

ANTÓNIO V. BENTO
(org)



A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE

OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS

1ª Edição 2012



UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.uma.pt

CIE-UMa

Centro de Investigação em Educação
www.uma.pt/cie-uma

A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS

ANTÓNIO V. BENTO
(org)

António V. Bento é Professor Auxiliar com Nomeação Definitiva e Director do Mestrado em Educação, área de Administração Educacional no Centro de Competência das Ciências Sociais (Departamento de Ciências da Educação) e membro do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

“...Estruturámos este livro da seguinte forma: Na Parte I apresentamos os textos das conferências – Conferência 1 “Da crise da escola à escola contra a crise” por Carlos Vilar Estêvão do Instituto de Educação da Universidade do Minho; Conferência 2 “A escola em tempo de crise: desafios da profissão docente” por Alice Mendonça do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira; e, Conferência 3 “A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE: GERIR OU LIDERAR? Gestão (escolar) para tempo de magnificência e liderança (escolar) para tempo de crise” por António V. Bento do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

Nas Partes II e III, apresentamos um total de 21 comunicações organizadas de acordo com as duas oficinas temáticas: Oficina temática A “Oportunidades para a escola em tempo de crise”, com 10 comunicações. Oficina temática B, “Constrangimentos para a escola em tempo de crise”, com 11 textos.” (in Nota de Abertura).

ANTÓNIO V. BENTO (Org.)

**A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE:
OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS**

Título

A escola em tempo de crise: Oportunidades e constrangimentos

Organizador

António V. Bento

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

João Duarte, Unipessoal, Lda

Tiragem

200 Exemplares

ISBN

978-989-97490-2-3

Depósito Legal

344631/12

© CIE-UMa 2012

www.uma.pt/cie-uma

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEST-OE/CED/UI4083/2011

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS FUTUROS DOCENTES: UM DESAFIO METODOLÓGICO EM TEMPOS DE CRISE

Guida Mendes

Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira

Conceição Sousa

Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

A sociedade ocidental tem vindo a sofrer, paulatinamente, grandes transformações. Assim, a educação não pode estar alheia à mudança dos valores sociais pois a própria realidade educativa está a ser objecto de transformação e conseqüentemente, um acréscimo de exigências tem vindo a ser feito aos docentes e às próprias instituições de formação inicial de docentes. Como é sabido, a heterogeneidade dos contextos pedagógicos dos dias de hoje exige, indubitavelmente, respostas diversificadas quer a nível social, cultural ou económico, assim como a nível educativo, designadamente no que se refere à eficácia significativa da gestão e organização das orientações curriculares adequadas às necessidades e interesses específicos das crianças que frequentam as instituições de educação de infância.

O docente, como profissional de educação, deverá fazer face a estas mudanças desenvolvendo práticas pautadas pela criatividade e reflexibilidade, num processo de construção do conhecimento profissional desde logo na formação inicial, identificando problemas e, nesse sentido, encontrar soluções exequíveis e adequadas à situação do seu contexto educativo.

Com efeito, a prática pedagógica coloca-nos face a muitas questões às quais deveremos dar a melhor resposta, dito de outro modo, os contextos pedagógicos de educação são ricos em oportunidades para reflectir e agir. É reflectindo que se reconhecem os problemas emergindo assim o conhecimento pela “experiência reflexiva” que Dewey (1959) defendia e a “prática reflexiva” que Schon (1997) também refere. Não esquecendo, porém, que segundo Alarcão (2010) a reflexão para ser eficaz tem que ser

sistemática e exige que o docente se distancie da sua acção para poder reflectir de forma consciente e profunda, e assim, propor alterações à sua prática baseada nos factos refletidos

Ao longo dos cinco anos de formação dos nossos estudantes, o trabalho de formação inicial foi contínuo e progressivo. Fomos observando e questionando as nossas opções metodológicas de supervisão no âmbito da iniciação à prática profissional e centrámo-nos em aspetos que foram reajustados no sentido de melhorar a qualidade da formação destes futuros docentes.

