

TD

**Mestrado em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**
Um caminho, duas identidades

TESE DE DOUTORAMENTO

Adérta Cristina Pereira Fernandes

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2022

**Mestrado em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**
Um caminho, duas identidades

TESE DE DOUTORAMENTO

Adérita Cristina Pereira Fernandes

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Fernando Luís de Sousa Correia



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um caminho, duas identidades

Adérita Cristina Pereira Fernandes

Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Doutor em Currículo e Inovação Pedagógica

Sob a orientação do Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal

2022

Não se pode falar de educação sem amor.

Paulo Freire

Vincent Dell prosseguiu, agora falando mais alto:

- Você é incoerente, doutor Marco Polo. Se afirmou que as escolas e as universidades estão a formar alunos destituídos de habilidades emocionais e que os métodos pedagógicos estão ultrapassados, os professores também o estão. Eles podem ser comparados às máquinas de escrever, de costurar e de fotografar. Por isso são inegavelmente substituídos pela inteligência artificial.

- Disse que estamos a formar idiotas emocionais coletivamente não para eliminar os professores, mas para os valorizar, para mostrar que eles precisam de ser reciclados, equipados e educados em termos socioemocionais.

- Há mais mistérios entre a emoção e a lógica do que imagina a inteligência artificial – disse inteligentemente *The Best*. Estas eram ideias que saíam do seu programa, não da sua inspiração, motivação ou intuição, mas acrescentou: - Entretanto, a emoção fomenta toda a fonte de loucuras humanas, da depressão às fobias, do egocentrismo ao isolacionismo, da dependência de drogas aos transtornos obsessivo-compulsivos.

Vincent Dell e os outros reitores aplaudiram a intelectualidade de *The Best*.

O psiquiatra, porém, foi contundente:

- Mas o que nos fragiliza torna-nos seres humanos únicos e irrepetíveis. Sem emoção, podíamos ser produzidos como robôs em série.

A reitora Lucy e os outros cinco presentes aplaudiram o pensador das ciências humanas, inclusive os dois chineses, indicando que a plateia estava dividida. Depois disso, Marco Polo concluiu definitivamente a sua tese:

- Somente um professor humano, independentemente das suas falhas e imperfeições, tem condições de educar um aluno para se tornar um ser humano empático, afetivo, pacífico, tolerante e generoso. Os *Robo Sapiens* não sentem dores, medos, solidão, angústias, ansiedade, portanto nunca poderão educar outro ser humano.

Depois de um longo silêncio, Lucy ponderou:

- Precisamos de novos modelos pedagógicos para formar líderes emocionalmente saudáveis e intelectualmente inteligentes.

(Cury, 2020, p. 57)

Aos meus filhos EDUARDO, TIAGO E MIGUEL.

AGRADECIMENTOS

Nas palavras do filósofo grego Antístenes, *a gratidão é a memória do coração* e, por isso, todos aqueles que contribuíram para que este sonho se tornasse realidade têm, com toda a certeza, um lugar muito especial no meu coração.

Agradeço aos meus filhos, a quem dedico esta tese, pela vossa paciência perante a minha ausência, física e emocional, durante este percurso formativo!

Agradeço ontem, hoje e amanhã à minha mãe, que me permitiu ter as condições necessárias para a elaboração da tese, prestando a mim e, sobretudo, aos meus filhos todo o apoio e amor incondicional! Cuidar é amar!

Agradeço ao meu marido por, no silêncio das suas palavras, mas na grandeza dos seus atos, me incentivar sempre!

Agradeço ao professor doutor Fernando Correia por me guiar. Deu-me o espaço, a liberdade, a autonomia e a responsabilidade necessárias para crescer enquanto pessoa e profissional. A sua alegria e boa disposição foram sempre contagiantes e incentivadoras! Obrigada por acreditar em mim e no meu valor!

Agradeço à Universidade da Madeira, na pessoa do magnífico Reitor, à Faculdade de Ciências Sociais, nas pessoas dos seus antigos e atual presidente e ao Departamento de Ciências de Educação, nas pessoas dos antigos e atual Coordenador Científico!

Agradeço aos colegas de trabalho do Departamento de Ciências de Educação, que estiveram presentes na minha vida profissional ao longo desta minha caminhada!

Agradeço a professora doutora Jesus Maria, ao professor doutor Carlos Fino, à professora doutora Liliana Góis, à professora doutora Ana França Kot-Kotecki, ao professor doutor Nuno Fraga, à professora doutora Maria José Camacho e à professora doutora Guida Mendes pelos conselhos, pelos sorrisos, pelo conforto e pelas palavras carinhosas e de incentivo!

Agradeço às colegas e aos professores do curso de Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica!

Agradeço à Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia e à Direção Regional de Educação pelo reconhecimento e consideração!

Agradeço ao Dr. António Lucas, Diretor Regional da Administração Educativa pela disponibilidade e ajuda prestadas!

Agradeço aos serviços da Biblioteca da Universidade da Madeira, pelo empréstimo de livros indispensáveis à elaboração desta investigação!

Agradeço ao Dr. Hélder e a Sr.^a Teresa, funcionários da Biblioteca da Universidade da Madeira, por toda a cordialidade, amabilidade, cortesia, respeito e amizade!

Agradeço às minhas amigas Rogéria Fernandes e Larissa Ferreira por tudo o que me ajudaram! Não há palavras que descrevam o que o meu coração sente perante tamanho altruísmo!

Agradeço às minhas orientandas de estágio e de relatório de estágio de mestrado, pela partilha de saberes e sentimentos!

Agradeço aos meus amigos, Rita, Gonçalo, Magda, João, Sofia, Bárbara, Glória, Fabien que direta ou indiretamente, estiverem sempre comigo!

O meu coração transborda um grande sentimento de gratidão por todos vós!

RESUMO

A presente tese inscreve-se na temática da formação de professores, área esta que continua a merecer um principal destaque nos meandros educativos. Partindo do princípio de que a formação inicial de professores assume uma elevada responsabilidade social, importa pensar e refletir acerca dos seus modos de organização e operacionalização, sem nunca descurar o facto de a profissão docente ser uma profissão complexa e exigente. Quem são os futuros professores? Porque escolheram abraçar a profissão docente? Como se formaram? Que experiências e vivências da formação levam para o desempenho profissional?

Estas questões atravessam todos os cursos diretamente relacionados com a formação de professores, porém, nesta tese, pretendemos ir mais ao fundo e perceber como é que o mesmo curso, de habilitação profissional conjunta – o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – forma para o exercício profissional no âmbito de duas profissões diferentes: Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apesar das suas nomenclaturas próprias, acredita-se que, sem desconsideração pelas suas unicidades e singularidades, num sentido mais amplo, podemos enquadrar a obtenção de habilitação profissional conjunta, no seu sentido mais vasto e amplo, numa profissão apenas, isto é, a profissão docente.

Decorrente da legislação em vigor, os candidatos a docentes têm de frequentar um mestrado para poderem exercer a profissão docente. Ora, o Mestrado, que aqui é objeto de estudo, permite o exercício da profissão docente em dois ciclos educativos. Quisemos, portanto, compreender a sua influência na construção da identidade profissional docente, pois sabemos que quanto melhor for a preparação e a formação dos futuros docentes, melhor desempenharão as suas funções pedagógicas e sabemos, ainda, que essa eficácia

tem um reflexo direto na melhoria da qualidade das aprendizagens das crianças e dos alunos.

Este trabalho de investigação coloca em interação o discurso dos diferentes atores envolvidos na formação inicial de professores, bem como uma sólida revisão da literatura, no sentido de compreender como uma única formação dá origem a duas identidades profissionais diferentes.

Palavras-chave: formação inicial de professores; Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação de Infância; 1.º Ciclo do Ensino Básico; identidade profissional docente

ABSTRACT

This thesis is part of the theme of teacher education, an area that continues to deserve a major emphasis on educational intricacies. If the initial training of teachers assumes a high social responsibility, it is important to think and reflect on how they are organized and operational, without ever neglecting the fact that the teaching profession is a complex and demanding profession. Who are the future teachers? Why did you choose to embrace the teaching profession? How did they graduate? What experiences and experiences of training lead to professional performance?

These issues go through all courses directly related to teacher training, however, in this thesis, we intend to go deeper and understand how the same course is, of joint professional qualification — the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education — form for professional practice within two different professions: Educators and Teachers of the 1st Cycle of Basic Education.

As a result of the legislation in force, applicants for teachers must attend a master's degree to be able to pursue the teaching profession. The master's degree, which is the subject of study here, allows the exercise of the teaching profession in two educational cycles. We wanted, therefore, to understand their influence on the construction of the teaching professional identity, because we know that the better the preparation and training of future teachers, the better they will perform their pedagogical functions, and we also know that this effectiveness has a direct impact on improving the quality of the learning of children and students.

