobre como se sentiam preparados, no âmbito dos diferentes conhecimentos, no momento de iniciação à prática pedagógica o maior número de estudantes referiu sentir-se bem preparado em “conhecimentos das matérias/conteúdos” e “didáticas específicas”.

Esteves (2009) refere que investigação realizada em Portugal nos anos 90 sobre a formação inicial de professores identificou, em alguns casos, deficiências importantes no desenvolvimento de competências de ordem didática. De igual forma, Libâneo (2010:24) salienta que alguns entraves no ensino da didática podem estar a comprometer a qualidade da formação de professores e refere que,

sem o domínio do conteúdo do que deveria ensinar, sem o encantamento pelo conhecimento, sem uma cultura ampliada no campo da ciência e da arte (o professor) não poderá despertar nos alunos o gosto pelo saber, o entusiasmo pelo estudo. (2010:24)

Os dados obtidos poderão indiciar uma mudança relativamente às fragilidades encontradas e referidas pelos autores citados. Será que os novos cursos a reorganizados no âmbito do processo de Bolonha estão a conseguir superar/inverter esta limitação na formação de professores?

Há, no entanto, ainda diversos aspetos (observação de situações educativas, sociologia da educação, desenvolvimento curricular) em quem a maioria dos estudantes se sentia apenas suficientemente preparados.

Para 41,7% (n=35) dos estudantes as visitas e as permanências nos contextos de trabalho, no âmbito da IPP, influenciaram a escolha do mestrado que iriam seguir no 2º ciclo de formação. Por sua vez, 52,3% (n=44) dos estudantes assinalaram que estas visitas e permanências não tiveram influência na escolha. Podemos inferir que no início da formação parte importante destes estudantes estariam indecisos relativamente à profissão que queriam seguir e que as experiências vivenciadas ao longo dos três anos da licenciatura foram esclarecedoras para a sua escolha vocacional.

### **7.3. Opinião dos estudantes sobre a Prática de Ensino Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE)**

#### **7.3.1. A componente de Prática de Ensino Supervisionada (PES)**

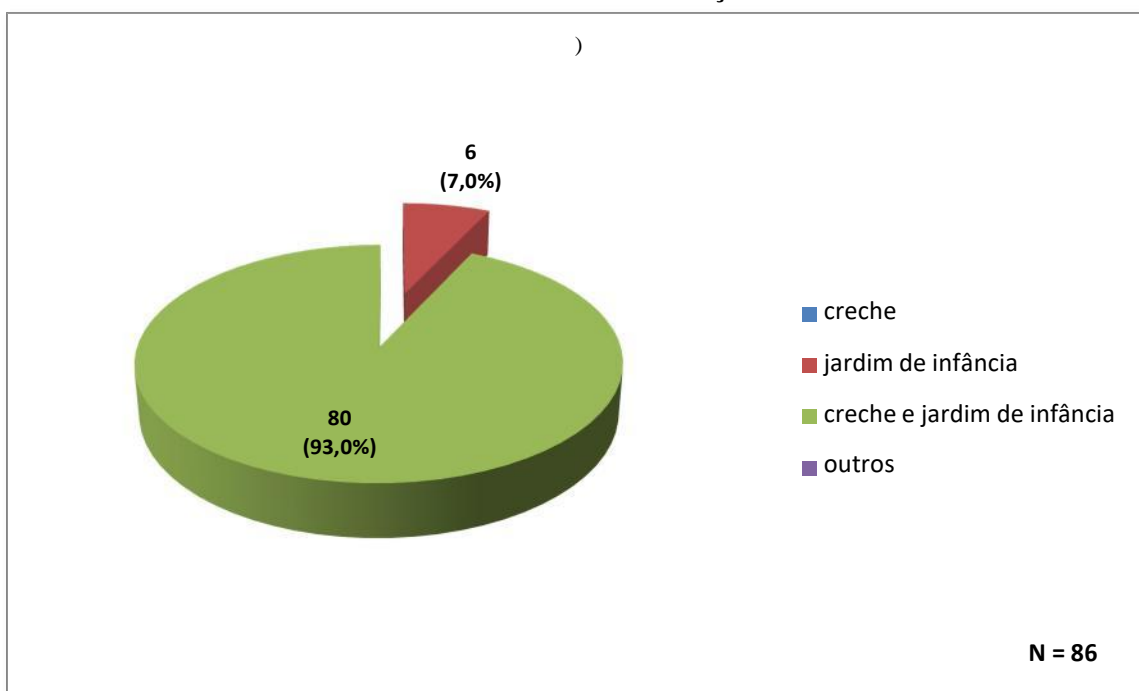
Através dos itens 22 a 37 pretendeu-se conhecer a opinião dos estudantes relativamente à componente de prática de ensino supervisionada (PES) no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

De acordo com o Decreto-Lei 43/2007 as finalidades da PES são, a integração na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objecto de relatório final proporcionando aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula. (2007:1324)

Os estágios realizam-se “em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara, devendo, se para o efeito for necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo”, sendo concebidos “numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional”. O estágio de natureza profissional, objeto de um relatório final, é uma das partes da componente da PES.

### **7.3.2. Organização da Prática de Ensino Supervisionada (PES)**

Com o **item 22** pretendíamos saber em que tipo ou tipos de contextos os inquiridos realizaram a prática de ensino supervisionada (estágio). Foram dadas como opções: Creche; jardim de infância; creche e jardim de infância e outros.

**Gráfico 12: Contextos de realização da PES**

A grande maioria dos estudantes, 93% (n=80) fez estágio tanto em creche como em jardim de infância. Estando os estudantes, na altura da passagem do questionário, a frequentar já o Mestrado em Educação Pré-Escolar e sendo a creche e o jardim de infância os contextos educativos privilegiados de intervenção do educador de infância, esta opção foi, como seria de esperar, a mais assinalada. Contudo, 7% (n=6) dos estudantes fizeram estágio só no contexto jardim de infância o que, por se tratar da formação de educadores de infância, nos parece negativo uma vez que atualmente os educadores de infância em Portugal trabalham maioritariamente nestes dois contextos educativos (creche e jardim de infância). Considerando por isso fundamental que a formação inicial capacite os estudantes para exercerem funções educativas com crianças dos zero aos três anos, da mesma forma que saem preparados para trabalhar com crianças dos três aos seis anos (Vasconcelos, 2011, Portugal, 2009), quer ao nível dos conhecimentos teóricos quer ao nível das oportunidades de estágio.

No **item 23** pretendia-se saber quantas semanas de estágio o estudante tinha tido, em cada semestre. As possibilidades apresentadas foram: menos de 10 semanas; 10 semanas; mais de 10 semanas.

De realçar que 74,2% (n=64) dos estudantes, em pelo menos um dos semestres, esteve em estágio por um período superior a 10 semanas. Apenas 3 estudantes (3,4%) estiveram em estágio, nos dois semestres, menos de 10 semanas. Não encontramos muita divergência em termos de tempo efetivo em que os estudantes estão em estágio, nas quatro instituições em estudo.

No **item 24** tencionávamos saber a duração semanal média de permanência do estudante nos locais de estágio. As possibilidades eram: 1 dia; 2 dias; 3 dias; 4 dias ou 5 dias.

**Tabela1: Permanência nos locais de estágio**

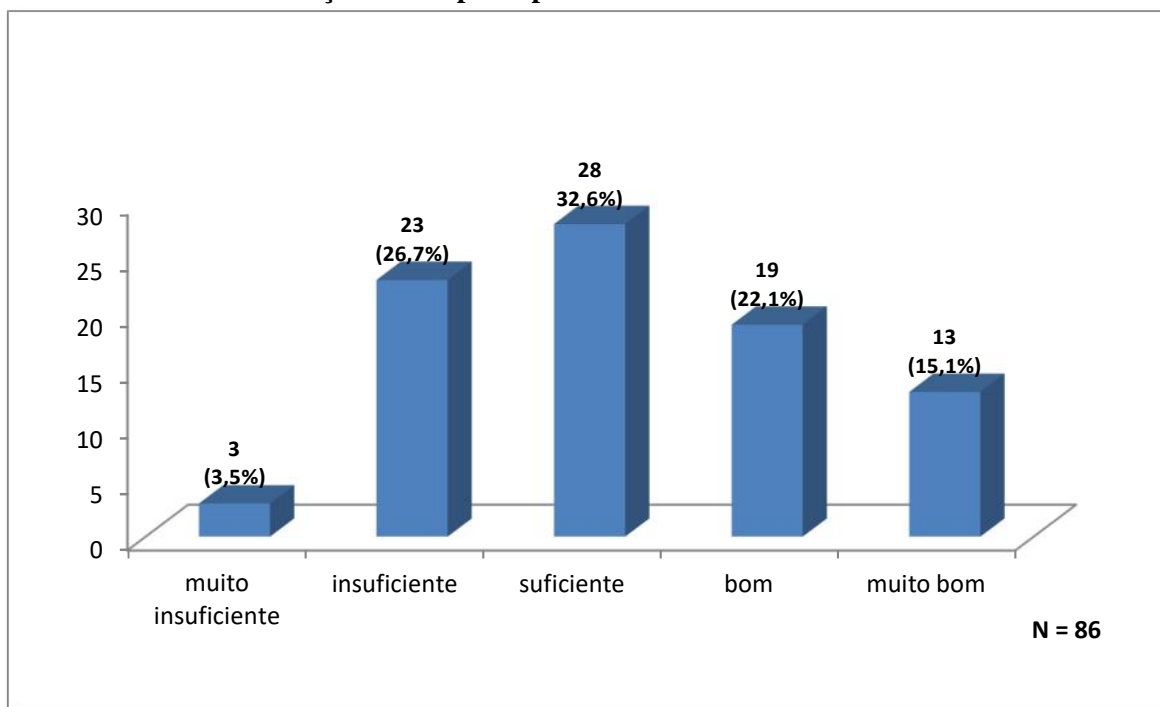
Número de dias		N	Percentagem
Valores	1	0	0,0
	2	1	1,2
	3	7	8,1
	4	18	20,9
	5	60	69,8
	<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>100,0</b>

A média de permanência semanal em estágio foi de 5 dias por semana para 69,8% (n=60), dos estudantes, seguindo-se os que estiveram 4 dias por semana 20,9% (n=18,). Constituem situações aparentemente anómalas, aquelas em que os estudantes apenas estiveram no local de estágio semanalmente, por períodos mais curtos (3 dias, 7 estudantes- (8,1%, 2 dias,

1 estudante – 1,2%). A multiplicação do número de semanas pelo número de dias pode dar como resultado grandes discrepâncias entre as instituições, considerando as situações extremas.

Com o **item 25** tencionávamos saber a opinião do respondente sobre o tempo global de permanência nos contextos educativos durante a formação. As opções apresentadas foram: muito insuficiente; insuficiente; suficiente; bom e muito bom. Chegou-se aos resultados apresentados de seguida.

**Gráfico 13: Avaliação do tempo de permanência nos contextos educativos**

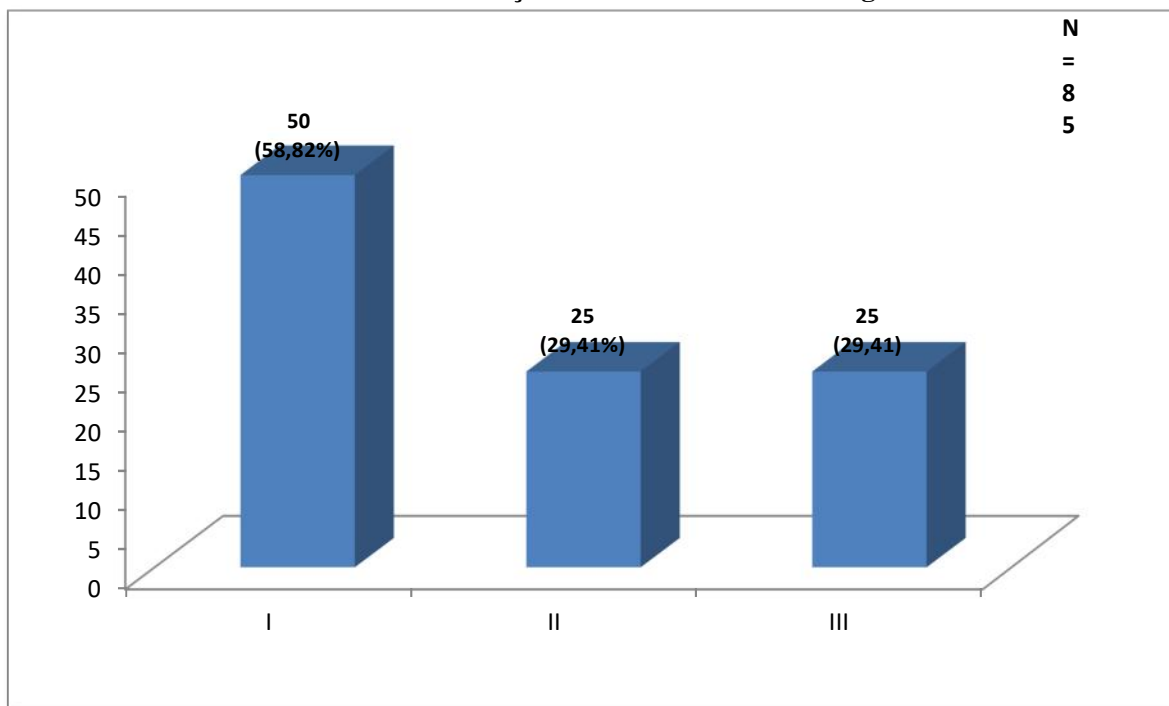


Os resultados obtidos reforçam a interpretação que fizemos no item anterior. O gráfico acima mostra que 32,6% (n=28) dos estudantes apenas consideram que o tempo foi suficiente. Contudo 30,2% (n=26) estudantes consideraram esse tempo como insuficiente ou muito insuficiente. Apenas 37,2% (n=32) dos estudantes ficaram satisfeitos ou muito satisfeitos com o tempo de permanência em estágio nos contextos educativos. A minha opinião enquanto docente da PES numa Instituição de Ensino Superior é que o tempo de estágio dentro da PES

(numa distribuição dos 35 créditos disponíveis) não é o adequado. Sendo o MEPE um Mestrado Profissionalizante, o tempo de estágio devia ser, em muitos casos, maior. É neste sentido que a minha opinião coincide com a do terço dos estudantes que considera o tempo de estágio insuficiente ou muito insuficiente.

No **item 26** pedia-se ao respondente que indicasse em que situações a reflexão sobre o estágio ocorreu durante a formação. Definimos como situações em que podia ocorrer a reflexão sobre o estágio durante o mestrado como: seminário, a tutoria em pequenos grupos e a tutoria individual.

**Gráfico 14: Situações de reflexão sobre o estágio**



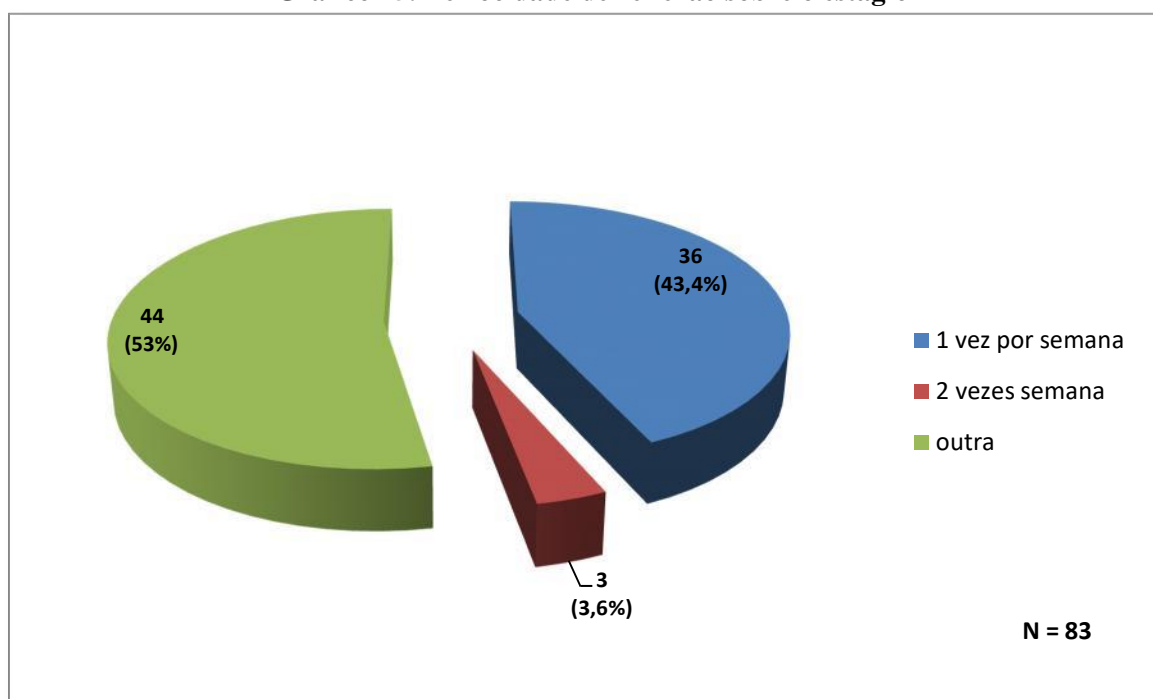
I Seminário, II Tutoria em pequenos grupos, III Tutoria individual

O Seminário foi a modalidade mais utilizada para a reflexão sobre o estágio segundo 58,82% (n=38) dos estudantes. As restantes respostas dividiram-se equitativamente com igual percentagem, 29,41% (n=25), pelas situações de tutoria em pequenos grupos e de tutoria

individual. O que nos leva a inferir que as estratégias encontradas pelas equipas das instituições de ensino superior para reflexão sobre o estágio são diversificadas, não se resumindo à modalidade de seminário. A tutoria é uma modalidade de trabalho recomendada pelo Processo de Bolonha, embora a interpretação que lhe é dada em diferentes instituições e entre docentes ainda seja matéria de grandes divergências.

No **item 27** pretendíamos saber qual a periodicidade da reflexão sobre o estágio. Os estudantes tinham três opções: 1 vez por semana, 2 vezes semana e outra. Caso o estudante assinalasse a opção “outra” havia um item adicional para indicar qual. O resultado obtido está representado no gráfico que apresentamos em seguida.

**Gráfico 15: Periodicidade de reflexão sobre o estágio**

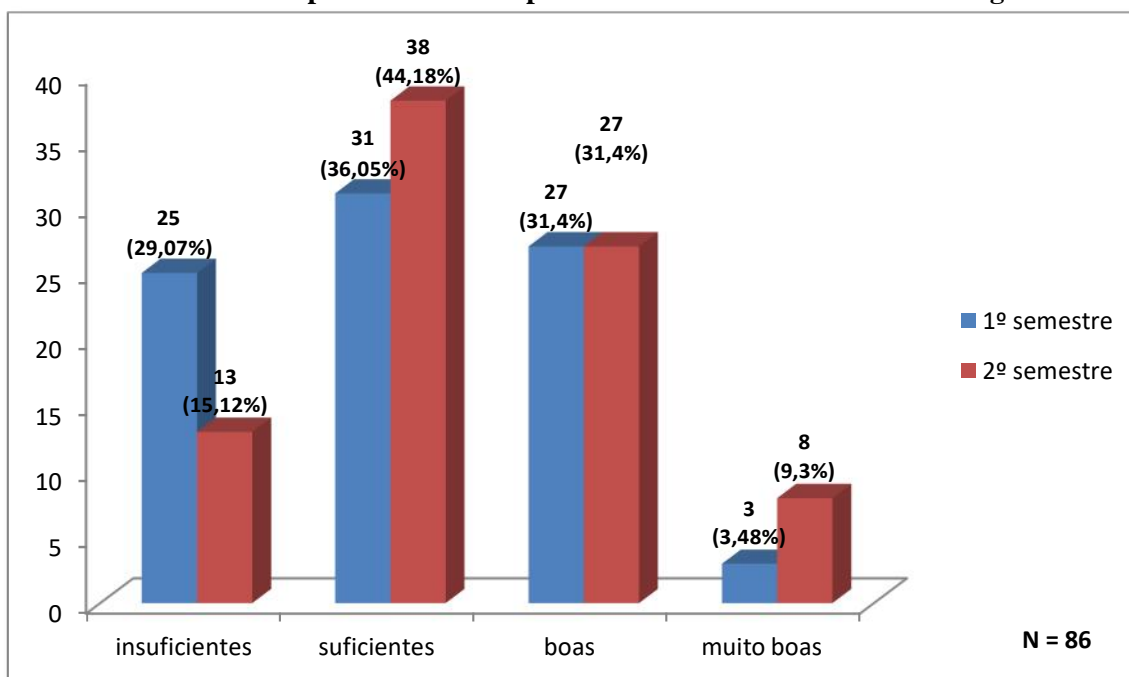


A opção “outra” foi a mais assinalada pelos estudantes (53% n=44). Todos os que assinalaram esta opção referiram que a periodicidade dos encontros era quinzenal. Para 43%

(n=36) dos estudantes a reflexão sobre o estágio realizava-se 1 vez por semana e só 3,6% (n=3) responderam 2 vezes por semana.

No **item 28** quisemos saber a opinião dos inquiridos sobre a sua apreciação global acerca das oportunidades de reflexão sobre o estágio. A questão foi dividida em dois subpontos, um referente ao primeiro semestre, outro ao segundo semestre. Em ambos os pontos, definimos quatro opções: insuficientes; suficientes; boas e muito boas. Optámos por fazer a divisão entre 1º e 2º semestre devido a os estágios serem realizados, na maioria dos casos, em contextos diferentes.

**Gráfico 16: Opiniões sobre as oportunidades de reflexão sobre o estágio**

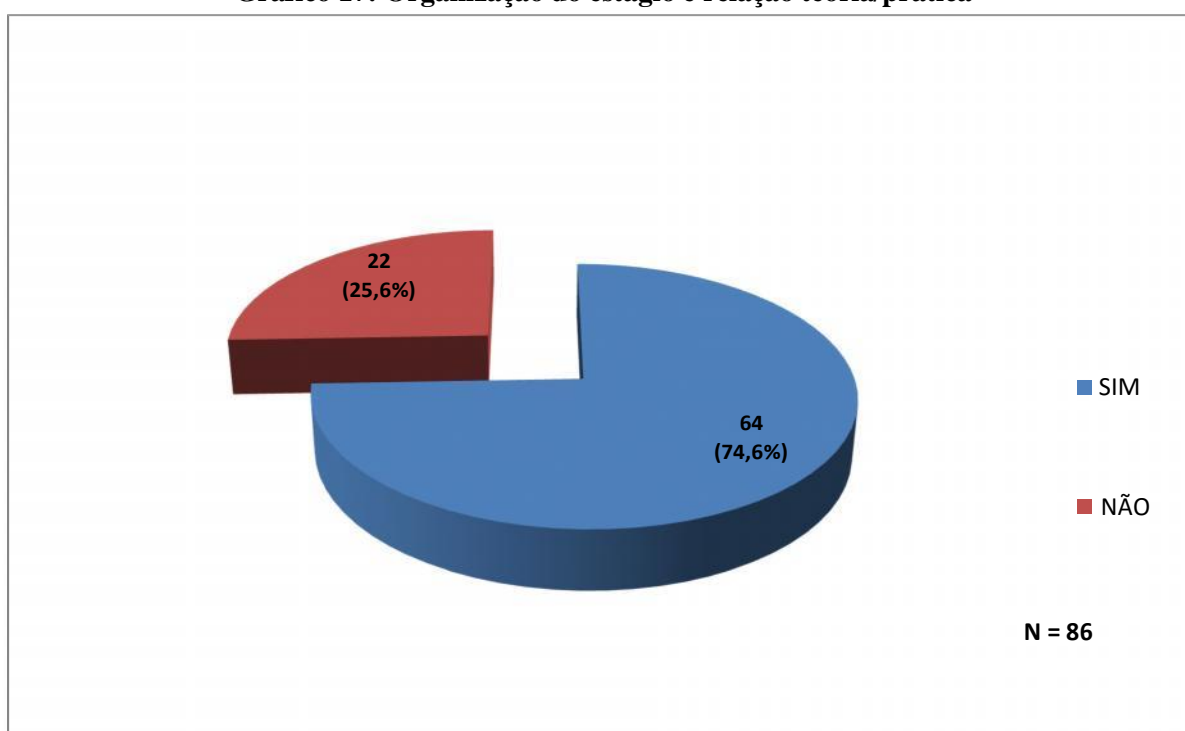


A maioria dos estudantes considera que em ambos os semestres as oportunidades de reflexão sobre o estágio foram suficientes. No entanto, devemos referir que, globalmente, as opiniões relativas ao 2º semestre foram mais favoráveis do que no referente ao 1º semestre com

uma diminuição significativa de respostas na opção insuficiente (diminuição de 29,07% para 15,12%) e um aumento da opção muito boas (aumento de 3,48% para 9,3%).

No que se reporta **ao item 29**, pretendeu-se recolher a opinião sobre se a organização do estágio permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria. A escolha era entre Sim e Não.

**Gráfico 17: Organização do estágio e relação teoria/prática**



A maioria dos estudantes, 74,6% (n=64), consideraram que a organização do estágio permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria, mas não podemos deixar de referir que para 25,6% dos estudantes (n=22) a experiência não foi satisfatória.

Com o **item 29.1** pretendíamos saber, no caso de o estudante ter respondido **Não**, a possível razão da sua resposta. Pedíamos para que, por ordem de relevância, assinalasse de 1

(a mais forte) a 4 (mais fraca) as possibilidades apresentadas. Os resultados obtidos, de um total de 22 estudantes, estão representados no quadro seguinte.

**Quadro 7: Razões que dificultaram a relação teoria prática no estágio**

Valores de Ordem Finalidades	1 (mais forte)	2	3	4 (mais fraca)
o tempo de permanência nos contextos foi insuficiente	5	1	9	7
o tempo de reflexão sobre os momentos vividos no estágio foi insuficiente	11	8	3	0
não foi incentivado o questionamento dos saberes provenientes da prática	4	7	4	7
a organização curricular não facilitou essa relação	2	6	6	8

Para 50% (n=11) dos 22 estudantes que assinalaram que o estágio não permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria a razão mais forte foi o “tempo de reflexão sobre os momentos vividos no estágio ter sido “insuficiente” e a razão menos forte a de que “a organização curricular não facilitou essa relação”.

Reforçando as opiniões manifestadas no item 28, os estudantes voltam a referir o tempo de reflexão sobre o estágio como insuficiente. Parece-nos que há da parte dos estudantes um reconhecimento da importância dos momentos de reflexão sobre a prática. Já no item 16

tínhamos encontrado evidências da importância que os respondentes reconhecem à reflexão da prática ao assinalarem como um dos aspetos mais relevantes da formação de um educador de infância a “capacidade de refletir sobre a prática”.

Constatámos que além da falta de tempo, também o não questionamento dos saberes provenientes da prática teve peso no juízo negativo dos estudantes quanto à possibilidade de relacionamento entre teoria e prática.

Com o **item 30** pretendíamos recolher a opinião dos estudantes sobre as finalidades que a componente da prática de ensino supervisionada lhes permitiu alcançar. Apresentámos 5 hipóteses que pedimos que o estudante classificasse por ordem de relevância, de 1 (a mais relevante) a 5 (a menos relevante).

**Quadro 8: Finalidades que a componente de PES permitiu alcançar**

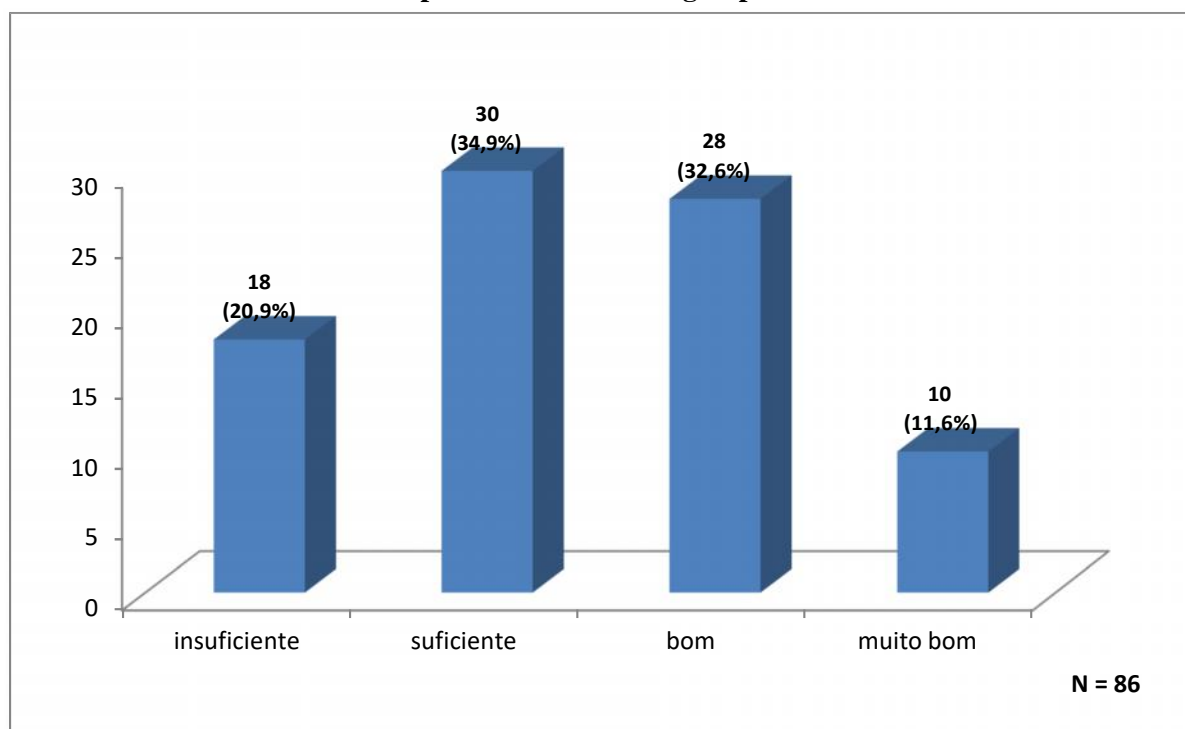
Valores de Ordem Finalidades	1 (mais relevante)	2	3	4	5 (menos relevante)
Aprender a trabalhar	40	12	8	9	17
Refletir sobre a prática	26	31	13	10	6
Refletir sobre os seus Saberes	5	18	31	28	4
Questionar os saberes Práticos	9	18	24	18	17
Desenvolver projetos de Investigação	6	7	10	21	42

Nesta matéria, 40 (48,5%) estudantes assinalaram como aspeto mais relevante “aprender a trabalhar”, o que nos remete para a importância do estágio enquanto campo de construção de competências do profissional.

Um total de 42 (48,9%), estudantes considera que a finalidade menos conseguida foi “desenvolver projetos de investigação”. A perspetiva do profissional como investigador é relativamente recente na formação de professores e apesar de ser um dos objetivos definidos no Decreto-Lei 43/2007, para a formação de professores, com os resultados obtidos parece que podemos inferir que é uma competência eventualmente ainda pouco desenvolvida, pouco valorizada, pouco operacionalizada e também pouco assumida como relevante para os inquiridos.

A importância da reflexão sobre a prática volta a ser referida por 26 estudantes como a mais relevante (como nas questões 16 e 28).

Com o **item 31** tencionámos conhecer a opinião dos respondentes relativamente ao acompanhamento dos docentes da IES durante o estágio. As opções definidas foram quatro: insuficiente; suficiente; bom e muito bom.

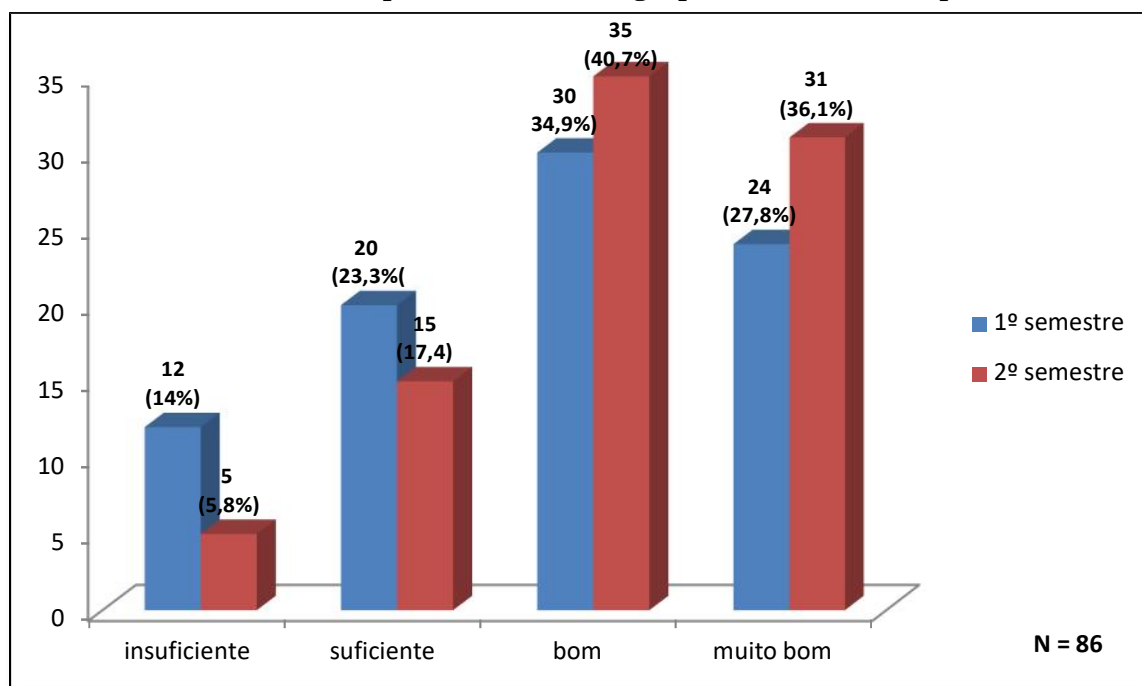
**Gráfico 18: Acompanhamento dos estágios pelos docentes da IES**

A maioria relativa dos estudantes, 34,9% (n=30), considerou o acompanhamento do estágio “suficiente”; 32,6% (n=28) dos estudantes consideram “bom”, e 11,6% (n=10) dos estudantes, “muito bom”.

No entanto há que salientar que o acompanhamento do estágio pelos docentes foi referido por 20,9% (n=18) dos respondentes como insuficiente, o que significa que há necessidade de diagnosticar esta insatisfação e tentar melhorar a supervisão.

No **item 32** pretendemos recolher opinião dos estudantes sobre o acompanhamento do educador/a cooperante. Esta questão estava dividida em dois subpontos, 32.1 e 32.2, um relativo ao primeiro semestre, um ao segundo semestre, dado que em muitos casos, se trata de orientadores diferentes em contextos diferentes. Cada subponto tinha 4 opções: insuficiente, suficiente, bom e muito bom.

**Gráfico 19: Acompanhamento do estágio pelos educadores cooperantes**



A maioria dos estudantes considera que o acompanhamento dos educadores cooperantes foi quer no 1º semestre, quer no 2º semestre bom ou muito bom.

De realçar que, globalmente, os estudantes consideraram que o acompanhamento no 2º semestre foi melhor que no 1º semestre, evidenciando uma diminuição significativa de “insuficiente” de 14% para 5,8% acompanhado de um aumento paralelo do “muito bom” de 27,8% para 36,1%.

Constata-se pois, uma satisfação muito maior com o trabalho dos educadores cooperantes do que com o trabalho dos docentes supervisores da IES, o que deveria levar a uma reflexão pelas equipas das instituições de formação.

### **7.3.2.1. Síntese: Organização da Prática de Ensino Supervisionada (PES)**

A organização da Prática de Ensino Supervisionada (PES) nas diferentes instituições de ensino superior é bastante similar quer no que se refere aos contextos de realização do estágio, maioritariamente creche e jardim de infância, quer ao tempo efetivo em que os estudantes permanecem em estágio nos contextos educativos.

No que concerne aos contextos eleitos como locais de estágio é de salientar que apesar de no artigo referente às escolas cooperantes (Artigo 18º, do Decreto-Lei 43/2007) estar explicitado que os estabelecimentos de ensino superior devem celebrar protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar tal não foi totalmente respeitado, pelo facto de ter sido considerado, por todas as equipas das instituições de ensino superior que participam no estudo, como contexto de estágio a creche. Na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº5/97, Artigo 3º, nº1, está definido que “A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar”, o que exclui a creche e as crianças dos 0 aos 3 anos da educação pré-escolar. No entanto, a maioria das instituições de ensino superior envolvidas no estudo optaram por estágios nos dois contextos educativos, o que nos parece uma mais-valia na formação, pelas oportunidades proporcionadas aos futuros educadores de infância, pelo reconhecimento da creche enquanto contexto educativo e pela importância da faixa etária 0/3 anos. Apesar de considerarmos uma opção positiva por parte das equipas das IES em estudo constatámos que o tempo de estágio em creche é inferior ao tempo de estágio em jardim de infância, o que pensamos deve ser matéria de reflexão.

O tempo de permanência no estágio oscila entre quatro e cinco dias por semana e ocorre, em média, 10 semanas em cada semestre, o que corresponde à organização possível tendo como referência os créditos definidos, 30 a 35 créditos, para a PES no Decreto-Lei 43/2007.

Quanto ao tempo de permanência nos contextos educativos, a opinião dos estudantes dividiu-se entre o suficiente (32,6%), e o insuficiente (26,7%), havendo uma percentagem razoável de estudantes que assinalaram bom (22,1%) e muito bom (15,1%). Comparativamente com o resultado referente à IPP na LEB, houve uma alteração significativa porque relativamente ao tempo de permanência nos contextos, a opinião dos estudantes é de mais satisfação no 2º ciclo. Pensamos que para esta diferença de opiniões, de um ciclo para o outro, pode ter contribuído, entre outras razões, o facto de o número de créditos atribuídos a cada uma das componentes ser diferente, 15 a 20 créditos para a IPP e 30 a 35 créditos para a PES, o que permite uma atribuição de mais tempo de permanência nos contextos educativos. Outra razão pode ser o facto de, no Mestrado em Educação Pré-Escolar, a diversidade dos contextos educativos em que os estudantes permanecem ser menor, centrarem-se só na creche e jardim de infância, o que pode promover uma intervenção mais consistente. Os próprios objetivos definidos no DL 43/2007 para a componente de prática profissional são de diferente natureza, mais gerais na licenciatura (IPP) e mais específicos no mestrado (PES), o que contribui para uma organização diferenciada em cada um dos ciclos. No caso da IPP, inclui-se a observação e colaboração em situações de educação e ensino; no caso da PES, trata-se de um estágio de natureza profissional, objeto de relatório final.

Relativamente às modalidades para reflexão sobre o estágio, a mais frequente foi o Seminário e relativamente à periodicidade dessa reflexão, ela foi predominantemente quinzenal.

Os resultados obtidos nestas duas questões remetem-nos para uma formação organizada em alternância de seminário e situações de estágio em contexto real. Canário (2000) baseando-se na ideia de que os professores aprendem a sua profissão na escola, realça a importância da articulação entre a formação e a prática pedagógica referindo-se ao modelo organizacional da formação em alternância, enquanto um vaivém entre ideias e experiências, entre teoria e prática. Para este autor, é a articulação da formação proporcionada na instituição de formação inicial e a prática pedagógica que traduz “uma dinâmica formativa tributária de uma conceção de alternância”. (2001: 31). Para Altet (2004), a formação em alternância permite simultaneamente a aprendizagem da profissão nos contextos educativos e momentos de reflexão sobre a prática nas instituições de formação. Segundo esta autora, as situações de formação em alternância “*developpent des capacités à réfléchir, vécues, par l’articulation de constructions théoriques et des questions suscitées par le terrain*” (2004: 102), permitindo aos estagiários questionarem a sua prática e adotarem uma atitude reflexiva e crítica.

