



APRENDIZAGEM, DIVERSIDADE E EQUIDADE: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARMEN CAVACO, FERNANDO ALBUQUERQUE COSTA,
JOÃO PINHAL, JOANA MARQUES, JOANA VIANA, NUNO
DOROTEA, RÚBEN MARREIROS, CATARINA MARTINS
(ORGANIZADORES)

2024



APRENDIZAGEM, DIVERSIDADE E EQUIDADE: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATAS DO XXXI COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA
7 A 9 DE FEVEREIRO DE 2024
LISBOA, PORTUGAL

ORGANIZADORES

CARMEN CAVACO, FERNANDO ALBUQUERQUE COSTA, JOÃO PINHAL, JOANA
MARQUES, JOANA VIANA, NUNO DOROTEA, RÚBEN MARREIROS, CATARINA
MARTINS

DESIGN E PAGINAÇÃO

CATARINA MARTINS

DATA DE PUBLICAÇÃO

OUTUBRO DE 2024

EDIÇÃO

© AFIRSE PORTUGAL

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO LISBOA
ALAMEDA DA UNIVERSIDADE 1649-013 LISBOA
PORTUGAL

ISBN: 978-989-8272-46-1



APRENDIZAGEM, DIVERSIDADE E EQUIDADE: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa, João Pinhal, Joana Marques,
Joana Viana, Nuno Dorotea, Rúben Marreiros, Catarina Martins

Organizadores

2024

A FORMAÇÃO INICIAL DE HABILITAÇÃO CONJUNTA: MODOS DE SER E ESTAR NA PROFISSÃO DOCENTE

Adérita Fernandes

Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira;

aderita.fernandes@staff.uma.pt

Resumo

O presente texto pretende dar a conhecer a investigação no âmbito da tese de doutoramento, intitulada Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um caminho, duas identidades, enquadrada na temática da formação de professores. Assente na certeza de que o contexto da formação inicial de professores é percecionado como um válido e complexo território de pesquisa e conhecimento, bem como agrega uma dimensão portadora de uma enorme responsabilidade social no desenvolvimento da sociedade, importa refletir acerca dos seus modos de organização e operacionalização e, acima de tudo, no seu impacto na construção e desenvolvimento da identidade profissional docente.

Este estudo, situado no contexto específico do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurou compreender como é que este curso de habilitação profissional conjunta forma futuros docentes para o exercício profissional no âmbito de duas profissões diferentes: Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e perceber a sua influência na construção da identidade profissional docente.

As opções metodológicas sustentaram-se nos objetivos da investigação, congruentes com a não linearidade característica dos estudos qualitativos e, consequentemente, do estudo de caso. O caso definido é o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira e contou com participantes que cumpriam cumulativamente dois requisitos fundamentais, nomeadamente, ser ex-estudante do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade da Madeira e já terem exercido atividades docentes quer na Educação de Infância, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na apresentação, análise e interpretação dos dados, procurou-se, a partir dos dados recolhidos, compreender a relação entre a formação inicial de professores e a prática profissional, isto é, como é que as participantes vivenciaram a socialização da profissão, realçando a transição entre profissões, assim como a construção e desenvolvimento da sua identidade profissional.

Palavras-Chave: Formação inicial de professores; Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Identidade profissional docente

Résumé

Ce texte vise à faire connaître les recherches menées dans le cadre de la thèse de doctorat intitulée Master en éducation préscolaire et enseignement du 1er cycle de l'éducation de base: un parcours, deux identités, encadrée dans le thème de la formation des enseignants. Partant de la certitude que le contexte de la formation initiale des enseignants est perçu comme un territoire valable et complexe de recherche et de connaissance, en plus d'y ajouter une dimension qui comporte une énorme responsabilité sociale dans le développement de la société, il est important de réfléchir sur ses modes de son organisation et son opérationnalisation et, surtout, dans son impact sur la construction et le développement de l'identité professionnelle enseignante.

Cette étude, située dans le contexte spécifique du Master en Éducation préscolaire et Enseignement du 1er cycle de l'Éducation de base, a cherché à comprendre comment cette formation conjointe de qualification professionnelle forme de futurs enseignants à une pratique professionnelle au sein de deux métiers différents : Éducatrices de la petite enfance et les enseignants du 1er cycle de l'éducation de base et comprennent leur influence dans la construction de l'identité professionnelle enseignante.