This research brings into interaction the discourse of the different actors involved in the initial training of teachers, as well as a solid literature review, to understand how a single training gives rise to two different professional identities.

Keywords: initial Teacher Education; Master's Degree in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education; Childhood Education; 1st Cycle of Basic Education; Teacher Professional Identity

RÉSUMÉ

Cette thèse s'inscrit dans le thème de la formation des enseignants, un domaine qui continue de mériter un accent majeur sur les complexités éducatives. En supposant que la formation initiale des enseignants assume une responsabilité sociale élevée, il est important de réfléchir et de réfléchir à la manière dont ils sont organisés et opérationnels, sans jamais négliger le fait que la profession enseignante est une profession complexe et exigeante. Qui sont les futurs enseignants? Pourquoi avez-vous choisi d'embrasser la profession enseignante? Comment ont-ils obtenu leur diplôme? Quelles expériences et expériences de formation conduisent à des performances professionnelles?

Ces questions passent par tous les cours directement liés à la formation des enseignants, cependant, dans cette thèse, nous avons l'intention d'aller plus loin et de comprendre comment est le même cours, de la qualification professionnelle conjointe — le Master en éducation préscolaire et enseignement du 1er cycle de l'éducation de base — forme pour la pratique professionnelle dans deux professions différentes: Éducateurs et enseignants du 1er cycle de l'éducation de base.

En vertu de la législation en vigueur, les candidats à l'enseignement doivent suivre une maîtrise afin de pouvoir exercer la profession d'enseignant. Le master, qui fait l'objet d'études ici, permet l'exercice de la profession d'enseignant en deux cycles éducatifs. Nous voulions donc comprendre leur influence sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignement, car nous savons que plus la préparation et la formation des futurs enseignants, plus ils rempliront leurs fonctions pédagogiques, et nous savons aussi que cette efficacité a un impact direct sur l'amélioration de la qualité de l'apprentissage des enfants et des élèves.

Cette recherche apporte en interaction le discours des différents acteurs impliqués dans la formation initiale des enseignants, ainsi qu'une revue documentaire solide, afin de comprendre comment une seule formation donne lieu à deux identités professionnelles différentes.

Mots-clés: formation initiale des enseignants; Master en éducation préscolaire et enseignement du 1er cycle de l'éducation de base; éducation de l'enfance; 1er cycle de l'éducation de base; identité professionnelle de l'enseignant

RESUMEN

Esta tesis forma parte del tema de la educación docente, un área que sigue mereciendo un gran énfasis en las complejidades educativas. Suponiendo que la formación inicial de los profesores asuma una alta responsabilidad social, es importante pensar y reflexionar sobre cómo están organizados y operativos, sin descuidar nunca el hecho de que la profesión docente es una profesión compleja y exigente. ¿Quiénes son los futuros maestros? ¿Por qué elegiste abrazar la profesión docente? ¿Cómo se graduaron? ¿Qué experiencias de formación conducen al rendimiento profesional?

Estos temas pasan por todos los cursos directamente relacionados con la formación del profesorado, sin embargo, en esta tesis, pretendemos profundizar y comprender cómo es el mismo curso, de cualificación profesional conjunta — el Máster en Educación Preescolar y Enseñanza del 1.er Ciclo de Educación Básica — forma para la práctica profesional dentro de dos profesiones diferentes: Educadores y Maestros del 1.er Ciclo de Educación Básica.

Como resultado de la legislación vigente, los candidatos a profesores deben cursar un máster para poder ejercer la profesión docente. El máster, que es la materia de estudio aquí, permite el ejercicio de la profesión docente en dos ciclos educativos. Queríamos, por lo tanto, entender su influencia en la construcción de la identidad profesional docente, porque sabemos que cuanto mejor sea la preparación y formación de los futuros maestros, mejor desempeñarán sus funciones pedagógicas, y también sabemos que esta efectividad tiene un impacto directo en la mejora de la calidad del aprendizaje de niños y estudiantes.

Esta investigación pone en interacción el discurso de los diferentes actores involucrados en la formación inicial de los docentes, así como una sólida revisión de la

literatura, con el fin de comprender cómo una sola formación da lugar a dos identidades profesionales diferentes.

Palabras clave: formación inicial del profesorado; Máster en Educación Preescolar y Enseñanza 1.er Ciclo de Educación Básica; Educación Infantil; 1.er Ciclo de Educación Básica; Identidad Profesional Docente

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	xii
RESUMO	xv
ABSTRACT	xvii
RÉSUMÉ	xix
RESUMEN	xxi
SUMÁRIO	xxiii
ÍNDICE DE FIGURAS	xxvii
ÍNDICE DE TABELAS	xxviii
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	xxx
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
1. Contextualização da investigação.....	2
2. Definição da problemática e dos objetivos da investigação	5
3. Apresentação do conteúdo e esquema concetual do trabalho.....	6
ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL.....	10
CAPÍTULO 1. A Formação de Professores	12
1.1. Contextualização histórica	12
1.2. Políticas Educativas do Ensino Superior.....	14
1.2.1. Cursos de Formação de Professores	21
1.3. O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade da Madeira.....	34
CAPÍTULO 2. A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	45
2.1. Perfis de desempenho docente	52
2.2. O currículo.....	59
2.2.1. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	68
2.2.2. Autonomia e Flexibilidade Curricular	83
2.2.3. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória	88
2.2.4. Aprendizagens Essenciais	96
CAPÍTULO 3. A transição educativa da EPE para o 1.º CEB	103
3.1. Relação entre os conceitos de transição, articulação e continuidade educativa	104
3.2. A transição vertical.....	107
3.2.1. Articulação entre docentes.....	110

3.2.2. O envolvimento das crianças e da família	113
3.3. Articulação curricular.....	116
3.3.1. Relação entre as áreas de conteúdo da EPE e componentes do currículo do 1.º CEB	121
3.4. A aprendizagem.....	131
CAPÍTULO 4. A profissão de EI e Professor do 1.º CEB	150
4.1. Definição de conceitos	151
4.2. Identidade profissional docente.....	158
4.3. Dimensões da identidade profissional docente	165
4.4. A profissão docente em tempos de pandemia	180
ENQUADRAMENTO EMPÍRICO- METODOLÓGICO.....	198
CAPÍTULO 5. Metodologia de Investigação	200
5.1. A Investigação em Educação.....	201
5.1.1. Investigação Qualitativa.....	204
5.1.1.1. Estudo de Caso	208
5.2. Percurso de investigação	214
5.2.1. Contexto de desenvolvimento do estudo.....	221
5.2.2. Participantes	221
5.2.3. Metodologia de recolha de dados.....	230
5.2.3.1. Inquérito por Entrevista	232
5.2.3.2. Análise Documental	236
5.3. Validade e fiabilidade do Estudo de Caso	239
5.3.1. Triangulação	243
CAPÍTULO 6. Apresentação, análise e interpretação dos dados	248
6.1. Análise de Conteúdo.....	250
6.1.1. Análise Categorical	255
6.1.2. Análise Temática.....	257
6.2. ANTES do MEPEE1CEB	259
6.2.1Motivações	259
6.3. DURANTE o MEPEE1CEB	263
6.3.1. Potencialidades.....	273
6.3.2. Constrangimentos.....	279
6.3.3. Avaliação interna e externa	289

6.3.1.1. A voz dos estudantes	290
6.3.1.2. A voz dos docentes	295
6.3.4. Vantagens e desvantagens da formação conjunta – o MEPEE1CEB	298
6.4. DEPOIS do MEPEE1CEB	304
6.4.1. Da formação à prática profissional.....	304
6.4.2. A transição da EPE para o 1.º CEB e vice-versa.....	309
6.4.3. Ser EI e Ser Professor do 1.º CEB	315
6.4.3.1. Características das profissões de EI e Professor do 1.º CEB	328
CAPÍTULO 7. Discussão dos resultados da investigação.....	338
7.1. Enquadramento da criação deste curso enquanto medida política educativa....	339
7.2. Compreender a organização, implementação e monitorização do Mestrado	344
7.3. Compreender o que é a identidade profissional docente, quer dos EI, quer dos Professores do 1.º CEB.....	361
7.4. Compreender como o mesmo curso contribui para a construção de duas identidades profissionais docentes.....	367
CONSIDERAÇÕES FINAIS	378
1.Limitações do estudo	379
2.Recomendações	382
REFERÊNCIAS	384
APÊNDICES	407
ANEXOS	408