Numa análise aos planos de estudos do MEPE das diferentes instituições de ensino superior, encontramos em três instituições UCs denominadas “Seminário”, nomeadamente “Seminário de Acompanhamento de Prática de Ensino Supervisionada na Educação de Infância”, “Seminário de Acompanhamento à Prática Profissional Supervisionada” e “Seminário de Organização de Contextos de Ensino e Educação”, e na quarta instituição uma UC denominada “Prática e Intervenção Supervisionada” que integra uma componente de Seminário. Dos programas destas UCs, destacamos as diferentes referências à postura reflexiva e crítica, a partir das situações vivenciadas no estágio, de modo a que o estudante “adote uma postura reflexiva, critica e investigativa das práticas educativas, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida” (IES B), “desenvolver a competência reflexiva, como elemento estruturador e instrumento do pensamento e da ação (...) permitindo

uma leitura do real em situação (...)”(IES A), “desenvolver capacidades reflexivas face à experiência vivida experimentando práticas de autoscopia e avaliação cooperada de modo a potencializar a formação de profissionais reflexivos e críticos assumindo a dimensão praxiológica da profissão”(IES D) e “privilegiar a capacidade de análise crítica e a articulação entre a teoria e prática” (IES B). Podemos inferir que houve a preocupação de, em todas as instituições, encontrar uma organização da PES cujo objetivo é que as experiências vivenciadas pelos estagiários em contexto de trabalho sejam discutidas e teorizadas num momento destinado a essa finalidade.

Consideramos que o modelo de formação em alternância que prevê um vaivém entre a instituição de formação, onde se concretizam momentos de reflexão da prática, e os locais de estágio onde os estudantes vivenciam experiências no terreno, contribui para a formação de profissionais reflexivos.

Segundo Perrenoud o professor reflexivo é, uma antiga figura da reflexão sobre a educação, cujas bases podem ser encontradas em Dewey, sobretudo na noção de *reflective action*. Encontramos a ideia – não a expressão – em todos os grandes pedagogos, que cada um a seu modo, consideraram o professor ou o educador, um inventor, um pesquisador um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência. (2001:13)

Também neste sentido, Pimenta (2005) refere que é imprescindível que os currículos de formação inicial de professores proporcionem o desenvolvimento da necessidade de refletir, considerando o valor da experiência. Marcelo García (1997:59), acerca do conceito de reflexão

na formação de professores, refere que este conceito está de tal forma popularizado que “é difícil não encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador”.

No entanto, concordamos com Alarcão (1996), quando alerta para o facto de que falar sobre a necessidade que o professor tem de refletir se tornou moda, e que ser reflexivo é muito mais do que descrever o que aconteceu na sala. Para esta autora, o professor reflexivo é aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autónomo, capaz de tomar decisões e de ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que está atenta aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a sua atuação às necessidades reais que vão surgindo. Estas são características que consideramos fundamentais para os educadores de infância do século XXI, que se confrontarão com contextos educativos complexos, únicos, irrepetíveis, em que terão de gerir o imprevisto, tomar decisões e adequar práticas de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem.

Quando questionados sobre as oportunidades de reflexão sobre o estágio no 1º e 2º semestre, a maior parte dos estudantes, considerou que foram suficientes e que as oportunidades de reflexão no 2º semestre foram melhores que no 1º semestre. Partindo do princípio de que a organização curricular é semelhante nos dois semestres, este resultado pode significar que no 2º semestre a reflexão sobre o estágio foi mais consistente e permitiu maiores oportunidades de partilha e compreensão das situações vivenciadas.

A maioria dos estudantes (74,6%, n=64), pensava que “Sim”, quando questionados sobre se a organização do estágio permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria.

Os estudantes que responderam em sentido contrário (25,6%) consideraram como razão mais forte que “o tempo de reflexão sobre os momentos vividos no estágio foi insuficiente”

O facto de os planos de estudo de todas as instituições que participaram no estudo contemplarem seminários de acompanhamento da prática pedagógica (estágio) que promovem a reflexão sobre as experiências vivenciadas pelos estudantes nos contextos educativos, pode ser a razão do resultado obtido ser tão positivo. Estes seminários promovem o confronto entre teoria e prática, acompanhado de um processo reflexivo. Os estudantes têm oportunidade de partilhar, discutir e refletir com os colegas e professor(es) as experiências vivenciadas no estágio, tentando dar-lhes significado, tentando teorizá-las. Pimenta e Lima referem que,

quando professores e alunos são convidados a trabalhar conteúdos e as atividades do estágio no campo de seu conhecimento específico percebem que os problemas e possibilidades de seu quotidiano serão debatidos, estudados e analisados à luz de uma fundamentação teórica. (2004:127)

Realçando a relação dialética entre teoria e prática. Se, por um lado, é a teoria que permite a fundamentação, por outro, é a prática que permite a reflexão sobre a ação, tornando-a intencional. Concordamos que só um modelo de formação centrado na análise das práticas em que se “estabelece uma relação de regulação entre teoria e prática, sendo a prática associada a uma referência teórica e a teoria confrontada com a prática” (Postic,1988, cit. por Altet 2000:177), é que promove reais situações de aprendizagem.

O aspeto “aprender a trabalhar” foi a finalidade considerada mais relevante alcançada com o estágio. No entanto, não podemos deixar de realçar o resultado obtido também no aspeto “reflexão sobre a prática” que é referido como relevante por 26 estudantes. Esta foi uma

finalidade também referida nas questões 16 e 28 com uma percentagem considerável. A finalidade considerada menos alcançada foi “desenvolver projetos de investigação”. Consideramos que o resultado obtido relativamente aos aspetos mais e menos relevantes permite-nos duas reflexões: por um lado, a importância que os estudantes reconhecem à reflexão sobre a prática; por outro, o reconhecimento da prática enquanto local de aprendizagem da profissão. No final do MEPE, os estudantes parecem sensibilizados para o valor formativo da reflexão, eventualmente porque a formação recebida lhes tenha proporcionado momentos de reflexão da prática e esses momentos tenham sido momentos de valorização dos saberes construídos, por cada um, a partir da reflexão sobre a prática. Como refere Oliveira-Formosinho (2007), ser profissional reflexivo é, antes de mais, fecundar as práticas na teoria e nos valores, antes durante e depois da ação, é interrogar para tornar a dar significado ao já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui.

Os momentos de estágio são para a maioria dos estudantes o primeiro contacto com a profissão, o que reveste estes momentos de grande importância. Os estudantes terem assinalado a opção “aprender a trabalhar” como a opção mais relevante, remete-nos para o reconhecimento da prática enquanto momento de aprendizagem da profissão, o que reforça a ideia defendida por Canário (1999:39), de que “os professores aprendem a sua profissão em contexto profissional”. Ao concordarmos que os contextos educativos são locais fundamentais de aprendizagem da profissão estamos a reforçar a ideia de que é nos estágios que se aprende o essencial da profissão, que é no estágio que o estudante “aluno de tantos anos descobre-se no lugar de professor” (S.A. Silva, 2005:4).

Esta perspetiva remete-nos para a questão da organização dos estágios nos currículos de formação inicial que na opinião de alguns autores como Altet (2000, 2004), Canário (2000),

Perrenoud (2002), Pimenta (2001) ou Pimenta e Lima (2004), devem iniciar-se no primeiro ano da formação e não serem uma realidade só na fase final da formação, possibilitando a relação entre saberes teóricos e saberes da prática durante todo o percurso formativo. A organização dos estágios deve igualmente promover o trabalho colaborativo entre os docentes das instituições formadoras e educadores de infância cooperantes dos contextos de estágio enquanto corresponsáveis pela formação pessoal e profissional dos futuros educadores de infância.

Quando questionados sobre o acompanhamento que tiveram durante os estágios, quer por parte dos docentes quer por parte dos educadores cooperantes, as respostas obtidas permitem-nos constatar que o acompanhamento por parte dos educadores cooperantes foi considerado mais favorável, ou seja, houve uma melhor avaliação do apoio prestado pelos educadores cooperantes.

Este resultado pode indiciar que foram conseguidas boas parcerias educador cooperante /estudante estagiário durante os momentos de estágio, mas não podemos ignorar que para mais de um quinto dos inquiridos o acompanhamento dos docentes da IES foi considerado insuficiente. Os momentos de estágio proporcionam, entre estudante estagiário e o educador cooperante, relações de proximidade que, segundo Felício e Oliveira (2008:226), devem ser vistas como situações de “complementaridade, de interdependência entre os indivíduos envolvidos no processo para construção de conhecimento”.

### **7.3.3. Relação entre as diferentes Unidades Curriculares e a Prática de Ensino Supervisionada**

Nos itens 33 e 34, pretendia-se que o estudante se pronunciasse sobre a relação entre as diferentes Unidades Curriculares e a prática de ensino supervisionada. No item 33 pedia-se ao estudante que indicasse, até três, aquelas Unidades Curriculares (UCs) do Mestrado que melhor o/a prepararam para o estágio. No item 34, pedia-se que o estudante indicasse, até três, Unidades Curriculares (UCs) do Mestrado que não tivessem tido nenhuma relação com o estágio.

Para podermos fazer uma análise mais objetiva das respostas observámos os planos de estudo do MEPE, das diferentes instituições de ensino superior que participam no estudo para podermos situar as UCs referenciadas pelos estudantes nas componentes de formação onde se inserem.

As UCs mais valorizadas pelos estudantes foram as da componente de formação “Prática de Ensino Supervisionada (PES)”. As poucas UCs referidas pelos estudantes como não tendo nenhuma relação com o estágio, foram UCs da componente de formação educacional geral. No entanto, há que realçar que esta última questão teve uma percentagem muito baixa de respostas, o que pode querer dizer que os estudantes reconhecem, na maioria dos casos, uma relação entre as UCs lecionadas nas diferentes componentes de formação e o estágio.

Da análise de conteúdo realizada aos programas das diferentes UCs dos planos de estudo do Mestrado percebemos que, de uma forma geral, só as UCs da componente da PES é que fazem referência à prática pedagógica/estágio. Explicitam que o estágio é um recurso,

proporciona reflexão sobre as situações e experiências dos estudantes nos locais de estágio, os trabalhos finais da UC estão diretamente relacionados com o estágio.

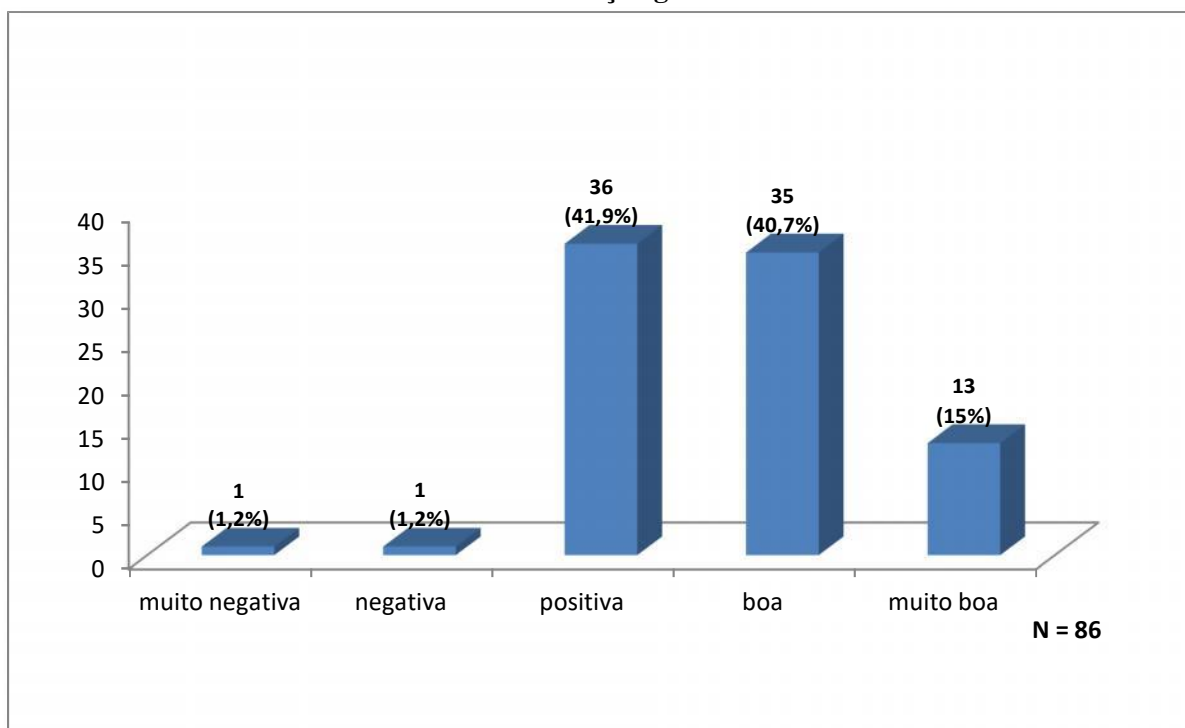
Cruzando o resultado desta análise, ou seja, as respostas dos estudantes com o facto de termos constatado que só os programas das UCs de PES fazerem de alguma forma referência ao estágio podemos inferir que serem as UCs da componente de formação da PES podem ser um motivo da resposta dos estudantes. Quanto às UCs das outras componentes de formação não serem referidas nem como as que melhor preparam para o estágio, nem como aquelas que não tiveram nenhuma relação com o estágio, leva-nos a inferir que de alguma forma têm alguma relação, mas não muito importante.

Pimenta (2001:21) refere que “o estágio e disciplinas compõem o currículo de um curso”, defendendo que o planeamento e a realização do estágio devem prever uma real articulação entre a teoria lecionada nas diferentes disciplinas e o observado e vivenciado pelos estudantes nos períodos de estágio ao longo do curso. Santos (2004:11) reforça esta ideia salientando que “pensar em relação teoria/prática na universidade é compreender a necessidade de uma relação coerente entre professores que trabalham com as diversas disciplinas e com o estágio”. As ideias explicitadas por estas duas autoras reforçam a importância da articulação entre os conteúdos lecionados nas diferentes Unidades Curriculares do curso e o estágio, o que contraria a perspetiva que durante muito tempo influenciou os cursos de formação de professores em que a teoria era vista de forma desarticulada da prática e o estágio visto como uma atividade independente e, geralmente, realizado no último ano do curso.

### 7.3.4. Avaliação global da componente Prática de Ensino Supervisionada (PES)

No **item 35** tencionámos conhecer a opinião dos inquiridos quanto à avaliação da componente de ensino supervisionada. Apresentamos os resultados obtidos no gráfico seguinte.

**Gráfico 20: Avaliação global da PES**

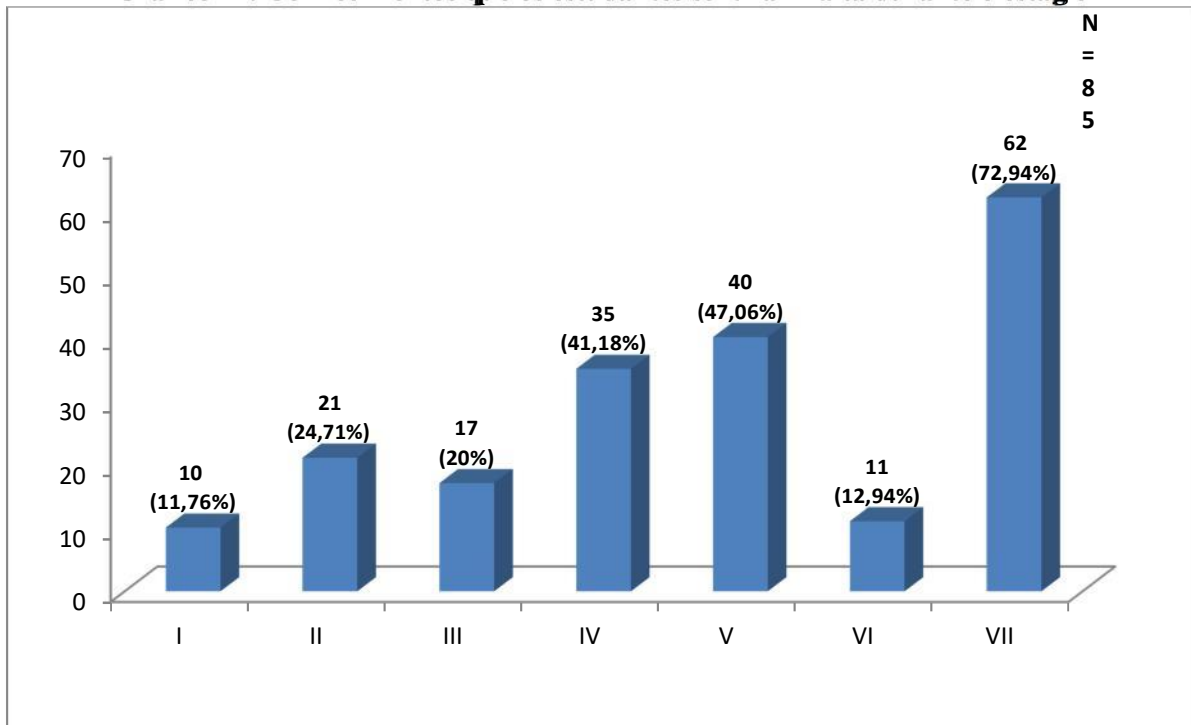


A quase totalidade dos estudantes fez uma avaliação positiva, boa ou muito boa, do estágio. De salientar que apenas 2,4% (n=2) dos estudantes, fizeram uma avaliação negativa do estágio.

Com o **item 36**, pretendemos recolher a opinião dos estudantes relativa aos conhecimentos de que sentiu falta durante o estágio. Foi apresentada uma listagem de 7 possibilidades e pediu-se aos estudantes para assinalarem **apenas** aqueles conhecimentos de que sentiram falta. As sete opções apresentadas foram: I) conhecimentos científicos; II)

conhecimentos didáticos específicos; III) conhecimentos na área dos modelos curriculares/princípios educativos; IV) conhecimentos na área da observação, planeamento e avaliação; V) compreensão de como aprendem e se desenvolvem as crianças até 3 anos; VI) compreensão de como aprendem e se desenvolvem as crianças até 6 anos e VII) conhecimentos na área das metodologias de investigação.

**Gráfico 21: Conhecimentos que os estudantes sentiram falta durante o estágio**



I conhecimentos científicos, II conhecimentos didáticos específicas, III conhecimentos na área dos modelos curriculares/princípios educativos, IV conhecimentos na área da observação, planeamento e avaliação, V compreensão de como se desenvolvem as crianças até aos 3 anos, VI compreensão de como aprendem e se desenvolvem as crianças até 6 anos, VII conhecimentos na área das metodologias de investigação

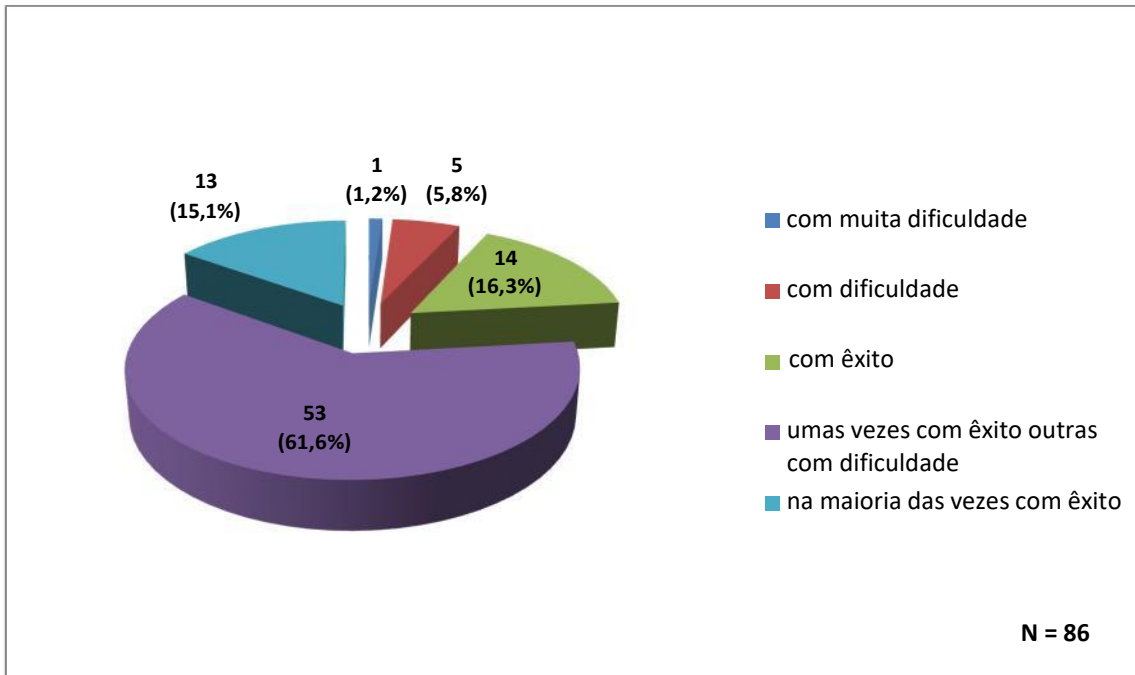
Salienta-se a referência à falta de “conhecimentos na área das metodologias de investigação” assinalada por 72,94% (n=62) dos respondentes. A alta percentagem de estudantes que assinalaram este domínio pode ser consonante com os resultados obtidos no item 30 em que “desenvolver projetos de investigação” foi considerada a finalidade menos alcançada com o estágio. A falta de conhecimentos na área das metodologias de investigação e o concomitante desconhecimento da importância da investigação na prática dos educadores

de infância podem originar a desvalorização, pelos estudantes, da importância do desenvolvimento de projetos de investigação. Mostram uma certa conceção do que é a profissão e do que é a reflexão. Em contrapartida 11,75% (n=10) dos estudantes assinalaram a opção “conhecimentos científicos” como uma daquelas em que sentiram que tinham deficiência.

Os resultados relativamente à falta de conhecimentos na área da observação, planeamento e avaliação (41,18% n=35) e quanto à compreensão de como aprendem e se desenvolvem as crianças até 3 anos (47,6% n= 40), apresentam valores elevados que nos levam a inferir que, designadas como essenciais no Perfil Específico do educador de infância relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo (Parte II, alínea 3) tais áreas não foram satisfatoriamente trabalhadas. O trabalho com a faixa etária 0/3 anos, talvez por esta não ser contemplada na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar continua a ser desvalorizado.

No que diz respeito ao **item 37**, pretendeu-se saber a expectativa dos respondentes sobre como consideravam que a formação recebida lhe permitiria lidar com as situações reais do exercício da profissão: com muita dificuldade; com dificuldade; com êxito; umas vezes com êxito outras com dificuldade e na maioria das vezes com êxito.

**Gráfico 22: Formação recebida e situações reais no exercício da profissão**



De realçar que só 7% (n=6) estudantes esperavam vir a lidar com as situações reais do exercício da profissão com dificuldades ou com muitas dificuldades, face à formação recebida. Por outro lado, 76,7% (n= 66), dos estudantes estavam otimistas e esperavam que, com a formação recebida, iriam ter êxito, pelo menos na maioria das vezes. 16,3% (n=14) dos estudantes tinham expectativas divididas quanto ao futuro, visto que presumiam que iriam ter ora êxito ora dificuldades, na sua ação futura.

As respostas recolhidas levam-nos a inferir que a maioria dos estudantes tem noção de que a intervenção em contexto, em situações reais, lhes trará algumas dificuldades. Esta consciencialização numa altura em que os estudantes em breve irão exercer a profissão pode significar que os estudantes têm noção da complexidade da mesma, dado que lida com pessoas, ou seja uma das profissões do humano (Perrenoud,1996) ou do desenvolvimento humano (Formosinho,2009).

### **7.3.4.1. Síntese da avaliação da Prática de Ensino Supervisionado (PES)**

A maioria dos estudantes que participaram no estudo fazem uma avaliação positiva da componente de PES. Este resultado contrasta com a avaliação da IPP na LEB que foi considerada insuficiente por 54%, dos estudantes no que concerne às oportunidades de experiência que o estágio proporcionou e não correspondeu às expectativas iniciais para 78,6% dos estudantes. O facto de o mestrado ser uma formação profissionalizante em que dos 60 créditos atribuídos à formação, 30 a 35 créditos são referentes à PES pode ser o motivo desta satisfação dos estudantes.

Os dois domínios do conhecimento em que os estudantes sentiram falhas aquando da permanência no estágio foram, respetivamente, “conhecimentos na área das metodologias de investigação” (72,94% n=64) e “compreensão de como aprendem e se desenvolvem as crianças dos 0 aos 3 anos” (47,06% n=40). O facto de terem que realizar um relatório final de estágio, objeto de defesa no ato público para obtenção do grau de mestre, poderá ter ajudado a evidenciar a falta de conhecimentos no domínio das metodologias de investigação. A falta de conhecimentos no domínio da compreensão de como aprendem e se desenvolvem as crianças dos 0 aos 3 anos deverá ter sido sentida aquando da permanência no contexto creche, uma vez que a maioria dos estudantes passaram por este contexto em estágio.

A área das metodologias de investigação educacional é uma área contemplada no Decreto-Lei 43/2007 e aí reconhecida como determinante na formação inicial, tendo em conta a necessidade de que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares

em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais.  
(2007:1321)

É, ainda, referido que esta componente de formação abrange o conhecimento dos respectivos princípios e métodos que permitem capacitar os futuros educadores/professores para a adoção de uma atitude investigativa.

Ao encarar a profissão do educador de infância como uma profissão em que os profissionais têm de lidar com as situações de incerteza, que caracterizam as suas práticas educativas, os currículos de formação inicial deverão contemplar o desenvolvimento de competências para a pesquisa. Perrenoud (1993) justifica a iniciação à investigação na formação inicial com três razões que se complementam: “como modo de apropriação ativa de conhecimentos de base em ciências humanas; para utilização de resultados de investigação em educação ou para a participação no seu desenvolvimento; como paradigma transponível no quadro de uma prática refletida”. (1993:117)

Alarcão (2001) refere-se ao professor-investigador definindo-o como aquele que coloca questões e problematiza a experiência quotidiana, encara hipóteses e descobre soluções. Diz esta autora que ser professor-investigador é, primeiro que tudo, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. Esta perspetiva de professor investigador, que sustenta a perspetiva do professor reflexivo, requer programas de formação inicial em que se valorize a realização de pesquisas a partir das situações práticas, ou seja, que durante a formação inicial o estudante deva ser incentivado a realizar projetos emergentes de problemas da sua prática para que a pesquisa faça sentido e tenha significado pessoal. A este propósito, Pimenta e Lima (2004:50) realçam a potencialidade dos momentos

de estágio na formação inicial, como momentos para a realização de pesquisa e para a utilização de pesquisas, salientando que “tentar operacionalizar a ideia de professor reflexivo e pesquisador é o grande desafio das propostas curriculares”, na formação inicial. Que a formação inicial contribua simultaneamente para que os futuros educadores de infância sejam práticos reflexivos que procuram rever as suas ações e compreender o seu sentido e educadores pesquisadores que analisam a suas práticas, colocam questões e procurem significados. Este é um desafio que é preciso ganhar na formação inicial dos futuros educadores de infância.

Pensamos que o facto da componente de iniciação às metodologias de investigação educacional estar contemplada no Decreto-Lei 43/2007 que define as condições necessárias à obtenção da habilitação profissional para a docência, e o facto de os estudantes terem que realizar um relatório de estágio sujeito a provas públicas para conclusão do mestrado e obtenção do respetivo grau, deveria ser uma forma de valorização da investigação ao longo da formação inicial e uma oportunidade de desmistificação da ideia de que a investigação é só para académicos.

“Compreensão de como aprendem e se desenvolvem as crianças dos 0 aos 3 anos” foi o outro domínio assinalado como aquele em que muitos estudantes mais sentiram falta de conhecimentos aquando da permanência nos contextos de estágio e na prática.

Nas antigas licenciaturas em educação de infância, este domínio do conhecimento não era contemplado na generalidade dos planos de estudos. A este propósito refere Portugal (1997:78), que “aquilo que se faz ao nível da creche nas escolas de formação de educadores é esporádico, pontual e escasso”, traduzindo-se na pouca informação a nível teórico sobre como aprendem e se desenvolvem as crianças até aos 3 anos e da especificidade da creche e na quase

inexistência de estágios neste contexto nas diferentes instituições de ensino superior que ofereciam a licenciaturas. Pensamos que o facto de em Portugal, em pleno século XXI, o reconhecimento da creche enquanto contexto educativo continuar a não ser uma realidade nas políticas de educação, condiciona a valorização e a consequente integração deste contexto educativo e dos fundamentos teóricos de como aprendem e se desenvolvem as crianças dos 0/3anos, nos programas de formação inicial. Na nossa opinião, esta é uma lacuna que é preciso superar.

Realçamos algumas evidências que, em nossa opinião, reforçam a ideia da importância de se investir/apostar na creche enquanto contexto educativo. Segundo o estudo Exame Temático da OCDE à educação pré-escolar e cuidados para a infância em Portugal (ME-DEB, 2000), Portugal é ao mesmo tempo um dos poucos países europeus com inexistência de uma política educativa para os três primeiros anos de vida e um dos países europeus com maior percentagem de mães trabalhadoras a tempo inteiro. A contribuição das diferentes áreas do conhecimento, nomeadamente da psicologia do desenvolvimento e da neurociência, aliada à nova imagem da criança enquanto ser competente desde o nascimento (Rinaldi, 2002), e a nova visão da creche enquanto contexto educativo através do conceito *educare* (Caldwell,1995), reforçam a ideia da importância da formação de educadores de infância competentes para trabalharem com crianças dos 0 aos 3 anos nas creches.

Apesar de todas as instituições de ensino superior que participam no estudo contemplarem estágios em creche, sendo que numa é optativo, nem em todas o tempo de permanência na creche é igual ao tempo de permanência em jardim de infância. Na IES A, os estudantes estagiam 4 semanas em creche e 15 semanas em jardim de infância; na IES D a carga horária do estágio no 1º semestre é igual, correspondente a 50 horas, quer para o contexto

creche quer para o contexto jardim de infância. Já no 2º semestre, o período de contacto passa a ser, respetivamente, de 60 horas de estágio em creche e 180 horas de estágio em jardim de infância; na IES B, os estudantes que quiserem poderão estagiar em contexto de creche sendo que pelo menos durante um semestre têm que obrigatoriamente estagiar em jardim de infância. Só na IES C é que os estudantes estão o mesmo período de tempo em estágio nos dois contextos. Apesar do contexto creche já ter sido um contexto de estágio para a maioria dos estudantes, o que pode indiciar uma abertura, na maioria das instituições há uma sobrevalorização do contexto jardim de infância no que se refere à atribuição do tempo de estágio que pode advir da tradição da formação dos educadores de infância acima mencionada.

Consideramos que o facto de a designação do Mestrado ser Mestrado em Educação Pré-Escolar, e não Mestrado em Educação de Infância, de estar explícito no anexo ao Decreto-Lei 43/2007 que os níveis e ciclos abrangidos por este nível de formação na área da docência são “todas as áreas da educação pré-escolar”, e de a própria tradição na formação desta categoria profissional privilegiar a faixa etária 3/6 anos e o contexto educativo jardim de infância são razões indutoras do maior reconhecimento dos contextos de educação pré-escolar em detrimento do contexto creche. Esta situação é compreensível dado a própria Lei Quadro da Educação Pré-Escolar referir-se à educação pré-escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” (Capítulo II Artigo 2ª) e determinar que “A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar (Capítulo II Artigo 3º), estando deste modo excluída a faixa etária 0/3 anos e conseqüentemente o contexto creche.

A maioria dos estudantes (61,6%, n=53), à questão “como considera que a formação recebida lhe permitirá lidar com as situações reais do exercício da profissão” respondeu “umas vezes com êxito, outras com dificuldade”. Achamos pertinente fazer referência a um estudo realizado por Simões (2005), em que a autora conclui que a prática pedagógica nem sempre é um elemento facilitador no processo de iniciação da vida profissional, por não preparar o estudante para uma nova realidade profissional. Não conseguimos saber se é o caso destes estudantes, mas podemos inferir que, no final da formação inicial, a maioria dos estudantes reconhecem por um lado os limites da formação inicial e por outro, a complexidade da profissão e dos contextos educativos onde futuramente poderão intervir. Alonso (1994) reconhece os limites da formação inicial dos professores ao referir que a maior parte da formação necessária para se ser professor não pode ser adquirida durante a formação inicial. A duração da formação inicial, a rápida evolução do conhecimento, a imprevisibilidade e complexidade da profissão são razões apontadas para esta limitação.

O facto de os estudantes terem tido oportunidade de contactar diretamente com a realidade educativa e se terem confrontado com algumas situações em que sentiram dificuldades, poderá ter ajudado a entender a complexidade do trabalho de um educador de infância. Qualquer profissão na área da educação, na qual o educador de infância se insere, é definida por Perrenoud (2008), como uma profissão complexa caracterizada pelo agir na urgência, decidir na incerteza. Esta complexidade só é entendida pelos estudantes quando vão para estágio em contextos reais de trabalho, apoiados por profissionais experientes, e se deparam com constrangimentos na gestão do grupo de crianças, nas equipas pedagógicas e educativas, no desenvolvimento de propostas adequadas aos interesses e necessidades das crianças, entre outras.

A minha experiência pessoal, enquanto professora que acompanha estágios na formação inicial, diz-me que os estudantes perante algumas situações com que se deparam nos estágios “descobrem” que ser educador de infância é uma profissão mais complexa e mais difícil do que aquilo que pensavam. A ideia de que ser educadora de infância era uma tarefa mais simples está implícita nas conceções que têm sobre a profissão quando chegam ao ensino superior. Com a experiência vivenciada nos momentos de estágio, com o facto de terem tido oportunidade de aprender a refletir e a questionar sobre a prática, os estudantes podem, na transição de estudante para educador de infância e na entrada na profissão, sentir algum desconforto e algumas incertezas.

Relacionando estes resultados com os estudos de Lortie (1975) e Lacey (1988) sobre a socialização profissional do professor/educador, podemos afirmar que, no final da formação inicial, a maioria dos estudantes, futuros educadores de infância, tem uma ideia da dificuldade do que é ser professor.

No estudo sobre os estádios da carreira dos educadores de infância, Katz (1972) propõe quatro estádios definindo o primeiro como o estádio da sobrevivência, correspondente ao 1º ano de trabalho, em que as grandes preocupações do educador de infância são saber se vai ultrapassar as dificuldades com que se vai deparando. Estando os estudantes na altura da passagem do questionário no fim da formação, a finalizar o Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), eventualmente já seriam capazes de perspetivar a sua iniciação autónoma na profissão e as eventuais dificuldades que poderiam vir a encontrar.

## **CAPÍTULO**

### **8. PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA**

#### **8.1. Análise descritiva dos resultados do questionário aos professores**

Como foi referido anteriormente, o questionário estava organizado em duas partes: a Parte I, relativa à caracterização dos respondentes e a Parte II destinada a conhecer as opiniões sobre a formação inicial dos educadores de infância.

É apresentada uma leitura descritiva dos resultados, questão a questão, e as sínteses e as conclusões emergentes por grupos de questões. Serão apresentadas seis sínteses:

1. Opinião geral sobre a formação inicial dos educadores de infância (questões 1 a 6);
2. Competências necessárias aos educadores de infância para o desempenho da sua função educativa (questões 7 a 9);
3. Relação entre as unidades curriculares lecionadas, o estágio e a promoção da reflexividade (questões 10 e 11);
4. Grau de importância atribuído às diferentes competências-consoante a(s) componente(s) de formação que os inquiridos lecionam (questões 12 a 14);
5. O estágio na formação (questões 15 a 21);
6. Avaliação da formação preconizada na instituição de ensino superior (questões 21 e 21.1).

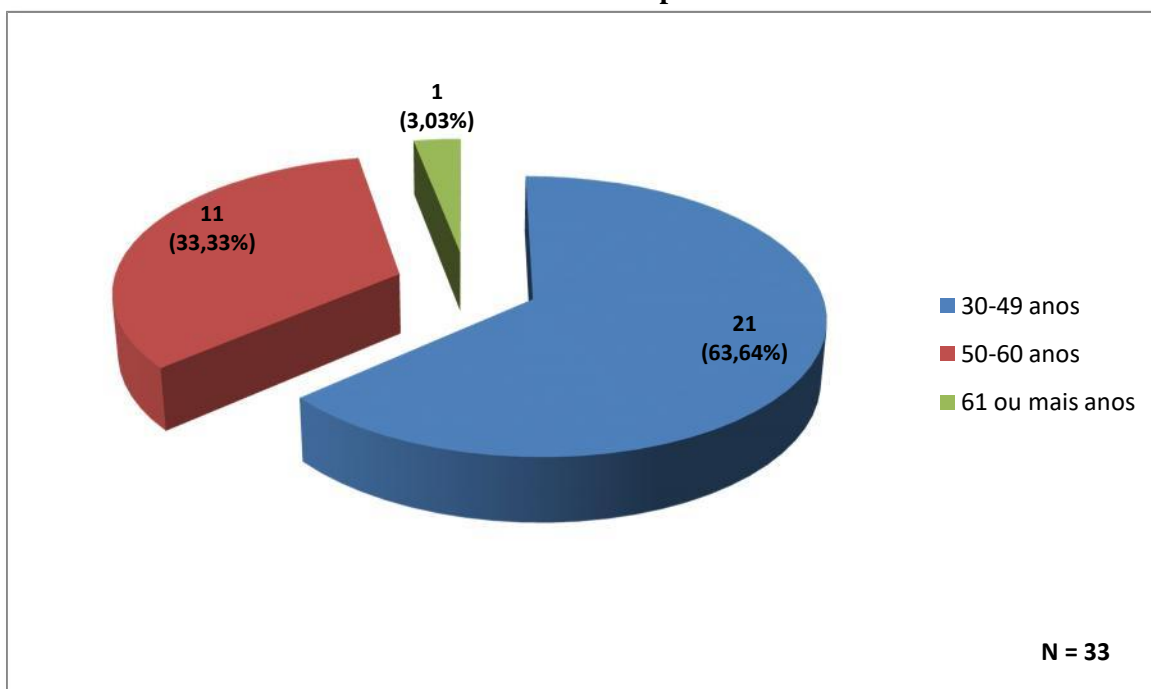
### 8.1.1. Caracterização dos respondentes

O grupo de respondentes corresponde a professores que lecionavam no Mestrado em Educação Pré-Escolar nas quatro instituições de ensino superior envolvidas no estudo. O total de respondentes perfaz 33 professores, que se dividem da seguinte forma: 12 professores da IES A (num total de 18); 7 professores da IES B (num total de 16); 7 professores da IES C (num total de 12); 7 professores da IES D (num total de 18). Os respondentes representam, portanto, 51,6% do total de professores envolvidos nos quatro cursos em estudo.

A distribuição dos respondentes por género corresponde a uma proporção de 87,9% professores do sexo feminino (n=29), para 12,1% do sexo masculino (n=4).