Les options méthodologiques étaient basées sur les objectifs de recherche, en accord avec la non-linéarité caractéristique des études qualitatives et, par conséquent, de l'étude de cas. Le cas défini est le Master en Éducation Préscolaire et Enseignement du 1er Cycle de l'Éducation de Base, de l'Université de Madère et avait des participants qui remplissaient cumulativement deux exigences fondamentales, à savoir être un ancien étudiant du Master en Éducation Préscolaire. cours.-école et enseignement du 1er cycle de l'éducation de base à l'Université de Madère et ont déjà réalisé des activités d'enseignement tant dans l'éducation de la petite enfance que dans le 1er cycle de l'éducation de base.

Dans la présentation, l'analyse et l'interprétation des données, nous avons cherché, à partir des données collectées, à comprendre la relation entre la formation initiale des enseignants et la pratique professionnelle, c'est-à-dire comment les participants ont vécu la socialisation de la profession, en mettant en évidence la transition entre les professions, comme ainsi que la construction et le développement de leur identité professionnelle.

Mots-clés: Formation initiale des enseignants ; Master en Education Préscolaire et Enseignement du 1er Cycle de l'Éducation de Base ; Enseigner l'identité professionnelle

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O contexto da formação inicial de professores (FIP) é percecionado como um válido e complexo território de pesquisa e conhecimento, bem como agrega uma dimensão portadora de uma enorme responsabilidade social no desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, é inegável que a aposta na educação seja entendida como o principal fator de desenvolvimento humano e social. Neste olhar sério sobre a educação devemos considerar a criança desde que nasce e ao longo de todo o seu percurso e desenvolvimento educativos. Esta crença de que o investimento no capital humano conduz necessariamente ao desenvolvimento económico, social, científico, tecnológico, cultural coloca sob as Instituições de Ensino Superior uma grande responsabilidade, visando a garantia de uma resposta de qualidade, que corresponda às aspirações, necessidades e exigências da sociedade. Com efeito, às instituições de formação compete definir os objetivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência.

A partir de 2005, com a definição e publicação dos instrumentos reguladores para a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, através do Decreto-Lei (DL) n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, as instituições de formação de professores assumiram uma nova reorganização dos cursos, seguindo as diretrizes emanadas pela declaração de Bolonha. Mais tarde, e na sequência desta atualização legal e normativa, a 22 de fevereiro de 2007 é aprovado o DL n.º 43/2007, que define o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Refira-se que o DL n.º 43/2007 regulamentou também o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passaram a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar (EPE) e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Está subjacente à intencionalidade política o reconhecimento do primeiro ciclo, a licenciatura, enquanto garantia de formação de base na área da docência. Salienta-se, pois, que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de

recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada. Destaca-se, assim, a assunção do valor e do impacto da docência na qualidade da educação, sublinhando-se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente.

O MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No caso específico da Universidade da Madeira, instituição com uma forte tradição e larga experiência na formação de professores, os alunos que pretendam ser Educadores de Infância e/ou Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quando terminam o ensino secundário candidatam-se à Licenciatura em Educação Básica. A conclusão desta licenciatura permite o acesso ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB), que confere a habilitação profissional para a docência nos níveis da EP e do 1.º CEB. Será, portanto, a conclusão deste mestrado que habilita os alunos para exercerem as profissões de Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB. Do ponto de vista formativo, estes dois anos são o culminar de uma formação académica que tem o seu início com a licenciatura, na medida em que os planos curriculares evidenciam um desenvolvimento contínuo e progressivo.

Através de uma consulta ao plano curricular do MEPEE1CEB, é possível observar-se que, no desenvolvimento das Unidades Curriculares inseridas no domínio da Área Educacional Geral (AEG), pretende-se que os estudantes sejam capazes de demonstrar autonomia para a ação profissionalizante reflexiva resultante do questionamento das experiências práticas e do conhecimento científico acumulado, compreender as variáveis intervenientes no processo educativo numa visão global, aprofundar os conhecimentos do âmbito da psicologia educacional e problematizar a exclusão e os contextos dos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais.

Na formação na Área da Docência (AD), os objetivos prendem-se com a capacidade de construir a matriz sócio-histórica da identidade nacional, sistematizar a fundamentação dos conteúdos matemáticos e refletir a literatura para a Infância numa perspetiva cultural.

Nas Didáticas Específicas (DIE), os alunos deverão desenvolver e aprofundar as capacidades e atitudes nas áreas curriculares da EPE e do 1.º CEB. Por fim, na Prática de Ensino Supervisionada (PES) espera-se que sejam capazes de agir e refletir em contexto real de aprendizagem.

A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ora, os contextos de aprendizagem durante a formação académica traduzir-se-ão em contextos de trabalho distintos, pois o exercício das funções docentes tanto pode acontecer na EPE como no 1.º CEB.