Como é sabido, a formação dos docentes em Portugal foi alvo de profundas reformas (Decreto-Lei n.º 74/2006), associadas inevitavelmente ao processo de Bolonha. Assim, gizaram-se novos Cursos de Licenciatura em Educação Básica e Mestrados a ela associados, visando a qualificação exigida para o exercício da docência. Na Universidade da Madeira, no Departamento de Ciências da Educação do Centro de Competência de Ciências Sociais, à semelhança de outras Universidades e Escolas Superiores de Educação, realizaram-se as alterações necessárias à concretização daquele desígnio. Deste modo, para a obtenção do grau de Mestre, exigido por lei para o exercício da profissão docente, os estudantes passaram a ter de frequentar 2 ciclos principais, a saber: o 1º ciclo com a duração de 6 semestres e o 2º ciclo com 3 semestres. Pretendeu-se, no nosso caso, responder ao desafio Europeu da uniformização da formação superior e aumentar a qualidade da formação inicial dos futuros docentes passando a integrar em simultâneo a habilitação para o exercício da profissão de Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

Neste artigo apresenta-se e discute-se reflexivamente o processo de adequação a este novo desafio, desenvolvido nas Unidades Curriculares das áreas científicas de Iniciação à Prática Profissional (IPP), de Didáctica Específica (DID) e de Prática de Ensino Supervisionada (PES), ou seja, a componente prática da formação de futuros docentes.

METODOLOGIA

A investigação-ação tem vindo a ganhar grande relevância há uns anos a esta parte no campo das Ciências da Educação. Como afirma Serrano (1990), a investigação-ação tem contribuído para um clima de revisão e transformação de certas questões relacionadas com a realidade educativa. Permite ao docente questionar o seu próprio trabalho, focalizando problemas, mobilizando estratégias que lhe permitam superá-los,

potenciando assim todo o processo de ensino/aprendizagem. Nesta ordem de ideias, poderão ainda ser superadas discrepâncias e hiatos que possam existir entre o binómio teoria e prática, melhorando significativamente a qualidade da educação.

Encetamos este estudo, de natureza qualitativa numa abordagem de investigação-ação, com o objetivo de perceber e avaliar reflexivamente o objecto do nosso trabalho: a formação inicial dos futuros docentes, nossos estudantes. Para tal, recorreu-se, em primeira instância, a instrumentos de recolha de dados como notas de campo e diários reflexivos dos mesmos. Para além destes utilizou-se, ainda, a pesquisa documental que permitiu recolher dados dos programas das UC's das áreas científicas anteriormente referidas.

Assim, para a realização deste estudo foi necessário olhar em profundidade o contexto de formação inicial do qual fazemos parte, o que implicou uma reflexão sobre as nossas opções pedagógicas e o modo de as concretizar.

Durante a recolha de dados foi necessário adaptar os instrumentos da mesma, pois consideramos pertinente restringir o nosso campo de estudo apenas às UC's das quais somos responsáveis. Assim, não nos ocupamos de outras matérias associadas à formação inicial designadamente os conteúdos das outras UC's que fazem parte do plano de estudos do 1º Ciclo em Educação Básica e do 2º Ciclo do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB.

Na leitura interpretativa (Graue & Walsh, 2003, p. 191) dos dados recolhidos emergiram basicamente três eixos de análise, a saber: os conteúdos das UC's, os processos de ensino-aprendizagem, as propostas de avaliação de conhecimentos a elas associadas e ainda a opinião dos estudantes sobre o seu processo de formação expresso na avaliação que fizeram da mesma.

A partir destas dimensões fez-se uma análise de conteúdo aos dados recolhidos dando-lhes sentido no âmbito do objetivo deste estudo.

A FORMAÇÃO INICIAL: UM PERCURSO EM CRESCENDO

A partir da análise dos programas das UC's em estudo temos como conteúdos de referência, no 1º ano do 1º CEB, na UC de Iniciação à Prática Profissional I (IPP I), a Educação de Infância dos "0 aos 6 anos" na Europa,

em Portugal Continental e na Região Autónoma da Madeira (RAM), numa abordagem teórico prática e de seminários.

O enfoque neste 1º ano de formação é dado na valência creche, ou seja, dos “0 aos 3 anos”. Para tal, a metodologia adoptada centra-se na análise e discussão de documentos, científicos e normativos, sobre os conteúdos concomitantemente com pesquisa autónoma, em trabalhos de grupo, sobre este contexto. Os resultados obtidos pelos estudantes são apresentados oralmente e discutidos a partir das questões colocadas pelos restantes grupos e moderados pelos docentes. A realização de um trabalho teórico, escrito em grupo, sobre um dos conteúdos programáticos é também contemplada.