Relativamente à caracterização dos respondentes por idade, apresentamos a distribuição por 3 grupos etários: 30/49 anos, 50/60 anos e 61 ou mais.

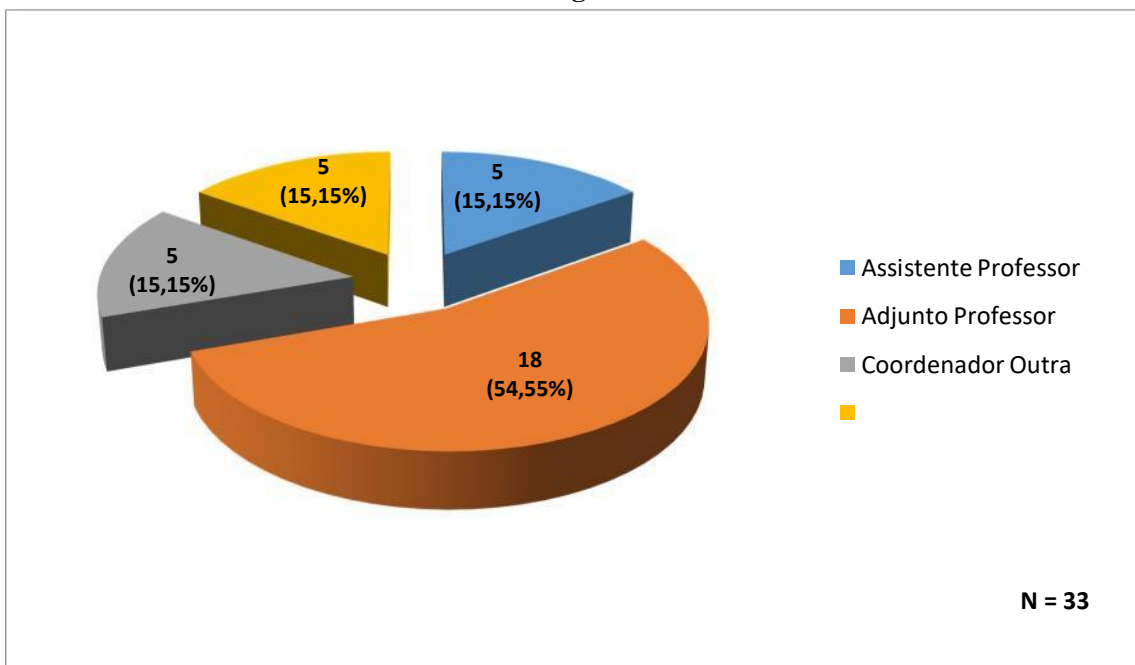
**Gráfico 23: Idade dos professores**



Prevalece o grupo mais jovem com 63,64% (n=21) dos respondentes a assinalarem ter entre 30 e 49 anos; 33,33% (n=11) tinham entre 50 e 60 anos. Só um professor, 3,03%, tinha 61 ou mais anos.

O facto de não haver respondentes com menos de 30 anos pode significar que face às exigências para lecionação neste grau de ensino ter como habilitação mínima o grau de mestrado e experiência de pelo menos cinco anos, não permitir recrutar docentes mais novos. Para sabermos qual a categoria profissional dos professores inquiridos apresentámos as quatro categorias do ensino superior politécnico – assistente, professor adjunto, professor coordenador e outra. A nossa intenção ao apresentarmos a categoria “outra” foi porque de acordo com o ramo de ensino superior, politécnico ou universidade, as categorias profissionais não têm exatamente as mesmas designações.

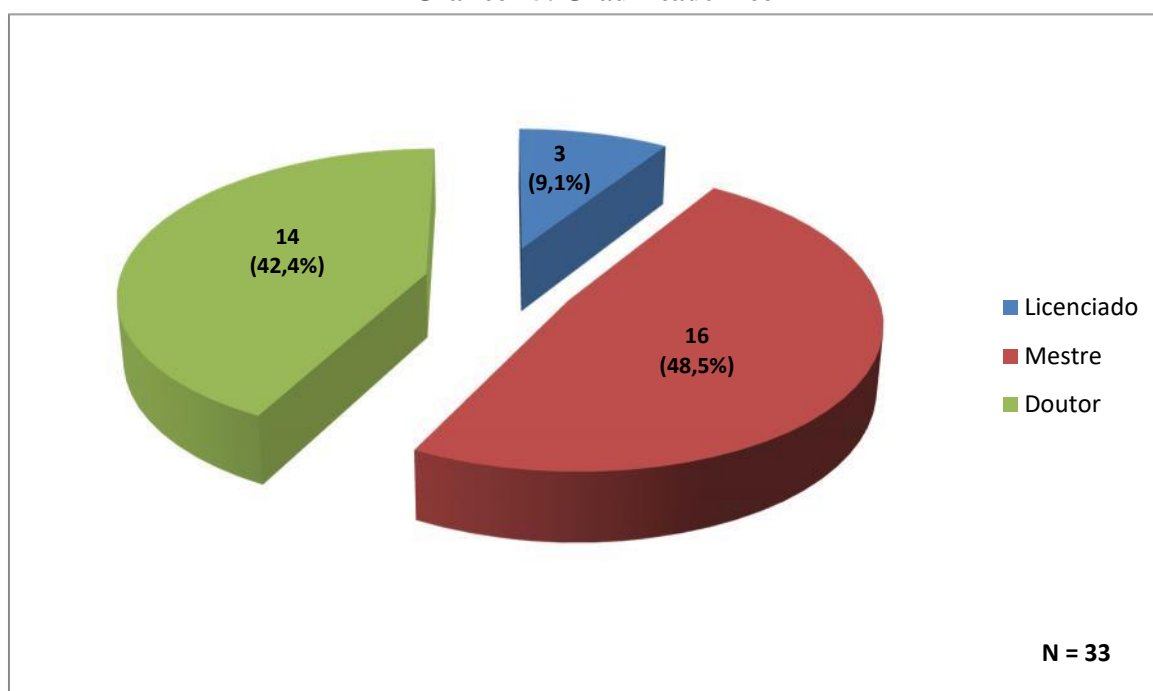
**Gráfico 24: Categoria Profissional**



Relativamente aos docentes, a maioria das instituições do ensino politécnico tem a categoria profissional de “professor adjunto” (54,55%, n=18). Os outros grupos apresentam a mesma percentagem, 15,15% (n=5).

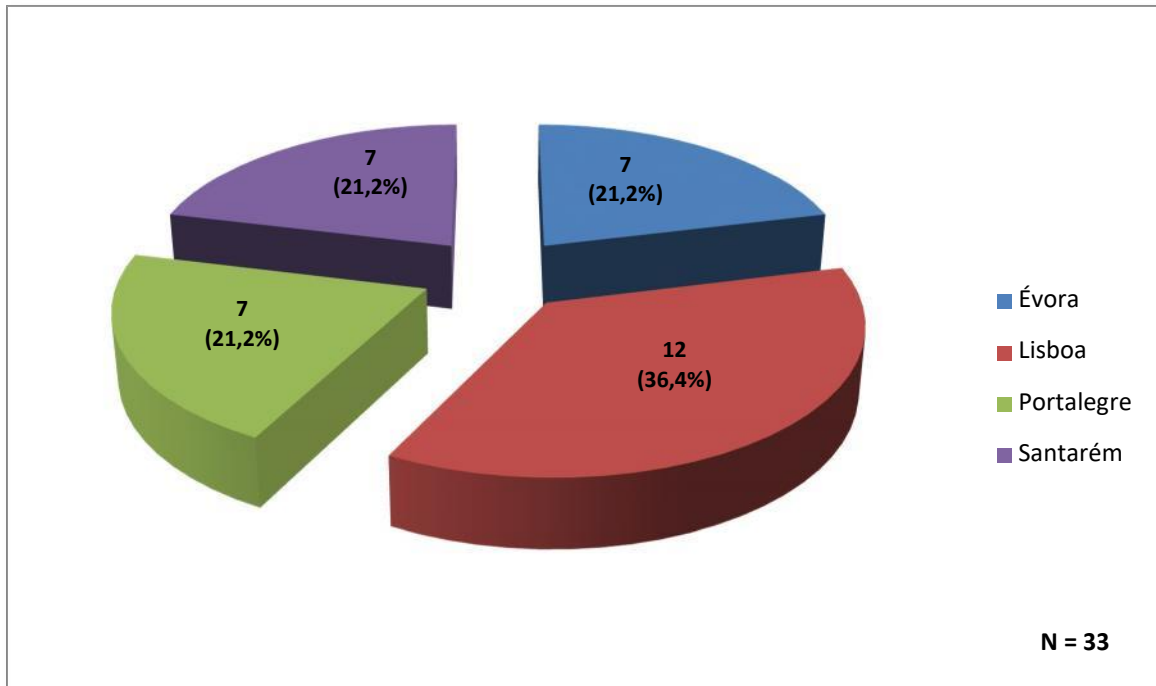
Relativamente à categoria “outra” dos cinco respondentes universitários, quatro assinalaram que eram professores auxiliares e um não explicitou a categoria.

**Gráfico 25: Grau Académico**



Quanto ao grau académico os números de “mestres” e “doutores” são relativamente equilibrados: 48,5% (n=16) de mestres e 42,4% (n=14) de doutores. Numa percentagem mais baixa aparecem os licenciados, 9,1% (n=3). Este resultado permite-nos inferir que, provavelmente, o conjunto do corpo docente das instituições de ensino superior que participaram no estudo, é bastante qualificado possuindo habilitações académicas adequadas ao desempenho profissional, em conformidade com o que é exigido legalmente para este nível de ensino (Despacho nº 7287- C/2006 2ª série).

**Gráfico 26: IES de pertença**

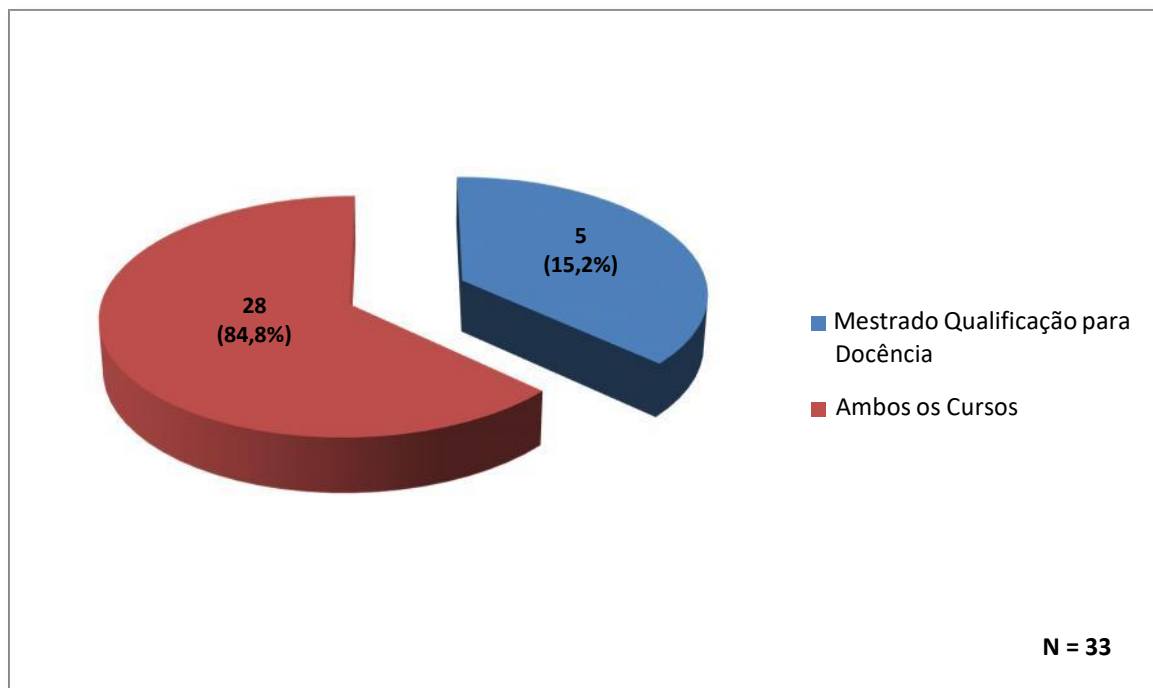


Do ponto de vista estatístico, os grupos são, em relação ao número de elementos, relativamente homogêneos. A percentagem mais elevada de professores respondentes é da IES A, 36,4% (n=12); o número de respondentes de cada uma das outras instituições é sempre de 7 (21,2%), respetivamente.

Relativamente aos anos de serviço que os respondentes tinham no ensino superior, os mesmos iam de um mínimo de 1 a um máximo de 28 anos, numa média de 14,9 anos.

Relativamente aos cursos em que lecionam, a maioria dos inquiridos leciona simultaneamente na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-Escolar (84,8% n=28).

Só 5 (15,2%) lecionam exclusivamente no MEPE.

**Gráfico 27: Cursos em que os professores lecionam**

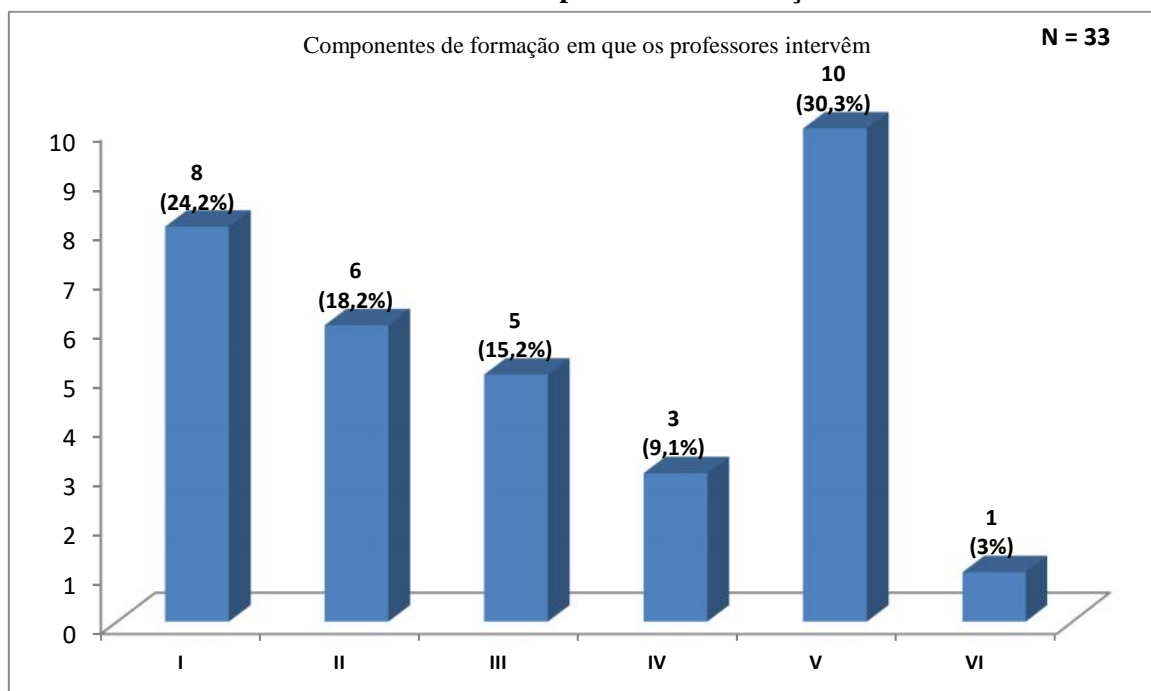
Como se disse a Licenciatura em Educação Básica constitui-se como condição de acesso à formação para a docência e visa proporcionar a aquisição de competências académicas de índole científica, fundamentais e consonantes com os níveis de docência para os quais os estudantes podem progredir aquando da escolha do mestrado. O facto de a maioria dos inquiridos lecionar em ambos os ciclos, na LEB e no MEPE, poderá ser uma mais-valia na formação. Havendo por parte dos professores um conhecimento da formação realizada na Licenciatura em Educação Básica, isso poderá ser importante para se dar continuidade no 2º ciclo, ou seja, para que no MEPE se possa dar seguimento e aprofundamento aos conhecimentos adquiridos na LEB.

No documento “*Processo de Criação de Novo Ciclo de Estudos*” da IES D está explícito que a “proposta de criação de um Mestrado em Educação Pré-Escolar ... faz sentido, apenas, como segundo momento de formação complementar à Licenciatura em Educação Básica”

(p.14), referência que, no nosso entendimento, reforça a perspectiva de continuidade entre a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar.

São três as componentes de formação definidas no Decreto-Lei 43/2007, para os ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre em educação pré-escolar: didáticas específicas (DE), formação educacional geral (FEG) e prática de ensino supervisionada (PES). Os docentes inquiridos intervinham em uma ou mais do que uma dessas componentes, como o gráfico seguinte mostra.

**Gráfico 28: Componentes de formação**



I Didática Específica (DE) II Formação Educacional Geral (FEG) III Prática de Ensino Supervisionada (PES) IV DE+PES V FEG+PES VI DE+FEG+PES

Por ordem decrescente de frequência os respondentes distribuem-se da seguinte forma: 30,3% (n=10) intervêm simultaneamente na área de formação educacional geral (FEG) e na área prática de ensino supervisionada (PES); 24,2% (n=8) só na área das didáticas específicas (DE); 18,2% (n=6) só na área da formação educacional geral (FEG); 15,2% (n=5) só na prática

de ensino supervisionada (PES); 9.1% (n=3) nas didáticas específicas e na área prática de ensino supervisionada (DE/PES) e 3% (n=1) em todas as componentes (DE/FEG/PES).

No total de respondentes, muitos (ainda que não a maioria) intervêm simultaneamente em duas ou três componentes, o que nos permite inferir que se poderão promover mais facilmente a interdisciplinaridade na componente de formação de prática de ensino supervisionada. A maioria dos professores respondentes, 57,6%, (n=19), intervêm na área da prática de ensino supervisionada seja em exclusivo seja acumulando com outra ou outras áreas.

### 8.1.2. Opiniões gerais sobre a formação inicial dos educadores de infância

No **item 1**, pedia-se ao respondente que enumerasse, por ordem de relevância que lhes atribuía, diversos aspetos a promover na formação inicial de um educador de infância, usando as mesmas categorias propostas aos estudantes: capacidade de refletir sobre a prática; sólida formação teórica; sólida formação prática; sólida formação teórico/prática e estar atualizado e aberto a inovações.

**Quadro 9: Aspetos a promover na formação inicial de um educador de infância**

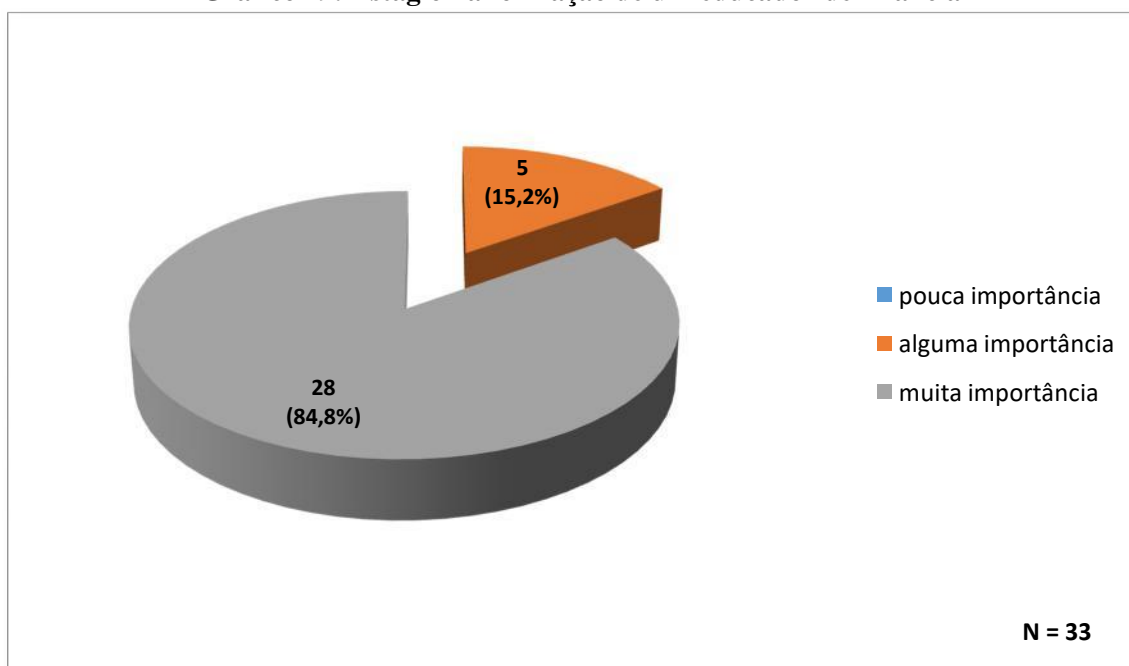
Valores de Ordem Finalidades	1 (mais relevante +	2	3	4	5 (menos relevante -
Capacidade de refletir sobre a prática	13	14	3	1	2
Sólida formação teórica	2	5	10	10	6
Sólida formação prática	1	0	5	17	10
Sólida formação teórica/prática	17	7	5	2	2
Estar atualizado e aberto a inovações	0	7	10	3	13

A maioria dos professores (51,5%, n=17) considerou a “sólida formação teórico/prática” como o aspecto mais relevante. Não podemos, no entanto, deixar de salientar que a opção “capacidade de refletir sobre a prática” tem um peso considerável como aspecto relevante. Por outro lado, 39,4% (n=13) dos professores consideram “o estar atualizado e aberto a novas inovações” como o aspecto menos relevante.

As respostas dos docentes a esta questão coincidem com as dos estudantes visto que 39,3% (n=33) dos estudantes consideram como aspecto mais relevante a “sólida formação teórico prática”, e o menos relevante o “estar atualizado e aberto a inovações” (46,4%, n=39).

No **item 2** quisemos saber a opinião dos professores sobre a importância do estágio na formação de um educador de infância. As opções apresentadas foram: pouca importância, alguma importância e muita importância.

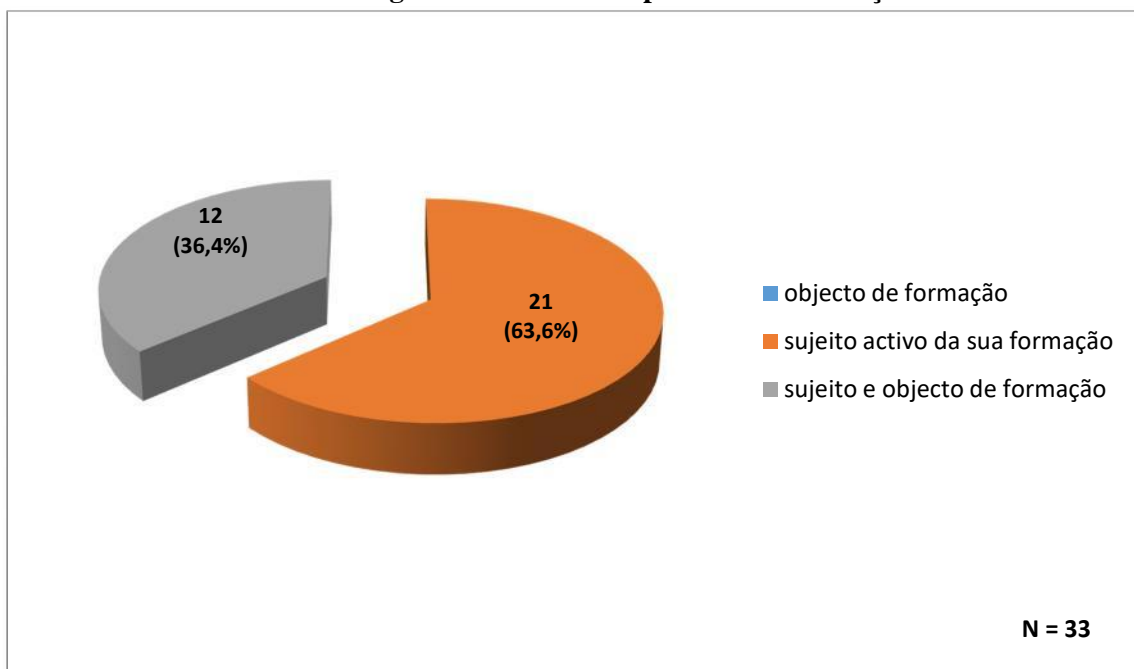
**Gráfico 29: Estágio na formação de um educador de infância**



A maioria dos respondentes, 84,8% (n=28), atribui “muita importância” ao estágio e os restantes “alguma importância”, o que vai ao encontro das opiniões de autores como, Altet (2000), Pimenta e Lima (2004) ou Vasconcelos (2009).

Com o **item 3**, tencionámos conhecer a opinião dos inquiridos quanto ao lugar que deve ser atribuído ao futuro educador de infância no processo de formação inicial: objeto de formação, sujeito ativo da sua formação e sujeito e objeto de formação. Os resultados obtidos estão apresentados no gráfico abaixo:

**Gráfico 30: Lugar do estudante no processo de formação inicial**



Para 63,6% (n=21) dos respondentes o lugar a ocupar pelo formando, futuro educador de infância, no processo de formação inicial deve ser o de sujeito ativo da sua formação. Já para 36,4% (n=12), ele deve ser simultaneamente sujeito e objeto de formação.

Nenhum dos professores assinalou a opção de o futuro educador de infância, no processo de formação inicial, como “objeto de formação”.

Podemos inferir que há um distanciamento da perspectiva positivista e de tipo transmissivo que está subjacente nos modelos comportamentalistas em que a formação se restringe a um conjunto de técnicas, ainda que teoricamente fundamentadas, que o formando deve adquirir para aplicar em sala de aula e, por outro lado, se verifica uma aproximação ao modelo que M.T. Estrela (2002) descreve como tomando o futuro professor como sujeito ativo da sua formação, situado na perspectiva construtivista, em que é reconhecida a centralidade à pessoa do formando, com as suas experiências e contextos de vida. É interessante constatar a divergência de opiniões entre os respondentes e, em estudos posteriores, poderá ser interessante perceber a origem dessas divergências, assim como o modo como os docentes atuam para concretizar o modelo a que mais aderem.

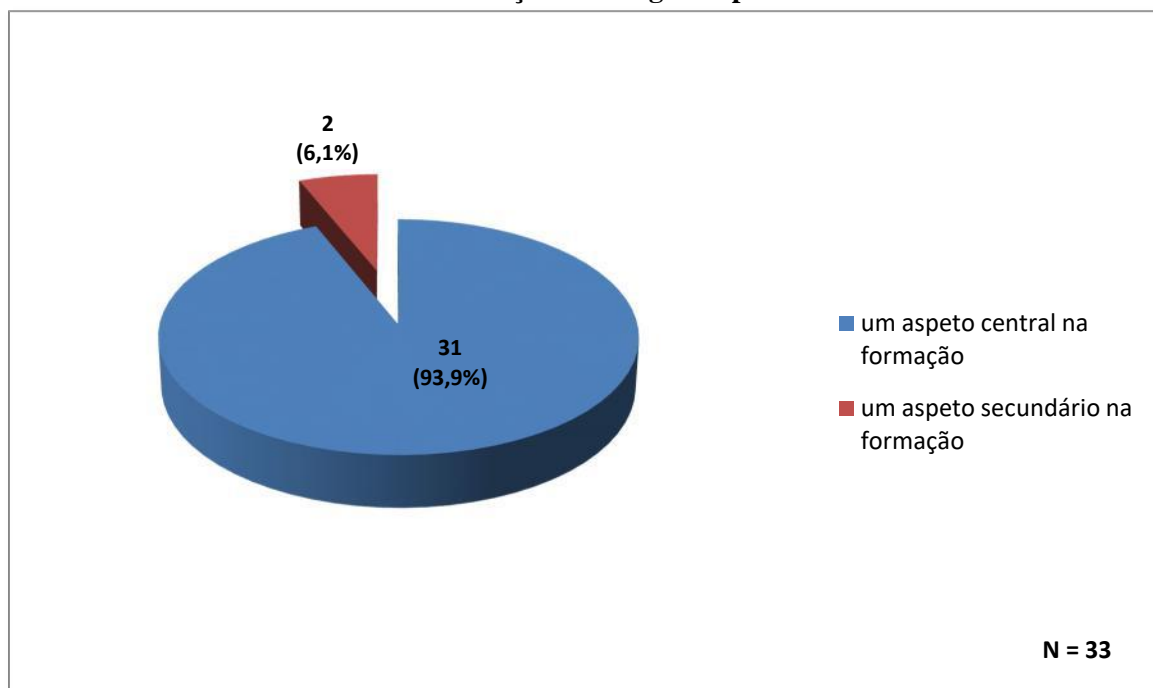
No **item 4** pedíamos ao respondente que enumerasse por ordem da relevância que lhes atribuía (considerando 1 o aspeto mais relevante e 3 o menos relevante), três aspetos apresentados para a caracterização do estágio: um espaço de aplicação da teoria; um espaço formativo importante para o desenvolvimento do processo de reflexividade dos estudantes; um espaço de construção de saberes práticos.

As respostas obtidas foram: 78,8% dos professores (n=26) consideraram como o aspeto mais relevante do estágio o ser “um espaço formativo importante para o desenvolvimento do processo de reflexividade dos estudantes”. Por outro lado, 84,9% (n=28) consideraram como o aspeto menos relevante, o ser “um espaço de aplicação da teoria”.

Inferimos disto uma valorização dos momentos de estágio como essenciais para o desenvolvimento do processo de reflexividade dos estudantes e um distanciamento da perspectiva do aplicacionismo. Ou seja, o reconhecimento de uma perspectiva de prática profissional que ultrapassa a prática de aplicação de teorias aprendidas ou a repetição de procedimentos utilizados em outros contextos.

No que diz respeito ao **item 5**, pretendeu-se saber se, para os respondentes, o estágio constituía um aspeto central ou secundário na formação.

**Gráfico 31: Caracterização do estágio no processo formativo**



A maioria dos professores 93,6% (n=31) considera o estágio como um aspeto central na formação dos educadores de infância. Só 6,1% (n=2), o consideraram um aspeto secundário. Este resultado é coincidente com as perspectivas defendidas por autores como Marcelo García (1999), Vasconcelos (2009), Zeichner (1993), entre outros, que colocam o estágio como central na formação dos educadores/professores.

No que diz respeito ao **item 6**, quisemos saber a opinião dos respondentes sobre a importância relativa de cinco áreas de conhecimento necessárias aos educadores de infância. Pediu-se ao respondente que enumerasse, por ordem de relevância atribuída, (sendo 1 a área mais relevante e 5 a área menos relevante), as seguintes áreas: ter conhecimentos sobre desenvolvimento curricular; ter conhecimentos de pedagogia; ter conhecimentos das didáticas específicas; ter conhecimentos de psicologia do desenvolvimento; ter conhecimentos no domínio do trabalho em equipa, com as famílias e com a comunidade.

**Quadro 10: Relevância das áreas do conhecimento necessárias ao educador de infância**

Valores de Ordem Finalidades	1 (mais relevante +	2	3	4	5 (menos relevante -
ter conhecimentos sobre desenvolvimento curricular	9	8	5	7	4
ter conhecimentos de pedagogia	13	14	3	1	2
ter conhecimentos das didáticas específicas	4	3	13	5	8
ter conhecimentos de psicologia do desenvolvimento	4	8	9	12	0
ter conhecimentos no domínio do trabalho em equipa, com as famílias e com a comunidade	3	0	3	8	19

Como área de conhecimento mais relevante necessária aos educadores de infância os professores consideraram o “ter conhecimentos de pedagogia”, donde podemos inferir que os respondentes realçam a relação entre pedagogia e a prática profissional dos educadores de infância. Saviani corrobora esta relação ao definir pedagogia como,

o modo de aprender ou instituir o processo educativo, a pedagogia desenvolveu-se em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática, sendo em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação. (2008:1)

#### **8.1.2.1. Síntese- Opinião dos professores sobre a formação inicial dos educadores de infância**

Podemos inferir que relativamente à formação inicial dos educadores de infância os respondentes se distanciam de uma perspectiva de dicotomia entre formação teórica e formação prática. As duas, articuladamente, são vertentes importantes na formação de um educador de infância.

Segundo Candau e Lelis (1999) a relação entre teoria e prática pode ser analisada segundo duas perspectivas: perspectiva dicotómica e perspectiva de unidade. A perspectiva dicotómica caracteriza-se pela separação entre teoria e prática em que a prática é entendida como aplicação da teoria; a perspectiva de unidade é caracterizada por uma relação de interdependência entre teoria e prática, num movimento em que a teoria fundamenta a prática e a prática fundamenta a teoria.

Trabalhos de relevância sobre esta temática, como os de, Alarcão (2001), Altet (2000), Canário (2000), Darling-Hammond (2006), Formosinho (2001), Perrenoud (2002), Pimenta e Lima (2004), Vasconcelos (2009), Zeichner (1993), entre outros, realçam a perspectiva de unidade entre teoria e prática como a perspectiva que deve orientar os currículos de formação inicial de professores. Darling-Hammond (2006:152) refere que os estudantes que aprendem a teoria isolada da prática e que têm “*a quick encounter with classroom practice divorced from theory*”, encontram grandes dificuldades em agir em contexto quando iniciam a vida profissional.

Pimenta e Lima (2004:44) afirmam que “a compreensão da relação entre teoria e prática possibilitou estudos e políticas que têm iluminado perspectivas para uma nova concepção do estágio”, concepção que evidencia que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). Pensamos que esta concepção remete para a compreensão do estágio como elemento facilitador da articulação teoria/prática, em que o estágio é entendido como eixo estruturador do curso, ou seja, em que, em todas as UCs do currículo, a teoria lecionada está orientada para a prática a ser exercida pelos futuros educadores de infância, e não apenas nas UCs que têm relação direta com o estágio, ou seja, as da componente de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Esta perspectiva confere um novo estatuto/sentido à prática pedagógica na formação inicial, colocando-a no centro da formação. Colocar a prática no centro da formação não significa, nem se limita, ao aumento do número de horas de estágio nos planos de estudos dos cursos, significa uma nova configuração da prática, entendida não como mais uma unidade curricular do curso (Perrenoud,1998), ou como a única fonte de conhecimentos e tudo o resto, na formação, como desnecessário. Trata-se de entender a prática como referência de fundo, espaço e tempo de produção de saberes e competências que justifica e legitima os saberes disciplinares a adquirir

e que estabelece como principal finalidade formar futuros professores reflexivos (Tardif, Lessard, & Gauthier, 1998).

A centralidade do estágio, ou seja, da prática pedagógica assumida nesta perspectiva permite a articulação entre a teoria lecionada nas diferentes UCs do curso, o observado e o vivenciado pelos estudantes nos momentos de estágio, e é referida por diferentes autores como Canário (2000), Marcelo García (1999), Pimenta e Lima (2004), Vasconcelos (2009), entre outros, como a perspectiva que deve orientar a formação dos futuros profissionais de educação. Esta perspectiva é corroborada neste estudo quando 93,9% dos professores responderam que o estágio na formação dos educadores de infância deve ser “um aspeto central na formação” e só 6,1% responderam que deve ser “um aspeto secundário”.

Na análise documental de normativos institucionais que concetualizam e organizam a formação e a Prática de Ensino Supervisionada encontramos alusão à centralidade da prática em três das quatro instituições de ensino superior que participaram no estudo.

No documento *Processo de Criação de Novo Ciclo de Estudos – Mestrado em Educação Pré-Escolar* da IES D (sd:16) há uma referência à epistemologia da formação que se conjuga em oito princípios um dos quais é “a centralidade da prática de ensino supervisionada em contextos reais de intervenção, potencializando percursos de questionamento e indagação e favorecendo a assunção das atitudes e competências da profissão”. No documento *Conceptualização e Organização da Prática de Intervenção Supervisionada* da IES B (2010:9) “a prática profissional em contexto é o centro e eixo estruturante da formação dos profissionais da infância”. No documento *Proposta de Criação de Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar* da IES C (2007:49) “centrar o trabalho do curso

em torno da prática pedagógica, assumindo-se a prática profissional como o eixo epistémico regulador da produção de conhecimento quando se trata da formação de um profissional”. Estas referências encontradas na análise dos documentos que enquadram os Mestrados em Educação Pré-Escolar nas diferentes instituições de ensino superior inquiridas no estudo, permitem-nos inferir que há um reconhecimento da centralidade da prática pedagógica na formação do educador de infância.

Pensamos que as alterações no ensino superior português decorrentes do Processo de Bolonha e a transição de paradigma de formação podem efetivamente ter sido uma oportunidade para as equipas responsáveis pela formação dos educadores de infância das instituições de ensino superior articularem a Prática de Ensino Supervisionada (PES), com as diferentes Unidades Curriculares (UC) do plano de estudos tornando a prática pedagógica o eixo central da formação.

Para os inquiridos, a capacidade de reflexão sobre a prática, é assinalada como o aspeto mais relevante na formação dos educadores de infância. É a reflexão sobre a prática, que Schön (1987) define como a reflexão sobre a ação, que permite ao estudante a desconstrução das práticas fazendo com que compreenda o que vivenciou, potencializando a mudança e ajudando-o a agir adequadamente na ação educativa. Alarcão (2007), referindo-se à formação de professores refere que esta não se pode reduzir à dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados em disciplinas), mas tem que integrar a componente prática e reflexiva. Korthagen (2009) enfatiza o processo de reflexão sobre a prática como um processo que pode e deve ser aprendido e desenvolvido durante a formação inicial de forma sistemática. Para este autor, a reflexão sobre a prática permite a tomada de consciência de aspetos inconscientes e

torna os alunos futuros profissionais mais sensíveis aos aspectos mais relevantes das situações educativas.

O processo de reflexão sobre as práticas, desde a formação inicial, parece ser um ponto de acordo entre diferentes autores que nos últimos anos têm abordado a questão da formação inicial de educadores/professores. A prática e a reflexão da prática são dois aspectos indissociáveis no processo de formação dos estudantes futuros profissionais de educação.

Na análise documental realizada aos programas das unidades curriculares da componente de Prática de Ensino Supervisionada (PES), e aos normativos institucionais que conceptualizam e organizam a formação e, em especial, a Prática de Ensino Supervisionada (PES), de todas as instituições de ensino superior que participaram no estudo, encontramos sistematicamente referência à reflexão sobre a prática enquanto objetivo/estratégia de formação. Esta evidência remete-nos para o paradigma do professor reflexivo, aquele que reflete sobre a sua prática, e que é na atualidade o paradigma dominante na formação de professores (Perrenoud, 2002). Os momentos de reflexão sobre a prática devem iniciar-se na formação inicial, a partir do momento em que os estudantes vão para estágio, permitindo a construção de saberes, a relação teoria/prática/teoria, dando voz às experiências vivenciadas pelos estudantes. Os momentos de reflexão sobre a prática, nos cursos de formação estudados são realizados nos seminários de apoio à prática, semanal ou quinzenalmente.

O estágio é referido pela maioria dos professores como tendo “muita importância” na formação inicial dos educadores de infância. Apenas 15,2% (5 professores) consideraram que tem “alguma importância” e nenhum professor disse ter “pouca importância”.

De acordo com o que preconiza o *Anexo* denominado *Recomendação sobre a iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores* cuja elaboração teve por base um estudo de J. Formosinho e S. Niza (Ministério da Educação, Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores [ME-INAFOF], 2002) em termos formais a prática pedagógica visa “a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente,... a aquisição de capacidades de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (2002:18). Nesta perspectiva os momentos de estágio, ao permitirem aos estudantes aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais, de forma a poderem fundamentar a sua ação educativa através de uma atitude reflexiva, transformam-se em momentos relevantes no processo de formação inicial e na construção da identidade profissional.