Aludindo à afirmação de João Costa, no preâmbulo Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), constata-se que a EPE representa um período “crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (pág. 4), sendo, por isso, considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º, pág. 670). Concluída a

etapa da EPE e chegada à idade da escolaridade obrigatória, surge a educação escolar, na qual 1.º ciclo do ensino básico compreende os 4 primeiros anos, subsequentes à EPE.

A formação e o desempenho docente deverão, portanto, estar alinhados com as características dos setores de ensino no quais os Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB exercerão as suas funções. Do mesmo modo, o enquadramento legal, através dos seus documentos orientadores, que subjaz a cada um dos níveis educativos constitui igualmente uma importante referência curricular. As OCEPE constituem-se referenciais comuns para o trabalho educativo dos Educadores de Infância e definem que competências devem ser adquiridas pelas crianças entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória, reconhecendo-lhe um papel preponderante no início de um processo de educação que se desenvolverá ao longo de toda a vida. No que concerne à legislação alusiva aos princípios orientadores de organização e gestão curricular do 1.º CEB, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens Paralelamente, e igualmente relevantes para a conceção e organização pedagógica do 1.º CEB, temos as Aprendizagens Essenciais, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, o Regime Jurídico da Educação Inclusiva, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), entre outros. Por outro lado, a definição do perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, plasmado no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, aglutina um referencial comum à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino. Afirma-se no que concerne à dimensão profissional, social e ética que o professor promove “aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (DL n.º 240/2001, p. 5570). No âmbito do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, cabe ao professor promover “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (DL n.º 240/2001, p. 5571). Na dimensão III, referente à participação na escola e relação com a comunidade, o professor deverá exercer a sua atividade profissional, “de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (DL n.º 240/2001, p. 5571). A última dimensão, contemplada no perfil geral de desempenho, diz respeito ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, na qual se enuncia que

o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (DL n.º 240/2001, p. 5571).

Destaca-se, portanto, que as profissões de Educador de Infância e Professor do 1.º CEB possuem um referencial teórico comum, que as aproxima no plano normativo, sendo que as diferenças na redação e

linguagem se encontram ao nível do currículo, nomeadamente na sua conceção, desenvolvimento e integração.

Paralelamente, considera-se a aprendizagem o denominador comum que, não só perpassa todo o sistema educativo, como também assume centralidade no processo de desenvolvimento da transição educativa da EPE para o 1.º CEB.

Assim, tendo por base a diferenciação e o respeito pelo processo evolutivo natural de cada criança e aluno, bem como a convicção que a continuidade educativa e a aproximação entre os níveis educativos pressupõem uma articulação curricular que reconheça as diferenças de cada nível, Serra (2004) esclarece que “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (p. 78).

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

O mestrado de habilitação conjunta afigura-se um contexto de formação propício e enriquecedor no que a esta matéria diz respeito, tendo sempre presente a consideração de que o exercício da profissão requer a aquisição de competências. Esta habilitação profissional para o desempenho de uma atividade consiste na profissionalização, entendida como o ato de profissionalizar, ou seja, tornar-se profissional. Neste sentido, Tardif e Faucher (2010), citados por Morgado (2011), declaram que a “profissionalização corresponde ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais complexas e variadas” (p. 797). Morgado (2011) acrescenta ainda que no processo de profissionalização, a formação inicial é vista como um período que culmina na certificação e no reconhecimento da competência para exercer a profissão. Assim, através da perspetiva deste autor, percebemos que

tratando-se de um processo que visa o desenvolvimento de competências profissionais, a profissionalização deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada cultura profissional por parte dos formandos e favorecer a construção da sua identidade profissional, construção essa que irá prolongar-se ao longo da sua vida profissional (Morgado, 2011, pp. 796-797).

Contatamos, portanto, que a construção de um profissional docente nasce no processo de profissionalização em direção à construção da sua identidade profissional. A este propósito, José Carlos Morgado (2001) acrescenta que

para além da construção deste saber profissional, [domínio de um conjunto de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares, de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola, compreensão das relações entre o processo educativo, a escola e a cultura] a profissionalização contribui também, para que o futuro professor desenvolva uma identidade profissional [permitindo] apropriar-se da cultura, valores e práticas caraterísticos da profissão. (p. 798)

De acordo com Borges (2014), aludindo a Esteves (2002), Tardif (2002) e Santana (2004) “tornar-se professor é um projeto contínuo de construção como pessoa e profissional, em que a dimensão subjetiva, pessoal e única do professor como ser humano desempenha um papel determinante” (p. 42).

Nóvoa (1992) afirma que na profissão docente, “fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” [...] não é possível separar o eu *pessoal* do eu *profissional*” (p. 7), na medida em que “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (p.9). O autor acrescenta ainda, citando Nias (1991), que “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”, colocando assim a dimensão pessoal no cerne do processo identitário da profissão docente.