Posteriormente a esta abordagem de índole mais teórica, os estudantes realizam uma aproximação ao contexto real de educação de infância permanecendo três dias distribuídos ao longo de três semanas, o que perfaz um total de 12 horas na valência creche, dois estudantes por sala. Aqui, é-lhes solicitado que façam uma observação participante da qual resulta um relatório reflexivo sobre a estrutura organizacional, enquadramento sócio-ecológico e comunitário da instituição de educação de infância, bem como sobre todo o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de creche onde estão inseridos.

No 2º ano, na UC de Iniciação à Prática Profissional III (IPP III), também teórico – prática e com seminários, são conteúdos centrais o perfil do educador de infância e os domínios da sua intervenção. Fazemos ainda uma abordagem aos conceitos de qualidade em educação de infância, aos modelos curriculares mais utilizados bem como às tipologias de projectos pedagógicos neste nível de educação. Problemáticas como a organização do ambiente pedagógico e a relação com a comunidade educativa, em particular com as famílias, também são neste ano abordadas. Nas aulas práticas em contexto real, organizadas da mesma forma que no ano transato, os estudantes são confrontados *in loco* com a tese de que o ambiente pedagógico deve ser organizado de forma a facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem activa das crianças e que, para isso, é necessário observar, planear e organizar o espaço e o tempo e as interações, de modo a que as crianças tenham oportunidades de aprendizagens diversificadas, exerça controlo sobre o ambiente e se sinta segura e motivada (Hohman & Weikart, 2009).

No 3º ano, no 1º semestre, com a Iniciação à Prática Profissional V (IPP V), contemplam-se os seguintes conteúdos: o currículo em educação de infância, a comunidade educativa – família e outros atores, os períodos

críticos em educação de infância - entre outros, a adaptação e momentos de transição -, a observação e a avaliação, o perfil profissional do educador considerando as suas intervenções práticas, a diversidade dos contextos educativos na infância, e por fim a qualidade e inovação nas intervenções pedagógicas.

Aqui, almejamos criar condições para que os estudantes possam conhecer estudando em profundidade o contexto de origem das crianças, ou seja, as respectivas famílias, pois são aspectos fundamentais a ter em conta na planificação da acção que se pretende sistémica e adequada ao grupo de crianças. Nesse sentido as opções de ensino-aprendizagem direccionam-se, claramente, para a componente prática em contexto de jardim-de-infância e/ou pré-escolar, alargando-se à comunidade educativa envolvente (contexto social e familiar), e tal como nas anteriores IPP's, é realizada com dois estudantes por sala.

Assim, como propostas de trabalho é solicitado aos estudantes uma avaliação diagnóstico da situação - levantamento autónomo de dados para a caracterização individual e do grupo das crianças e do seu contexto social -, realização de um plano de atividade pedagógica que contempla, necessariamente, a intervenção pedagógica com o grupo e com a respectiva comunidade educativa (privilegiando a relação família e instituição). Nestes trabalhos, organizados e apresentados em suporte digital (e-portefólio, página web ou blog), deverão constar todas as evidências das atividades desenvolvidas pelos estudantes e respectivas reflexões ou diários de bordo realizados durante o semestre incluindo as referentes ao contexto real de educação de infância e um *poster* ou trabalho individual escrito sobre as atividades pedagógicas realizadas e enquadradas teoricamente. No último semestre do 1º Ciclo do Curso da Educação Básica, os conteúdos abordados retomam algumas questões anteriormente já afloradas que nesta fase de formação inicial serão aprofundados numa perspetiva de uma maior aproximação à prática profissional: organização e gestão do currículo na educação de infância; a observação e avaliação diagnóstico como base da intervenção pedagógica numa abordagem colaborativa e reflexiva; o currículo emergente; o portefólio reflexivo como instrumento de avaliação e aprendizagem; e o desenvolvimento de projetos pedagógicos.

A realização de aulas práticas em contexto de educação de infância (quer na valência creche quer na valência jardim de infância ou pré-escolar) associada à observação participante, por parte dos estudantes, e à intervenção pedagógica orientada e supervisionada quer pelo educador cooperante quer pelo docente orientador científico da universidade, são as estratégias de ensino aprendizagem privilegiadas na IPP VI. Como resultado

desta *praxis*¹, de cerca de um mês, no contexto real os estudantes apresentam um e-portefólio reflexivo para discussão.