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. <i>DESIGN PRINCIPLES</i>	63
FIGURA 2. ORGANIZAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR.....	70
FIGURA 3. ESQUEMA CONCEPTUAL DO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA	93
FIGURA 4. SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS A PROMOVER NAS QUATRO COMPONENTES DE FPS	123
FIGURA 5. REPRESENTAÇÃO DO MODELO TRANSDISCIPLINAR.....	139
FIGURA 6. O PROFESSOR APAIXONADO	181
FIGURA 7. SÍNTESE DOS ATRIBUTOS QUE DEVEM TER OS EI E OS PROFESSORES DO 1.º CEB.	336
FIGURA 8. DIMENSÕES DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	361

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - OFERTA FORMATIVA DO MEPEE1CEB NAS IES PORTUGUESAS	31
TABELA 2 - PLANO CURRICULAR – 1.º ANO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA DA UMA	35
TABELA 3 - PLANO CURRICULAR – 2.º ANO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA DA UMA	36
TABELA 4 - PLANO CURRICULAR – 3.º ANO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA DA UMA	37
TABELA 5 - PLANO CURRICULAR – 1.º ANO DO MEPEE1CEB DA UMA	39
TABELA 6 - PLANO CURRICULAR – 2.º ANO DO MEPEE1CEB DA UMA	40
TABELA 7 - PERFIL ESPECÍFICO DE DESEMPENHO PROFISSIONAL DO EI E DO PROFESSOR DO 1.º CEB	55
TABELA 8 - DESIGNAÇÃO DAS ÁREAS DE CONTEÚDO NA EPE E DAS COMPONENTES DO CURRÍCULO NO 1.º CEB	121
TABELA 9 - DOMÍNIOS A DESENVOLVER NA COMPONENTE DE CeD	124
TABELA 10 - COERÊNCIA CURRICULAR NO DOMÍNIO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA ENTRE A EPE E O 1.º CEB, EM CONSONÂNCIA COM O PA.....	139
TABELA 11 - AS COMPETÊNCIAS ASSOCIADAS À INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	178
TABELA 12 - CARATERIZAÇÃO DA PARTICIPANTE 1 (P1).....	228
TABELA 13 - CARATERIZAÇÃO DA PARTICIPANTE 2 (P2).....	228
TABELA 14 - CARATERIZAÇÃO DA PARTICIPANTE 3 (P3).....	229
TABELA 15 - CARATERIZAÇÃO DA PARTICIPANTE 4 (P4).....	230
TABELA 16 - CARATERIZAÇÃO DA PARTICIPANTE 5 (P5).....	231
TABELA 17 - CARATERIZAÇÃO DA PARTICIPANTE 6 (P6).....	233
TABELA 18 - CARATERIZAÇÃO DA PARTICIPANTE 7 (P7).....	233

TABELA 19 - RELAÇÃO DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA INVESTIGAÇÃO COM AS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	241
TABELA 20 - ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS P1, P2, P3, P4 E P5 POR DIMENSÕES	255
TABELA 21 - ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS P6 E P7 POR EIXOS TEMÁTICOS.....	256
TABELA 22 - MOTIVAÇÕES PARA A PROFISSÃO DOCENTE	263
TABELA 23 - PRINCIPAIS OBJETIVOS DAS UC NO ÂMBITO DAS DIDÁTICAS ESPECÍFICAS	279
TABELA 24 - SÍNTESE DAS VANTAGENS E DESVANTAGENS DA FORMAÇÃO CONJUNTA	304
TABELA 25 - SÍNTESE DO PERCURSO PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES	315
TABELA 26 - SER EI E SER PROFESSORA DO 1.º CEB – P1	321
TABELA 27 - SER EI E SER PROFESSORA DO 1.º CEB – P2	323
TABELA 28 - SER EI E SER PROFESSORA DO 1.º CEB – P3	327
TABELA 29 - SER EI E SER PROFESSORA DO 1.º CEB – P4	329
TABELA 30 - SER EI E SER PROFESSORA DO 1.º CEB – P5	330
TABELA 31 - SÍNTESE DAS SEMELHANÇAS E DISSEMELHANÇAS ENTRE AS PROFISSÕES DE EI E PROFESSOR DE 1.º CEB	332
TABELA 32 - CARACTERÍSTICAS QUE DEVEM POSSUIR OS EI E OS PROFESSORES DO 1.º CEB. .	335
TABELA 33 - COMPARAÇÃO DOS PLANOS DE ESTUDOS E ESTRUTURA CURRICULAR DO MEPEE1CEB	351
TABELA 34 - REPRESENTAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E DO 1.º CEB ANTES E DEPOIS DA FIP	380

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

AD - Área da Docência

AE - Aprendizagens Essenciais

AEG - Área Educacional Geral

AFC - Autonomia e Flexibilidade Curricular

CA – Conselho de Administração

CAE – Comissão Externa de Avaliação

CE – Ciclo de Estudos

CeD - Cidadania e Desenvolvimento

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGE – Direção-Geral de Educação

DGES – Direção-Geral de Ensino Superior

DIE – Didáticas Específicas

DL – Decreto-Lei

ECD - Estatuto da Carreira Docente

ECTS - *European Credit Transfer System*

EI – Educadores de Infância

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE - Educação Pré-Escolar

ES – Ensino Superior

FCT- Fundação para a Ciência e Tecnologia

FIP – Formação Inicial de Professores

IES - Instituições de Ensino Superior

INAFOP - Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

FPS - Formação Pessoal e Social

IPP - Iniciação à Prática Profissional

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

LEB – Licenciatura em Educação Básica

ME – Ministério da Educação

MEPEE1CEB – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PA - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática(s) Pedagógica(s)

RAM - Região Autónoma da Madeira

SRPP – Seminário de Reflexão sobre a(s) Prática(s) Pedagógica(s)

UC – Unidade(s) Curricular(es)

UMa - Universidade da Madeira

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.Contextualização da investigação

A tese de doutoramento, que agora se patenteia, designada **Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um caminho, duas identidades** e apresentada à Universidade da Madeira (UMa) para obtenção do grau de Doutor em Currículo e Inovação Pedagógica, sob a orientação do Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia, resulta da investigação concretizada em torno do contexto da formação inicial de professores (FIP), percecionado como um válido e complexo território de pesquisa e conhecimento, bem como uma dimensão portadora de uma enorme responsabilidade social no desenvolvimento da sociedade.

Na contextualização da investigação, importa lembrar que, atualmente, para que os futuros docentes possam aceder ao efetivo exercício profissional e, concludentemente, à carreira docente a habilitação mínima exigida é o Mestrado, que corresponde ao 2.º Ciclo de Estudos (CE) do Ensino Superior (ES). Ao contrário do que acontecia num passado recente, que os professores e educadores chegavam às escolas detentores de uma licenciatura, hoje esse grau académico permite-lhes apenas ser técnico de educação. De forma genérica, muitos profissionais de educação, cujo exercício profissional atual se inscreve no âmbito da Educação Pré-escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) entre os quais me incluo, fizeram a sua formação inicial em Educação de Infância ou em 1.º CEB, sendo, conseqüentemente, educadores de infância (EI) ou Professores do 1.º CEB.

Hoje, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB) que a UMa, e outras Instituições de Ensino Superior (IES) do nosso país oferecem, habilita os futuros docentes para as profissões de EI e Professor do

1.º CEB e, por vias disso, ficam habilitados para desempenharem funções docentes em dois grupos de recrutamento distintos – o grupo 100, respeitante à Educação de Infância e o grupo 110, para o 1.º CEB.

Assim, face às especificidades de cada desempenho profissional, com as possíveis divergências e convergências na caracterização da sua identidade profissional, este tema pretende promover o debate em torno da possibilidade do MEPEE1CEB, que corresponde ao 2.º CE, após uma Licenciatura em Educação Básica (LEB), igualmente comum, contribuir para a formação de dois profissionais diferentes: Educador de Infância e Professor do 1.º CEB.

A minha motivação para enveredar por um estudo com a natureza desta temática surge, desde logo, devido ao meu contexto profissional. Sou professora do 1.º CEB numa Escola Básica do 1.º ciclo com Pré-Escolar e, por esta razão, sempre considerei necessário e pertinente um trabalho de equipa, colaborativo e cooperativo, entre os EI e os Professores do 1.º CEB, área em que exerço, portanto, a minha atividade profissional. Esta lógica de parceria, que deverá estar enraizada na cultura das escolas, tem, no fundo, o grande propósito de promover a articulação, a nível pedagógico, institucional e curricular, entre a EPE e o 1.º CEB, tornando esta transição num contínuo pedagógico no que ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças/alunos diz respeito.