A maioria dos professores pensam que o formando é “sujeito ativo da sua formação”. Pouco mais de um terço pensa que seja “sujeito e objeto de formação”. Nenhum professor assinalou a opção “objeto de formação”.

Tais posições remetem-nos para modelos de formação de professores caracterizados pela centralidade atribuída à pessoa em formação e às suas experiências de vida, modelo “centrado no percurso /démarche” na tipologia de Ferry (1990) ou um modelo “personalista” na de Zeichner (1983). São modelos que potencializam a articulação de experiência de vida, situações de formação e situações de trabalho e privilegiam a intervenção e a reflexão crítica. Segundo M.T. Estrela (2002:22), nesta perspectiva “importa operar uma deslocação das soluções pré-concebidas para a descoberta dos problemas e para a descoberta de si próprio na relação com os outros”. Esta perspectiva, se devidamente assumida, tem influência

organização da prática pedagógica nos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores.

Na análise realizada aos documentos que enquadram a Prática de Ensino Supervisionada, incluindo Proposta de Criação do Ciclo de Estudos – Mestrado em Educação Pré-Escolar, não encontramos de forma explícita referência a modelo/s de formação que inspirassem a formação preconizada nas diferentes instituições de ensino superior. No entanto, encontramos nos documentos da IES A, da IES B e da IES D referências que consideramos indicarem uma influência dos modelos em que o estudante é sujeito ativo da sua formação. Respetivamente na *Proposta de Criação do Ciclo de Estudos* da IES A (2007:11) em se diz que “uma das finalidades da (...), enquanto instituição de formação (...) será permitir aos estudantes tornarem-se coautores do seu próprio projeto de formação” e no *Regulamento da Prática Profissional Supervisionada* (2010/2011:9) em que uma das competências de supervisão a desenvolver é “encorajar os estudantes estagiários a ter um papel ativo e responsável na sua formação”; no documento intitulado *Conceptualização e Organização da Prática e Intervenção Supervisionada* (2010/2011:9) da IES B refere-se o “processo de formação de índole socioconstrutivista, fazendo emergir o sujeito em formação (estudante) por interações entre os restantes intervenientes no projeto formativo (...); na IES D, no documento *Processo de Criação de Novo Ciclo de Estudos – Mestrado em Educação Pré-Escolar*, encontramos referido tratar-se de “um percurso formativo marcado por uma forte implicação social, afetiva e cognitiva dos sujeitos implicados”.

Consideramos que é de realçar o facto de 36,4% dos professores (12) terem assinalado que o lugar do futuro educador de infância na formação é o de “sujeito e objeto de formação”. Tal pode corresponder a uma perspetiva que enfatiza a relevância do professor reflexivo e que

adote atitudes investigativas no desempenho profissional, que o Processo de Bolonha preconiza, mas que não ignora tratar-se de uma formação inicial em que há aquisições a fazer por transmissão.

O facto de nenhum professor ter assinalado a opção que indicia o futuro educador de infância apenas como “objeto de formação” permite-nos inferir que há um distanciamento da visão tradicional e formal do ensino em que a pessoa em formação desempenha um papel passivo, é um “recetor de princípios e leis científicas que deve aplicar” (Esteves, 2007:18). Esta perspetiva é concordante com os princípios decorrentes do Processo de Bolonha em que a aprendizagem é centrada no estudante e onde o estudante tem um papel ativo na sua formação. Como área do conhecimento mais relevante para os educadores de infância, os professores consideraram o “ter conhecimentos de pedagogia” e como menos relevante o “ter conhecimentos no domínio do trabalho em equipa, com as famílias e com a comunidade”. Altet define pedagogia como,

o campo da transformação da informação em saber pela mediação do ensino, pela comunicação, pela ação interativa numa situação educativa.... A pedagogia concorre para a transformação da informação em saber pelas mudanças cognitivas e socio afetivas, dos métodos postos em prática pelo professor por meio de interações, retroações... de modos de ajustamento, de adaptações interpessoais que facilitam e permitem a aprendizagem durante o tempo real de intervenção. (1997:11)

A pedagogia é um conceito objeto de múltiplas aceções, uma das quais é ser um campo do conhecimento, com problemáticas e uma identidade próprias, que abarca os elementos da ação educativa. É neste sentido que Soetard (1981, cit. por Altet, 2000) define pedagogo como alguém que utiliza um saber inteiramente específico e não uma adaptação do saber psicológico ou sociológico. Este saber específico, complementado com saberes de outras áreas do

conhecimento, nomeadamente da psicologia e da sociologia, é determinante para a atuação do educador de infância em contexto educativo, e como tal fundamental na formação inicial do futuro profissional.

Segundo Houssaye, Soëtard, Hameline e Fabre (2004:10), o pedagogo deve assumir-se como “um prático teórico da ação educativa (...) que procura conjugar teoria e a prática a partir da sua própria ação. É nessa produção específica da relação teoria/prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia”. A pedagogia como resultado do encontro entre a prática e a teoria, pela reflexão, que o profissional tenta conjugar, encontra a sua expressão no trabalho pedagógico realizado em contexto educativo.

De salientar que não houve nenhum respondente a escolher como área do conhecimento menos relevante de todas, o “ter conhecimentos de psicologia do desenvolvimento”. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003:53), a psicologia do desenvolvimento desempenha um papel determinante na prática pedagógica ao contribuir para a “construção de nossas imagens das crianças e para o nosso entendimento das suas necessidades, contribuir para a construção e para a constituição de toda a paisagem da infância”.

### **8.1.3. Competências necessárias aos educadores de infância para o desempenho da sua função educativa**

Neste grupo de questões tentámos perceber que competências os professores consideram necessárias aos educadores de infância. Na formulação das três questões tivemos como referência as dimensões definidas no Perfil Geral de Desempenho Profissional dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, Decreto-Lei 240/2001,

que é referido no Decreto-Lei 43/2007 como um dos normativos a ter em consideração na organização dos planos de estudos conducentes à qualificação profissional.

Com o **item 7** do questionário ficámos a saber a opinião dos professores sobre a relevância relativa das competências necessárias ao desempenho profissional de um educador de infância na dimensão do ensino/aprendizagem, (de 1, a competência mais relevante, a 6, a menos relevante). Eram apresentadas seis opções: ter capacidades de conceção e desenvolvimento do currículo; manifestar capacidades de diagnóstico das situações educativas; ter capacidade de agir perante o imprevisto; ter capacidade de promover aprendizagens significativas; ter capacidade de observar, planificar e avaliar; manifestar capacidades relacionais. O quadro seguinte mostra os resultados obtidos.

**Quadro 11: Competências necessárias ao educador de infância na área do ensino aprendizagem segundo a relevância atribuída**

Valores de Ordem Competências	1 (+)	2	3	4	5	6 (-)
ter capacidades de conceção e desenvolvimento do currículo	5	5	2	9	2	10
manifestar capacidades de diagnóstico das situações educativas	5	8	5	6	4	5
ter capacidade de agir perante o imprevisto	8	2	6	2	6	9
ter capacidade de promover aprendizagens significativas	11	7	9	2	3	1

ter capacidade de observar, planificar e avaliar	2	9	4	8	7	3
manifestar capacidades relacionais	2	2	7	6	11	5

Como competência relativamente mais relevante na área do ensino/aprendizagem, os respondentes consideraram “ter capacidade de promover aprendizagens significativas”. Está definido no Perfil Geral de Desempenho, (Decreto lei 240/2001) que, no exercício da sua função, os docentes devem promover aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do projeto curricular de turma desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram. Para que este objetivo seja concretizado os educadores de infância tem que ter conhecimento profundo do grupo de crianças.

No extremo oposto “manifestar capacidades relacionais” é a competência menos relevante (somatório de valores 5+6)

Com o **item 8** recolhemos a opinião dos professores sobre as competências necessárias aos educadores de infância na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade. Definimos quatro opções: ter capacidade de promover o trabalho com a comunidade; manifestar capacidade de participar na vida institucional; ter capacidade de trabalhar em equipa; manifestar capacidade de elaborar um projeto pedagógico e educativo. Os professores tinham que avaliar estas competências por ordem da relevância atribuída, sendo 1 o aspeto mais relevante e 4 o aspeto menos relevante.

**Quadro 12: Competências necessárias ao educador de infância na dimensão de participação na escola e na relação com a comunidade**

Valores de Ordem Aspetos	1 Mais relevante	2	3	4 Menos relevante
ter capacidade de promover o trabalho com a comunidade	2	4	9	18
manifestar capacidade de participar na vida institucional	5	6	13	9
ter capacidade de trabalhar em equipa	18	11	4	0
manifestar capacidade de elaborar projeto pedagógico e educativo	8	12	7	6

A competência tida como mais relevante foi “ter capacidade de trabalhar em equipa”. Trabalhar em equipa é, cada vez mais, um desafio para os profissionais de educação e tem sido valorizado por muitos autores. Alguns estudos sobre competências dos profissionais de educação do futuro identificam o trabalhar em equipa como um requisito fundamental. Perrenoud (2002) identifica o trabalho de equipa como uma das dez competências exigidas no ensino e Delors (2003) refere que o trabalho de equipa nos contextos educativos é indispensável pois poderá melhorar a qualidade da educação. No extremo oposto, a competência menos valorizada foi “ter capacidade de promover o trabalho com a comunidade”.

Com o **item 9** quisemos saber a opinião dos respondentes sobre a importância relativa de várias competências necessárias a um educador de infância no âmbito das atitudes e valores profissionais, sociais e éticos. Apresentámos 6 opções, que os respondentes tinham que

escalonar por ordem de relevância atribuída, sendo 1 o aspecto mais relevante, e 6 o aspecto menos relevante.

**Quadro 13: Competências necessárias ao educador de infância no âmbito das atitudes e valores profissionais e éticos**

Valores de Ordem Razões	1 (+)	2	3	4	5	6 (-)
mostrar ser reflexivo	13	3	5	4	6	2
mostrar motivação para a profissão	4	9	4	4	4	8
valorizar o desenvolvimento individual das crianças	8	8	9	4	3	1
mostrar capacidade de respeitar diferenças culturais e pessoais	4	7	5	7	5	5
mostrar capacidade relacional e de comunicação	2	2	7	4	14	4
evidenciar a adesão a uma ética profissional	2	4	4	10	1	12

Como competência relativamente mais importante dos educadores de infância no âmbito das atitudes e valores profissionais, sociais e éticos, os professores consideraram o “mostrar ser reflexivo”, (39,4%). A capacidade reflexiva permite aos profissionais de educação analisarem as suas práticas e atitudes, e ajuda a tomar decisões.

É de realçar também o resultado da opção “valorizar o desenvolvimento individual das crianças”, 24,2% (n=8). Encontramos nas palavras de Bauman um reconhecimento da

importância da valorização do desenvolvimento individual da criança na relação pedagógica quando refere que,

assumir a responsabilidade pelo Outro significa não o tratar como igual a nós ou como tendo um caráter universal ou generalizado: em vez disso o Outro deve ser reconhecido como único e não permutável, e o relacionamento deve ser com este Outro concreto. (1993, cit. por Dahlberg et al., 2003:57)

Consideramos que esta é uma preocupação que os profissionais de educação devem ter em todos os níveis de ensino, mas consideramos ser ainda mais importante numa profissão – educador de infância – em que a idade das crianças se situa entre os 0 e os 6 anos.

No extremo oposto é novamente o “mostrar capacidade relacional e de comunicação” a capacidade menos valorizada (somatório 5+6).

#### **8.1.3.1. Síntese – Competências necessárias aos educadores de infância para o desempenho da sua função educativa**

Relativamente às competências necessárias aos educadores de infância na área do ensino/aprendizagem a assinalada como mais relevante pelos professores foi “ter capacidades de promover aprendizagens significativas”. Enquanto gestor do currículo (Vasconcelos, 2000), o educador de infância toma decisões relativas à sua intervenção educativa que têm como intencionalidade a aprendizagem das crianças, numa perspetiva de que as crianças aprendam a aprender. Neste sentido Roldão (1999:28) refere que “Aprender não acontece espontaneamente, e muito menos isoladamente. E ensinar – a profissão de todos nós – é antes

de mais fazer alguém aprender”. Promover aprendizagens significativas exige do profissional de educação total conhecimento do grupo e de cada criança como ser individual.

Na intervenção profissional do educador esta intencionalidade passa por etapas que se interligam e complementam - a observação, a planificação e a avaliação, e pela relação pedagógica que o educador de infância estabelece com as crianças. Curiosamente, este último aspeto foi o relativamente menos considerado pelos respondentes no âmbito das competências necessárias na área do ensino e aprendizagem e no âmbito das atitudes e valores profissionais e éticos.

Na área de participação na escola e de relação com a comunidade a competência considerada mais relevante pelos inquiridos foi “ter capacidade de trabalhar em equipa”. Inferimos que os professores acreditam que “a evolução da escola caminha para a cooperação profissional” (Perrenoud, 1999:79). A este respeito refere ainda Perrenoud (1999) que trabalhar em equipa torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício, do que a uma escolha pessoal. Na opinião de Senge et al. (2004), no momento atual é preciso transformar a escola numa comunidade de aprendizagem, onde os professores possam aprender em conjunto, valorizando o seu saber profissional, a experiência do seu fazer, pensar e fazer partilhado. O desenvolvimento de uma escola que se questiona, que se organiza e que se adapta às exigências da sociedade exige que os seus profissionais reflitam, partilhem as práticas e estejam empenhados em desenvolver projetos comuns.

Por outro lado, mais de metade dos respondentes relegaram para último plano a “capacidade de promover a relação com a comunidade”, não valorizando quer a comunidade

de pertença das crianças, quer a comunidade envolvente do contexto educativo, como importantes recursos.

No que concerne à educação de infância, consideramos que o trabalho de equipa é requisito básico ou condição para construir e consolidar os objetivos e projetos, sendo fundamental na atuação com as crianças, na relação com as famílias e com a comunidade. Para Vasconcelos, Orey, Homem e Cabral (2003:234) “os professores precisam de aprender não apenas a educar as crianças, mas de aprender a funcionar *entre e com* outros adultos”. Alarcão (2007) reforça esta ideia referindo que atualmente o agir profissional do professor tem de ser realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores, como entidade coletiva, tem de construir-se no diálogo, no trabalho com os outros e na assunção de objetivos comuns. Trabalhar em equipa significa “termos de aprender a trabalhar em grupo, por interesses e resolução de problemas que nos afetam, centradas nas nossas instituições reais, descobrindo e valorizando a heterogeneidade e campos de trabalho a que pertencemos” (Matos, 2002:37). O trabalho em equipa é, indiscutivelmente, um desafio e um requisito para o desempenho da profissão do educador de infância do século XXI.

No âmbito das atitudes e valores profissionais, sociais e éticos a competência tida como relativamente mais relevante foi “mostrar ser reflexivo” o que parece demonstrar da parte dos respondentes a valorização da atitude reflexiva que deve pautar a profissão do educador de infância. Salientamos também o resultado que teve o item “valorizar o desenvolvimento individual das crianças”. Verifica-se que uma percentagem razoável dos respondentes do questionário enfatizou a valorização da criança enquanto ser individual. De acordo com Vasconcelos,

se a pedagogia é relação, uma rede de compromissos e obrigações determinada pela nossa responsabilidade face ao Outro, então toda a relação pedagógica é uma relação ética. Não podemos falar de uma postura ética senão inserida num espaço semeado de relações humanas, nomeadamente em interação com pessoas que, em virtude da sua idade, são especialmente vulneráveis, exigindo uma ainda mais completa, responsabilização e respeito pela sua autonomia e individualidade. (2004:109)

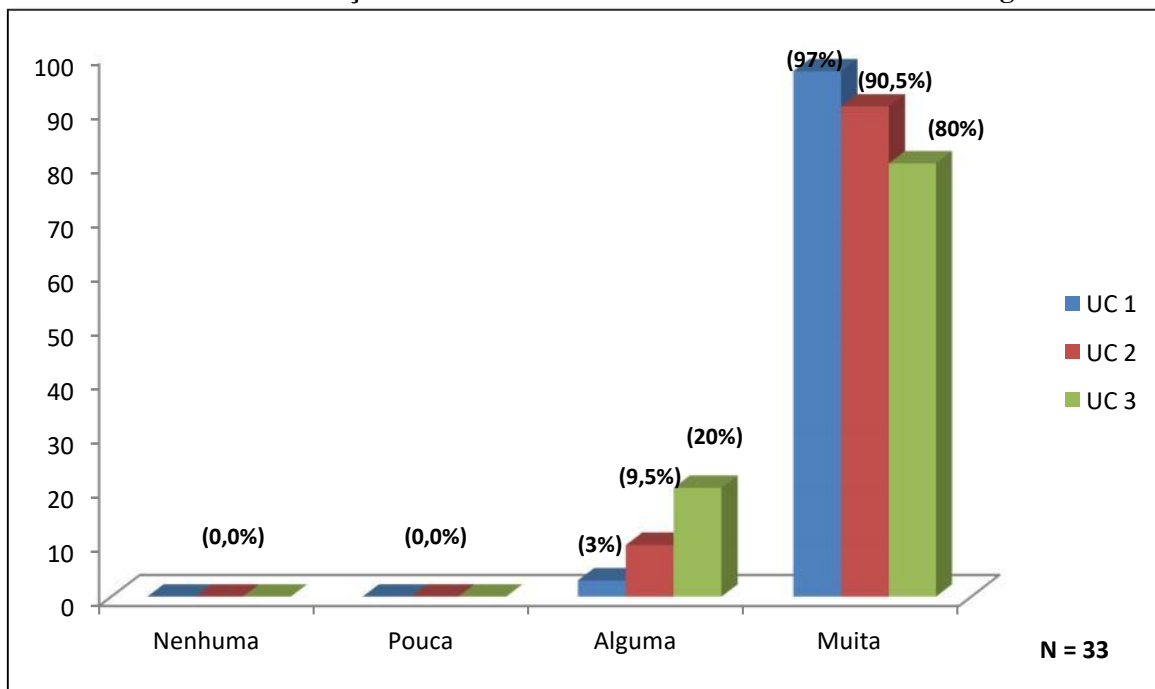
Respeitar o desenvolvimento individual das crianças em contextos em que os profissionais têm a seu cargo grupos formados por várias crianças é um desafio para todos os educadores de infância. O estar atento à criança individual, às suas necessidades e interesses, é o que vai permitir ao profissional o conhecimento e respeito pelo desenvolvimento individual de cada criança. Segundo o definido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ME-DEB,1997:25) “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver suas potencialidades”. Segundo Niza (1999), o conceito de diferenciação pedagógica surge da necessidade de a escola se confrontar com a heterogeneidade dos seres humanos. Ainda segundo este autor, em contexto escolar diferenciação quer dizer que os professores têm que selecionar métodos e estratégias de aprendizagem e ensino dos alunos de maneira mais adequada às necessidades desses alunos, e de cada um deles, para conseguirem que todos possam progredir satisfatoriamente no currículo. Estes momentos de relação individual não têm que ocorrer em todos os percursos de aprendizagem, mas são os momentos que vão permitir ao educador de infância respeitar o desenvolvimento individual das crianças e poder ter uma intervenção educativa intencional e adequada.

#### 8.1.4. As unidades curriculares lecionadas: relação com o estágio e com a promoção da reflexividade

Pretendemos saber a opinião dos professores sobre a relação entre a Unidade Curricular/ Unidades Curriculares que lecionam no Mestrado em Educação Pré-Escolar e o estágio, assim como saber se os professores pensam que são desenvolvidas estratégias promotoras de reflexividade.

No que se reporta ao **item 10** ficou-se a conhecer a opinião dos professores sobre a relação de cada Unidade Curricular lecionada no curso, com o estágio.

**Gráfico 32: Relação de cada unidade curricular lecionada com o estágio**

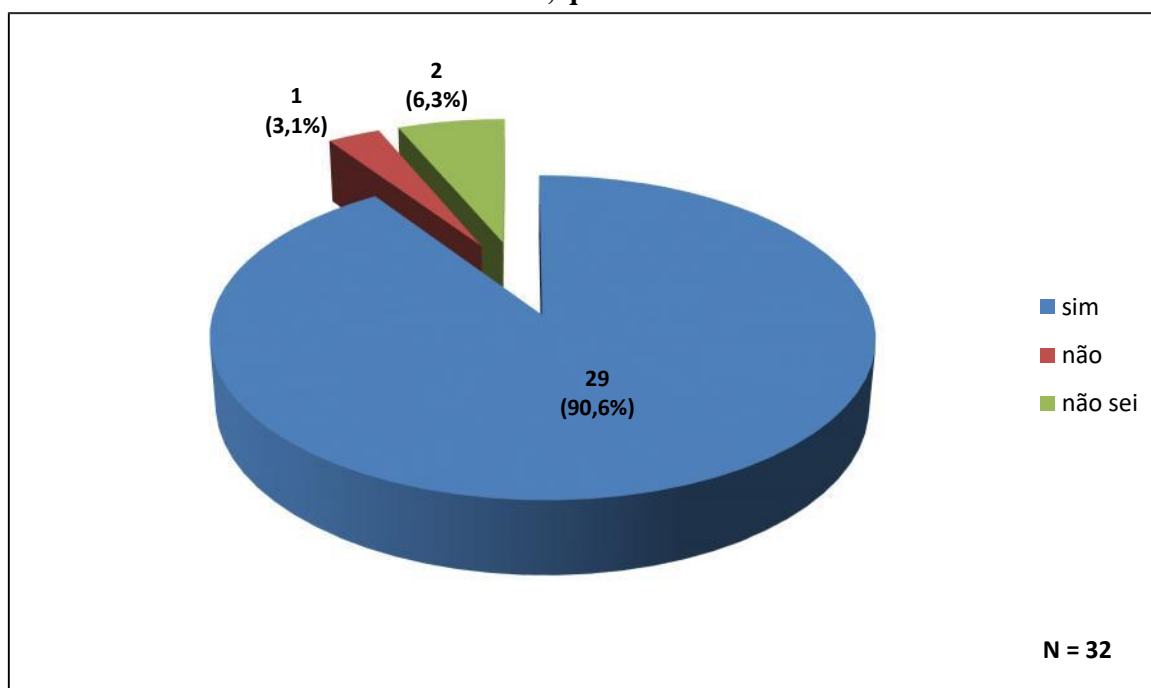


De um modo geral, os professores consideram que as Unidades Curriculares que lecionam no curso têm muita relação com o estágio. Este resultado permite-nos inferir que o estágio assume um lugar de destaque na organização das Unidades Curriculares.

Relacionando este resultado com a opinião dos estudantes obtida no questionário, podemos inferir que há uma concordância entre a opinião dos estudantes e a as respostas dadas pelos professores. Apesar dos estudantes reconhecerem que as UCs que melhor os prepararam para o estágio terem sido as UCs da componente de formação PES a resposta à questão relativa às UCs que não tiveram nenhuma relação com o estágio teve uma percentagem pouco expressiva, o que pode significar que os estudantes reconhecem uma relação entre as UCs lecionadas nas diferentes componentes de formação e o estágio. Ou seja, o resultado obtido pode evidenciar, de alguma forma, que os estudantes percebem que há uma relação entre as diferentes UCs do plano de estudos e o estágio, o que corresponde também à opinião dos professores.

Com o **item 11** tencionámos conhecer a opinião dos professores respondentes sobre se desenvolvem na(s) Unidade(s) Curricular(es) que lecionam, estratégias promotoras de reflexividade dos estudantes.

**Gráfico 33: Utilização de estratégias promotoras de reflexão pelos professores na UC, ou UCs, que lecionam**



A grande maioria dos professores (90,6%, n=29) afirma que desenvolve estratégias promotoras de reflexividade dos estudantes na UC que leciona, independentemente da área de formação em que se integra. Segundo Alarcão (2007), a reflexividade é cada vez mais uma palavra em uso no discurso dos professores sobre a formação inicial. A mesma autora alerta para a banalização que esta palavra tem vindo a ter, realçando que ser reflexivo é muito mais do que descrever o que é feito na sala de aula. Onde há que perceber quais são as estratégias desenvolvidas e como é que os professores realizam este processo em sala de aula.

#### **8.1.4.1. Síntese – Relação entre as Unidades Curriculares lecionadas, o estágio e a promoção da reflexividade**

Podemos concluir que as unidades curriculares lecionadas têm, na opinião dos professores que responderam ao questionário, muita relação com o estágio.

O facto de mais de 90% dos professores assinalarem que pelo menos uma das UCs que lecionam tem muita relação com o estágio permite-nos confirmar a importância que o estágio assume para os professores inquiridos.

Este resultado corrobora o resultado obtido na questão 5, em que 93,9% dos professores responderam que o estágio deve ser “um aspeto central na formação”, ou seja, a relação das UCs com o estágio impõe-se num paradigma de formação em que o estágio é entendido como um aspeto central da formação. É o entendimento da centralidade do estágio na formação que potencializa a articulação entre os diferentes conteúdos curriculares e a reflexão fundamentada das experiências vivenciadas no estágio pelos estudantes. A relação entre as Unidades Curriculares e o estágio contribui para a construção do saber e fazer profissional dos futuros

educadores de infância. Segundo Zimmermann e Bertani (2003:57), todas as unidades curriculares do curso devem ter compromisso com a formação de professores reflexivos, ou seja o conjunto das unidades curriculares “além de dar a formação teórica que o professor necessita para desempenhar suas funções, deve também propiciar a construção de um profissional reflexivo”. Contudo, dada a banalização da reflexividade para a qual Alarcão (2007) alerta, só um estudo de outra natureza poderá elucidar o que é essa reflexão profissional para os inquiridos e quais as formas como a promovem.

#### **8.1.5. Grau de importância que os professores atribuem às diferentes competências, consoante a(s) componente(s) de formação em que lecionam**

Através dos itens 12 a 14 pretendeu-se conhecer a opinião dos professores, sobre o grau de importância que atribuíam a um grupo de competências enunciadas na unidade curricular que lecionam no curso. As perguntas dirigiam-se respetivamente aos professores que lecionavam nas componentes de formação de didáticas específicas (item 12), na de formação educacional geral (item 13) e na de prática de ensino supervisionada (item 14).

A competência referida mais frequentemente pelos professores que lecionam UCs na área das didáticas específicas como “muito importante” foi “desenvolvimento de competências específicas no domínio da didática” (92,3% n=12). Com este resultado podemos constatar que os respondentes valorizam sobre todas as outras, a área de competências em que trabalham e inferir que valorizam “a articulação do processo de ensino/aprendizagem ao nível da estruturação do saber e da sua apropriação pelo aprendente” (Altet, 2000:9).

A competência referida pela maioria dos professores que lecionam na área de formação educacional geral como “muito importante” foi a de “desenvolvimento de capacidades reflexivas dos estudantes” (80% n=16). Alguns estudos na área da formação de professores têm dado ênfase ao desenvolvimento da atitude reflexiva durante a formação inicial (Zeichner, 1993; Schön, 1987; Alarcão, 2007). Refere Houssaye (1997:91) que “a especificidade de uma formação pedagógica, seja inicial ou contínua, não é refletir sobre o que vamos fazer, nem no que devemos fazer, mas refletir sobre o que fizemos”. Por outro lado, Zeichner (1993) reforça esta ideia afirmando que não é a prática que ensina, mas sim a reflexão sobre a prática.

As competências referidas mais vezes pelos professores que lecionam na área de prática de ensino supervisionada, como “muito importantes”, foram “desenvolvimento da capacidade de articulação teoria/prática/teoria” e “desenvolvimento da capacidade reflexiva dos estudantes”, ambas com 88,9% (n=16) das respostas. Mais uma vez, como na questão 11, verifica-se o reconhecimento da importância da capacidade reflexiva na formação dos futuros profissionais.

#### **8.1.5.1. Síntese – Grau de importância que os professores atribuem, às diferentes competências, consoante a(s) componente(s) de formação em que lecionam**

O Decreto-Lei 43/2007, consagra três componentes de formação para o ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre na especialidade em Educação Pré-Escolar, respetivamente Didáticas Específicas (15 a 20 créditos), Formação Educacional Geral (5 a 10 créditos) e Prática de ensino Supervisionada (30 a 35 créditos).

A componente de formação em didáticas específicas é definida como a que “abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos ciclos ou níveis de ensino do respetivo domínio de habilitação para a docência”. Para Ponte (2006:32), “a formação nas didáticas específicas inclui um estudo das tendências curriculares, dos problemas da aprendizagem e da construção do conhecimento, da dinâmica da sala de aula, da avaliação e da gestão curricular em cada área”. A formação deve ser tanto quanto possível integrada, tendo em vista a preparação do professor para a planificação, condução e avaliação do ensino-aprendizagem. Segundo Esteves (2009), a componente da “didática específica” deverá proporcionar uma aliança forte e bem sustentada entre a matéria de ensino e os conhecimentos relevantes sobre os processos de aprendizagem das crianças com as quais os professores trabalham.

Na educação pré-escolar, 3 aos 6 anos, os conteúdos estão explícitos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), por áreas: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação (domínio das expressões motora, musical, dramática, plástica, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática), área do conhecimento do mundo. Os conteúdos explícitos apoiam o educador de infância nas decisões sobre a sua prática pedagógica, mas diferenciam-se de programas por não serem prescritivos. Relativamente à educação das crianças dos 0 aos 3 anos não existem, em Portugal, documentos que apoiem os educadores de infância nas decisões sobre a sua prática pedagógica o que dificulta a afirmação social do trabalho educativo realizado pelos educadores de infância nas creches.

No Decreto-Lei 43/2007, a componente de Formação Educacional Geral vem referida como aquela que,

abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os docentes na sala de aula, no jardim de infância ou na escola, na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino. (Artigo 14º ponto 2)

Segundo Ponte esta componente inclui aspetos gerais e específicos e, deve estar estreitamente articulada à vertente prática e à iniciação à investigação educacional. A formação cultural, pessoal, social e ética (que já esteve presente em termos gerais na licenciatura, seja em educação seja numa área de especialidade), deve orientar-se no mestrado para a atividade docente. Note-se que esta formação pode ser proporcionada através da frequência de disciplinas especificamente orientadas para estes temas ou constituir uma dimensão particular (transversal ou vertical) de outras disciplinas de natureza mais geral (por exemplo, Pedagogia). (2006:32)

A maioria dos professores que lecionam UCs da componente de formação educacional geral (80%) considerou como muito importante o “desenvolvimento da capacidade reflexiva dos estudantes”, seguida do “desenvolvimento da capacidade de articulação entre teoria e prática” e do “desenvolvimento de competências no domínio do desenvolvimento curricular”, ambas com 70% de escolhas.

O Decreto-Lei 43/2007 consagra a Prática de Ensino Supervisionada como, o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em

contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade. (1321)

Fazendo parte da componente de formação designada por Iniciação à Prática Profissional, a Prática de Ensino Supervisionada inclui a observação e a colaboração em situações de educação e ensino, corresponde a um estágio de natureza profissional e é concebida “numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação a desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (Art<sup>a</sup> 14<sup>o</sup>, n<sup>o</sup>4 alínea d).

A componente Prática de Ensino Supervisionada é referida por Ponte (2006:32) como a componente de formação em que “o mais importante é a diversificação das situações experienciadas pelo formando e a articulação entre teoria e prática tendo em vista o desenvolvimento progressivo das competências docentes e de capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica”. Por sua vez, Esteves (2009) considera que esta é uma componente de formação que, aliada à formação em metodologias de investigação educacional, deverá proporcionar o desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho de uma profissão complexa.

Os professores que lecionam UCs da componente de formação Prática de Ensino Supervisionada privilegiaram os objetivos de “desenvolvimento da capacidade reflexiva dos estudantes” e “desenvolvimento da capacidade de articulação teoria/prática/teoria”, ambos com 88.9% de escolhas como “muito importante”.

Este resultado reforça dados anteriormente obtidos, que evidenciavam a importância atribuída à capacidade reflexiva e à articulação teoria/prática na formação inicial dos futuros educadores de infância.

Do resultado da análise às questões 12, 13 e 14 realçamos um fator comum. Em todas as componentes de formação as competências “desenvolvimento de capacidade reflexiva dos estudantes” e “desenvolvimento de capacidade de articulação entre teoria/prática” estão entre as assinaladas como “muito importantes”. Este resultado, como se disse, corrobora o resultado obtido em questões anteriores em que, quer a capacidade de reflexão quer a relação teoria/prática, são evidenciadas como relevantes na formação dos futuros educadores de infância. Bruner (2000:71) referindo-se às características do trabalho pedagógico realça o caráter reflexivo da prática e a importância da relação teoria/prática na prática de um pedagogo. Salienta que uma das preocupações das pessoas reflexivas é o questionamento constante e que “o desafio é sempre o de *situarmos* o nosso conhecimento no contexto vivo”. O trabalho pedagógico realizado num contexto educativo, ou seja, num contexto vivo, deve ser alvo de uma reflexão constante acerca da ação pedagógica mais adequada, numa constante relação teoria/prática/teoria.

Podemos inferir que, independentemente da instituição em que lecionam, e também independentemente da componente de formação em que lecionam, a maioria dos professores que participaram neste estudo atribuem grande importância quer ao “desenvolvimento de capacidade reflexiva dos estudantes” quer ao “desenvolvimento de capacidade de articulação entre teoria/prática”. Duas vertentes que são referenciadas por diferentes autores, supracitados, como fundamentais na formação inicial dos educadores de infância.

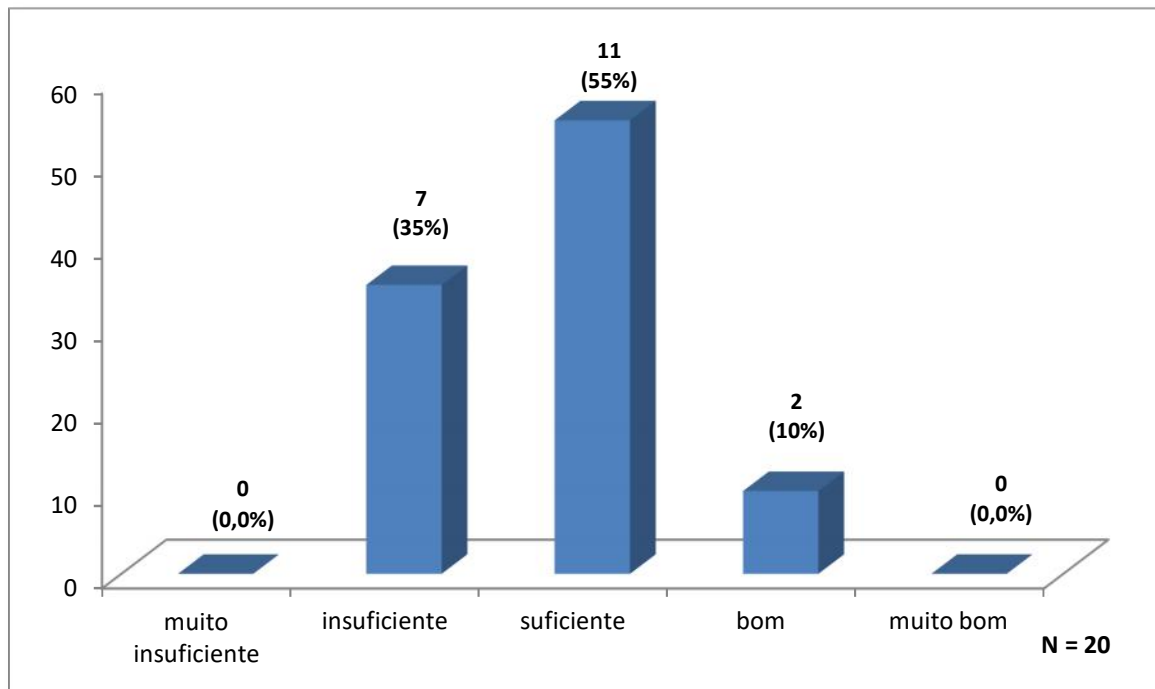
Parece-nos que o facto de a opção “desenvolvimento de práticas de investigação pelos estudantes” ter sido referenciada como “muito importante” apenas por 44% dos professores (n=8), pode querer significar que ainda não é compreendida e aceite a relação intrínseca entre investigação, inovação e formação (F.R. Gonçalves, 2010). A vertente de investigação educacional tem vindo a ganhar espaço no que concerne à formação inicial de professores sendo reconhecida como componente importante da formação de profissionais preocupados com as suas práticas e capazes de questionarem e procurarem respostas para os problemas e dilemas que emergem das mesmas práticas em contexto educativo (Alarcão & Tavares, 2003; Perrenoud, 2002; Zeichner, 1993). A legislação que enquadra em Portugal os cursos de professores no âmbito da adequação ao processo de Bolonha, Decreto-Lei 43/2007, dilui a componente de formação em metodologias de investigação educacional, nas componentes de formação educacional geral, iniciação á prática profissional e didáticas específicas. É referido nesse decreto que a relevância da área das metodologias de investigação educacional, se deve sobretudo à necessidade de formar “(...) um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função da especificidade dos alunos e dos contextos escolares e sociais”. Consideramos que a integração desta componente na legislação pode ter reflexos na organização dos planos de estudos dos cursos e, aliada à relevância conferida à reflexão e à articulação teoria/prática, ser uma mais-valia na formação inicial dos futuros profissionais. Contudo, os formadores ainda não parecem conferir-lhe um estatuto de primeira grandeza.

#### **8.1.6. O estágio na formação**

Nos itens 15 a 22, pretendíamos recolher a opinião dos inquiridos que lecionavam na área da prática de ensino supervisionada, sobre o estágio e que eram em número de vinte.

No **item 15** quisemos saber se os respondentes consideravam o tempo destinado ao estágio no mestrado como adequado. Foram obtidos os resultados apresentados no gráfico abaixo.

**Gráfico 34: Avaliação do Tempo de estágio no MEPE**

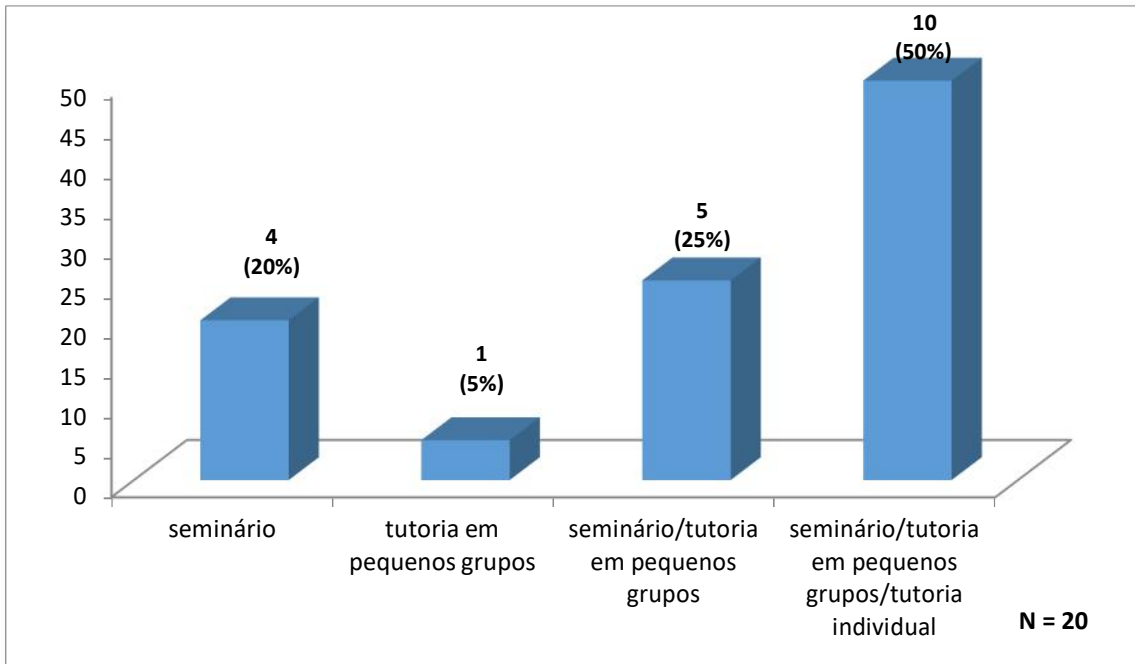


A maioria dos professores (55% n=11) considera que o tempo de estágio no MEPE foi “suficiente”, mas 35% (n=7) referem que o tempo de estágio é “insuficiente” e apenas 10% (n=2) “bom”.