Ora, o desenvolvimento profissional docente alinha-se, atualmente, com os princípios de uma escola humanista, centrada na dignidade humana e na preservação do mundo, que visam a construção de uma sociedade mais justa; orientada para saberes alicerçados na capacidade de visão e de ação sobre as realidades naturais e sociais; promotora de aprendizagem ao longo da vida; inclusiva, garantindo o direito de acesso e participação plena e efetiva em todos os contextos educativos; com uma ação educativa coerente e flexível, conduzindo a realidade para o centro das aprendizagens; defensora da sustentabilidade; capaz de incorporar a evolução do saber, garantindo a estabilidade necessária para assegurar os efeitos desejados (Alves et al., 2019). A formação inicial dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º CEB deverá garantir, através da sua organização e operacionalização, que as identidades dos professores reflitam uma profissionalidade docente, entendida por Sacristán (1995) como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 65), isto é, um conjunto de competências profissionais diretamente relacionadas com a profissão docente.

Assim, as competências que os docentes deverão adquirir ao longo da sua formação inicial e demonstrar ao longo do exercício da sua profissão revelam, naturalmente um conjunto de conhecimentos – saber; habilidades – saber fazer e atitudes – saber ser/estar.

A este nível, a identidade profissional docente constrói-se em torno da competência científica, pedagógica e didática. A este propósito Perrenoud (2000) esclarece que

a competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário (p.27).

Entendendo competências enquanto um conjunto de habilidades e comportamentos, estas só se manifestam e se tornam visíveis através da ação, ou seja, da demonstração do saber-fazer. Aliás, Contreras (1999) afirma que “a prática pressupõe [...] o domínio de um conhecimento profissional” (p. 78).

Na perspetiva de Perrenoud (2000), as competências são traduzidas em domínios práticos das situações quotidianas que traduzem compreensão da ação empreendida e do uso a que essa ação se destina. Já as

habilidades são representadas pelas ações em si, ou seja, pelas ações determinadas pelas competências de forma concreta. Assim, saber-fazer resulta da mobilização e aplicação dos conhecimentos, situados ao nível do saber.

As competências ao nível do saber-ser/estar situam-se nas habilidades relacionadas com o comportamento humano. O *The Future of Jobs Reports* (2020), do Fórum Económico Mundial, reforça que as habilidades imprescindíveis aos profissionais se relacionam necessariamente com o desenvolvimento pessoal, ou seja, com as habilidades sociais, emocionais e comportamentais. Destacam-se, assim, as seguintes competências (i) capacidade de resolução de problemas; (ii) pensamento crítico; (iii) criatividade; (iv) gestão de pessoas; (v) empatia; (vi) inteligência emocional; (vii) bom senso e tomada de decisão; (viii) liderança; (ix) negociação; e (x) flexibilidade cognitiva.

As características e condições necessárias para o desenvolvimento e construção de uma identidade profissional emergem, portanto, na formação inicial, que na perspetiva de Korthagen (2009), revisitada por Flores (2015) “centra-se na ajuda e apoio aos alunos em formação para “se tornarem” bons professores, envolvendo a mudança pessoal e profissional, e não em “saber” sobre o ensino” (p. 143).

METODOLOGIA

As opções metodológicas sustentaram-se, naturalmente, nos objetivos da investigação, congruentes com a não linearidade característica dos estudos qualitativos e, conseqüentemente, do estudo de caso. A este propósito Coutinho (2002) alega que estamos em presença de planos em que a linearidade do modelo metodológico “clássico” cede lugar à interatividade entre todas as fases do processo da pesquisa”, dando origem a um modelo de investigação em que a “circularidade é a característica central” (Flick, 1998, p. 43). Neste sentido, a determinação do estudo de caso, como processo metodológico norteador da presente investigação, é consentânea com a afirmação de Lüdke e André (1986), citadas por Amado e Freire (2014), ao declararem que “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o *estudo de caso*” (p.124).

À semelhança de um qualquer processo de investigação, o estudo de caso tem início na identificação e definição de um problema, cuja natureza da questão orientadora e os objetivos da investigação justificam esta opção metodológica.