Por outro lado, desde o ano letivo 2017/2018 até ao presente, tive o privilégio de trabalhar no âmbito do ES, na UMa, no contexto das Unidades Curriculares (UC) de Prática Pedagógica (PP) II e III e Seminário de Reflexão sobre a Prática Pedagógica (SRPP) II e III. Gozei, assim, a oportunidade de orientar, supervisionar e contribuir para a reflexão e desenvolvimento profissional docente, aquando dos estágios no 1.º CEB dos estudantes do MEPEE1CEB.

Refira-se o facto de que antes da realização do estágio no 1.º CEB, os estudantes do MEPEE1CEB fazem igualmente um estágio no contexto da Educação de Infância, mais especificamente na EPE e, por esse motivo, senti que necessitavam de uma ajuda inicial, no que se refere à planificação, implementação e monitorização das atividades, isto é, precisavam de uma especial orientação na planificação e intervenção pedagógicas na transição da EPE para o 1.º CEB.

Nesta linha de pensamento, os estudantes são convocados a refletir acerca de um conjunto de aspetos diretamente relacionados com a prática docente do profissional do 1.º CEB, especificamente a adequação da sua intervenção à faixa etária dos alunos e respetivas características desenvolvimentais, bem como os referenciais curriculares das diferentes componentes do currículo, que compõem o 1.º CEB.

Reiterando que o MEPEE1CEB habilita os futuros docentes para as duas realidades profissionais, verificar o impacto desta formação, fazendo um possível levantamento das fragilidades e das potencialidades que daí advêm, associadas à minha perspetiva e realidade profissional, suscitou da minha parte muito interesse e curiosidade. Esta investigação vem, portanto, ao encontro dessas aspirações.

Paralelamente, esta oferta formativa - MEPEE1CEB – é recente, daí que se considere pertinente para a comunidade científica a identificação de uma problemática desta natureza, estudando-a em profundidade, procurando oferecer critérios válidos e relevantes para a reflexão sobre o impacto desta formação na construção do perfil docente. A originalidade tem aqui um fator de preponderância, pois esta investigação pretende analisar o MEPEE1CEB numa perspetiva científica, pedagógica e relacional, que o desenvolvimento das competências da profissão situada num paradigma humanista e personalizador requer.

De uma forma sucinta são estes os fatores, quer internos, quer externos que me influenciaram na escolha do tema, ao qual dedicarei a investigação, no âmbito da tese de doutoramento.

Alberto Sousa (2009) lembra-nos, neste sentido, que uma investigação constitui uma ação de se procurar aquilo que não se conhece, ou seja, investiga-se para conhecer, partindo do princípio fundamental que esse conhecimento irá contribuir para a produção e fundamentação das intervenções.

2. Definição da problemática e dos objetivos da investigação

A formulação do problema de investigação, transposto na seguinte questão - *Como uma única formação dá origem a duas identidades profissionais diferentes?* – corresponde ao ponto de partida desta investigação.

Para operacionalizar a construção de um cenário que responda a esta indagação, definiram-se metas, sustentadas nos seguintes objetivos geral e específicos.

Objetivo geral

Compreender como uma formação comum prepara dois profissionais diferentes.

Objetivos específicos

1. Enquadrar a criação deste curso enquanto medida política educativa.
2. Compreender a organização, implementação e monitorização do Mestrado.
3. Compreender o que é a identidade profissional docente, quer dos educadores, quer dos Professores do 1.º CEB.

4. Compreender como o mesmo curso contribui para a construção de duas identidades profissionais docentes.

Estes objetivos encontram-se definidos de uma macro visão para uma micro visão, isto é, do geral para o particular. Foram estes objetivos que balizaram e nortearam a revisão da literatura, assim como os procedimentos empíricos levados a cabo para o efeito.

3. Apresentação do conteúdo e esquema conceitual do trabalho

Esta tese de doutoramento encontra-se delimitada em duas partes, confrontadas pelas considerações iniciais e finais, respetivamente. Logo após a apresentação dos elementos pré-textuais, nomeadamente a epígrafe, a dedicatória, os agradecimentos, o resumo, em português, inglês, francês e castelhano, o índice de figuras e de tabelas e a lista de siglas e acrónimos, surgem as considerações iniciais, através das quais se elucida o leitor acerca da definição e justificação da escolha do tema, a definição da problemática e dos objetivos da investigação e a apresentação do conteúdo e esquema conceitual do trabalho, contextualizando, portanto, a presente investigação.

A Parte I ilustra o Enquadramento Teórico-Conceitual e é composta por 4 capítulos. A natureza e descrição dos conteúdos ao longo dos capítulos também obedeceu a uma ordem, orientada do conhecimento geral para o conhecimento específico.

No 1.º capítulo, fala-se da Formação de Professores, tema em que se enquadra a investigação. Procura-se, num primeiro momento, contextualizar historicamente a formação de professores, dando especial primazia à sua contemporaneidade. No âmbito dos propósitos do enquadramento, não se encontrou revelante, ainda que interessante, visitar a história da formação de professores. Considerou-se, assim, oportuno destacar

alguns marcos, mas com o intuito de perceber o contexto normativo-legal da FIP no momento presente. Para chegar a essa constatação, precisamos, naturalmente, de percorrer e entender algumas medidas políticas educativas no âmbito do ES. O grande enfoque deste capítulo é, na verdade, o objeto de estudo da investigação – o MEPEE1CEB, na UMa. Quisemos e procuramos documentar esta oferta formativa desta IES da Região Autónoma da Madeira (RAM).

No capítulo 2 mergulhamos na EPE e no 1.º CEB, por serem estes os níveis educativos de habilitação do MEPEE1CEB. Aqui, revisitamos os diplomas legais que definem os perfis de desempenho docente nestes dois grupos de recrutamento. Dedicamos, ainda, um longo texto à exposição e reflexão acerca do currículo na EPE e no 1.º CEB, colocando em evidência e em diálogo os diferentes referenciais curriculares do sistema educativo português, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA) e as Aprendizagens Essenciais (AE).

No capítulo 3, foi nossa pretensão deliberada dar especial destaque à transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB, face ao contexto da FIP que está a ser estudado. Primeiramente, sentimos uma forte necessidade de relacionar os demais conceitos inerentes à temática, para só depois tratá-los individualmente. Destaque-se, ainda, neste capítulo a alusão à aprendizagem. Esta temática foi aqui abordada por se considerar que a aprendizagem representa a pedra basilar que une a EPE ao 1.º CEB e que, por isso, deve configurar o principal propósito da transição educativa. Aborda-se, por fim, o tema da aprendizagem sob o ponto de vista dos seus paradigmas e teorias, a partir de um posicionamento crítico e afirmativo do papel dos EI e Professores do 1.º CEB.

No 4.º capítulo, adentramos no âmago da temática de investigação, designadamente a profissão de EI e Professor do 1.º CEB e da identidade profissional

docente. Num momento inicial deste capítulo, fez-nos sentido esclarecer o leitor concetualmente quanto à definição dos conceitos da família de palavras de profissão, como sejam os termos profissional, profissionalismo e profissionalidade culminando, então, na abordagem ao conceito de profissionalidade docente ou identidade profissional. Reflete-se acerca das dimensões que este conceito encerra e, por fim, dedica-se um último ponto ao exercício profissional docente em tempos de pandemia. Pretendeu-se, desta forma, imprimir um cariz atual face aos acontecimentos derivados da COVID-19, que perpassam todo o espaço mundial, afetando, por isso, de uma forma muito vincada a Educação e a vida dos professores.

A parte II, designada Enquadramento Empírico-Metodológico, é composta por 3 capítulos, a saber os capítulos 5, 6 e 7.

Dedicamos o capítulo 5 à metodologia da investigação, no qual situamos o estudo de caso, enquanto método de investigação qualitativa eleito para sustentar a pesquisa empírica e explanamos o percurso da investigação, no que se refere ao seu contexto e participantes. Faz-se ainda, neste capítulo, a descrição da metodologia de recolha de dados e da validade e fiabilidade do estudo de caso, aludindo ao procedimento de triangulação de dados.

No capítulo 6, apresentam-se, analisam-se e interpretam-se os dados, com recurso à análise de conteúdo. Privilegiam-se três momentos para a análise temática, diretamente relacionados com o objeto de estudo – o MEPEE1CEB, no sentido de inferir respostas que permitam cumprir os objetivos específicos desta investigação. Ao longo desta interpretação interagem as vozes das participantes e dos autores de referência revisitados na revisão da literatura.

Por fim, no capítulo 7, dá-se enfoque à discussão dos resultados obtidos através do estudo empírico, sintetizando as principais conclusões, mas sobretudo procurando responder ao objetivo geral através dos 4 objetivos específicos que dele resultaram.