As opções “muito insuficiente” e “muito bom” não foram assinaladas por nenhum respondente.

Com o **item 16** tencionámos saber em que modalidades foram organizadas as atividades para a reflexão sobre o estágio.

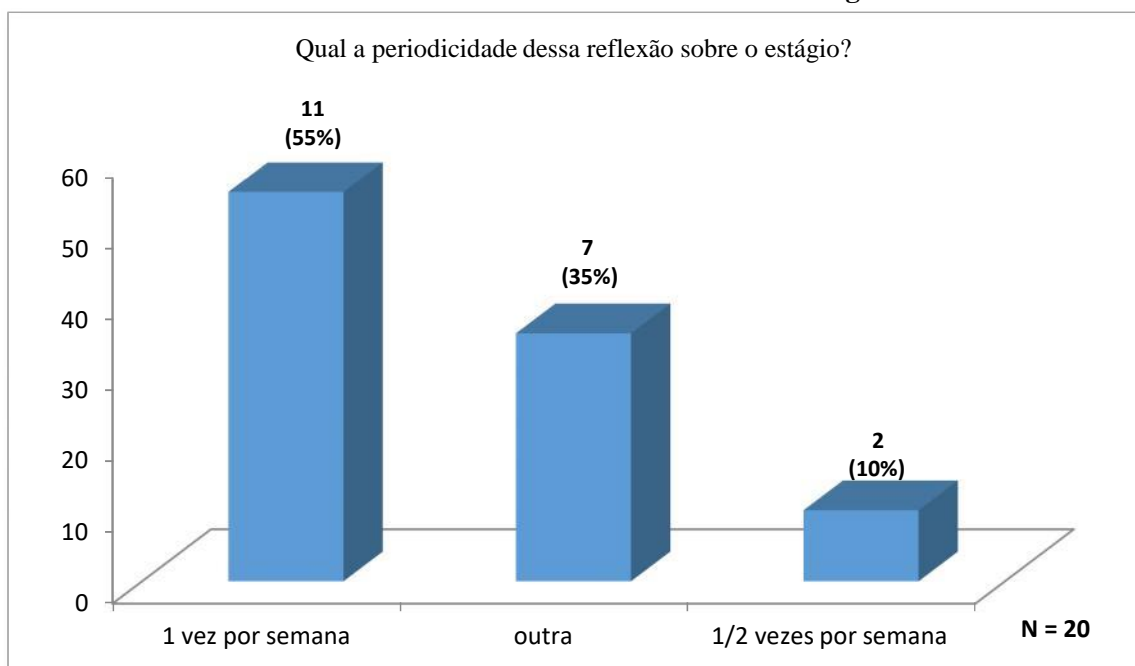
**Gráfico 35: Modalidades de reflexão sobre o estágio**



Metade dos professores assinalou que recorreu aos três dispositivos, seguidos de outros cinco que organizaram seminários e recorreram à tutoria em pequenos grupos.

Com o **item 17** pretendemos recolher a informação sobre a periodicidade da reflexão sobre o estágio.

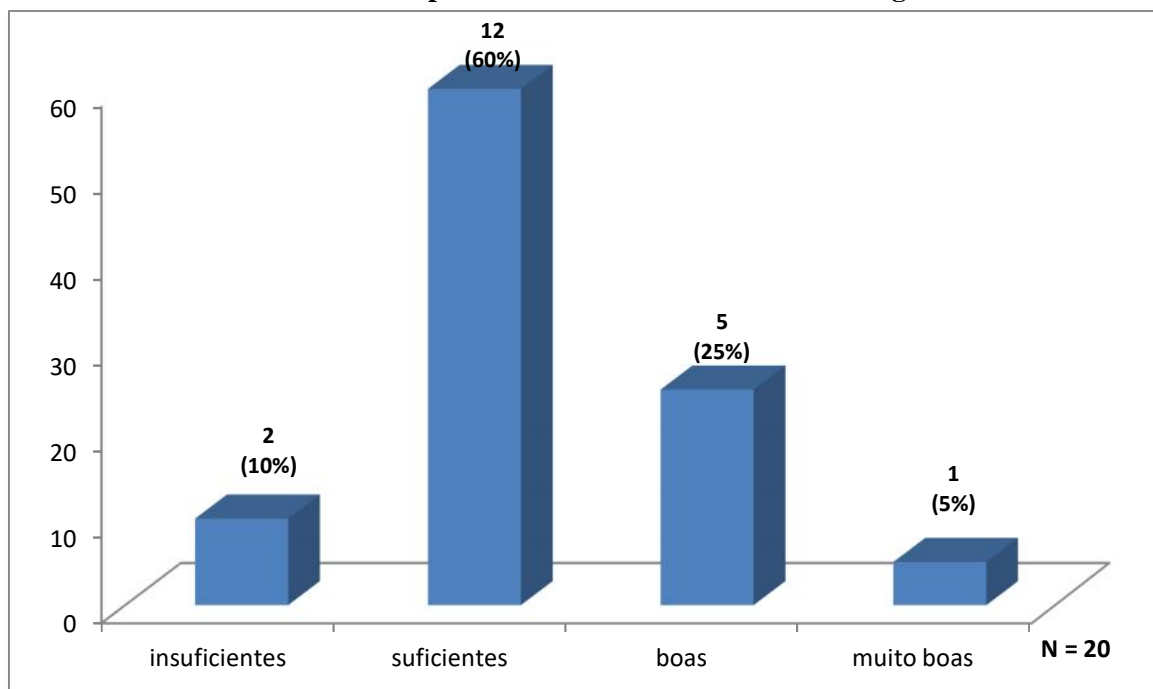
**Gráfico 36: Periodicidade de reflexão sobre estágio**



A periodicidade de reflexão sobre o estágio maioritariamente assinalada por 55% (n=11) dos professores foi “1 vez por semana”. Dos professores que assinalaram a opção “outra” 87,7% (n=6) respondeu de 15 em 15 dias. Comparando com os dados do questionário aos estudantes o resultado não é coincidente. Para 53% dos estudantes (n=44) a periodicidade foi de 15 em 15 dias. E apenas 43% referem ter acontecido uma vez por semana.

No **item 18**, tencionámos saber a opinião dos professores sobre a qualidade das oportunidades de reflexão sobre o estágio.

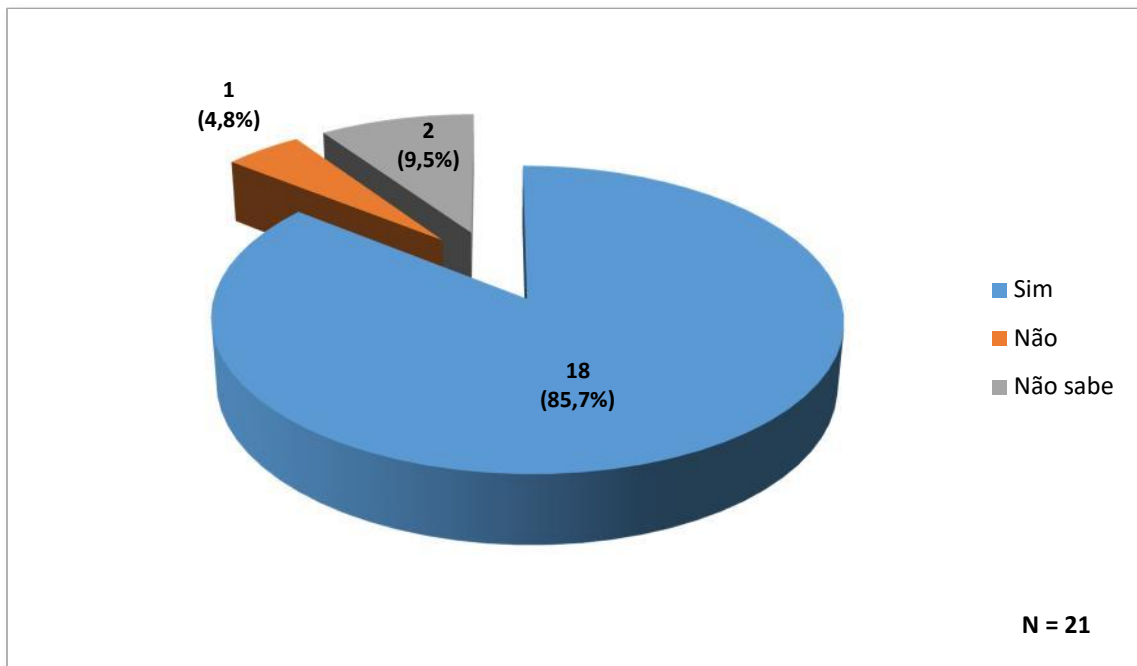
**Gráfico 37: Oportunidades de reflexão sobre o estágio**



A maioria dos professores (60% n=12) refere que as oportunidades de reflexão sobre o estágio foram “suficientes”; 25% (n=5) consideraram-nas boas; 10%, insuficientes e 5%, muito boas. O resultado obtido nos questionários dos estudantes a esta pergunta mostra por um lado que parte dos estudantes parecem mais críticos, e outra parte mais satisfeitos que os professores.

Relativamente ao **item 19** pretendeu-se saber a opinião dos respondentes sobre se a organização do estágio permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria. O resultado obtido é apresentado no gráfico seguinte.

**Gráfico 38: Organização do estágio e relação teoria/prática/teoria**

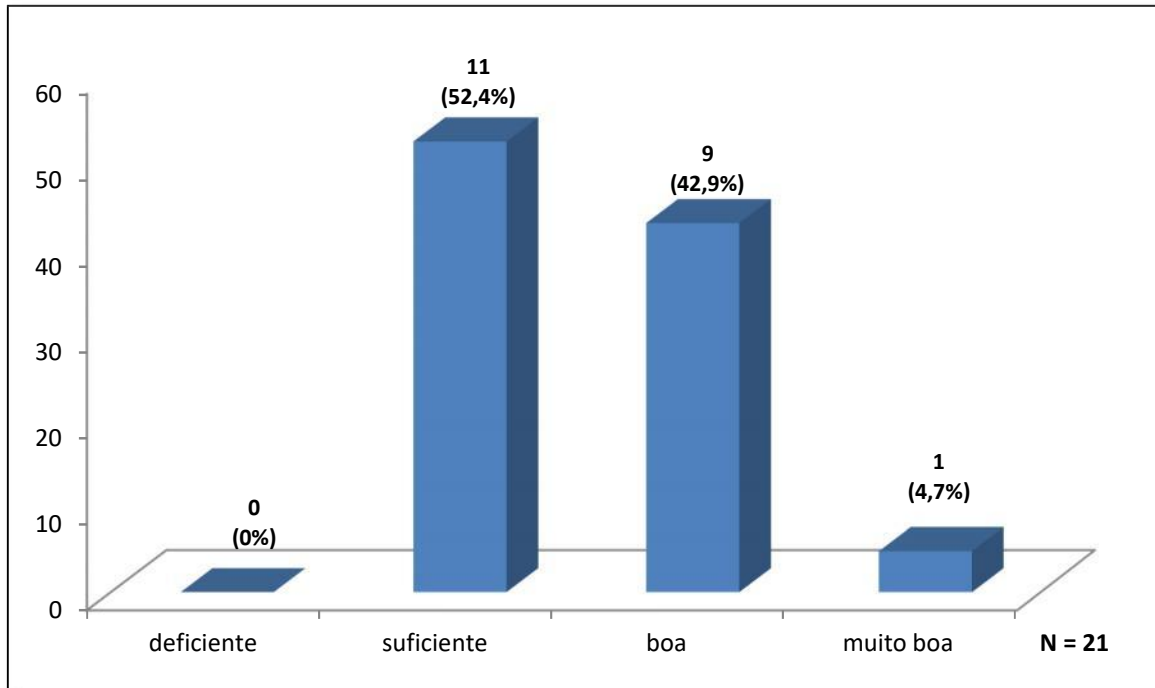


A opinião dos professores sobre se a organização do estágio permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria é que sim, para 85,7% (n=18) dos professores respondentes. Este resultado permite-nos inferir que os estágios, na perspetiva dos professores inquiridos, cumprem o que diferentes autores, Vasconcelos (2009) e Canário (2000), entre outros, definem como essencial na formação inicial – a relação teoria/prática /teoria - só concretizável na formação organizada numa lógica de alternância.

No **item 19.1** pretendíamos saber a razão da opinião dos respondentes caso no item 19 tivessem respondido não, mas o único professor nesta situação, não respondeu a esta questão.

No **item 20** quisemos saber a opinião dos professores sobre a qualidade da articulação entre a instituição de ensino superior e a instituição cooperante.

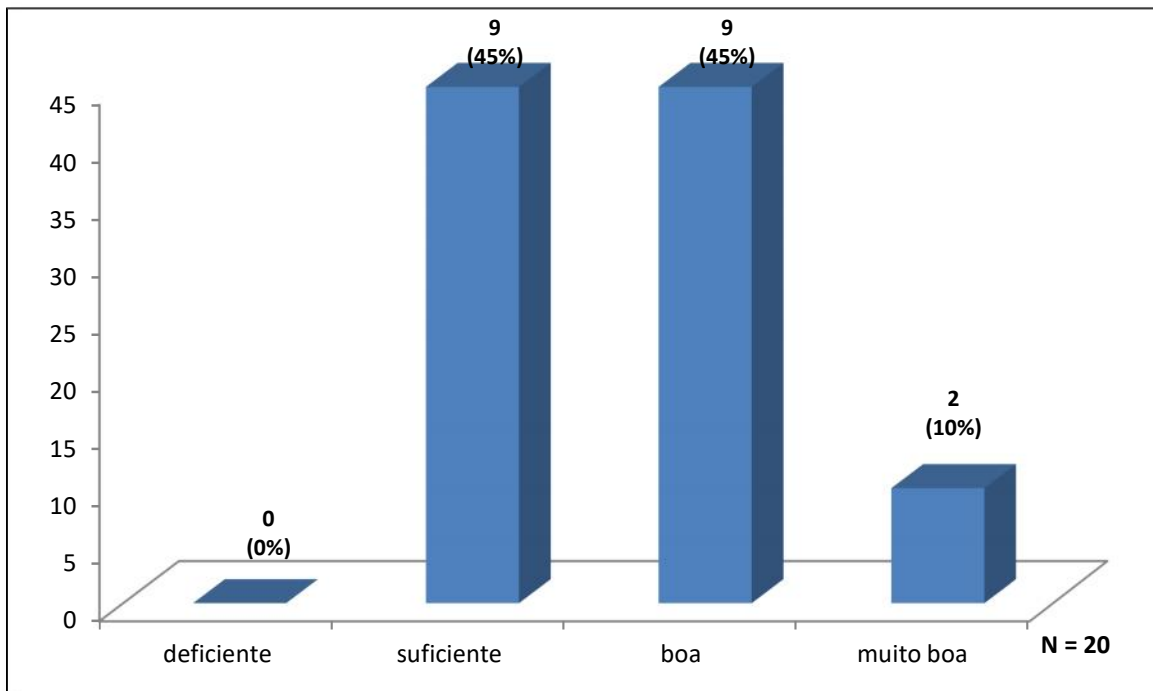
**Gráfico 39: Articulação IES e Instituição cooperante**



A articulação entre a instituição formadora e a instituição cooperante foi considerada por 52,4% (n=11) dos professores, “suficiente”, por 42,9% (n=9) boa e só 4,7% (n=1) muito boa. Nenhum professor assinalou a opção “deficiente”. Os resultados obtidos permitem-nos compreender que a maioria dos professores é crítica relativamente a esta relação. Embora não sendo o âmbito deste estudo, poderá ser importante perceber em estudos futuros a origem desta opinião e perceber o que pode melhorar nesta relação. Uma relação coesa entre a escola de formação e a instituição cooperante é considerada por diferentes autores (Mesquita-Pires, (2007a; Perrenoud, 1996; Zeichner, 1993) como fundamental na formação inicial dos educadores de infância.

No que diz respeito ao **item 21** pretendeu-se saber a opinião dos respondentes sobre o acompanhamento dos educadores cooperantes durante o estágio. O resultado é apresentado no gráfico que apresentamos de seguida.

**Gráfico 40: Avaliação do acompanhamento por parte dos educadores cooperantes**



O acompanhamento dos educadores cooperantes é considerado por número igual de professores 45% (n=9) ou “suficiente” ou “boa”, e por 10% (n=2) muito boa. Nenhum professor considerou que o acompanhamento dos educadores cooperantes seja “deficiente”. O educador cooperante é um profissional que, em colaboração com os professores supervisores das instituições de ensino superior, participa na formação inicial dos estudantes, e é um elemento facilitador da construção da identidade profissional dos futuros profissionais (Alarcão & Tavares; 2003; M.T. Estrela et al., 2002; Flores, 2006). Apesar de os dois tipos de intervenientes terem funções que se confundem, traduzidas na promoção e orientação de aprendizagem de competências básicas para o desempenho docente (Formosinho, 2005), têm

também especificidades. A ação do orientador cooperante situa-se ao nível da formação em contexto, de uma forma mais assídua.

#### **8.1.6.1. Síntese sobre o estágio na formação**

O tempo de estágio no mestrado foi, maioritariamente, considerado suficiente pelos professores que lecionam na componente de PES. Atendendo a que o tempo destinado ao estágio em todas as instituições de ensino superior foi semelhante, podemos inferir que há da parte dos professores algum descontentamento, relativamente à duração do estágio, o que pode significar que o tempo de estágio não é considerado adequado para os objetivos da formação.

A reflexão sobre o estágio ocorreu em três tipos de modalidades apresentadas. As tutorias, individuais ou em pequenos grupos, são modalidades que ganham espaço com a lógica formativa decorrente da implementação do Processo de Bolonha. Com a mudança de paradigma pretende-se que o estudante seja o centro da formação e a nova lógica da organização das unidades curriculares levou a um número maior de horas de trabalho autónomo e um menor número de horas de contacto. Simão e Flores (2006), numa reflexão sobre diferentes experiências de tutoria no ensino superior, referem que a principal riqueza das experiências de tutoria é o privilégio que o sistema atribui ao estudante: o de se encontrar regularmente, a sós ou em grupos muito restritos, com um professor que lhe dedica uma atenção muito especial.

Na análise dos documentos que enquadram a PES nas diferentes instituições de ensino superior em estudo, o recurso às tutorias individuais ou em pequenos grupos não é referido.

Apenas encontramos, em todos os documentos, referência à modalidade seminários ainda que a tutoria já seja praticada frequentemente (80% das respostas).

As oportunidades de reflexão sobre o estágio foram consideradas pela maioria dos professores suficientes. Estas oportunidades ocorreram principalmente em Seminários com uma periodicidade semanal ou quinzenal, consoante a instituição de formação. Nos documentos que enquadram a PES os Seminários são referidos como momentos privilegiados de reflexão, de relação teoria/prática.

A organização do estágio permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria. Para a maioria dos professores (85,7%) esta relação foi conseguida, o que nos permite inferir que a organização de uma proposta formativa que concebe o estágio em alternância, entre momentos de formação nas instituições de ensino superior e nos contextos educativos onde se realizam os estágios, é uma mais-valia. Segundo Pimenta e Lima (2004:57), uma proposta formativa com estas características supõe que teoria e prática estão presentes quer na instituição de formação quer nos contextos de estágio e proporciona “momentos de reflexão e análise de práticas institucionais e das ações dos professores à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais”.

No que concerne à articulação entre a instituição formadora e a escola cooperante a opinião dividiu-se entre suficiente e boa. O Decreto -Lei 43/2007 refere a relevância das escolas onde a Prática de Ensino Supervisionada se desenvolve, devendo ser estabelecida uma parceria formal, estável, qualificada e qualificante, entre instituições de ensino superior e escolas cooperantes através de protocolos de cooperação. A colaboração entre a instituição formadora e as instituições cooperantes é referida por Zeichner (1993) como um dos indicadores de

qualidade na formação inicial de professores e defendida por Perrenoud (1996), quer pela necessidade de se assegurar a continuidade da formação, quer pela defesa de um trabalho de maior proximidade entre o professor supervisor e educador cooperante.

Encontrámos na definição de supervisão de Oliveira-Formosinho uma síntese do que entendemos dever ser a essência do trabalho que se deseja seja feito em rede:

a supervisão é um processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo e comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar. (2002a:116)

A opinião relativa ao acompanhamento dos educadores cooperantes distribuiu-se, em percentagem igual, entre suficiente e bom. No nosso entender, o acompanhamento do educador cooperante no processo formativo do futuro educador de infância é de extrema importância, no sentido em que na sua função de supervisão o educador cooperante apoia, no terreno, o processo de aprendizagem e socialização profissional do estudante. Nesta perspetiva cabe o conceito de colocação de andaimes referido por Vasconcelos (2009:97), ou seja, “o supervisor como pessoa mais experimentada... pode amparar as tentativas do supervisionado para adquirir mais competências, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que o façam progredir no seu desenvolvimento”.

O facto de os professores terem considerado ou suficiente ou bom o acompanhamento dos educadores cooperantes pode querer dizer que existe um trabalho colaborativo entre os dois tipos de agentes de formação mas também que não há plena satisfação.

Nos documentos analisados encontramos referência às funções/competências dos diferentes intervenientes no processo de supervisão.

No documento intitulado *Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada* da IES A, Artigo 5º, “Intervenientes na Prática Profissional Supervisionada e suas funções”, estão definidas as funções de todos os intervenientes. No que concerne aos orientadores cooperantes está definido o perfil e as competências. Os orientadores cooperantes “têm como função genérica a criação de condições para a integração dos estudantes, favorecendo a sua inserção e apropriação dos modos de funcionamento da instituição, viabilizando o desenvolvimento da Prática Profissional Supervisionada” (2010:6), e devem ter disponibilidade para frequentar formação especializada na IES A e para reuniões tanto na IES A como na instituição com professores, supervisores institucionais e estudantes estagiários. No que concerne ao supervisor institucional, as competências definidas incluem “apresentar e negociar o dispositivo de formação com os orientadores cooperantes de cada instituição”, “planear a periodicidade das visitas”, “gerir e regular os processos de articulação relacional entre estudantes estagiários, orientadores cooperantes e escolas cooperantes” e “avaliar os estudantes estagiários colaborativamente com o orientador cooperante”.

No documento intitulado *Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada* da IES D, encontramos igualmente definidas competências para os diferentes intervenientes. No que concerne ao presidente do conselho coordenador da Prática de Ensino Supervisionada (PES) está, entre outras funções, definido que deve “dinamizar e assegurar a ligação entre a IES D e as escolas cooperantes onde a PES se realiza”. Das competências definidas para o orientador cooperante destacamos as seguintes: “participar nas formações destinadas aos orientadores cooperantes, programadas pela IES D e por elas convocados” “participar na elaboração do

---

plano anual da PES”, “coordenar, orientar e acompanhar os/as estudantes nas vertentes de formação e de ação pedagógicas realizadas nas Escolas cooperantes, de acordo com o previamente estipulado, em articulação como orientador da IES D” e “colaborar com o/a orientador da “IES D” na avaliação dos estudantes”

No documento “*Conceptualização e Organização da Prática de Intervenção Supervisionada*” da IES B, no ponto sobre a prática profissional e o modelo de formação inicial dos educadores de infância, encontramos referência ao modelo ecológico em que “os educadores cooperantes não podem ser considerados os outsiders da formação e por isso devem ser considerados sujeitos colaborativos na formação dos estudantes” (2010:10). É ainda referido que a “aproximação dos supervisores da “IES B” a estes profissionais (educadores cooperantes) é fundamental pois... são parte de uma equipa formativa/educativa, e numa perspetiva relacional e colaborativa, concorrem para o trajeto formativo do estudante” (:11). É neste sentido que estão definidas as funções do educador das quais destacamos as seguintes: participar em sessões de formação promovidas no quadro da parceria estabelecida; dar parecer sobre o desempenho do aluno. É ainda referido neste documento que os estudantes devem reconhecer que os supervisores da IES B e o educador cooperante são recursos a considerar no âmbito do seu trajeto formativo e na construção progressiva da sua autonomia e da sua reflexão crítica.

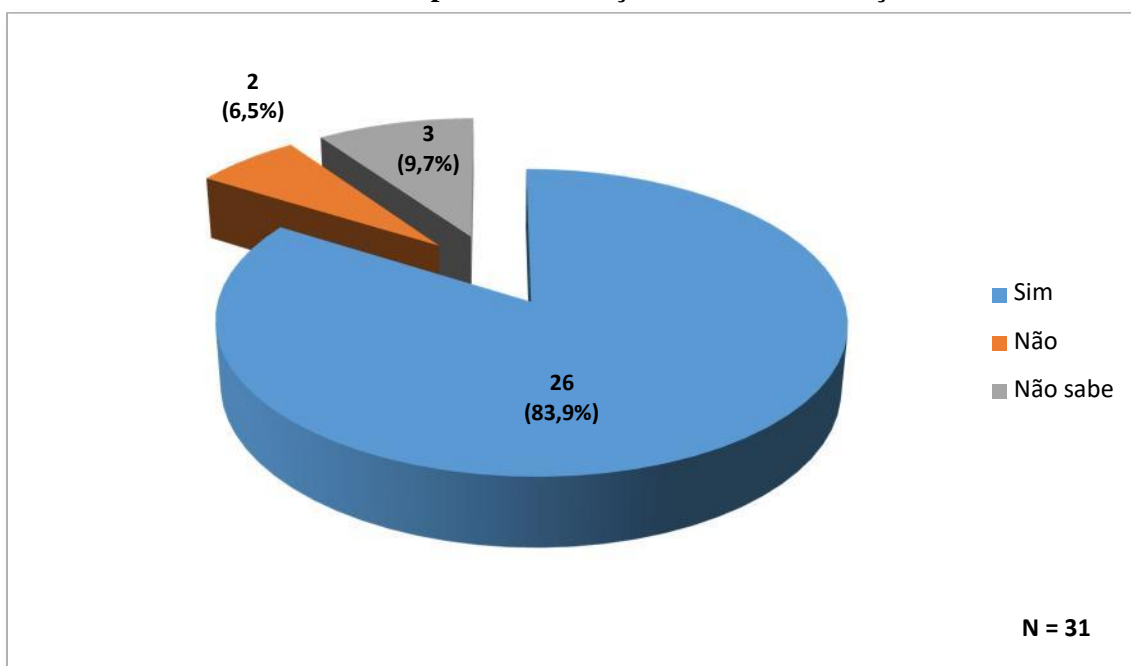
Nos documentos analisados da IES C só encontramos referência aos orientadores cooperantes no documento *Proposta de Criação de Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar*. É referido que os deveres e obrigações destes profissionais estão definidos em protocolos que são assinados pelas duas instituições, formadora e cooperante. Os protocolos têm como objetivo “reforçar o enquadramento e o compromisso interinstitucional do trabalho

que se realiza nas equipas de supervisão, constituídas por docentes da IES C e docentes cooperantes das escolas/agrupamentos” (:28). Uma estratégia adotada por esta escola que tem em vista um desenvolvimento progressivo e alargado das competências dos orientadores cooperantes, nomeadamente ao nível da investigação, é o envolvimento destes profissionais em projetos da IES C. O trabalho desenvolvido em parceria, entre professores da IES C e orientadores cooperantes, “proporciona momentos de aprendizagem mútua muito positivos e permite a construção de conceitos comuns de formação, facilitadores do trabalho de supervisão e potenciadores de um melhor acompanhamento dos estudantes” (:30).

As intencionalidades explicitadas nos documentos analisados sobre as competências e funções dos educadores cooperantes poderão ser entendidas como o reconhecimento da importância do trabalho em parceria entre os dois tipos de intervenientes na formação e um compromisso da instituição de formação.

#### **8.1.7. Avaliação da formação realizada na instituição de ensino superior**

Com o **item 22**, pretendeu-se conhecer a opinião dos professores sobre se relativamente ao modelo de formação preconizado e se fariam alguma proposta para uma evolução positiva do mesmo.

**Gráfico 41: Proposta de alteração modelo de formação**

De salientar o facto de 83,9% (n=26) dos professores referirem que fariam alguma proposta para alterar o atual modelo de formação em vigor na instituição onde lecionam. Face a este resultado podemos inferir que a maioria dos professores respondentes não se revê plenamente no modelo em concretização na instituição de ensino superior em que leciona.

O item **22.1** aplicava-se aos respondentes que tivessem respondido SIM no item anterior. Foram apresentadas 5 opções, que os respondentes tinham que classificar segundo o grau de relevância que lhes atribuíam, sendo 1 o aspeto mais relevante e 5 o aspeto menos relevante.

**Quadro 14: Aspectos a melhorar no modelo de formação**

Valores de Ordem Aspectos	1 Mais relevante	2	3	4	5 Menos relevante
modificar aspetos da conceção curricular global	6	1	4	2	5
desenvolver articulação entre as diferentes Unidades Curriculares e entre diferentes docentes	4	9	7	5	1
desenvolver articulação entre o estágio e as diferentes Unidades Curriculares	7	7	10	2	0
melhorar o enquadramento da situação de estágio	6	8	3	8	1
melhorar as relações entre a instituição formadora e as instituições cooperantes	3	1	2	1	19

O aspeto mais frequentemente assinalado pelos professores, como primeira prioridade, para alterar o modelo de formação da instituição de ensino superior onde lecionam, foi o de “desenvolver a articulação entre o estágio e as diferentes UCs”. Este resultado permite-nos inferir que há da parte dos professores uma insatisfação que não tinha sido visível nas respostas a itens anteriores sobre a articulação entre as UCs que lecionam e o estágio. De salientar que as situações relacionadas com o estágio foram mais assinaladas como situações a melhorar e que, comparativamente, a opção de “melhorar as relações entre a instituição formadora e as

instituições cooperantes” teve pouca expressão o que pode indiciar que é um dos aspetos que está mais consistente.

#### **8.1.7.1. Síntese – Avaliação da formação realizada na instituição de ensino superior**

Atendendo a que este questionário foi passado no final do primeiro ano em que foi lecionado o primeiro curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar nas instituições de ensino superior, o facto de 83,6% dos professores terem respondido que fariam alguma alteração ao modelo já em concretização é por nós entendido como um resultado positivo. Apesar de todas as IES que participaram no estudo terem uma longa experiência em formação inicial de educadores de infância, tratava-se de desenvolver um modelo novo de formação, assente num novo paradigma e regido por nova legislação, pelo que a avaliação no final do primeiro ano de funcionamento é um procedimento que pode precipitar a mudança e a adequação.

Apesar da maioria dos professores ter assinalado (item 10) que as UCs que lecionam têm muita relação com o estágio, é precisamente a articulação entre estágio e UCs que é referida por mais professores como o aspeto prioritário a melhorar.

O reconhecimento da necessidade de melhoria na articulação entre o estágio e as UCs do curso está de acordo com a perspetiva da prática que os professores assinalaram, em maioria, como sendo um aspeto central da formação (item 5) e que é definida por diferentes autores, entre os quais Vasconcelos (2009), como cerne do processo de formação.

Tendo como referência a questão de investigação deste estudo – o lugar da prática pedagógica na formação dos educadores de infância nos novos cursos reorganizados no âmbito do Processo de Bolonha – podemos inferir que existe um reconhecimento generalizado, por parte dos professores que responderam ao questionário, da centralidade do estágio na formação dos educadores de infância e conseqüentemente, da necessidade de articulação entre este e as UCs que formam o plano de estudos e de melhorar o enquadramento da situação de estágio.

Como referimos anteriormente, é através da compreensão da organização dos planos de estudo das diferentes instituições de formação no que concerne à relação entre as unidades curriculares e a prática pedagógica, entre o que é ensinado e a prática dos futuros educadores de infância, que podemos perceber se a prática está na realidade no centro do *design* curricular nos cursos de formação dos educadores de infância.

## **CAPÍTULO**

### **9. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE INFERENCIAL DAS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS**

Após a análise descritiva dos dados obtidos por questionário, considerou-se adequado proceder a uma análise inferencial dos mesmos a fim de pesquisar a existência de relações significativas entre variáveis, tanto no que respeita às respostas dos estudantes como no que se refere às respostas dos professores. Apresentamos primeiro os resultados obtidos relativamente às respostas dos estudantes e depois os resultados das respostas dos professores

#### **9.1. Análise das respostas dos estudantes**

A exploração das respostas dos estudantes foi feita no sentido de verificar a ocorrência, ou não, de diferenças significativas em função das variáveis independentes idade e instituição de ensino superior (IES) que frequentavam. A idade foi considerada apenas como tendo duas classes, “18-22” e “23 anos ou mais”, porque a classe etária dos “18-20” apenas tinha 4 casos, logo não era possível, do ponto de vista estatístico, ser considerada uma classe autónoma. Relativamente ao(s) contexto(s) educativo(s) também não considerámos as respostas “creche” e “outros”, pois o número de respostas foi de 0 e 1, respetivamente. A variável sexo, por só haver um respondente do sexo masculino, não foi considerada.

Na exploração recorreremos a diferentes testes de hipóteses: Teste do Qui-quadrado ( $\chi^2$ ); Teste do Qui-quadrado por Simulação de Monte Carlo; Teste de Kruskal-Wallis; Teste LSD de Fisher aplicado às ordens; Teste One-Way Anova; Teste de Tukey; Teste t-Student.

Apresentamos de seguida os resultados obtidos relativamente às relações entre as respostas dadas às questões **6, 8, 9, 12, 17, 18, 19 e 21** do questionário e as variáveis independentes consideradas. Começamos por apresentar os resultados obtidos relativos à variável idade e seguidamente os resultados obtidos relativos à instituição de ensino superior (opinião sobre a Licenciatura em Educação Básica (LEB)). Apresentamos por fim os resultados obtidos relativamente às relações entre as respostas dadas aos itens 25 a 37 do questionário e as variáveis independentes consideradas pela mesma ordem, primeiro idade e depois instituição de ensino superior (opinião sobre o Mestrado em Educação Pré-Escolar, MEPE).

### **9.1.1. Relação entre a variável idade e as opiniões sobre a LEB (questões 6, 8, 9, 12, 17, 18, 19, 21)**

Nas questões 6, 8, e 9 o teste Qui Quadrado ( $\chi^2$ ), que testa se dois ou mais grupos independentes diferem relativamente a uma determinada característica, para testar se, tendo em conta as diferenças de idade, existiam diferenças significativas de opinião, entre os respondentes, sobre os contextos educativos que iam conhecer, as experiências de aprendizagem que pensavam que iriam ter e as expetativas que tinham relativamente aos momentos de Iniciação à Prática Pedagógica (IPP). Da análise das tabelas “Chi- Square Test” obtiveram-se respetivamente os valores p-value = 0,725, p-value 0,758, e p-value 0,301, ou seja todos valores superiores ao nível de significância ( $\alpha = 0,05$ ), pelo que é de não rejeitar a hipótese nula, logo a variável idade e as variáveis contextos educativos que iam conhecer, experiências de aprendizagem que pensavam que iriam ter e expetativas que tinham relativamente aos momentos de Iniciação à Prática Pedagógica (IPP) são independentes. Não existem, portanto, evidências estatísticas para afirmar que as respostas dos estudantes variam por classes etárias.

O teste mostrou que o contexto educativo “Creche e Jardim de Infância” foi o que os estudantes pensaram que iriam conhecer melhor, com uma percentagem de 50%, independentemente da sua classe etária. No polo oposto, o teste fez-nos concluir que para os estudantes com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos, o contexto educativo que pensavam que iriam ficar a conhecer pior era o Jardim de Infância, com uma percentagem de 5,3% da amostra. No caso dos estudantes com 23 ou mais anos, o teste sugere que estes consideraram que o 2º ciclo de ensino seria o contexto com que teriam menos contacto, com uma percentagem de 4,5% da amostra. Estes resultados parecem revelar que há uma grande concordância relativamente aos contextos educativos que iam conhecer melhor durante a licenciatura conforme os grupos etários em que se inserem. Os estudantes considerarem, ao iniciar a LEB, que a creche e o jardim de infância, iriam ser os contextos de trabalho que iriam ficar a conhecer melhor pode ter na sua origem o facto de, nessa altura, já terem optado por se tornarem educadores de infância. Também podem ter sido influenciados na resposta pelo facto de o questionário ter sido passado quando já estavam a frequentar o MEPE.

Relativamente às experiências que os estudantes imaginavam que iriam ter, não houve diferenças significativas de opinião em associação com as diferenças de idade. Ambos os grupos tinham como expectativa mais elevada experienciar a prática pedagógica na forma de estágio de intervenção nos contextos educativos.

Nas questões 12, 17, 18, 19 e 21 aplicámos o Teste Qui Quadrado por Simulação de Monte Carlo, que se utiliza sempre que não estão verificadas as condições de aplicabilidade do Teste do Qui-quadrado ( $\chi^2$ ), para testar, neste caso, se existiam diferenças significativas de opinião:

- Relativamente ao que os estudantes consideravam sobre o tempo de permanência nos contextos educativos;
- sobre a formação realizada com a iniciação à prática pedagógica;
- sobre se a componente de IPP tinha correspondido às expectativas;
- sobre as oportunidades de experiência proporcionadas nos contextos educativos;
- sobre se as visitas e permanências em contextos educativos influenciaram a escolha do mestrado a seguir.

Da análise das tabelas Crosstabulation obtiveram-se respetivamente p-value =0,965, p-value = 0,706, p-value = 1,000, p-value = 1,000, todos valores superiores ao nível de significância ( $\alpha = 0,05$ ), pelo que nos permitem afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas dos estudantes variam por classes etárias.

#### **9.1.1.1. Síntese**

Como podemos verificar, depois de todas as análises realizadas anteriormente, os resultados obtidos relativos à influência da variável idade sobre as respostas aos itens 6 a 21, relativos a LEB, parecem revelar que as variáveis são independentes entre si, não existindo evidências estatísticas para concluir que as respostas variam por classes etárias.

#### **9.1.2. Relação entre a variável Instituição de Ensino Superior (IES) e as opiniões sobre a LEB (questões 9, 12, 15, 16, 17, 19, 20)**

Para analisarmos as respostas às questões 9, 12, 17 e 19, tendo como referência a Instituição de Ensino Superior (IES) que os estudantes frequentaram durante a Licenciatura em

Educação Básica, efetuámos o teste Kruskal-Wallis, que testa se duas ou mais amostras provêm de uma mesma população ou se de populações diferentes. O problema era decidir se as diferenças entre as amostras significavam diferenças efetivas entre as populações ou se representavam apenas variações casuais, que podem ser esperadas entre amostras aleatórias de uma mesma população.