Numa fase exploratória (Nisbet e Watt, 1978), fundamentada no meu interesse pessoal e profissional, bem como nas “especulações baseadas na experiência” (Morgado, 2018, p. 69), delimitou-se o objeto de estudo, especificou-se o domínio de investigação, identificaram-se os elementos-chave e os contornos do problema (Morgado, 2018). Esta fase correspondeu à fase inicial do processo, que, no dizer de Lüdke e André (1986), citados por Morgado (2019), “deve processar-se na base de uma visão de abertura para a realidade” (p. 69). Entendemos que a opção metodológica recai, sem dúvida, num estudo de caso descritivo (Yin, 1993). Porém quanto à classificação exposta por Stake, a fronteira que separa os estudos de casos intrínsecos e instrumentais é muito ténue. Ainda assim, em função dos interesses e objetivos do estudo, parece-nos haver uma indelével orientação no sentido em que o caso em estudo seja um veículo de entendimento que suporte a compreensão que vai para além do caso em si. Esta opção emerge pela clara relação que se pretende extrair entre a formação inicial e a construção da identidade profissional docente, a partir da experiência

evidenciada pelos participantes no estudo. Aliás, baseado nas orientações metodológicas de Stake (1999), Morgado (2019) esclarece que o estudo de caso experimental retrata uma situação em que, em função da necessidade de uma compreensão mais global sobre um dado assunto, o investigador percebe que poderá aprofundar essa compreensão através do estudo de um caso particular. O autor ilustra este tipo de estudo de caso com um exemplo que nos evidencia que a investigação que aqui se apresenta é, na verdade, um estudo de caso experimental, ou seja, “o estudo de caso funciona como um instrumento para compreender outro(s) fenómeno(s)” (Coutinho, 2011, p. 296). O exemplo apresentado por Morgado (2019) versa sobre as alterações pedagógicas decorrentes da implementação de um novo modelo de avaliação, referindo, a este propósito, que

o modo de aferir como virá a funcionar e o impacto que produz na forma de ensinar pode conseguir-se através do estudo de caso de um professor que se observa no seu desempenho mas prestando atenção especial à forma como avalia os alunos e às alterações que essa avaliação produz na sua forma de ensinar. No fundo, o objeto de estudo não é propriamente a professora mas o impacto que o novo modelo de avaliação produz, nas suas práticas, donde a sua designação de instrumental. (Morgado, 2019, pp. 65-66)

Em analogia, entende-se que de acordo com os propósitos da presente investigação, embora o caso definido seja o curso de MEPEE1CEB, da Universidade da Madeira (UMa) e que contou com participantes que cumpriam cumulativamente dois requisitos fundamentais, nomeadamente, ter sido estudante do curso de MEPEE1CEB na UMa e já terem exercido atividades docentes quer na Educação de Infância, quer no 1.º CEB. o objeto de estudo é compreender como é este curso, isto é, a mesma formação inicial de habilitação para a docência contribui, tem impacto e influencia a construção de duas identidades profissionais docentes, ou seja, o exercício profissional de duas profissões diferentes – Educador de Infância e Professor do 1.º CEB. Entende-se, portanto, que o MEPEE1CEB constituirá um instrumento para compreender a relação da formação inicial conjunta com a construção da identidade profissional docente.

Seguidamente à definição do caso e, conseqüentemente, “da delimitação do problema/situação a analisar” (Morgado, 2019, p. 69), seguiu-se a fundamentação dos pressupostos teóricos que conduziram e orientaram o trabalho de campo, isto é, o estudo empírico. Reconhece-se, desta forma, a importância de dedicar algum tempo à pesquisa bibliográfica, direcionada ao tema, garantindo “que o trabalho abrange potenciais facetas do problema que anteriormente desconhecíamos e temos a certeza que aborda a problemática de forma abrangente e adequada (Coutinho, 2014; Fortin, 2009; Quivy & Campenhoudt, 2013)” (Serafim et al., 2016, p. 47). Acredita-se, ainda, em consonância com Coutinho (2011), que uma revisão da literatura eficaz “potencia a *credibilidade* da investigação ao *relacionar e conectar a investigação prévia com o problema objecto da investigação*” (p. 55). Além disso, reconhece-se, entre outros aspetos, o levantamento da literatura publicada, colocando em diálogo os seus autores, como um importante recurso (1) no delineamento dos procedimentos investigativos, desde a planificação à divulgação dos resultados; (2) no posicionamento e depuração da temática em estudo, proporcionando informação recente e atual sobre o tema em debate e,

consequentemente, (3) no aprofundamento do conhecimento do problema e desenvolvimento e ampliação do seu significado (Coutinho, 2011).

Ora, esta pesquisa bibliográfica levada a cabo permitiu fazer uma análise crítica da literatura existente, reuniu os trabalhos científicos mais relevantes e atualizados sobre o tema, permitindo ampliar a perspetiva de análise e conhecer de forma mais aprofundada a várias teorias no âmbito do tema (Serafim et al., 2016). A revisão da literatura permitiu, por sua vez, a construção do enquadramento teórico, sustentado na premissa assumida por Yin (1994) de que que “os contactos de campo relevantes dependem de compreensão - ou teoria - daquilo que está a ser estudado” (p.41).