Refira-se que cada capítulo, à exceção do capítulo 7, o último, apresenta, no final, uma síntese que pretende sumariar os principais tópicos abordados ao longo das páginas anteriores, de forma a situar teoricamente as explicações apresentadas. Do mesmo modo e, no sentido de melhor orientar a leitura da redação, no início de cada uma das partes, apresenta-se um índice dos capítulos e subcapítulos que compõem essa respectiva parte.

Nas considerações finais, colocam-se em evidência as limitações sentidas ao longo do estudo e as recomendações que dele possam resultar.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL

Capítulo 1. A Formação de Professores

1.1. Contextualização histórica

1.2. Políticas Educativas do Ensino Superior

1.2.1 Cursos de Formação de Professores

1.3. O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade da Madeira

Capítulo 2. A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Perfis de desempenho docente

2.2. O currículo

2.2.1. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

2.2.2. Autonomia e Flexibilidade Curricular

2.2.3. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

2.3.4. Aprendizagens Essenciais

Capítulo 3. A transição educativa da EPE para o 1.º CEB

3.1. Relação entre os conceitos de transição, articulação e continuidade educativa

3.2. A transição vertical

3.2.1. Articulação entre docentes

3.2.3. O envolvimento das crianças e da família

3.3. Articulação curricular

3.4. A aprendizagem

Capítulo 4. A profissão de Educador de Infância e Professor do 1.º CEB

4.1. Definição de conceitos

4.2. Identidade profissional docente

4.3. Dimensões da identidade profissional docente

4.4. A profissão docente em tempos de pandemia

CAPÍTULO 1. A Formação de Professores

1.1.Contextualização histórica

“Em Portugal, os últimos vinte anos foram dedicados à edificação de uma rede de formação inicial de professores [...]”. (Nóvoa, 1997, p. 9)

Em jeito de analepse, importa revisitar, não pretendendo ser um levantamento de carácter pormenorizado, o percurso histórico que corporiza a formação de professores.

A passagem de testemunho da Igreja para a Estado, enquanto entidade tutelar do ensino, dá o mote para a criação da profissão de professor. Assistiu-se, deste modo, no final do século XVIII à criação de uma rede escolar distribuída pelo espaço nacional e à criação de condições de profissionalização. Os professores eram vistos como elementos-chave na difusão, manutenção e legitimação ideológica, enquanto “novos dispositivos de escolarização” (Nóvoa, 1997, p. 16), cumprindo a função de reprodução social.

As reformas pombalinas edificadas na segunda metade do século XVIII contemplavam apenas um recrutamento cuidadoso dos professores e mestres régios, através de um exame de avaliação das capacidades e sem exigência de uma formação específica.

No decorrer do século XIX, consolida-se a imagem do professor, através da formação docente formalmente estabelecida em Escolas Normais. Foram, então, criadas as primeiras instituições para a formação específica de professores.

As escolas normais são instituições criadas pelo estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de

escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional [...] legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos [...]. (Nóvoa, 1997, p. 16)

Segundo García (1999), o principal propósito das Escolas Normais era “assegurar a formação inicial suficiente aos professores do ensino primário” (p. 72).

A 1.^a República tinha a ambição de estimular o desenvolvimento intelectual dos professores, formando-os para “as exigências da pedagogia moderna” (Adão, 1993, p. 126). Apesar das reformas republicanas, a partir de 1910, refletiram um papel preponderante na formação de professores, os anos seguintes foram fortemente marcados por uma instabilidade na sociedade portuguesa.

Desta forma, e numa tentativa de invalidar a legitimidade republicana em matéria educativa, o Estado Novo levou a cabo importantes reformulações no domínio da formação de professores. Destaca-se, assim, o encerramento das Escolas Normais Superiores. Assiste-se a um clima de grande suspeição em relação à formação de professores, espelhando o controlo ideológico e político não só no acesso como no exercício da função docente. Recorda-nos Nóvoa (1997) que “até aos *anos 60* o Estado Novo manteve uma atitude de suspeição em relação à formação de professores” (pp. 18 e 19).

Por volta de 1960, a constatação da realidade económica e social de Portugal e a presença de organizações internacionais exigiram mudanças em matéria de política educativa, convergindo no sentido de recuperar a importância da formação de professores.

A massificação do ensino a que se assistiu nos anos 70 obrigou a um recrutamento em grande escala de professores, alavancando, desta forma, o desenvolvimento de programas de formação, primeiro nas Faculdades de Ciências e, posteriormente, nas Universidades Novas.

Por fim, o sistema de formação de professores, em Portugal, é fortemente marcado pela implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986. A partir desta data, mais à frente, apresentar-se-á e discutir-se-á a configuração da formação de professores, no âmbito das políticas educativas do ES.

1.2.Políticas Educativas do Ensino Superior

“O investimento no ensino superior é um projeto coletivo para o futuro do país que é necessário para elevar a qualificação da população e convergir com os países mais desenvolvidos da Europa”. (<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>)

O XXII Governo Constitucional de Portugal assumiu, desde 2019 até 2022, data que coincide com a interrupção do mandato e com a realização de novas eleições legislativas antecipadas, uma estratégia global de valorização da educação, visando a garantia da equidade, da qualidade e das qualificações. Entendem os decisores políticos que “a Educação é não apenas o meio privilegiado para o desenvolvimento dos indivíduos, mas também o determinante necessário para alcançar uma sociedade justa e esclarecida” (Programa do XXII Governo Constitucional, 2019-2023, p. 141).

É inegável, portanto, 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 IES uma grande responsabilidade, visando a garantia de uma resposta de qualidade, que corresponda às aspirações, necessidades e exigências da sociedade.

Para tal, foram definidas medidas estruturantes no âmbito do combate às desigualdades, de entre as quais ganha aqui particular destaque o investimento no futuro coletivo, através do reforço no investimento no ES. Para tal desígnio, um dos objetivos propostos pelos atuais responsáveis políticos que compõem o XXIII Governo Constitucional de Portugal, é, justamente, “investir no futuro coletivo, reforçando o investimento no ensino superior” (Programa do XXIII Governo Constitucional, 2022-2026, p. 134).

Na senda da consolidação da democratização do acesso à escola pública no ensino básico e secundário, é necessário que existam medidas políticas efetivas no ES, que combatam a perceção da sua inacessibilidade. Desta forma, as estratégias consolidam-se em medidas de incremento ao número de diplomados. É através deste desígnio nacional que se acredita conseguir combater as desigualdades, através da afirmação do desenvolvimento de um país qualificado, preparado para responder aos desafios de um mundo necessariamente mais complexo e em constante renovação.

O sistema educativo português organiza-se, de acordo com a LBSE, em três núcleos fundamentais: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. A educação escolar compreende, por sua vez, os ensinos básico, secundário e superior.

Na redação do documento supracitado, estão elencados um conjunto de objetivos subjacentes ao ES, de entre os quais se destaca o grande propósito deste nível de ensino, nomeadamente a formação de diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa. Ademais, através do ES também se pretende (1) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;(2) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura; (3) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; (4) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; (5) estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta um relação de reciprocidade; e (6) continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural (Lei n.º 46/86, p. 3071).

Na prossecução destes objetivos basilares, os sucessivos governos constitucionais portugueses e respetivos líderes e decisores políticos, em permanente esforço com os demais parceiros europeus, têm adotado e implementado medidas que visam a elevação da qualificação da população.

Assim, as linhas estratégicas definidas para o ES incluem, entre outras medidas, o aumento da participação no ES dos jovens que terminam o ensino secundário, à semelhança da maioria dos países membros da Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Económico (OCDE), visando a melhoria da empregabilidade, o reforço da garantia de qualidade dos CE, aumentando, assim, o sucesso escolar e a consolidação das redes de ES, tornando-as mais atrativas.

O ensino superior português organiza-se num sistema binário, que integra o ensino universitário e o ensino politécnico e tem uma estrutura assente em quatro ciclos: um ciclo de estudos de curta duração, que não confere grau académico e três ciclos de estudos conducentes aos graus académicos de licenciado, mestre e doutor, respetivamente. O ensino universitário orienta-se para a investigação e criação do saber científico e cultural, visando “assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica” (Lei n.º 46/86, p. 3071).

Numa outra perspetiva, encontramos o ensino orientado para a investigação aplicada e criação do saber de natureza profissional – o ensino politécnico. De acordo com a redação da LBSE esta modalidade

visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais. (Lei n.º 46/86, p. 3071)

Quer o ensino universitário, quer o ensino politécnico são ministrados em instituições públicas e privadas, sendo que estas últimas obtêm reconhecimento de interesse público por parte do Governo.