Depois de analisada a tabela “Test Statistics” para as respostas às perguntas 9 e 19, verificámos que sendo o p-value = 0,490 e p-value = 0,113, respetivamente, valores superiores ao nível de significância ( $\alpha = 0,05$ ) podemos afirmar que não existem evidências estatísticas de diferenças significativas nas respostas dadas pelos estudantes das diferentes IES, relativas às expectativas iniciais relativamente aos momentos de IPP e às oportunidades de experiências proporcionadas nos contextos educativos.

Depois de analisadas as tabelas “Test Statistics” nas perguntas 12 e 17, verificámos que sendo o p-value = 0,009 e p-value = 0,006, respetivamente, valores inferiores ao nível de significância ( $\alpha = 0,05$ ), podemos afirmar que existem evidências estatísticas que indicam que existe pelo menos uma IES cujos estudantes consideram quer o tempo de permanência nos contextos, quer a formação realizada com a IPP, de forma diferente da dos seus colegas. Face a este resultado procedemos à comparação múltipla através do Teste LSD de Fisher aplicado às ordens, que testa as variáveis duas a duas. Através da aplicação deste teste concluímos que, para o nível de significância igual a 0,05 ( $\alpha = 0,05$ ), as diferenças estatisticamente significativas acontecem quando o Sig <  $\alpha$ , é inferior ao nível de significância, e tal ocorre nos seguintes pares de instituições: IES A com IES B, IES A com IES D, IES B com IES C e IES B com IES D. O resultado é idêntico nas duas questões.

Na análise e das respostas às questões 15, 16 e 20 continuámos a aplicar o teste Qui Quadrado ( $\chi^2$ ), Mas diversificámos a metodologia para tornar o estudo mais consistente e sustentado. Recorremos ao teste One Way ANOVA e, em algumas situações, foi aplicado como complemento o Teste Tukey. O teste One Way ANOVA analisa o efeito de um fator na variável endógena, testando se as médias da variável endógena em cada categoria do fator são ou não iguais entre si. É um teste indicado para a análise de variância. Mas visto que o teste ANOVA revela a existência de diferenças significativas mas não as localiza, tornou-se necessário recorrer a testes complementares, os *post hoc*, como é o Teste Tukey que testa “*a posteriori*” da rejeição da  $H_0$  na ANOVA, qual ou quais são os pares de médias significativamente diferentes, sendo que o valor de referência para F (razão entre variâncias) é inferior a 0.05.

Face ao resultado obtido com a aplicação do teste ANOVA na questão 16, em que os p-value de todos os itens são superiores ao nível de significância ( $\alpha = 0,05$ ), tomámos a decisão de não rejeitar a hipótese nula, o que significa que não existem evidências estatísticas significativas para afirmar que as respostas variam nos quatro grupos. Ou seja nos quatro grupos populacionais não há nenhum que apresente uma média diferente relativamente aos itens apresentados.

Da aplicação do teste ANOVA às respostas aos itens 15 e 20 obtivemos diferenças de resposta estatisticamente significativas no que diz respeito a alguns subitens. Recorremos, por isso ao Teste Tukey que nos permitiu saber entre que pares de IES havia diferenças entre os grupos.

Na questão 15, referente à avaliação da componente de IPP na licenciatura, foram apresentados 6 subitens e era pedido que os estudantes atribuíssem a cada finalidade um valor

de 1 a 6, de acordo com a importância que ela teve, sendo 1 o valor mais baixo e 6 o valor mais alto. As diferenças encontradas nas respostas foram nos subitens 2, contacto com o contexto de intervenção do educador de infância, 3, relação teoria/prática e 4, relação prática/teoria, respetivamente com  $p\text{-value} = 0,002$ ,  $p\text{-value} = 0,001$  e  $p\text{-value} = 0,007$ , todos níveis inferiores ao nível de significância ( $\alpha=0,05$ ).

Da aplicação do Teste de Tukey, a cada um dos subitens, concluímos que dado o nível de significância (igual a 0,05), as diferenças estatisticamente significativas são quando o *Sig* é inferior ao nível de significância e tal ocorre, em todos os itens, nos seguintes pares de instituições: IES A com IES B, IES B com IES C e IES B com IES D.

No subitem 2, contacto com o contexto de intervenção do educador de infância, e no subitem 4, relação prática/teoria, os estudantes de Portalegre afastam-se significativamente dos seus colegas das outras Instituições de Ensino Superior dando menos valor a cada uma dessas finalidades. Relativamente ao subitem 3, relação teoria/prática, os estudantes de IES B afastam-se significativamente dos seus colegas da IES A e da IES D dando menos valor à referida finalidade. Relativamente aos estudantes da IES C os estudantes da IES B afastam-se dos seus colegas, mas o resultado estatístico não permite concluir se dão menor valor, só podemos concluir que é diferente.

No item 20, foram apresentados 6 subitens relativos a áreas de conhecimento e pediu-se aos estudantes que indicassem o modo como se sentiam preparados quando realizaram os momentos de iniciação à prática profissional (muito bem/bem/suficiente/mal/muito mal). As diferenças encontradas foram nos subitens 2, metodologias de observação de situações educativas, e subitem 6, didáticas específicas com, respetivamente,  $p\text{-value} = 0,000$  e  $p\text{-value}$

= 0,035, ambos níveis inferiores ao nível de significância ( $\alpha=0,05$ ). Face ao resultado obtido tomamos a decisão de rejeitar a hipótese nula, ou seja, concluímos que existem diferenças significativas entre os grupos, isto é, nos 4 grupos populacionais há pelo menos um que apresente uma média diferente.

Através da análise do Teste de Tukey ao subitem 2, concluímos que dado o nível de significância (igual a 0,05), as diferenças estatisticamente significativas são quando o *Sig* é inferior ao nível de significância e, tal ocorre, nos seguintes pares de instituições: IES A com IES B, IES B com IES C e IES B com IES D.

O resultado obtido permite-nos concluir que os estudantes da IES B se afastam significativamente dos seus colegas das outras IES dando menos valor a esta finalidade.

A análise do Teste de Tukey ao subitem 6, permitiu-nos concluir que dado o nível de significância (igual a 0,05), as diferenças estatisticamente significativas são quando o *Sig* é inferior ao nível de significância e, tal ocorre no seguinte par de instituições: IES B com IES C.

O resultado obtido permite-nos concluir que existem diferenças significativas entre os estudantes da IES B e IES C, no entanto o valor de *Sig* calculado não nos permite inferir se dão mais ou menos valor à finalidade, só conseguimos concluir que é diferente.

Face aos resultados obtidos da aplicação do Teste Tukey aos subitens das questões 15 e 20, e sendo as diferenças significativas sempre entre os estudantes da IES B e os estudantes das outras IES, pensamos que podemos depreender que o facto de o número de respondentes

da IES B ser significativamente inferior ao número de respondentes de todas as outras IES, possa ser uma das razões para os resultados obtidos.

### **Síntese**

Ao contrário do que sucedeu na pesquisa da relação entre as respostas dos estudantes e a variável “idade”, onde não foram encontradas diferenças significativas por classe etária, na pesquisa da relação entre as respostas dos estudantes e a instituição de ensino superior em que frequentaram a LEB, apareceu associada a diferenças significativas de respostas a alguns itens e subitens do questionário. Neste caso diferenças significativas de posicionamento face à avaliação da componente IPP (questão 15) e a como se sentiam preparados(as), relativamente a alguns conhecimentos apresentados quando realizaram os momentos de iniciação à prática profissional (questão 20).

Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos estudantes das diferentes IES às expectativas iniciais relativamente aos momentos de IPP e às oportunidades de experiências proporcionadas nos contextos educativos. Ou seja independentemente da IES que frequentaram, os estudantes tinham altas expectativas no início da licenciatura quer relativamente aos momentos, quer relativamente às experiências proporcionadas em IPP (questões 9 e 19).

Nas respostas obtidas relativas ao tempo de permanência nos contextos e à formação realizada com a IPP (questões 12 e 17) podemos concluir que existem evidências estatísticas que indicam que existe pelo menos uma IES, IES B, cujos estudantes consideram quer o tempo de permanência nos contextos, quer a formação realizada com a IPP, de forma diferente dos

restantes e tal ocorre nos seguintes pares de instituições: IES A com IES B, IES A com IES D, IES B com IES C e IES B com IES D.

Referente à avaliação da componente IPP (questão 15) as diferenças encontradas foram nos itens contacto com o contexto de intervenção do educador de infância, relação teoria/prática e relação prática/teoria e tal ocorre nos seguintes pares de instituições: IES A com IES B, IES B com IES C e IES B com IES D. Portanto as opiniões dos estudantes da IES B são novamente aqui divergentes das dos seus colegas.

Relativamente à forma como se sentiam preparados no momento de iniciação de IPP (questão 20) os itens metodologias de observação de situações educativas, e didáticas específicas foram os itens em que encontramos diferenças e isso ocorre apenas entre a IES B e IES C.

### **9.1.3. Relação entre a variável idade e as opiniões sobre o MEPE (questões 25, 28, 29, 35, 37)**

Nas questões 28, 29, 35 e 37 o teste Qui Quadrado ( $\chi^2$ ), que testa se dois ou mais grupos independentes diferem relativamente a uma determinada característica, para testar se, tendo em conta as diferenças de idade, existiam diferenças significativas de opinião, entre os respondentes, sobre as oportunidades de reflexão sobre o estágio, sobre se a organização do estágio permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria (1º e 2º semestre), sobre a avaliação da componente de prática de ensino supervisionada no fim da formação, e de como consideravam que a formação recebida lhe permitirá lidar com as situações reais do exercício da profissão, relativamente aos momentos da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Da

análise das tabelas “Chi- Square Test” obtiveram-se respetivamente os valores  $p\text{-value} = 0,753$  (1º semestre),  $p\text{-value} = 0,671$  (2º semestre),  $p\text{-value} = 0,064$ ,  $p\text{-value} = 0,972$ ,  $p\text{-value} = 0,493$  ou seja todos valores superiores ao nível de significância ( $\alpha = 0,05$ ), pelo que é de não rejeitar a hipótese nula, logo a variável idade e as variáveis oportunidades de reflexão sobre o estágio, organização dos momentos de estágio (1º e 2º semestre), avaliação da componente de prática e da formação recebida no que concerne à preparação para lidar com as situações reais no exercício da profissão, relativamente aos momentos da Prática de Ensino Supervisionada (PES) são independentes. Não existem, portanto, evidências estatísticas para afirmar que as respostas dos estudantes variam por classes etárias.

As oportunidades de reflexão sobre o estágio foram consideradas quer no 1º quer no 2º semestre, em ambas as faixas etárias, “suficientes”. Para os estudantes com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos respetivamente 22,1% e 24,4%, e para os mais de 23 anos, 14% e 19,8%. No entanto há que realçar que do 1º semestre para o 2º semestre houve uma diminuição significativa das respostas “insuficiente”, de 16,3% para 8,1% para os estudantes com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos e de 12,8% para 7,0% para os estudantes com mais de 23 anos. Houve um aumento das respostas “muito boas” de 2,3% para 3,5%, para os estudantes com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos e de 1,2% para 5,8% para os estudantes com mais de 23 anos, aumentando a percentagem total de 3,5% para 9,3%.

Relativamente à opinião dos estudantes sobre se a organização dos momentos de estágio permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria a resposta não houve diferenças significativas de opinião em associação com as diferenças de idade.

### **9.1.3.1. Síntese**

Como podemos constatar, depois de todas as análises realizadas, os resultados obtidos relativos à influência idade sobre as respostas aos itens 28,29,35 e 37, parecem revelar que as variáveis são independentes entre si, não existindo evidências estatísticas para concluir que as respostas variam de acordo com as faixas etárias definidas.

### **9.1.4. Relação entre a variável Instituição de Ensino Superior (IES) e as opiniões sobre o MEPE (questões 25, 28.1 e 28.2, 30, 35 e 37)**

Analisámos as respostas 25,28 (28.1,28.2),29, 35 e 37, tendo como referência a IES que os estudantes frequentavam no MEPE. Recorrendo ao teste Kruskal-Wallis, que testa se duas ou mais amostras provêm de uma mesma população ou se de populações diferentes. O problema era decidir se as diferenças entre as amostras significavam diferenças efetivas entre as populações ou se representavam apenas variações casuais, que podem ser esperadas entre amostras aleatórias de uma mesma população.

Depois de analisadas as tabelas “Test Statistics” das respostas às perguntas 25, 28.2 e 37 verificámos que sendo o p-value = 0,113, p-value= 0,054, p-value = 0,620, respetivamente, valores superiores ao nível de significância ( $\alpha = 0,05$ ), podemos afirmar que não existem evidências estatísticas significativas nas respostas dadas pelos estudantes das diferentes IES, relativas ao tempo global de permanência nos contextos educativos (estágio), às oportunidades de reflexão sobre o estágio (2º semestre) e de como a formação recebida permitiria lidar com as situações reais do exercício da profissão.

Depois de analisadas as tabelas “Test Statistics” das perguntas 28.1, 29 e 35 verificámos que sendo o p-value = 0,001, p-value = 0,001, p-value= 0,019, respetivamente, valores inferiores a o nível de significância ( $\alpha = 0,05$ ), podemos afirmar que existem evidências estatísticas que indicam que existe pelo menos uma IES cujos estudantes consideram de forma diferente dos seus colegas quer as oportunidades de reflexão sobre o estágio, quer a organização do estágio promotora de uma relação teoria/prática/teoria consistente, quer sobre a avaliação da componente PES no fim da formação. Face a esta evidência procedemos à comparação múltipla através do Teste LSD de Fisher aplicado às ordens, que testa as variáveis duas a duas. O resultado da aplicação deste teste permitiu-nos concluir que, para o nível de significância igual a 0,05 ( $\alpha = 0,05$ ), as diferenças estatisticamente significativas acontecem quando o Sig <  $\alpha$ , é inferior ao nível de significância. Tal ocorre na pergunta 28.1 nos seguintes pares de instituição: - IES A/IES B; IES A/IES C; IES A/IES D. Portanto neste caso são os estudantes da IES A que divergem significativamente dos seus colegas.

Na análise à questão 30 continuámos a aplicar o teste Qui Quadrado ( $\chi^2$ ), mas recorreremos ao teste One Way ANOVA para tornar o estudo mais consistente e sustentado. O teste One Way ANOVA é um teste indicado para a análise de variância, mas visto que revela a existência de diferenças mas não as localiza tornou-se necessário recorrer a um teste complementar, *post hoc*, como é o Test Tukey que testa *à posteriori* da rejeição da  $H_0$  na ANOVA, qual ou quais são os pares de médias significativamente diferentes, sendo que o valor de referência para F (razão entre variâncias) é inferior a 0.05.

Da aplicação do teste ANOVA às respostas ao item 30 obtivemos uma diferença de resposta estatisticamente significativa no que diz respeito a um subitem. Recorreremos por isso ao Test Tukey que nos permitiu saber entre que pares de IES havia diferenças entre grupos.

Na pergunta 30, referente ao valor que a componente PES teve para os estudantes, foram apresentados 5 subitens relativos a aspetos da formação e era pedido aos respondentes que atribuíssem a cada finalidade um valor de 1 a 5, sendo 1 mais relevante e 5 menos relevante. A diferença encontrada foi no subitem 5 “desenvolver projetos de investigação”, com o p-value = 0,017, nível inferior ao nível de significância ( $\alpha = 0,05$ ).

Da aplicação do Test Tukey concluímos que dado o nível de significância (igual a 0,05), a diferença estatisticamente significativa é quando o *Sig* é inferior ao nível de significância e tal só ocorre no par das instituições IES A/ IES C.

#### **9.1.4.1.Síntese**

Como podemos constatar, depois de todas as análises realizadas, os resultados obtidos relativos à influência instituição de ensino superior frequentada sobre as respostas aos itens 25,28 (28.2) e 37, parecem revelar que as variáveis são independentes entre si, não existindo evidências estatísticas para concluir que as respostas variam de acordo com a instituição de ensino superior que os estudantes frequentavam na altura em que foi passado o questionário.

Por outro lado, relativamente aos resultados obtidos com os itens 28 (28.1), 29 e 35 e depois de todas as análises realizadas constatámos que foram encontradas diferenças significativas de resposta ao questionário, por instituição de ensino superior frequentada pelos estudantes. Neste caso, diferenças de posicionamento obtidas foram face às oportunidades de reflexão sobre o estágio, à organização do estágio promotora de uma relação consistente teoria/prática/teoria, e sobre a avaliação da componente PES no fim da formação.

Na questão 30, relativa ao valor que a componente PES teve para os estudantes durante a formação, a diferença encontrada foi no subitem 5 “desenvolver projetos de investigação”.

## 9.2. Análise dos professores

A exploração das respostas obtidas nos questionários passados aos professores foi feita no sentido de verificar a ocorrência, ou não, de diferenças significativas em função das variáveis independentes idade, grau académico, anos de serviço no ensino superior e instituição de ensino superior (IES) em que lecionavam. Para efeitos de análise por idade foram apenas consideradas duas classes, “Menos de 50 anos” e “pelo menos 50 anos”, pois as outras duas classes não apresentavam um número estatisticamente significativo, “Menos de 30”, 0 elementos, e “61 ou mais anos”, 1 elemento. Para efeitos de análise por grau académico, não consideramos o grupo dos “Bacharelato”, pois não tinha nenhum elemento, nem o grupo dos “Licenciado”, pois apenas tinha três elementos, o que não é relevante do ponto de vista estatístico. Para fazermos a análise por anos de serviço no ensino superior agrupámos o número de anos de serviço por classes. As classes devem ser uniformes em número de elementos, para que a análise seja estatisticamente significativa. As classes formadas foram: 0-6 anos, 6-12 anos, 12-18 anos, 18-24 anos e 24-30 anos.

Na exploração recorreremos a diferentes testes de hipóteses: Teste do Qui-quadrado ( $\chi^2$ ); Teste de Kruskal-Wallis; Teste LSD de Fisher aplicado às ordens e Teste de Mann-Whitney.

Apresentamos de seguida os resultados obtidos relativamente às relações entre as respostas dadas a itens do questionário e as variáveis independentes consideradas. Começamos

por apresentar os resultados obtidos relativos à variável idade, seguidamente os resultados obtidos relativos ao grau académico, anos de serviço no ensino superior e, finalmente, a instituição de ensino superior (opinião sobre a formação inicial do educador de infância).

### **9.2.1. Relação entre a variável idade e as opiniões sobre a formação inicial dos educadores de infância (questões 1, 2 e 3)**

Na questão 1, apresentámos cinco aspetos relativos à formação dos educadores de infância e pedíamos para os respondentes atribuírem um valor por ordem de relevância que atribuíam, sendo 1, o mais relevante e 5, o menos relevante, aplicámos o Teste de Mann-Whitney. Este é um teste alternativo ao teste  $t$  para duas amostras independentes. Este teste é não paramétrico, e utiliza-se sempre que não estão reunidas as condições de aplicabilidade do teste paramétrico,  $t.$ , como era o caso.

Para todos os aspetos relativos à formação inicial de um educador, o nível de significância do Teste de Mann-Whitney é sempre superior a  $\alpha=0,05$ , logo não existem diferenças significativas nas respostas por idade.

Nas questões 2 e 3 aplicámos o teste Qui Quadrado ( $\chi^2$ ), que testa se dois ou mais grupos independentes diferem relativamente a uma determinada característica, para testar se, tendo em conta as diferenças de idade, existiam diferenças significativas de opinião, entre os respondentes, sobre a importância do estágio na formação dos educadores de infância e sobre o lugar que o futuro educador de infância deve ocupar no processo de formação inicial. Da análise das tabelas “Chi- Square Test” obtiveram-se respetivamente os valores  $p\text{-value}=0,630$  e  $p\text{-value}=0,716$ , ou seja valores superiores ao nível de significância ( $\alpha = 0,05$ ), pelo que é de não rejeitar a hipótese nula, logo a variável idade e as variáveis importância do estágio na

formação e o lugar do futuro educador de infância na formação inicial, são independentes. Não existem, portanto, evidências estatísticas para afirmar que as respostas dos professores variam por idade.

#### **9.2.1.1.Síntese**

Como podemos verificar, depois de todas as análises realizadas anteriormente, os resultados obtidos relativos à influência da variável idade sobre as respostas às questões 1,2 e 3, relativas à opinião dos professores sobre a formação inicial dos educadores de infância, parecem revelar que as variáveis são independentes entre si, não existindo evidências estatísticas para concluir que as respostas variam por classes etárias.

#### **9.2.2. Relação entre a variável grau académico e as opiniões sobre a formação inicial dos educadores de infância (questões 1, 2 e 3)**

Os testes aplicados foram os mesmos aplicados na variável idade, respetivamente Teste de Mann-Whitney, questão 1, e teste Qui Quadrado ( $\chi^2$ ), questão 2 e questão 3.

Para os subitens,1, 2, 4, 5 dos aspetos relativos à formação inicial de um educador, questão1, o nível de significância do teste de Mann-Whitney é sempre superior a  $\alpha=0,05$ , logo não existem diferenças significativas nas respostas por Grau Académico. Exceção para o aspeto “Sólida formação prática” onde o valor de  $p=0,023 < \alpha=0,05$ , que nos permite inferir que existem diferenças significativas entre os dois grupos, o grupo dos Mestres atribuí uma relevância inferior ao grupo dos Doutores.

Os resultados obtidos nas questões 2 e 3, em que aplicámos o teste Qui quadrado – Chi Square teste, revelaram valores respetivamente  $p=1,000$  e  $p=0,707$  ambos valores superiores a  $\alpha=0,05$ . Logo podemos afirmar que a variável grau académico e as variáveis importância do estágio na formação e o lugar do futuro educador de infância na formação inicial, são independentes.

#### **9.2.2.1. Síntese**

Os resultados obtidos permitem-nos salientar que nos aspetos relativos à formação de um educador de infância só o subitem “Sólida formação prática” obteve opiniões diferentes em relação com a variável grau académico. Os professores com o grau “Mestre” atribuem uma relevância inferior a este aspeto face ao grupo dos professores com grau “Doutor”.

Relativamente às variáveis importância do estágio na formação e o lugar do futuro educador de infância na formação inicial não existem evidências estatísticas para concluir que há diferenças por grau académico.

#### **9.2.3. Relação entre a variável anos de serviço no ensino superior e as opiniões sobre a formação inicial dos educadores de infância (questões 1, 2 e 3)**

Para analisarmos as respostas à questão 1, tendo como referência os anos de serviço que os professores lecionaram no ensino superior, efetuámos o teste Kruskal-Wallis, que testa se duas ou mais amostras provêm de uma mesma população ou se de populações diferentes. O problema era decidir se as diferenças entre as amostras significavam diferenças efetivas entre as populações ou se representavam apenas variações casuais, que podem ser esperadas entre amostras aleatórias de uma mesma população.

Depois de analisada a tabela “Test Statistics” observámos que só um dos aspetos relativos à formação inicial de um educador de infância, “sólida formação teórica”, teve um nível de significância do teste Kruskal-Wallis inferior a  $\alpha=0,05$ ,  $p=0,047$ , pelo que tivemos que realizar o teste de comparação múltipla Teste LSD de Fisher. Com a realização deste teste podemos concluir, para  $\alpha = 0,05$ , que as diferenças estatisticamente significativas são quando  $Sig < \alpha$ , e isso ocorre entre as seguintes classes etárias [0,6]-[6,12[ e [0,6]-[24,30[ .

Todos os outros aspetos tiveram um resultado superior a  $\alpha=0,05$ , logo não existem diferenças significativas nas respostas por número de anos de serviço, relativas aos aspetos “capacidade de refletir sobre a prática”, “sólida formação prática”, “sólida formação teórico/prática” e “estar atualizado e aberto a inovações”.

Na questão 2, a importância do estágio na formação inicial, a análise dos resultados do teste Qui Quadrado ( $\chi^2$ ),  $p=0,035$ , permitem-nos concluir que existe relação entre as duas variáveis. Ou seja, quanto maior é número de anos de serviço no ensino superior, também maior é a importância que os professores dão ao estágio na formação inicial. Relativamente à questão 3, o lugar que o futuro educador de infância no processo de formação, o resultado da aplicação do teste Qui Quadrado ( $\chi^2$ ), foi  $p=0,259$  pelo que podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para concluir que há diferenças por anos de serviço no ensino superior.

### 9.2.3.1. Síntese

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que só um dos aspetos relativos à formação inicial de um educador de infância, “sólida formação teórica” teve resultados diferentes quando analisada a variável anos de serviço no ensino superior e isso ocorre entre as

seguintes classes etárias [0,6[-[6,12[ e [0,6[-[24,30[ . Permite-nos igualmente concluir que quanto mais anos de serviço os professores têm de docência no ensino superior, maior importância dão ao estágio na formação inicial dos educadores de infância.

**9.2.4. Relação entre a variável instituição de ensino superior em que os professores lecionam e as opiniões sobre a formação inicial dos educadores de infância (questões 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9 e 22 (22.1))**

Nas questões 2 e 3 o teste Qui Quadrado ( $\chi^2$ ), que testa se dois ou mais grupos independentes diferem relativamente a uma determinada característica, para testar se, tendo em conta a instituição de ensino superior, existiam diferenças significativas de opinião, entre os respondentes sobre a importância do estágio na formação e o lugar do futuro educador de infância na formação inicial. Nos dois casos os valores foram respetivamente  $p=0,255 >$  e  $p=0,057$ , valores superiores a  $\alpha=0,05$  logo podemos afirmar que as variáveis são independentes, ou seja não há evidências estatísticas para afirmar que há diferenças por instituição de ensino superior onde os professores lecionam relativamente às variáveis analisadas.

Nas questões 1,4,7,8,9 e 22 (22.1) aplicámos o teste Kruskal-Wallis, que testa se duas ou mais amostras provêm de uma mesma população ou se de populações diferentes. O problema era decidir se as diferenças entre as amostras significavam diferenças efetivas entre as populações ou se representavam apenas variações casuais, que podem ser esperadas entre amostras aleatórias de uma mesma população. Depois de analisada as tabelas “Test Statistics” das respostas às questões 1,4,7,8 e 22 (22.1), verificámos que sendo os p-values, valores superiores ao nível de significância  $\alpha = 0,05$ , podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para concluir que há diferenças nas respostas dadas pelos professores das diferentes

IES, aos aspetos relativos à formação inicial de um educador de infância, aos aspetos relativos à caracterização do estágio, às competências necessárias aos educadores de infância na área de participação na escola e de relação com a comunidade e às propostas para uma evolução positiva do modelo de formação.

Na análise da tabela “Test Statistics” da resposta à questão 9 relativa às competências importantes para um educador de infância no âmbito das atitudes e valores profissionais, sociais e éticos, o nível de significância do teste de Kruskal-Wallis é superior a  $\alpha=0,05$ , nos subitens “mostra ser reflexivo”, “mostrar motivação para a profissão”, “valorizar o desenvolvimento individual das crianças”, “mostrar capacidades de respeitar diferenças culturais e pessoais” e “evidenciar a adesão a uma ética profissional”, logo não existem diferenças significativas nas respostas por Instituição de Ensino Superior (IES) em que os professores lecionam.

O resultado relativo ao subitem “mostrar capacidade relacional e de comunicação” foi  $p=0,014$ , inferior  $\alpha=0,05$ , logo existem diferenças significativas por Instituição de Ensino Superior em que os professores lecionam. Face a esta evidência procedemos à comparação múltipla através do Teste LSD de Fisher aplicado às ordens, que testa as variáveis duas a duas. O resultado da aplicação deste teste permitiu-nos concluir que, para o nível de significância igual a 0,05 ( $\alpha= 0,05$ ), as diferenças estatisticamente significativas acontecem quando o *Sig.* <  $\alpha$ , é inferior ao nível de significância e tal ocorre nos seguintes pares de instituição: IES D/ IES A, IES D / IES B e IES D /IES C.

O resultado obtido permite-nos concluir que os professores da IES D se afastam significativamente dos seus colegas de todas as outras IES neste subitem, dando menor valor à competência “mostrar capacidade relacional e de comunicação”.

#### **9.2.4.1. Síntese**

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que relativamente à importância do estágio na formação e o lugar do futuro educador de infância na formação inicial; aos aspetos relativos à formação inicial de um educador de infância; aos aspetos relativos à caracterização do estágio; às competências necessárias aos educadores de infância na área de participação na escola e de relação com a comunidade; e às propostas para uma evolução positiva do modelo de formação, não há evidências estatísticas que nos permitam afirmar que existem diferenças significativas nas respostas por Instituição de Ensino Superior em que os professores lecionam. Na questão 9, relativa às competências importantes para um educador de infância só no subitem “mostrar capacidade relacional e de comunicação”, foi encontrada diferença, e isso acontece entre os professores da IES D e os professores das outras IES. Os professores da IES D dão menor valor a esta finalidade.

Globalmente, a análise inferencial tanto das respostas dos estudantes como das respostas dos professores em relação com as variáveis independentes consideradas num caso e noutro, parecem mostrar estarmos perante populações bastante homogêneas nos modos como pensam acerca da Prática de Ensino Supervisionada. Algumas diferenças significativas que foram acima assinaladas podem indicar um caminho de exploração do fundamento dessas diferenças mediante estudos de natureza qualitativa.

## **CAPÍTULO**

### **10. PERCEÇÕES DAS COORDENADORAS DE CURSO SOBRE A FORMAÇÃO MINISTRADA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

Neste capítulo procede-se à análise interpretativa das entrevistas realizadas às quatro coordenadoras dos mestrados em educação Pré-escolar das instituições de ensino superior em estudo, tentando destacar as conceções e perspetivas subjacentes à formação preconizada em cada uma das instituições.

De salientar que as entrevistas apesar de partirem das questões que constam do guião, anteriormente apresentado, foram conduzidas de forma diferente em função da especificidade de cada instituição e de acordo com as questões que iam emergindo do discurso das entrevistadas. As entrevistas foram realizadas entre março e maio de 2015. O agendamento da data e hora foi da responsabilidade de cada uma das entrevistadas, tendo igualmente cada uma sugerido o local para a realização da entrevista. Três entrevistas foram realizadas nos gabinetes das entrevistadas, na instituição de ensino superior em que lecionam. Uma entrevista foi realizada no Centro Cultural de Belém, em Lisboa.

O texto elaborado “vive” essencialmente dos discursos das coordenadoras do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tentando respeitar a(s) sua(s) singularidade(s) e realidade institucional. Pretende-se assim, na medida do possível, dar visibilidade quer à instituição, quer ao profissional que nela intervém.

Para a apresentação dos resultados recorreremos à organização de blocos temáticos que, segundo Lessard-Hébert (1996), também podemos designar por “títulos” ou “assuntos”.

Para o processo de análise interpretativa construímos categorias *à priori*, que nos permitiram a compreensão dos objetivos definidos através do discurso das entrevistadas. Apesar deste procedimento estivemos atentas a novas categorias que pudessem emergir.

**Quadro 15: Temas de suporte à análise categorial**

Tema	Objetivos específicos
Fundamentos da Formação Ministrada	Compreender as concepções e os princípios subjacentes à formação Identificar o lugar do estudante na formação Compreender o lugar da prática na formação Compreender como se concretiza a interdisciplinaridade
Organização da Prática de Ensino Supervisionada	Compreender como está organizada a prática  Identificar critérios de seleção das instituições cooperantes  Compreender as relações existentes entre os docentes e os educadores cooperantes
Potencialidades e Constrangimentos da Formação Sugestões de melhoria	Identificar potencialidades Identificar constrangimentos  Sugestões de melhoria

A apresentação deste capítulo divide-se em três pontos nos quais apresentamos a visão das entrevistadas relativamente a: A) Concepções e perspetivas subjacentes à formação B) Organização da Prática de Ensino Supervisionada, C) Potencialidades e Constrangimentos do currículo formativo e sugestões de melhoria da formação. Para compreendermos o lugar da

prática pedagógica na formação inicial dos educadores de infância, objetivo central desta investigação, organizámos este capítulo de forma respondermos aos objetivos específicos definidos, optando por apresentar a análise interpretativa em função das categorias de análise. Para uma melhor compreensão fazemos acompanhar a discussão e análise de toda a informação, da inclusão de “citações do discurso real” (Harms & Clifford, 2002:1084) das coordenadoras participantes no estudo.

Por razões relacionadas com disponibilidade da autora deste estudo, ocorreu um grande espaço temporal, três anos, entre a data da passagem dos questionários a estudantes e professores e a data de realização das entrevistas às coordenadoras do Mestrado. Apesar de ter sido uma opção o facto de os questionários serem passados antes da realização das entrevistas às coordenadoras do Mestrado, não fomos capazes de prever então que viesse a existir um espaço temporal tão alargado entre uma etapa e outra.

Dado que as entrevistas foram realizadas em 2105, após o Processo de Acreditação dos cursos por parte da A3ES que constituiu uma oportunidade para algumas IES virem a introduzir alterações nos planos de estudo em consonância com as recomendações das comissões avaliadoras, esta poderá ter sido a razão de termos encontrado algumas discrepâncias quando cruzámos dados da entrevista com dados dos questionários.

Este facto foi evidente sobretudo no que diz respeito à organização da prática de ensino supervisionada, em que o número de semanas de estágio em contextos educativos (creche e jardim de infância) que é referido pelas coordenadoras não coincide com número de semanas que é referido pelos estudantes.

## **A) Fundamentos da formação ministrada**

### **1. Concepções e perspectivas subjacentes à formação**

Neste ponto organizámos a análise interpretativa em torno da compreensão das concepções e perspectivas que as coordenadoras reconhecem como subjacentes à formação inicial dos educadores de infância dos mestrados que coordenam. As concepções que presidem aos currículos de formação inicial de professores e as práticas foi a questão que Esteves (2005) considerou prioritária discutir aquando da adequação dos cursos de formação inicial de professores ao Processo de Bolonha, reconhecendo que é o mais difícil de mudar e alterar.

Um primeiro aspeto que queremos salientar é o de que quando se pronunciaram sobre as concepções e perspectivas subjacentes à formação inicial dos educadores de infância, as coordenadoras referiram que estão relacionadas com o que é ser educador de infância e o perfil do educador de infância que pretendem formar. Apesar de só uma coordenadora fazer referência aos Decretos-Lei 240 e 241/2001, Perfil Geral e Especifico de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, enquanto documentos orientadores da formação ministrada, encontramos nos discursos de todas as entrevistadas princípios coincidentes com esses documentos.

Para a coordenadora AF, a concepção subjacente à formação dos educadores de infância, tem a ver com uma concepção do que é o profissional do educador de infância..., antes de mais é um docente que assume a sua intervenção na sociedade, enquanto interventor, através do trabalho com crianças e, porque com crianças, também com famílias, não cingimos o enfoque só no trabalho com as crianças mas é pelas crianças que nós

entramos no trabalho com as famílias e com as comunidades, realce para a dimensão do trabalho com as famílias e o trabalho com a comunidade que representam uma singularidade do trabalho dos educadores de infância.

Esta dimensão está prevista no Decreto-Lei 241/2001, parte II ponto 4 alínea d), como uma competência que o educador deverá desenvolver na gestão do currículo no âmbito da relação e da ação educativa. Esta dimensão é igualmente salientada por Formosinho (2001) como uma das dimensões que caracteriza a profissionalidade específica da educação de infância no âmbito da rede de interações alargadas que o educador de infância desenvolve no desempenho das suas funções. De acordo com os autores supracitados, “ a interação a vários níveis e com vários parceiros, está no coração da profissionalidade das educadoras” (2001:88), que engloba a relação com as famílias e com a comunidade.

É salientado por uma das coordenadoras a perspetiva de que “o educador de infância é um especialista na monodocência” (AF), referindo igualmente que é preciso reafirmar esta característica porque há “o perigo da disciplinarização deste tipo de formação profissional”. Consideramos que há, da parte desta coordenadora, a preocupação de evidenciar um dos aspetos originais que caracteriza o educador de infância na sua profissionalidade – a monodocência – e a de realçar o risco da disciplinarização numa formação com uma forte componente na área das didáticas específicas e na área da docência (Decreto Lei 79/2014).

Como refere Vasconcelos (2009), a aplicação do Decreto-Lei 43/2007 teve implicações na organização da formação dos educadores de infância, no que se refere ao tempo atribuído à Prática de Ensino Supervisionada e às disciplinas relacionadas com o exercício específico da educação de infância. Estando a formar-se profissionais para a monodocência, a componente

de didáticas específicas no mestrado deve ser abordada de forma integrada, “numa modalidade interdisciplinar, em estreita articulação com a experiência da prática de ensino supervisionada” (idem, 2009:118) de forma a evitar a disciplinarização. Referindo-se à formação de educadores de infância, Portugal (2001) salienta que dado o carácter globalizante e integrador que caracteriza a educação de infância é imprescindível que a formação dos educadores de infância obedeça a uma lógica em que a diferenciação das áreas seja vista de forma articulada e globalizante, numa perspetiva transversal e interdisciplinar.

Duas coordenadoras referem a importância da formação ministrada incluir a preparação para o trabalho na faixa etária 0/6anos. Uma das Coordenadoras refere que a formação que ministram na Instituição de Ensino Superior em que leciona não é “reduzida à fase pré-escolar” (A. M.), mas assenta numa conceção mais abrangente de um profissional que trabalha com crianças dos 0 aos 6 anos, perspetiva partilhada por outra coordenadora que afirma “defendemos neste momento é um perfil de um educador que trabalhe com crianças dos 0 aos 6 anos” (C.T.). Esta perspetiva remete-nos para a legislação que enquadra atualmente a Educação Pré-escolar, nomeadamente para a Lei-Quadro respetiva (Lei nº5/97) em que é definida a faixa etária que vai dos 3 anos à idade de ingresso no ensino básico como a primeira etapa da educação básica ao longo da vida, e para o Decreto-Lei 43/2007 que enquadra a formação inicial dos educadores de infância definindo que o Mestrado que dá habilitação para educador de infância é o Mestrado em Educação Pré-Escolar. O facto de o Mestrado ser em Educação Pré-Escolar (perspetiva redutora) e não em Educação de Infância (perspetiva abrangente) pode induzir a uma formação que desvaloriza a formação para a intervenção com crianças da faixa etária 0/3 anos. Desempenhando o educador de infância funções em contextos educativos que acolhem predominantemente crianças dos 0 aos 6 anos há que promover uma formação que habilite de igual forma os futuros educadores de infância para trabalharem com

crianças, quer dos 0 aos 3 anos, quer dos 3 aos 6 anos. Compreendemos que há da parte destas coordenadoras de curso uma preocupação grande com a formação de profissionais especializados para trabalharem com crianças dos 0 aos 6 anos.

Para estas coordenadoras a questão de formar profissionais reflexivos é uma responsabilidade da formação. Uma das coordenadoras faz referência à “formação integral dos educadores de infância muito na perspetiva de um profissional reflexivo” (CT), outra coordenadora refere “Procuramos de facto também envolvê-las muito na reflexão sobre a prática e ouvi-las bastante” (L. S.), o que vai ao encontro das perspetivas defendidas por alguns autores (Alarcão, 2007, Schön, 2000) relativamente a uma das funções inerentes à formação inicial de educadores/professores. Esta é também uma perspetiva enunciada como uma das finalidades subjacentes às atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional enunciada no Decreto-Lei 43/2007, Artigo 14º alínea 4 d) “ são concebidas numa perspetivas de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho dos futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional”. Referindo-se à formação inicial de professores, Perrenoud (1993:118) salienta que “o que importa é favorecer um modelo *clínico* de formação baseado numa forte articulação teoria/prática”, afirmando a necessidade da articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática. De modo análogo, Nóvoa (1992:25) refere que “a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva” que promova nos futuros profissionais os meios de um pensamento autónomo facilitador de dinâmicas de autoformação participada. Nesta perspetiva a reflexividade sobre as práticas assume uma importância relevante. Esta evidência já tinha sido encontrada aquando da análise dos planos de estudo das diferentes IES que participaram no estudo e nas respostas dos professores no questionário.