No âmbito da recolha dos dados em fontes primárias, o inquérito por entrevista assumiu, ao longo da pesquisa, um relevante papel, na medida em que além de estar focada nos objetivos específicos da investigação, permite o aprofundamento e a riqueza das informações que se espera da metodologia patenteada pelo estudo de caso. Relativamente aos dados secundários foram, essencialmente, obtidos através da análise documental.

No processo de análise e interpretação dos dados, entendido por Sousa e Baptista (2011) como “o processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação” (p. 106), privilegiou-se a análise de conteúdo, que incidiu sobre o discurso dos participantes, recolhido através de entrevistas semidirigidas. Estas entrevistas foram, primeiramente, alvo de transcrição. Posteriormente, o conteúdo transcrito foi alvo de uma análise temática e estrutural. A partir dos temas identificados como relevantes durante a FIP, partiu-se à descoberta da relação entre esta e a prática profissional, isto é, como é que as participantes vivenciaram a socialização da profissão, realçando a transição entre profissões. Procurou-se saber como, a partir do MEPEE1CEB, e já no campo educativo, as participantes desenvolveram e construíram a sua identidade profissional. Ao longo deste trajeto, procurou-se estabelecer um diálogo entre as falas das várias participantes e o discurso dos autores de referência, aludidos no enquadramento teórico-concetual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A FIP dá, assim, resposta aos desafios impostos no espaço europeu, procurando criar condições que garantam a mobilidade entre docentes e estudantes, apoiando um enquadramento comum das competências de referência, bem como reforçando o investimento da qualificação dos professores. Sendo certa a influência e o impacto dos professores na qualidade da educação, este enquadramento político pretende reforçar e garantir que a FIP obedece a critérios rigorosos de qualidade e valorização da profissão docente. As experiências e influências internacionais sublinham veementemente a importância da FIP e a necessidade de ela se organizar de forma exigente, em particular em torno de conhecimentos específicos das matérias da área da docência – dimensão do saber e das respetivas didáticas – dimensão do saber-fazer. Compreende-se, neste sentido, que saber determinados conceitos sobre educação ou pedagogia não é suficiente. É imprescindível saber aplicá-los de forma contextualizada e adequada às situações e aos intervenientes. Evidencia-se, portanto, uma faceta funcional do saber, nomeadamente o saber-fazer. As dimensões do saber ser educador e professor, isto é, do conhecimento profissional docente, incluem naturalmente o saber científico, pedagógico e didático e o saber ser. Estes ingredientes, mediados pela reflexão, dão origem ao

saber-fazer docente. A dimensão reflexiva, assumida como estratégia indutora e construtora de conhecimento e identidade profissional docente, permite e promove o questionamento sobre o que significa e representa ser Educador de Infância e Professor do 1.º CEB e sobre a relação entre ensinar e aprender.

Com efeito, tornar-se educador e professor implica necessariamente o domínio de competências científicas, pedagógicas e didáticas - saber – que, como já foi possível compreender, quando operacionalizadas, e mediadas pela reflexão, constituem o saber-fazer docente. Estas são condições ímpares de operacionalização da profissão, porém, se não houver um compromisso moral e humano para com a profissão, de satisfação das necessidades motivacionais, o desenvolvimento profissional, nas suas facetas de construção de competência e manutenção do entusiasmo e crescimento, poderá ser fortemente abalado. A identidade profissional alicerçada na perspetiva intelectual, mas, acima de tudo, na condição emocional permitirá que os educadores e professores reconheçam a necessidade de privilegiar uma forma de ser e estar permanentemente atualizada, numa perspetiva multidimensional. Sabe-se, assim, que o contexto pessoal influencia diretamente o desenvolvimento profissional. Ter apenas um conhecimento profundo e consolidado do saber e saber-fazer aproximam a profissão docente de uma lógica sustentada pela racionalidade técnica, lógica burocrática e mercantil, que não é suficiente para garantir a qualidade das aprendizagens. Nos espaços educativos, não entram apenas as cabeças dos demais intervenientes, entra todo o corpo. A simbiose entre mente e coração, razão e emoção faz da profissão docente uma profissão única e singular. A profissão docente é uma profissão com, para e de afetos. A valorização da dimensão pessoal no desenvolvimento da identidade profissional imprime uma singularidade na paixão pelo comprometimento, pela realização profissional, pela motivação e autoeficácia capazes de equilibrar as tensões internas.

Na verdade, os pressupostos da identidade profissional docente são, de uma forma geral, comuns a todos os docentes. A diferença reside no modo como cada um dos docentes vive e experiêcia os três pilares fundamentais que confluem para a sua identidade enquanto educador e professor.