No 2º Ciclo as UC's de Metodologia em Educação Pré-escolar I e II são também teórico-práticas e de seminário. Aqui são estudadas as teorias e seus autores subjacentes aos modelos pedagógicos mais utilizados na educação de infância e, ainda, as opções metodológicas e materiais a elas associadas. Os estudantes efetuam uma pesquisa em artigos científicos para a revisão das metodologias pedagógicas em educação de infância.

Na prática em contexto, realizada preferencialmente em jardins de infância e pré escolares, é pedido aos estudantes que façam através de uma observação participante, o levantamento de dados sobre a aplicação de metodologias pedagógicas para elaboração de um trabalho escrito apresentado e discutido oralmente à turma. Analisam e discutem, também, exemplos de boas práticas partilhadas por convidados especializados sobre esta matéria.

Por sua vez na Metodologia de Educação Pré-escolar II faz-se, em articulação com a intervenção pedagógica dos estudantes realizada em contexto real de educação de infância no âmbito da UC de Prática de Ensino Supervisionada, uma abordagem reflexiva sobre a *práxis* do educador de infância. Para tal, realizam um *poster* académico com as evidências das opções metodológicas adoptadas pelos mesmos, resultantes de uma intervenção norteada por princípios de qualidade desenvolvidos em parcerias numa atitude experiencial promotora de bem-estar e implicação das crianças (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011; Portugal & Leavers, 2010).

No 3º, e último semestre, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico a UC de Estágio e Relatório prevê que os estudantes estagiários realizem a sua intervenção pedagógica de modo individual e autónomo em contextos de educação de infância dos 0 aos 6 anos. Tendo por base as indicações das OCEPE, esta intervenção deverá basear-se em: 1) observar; 2) planear; 3) agir; 4) avaliar; 5) comunicar; e 6) articular. Estas etapas são necessariamente indissociáveis e complementares (Ministério da Educação, 1997).

A primeira consiste na observação de cada uma das crianças e do grupo em geral, na identificação das necessidades e interesses das mesmas e no conhecimento do contexto familiar e social em que o grupo se insere. O

¹ *Praxis* na aceção de Júlia Oliveira-Formosinho e Rosário Gambôa (2011) é ação que decorre da triangulação da teoria com a prática e um sistema de crenças e valores do educador.

levantamento destes dados é crucial para adequar a intervenção pedagógica e compreender as características das crianças. O processo de observação, registo e análise de dados enquadrados teóricamente é contínuo, pois permite conhecer melhor a criança, a sua evolução e adequar a diferenciação pedagógica com o desígnio de colmatar as dificuldades das crianças e expandir as suas potencialidades.

A segunda diz respeito ao planeamento da intervenção pedagógica dos estudantes estagiários. Aqui estes devem ter em conta a avaliação diagnóstico para criar um ambiente estimulante e promover aprendizagens significativas e diversificadas no grupo, tendo sempre presente a articulação das áreas de conteúdo. Assim, e de acordo com Hohmann e Weikart (2009), espera-se que o ambiente educativo seja organizado de forma a possibilitar a exploração de diversos materiais, instrumentos e espaços, bem como a promoção da interação com outras crianças e adultos. O estudante estagiário é incentivado a envolver as crianças no planeamento das actividades a serem realizadas, visto este processo de partilha de poder facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de todo o grupo (Ministério da Educação, 1997). As experiências práticas vivenciadas pelos estudantes são partilhadas com os colegas quer em momentos de reflexão conjunta em orientações tutoriais quer através da partilha dos trabalhos numa plataforma conjunta de arquivo de documentos (dropbox ou infoalunos). Como afirma uma estagiária:

“(…) deveremos apostar desde o início do estágio num sistema para partilha de evidências fotográficas, vídeos e outros documentos entre as colegas do núcleo de estágio, uma vez que isto permite uma reflexão da nossa prática também com base no que as colegas estão a fazer.” (avaliação da estudante estagiária Mariana²)

Agir, ou seja, intervir pedagogicamente, pressupõe que o estudante estagiário concretize juntamente com as crianças as ações planeadas e oriente as situações emergentes que ocorram. Com a avaliação³, os estudantes estagiários avaliam e tomam consciência da ação pedagógica realizada, e adequam-na ou reformulam-na de modo a irem ao encontro da realidade do grupo. O envolvimento das crianças na avaliação designadamente na auto-avaliação e heteroavaliação da vida do grupo é

² O nome dos estudantes estagiários foram substituídos por outros de modo a salvaguardar a identidade dos mesmos e cumprir com o acordado aquando da recolha de testemunhos.