Uma entrevistada salientou como fundamental na formação dos educadores de infância, e como complemento do pensamento reflexivo, “o desenvolvimento de um espírito investigativo” (L.S.) que emerge da prática. A componente de formação em investigação educacional é uma componente contemplada no Decreto-Lei 43/2007, Artigo 14º ponto 6, cujos créditos são incluídos nos créditos atribuídos à componente da Formação Educacional Geral e à componente de Iniciação à Prática Profissional. Esta é uma área relativamente recente quando se fala da formação de professores em Portugal, considerada como complementar da prática de reflexão (Perrenoud,1997) e como potenciadora de mudança de práticas. Incompreensivelmente esta componente de formação não é contemplada no Decreto-Lei 79/2014 que revoga o Decreto-Lei 43/2007, apesar de se manter como trabalho final um relatório do estágio profissional da PES.

Questões transversais que emanam das Orientações Curriculares para a Educação de Pré-Escolar (OCEPE) são referidas pelas coordenadoras como pressupostos importantes para o perfil de educadores de infância que pretendem formar e que estão subjacentes à formação que ministram nas respetivas Instituições de Ensino Superior. Refere A.M. que o que pretendem com a formação dos educadores de infância é que os estudantes possam desenvolver uma atitude positiva e facilitadora das aprendizagens e desenvolvimento das crianças “tendo como conceção a ideia que a criança é uma cidadã competente... que lhe permita ter voz, ter capacidade de decisão, ter autonomia.”. Por seu lado C.T. refere que “as questões da democracia, da cidadania e do respeito pela criança... são pressupostos para nós fundamentais e, portanto, organizamos sempre o curso nessa base”, realçando a imagem da criança competente, da criança com direitos.

## 2. Lugar do estudante na formação

Duas coordenadoras foram unânimes em considerar que o estudante é o sujeito privilegiado da formação, referindo que está no centro do processo, “Nós consideramos que as colocamos no centro do processo” (L.S.), e “se nós dizemos que no jardim de infância a criança é um sujeito central seria um paradoxo se nós, na formação, não afirmássemos a sua centralidade” (A.M.).

Nos discursos produzidos pelas coordenadoras predomina claramente a referência ao facto de o estudante ser considerado um elemento ativo. Para a coordenadora C.T., a formação é organizada de forma a o estudante “ter um papel muito ativo”. A coordenadora A.F. reforça este princípio ao considerar que “inserido numa comunidade de aprendizagem o estudante é um elemento ativo”. Este resultado é coincidente com o resultado obtido no questionário aos professores. Quando questionados “sobre que lugar deve ocupar o futuro educador de infância no processo de formação”, 63,6% dos respondentes assinalaram “sujeito ativo da sua formação”.

Nos discursos das entrevistadas são referidas estratégias que elas mobilizam e que consideram contribuir para que esta perspectiva seja concretizada. Para A.F., os estudantes participam “na definição dos seus caminhos de aprendizagem... é muito na base do diálogo entre o que os estudantes estão interessados” em aprender, em investigar. Para L. S. apesar de considerar que é sua função, e dos outros professores, explicitar o porquê das opções e da forma como o curso funciona, ”procuramos sempre dialogar com elas, fazê-las perceber a lógica da formação”, pelo que têm ouvido os estudantes e recebido sugestões relativamente à organização do curso. Refere que o modelo de formação que atualmente funciona foi sendo

ajustado com o *feedback* dos estudantes acerca do funcionamento do curso, nomeadamente no que diz respeito quer à organização dos estágios, quer à relação entre os estágios e as aulas. Refere a entrevistada que “ Procuramos ouvi-las bastante”.

Já a coordenadora A.M. refere que o estudante é:

uma pessoa em construção, que tem pensamento, que nós queremos ajudar a ser mais reflexivo, mais crítico, mais construtivo, não o despojando das suas formas de estar, e das suas formas de fazer ou de ver... e também de se situar perante a educação de infância, perante a profissão que está a agarrar.

A coordenadora C.T refere que “temos reuniões periódicas no sentido de que os alunos tenham um papel ativo durante todo o processo” e que haja muito diálogo com os professores. Na parte curricular do mestrado, refere, “apelamos sempre para o facto de eles terem um papel muito ativo no processo, inclusive de avaliação das unidades curriculares onde participam, inclusive na sua própria avaliação e avaliação dos colegas”

De acordo com os discursos das entrevistadas e pelos documentos analisados, apesar de não estarem explícitos, compreendemos que, para estas coordenadoras, e revisitando o estudo realizado por M.T. Estrela (2002) sobre o lugar ocupado pelo sujeito no processo de formação, os modelos de formação nas instituições de ensino superior em que lecionam se enquadram nos modelos em que o formando ocupa lugar de sujeito ativo da sua formação. Enquadram-se nesta categoria o modelo “centrado no percurso” na tipologia de Ferry (1990) ou modelo “personalista” na tipologia de Zeichner (1993). Ou seja, modelos de formação que respeitam as necessidades, interesses e preocupações do formando e estimulam o seu desenvolvimento pessoal, além do profissional.

### 3. O lugar da prática na formação

Relativamente ao lugar que a prática pedagógica ocupa na formação, todas as coordenadoras entrevistadas realçam o lugar central que esta deve ocupar. A centralidade da prática na formação surge como um imperativo nos seus discursos. Para a coordenadora A.M., a prática pedagógica “é um ponto nevrálgico, o ponto central e ao mesmo tempo um ponto de convergência e de construção”; para a coordenadora L. S., “o eixo agregador das outras unidades curriculares e portanto é o pilar estruturante da formação”; a coordenadora C.T considera que a prática pedagógica deve ter “um lugar fundamental” na formação e a coordenadora A.F que a prática pedagógica “torna-se o centro da formação”.

A conceção da centralidade da prática pedagógica na formação, expressa por todas as entrevistadas é convergente com a opinião da maioria dos professores, 93,9%, que responderam ao questionário e que consideraram o estágio um aspeto central na formação. Podemos inferir que tanto as coordenadoras de curso como os professores que lecionam unidades curriculares no Mestrado em Educação Pré-Escolar partilham a ideia da importância da centralidade da prática pedagógica na formação dos educadores de infância. As opiniões expressas são convergentes com estudos de alguns autores, Vasconcelos (2009), Pimenta e Lima (2004), Marcelo García (1999), entre outros, que evidenciam a centralidade da prática na formação. Consideramos que esta perspetiva terá importância, e influenciará o modo como a formação é pensada e organizada. Ou seja, exige que na organização curricular da formação inicial dos professores, em geral, e dos educadores de infância, em particular, se consiga articular o estágio com as diferentes unidades curriculares tornando-o o eixo central na formação dos estudantes. Recordamos Pimenta e Lima (2004:44), quando referem que tal só pode ser conseguido se a prática “for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso e não daquelas

erroneamente denominadas práticas”. Só assim é possível trabalhar aspetos imprescindíveis à construção da identidade, dos saberes e das atitudes específicas necessárias à intervenção profissional dos educadores de infância.

A coordenadora A. M. elucida de um modo claro o seu entendimento sobre esta temática apresentando uma postura mais cética ao referir,

Eu diria que a prática ocupa um lugar central nos planos de estudos de formação dos alunos mas é um lugar central que continua a ser muito discutido... continua a ser necessário ter-se sobre ele uma grande atenção, exatamente porque é o local onde vão estar em confluência um conjunto de atitudes e um conjunto de saberes que as alunas vão construindo ao longo do tempo. Sendo um local de confluência é ao mesmo tempo, e por isso mesmo, um local de articulações e essas articulações devem ser muito bem pensadas.

Conseguimos perceber paralelamente ao lugar central que a prática deve ocupar nos processos de formação inicial dos educadores de infância a preocupação com a forma como a articulação com as diferentes áreas do conhecimento é realizada. Compreendemos que tratando-se da formação de futuros educadores de infância, e devido ao carácter globalizante e integrado que deve revestir a educação de infância, se deva precaver que a formação obedeça a uma lógica em que a diferenciação das áreas do conhecimento corresponda a uma chamada de atenção para aspetos a complementar, mas que devem contudo ser vistos de forma articulada e globalizante, numa perspetiva de transversalidade e transdisciplinaridade (Portugal, 2002).

Quanto à relação teoria-prática consideramos ser de salientar o argumento aduzido por uma das entrevistadas, em que levanta questões pertinentes. A coordenadora C. T. refere que não é,

defensora da prática pela prática... eu acho que a prática se não tiver uma base de sustentação teórica eu também acho que não funciona. A prática só por si não chega. É uma reivindicação das alunas – nós devemos ter mais prática – e isso eu entendo. Mas se a prática não for sustentada na reflexão, na leitura, na teoria, ela também não funciona bem. Portanto, é importante este trajeto entre a teoria e a prática e a prática e a teoria. Nós tentamos fazer esse esforço.

Este discurso remete-nos para a discussão perene sobre a relação teoria/prática/teoria na formação de professores. Marcelo García (1999), Perrenoud (1998), Vasconcelos (2009), Zeichner (1993), entre muitos outros, salientam a importância de se promover um modelo de formação, baseado numa forte relação teoria/prática/teoria. Realçam a necessidade de articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática mas reafirmando, como fundamental, a aquisição de bases teóricas consistentes, concebidas não como conhecimentos abstratos ou modelos prescritivos mas com recurso a experiências do terreno.

#### **4. Interdisciplinaridade na formação**

Nos discursos produzidos pelas entrevistadas sobre o tema da interdisciplinaridade na formação predominam referências à importância que conferem à articulação entre as unidades curriculares e a prática pedagógica. Na formação, é no ato pedagógico que se faz a confluência dos vários saberes disciplinares (Vasconcelos,2009) e é neste sentido que, para estas coordenadoras, é fundamental a articulação entre as unidades curriculares e a prática

pedagógica de forma a evitar a fragmentação dos currículos de formação inicial, em que os estudantes têm que adquirir conhecimentos através de um conjunto de unidades curriculares sem ligação com a prática.

Não obstante esta concordância, este é um processo identificado pelas entrevistadas como complexo. Todas as coordenadoras salientam dificuldades sentidas no processo, “não é um processo isento de conflitos, um processo isento de problemas” (C.T.), “não é cada um a pedir uma coisa senão às tantas é uma manta de retalhos”, “nem sempre conseguimos articular, tão bem como gostaríamos”(L.S.), “a articulação, a interdisciplinaridade, de facto não é muito fácil” (A.M.), mas é um processo essencial na formação dos educadores de infância. São igualmente identificadas diferentes estratégias que são adotadas para minimizar as dificuldades e descritas características facilitadoras do processo. Como estratégias foram identificadas questões de organização curricular.

Para a coordenadora A.M., a forma de encontrar e fundar as articulações começa por, ver os programas das unidades curriculares, os conteúdos, as metodologias de alguma maneira perceber do ponto de vista da construção dos programas e das estratégias que são desenvolvidas, das metodologias que são desenvolvidas, se permitem uma caminhada até à prática. Uma caminhada de articulação no sentido em que os alunos depois quando estão na prática, no estágio, poderem fazer transferências do que foram construindo e projetar essas transferências também de modo interdisciplinar.

A coordenadora L. C. considera que “os programas das Unidades Curriculares estão bem feitos e revelam possibilidades de transdisciplinaridade e até de uma abordagem transversal” dos conteúdos. Já para a coordenadora A. F. é a forma como organizam a

formação, optando por não terem didáticas específicas, focalizando o mestrado para a preparação dos 0 aos 6 anos, tendo uma Unidade Curricular denominada Pedagogia dos 0 aos 6 anos onde é abordada “a organização do trabalho do educador de forma mais transversal”, que é uma mais-valia neste processo da transdisciplinaridade. Para a coordenadora C. T. é uma Unidade Curricular denominada Projetos Curriculares Integrados em que entram todos os professores que se tem revelado uma proveitosa experiência formativa.

Como potencialidades, todas reconhecem que o facto de o corpo docente ser estável, “quando o corpo docente se mantem mais ou menos estável... o corpo docente vai-se especializando num curso e isso é um dado facilitador” (A. M.), e as equipas não serem muito grandes e o facto de integrarem na supervisão prática os professores de diferentes áreas, também facilitam o trabalho que se pretende de articulação. Neste sentido a coordenadora C. T. refere que “têm vindo a densificar um trabalho muito colaborativo entre docentes” e que é a Unidade Curricular de Projetos Curriculares Integrados em que entram todos os professores do mestrado, representando todas as áreas científicas, e que em subequipas acompanham os estudantes na prática, que tem facilitado a articulação. A coordenadora C.T reconhece que nas reuniões “nota-se nos professores do mestrado um maior conhecimento daquilo que é a prática pedagógica e nem sempre isso acontecia porque há professores que estão muito afastados daquilo que é a prática pedagógica e parece-nos que este envolvimento é muito interessante” e facilitador do processo. Estes são também os argumentos da coordenadora L.S. que refere o facto de:

nas equipas de supervisão termos um conjunto de docentes com diferentes perfis, inclusive porque alguns de nós, onde eu me incluo, a nossa formação de base não vem da educação de infância e, portanto, acabamos por ter necessidade de dialogar bastante

quer com os colegas que têm formação de base de educação, quer com colegas de outras áreas.

A coordenadora A. M. refere que “pensamos a interdisciplinaridade integrando na prática professores de várias disciplinas” justificando que “integrá-los, aproximá-los da prática pode fazer sentir maior necessidade de interdisciplinaridade” reconhecendo que esta é a melhor forma de conseguirem a interdisciplinaridade.

Uma das coordenadoras entrevistadas faz referência às OCEPE, como um documento que é um referencial para o trabalho dos educadores de infância e simultaneamente um documento que “também permitiu à própria formação inicial organizar-se”, realçando-o como um documento que veio facilitar a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo e a prática pedagógica, “de as projetar e desenvolver, de as delinear em equipa o que passa por reuniões, passa por discussões, passa pela participação” (A. M.). A publicação das OCEPE é um marco importante na história da educação de infância em Portugal, pois vieram realçar e tornar visível o desempenho e a valorização da função do educador de infância na educação pré-escolar. Constituem um instrumento fundamental para a compreensão do processo educativo e para a fundamentação de práticas de qualidade na educação pré-escolar.

Constatámos nos discursos das coordenadoras entrevistadas uma visão integradora da formação e a importância reconhecida à necessidade de articulação, na formação inicial dos educadores de infância, entre os docentes das diferentes áreas do conhecimento e a prática pedagógica. Uma perspetiva que se distancia da formação em que a prática pedagógica é considerada como “componente marginal” (Campos, 2001) relativamente às outras componentes da formação, e que se aproxima de uma perspetiva em que a prática é o centro da

formação em estreita articulação com as diferentes unidades curriculares do curso (Marcelo García, 1999; Roldão, 2009; Vasconcelos, 2009).

A importância da articulação entre as unidades curriculares e a prática pedagógica sobressai nas respostas obtidas no questionário passado aos professores em que de uma maioria significativa dos professores (93%) consideram que as Unidades Curriculares que lecionam no curso têm muita relação com o estágio.

Consideramos ser pertinente realçar, igualmente, o resultado obtido no questionário dos estudantes. Apesar dos estudantes terem reconhecido que as unidades curriculares (UC) que melhor os prepararam para o estágio terem sido as UC da componente de formação PES, a resposta à questão relativa às UC que não tiveram nenhuma relação com o estágio, teve um número de respostas pouco expressivo, donde podemos inferir que os estudantes reconhecem uma relação entre as UC lecionadas nas diferentes componentes de formação e o estágio, ou seja, este resultado pode evidenciar, de alguma forma, uma relação entre as diferentes UCs do plano de estudos e o estágio, o que coincide com o que é desejável e fica expresso nos discursos das coordenadoras.

## **B) Organização da Prática de Ensino Supervisão**

### **1. Organização da Prática de Ensino Supervisionada**

A organização da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Educação Pré-Escolar é muito semelhante em todas as Instituições de Ensino Superior (IES) estudadas. No que concerne aos contextos de estágio, todos os estudantes, futuros educadores de infância,

fazem estágio quer em creche, quer em jardim de infância. Apesar da profissão do educador de infância ser uma profissão de banda larga, ou seja, uma profissão em que os educadores intervêm em contextos cada vez mais diversificados (hospitais, museus, bibliotecas, centros de acolhimento, entre outros), é na creche e no jardim de infância que os estágios são realizados. Em todas as IES a formação é organizada em alternância, conjugando momentos de formação na IES e momentos de estágio em contexto de creche e contexto de jardim de infância, prevalecendo a ideia de que os educadores aprendem a sua profissão nos contextos educativos com educadores de infância experientes, (Altet, 2004; Formosinho e Niza, 2009; Ludovico, 2007; Mesquita -Pires, 2007a; Perrenoud, 2002; Vasconcelos, 2009;). Não obstante as semelhanças, a dinâmica de organização da Prática de Ensino Supervisionada (PES) é diferente de IES para IES.

Relativamente à formação em alternância, a coordenadora L.S. refere que, “ durante o estágio mantêm, normalmente, aulas pelo menos um dia e um final de dia”, estão no estágio quatro dias, perfazendo um total de 20h por semana. São os docentes das unidades curriculares da componente de PES e da componente das didáticas que acompanham o estágio. Salienta que, “temos visto algumas vantagens neste modelo” e,

consequimos ter a oportunidade de ter aulas em que, já depois de elas estarem em estágio poderem-nos trazer as experiências, as situações que observaram ou viveram, as dúvidas que têm, e portanto podemos fazer esta articulação entre a teoria e a prática de uma forma, relativamente, com algum sucesso.

A coordenadora A.F. referindo-se à organização do estágio evidencia que os estudantes quando estão em estágio “ao mesmo tempo têm aulas na IES D, em outras unidades curriculares”, o que acontece uma tarde por semana. No curso que coordena, A.M. refere que

os estudantes têm “outras unidades curriculares em simultâneo” com o estágio e que ao estágio “acrescem as horas de seminário e de orientação tutória”, e a coordenadora C.T. que fazem 5 horas diárias a semana inteira “só vêm ao final da tarde, uma vez por semana” à UC Projetos Curriculares Integrados, e organizam periodicamente reuniões gerais com os estudantes e mensalmente reuniões com os representantes das turmas para irem mantendo um contacto mais próximo com os estudantes “é uma forma de os ter cá”, salienta. Recorde-se que a maioria dos estudantes (74,6%) respondeu que a organização do estágio permitiu uma relação consistente teoria/prática/teoria, o que pode ter sido facilitado pela formação em alternância.

No que concerne ao tempo de estágio nos contextos, só numa IES o tempo de estágio em creche e o tempo de estágio em jardim de infância é igual em número de semanas, nas outras três IES o tempo de estágio em creche é menor do que o estágio em jardim de infância. Relativamente a esta situação uma das entrevistadas elucida, referindo que “não é um processo fácil porque há muitos colegas que consideram que o Mestrado é em Pré-escolar e portanto a creche não entra neste processo” e que tem sido difícil fazer aceitar “que o trabalho dos educadores de infância é com crianças dos 0 aos 6 anos” (C.T.). No entanto, faz referência ao novo plano de estudos, proposta apresentada à Comissão Avaliadora Externa (CAE) de acordo com o Decreto-Lei 79/2014, afirmando que, se for aprovado, conseguirão “uma equidade entre o tempo de estágio em creche e em jardim de infância”. Para esta coordenadora, esta será uma conquista que vai permitir formar educadores para trabalhar em creche e em jardim de infância, porque as crianças têm direito a profissionais de qualidade desde que nascem. No curso que coordena, os estudantes estagiam, em creche, durante 6 semanas, e 12 semanas em jardim de infância.

Também no curso coordenado por A.M. há uma diferença nos tempos destinados à prática. O estágio em jardim de infância tem mais 3 créditos que a prática em creche, o que se reflete em mais semanas de estágio em jardim de infância.

A coordenadora A.F. salienta que “optámos por um desenho que é em simultâneo no 1º semestre elas vão uma manhã por semana para cada uma das valências na mesma instituição” durante seis semanas. No segundo semestre “estão a semana toda em estágio, de forma sequencial, seis semanas em creche e nove semanas no jardim de infância” tendo duas tardes livres em que vão ter aulas.

Só a coordenadora L.S. menciona que, no curso que coordena, a prática em creche e jardim de infância tem a mesma duração “oito semanas em cada semestre. Oito semanas em creche e oito semanas em jardim de infância.

Só na IES D o estágio é simultaneamente em creche e em jardim de infância “não queríamos colocar a creche no 1º semestre e o jardim de infância no 2º semestre porque queríamos que as alunas tivessem algum grau de maturidade quando fossem para o estágio em creche, porque senão era sempre uma desvalorização”. A.F. Em todas as restantes IES as estudantes fazem primeiro estágio em creche, no 1º semestre, e depois em jardim de infância, no 2º semestre.

Consideramos que é de evidenciar a opção de todas as IES incluírem a prática em creche e jardim de infância no âmbito da PES, embora haja uma diferença no que respeita ao tempo de permanência nos contextos.

Aquando das avaliações dos cursos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) em 2013, foi reconhecido no *Relatório Preliminar da Comissão de Avaliação Externa* (CAE) – ACEF/1112/224567 - do Mestrado em Educação Pré- Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, onde a autora é professora, no Ponto 8, alínea 8.1 há uma recomendação não à instituição de ensino superior onde o Mestrado é lecionado, mas à tutela, no sentido de ser viabilizada uma alteração no número de créditos da formação dos atuais 60 créditos para 90 créditos. É reconhecido pela Comissão Avaliadora que o Mestrado em Educação Pré-Escolar foi pensado “apenas para o ciclo educativo em educação de infância (3-6 anos), deixando de fora a faixa etária 0-3 anos, pelo que necessitaria apenas de 60 créditos” (2013:16). A Comissão reconhece que “como a garantia de acesso das famílias às creches é um desígnio nacional, andam bem aquelas instituições de formação que preparam os educadores de infância para os dois ciclos (creche-0-3 anos e jardim de infância – 3-6 anos)” (2013:16). Face à situação concluem recomendando que seja aberta uma possibilidade legal de o Mestrado em Educação Pré-Escolar aumentar o número de créditos, de 60 para 90, como está definido para o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico. Tal recomendação foi acolhida na publicação do Decreto-Lei 79/2014 que introduz alterações e define o aumento do número de créditos no MEPE, de 60 para 90 créditos, tendo implicações nos planos de estudo, já a partir do ano letivo 2015/2016, e poderá contribuir para uma maior equidade no que concerne ao tempo de permanência dos estudantes nos contextos de estágio.

Nos estágios os estudantes são organizados de duas formas: em pares pedagógicos e individualmente. “Vão duas a duas quer para contexto de creche quer em contexto de jardim de infância porque assumimos que é o número adequado” (A. M) e “as estagiárias fazem estágio em pares, pares pedagógicos” (L.S.), nas outras IES os estudantes vão individualmente para o estágio.

Reconhecemos que apesar de regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensino básicos e secundários, Decreto-Lei 43/2007, definir os créditos para a componente de PES, as IES tem autonomia para organizarem a prática o que, não obstante as semelhanças encontradas, permite uma organização que possibilita a identidade de cada uma.

## **2. Critérios de seleção das instituições cooperantes**

A seleção das instituições cooperantes e dos respetivos educadores cooperantes é efetuada pela coordenação de curso em todas as IES. Duas entrevistadas salientaram que nesta tarefa têm cooperação, num caso “ouvindo as supervisoras e os alunos” (C. T.) e noutra “com o apoio do Centro de Apoio Pedagógico, um órgão da escola que faz a seleção dos cooperantes” (L.S.).

Todas as coordenadoras relatam que há um conjunto estável de instituições e educadores cooperantes que já colaboram com a instituição há vários anos. Nos seus discursos fazem referência a este facto “A maioria dos locais de estágio e dos educadores cooperantes já vinham da licenciatura em educação de infância” (C.T.), “Temos um conjunto de cooperantes e instituições que já colaboram connosco há vários anos” (L.S.), “beneficiamos os trabalhadores que têm trabalhado connosco” (A.F.). Esta situação é considerada uma mais-valia na formação dos futuros educadores de infância.

Só duas entrevistadas referiram as regras de prioridade na seleção das educadoras cooperantes. “Temos regras de prioridades para quem tem formação em supervisão, mas não temos suficientes educadores cooperantes com formação em supervisão” alude A. F.. Por seu

lado, a coordenadora C.T. refere as ”cinco anos de serviço, de preferência mestrado em supervisão, o que não é fácil encontrar em 66 centros de estágio. Os critérios que estão na lei tentamos cumprir. Os cinco anos cumprimos de certeza”.

A formação em supervisão é uma recomendação constante no Decreto-Lei 43/2007, Artigo 19º, ponto 3, mas o que a nossa experiência diz é que efetivamente são poucos os educadores cooperantes que têm formação em supervisão. Já os cinco anos de experiência profissional na área de ensino é um requisito cumprido nas IES do estudo, o que se coaduna com o facto dos grupos de educadores cooperantes e de instituições serem estáveis e já colaborarem há alguns anos. Consideramos que o Decreto-Lei 43/2007 reconhece legalmente o papel-chave do educador cooperante, enquanto coformador dos estudantes, criando a obrigatoriedade dos cinco anos de experiência profissional, valorizando, desta forma, a experiência nesta função.

Uma das IES permite no caso dos trabalhadores-estudantes que o estudante sugira uma instituição para estágio perto do local de trabalho, mas a coordenadora salvaguarda que “a decisão final e o contacto é sempre nosso” (L.S.).

São também mencionadas, por duas entrevistadas, as razões que levam a poderem não optar por um lugar de estágio, “O que nos leva a não escolher um local de estágio ou um educador é ter havido alguns problemas” (A.F.), e quando “não concordamos com o projeto, as coisas não correram bem, não continuam” (C.T.). Ser educador cooperante, desempenhar funções de supervisão, é uma tarefa difícil que exige competências interpessoais e técnicas, atitudes e conhecimentos. Vários autores têm descrito características que o supervisor deve ter para desempenhar a função, (Alarcão & Tavares, 2003; Ludovico,2007; Vasconcelos,2009), e

concordam que nem todos os educadores/professores podem ser educadores/professores cooperantes pelas exigências que a função tem.

Os educadores cooperantes são coformadores nos contextos educativos, são facilitadores/mediadores das aprendizagens e dos processos coconstruídos pelos estudantes, que, em parceria com os docentes das IES, participam na formação dos futuros profissionais. Tal como refere Vasconcelos (2009:113) “os orientadores cooperantes e a rede de escolas em que se inserem tornam-se decisivos ao projeto formativo da instituição de formação”. É em contexto de sala, quer seja de creche quer seja de jardim de infância, que os futuros educadores de infância aprendem a profissão (Alarcão, 2007; Canário, 2000; Oliveira-Formosinho, 2011; Formosinho & Niza, 2009; Pimenta & Lima, 2004; Vasconcelos 2011). É numa rede de relações em que são protagonistas o supervisor institucional (docente da IES), o supervisor do contexto educativo (educador cooperante) e o estudante, que o futuro educador de infância articula a teoria com a prática, compreende a profissionalidade específica do educador e desencadeia o processo de socialização profissional.

### **3. Relações existentes entre docentes e os educadores cooperantes**

Por considerarem importante o trabalho com os educadores cooperantes as coordenadoras referem estratégias diferentes, mas sempre com a intencionalidade de estabelecerem relações com estes parceiros. Consideram, tal como Vasconcelos (2009), que os educadores cooperantes e a rede de escolas em que se inserem tornam-se decisivos ao projeto formativo da instituição de formação inicial.

A coordenadora C.T. refere que atualmente não fazem formação contínua, apesar de ter sido sempre uma tradição na IES, “porque não nos conta como tempo de serviço e face à nossa dificuldade de horário, começa a ser muito complicado”. Considera ser “uma lacuna que nós gostaríamos de ultrapassar”. Salienta, no entanto, que nos últimos anos tem organizado um ciclo de conferências, “Encontros e Saberes em Educação”, a que, apesar de não ser formação creditada, as educadoras têm aderido, e que este ano passaram um questionário às educadoras cooperantes “para fazerem um levantamento das necessidades relativamente à formação contínua”, na tentativa de recomeçarem a formação continua com os educadores cooperantes. A abertura pelo segundo ano da Pós-Graduação de especialização em creche, com benefícios no pagamento das propinas para os educadores cooperantes, tem sido uma estratégia que tem conseguido a adesão de muitas educadoras cooperantes. Acaba referindo que “há uma relação muito estreita, muito próxima, entre nós, eu diria mesmo que há uma boa relação entre nós (IES) e as cooperantes, mas é isto que acontece”.

Uma das entrevistadas realça a questão da ausência das cooperantes nas reuniões gerais “notámos nos últimos dois anos ... uma grande desmobilização por parte das cooperantes; nós convidamos para reuniões e elas não vêm” (L.S.). Justifica esta ausência pela participação dos educadores cooperantes em formação continua acreditada pela equipa da IES o que pode ser sentido pelos educadores como uma ligação à instituição “e se calhar não sentem tanta necessidade da outra ligação que nós queríamos”. Outra ligação que permitiria a criação de espaços de diálogo e partilha sobre as práticas que, na opinião desta coordenadora, são insuficientes nos momentos de supervisão nas instituições “nós temos tempo para observar a intervenção das estagiárias mas o tempo para depois reunir com elas e a cooperante, para discutirmos, é muito curto”. Sugere ainda que uma das formas de conseguir a presença das

cooperantes na instituição pode passar por formações de curta duração, sobre temas identificados junto dos educadores cooperantes.

A coordenadora A.M. realça como muito positivo o facto de terem como cooperantes antigas estudantes o que facilita “o elo de relação e ligação e até de compreensão do aluno em estágio”.

Por outro lado, a coordenadora A.F. reforça o facto de organizarem o processo de formação enquanto comunidade de aprendizagem e refere que têm “alargado muito os momentos de diálogo com as educadoras cooperantes e com as instituições, (...) é muito nessa perspectiva de participação”. Afirma que o facto de o estágio ser entendido como um local onde os estudantes vão aprender e o facto dos educadores cooperantes já terem integrado a perspectiva que passa por “vamos lá ver onde eu preciso ajudá-la a evoluir” e não a perspectiva “vamos lá ver se elas vêm preparadas” tem a ver com o diálogo próximo que procuram manter com os cooperantes e com as instituições. O estabelecimento de relações passa também pela participação das instituições em projetos desenvolvidos na IES e pela resposta às necessidades sentidas pelas instituições.

Reconhecemos nos discursos destas coordenadoras um investimento numa forte colaboração entre as instituições de formação e as educadoras cooperantes das instituições de estágio, considerada fundamental no processo de formação inicial dos profissionais de educação. (Mesquita-Pires 2007b, Vasconcelos, 2009Introdução).

### **C) Potencialidades e Constrangimentos da Formação. Sugestões de melhoria**

As entrevistadas tiveram dificuldade em identificar potencialidades no novo modelo de formação no âmbito das alterações do Processo de Bolonha, tendo-se focado mais nos constrangimentos e propostas de melhoria.

#### **1. Potencialidades**

A coordenadora L. S. é a única entrevistada que, no seu discurso, reconhece que o modelo de formação tem uma grande vantagem, relativamente ao anterior modelo, porque “permite... uma maior personalização dos percursos de formação”, podendo o estudante ao fim de três anos de licenciatura “perceber qual o perfil profissional que pretende desenvolver” o que lhe possibilita fazer uma escolha mais consciente. A coordenadora L.S. relaciona esta atitude com as experiências que os estudantes têm na licenciatura, sobretudo ao nível da componente IPP, considerando-as determinantes na escolha do mestrado que querem seguir, salientando que muitos estudantes “mudam de ideia relativamente ao mestrado que queriam, em função desta experiência”. Compreendemos neste discurso uma identificação com a atual estrutura da formação inicial que compreende um primeiro ciclo generalista e um segundo ciclo profissionalizante.

A coordenadora A.F. começou por afirmar que “A PES é o que nós quisermos”, reconhecendo que se revê na forma como está organizada esta componente de formação na IES em que é coordenadora do MEPE. Considera que é uma formação que dá ênfase à monodocência e em que as didáticas específicas são organizadas “ao serviço da monodocência”, a característica funcional dos educadores de infância Destaca que “são coisa

que nós trabalhamos, não vem no decreto”, sobressaindo nesta afirmação a autonomia que a IES tem na aplicação das indicações emanadas da tutela e na aplicação do Decreto-Lei 43/2007. No discurso desta coordenadora podemos inferir igualmente concepções subjacentes à formação realizada nesta IES, que passa por uma formação orientada para a monodocência.

Contrariamente a outras entrevistadas, não considera que seja preciso mais tempo de PES na formação porque sabe que os estudantes “no fim da formação se sentem confiantes para irem trabalhar”.

A componente de investigação que se operacionaliza no relatório final do Mestrado é reconhecida como uma potencialidade, apesar de ser entendida como “geradora de grandes dificuldades” na sua concretização (A.M.) devido ao pouco tempo (um ano) de duração do Mestrado. A relevância da componente de investigação aliada à prática pedagógica na formação inicial de educadores de infância, está presente no discurso de todas as entrevistadas quando abordam a importância da realização do relatório, que integra uma vertente investigativa. Esta é uma componente consagrada no Decreto-Lei 43/2007, definida como determinante na formação e reconhecida como imprescindível na formação de educadores/professores no século XXI, procurando capacitar os futuros docentes para adotarem uma atitude investigativa no desempenho profissional (Alarcão, 2001; Formosinho & Niza, 2009; Perrenoud, 1993, 2002; Pimenta & Lima, 2004; Vasconcelos, 2011) Consideramos que é de destacar o facto de, no Decreto-Lei 79/2014 a componente de formação em metodologias de investigação educacional estar omissa (Artigo 7<sup>a</sup>), quando no Decreto-Lei 43/2007, Artigo 14<sup>o</sup>, é reconhecida como uma das componentes dos cursos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional. Não encontramos no documento

explicação para esta omissão, quando, por um lado a integração desta componente no Decreto-Lei 43/2007 foi reconhecida como uma mais-valia na formação, e, por outro lado, se mantém a realização de um relatório final com uma vertente investigativa.

## **2. Constrangimentos**

Neste ponto as entrevistadas fizeram algumas comparações entre o modelo atual de formação e o modelo antigo de formação, a licenciatura em educação de infância, e a licenciatura em educação básica. A duração do mestrado e o tempo que os estudantes passam em estágio são identificados como constrangimentos.

Quer a coordenadora A.M. quer coordenadora A.F identificam a organização da licenciatura em educação básica, enquanto primeiro ciclo de formação, como um constrangimento na formação dos educadores de infância. A coordenadora A.F, a este respeito, refere que “devíamos avaliar a LEB”. Identifica a componente de IPP e a componente de formação educacional geral como componentes que deveriam ter um maior número de créditos. Para a coordenadora A.M. “a licenciatura é um bocadinho inócua.”. Apesar de considerar que a LEB tem aspetos positivos, o facto de ser uma formação genérica e a pensar em diferentes perfis, penaliza a formação para a educação de infância.

Encontramos no discurso de três entrevistadas a alusão à duração do mestrado, um ano letivo, como um constrangimento estrutural da formação. Consideram que, para o perfil de profissional que pretendem formar, e depois de uma licenciatura generalista, a duração do mestrado de cariz profissionalizante é diminuta. A coordenadora C.T. afirma que um mestrado nestas condições (mestrado profissionalizante) com a duração de um ano “é um trabalho

hercúleo”. Opinião partilhada pela coordenadora A.M que considera que uma formação de um ano levanta questões ao curso em geral, e que se traduz numa “ formação muito condensada”. Vasconcelos (2009:78) a este propósito considerou os 60 créditos do Mestrado em Educação Pré-Escolar como “manifestamente insuficientes” para uma formação pós graduada para o exercício da função docente.

O tempo em que os estudantes estão em estágio é igualmente apontado como um constrangimento no modelo atual, que se rege pelo Decreto-Lei 79/2014, para L.S., A.M e C.T. A opinião de Horta (20015) sobre o assunto é convergente com a opinião das coordenadoras e refere que esta situação se deve ao facto de, relativamente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar (formação específica para educadores de infância), o governo ao invés de ter aumentado o peso relativo à PES, introduziu a componente da docência a par com o aumento das didáticas específicas, ou seja “o aprofundamento do conhecimento das matérias relacionadas com a educação pré-escolar” (Decreto-Lei 79/2014, Artigo 8º, ponto 2). Parece-nos que havia de um modo geral nas IES que formam educadores de infância a expectativa que as alterações na legislação fossem no sentido de um aumento mais significativo no número de créditos da componente de PES.

Ao referirem este assunto fazem comparação com o modelo de formação anterior, licenciatura em educação de infância, como um modelo que possibilitava uma organização mais adequada, permitindo integrar momentos de estágio mais longos.

### 3. Sugestões de melhoria

O facto de as entrevistas terem sido realizadas entre março e maio de 2015, como foi referido anteriormente, numa altura em que todas as IES tinham em apreciação, na A3ES, os novos planos de estudos dos Mestrados em Educação Pré-escolar, no âmbito das alterações previstas no Decreto-Lei 79/2014 levou a que todas tenham aludido, neste ponto, a alterações que estão previstas/comtempladas nas propostas já apresentadas.

As propostas de melhoria centram-se, essencialmente, na reorganização dos estágios. A passagem de uma formação de 60 para 90 créditos vai, segundo as coordenadoras, permitir aumentar o tempo de permanência nos estágios, o que vai ter incidência na organização da formação no que concerne ao plano de estudos do mestrado.

Os contextos de estágio vão continuar a ser a creche e o jardim de infância. Em três das IES o estágio do terceiro semestre vai ser de acordo com a opção dos estudantes que podem voltar à creche ou ao jardim de infância permitindo “especializarem-se um pouco mais na área que elas acham que tem mais a ver com as suas expectativas” (L.S.). A coordenadora A.M tem expectativa de que “o alargamento do tempo do mestrado traga modos diferentes de viver a prática”, com mais calma e maior espaço de construção da identidade profissional.

Segundo a coordenadora A.F., apesar das alterações indicadas na nova proposta irem no sentido de uma continuidade relativamente à formação realizada, não conseguiram manter uma organização da PES que permita aos estudantes fazerem os estágios na mesma instituição, “o que é pena”, reconhece. Organizar os estágios em anos letivos diferentes, dificulta o processo porque as educadoras cooperantes nem sempre se mantêm nas mesmas instituições.

As áreas da matemática na infância e das expressões artísticas saíram reforçadas, e com a introdução da componente de formação da docência optaram por aprofundar temas de Português. As unidades curriculares passaram para seis créditos.