Constata-se que uma das características inerentes à identidade profissional mais enfatizada no modo de ser e estar comum aos EI e os Professores do 1.º CEB foi, sem dúvida, a relação pedagógica. A comunicação, enquanto condição primordial do estabelecimento desta relação pedagógica, é igualmente valorizada na transição entre níveis educativos, enquanto exigência inerente ao exercício profissional. A relação pedagógica nasce, portanto, da interação entre a aprendizagem, o professor e o aluno, baseada na pedagogia da comunicação. A relação pedagógica, claramente situada na dimensão do saber-ser e estar, vai muito para além do conhecimento do conteúdo, do currículo, dos alunos e do contexto. Está entranhada num perfil humano do professor e conectada aos seus valores, ao seu *self*.

A FIP é, por excelência, um momento de desconstrução e construção de roteiros de aprendizagem. É um momento de harmonização de dicotomias: expectativa/realidade, teoria/ prática; ensino/aprendizagem; razão/emoção; aluno/professor. A FIP funda-se na multidimensionalidade do processo de tornar-se educador e professor. A FIP, na sua forma de organização atual, ganha centralidade no conhecimento dos conteúdos, mas também no conhecimento pedagógico e didático dos mesmos. Contudo, continua a exercer influência, quer na dimensão socioemocional, quer na dimensão socioprofissional. A interlocutora por excelência da promoção da relação pedagógica é uma aposta inequívoca no desenvolvimento da inteligência emocional. Não se pode tornar educador nem professor sem se dominar os mecanismos de se tornar pessoa primeiro.

Os professores, enquanto pessoas e profissionais, que trabalham com e para pessoas deverão desenvolver, ao longo da sua vida e, naturalmente da FIP, competências que lhes permitam ter (i) consciência das suas emoções; autovalorização, para que a construção da sua autoimagem e autoconfiança não dependam, exclusivamente, do reconhecimento externo; (iii) autocontrolo, fiabilidade, responsabilidade, adaptabilidade de capacidade de inovação; (iv) impulso de realização, espírito de compromisso e de iniciativa e otimismo; (v) compreensão dos outros, abertura de novos caminhos, promoção da diversidade, consciência de equipa e desenvolvimento dos outros; (vi) influência, comunicação, gestão de conflitos, liderança, construção de relações, colaboração e cooperação, trabalho em equipa.

Na FIP são valorizadas as dimensões de desenvolvimento de ensino e de aprendizagem, profissional, social e ética e de participação na escola e de relação com a comunidade, quer seja na EPE, quer seja no 1.º CEB. O grande elemento distintivo da EI e do 1.º CEB detetado é, na verdade, o currículo. Paradoxalmente, o currículo foi também considerado como o elemento agregador entre os dois contextos educativos. Por um lado, a gestão curricular exigida e decorrente das OCEPE e das Aprendizagens Essenciais diferencia a identidade profissional docente, contudo permite aos docentes ter uma visão privilegiada dos antes e do depois. Esta condição faz com que quer os EI, quer os Professores do 1.º CEB orientem a sua intencionalidade educativa sem se sobrepor ou antecipar aprendizagens.

Neste sentido, o MEPEE1CEB, através das suas Unidades Curriculares, mais precisamente na área da Didáticas Específicas e da Prática de Ensino Supervisionada, provocou um melhor entendimento sobre a visão do desenvolvimento das crianças e dos alunos e das aprendizagens esperadas ao longo da infância. É verdade que a cada ano letivo que as docentes mudam de grupo de recrutamento, têm de adaptar e construir um percurso diferenciado, não é menos verdade que o conhecimento abrangente e holístico das duas realidades, oferece-lhes uma flexibilidade ímpar no modo de ser e estar na profissão.

A afirmação da identidade profissional no desenvolvimento curricular, a partir da FIP de habilitação conjunta, possibilitou que as docentes adequassem a organização do trabalho pedagógico em função do contexto educativo, numa lógica de combate à escolarização da EPE. Esta situação permitiu adotar uma postura completamente flexível na gestão do currículo, na EPE, valorizando especifica e intencionalmente o desenvolvimento de umas características em detrimento de outras. O facto de as docentes terem um conhecimento singular sobre a EPE e o 1.º CEB, possibilitou que, na EPE, não adotassem uma postura de preparação para o 1.º CEB, não encarando como um ciclo preparatório, mas sim complementar. Esta questão traz obviamente outros benefícios ao nível do saber-ser e estar, pois permitiu uma postura de tranquilidade e segurança perante as suas opções curriculares e pedagógicas. Quanto às dimensões do saber e do saber-fazer, considera-se que a FIP permitiu às docentes desenvolver o conhecimento necessário a uma prática pedagógica adequada, sendo que a formação contínua deverá assumir após a FIP uma posição central no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da profissão docente. Aliás, quanto a esta questão, entende-se que os documentos normativos e curriculares são, muitas vezes com a frequência indesejada alterados, em função das ideologias dos decisores políticos relativamente à Educação, e que, por isso, os docentes devem pautar a sua carreira pela permanente atualização e apropriação das inovações emanadas pela tutela.