O acesso às IES faz-se mediante aprovação no ensino secundário, através de concursos nacionais, locais e institucionais bem como concursos e regimes especiais. Os

regulamentos e as especificidades dos concursos de acesso ao ES devem considerar as necessidades de qualificação e elevação do nível educativo, cultural e científico do país, assim como a garantia da qualidade do ensino. Desta forma, cabe ao Estado, enquanto entidade reguladora, criar condições que garantam a possibilidade de frequência do ES, esbatendo os efeitos discriminatórios provocados pelas desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias. Acrescente-se que são propósitos da atual legislatura do XXIII Governo Constitucional, eleito pelo período de 2022-2026, estimular a entrada e combater o abandono escolar no ensino superior, “assegurando que nenhum cidadão português é privado do acesso ao ensino superior por insuficiências económicas” (Ministério da Educação e Ciência, s/d, p. 9).

Em 2005, teve início um processo de reforma da LBSE, por forma a operacionalizar o Processo de Bolonha, tendo sido introduzido o *European Credit Transfer System* (ECTS), permitindo uma maior mobilidade no espaço europeu, bem como um reconhecimento mútuo de graus. Assim, o ES passou a ter a atual estrutura de três ciclos, conducentes aos graus académicos de licenciado, mestre e doutor. Esta estrutura foi introduzida em 2006 e totalmente implementada, em Portugal, a partir do ano letivo 2009/2010.

Refira-se que para cada um destes ciclos de estudo foram identificados descritores de qualificação genéricos, atendendo às competências adquiridas, assim como a definição de intervalos de ECTS para o primeiro e segundo ciclos de estudos.

No ano de 2014, criou-se um ciclo de estudos não conferente de grau académico, designado de curso técnico superior profissional, correspondente ao ciclo de estudos curto ligado ao 1.º ciclo previsto no Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior.

Do ponto de vista genérico e, como foi dado a observar anteriormente, o Decreto-Lei (DL) n.º 74/2006 de 24 de março introduziu alterações e mudanças na organização dos cursos ministrados nas universidades.

Assim, o 1.º ciclo de estudos, que corresponde à obtenção do grau de licenciado compreende uma duração aproximada de seis a oito semestres e confere entre 180-240 créditos ECTS. Este nível de estudos fornece aos estudantes conhecimentos de base nas áreas científicas do curso e competências instrumentais e sistémicas importantes para a sua empregabilidade imediata ou para o prosseguimento de estudos de nível superior.

O 2.º ciclo de estudos - mestrado - tem uma duração entre três e quatro semestres e confere entre 90-120 créditos ECTS. Este tipo de curso requer a frequência de unidades curriculares, a elaboração e defesa pública de uma dissertação original, ou a realização de um estágio ou de um projeto e a elaboração e defesa dos respetivos relatórios, no caso dos mestrados profissionalizantes ou que são orientados para o mercado de trabalho. Em ambos os casos, os estudantes são acompanhados por um orientador.

Existe igualmente a possibilidade, em algumas IES, de frequentar cursos, cuja estrutura é composta por dois níveis integrados (1.º ciclo e 2.º ciclo). O primeiro nível (seis semestres, grau de licenciado) não permite a aquisição das competências profissionais necessárias, mas confere aos estudantes conhecimentos e formação de base na área científica em questão, bem como a possibilidade de continuarem os seus estudos numa outra instituição de ES nacional ou internacional. O segundo nível (quatro a seis semestres) caracteriza-se por uma formação especializada que qualifica os estudantes para o exercício da profissão. O ciclo integrado compreende um conjunto de unidades curriculares, a redação e a defesa de uma dissertação ou de um relatório de projeto ou de estágio no final do curso. Após a conclusão deste ciclo de estudos integrado (mestrado integrado), com uma duração normal de dez ou doze semestres, conferindo entre 300-360

créditos ECTS, os estudantes recebem o grau de mestre e são considerados profissionalmente qualificados para o exercício da profissão.

Por fim, o doutoramento (3.º ciclo de estudos) atribui o grau de doutor e implica a elaboração e a defesa pública de uma tese. A tese deverá ser o resultado de um trabalho de investigação científica original, acompanhado por um orientador doutorado e deverá constituir uma contribuição considerável para o conhecimento. Este ciclo de estudos integra ainda a eventual realização de unidades curriculares dirigidas à formação para a investigação, desde que devidamente explícitas no regulamento.

De acordo com Maria de Lurdes Rodrigues (2015), os anos compreendidos entre 2005 e 2011, correspondem, numa análise cronológica aos 40 anos de políticas públicas de Ciência e Ensino Superior em Portugal, a uma quinta fase, cuja primazia é dada à consolidação e integração na União Europeia. A par do reajustamento da organização do ensino, fruto da implementação do processo de Bolonha, estes anos ficam igualmente marcados pela aprovação de um novo regime legal de avaliação do ES (Lei n.º 38/2007) e, posterior, criação de uma nova instituição independente de avaliação – a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior – A3ES (Decreto-Lei n.º 369/2007), “com o objetivo de assegurar, através de processos de avaliação e de acreditação externas, a qualidade do ES de acordo com as práticas internacionais” (Rodrigues, 2015, pág. 19).

A criação desta agência externa de avaliação e acreditação cumpre o propósito de garantir a qualidade do ES, através da instituição de uma fundação de direito privado, forma de organização já adotada com êxito em inúmeros países. Este organismo caracteriza-se pela sua independência e isenção, em relação ao poder político e às entidades avaliadas. Trata-se, portanto, da concretização de uma medida que cumpre os objetivos

políticos relativamente ao ES, nomeadamente o reforço da avaliação, da autonomia e da integração na União Europeia.

1.2.1. Cursos de Formação de Professores

“A ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente” (Nóvoa, 2022, p. 64).

Em Portugal, o trajeto legislativo que substancia os diplomas legais das habilitações próprias para a docência ocorreu num intervalo cronológico, desde 1986 a 2018. A publicação desses normativos teve, naturalmente, efeitos na organização da formação inicial por parte das instituições educativas.

O ano de 1986 é um marco importante em matéria educativa, pois trata-se do ano em que é publicada a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – a Lei de Bases do Sistema Educativo. Neste documento normativo, é possível constatar no capítulo IV - Recursos Humanos - no artigo 31.º a referência à formação inicial de EI e de Professores do Ensino Básico e Secundário. Assim sendo, verifica-se que a qualificação profissional por parte dos EI e dos Professores do 1.º CEB é adquirida através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional. Ao Governo acresce a competência de definir, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente. Acrescenta-se ainda que a formação dos EI e dos Professores do 1.º CEB realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário. Constata-se, assim, através do ponto 2 do artigo 3.º, que a orientação e as atividades pedagógicas na EPE são asseguradas por EI, bem como a docência do 1.º CEB garantida por professores detentores de diploma que certifique a formação profissional específica para o efeito. Conclui-se, portanto, que

a habilitação para a docência na EPE e 1.º CEB depende de uma formação específica. Essa formação específica correspondia, primeiramente, ao grau de bacharel e, mais tarde, ao da licenciatura.

Assente no pressuposto que o desenvolvimento do sistema educativo e a construção de escolas autónomas de qualidade dependem, em grande medida, da qualidade e eficácia do desempenho dos profissionais colocados ao seu serviço, em 1998, é criado, no âmbito do Ministério da Educação (ME), o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP). Este organismo destinava-se a assegurar, nos termos da lei, o processo de acreditação dos cursos de formação inicial de EI e de Professores do 1.º CEB, bem como o processo de certificação externa da qualificação profissional de indivíduos para o exercício dessas funções.