A coordenadora C.T. considera que o ideal seria a formação dos educadores de infância passar para quatro semestres (dois anos) e não para três semestres (um ano e meio) como está previsto, de forma a permitir momentos de estágio mais longos e estruturados. Esta entrevistada foi muito crítica relativamente às disposições estabelecidas no Decreto-Lei 79/2014. Reconhece que há uma centralidade das didáticas, “que são importantes e têm o seu espaço na formação mas não deviam ser o centro do currículo da formação”, e, concomitantemente, uma desvalorização das ciências da educação (pedagogia, sociologia, psicologia e filosofia) o que pode ter subjacente uma ideia de desvalorização da educação de infância. Vasconcelos (2009) aquando da análise do Decreto-Lei 43/2007, salientou esta desvalorização que afeta a diminuição de áreas como a Pedagogia, a Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, a Biologia do Desenvolvimento e as Neurociências, áreas fundamentais na formação de profissionais que vão trabalhar com a faixa etária dos 0 aos 6 anos.

Vasconcelos (2009) relativamente à introdução da área da docência como componente de formação (Decreto Lei 79/2014), refere que “teria merecido uma discussão pública”. Alude a que as diretrizes, quer do Decreto-Lei 43/2007, quer do Decreto-Lei 79/2014, apontam no sentido de uma escolarização da educação de infância, desconsiderando o que é específico na mesma e o que deve ser salvaguardado na formação destes profissionais. A especificidade da educação de infância tem sido abordada por diferentes autores, nomeadamente Cardona (2006), Formosinho (2001, 2005), Katz e Goffin (1990), Vasconcelos (2009, 2011), enquanto objeto a considerar obrigatoriamente na formação dos educadores de infância. Para as coordenadoras

entrevistadas esta perspectiva não está considerada na legislação que enquadra, atualmente, a formação dos educadores de infância.

**PARTE IV**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## Considerações finais

Este estudo, realizado no âmbito do Doutoramento em Educação, Especialização em Formação de Professores, e centrado na formação inicial dos educadores de infância, teve como objetivo principal compreender *O lugar da prática pedagógica na formação inicial dos educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do Processo de Bolonha*.

A formação inicial de educadores de infância tem sido sujeita, na última década, a diversas alterações no âmbito da adequação ao Processo de Bolonha, tais alterações tiveram implicações na conceção da formação, nos planos de estudo e nas habilitações académicas exigidas ao educador de infância para exercer a profissão. Tentámos perceber qual o lugar da prática pedagógica nas situações de formação, pelas vozes, dos estudantes, professores e das coordenadoras do Mestrado em Educação Pré-Escolar, de quatro instituições de ensino superior que foram seleccionadas para este estudo. Entendemos a perspetiva da prática pedagógica como o eixo central à volta do qual se deve articular a formação inicial, a prática enquanto elemento articulador do currículo (Marcelo García,1999; Perrenoud, 2002; Pimenta & Lima, 2004; Vasconcelos,2009; Zeichner,2000), por ser um lugar privilegiado de articulação teoria/prática/teoria, condição fundamental na formação dos futuros educadores de infância.

Chegámos a esta etapa do trabalho com um conjunto de dados que nos permitem tecer algumas considerações finais e perspetivar investigações futuras. Na etapa de apresentação dos resultados fomos desocultando informações e realizando sínteses que nos possibilitaram compreender o significado que os intervenientes no estudo atribuíam à formação inicial, em geral, e à componente da prática pedagógica, em particular. Evitaremos a repetição de conclusões já apuradas, tentando realçar, os resultados mais proeminentes para a concretização

do objetivo central do estudo e para a resposta às questões de investigação a que deu lugar. Apresentamos os resultados em função das questões de investigação

Estes estudantes chegaram ao ensino superior, Licenciatura em Educação Básica (LEB), com expectativas muito altas relativamente ao curso e a maioria com a expectativa de começar no 1º ano do curso a iniciação à prática profissional. A prática pedagógica é por eles entendida como estágio de intervenção nos contextos educativos, locais idênticos aqueles onde futuramente vão exercer a profissão. Os resultados obtidos permitem-nos refletir sobre a desvalorização que os estudantes fazem dos estágios como atividades de observação, e da formação teórica, como se a intervenção em contexto não necessitasse de ser preparada e sustentada cientificamente. Esta posição poderá ter influenciado a avaliação que os estudantes fizeram do tempo de permanência nos contextos que consideraram insuficiente ou muito insuficiente, e sobre as oportunidades de experiência proporcionadas durante a LEB.

O que inferimos dos dados analisados é tratar-se de estudantes para quem a escolha profissional já estava feita (para a maioria) e a entrada no ensino superior significava começarem imediatamente a formação para serem exclusivamente educadores de infância. O que nos leva a pensar que os estudantes, aquando da entrada no Ensino Superior, estariam pouco informados sobre a nova estrutura e organização da formação inicial de professores/educadores, em dois ciclos distintos e com objetivos diferenciados. O facto de os estudantes que participaram no estudo terem entrado no ensino superior no ano letivo 2007/2008, ano em entrou em vigor a nova legislação que enquadrava a formação de professores/educadores (Decreto-Lei 43/2007), pode ser uma das razões para o desconhecimento e para a prevalência das conceções enraizadas provenientes da formação em vigor até então. É de salientar, porém, que esta organização bietápica da formação (LEB +

Mestrado) também é criticada pelos especialistas. Ruivo (2015) aponta a esta organização algumas fragilidades, entre as quais destacamos: desperdício de horas de formação, com a introdução de uma licenciatura em Educação Básica, que não confere qualquer habilitação profissional para a docência e que as escolas gerem de modos muito diversificados; escassa prática letiva supervisionada, praticamente concentrada no Mestrado e o desaparecimento progressivo dos modelos integrados e sua substituição pelos modelos sequenciais, com graves consequências na qualidade da formação.

Os estudantes inquiridos fazem uma avaliação positiva da componente de formação PES, existente no mestrado. O facto de terem tido prática de intervenção em contextos educativos de trabalho dos educadores de infância e uma formação mais direcionada para a profissão poderão ser as razões dessa avaliação positiva. Os resultados obtidos permitem-nos ainda concluir que todo o processo de prática pedagógica é entendido pelos estudantes como fundamental para a aprendizagem do que é ser educador de infância. Revimos nestes resultados ideias veiculadas por Canário (2000), que encara a situação de formação inicial em alternância como um vai vem entre ideias e experiências, entre a teoria e a prática, e a ideia de que os professores aprendem a sua profissão na escola. Os resultados obtidos permitem-nos constatar que os professores que lecionam no Mestrado, independentemente da componente de formação a que estão afetos, consideram que o estágio tem muita importância na formação do futuro educador de infância. Reconhecemos neste resultado uma conceção largamente partilhada sobre o valor formativo da prática pedagógica na formação.

Os professores que participaram no estudo partilham, maioritariamente, a opinião de que a prática deve ocupar um lugar central na formação inicial dos educadores de infância. Esta opinião é convergente com a opinião de todas as coordenadoras entrevistadas.

No referente à relação entre as unidades curriculares e a prática pedagógica, este estudo permitiu constatar que os estudantes reconhecem que na Licenciatura em Educação Básica, 1º ciclo da formação superior, são as Unidades Curriculares da componente de Iniciação à Prática Pedagógica que mais se aproximam da prática, o que vai ao encontro de ideias veiculadas pela generalidade dos especialistas, quando identificam um distanciamento habitual entre os conteúdos lecionados e a prática, criticando a dicotomia teoria/prática na formação inicial.

Relativamente à opinião sobre o Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) que frequentavam, os estudantes têm opiniões díspares. Apesar de identificarem as unidades curriculares da componente Prática de Ensino Supervisionada como as que maior relação têm com a prática pedagógica, não identificam unidades curriculares que não tenham nenhuma relação com a prática pedagógica, o que nos permitiu inferir que, de alguma forma, os estudantes perceberam que todas as unidades curriculares têm relação com o estágio. Neste sentido podemos considerar que a conceção e a organização dos planos de estudo do MEPE, nas quatro Instituições de Ensino Superior (IES) em estudo, se orienta numa lógica em que é promovida a articulação entre os conteúdos lecionados e as experiências vivenciadas pelos estudantes na prática.

Os resultados obtidos quer nos questionários dos professores quer nas entrevistas às coordenadoras são coincidentes com a opinião dos estudantes. Por um lado, os resultados obtidos nos questionários permitiram reconhecer que, independentemente da componente de formação a que está alocada a unidade curricular que lecionam, os professores assinalaram que tem muita relação com a prática pedagógica; por outro lado todas as coordenadoras entrevistadas são unânimes em afirmar que a centralidade da prática é um imperativo na formação inicial dos educadores de infância. As coordenadoras dos Mestrados em Educação

Pré-escolar entrevistadas partilham, unanimemente, a ideia da centralidade da prática como um imperativo na formação dos futuros educadores. Esta é a perspetiva que permite que os cursos de formação inicial não sejam pensados nem construídos como um aglomerado de unidades curriculares isoladas entre si (Marcelo García, 1999; Vasconcelos, 2009; Zeichner, 1996).

De uma forma global os inquiridos consideraram que a organização do estágio no Mestrado permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria. Não podemos deixar de salientar que, no fim da formação, os estudantes destacam a reflexão sobre a prática como um aspeto fundamental da formação e como uma competência necessária ao educador de infância. Estando a formação, nas diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) que foram estudadas, organizada num modelo em alternância, num transitar entre o *saber e o saber fazer*, entre a IES e os contextos educativos em que os educadores cooperantes exercem a sua prática educativa, entre as teorias abordadas nas diferentes unidades curriculares do curso (teoria) e a experiências vivenciadas (prática) nas creches e jardins-de-infância através de momentos de reflexão sobre a prática, tal facto terá facilitado a relação e a consciencialização da importância da reflexão sobre a ação (Alarcão 2007; Oliveira-Formosinho, 2007; Schön, 2000). Os professores assinalaram que promovem estratégias promotoras de reflexividade dos estudantes nas unidades curriculares em que lecionam o que confere sentido ao referido pelos estudantes, e que poderá ter sido a razão para o reconhecimento, no final da formação, da importância da reflexão sobre a prática e como uma das competências necessárias ao educador de infância no exercício da profissão. A desarticulação entre a teoria e a prática na formação de professores tem um impacto negativo no desempenho dos futuros profissionais (Perrenoud, 2002; Pimenta, 2005), contribuindo para uma inexistente ou superficial reflexão sobre prática.

Foi também referido por todas as coordenadoras a importância da constituição de equipas transdisciplinares nas unidades curriculares afetas à componente de Prática de Ensino Supervisionado (PES) para viabilizar um currículo assente num projeto integrador dos saberes necessários no exercício da profissão do educador de infância.

O lugar que o estudante deve ocupar na formação, na opinião dos respondentes, é o de sujeito ativo, remetendo para um modelo de formação em que formador e formando são parte ativa da formação (M.T. Estrela,2001). É uma formação que não é da ordem de aplicação do que se aprendeu, mas da ordem da transferência. O momento da formação é reconhecido como um momento privilegiado de reflexão sobre as práticas experienciadas.

Na formação ministrada pelas diferentes IES os estudantes são reconhecidos como tendo um papel ativo na formação. Apesar de não termos encontrado, nem nos documentos analisados, nem nos discursos das coordenadoras, alusão explícita a um modelo que caracterize a formação ministrada, encontramos indícios que nos permitem reconhecer que o modelo dominante é um modelo de cariz personalista, com influências do modelo orientado para a investigação. Revemos neste resultado a opinião de M.T. Esteves (2002) de que nenhum dos modelos de formação de professores se encontra, habitualmente, em “estado puro”, observando-se sim, tendências dominantes.

Sugerem os resultados obtidos a necessidade de mais tempo para a componente de Prática de Ensino Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Salientamos que durante a realização deste estudo a legislação que enquadra a formação inicial de educadores e professores foi alterada. O Decreto-Lei 43/2007 foi substituído pelo

Decreto-Lei 79/2014, o que teve novas implicações na organização dos planos de estudo da formação inicial dos educadores de infância e dos professores do 1º e 2º ciclo, com início no ano letivo 2015/2016. Quando as entrevistas foram realizadas as IES tinham submetido os novos planos de estudo para aprovação pela A3ES, e aguardavam acreditação. As expectativas das coordenadoras relativas à alteração da legislação centravam-se num aumento da duração da formação, preferencialmente para quatro semestres, e para um aumento maior no número de créditos da componente de formação PES. É de referir que o reforço do tempo destinado à PES também depende das instituições e do modo como gerem os créditos não consagrados na lei a nenhuma componente concreta. Mas esta responsabilidade institucional não é assumida pelas coordenadoras.

Apesar de, de uma forma geral, concordarem com o aumento de um semestre, na formação ao nível do Mestrado, questionam a nova legislação nomeadamente no que concerne à introdução da área da docência a par com o aumento do peso das didáticas específicas justificadas pelo “aprofundamento do conhecimento das matérias relacionadas com a educação pré-escolar” (Artigo 8º, ponto 2, Decreto Lei 79/2104), que pode ser entendido como a escolarização da educação de infância, o que não deve ser, de todo, o propósito da formação desta categoria profissional (Horta, 2015).

Os estudantes que participaram no estudo tinham pouca informação sobre a nova organização da formação inicial de educadores/professores no que concerne aos, objetivos e organização, o que nos parece continua a ser uma realidade e o que exige que da parte das IES se encontrem mecanismos de integração dos estudantes na Licenciatura que contribuam, simultaneamente, para a desconstrução das perspetivas com que os estudantes chegam ao

ensino superior e para a divulgação/informação da organização e das finalidades de cada ciclo de formação.

A pertinência do tema em estudo e o atual estado da arte em Portugal permitem-nos evidenciar a importância da realização de novos estudos que incidam sobre a prática pedagógica na formação inicial dos educadores de infância. Pelos resultados obtidos descortinamos pistas nesse sentido. Apesar de os professores inquiridos terem referido, maioritariamente, que as unidades curriculares que lecionavam têm muita relação com a prática, quando avaliaram a formação realizada na IES o aspeto mais frequentemente assinalado foi o da necessidade de desenvolver a articulação entre o estágio e as diferentes unidades curriculares. Este resultado pode significar que apesar do que já é feito ainda há insatisfação por parte dos intervenientes no processo de formação. Sendo esta relação fundamental numa perspetiva em que a prática seja o centro da formação, como é entendida neste estudo, consideramos que pode ser ponto de partida para estudos futuros.

Em cômputo geral, encontramos um conjunto de opiniões por parte dos estudantes, realçadas ao longo das sínteses realizadas, que representam, no nosso entender, indicações que devem ser tidas em conta por parte das IES. Se queremos, como os resultados indicam, colocar o estudante no lugar central da formação num papel de sujeito ativo temos que lhe dar voz e reconhecer as suas opiniões na avaliação da formação.

Não foi tarefa fácil encontrarmos estudos que se centrassem na formação inicial dos educadores de infância e que tivessem como foco a prática pedagógica. A maioria das investigações já desenvolvidas centravam-se noutros níveis de ensino. Relativamente à educação de infância, os estudos são, maioritariamente, sobre o processo de supervisão. Apesar

de conterem informação sobre as questões da prática, não a assumem como objetivo central da sua reflexão. Mobilizámos, neste estudo, algumas investigações que têm como foco a formação dos educadores de infância e que nos deram informações importantes sobre a prática pedagógica na formação desta categoria profissional (A. C. Gonçalves, 2014; Mesquita Pires, 2007a; R. M. Silva 2013).

No entanto salientamos que a revisão da literatura, mesmo quando os estudos não eram sobre a educação pré-escolar, nem sobre a formação de educadores de infância, nem sobre o lugar da prática na formação, foi fundamental para definir conceitos estruturantes desta investigação e para aprofundar conceções envolvidas na problemática do estudo.

Relativamente ao trabalho empírico, consideramos que as opções metodológicas adotadas foram as que maior coerência e segurança nos pareceram oferecer face aos objetivos do estudo. Temos consciência que a natureza não representativa da amostra em relação à totalidade das IES que formam educadores de infância em Portugal, devem, levar-nos a encarar os resultados com algumas reservas. Desde o início do estudo que a nossa intenção não foi fazermos generalização dos resultados, mas realizarmos um estudo de cariz interpretativo. O termos realizado a análise inferencial, quer das respostas dos estudantes quer das respostas dos professores, em relação a variáveis independentes consideradas foi no sentido de compreendermos a consistência dos resultados o que acabou por revelar tratar-se de uma população bastante homogénea nos modos como pensam acerca da Prática de Ensino Supervisionada.

Reconhecemos as limitações deste trabalho fundamentalmente pelo facto de este estudo ter sido realizado quando apenas se finalizava a primeira experiência de formação (1º e 2º ciclo)

de educadores de infância (o primeiro curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar) realizada em Portugal no âmbito dos cursos reorganizados de acordo com o Processo de Bolonha, num período de adequação a um novo modelo de formação e a nova legislação com influência na organização da formação, nos planos de estudos e na organização curricular. Inerente a esta situação o facto de no decorrer deste estudo ter sucedido a avaliação dos cursos de formação de professores/educadores por parte das CAE da A3ES cujo processo culminou com a publicação do Decreto-Lei 79/2014 produzindo uma reorganização da formação.

No final deste processo consideramos que este estudo de investigação nos possibilitou a construção de conhecimento sobre a problemática da prática pedagógica na formação dos educadores de infância nomeadamente compreender como estão a ser percecionadas e concretizadas nas IES em estudo as alterações inerentes à adoção do Processo de Bolonha. Os resultados obtidos permitem-nos compreender que há uma alteração, relativamente aos cursos pré-Bolonha, na forma de entender e realizar a componente de prática pedagógica, num modelo de alternância, que promove a reflexividade e a parceria entre as IES e as instituições educativas onde os estudantes fazem estágio. Os dados obtidos permitiram-nos compreender, também, que há uma conceção partilhada por todos os intervenientes no estudo da importância da centralidade da prática na formação o que vai ao encontro das conceções enunciadas em investigações recentes sobre as formas de entender e realizar a formação inicial de educadores/professores.

Relativamente às expectativas iniciais consideramos que conseguimos compreender o lugar da prática pedagógica na formação, nas IES em estudo, sendo um processo que está em (re)construção, havendo ainda um longo caminho a percorrer para a implementação de uma formação inicial de educadores mais eficaz e eficiente, que contribua para a construção de

saberes necessários ao exercício da profissão docente e para a formação de um profissional com perfil adequado para trabalhar com crianças dos zero aos seis anos.

Por último referir que como professora da formação inicial de educadores de infância quer na LEB quer no MEPE, atuando nas componentes de formação IPP e PES, e sendo atualmente coordenadora do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESE/IPS, este estudo deu-me ânimo para continuar a estudar esta problemática pela pertinência e atualidade e, quem sabe, realizar um estudo, numa dimensão circunscrita, estudo de caso, na escola onde exerço as minhas funções como forma de identificar pela voz dos diferentes atores, professores e estudantes, opiniões sobre a formação, desocultar conceções e fragilidades que permitam caracterizar o processo de formação. Cientes que a qualidade do processo de formação dos educadores de infância, e de todos os professores, é decisiva para a melhoria da educação, importa descortinar quais os aspetos que devem ser melhorados, que alterações têm que ser implementadas para que a formação contribua para responder às reais necessidades dos futuros profissionais e à elevação da qualidade da educação proporcionada.

**BIBLIOGRAFIA**

- Afonso, N. (2002). A avaliação da formação de educadores e professores do 1º ciclo nas universidades. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 4, 5-17.
- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, Comissão de Avaliação Externa. (2013, outubro 07). *Relatório preliminar da CAE – ACEF/1112/22457* (Avaliação do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal). Recuperado de [http://www.a3es.pt/sites/default/files/ACEF\\_1112\\_22457\\_acef\\_2011\\_2](http://www.a3es.pt/sites/default/files/ACEF_1112_22457_acef_2011_2)
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores do ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (5.ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (Doc. de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas). Recuperado em 29 abril, 2013, de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

- 
- Altet, M. (2004). L'analyse des pratiques en formation initial des enseignants: Develloper une pratique reflexive sur et pour l'action. *Éducation Permanente* 160, 101-110.
- André, M. E. D. A. (2000). *Etnografia da prática escolar* (5.<sup>a</sup> ed.). Campinas, SP: Papyrus.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1978). *A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento* (4.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braz, A. B. A. B. (2013). *Avaliação de desempenho docente enquanto estratégia promotora do desenvolvimento profissional dos professores* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/9629>
- Bruner, J. S. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Caldwell, B. (1995). Creche: Bebê, família e educação. In J. G. Pedro, & M. F. Patrício (Orgs.), *Bebé XXI: Criança e família na viragem do século* (pp. 465-477). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caldwell, B. (2005). O educare das crianças no século XXI. In J. G. Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young, & T. B. Brazelton (Eds.), *A criança e a família no século XXI* (pp. 267-281). Lisboa: Dinalivro.
- Campos, B. P. (Dir.). (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. P. (2001). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.

- Canário, R. (1999). A escola: O lugar onde os professores aprendem. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 11-18.
- Canário, R. (2000). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2002). O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In M. A. Marfan (Org.), *Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de professores*, vol. 1, 152-160. Brasília: MEC, SEF.
- Candau, V. M., & Lelis, I. A. (1999). A relação teoria-prática na formação do educador. In V. M. Candau (Org.), *Rumo a uma nova didática* (10.<sup>a</sup> ed., pp. 56-72). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cardona, M. J. (1993). A formação de educadores de infância nas escolas superiores de educação públicas. *Revista ESES*, 4, 65-73.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: O discurso oficial, 1834-1990*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância: Formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Cosmos.
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, 9, 4-31. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/358/313>
- Cardoso, A. M. C. (2002). *Pode alguém ser quem não é?: Análise do processo de socialização e (re)construção da identidade profissional dos educadores de infância* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Cardoso, C. (2005). Que lugar para o 1º ciclo de formação – bacharelato – nos futuros cursos de professores e educadores? In J. P. Serralheiro (Org.), *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 146-147). Porto: Profedições.

- Carneiro, P., Dearden, L., & Vignoles, A. (2010). The economics of vocational education and training. Recuperado em 14 abril, 2016, de <http://www.ucl.ac.uk/~uctppca/encyclopedia.pdf>
- Castro, A. D. (1989). Articulação da prática de ensino com as matérias pedagógicas. In M. V. C. Bernardo (Org.), *Formação do professor: Atualizando o debate* (pp. 135-148). São Paulo, SP: EDUC.
- Ceia, C. (2005, maio). *O processo de Bolonha e as questões da empregabilidade e das saídas profissionais*. Comunicação apresentada ao Seminário “Carreiras Docentes e Saídas Profissionais”, Lisboa. Recuperado em 1 março, 2012, de <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/processo-bolonha-empregabilidade.pdf>
- Chan, K.-W., & Elliot, R. G. (2004) Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831. doi:10.1016/j.tate.2004.09.002
- Cifali, M. (2001). Conduta clínica, formação e escrita. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, & É. Charlier (Orgs.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (2.<sup>a</sup> ed. rev., pp. 103-117). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Cunha, A. C. (2007). *Formação de professores: A investigação por questionário e entrevista: Um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Magnólia.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”? *Educational Theory*, 50, 427-448. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2000.00427.x
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspetivas pós-modernas*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Damásio, M. (2005). O Processo de Bolonha: Oportunidade e futuro. In F. S. Neves (Org.), *Quem tem medo da “Declaração de Bolonha”?: A “Declaração de Bolonha” e o ensino superior em Portugal* (pp. 55-58). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- 
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2009). *Teachers need more schooling too*. Recuperado em 6 janeiro, 2010, de [http://diverseeducation.com/artman/publish/article\\_12258.shtml](http://diverseeducation.com/artman/publish/article_12258.shtml)
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61, 35-47. doi:10.1177/0022487109348024
- Delors. J. (Coord.). (2003). *Educação: Um tesouro a descobrir* (8.<sup>a</sup> ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. In M. C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza* (Tomo 2, pp. 195-301). Barcelona: Paidós.
- Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: Perspectivas e realidades. *Máthesis*, 10, 217-233.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, M. (2005). Bolonha: Que formação de professores queremos? In J. P. Serralheiro (Org.), *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 151-152). Porto: Profedições.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2007). Formação de professores: Das concepções às práticas. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *A educação em Portugal (1986-2006): Contributos de investigação* (pp. 151-205). Lisboa: CNE.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo: Revista de Ciências de Educação*, 8, 37-48.

- Esteves, M., Carita, A., Rodrigues, Â., & Silva, L. (2014). A Formação de professores. Recuperado de [http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/PENSAR\\_A\\_EDUCACAO\\_Formacao\\_de\\_Professores.pdf](http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/PENSAR_A_EDUCACAO_Formacao_de_Professores.pdf) (Texto produzido no âmbito do Projeto “Pensar a Educação. Portugal 2015” por iniciativa do Grupo Economia e Sociedade)
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., Pinto, M., Silva, I. L., Rodrigues, A., & Pinto, P. R. (1991), *Formação de professores por competências – Projecto FOCO: Uma experiência de formação contínua* (pp. 47-77). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp.113-141). Porto: ISET.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*. 11(1), 17-29.
- Estrela, M. T., Esteves, M., & Rodrigues, Â. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal: 1990-2000*. Porto: Porto Editora.
- Felício, H. M. S., & Oliveira, R. A. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar em Revista*, 32, 215-232. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000200015>
- Ferry, G. (1990). Permanences et convergences: Synthèse générale. In Colloque de la Revue Recherche et Formation, *Actes: Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants: Strategies françaises et expériences étrangères*, 165-168. Versailles, France: [s.n.].
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Flores, M. A. (2004). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista (Orgs.), *Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: struggles, continuities and discontinuities. *Teachers College Record*, 108, 2021-2052.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, 33, 182-188. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>
- Flores, M. A., Vieira, F., & Ferreira, F. I. (2014). Formação inicial de professores em Portugal: Problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. In M. C. Borges, & O. F. Aquino (Orgs.), *A formação inicial de professores: Olhares e perspectivas nacionais e internacionais* (Vol. 1, pp. 61-96). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2005). *Prática pedagógica e certificação profissional dos professores: Análise organizacional da prática pedagógica final* (Doc. policopiado).
- Formosinho, J. (2009). *Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano*. São Paulo, SP: Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo. Recuperado de <http://www.prg.usp.br/>
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 119-139). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

- Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, A. C. C. (2014). *A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha: Um estudo de caso*. (Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10362/14135>
- Gonçalves, F. R. (2010). Formación y desarrollo de competencias profesionales: Otro reto colocado a la calidad de la enseñanza superior: Una propuesta para Iberoamérica. In C.D. Garrido, A. M. Medina, & M. L. González (Coords.), *Investigación e innovación de la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior* (pp. 65-75). Madrid: Ramón Areces.
- González Sanmamed, M., & Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. Recuperado de [www.mecd.gob.es/revista-de-educacion](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion)
- Guimarães, V. S. (2003, outubro). *A socialização profissional de professores: O professor novo na Rede Municipal de Educação de Goiânia*. (Doc. no quadro do GT: Didática/nº4 da 26ª Reunião Anual da ANPEd). Recuperado em 15 agosto, 2010, de <http://26reuniao.anped.org.br/posteres/valtersoaresguimaraes.rtf>
- Harms, T., & Clifford, R. M. (2002). Estudo de contextos educacionais. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 1067-1101). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1986). *Psicologia para administradores: A teoria e as técnicas da liderança situacional*. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária.
- Homem, M. L. F. (1998). *A participação dos pais na educação pré-escolar: Um estudo de caso numa instituição particular de solidariedade social* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Horta, M. H. (2015). A (atual) formação inicial de educadores de infância: Questões e ambições. *Cadernos de Educação de Infância*, 106, 4-7.

- Houssaye, J. (1997). Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 83-97.
- Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D., & Fabre, M. (2004). *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants: Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Katz, L. G. (1972) Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73, 50-54. DOI: 10.1086/460731
- Katz, L. G., & Goffin, S. G. (1990). Issues in preparation of teachers of young children. In B. Spodek & O. N. Saracho (Series and Vol. Eds.), *Yearbook in early childhood teacher preparation: Vol. 1. Early childhood teacher education* (pp. 192-208). New York, NY: Teachers College Press.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 30-60). Mangualde: Pedagogo.
- Lacey, C. (1988). Professional socialization of teacher. In M. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 634-645). Oxford: Pergamon Press.
- Leite, T. M. S. S. (2007). *A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?: Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Lemos, Â. M. C. (2014). *Modalidades de divulgação das práticas pedagógicas em contexto de educação pré-escolar* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/15442>
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Libâneo, J. C. (2010). O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do ensino fundamental: O caso dos cursos de pedagogia no estado de Goiás. In *Anais do XV ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 14-26. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Lima, E. F. (2004). A construção do início da docência: Reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Educação (UFSM)*, 29(2), 85-98. Recuperado de <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3841>
- Lima, S. E. A. (2014). A formação do professor da educação infantil e o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos de idade. *Pergaminho*, 5, 1-15. Recuperado de <http://pergaminho.unipam.edu.br/pergaminho-n.5-dez.-2014>
- Lortie, D. C. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ludovico, O. M. T. A. (2007). *Educação pré-escolar: Currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Marcelo García, C. (1997). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 53-76). Lisboa: D. Quixote.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (1990). *Técnicas de pesquisa* (2.<sup>a</sup> ed. rev. e ampl.). São Paulo, SP: Atlas.
- Martinelli, M. L. (1999). O uso das abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In M. L. Martinelli (Org), *Pesquisa qualitativa: Um instigante desafio* (pp. 19-29). São Paulo, SP: Veras.
- Matias, G. M. (2008). *Supervisão na formação inicial dos educadores de infância: Questões e dilemas* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.14/1179>

- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: O processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas*, 10(1), 17-41. Recuperado de [http://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/aprender\\_a\\_ser\\_educador\\_de\\_infancia\\_o\\_processo\\_de\\_supervisao\\_na\\_formacao\\_inicial.pdf](http://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/aprender_a_ser_educador_de_infancia_o_processo_de_supervisao_na_formacao_inicial.pdf)
- Matos, M. (2002). *Modos de ser educadora de infância: Diversidade de contextos e diversidade de práticas* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 47-50.
- Mesquita-Pires, C. (2007a). *Educador de infância: Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Mesquita-Pires, C. (2007b). *Aprender a ser educador de infância: Entre a teoria e a prática*. Comunicação apresentada ao XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?, Lisboa, 15-17 fev. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10198/5450>
- Michelat, G. (1987). Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In M. J.-M. Thiollent (Org.), *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária* (5.<sup>a</sup> ed., pp. 191-211). São Paulo, SP: Polis.
- Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Autor.
- Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal*. Lisboa: Autor.
- Ministério da Educação, Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores. (2002). *Recomendação sobre a componente de prática profissional dos cursos de formação inicial de professores*. Lisboa: Autor.
- Moreira, J. M. (2009). *Questionários: Teoria e prática* (Reimp.). Coimbra: Almedina.

- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2013). Teachers' role in curriculum design in Portuguese schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19, 478-491. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.827363>
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, 1(3), 1-5. Recuperado de <http://www.regeusp.com.br/arquivos/C03-art06.pdf>
- Niza, S. (1999). Para uma escola da cidadania: Entrevista a Sérgio Niza/Entrevistadora: Ana P. Costa. *Escola Moderna*, 5, (5.<sup>a</sup> sér.), 53-60 (Publ. na revista "Palavras", 12-10-97).
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: D. Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 80-103). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). A supervisão pedagógica da formação inicial no âmbito de uma comunidade de prática. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 4, 42-68.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários. Um estudo longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na formação de professores* (Vol. I, pp. 121-143). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). Educação das crianças até aos três anos: Algumas lições da investigação. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação das crianças dos 0*

- aos 3 anos: [Actas do Seminário realizado no CNE em 18 de novembro de 2010]* (pp. 61-91). Lisboa: CNE. Recuperado de <http://www.cnedu.pt>
- Peças, A. (1998). O papel das práticas na formação inicial dos educadores de infância. *Escola Moderna*, 4, (5.<sup>a</sup> sér.), 14-29.
- Pereira, J. E. D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, 20(68), 109-125. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006>
- Pérez Gómez, Á. (1997). O Pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.), *Os Professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). *Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: Une opposition discutable*. Recuperado em 10 abril, 2014, de [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1996/1996\\_12.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_12.html)
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas ecológicas* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initial des enseignants. In M. Tardif, C. Lessard, & C. Gauthier (Dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux: Perspectives internationales* (pp. 153-199). Paris: PUF.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar: Convite à viagem*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Perrenoud, P. (2002) *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artmed
- Perrenoud, P. (2008) *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza: Saberes e competências em uma profissão complexa* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre, RS: Artmed (2.<sup>a</sup> ed. originalmente publ. em 2001).
- Pimenta, S. G. (2001). *O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?* (4.<sup>a</sup> ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2005). Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 17-52). São Paulo, SP: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo, SP: Cortez.
- Ponte, J. P. (1996). Perspectivas de desenvolvimento profissional do professor de matemática. In J. P. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, M. L. Serrazina, & C. Loureiro (Orgs.), *Desenvolvimento profissional dos professores de matemática: Que formação?* (pp. 193-211). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Ponte, J. P. (2005). O Processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In J. P. Serralheiro (Org.), *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 63-73). Porto: Profedições.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista de Educação*, 14(1), 19-36.
- Portugal, G. (1997). Perspetivas futuras na formação de educadores de infância. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 75-90). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2001). Ser educador de infância: Ideias para a construção do conhecimento pedagógico. In J. Tavares, & I. Brzezinski (Orgs.), *Conhecimento profissional de professores: A práxis educacional como paradigma de construção* (pp. 153-185). Fortaleza, CE: Demócrito Rocha.

- Portugal, G. (2002). Práticas de supervisão e prática pedagógica das licenciaturas em educação de infância e ensino básico (1º ciclo) na Universidade de Aveiro. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 4, 98-104.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24. Recuperado de <http://www.exedrajournal.com/>
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris: PUF.
- Postic, M. (1988). Évolution des buts et méthodes d'observation et d'évaluation en formation d'enseignants. *Sciences de l'Éducation*, 4, 24-30.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (2ème éd.). Liège: Mardaga.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rinaldi, C. (2002) Reggio Emilia: A imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In L. Gandini, & C. Edwards (Orgs.), *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil* (pp. 75-80). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Rodrigues, Â. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: A observação de situações educativas. In A. Estrela, & J. Ferreira (Org.), *Investigação em educação: Métodos e técnicas* (pp. 59-70). Lisboa: Educa.
- Rodrigues, Â. (2003). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Recuperado em 20 dezembro, 2009, de [www.educ.fc.ul.pt/docentes/mpfip/arodrigues.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/mpfip/arodrigues.pdf)
- Rodrigues, Â. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, Â., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. C. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa: Um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 01(01), 57-70. Recuperado de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- Ruivo, J. (2015). Formar professores, melhorar a escola, mudar a sociedade. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Formação inicial de professores: [Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015]* (pp. 166-174). Lisboa: CNE. Recuperado de <http://www.cnedu.pt>
- Santos, H. M. (2004). *O estágio curricular na formação de professores: Diversos olhares* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Sarmiento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores: Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (9.<sup>a</sup> ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *A pedagogia no Brasil: História e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 77-92). Lisboa: D. Quixote.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2004). *Escolas que aprendem: Um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Severino, M. A. F. (2007). *Supervisão em educação de infância: Supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Silva, R. M. A. F. N. (2013). *A prática em contexto profissional na formação inicial: Perspetivas de estudantes: Contributos para a configuração profissional do educador de infância* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Silva, S. A. P. S. (2005). Estágios curriculares na formação de professores de educação física: O ideal, o real e o possível. *Revista Digital, Buenos Aires, 10*(82). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd82/estagios.htm>
- Simão, A. M. V., & Flores, M. A. (2006). *O aluno universitário: Aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos*. *Ciências & Letras, 40*, 252-270. Recuperado de <http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/php/cienciaseletras.php?pag=4>
- Simões, A. M. T. (2005). *Prática pedagógica: Que lugar no processo de iniciação à vida profissional dos educadores da infância?* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tardif, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. (4<sup>a</sup> ed.) Rio de Janeiro: Editora Vozes
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1998). Introduction générale. In M. Tardif, C. Lessard, & C. Gauthier (Dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux: Perspectives internationales* (pp. 7-70). Paris: PUF.
- Vasconcelos, T. (2000). Das orientações curriculares à prática pessoal: O educador como gestor do currículo. *Cadernos de Educação de Infância, 55*, 37-45.

- Vasconcelos, T. (2004). A educação de infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38(1,2,3), 109-125.
- Vasconcelos, T. (2006). *A educação de infância: Propostas de reflexão para um debate nacional sobre educação*. Recuperado em 4 abril, 2014, de <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20inf%C3%A2ncia-propostas%20para%20reflex%C3%A3o.pdf>
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Colibri.
- Vasconcelos, T. (2011). *A educação dos 0 aos 3 anos*. Recuperado em 25 abril, 2012, de [http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao\\_dos\\_0-3.pdf](http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao_dos_0-3.pdf)  
(Recomendação n.º 3/2011 do Conselho Nacional de Educação)
- Vasconcelos, T., Orey, I., Homem, L. F., & Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situações e contextos numa perspetiva de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vilarinho, M. E. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vygotsky, L. S. (1985). Le problème de l'enseignement et le développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly, & J.-P. Bronckart (Dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2002). A voz interpretativa: Investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek (Org), *Manual de investigação em educação de infância* (pp.1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. A. (2003). El prácticum en la formación de profesionales universitarios: Principios para una enseñanza de calidad. In Seminario para el Estudio Comparado de la Formación Práctica en el Sistema Universitario, 40-52. Granada, España: [s.n.].
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. doi:10.1177/002248718303400302

- 
- Zeichner, K. M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277, 95-123. Recuperado de [www.mecd.gob.es/revista-de-educacion](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion)
- Zeichner, K. (1986). The practicum as an occasion for learning to teach. *The South Pacific Journal of Teacher Education*, 14(2), 11-27. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/0311213860140202>
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2000). Formação de professores: Contato direto com a realidade da escola: Entrevista a Kenneth Zeichner. *Presença Pedagógica*, 6(34), 5-15. Recuperado em 10 fevereiro, 2011, de <http://pt.slideshare.net/viviprof/k-zeichner-entrevista>
- Zeichner, K. M., & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329–348). New York, NY: Macmillan.
- Zimmermann, E., & Bertani, J. A. (2003). Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 20, 43-62. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/6563>

---

**LEGISLAÇÃO\***

Lei n.º 6/77, *D. R. I Série. 26* (77-02-01) 174-175. Cria as escolas normais de educadores de infância.

Decreto-Lei n.º 519-R2/79, *D. R. I Série, 16.º Supl. 299* (79-12-29) 3446-(344)-3446-(351).  
Aprova o Estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância.

Portaria n.º 352/86, *D. R. I Série. 154* (86-07-08) 1626-1629. Regulamenta os princípios gerais a que deve obedecer a actuação das escolas superiores de educação no respeitante à formação inicial de educadores de infância, professores do ensino primário e professores do ensino básico.

Lei n.º 46/86, *D. R. I Série. 237* (86-10-14) 3067-3081. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 344/89, *D. R. I Série. 234* (89-10-11) 4426-4431. Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 5/97, *D.R. I Série-A. 34* (97-02-10) 670-673. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 240/2001, *D.R. I Série-A. 201* (2001-08-30) 5569-5572. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, *D.R. I Série-A. 201* (2001-08-30) 5572-5575. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 43/2007, *D. R. I Série. 38* (2007-02-22) 1320-1328. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

---

\* Diplomas ordenados cronologicamente

Lei nº 62/2007, *D. R. I Série. 174* (2007-09-10) 6358-6389. Regime jurídico das instituições de ensino superior.

Decreto-Lei n.º 79/2014, *D. R. I Série. 92* (2014-05-14) 2819-2828. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.