Não obstante as características identitárias de cada uma das profissões, nomeadamente, a faixa etária das crianças e alunos, características desenvolvimentais, o currículo, entre outras, as dimensões que enformam a profissionalidade docente são rigorosamente as mesmas e orientam-se em torno dos conhecimentos, habilidades e atitudes. Do estudo empírico sobressai claramente que são evidentes as adaptações necessárias, ao nível dos conhecimentos e habilidades, no que ao contexto educativo diz respeito. Quer isto dizer que as docentes, quando vestem a pele EI e de professoras do 1.º CEB têm, porventura, de mobilizar e concertar conhecimentos e conhecimentos didáticos diferentes, ainda que complementares e adjacentes. No entanto, na dimensão das atitudes, é claro e unânime que as características identitárias, quer dos Educadores de Infância, quer dos Professores do 1.º CEB são indubitavelmente as mesmas. Considera-se, por isso, que são mais os predicados que unem estes dois níveis educativos, do que aqueles que os separam. A começar pela formação de cidadãos autênticos, plenos e responsáveis. À sua maneira e em funções das suas características diferenciadoras, quer a EPE, quer o 1.º CEB dão um forte contributo para a construção de um perfil de cidadão, pautado por valores como a liberdade, responsabilidade, integridade, participação, reflexão e inovação, conforme alude o PA (2017).

Por outro lado, o MEPEE1CEB permitiu a apropriação das características e habilidades de tornar-se professor de uma forma mais completa e significativa. Uma das conclusões que se pode extrair da análise dos dados é que a identidade profissional torna-se mais consciente e humanista a partir do momento em que as docentes tiveram oportunidades de exercer funções na EPE e no 1.º CEB. Alegam, inclusivamente, que são melhores docentes após essa experiência e que trabalhar na EPE contribuiu para que fossem melhores professoras no 1.º CEB e, por seu turno, a experiência neste ciclo as preparou para serem melhores EI. Paralelamente, o MEPEE1CEB proporcionou a construção de uma identidade profissional mais flexível, aberta, sólida e holística, devido à abrangência de questões muito própria do desenvolvimento da infância.

Conclui-se que o MEPEE1CEB constituiu uma vivência verdadeiramente significativa no que concerne à pedagogia, ou melhor, às pedagogias. As docentes sentem-se dotadas de capacidades, habilidades e atitudes que lhe permitem continuar a desenvolver a sua identidade profissional docente. A semente foi, certamente, plantada e, sendo bem cuidada, certamente florescerá. Seja quais forem as especificidades inerentes a um determinado nível de ensino, a essência pedagógica deverá constituir-se o eixo basilar, pois a “educação implica sempre uma intencionalidade, obriga a um esforço de construção, de criação e de composição das condições, dos ambientes e dos processos propícios ao estudo e ao trabalho dos alunos. É este esforço que define o papel dos professores” (Nóvoa, 2022, p. 37).

REFERÊNCIAS:

- Alves, S., Madanelo, O. & Martins, M. (2019). Autonomia e Flexibilidade Curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, 337-362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudo de Caso na Investigação em Educação. In J. Amado, (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

- Borges, M. L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à *praxis*. *Investigar em Educação - IIª Série, Número 2*, 39-52
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Guerra & Paz
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. Cortez
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina, S.A.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação* 15(1), 221-243
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, páginas 5569 – 5572*. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 37/2005, Série I-A*.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22, páginas 1320 – 1328*. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/43/2007/02/22/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Diário da República n.º 92/2014, Série I*
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 28 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/p/cons/20210803/pt/html>
- Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38(1), 138-146. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973>
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto Editora.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986, Série I*. <https://data.dre.pt/eli/lei/46/1986/p/cons/20090827/pt/html>
- Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10, páginas 670 – 673*. <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da educação (DGE)
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto Editora.
- Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, (19) 73, 793-812
- Morgado, J. (2018, junho, 28-29). *Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: pilares para a inovação e mudança educativa* [Conferência] Cross-Curricular Teaching: Curriculum Flexibility and Innovation, Universidade do Minho
- Morgado, J. (2019). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De facto Editores.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Dom Quixote

Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores – Proteger, Transformar, Valorizar*. EGBA

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Artmed Editora

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora

Sousa, M.J. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios - segundo Bolonha*. Pactor

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª ed). Bookman