Através da leitura do preâmbulo do DL n.º 290/98, de 17 de setembro ficamos a perceber que

a criação deste Instituto, para além de constituir uma inovação na ordem jurídica nacional, corresponde à concretização de uma das medidas previstas no documento orientador das políticas para o ensino superior, de janeiro de 1997, de acordo com o qual se impunha criar «uma instituição capaz de acreditar os cursos de formação para a docência». Vem igualmente ao encontro de uma recomendação do Conselho Nacional de Educação que, num parecer de dezembro de 1996 sobre as habilitações para a docência, se declara a favor da constituição de «uma comissão nacional de acreditação, com uma subcomissão para cada área de especialização, para reconhecimento dos cursos como habilitação profissional durante um determinado período temporal, sem prejuízo da sua revalidação». (p. 4805)

Ainda no âmbito das políticas educativas nacionais, dando seguimento às metas que visam assegurar a qualidade da formação dos educadores e dos professores, o ME emite o DL n.º 194/99, de 7 de junho. Este documento, aprovado em Conselho de Ministros a 6 de abril de 1999, cria e regula o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário. De acordo com os legisladores, a necessidade de criação de um sistema de acreditação da formação inicial surge num contexto de crescimento da oferta formativa e numa tentativa de padronização da qualidade dos cursos. O intuito não era desconfiar da competência formativa nem certificativa das universidades, mas sim poder contribuir de forma positiva para uma cultura de formação profissional na preparação para o exercício da atividade docente. Assim sendo,

a acreditação das formações, que se destina a apreciar a adequação dos cursos que visam atribuir uma qualificação profissional para a docência, pretende avaliar a qualidade dos recursos, dos processos e dos resultados de tais formações. Pretende-se dar uma resposta e apreciação externa da respetiva adequação às exigências de qualidade do desempenho profissional docente.
(Preâmbulo do DL n.º 194/99)

Nos termos do artigo 8.º do DL n.º 194/99, de 7 de junho, o reconhecimento da adequação dos referidos cursos às exigências de qualidade do desempenho profissional tem como quadro de referência quer o regime jurídico de formação inicial de educadores e professores, fixado na LBSE e respetiva legislação complementar, quer as orientações curriculares para a EPE e os currículos dos ensinos básico e secundário, quer ainda os perfis gerais e específicos de desempenho do EI e do Professor do 1.º CEB, bem como os padrões de qualidade da formação inicial, fixados pelo INAFOP para a respetiva acreditação e certificação.

Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, naturalmente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado. Constituem, por isso, um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para acreditação de tais formações.

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.

À instituição de acreditação, por seu lado, compete ajuizar se o curso organizado pela instituição de formação proporciona a preparação necessária ao desempenho profissional e, em caso afirmativo, reconhecê-lo como curso que confere habilitação profissional para a docência.

Assim, o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto define o perfil de desempenho comum aos EI e aos Professores do 1.º CEB, deixando, para um momento posterior, designadamente no DL n.º 241/2001, a definição dos perfis de desempenho específicos de ambas as profissões. A referência ao perfil geral e específicos de desempenho destes profissionais será retomada posteriormente, aquando da definição de cada uma destas funções pedagógicas. No entanto, torna-se oportuno abordar, neste ponto, na medida em que os cursos de FIP, que conferem a habilitação para a docência, deverão assegurar e refletir estes perfis de desempenho. Além disso, é uma medida política educativa,

plasmada na legislação, situando-se no levantamento deste percurso normativo até ao enquadramento legal atual.

A partir de 2005, com a definição e publicação dos instrumentos reguladores para a criação do Espaço Europeu do ES, através do 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.

O Processo de Bolonha teve origem na Declaração de Bolonha, assinada a 19 de junho de 1999 na cidade italiana, pelos ministros responsáveis pelo ES de 29 países europeus, entre os quais Portugal. Tratou-se de um processo de reforma intergovernamental a nível europeu que se inscreve nos objetivos da Estratégia de Lisboa e que visa concretizar o Espaço Europeu de Ensino Superior. O Espaço Europeu de Ensino Superior pretende ser um espaço aberto que proporcione aos estudantes, aos graduados e ao pessoal especializado que trabalha na área do ES beneficiar de uma mobilidade e de um acesso equitativo, sem obstáculos, a um ES de alta qualidade. Os princípios deste espaço são o reconhecimento mútuo de graus e outras qualificações do ES, a transparência e a cooperação europeias na garantia da qualidade.

Neste contexto, a Convenção de Lisboa de 1997 e os instrumentos de transparência pan-europeus como o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos e o Suplemento ao Diploma (SD) assumem um papel revelante. Igualmente cruciais são os documentos Quadro de Qualificações para o Espaço Europeu de Ensino Superior e Referências e Linhas Orientadoras para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior. Este último é uma referência como critério de admissão às agências para a garantia e acreditação da qualidade no âmbito do Registo Europeu das Agências para a Garantia da Qualidade.

Atualmente, o processo une 48 países, signatários da Convenção Cultural Europeia, que cooperam de modo flexível, envolvendo também organizações internacionais e associações europeias que representam IES, estudantes, pessoal especializado e empregadores, em prol da melhoria da internacionalização do ES.

O sistema de graus baseia-se em três ciclos de estudos e está estruturado de acordo com os princípios do Processo de Bolonha, oficializado, em Portugal, pelo DL n.º 74/2006, de 24 de março.

Esta medida de política educativa inscreve-se no Programa do XVII Governo que definiu como um dos objetivos essenciais da política para o ES, no período de 2005-2009, a garantia de qualificação dos portugueses no espaço europeu, através da concretização do Processo de Bolonha, entendido como oportunidade única para incentivar a frequência do ES, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações.

Na plena assunção desse compromisso, em abril de 2005, foi apresentada à Assembleia da República uma proposta de lei visando introduzir no articulado da LBSE referente à organização do ES as alterações indispensáveis à concretização daquele objetivo. A Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, que alterou a LBSE, consagrou, nomeadamente a criação de condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao ES para os que nele não ingressaram na idade de referência. As IES são responsáveis pela seleção dos candidatos, através do reconhecimento da experiência profissional, da adoção do modelo de organização do ES em três ciclos, da transição de um sistema de ensino baseado na

ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências e da adoção do sistema europeu de créditos curriculares, vulgo ECTS.

O mesmo governo, a 22 de fevereiro de 2007, aprova o DL n.º 43/2007, no qual define o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Desta forma, e acreditando que o desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, o diploma revê as condições de atribuição de habilitação para a docência e, conseqüentemente, o acesso ao exercício da atividade docente na educação básica e no ensino secundário. Estes dois aspetos afiguram-se instrumentos essenciais da política educativa estreitamente articulados com a definição e verificação de cumprimento dos currículos nacionais dos ensinos básico e secundário.

Destaque-se, portanto, que

a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios. Nos casos dos domínios de educador de infância e de professor do 1.º ciclo do ensino básico, o aludido mestrado tem a dimensão excecional de 60 créditos, em resultado de uma prática internacional consolidada. (DL n.º 43/2007, p. 1320)

Os ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre, que conferem habilitação profissional para a docência, regem-se atualmente pelo DL n.º 79/2014, de 14 de maio, que alterou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na EPE e nos

ensinos básico e secundário plasmado no DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que surgiu na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ES, inscrita no DL n.º 74/2006, de 24 de março. Esse regime, posteriormente complementando pelo DL n.º 220/2009, de 8 de setembro e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, substituiu os modelos de formação em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos.

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 EPE e para o 1.º CEB. Por seu turno, o DL n.º 79/2014, de 14 de maio, pretende

reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, através do aumento da duração dos ciclos de estudos e do peso relativo dessas áreas, bem como de definir com rigor e clareza a correspondência entre as formações e os grupos de recrutamento fixados pelo Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, e pelas Portarias n.º 693/98, de 3 de setembro, e 192/2002, de 4 de março. (Preâmbulo)

As alterações impostas, portanto, por esta revisão legislativa preveem o aumento da duração dos mestrados em EPE e em ensino do 1.º CEB de dois para três semestres (90 ECTS), o aumento da duração do MEPEE1CEB – formação de habilitação profissional conjunta - de três para quatro semestres e a fixação de quatro semestres a duração dos restantes mestrados (120 ECTS). Na prática, e no MEPEE1CEB da UMa, esta alterações resultaram num aumento de 45 ECTS obrigatórios na Prática de Ensino Supervisionada (PES) para 50 ECTS, passando o plano de estudos a contemplar uma PP

na EPE e duas PP no 1.º CEB (Aviso n.º 9834/2016, UMa, Diário da República, 2.ª série – N.º 152 – 9 de agosto de 2016).

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.

Mais uma vez sobressai do discurso das políticas educativas, a assunção do valor e do impacto da docência na qualidade da educação, sublinhando-se, assim, que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente. As melhores práticas e o robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da FIP e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas respetivas didáticas.

Nesta linha de pensamento, e tendo em consideração a exigência e garantia de qualidade, torna-se relevante olhar a FIP sob um outro prisma, nomeadamente o perfil académico e profissional de professores do ES que asseguram a FIP. Este é, aliás, o título de um estudo financiado pelo EDULOG – Fundação Belmiro de Azevedo, que teve como desígnio mapear as características académicas e profissionais dos docentes que asseguram

as unidades curriculares (UC) diretamente relacionadas com o exercício da docência, nas IES públicas e privadas, nos cursos de FIP, em Portugal. De acordo com os responsáveis pelo estudo

foram identificadas as UC das componentes de Didáticas Específicas (DE), Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada (IPP/PES) e Área Educacional Geral (AEG), ou seja, UC que se orientam para o exercício docente/prática curricular de ensino-aprendizagem-avaliação (de que são exemplo: Estágio; Organização e desenvolvimento do currículo; Avaliação da aprendizagem; Metodologias de ensino-aprendizagem) (Leite & Sousa-Pereira, 2022, p. 14).