³ Os estagiários são incentivados a realizar os registos de avaliação e observações tendo por base a escala proposta no Sistema de Acompanhamento da Criança (SAC) de Portugal e Leavers (2010), a realizar reflexões diárias incluindo perspetivas de intervenção pedagógica.

também uma atividade pedagógica que é incentivada pois permite ao estudante estagiário refletir sobre a sua própria ação e sobre o que as crianças pensam e dizem permitindo assim uma visão partilhada do processo pedagógico. Desta forma, a avaliação constitui-se como suporte prospetivo do planeamento.

A comunicação através de seminários de reflexão, visa a partilha do conhecimento que o estudante estagiário adquiriu da criança em particular e do grupo em geral ou ainda sobre o impacto da sua intervenção pedagógica e da forma como evolui com outros intervenientes do processo pedagógico, nomeadamente, com a equipa da sala, com as famílias e com os colegas e docentes da universidade. A troca de ideias com todos estes intervenientes possibilita conhecer melhor a criança e outros contextos que a influenciam bem como a tomada de consciência do processo de aprendizagem dos estudantes estagiários. Por fim, promove-se a consciencialização da importância dos períodos de transição na vida das crianças, entre os quais destacamos a transição para o 1.º Ciclo no sentido em que o estudante ao longo da sua gradual intervenção pedagógica deve aprender a “[...] promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1997, p.28). Deste modo, é proposto ao estudante estagiário encetar a interação com as famílias que facilite a comunicação entre eles, de modo a oferecer as condições necessárias para que as crianças tenham uma aprendizagem com êxito nas etapas seguintes e de, em cooperação com os professores do 1.º CEB, facilitar a transição das mesmas para o 1.º Ciclo.

Resumindo, como propostas de trabalho em contexto real de educação de infância, com a orientação do educador cooperante e do orientador científico do estágio docente da universidade, é-lhes solicitado que realizem: uma avaliação diagnóstico do contexto onde estão a desenvolver o estágio; o planeamento partilhado da sua intervenção pedagógica; a concretização da intervenção pedagógica; e a reflexão e avaliação da mesma.

No que se refere aos momentos de orientação os estudantes estagiários consideram que estes deveriam ser realizados de forma mais sistemática e em grupo como nos sugere uma das estagiárias:

(...) horário fixo para a reflexão conjunta com as colegas estagiárias, uma vez por semana, ou mais, caso fosse necessário. (avaliação da estudante estagiária Zita)

Importa também referir que a intervenção dos estudantes estagiários com a comunidade educativa é incentivada, quer seja realizada em grupo com os colegas do núcleo de estágio ou ainda com os estagiários dos núcleos mais próximos de forma a fomentar o trabalho em equipa. Entende-se aqui que a intervenção com a comunidade inclui necessariamente as famílias, a equipa pedagógica da instituição de estágio e ainda a comunidade envolvente em conformidade com os projetos da instituição ou da sala de atividades ou ainda decorrente de situações emergentes no desenvolvimento do período de estágio.

Assim, incidimos o processo de ensino aprendizagem do estágio em três grandes dimensões, a saber: (1) intervenção pedagógica com o grupo; (2) intervenção com a família; e (3) intervenção com a comunidade educativa da instituição e com a comunidade envolvente. No dizer de uma estudante este período de estágio é:

(...) muito importante para a aprendizagem da nossa futura profissão. O facto de realizarmos o estágio individualmente dá-nos mais autonomia e espaço para construir o nosso perfil de futuras docentes, mas também tem desvantagens devido ao curto tempo de estágio não conseguimos concretizar um projeto de intervenção na sua totalidade (...)" (avaliação da estudante estagiária Lígia)

Por fim, o relatório do estágio incide numa primeira parte sobre o trabalho desenvolvido em contexto de educação de infância e, numa segunda parte, no 1º CEB. Este encerra assim o processo de formação inicial dos nossos estudantes com a sua defesa pública onde o candidato ao grau de mestre apresenta e defende o trabalho desenvolvido no estágio nos contextos pedagógicos acima referidos. Encontramos aqui algumas dificuldades sublinhadas pelas estudantes. É exemplo disso o que refere uma delas:

(...) o período de estágio além de ser curto, 100 horas para cada parte [educação de infância e 1ºCEB] termina com a redação e entrega do relatório num tempo demasiado curto para tanto trabalho, o que resulta numa pressão para nós, com a sensação de que não concluímos com a necessária serenidade este período de reflexão e conclusão da formação (...)"(estudante estagiária Teresa)

Referem ainda uma certa ansiedade relativamente ao que "vem depois":

(...) depois do estágio, para além das orientações do relatório, estamos muito sós, sem saber muito bem o que fazer, depois deste período tão intenso de trabalho, como vamos começar a trabalhar e onde (...)”(avaliação da estudante estagiária Teresa)

ANÁLISE E CONCLUSÕES

Como resultado deste trabalho foi possível encontrar algumas ideias que passamos a expor, à laia de conclusão, de onde pretendemos tirar ilações acerca da formação inicial dos futuros docentes, nossos alunos, e ainda encontrar pistas para reconstruir estratégias de ensino aprendizagem para o futuro próximo.

Passamos de seguida a enumerar as principais ideias conclusivas relativamente à articulação dos conteúdos, aos processos de ensino-aprendizagem e às propostas de avaliação de conhecimentos a elas associadas.

Assim, os nossos estudantes:

Conhecem os fundamentos teóricos e práticos da Educação em geral e em particular da Educação de Infância;

Realizam progressivamente a sua intervenção pedagógica em contextos diversificados de educação de infância (dos 0 aos 6 anos). É sabido que as experiências práticas têm influência significativa nas perspetivas e práticas dos estudantes em formação e concomitantemente na construção da sua identidade profissional. Com efeito o processo de ensino aprendizagem, evidenciado no desenvolvimento dos trabalhos realizados, ajuda os estudantes a refletir sobre a Educação em geral e, em particular, sobre a Educação de Infância e, ainda, sobre a promoção da qualidade das suas intervenções pedagógicas realizadas em contexto real. Nesse sentido, imprime-se no processo das experiências práticas de que se revestem as UC's de IPP e a de Estágio e Relatório⁴, uma gradual dimensão autónoma das mesmas. A prática do futuro educador de infância constrói-se, assim, através da experiência que os estudantes realizam em contexto real e não apenas no que dizemos ser essa mesma prática (Goodson & Hargreaves, 1996);

⁴ No momento em que se realizou o presente trabalho a UC de Prática de Ensino Supervisionada era lecionada por outro docente, daí que não tenha sido tida em conta na análise que nos propusemos fazer.

Conhecem os fundamentos dos diversos modelos pedagógicos, adotando as respetivas técnicas metodológicas em particular as dos mais utilizados na educação de infância em Portugal. A este propósito concordamos com Oliveira-Formosinho (1998) quando afirma que “a adoção de um modelo curricular pelos educadores de infância é, segundo nos diz a investigação no campo, um factor de qualidade da sua prática” (p. 12);

Aprendem colaborativamente através da interação constante com um leque diversificado de intervenientes (docentes orientadores, docentes cooperantes, colegas, crianças e demais comunidade educativa, individualidades de referência convidados a partilhar os seus saberes e experiências profissionais);

Constroem o seu perfil (pré)profissional num percurso construído com base na formação teórica e normativa, na experiência prática e no sistema de crenças, o que os capacita para desenvolver uma atitude crítica e reflexiva acerca do contexto pedagógico. Neste sentido, a intervenção pedagógica conta progressivamente com o contributo pessoal, com a conceção acerca da educação de infância e da visão sobre qual o papel que as crianças deverão ter na construção do seu conhecimento. Dito de outro modo, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver a sua *praxis* que, na aceção de Júlia Oliveira-Formosinho (2009), deve ser “fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (p.5). Ainda de acordo com esta autora, uma acção pedagógica necessita de se apoiar, tanto em perspectivas teóricas, como nos resultados que a experiência traduz, sem esquecer de atender às crenças, valores e princípios de cada pessoa que interage com estes contextos, ou seja, as dos estudantes estagiários;

Fazem a avaliação de uma criança em particular e do grupo em geral, realizando no final uma avaliação de todo o processo, após uma observação directa e participante das atividades e da recolha de dados junto dos vários intervenientes no mesmo (crianças, famílias e demais comunidade educativa) de modo a garantir um alto grau de fiabilidade da informação recolhida. Efetivamente, o Decreto-Lei que regulamenta o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância⁵ assume a avaliação numa perspectiva formativa, devendo tratar-se de um processo contínuo e interpretativo que deverá intervir nos processos educativos, na tomada de decisões, bem como no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças;

Têm (maioritariamente) intervenções pedagógicas de qualidade nos grupos (intervenção restrita) e na comunidade educativa (intervenção

⁵ Decreto-Lei n.º 241/2001, (30 de Agosto de 2001). *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*

alargada), fundamentando reflexivamente as suas intervenções pedagógicas em literatura científica fidedigna. Compreendem assim como a evolução da concepção acerca das crianças, da educação, da infância e das práticas se fundamentam na investigação;

Por fim, realizam diários reflexivos, como componentes dos e- portefólios de aprendizagem e de avaliação, que têm um papel fundamental para a promoção da construção de um pensamento reflexivo do futuro docente. Pensamos, tal como afirma Teresa Ambrósio (2005), que “ hoje é decisivo introduzir na Educação /formação, a todos os níveis, a reflexividade e, por isso, o incremento de procedimentos humanísticas, críticos, construtivistas, que questionem a universalidade e as verdades alcançadas” (p.57).

A partir de algumas conclusões deste trabalho, incluindo os testemunhos dos estudantes sobre o seu processo de formação inicial, e como perspetivas futuras de intervenção consideramos necessário ter em linha de conta alguns eixos orientadores para (re)gizar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes :

Uma melhor articulação dos conteúdos das UC'S de IPP durante o 1º Ciclo de formação;

Antecipar a aprendizagem da reflexão ação;

Criar mais momentos de aprendizagem partilhada entre os estudantes e com profissionais da área;

Aumentar as oportunidades de aprendizagem em contexto;

Aumentar o número de orientações científico pedagógicas em contexto;

Realizar as orientações científicas na universidade de modo mais regular;

Promover, com os orientadores cooperantes, momentos presenciais de apresentação, discussão e clarificação dos critérios de avaliação dos estudantes estagiários e de entendimentos sobre “ boas práticas”;

Por fim, não menos importante, criar condições para que os docentes envolvidos nas UC's de IPP, de PES e de Estágio e Relatório tenham uma carga horária, na sua distribuição de serviço, adequada à natureza essencialmente prática destas, bem como ao número de estudantes envolvidos neste formação inicial que se reveste, como vimos, de particularidades muito específicas.

Consideramos por fim que, sem desvalorizar a componente teórica necessária de formação, não podíamos estar mais de acordo com Séneca, pensador da antiguidade clássica, quando fala sobre a aprendizagem, para ilustrarmos o paradigma que deve estar subjacente à formação inicial dos futuros docentes: *Homines dum docente discunt, ou seja, os homens, enquanto ensinam, aprendem*. Com efeito, a construir do saber profissional docente faz-se em contextos de ação (Nóvoa, 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Ambrósio, T. (2000). Comentário à conferência: pensamento complexo e organização do conhecimento. In Carvalho, A., Figueiredo, A., Morin, E., Delêcote, G., et al. *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Decreto-Lei n.º 74/2006, (24 de Março de 2006). Graus académicos e diplomas do ensino superior. *Diário da República, I SÉRIE – A, n.º 60*. Consultado em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F75608D2-AA1B-47FD-BDE9-32CF53544A73/3142/DL_74_2006.pdf

Decreto-Lei n.º 241/2001, (30 de Agosto de 2001). Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República, I SÉRIE – A, n.º 201*. *Diário da República, I SÉRIE – A, n.º 201*. Consultado em http://www.sdpgl.pt/legislacao/D_Lei_241_2001.pdf

Dewey, J. (1959). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers professional lives: aspirations and actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds) *Teachers Professional Lives* (London, Falmer Press).

Hohman, M. & Weikart, D. 2009. *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB-NEPE.

Nóvoa, A. (org), (2008). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Orgs) (2011). *O trabalho de projecto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org) (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora: Porto.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Serra, C. (2004). Currículo na Educação Pré-escolar e articulação com o 1º CEB. Col. Educação nº 21. Porto: Porto Editora.

Serrano, M. G. P. (1990). *Investigação-acção. Aplicações ao campo social e educativo*. Madrid. Editorial Dykynson.

Schon, A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (org), *Os professores e a sua formação* (pp.77-91). Lisboa: Publicações D. Quixote.