Na realidade, este estudo nacional, bem como múltiplos estudos e internacionais recentes, divulgados tanto em publicações científicas como em análises e sínteses de organizações independentes, nomeadamente a OCDE e a Eurydice, têm vindo a revelar que o aumento do nível geral da formação de professores tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do sistema de ensino, tal como se registou notavelmente na Finlândia. Têm igualmente vindo a indicar que a profundidade do conhecimento dos professores sobre as matérias específicas que lecionam, como as salientadas pelo estudo da EDULOG e supramencionadas, as suas habilitações académicas e resultante experiência profissional nas áreas de habilitação para a docência dos cursos das IES, têm um efeito expressivo na sua autonomia e segurança na sala de aula, traduzindo-se numa mais elevada qualidade da aprendizagem dos alunos. Finalmente, têm vindo a mostrar que a formação inicial dos professores nas matérias de docência é crucial e não é substituível pela formação profissional contínua, que obviamente não deixa de desempenhar um papel indispensável. Importa, pois numa lógica incremental, reforçar instrumentos que propiciem, a médio e longo prazo, ter nas

nossas escolas os mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar. Destas reflexões surgem compromissos partilhados, que, posteriormente, se inscrevem no quadro das medidas políticas europeias e nacionais em matéria de Educação.

Em conclusão, as instâncias europeias, a OCDE e Portugal, através dos inúmeros estudos, relatórios, investigações, produções científicas, concordam sobre a necessidade de melhorar a formação de professores, de continuar a reforçar o desenvolvimento profissional e de tornar a profissão mais atrativa, assumindo estas questões como uma matéria de elevada relevância social e política.

Neste sentido, algumas universidades e institutos politécnicos do nosso país fizeram a opção consciente e fundamentada de proporcionar aos estudantes a oferta formativa do MEPEE1CEB. Através da pesquisa efetuada, verificou-se que estes cursos são ministrados nas instituições de ES elencadas abaixo.

Tabela 1

Oferta formativa do MEPEE1CEB nas IES portuguesas

Tipo de estabelecimento - Público	Tipo de estabelecimento - Privado
Tipo de ensino - Universitário	
Universidade da Madeira – Faculdade de Ciências Sociais	ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida
Universidade de Aveiro	
Universidade de Évora – Escola de Ciências Sociais	
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – escola de Ciências Humanas e Sociais	
Universidade do Minho	

Universidade dos Açores – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	
Tipo de Ensino - Politécnico	
Instituto Politécnico da Guarda – Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto	ESE de Almeida Garret
Instituto Politécnico de Beja – ESE de Beja	ESE de Fafe
Instituto Politécnico de Bragança – ESE de Bragança	ESE de João de Deus
Instituto Politécnico de Castelo Branco – ESE de Castelo Branco	ESE de Paula Frassinetti
Instituto Politécnico de Coimbra – ESE de Coimbra	Instituto Politécnico da Lusofonia – ESE da Lusofonia
Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul – ESE Jean Piaget de Almada
Instituto Politécnico de Santarém – ESE de Santarém	Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
Instituto Politécnico de Setúbal – ESE de Setúbal	ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo
Instituto Politécnico de Viana do Castelo – ESE de Viana do Castelo	ISCE Lisboa – Instituto Superior de Educação e Ciências
Instituto Politécnico de Viseu – ESE de Viseu	
Instituto Politécnico do Porto – ESE do Porto	

Fonte: Direção Geral do Ensino Superior, 2020

Através da análise dos objetivos elencados pelas universidades e institutos politécnicos, conclui-se que este mestrado profissionalizante se apresenta como formação complementar à LEB e confere habilitação profissional para docência na EPE e no 1.º

CEB. A promoção do desenvolvimento de competências de desempenho docente constantes no perfil geral do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico (DL n.º 240/2001) e nos perfis específicos do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB (DL n.º 241/2001) é também um denominador comum às diferentes apresentações da oferta formativa.

A Universidade do Minho advoga que

este Ciclo de Estudos dá continuidade à formação obtida na Licenciatura em Educação Básica e possibilita uma aproximação e articulação entre as práticas docentes ao nível da Educação de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Acresce que, ao habilitar para a docência nestes dois níveis, o Mestrado tira partido da formação específica relevante para cada um deles, potenciando o desenvolvimento de um perfil profissional integrado, que representa uma mais-valia para a educação das crianças. (<https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/mestrados/ensino/Paginas/EducacaoPreEscolareEnsinodo1CiclodoEnsinoBasico.aspx>)

É curioso que no sítio eletrónico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra podemos ler que o MEPEE1CEB “pretende promover a construção de uma identidade profissional docente que inclui o desenvolvimento de competências de investigação e de reflexão sobre os contextos profissionais articulada com a compreensão crítica das diferentes dimensões da profissão” (<https://www.esec.pt/estudar/cursos/educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1oceb>).

Este particular destaque deve-se precisamente à combinação das afirmações acerca da aproximação e articulação entre as práticas docentes da EPE e do 1.º CEB,

enquanto mais-valia para o processo educativo e à promoção da construção de uma identidade profissional docente em torno das diferentes dimensões da profissão. Ora, o objetivo geral que norteia esta investigação passa justamente por compreender como uma única formação dá origem a duas identidades profissionais diferentes. Não obstante estas considerações gerais, o contexto particular do estudo é especificamente a UMa. Interessa, por isso, perceber a organização, implementação e monitorização do MEPEE1CEB nesta IES insular.

1.3. O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade da Madeira

Este ciclo de estudos [...] visa preparar o estudante para o exercício da profissão docente (professor do 1.º ciclo do ensino básico e educador de infância) [...] um profissional, na sua verdadeira aceção, que seja autónomo, crítico e reflexivo, que reconheça que há sempre muito por aprender, que goste de aprender [...]. (<https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1o-ciclo-do-ensino-basico/>)

No caso específico da UMa, instituição com uma forte tradição e larga experiência na formação de professores, os alunos que aspiram ser EI e Professores do 1.º CEB, quando terminam o ensino secundário candidatam-se à LEB. Este CE visa a obtenção do grau de licenciado em Educação Básica e compreende 6 semestres (3 anos letivos) e 180 ECTS.

O plano curricular organiza-se da seguinte forma:

Tabela 2*Plano curricular – 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica da UMA*

1.º ANO							
	Unidades Curriculares	Área científica	ECTS		Unidades Curriculares	Área científica	ECTS
	1.º semestre	Introdução à Investigação em Educação	Educação		3	2.º semestre	História e Filosofia da Educação
Português I		Português	6	Português II	Português		6
Matemática I		Matemática	6	Matemática II	Matemática		6
Estudo do Meio I		Estudo do Meio	6	Estudo do Meio II	Estudo do Meio		6
Expressão Físico-Motora		Expressão Físico-Motora	6	Expressão Dramática	Expressão Dramática		6
Iniciação à Prática Profissional I		Iniciação à Prática Profissional	3	Iniciação à Prática Profissional II	Iniciação à Prática Profissional		3

Fonte: adaptado de Aviso n.º 10398/2019, UMA, Diário da República, 2.ª Série – n.º 118

– 24 de junho de 2019

Tabela 3*Plano curricular – 2.º ano da Licenciatura em Educação Básica da UMA*

2.º ANO							
1.º semestre	Unidades Curriculares	Área científica	ECTS	2.º semestre	Unidades Curriculares	Área científica	ECTS
		Psicologia da Educação	Educação		3		Sociologia da Educação

	Português III	Português	6		Português IV	Português	6
	Matemática III	Matemática	6		Matemática IV	Matemática	6
	Estudo do Meio Físico-Natural I	Estudo do Meio	6		Estudo do Meio Físico-Natural I II	Estudo do Meio	6
	Expressão Plástica I	Expressão Plástica	6		Expressão Plástica II	Expressão Plástica	6
	Iniciação à Prática Profissional III	Iniciação à Prática Profissional	3		Iniciação à Prática Profissional IV	Iniciação à Prática Profissional	3

Fonte: adaptado de Aviso n.º 10398/2019, UMA, Diário da República, 2.ª Série – n.º 118

– 24 de junho de 2019

Tabela 4

Plano curricular – 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica da Uma

3º ANO							
	Unidades Curriculares	Área científica	ECTS		Unidades Curriculares	Área científica	ECTS
	1.º semestre	Teoria e Desenvolvimento Curricular	Educação		3	2.º semestre	Tecnologia e Inovação na Educação
	Português V	Português	6		Didática específica do Português	Didáticas Específicas	6
	Matemática V	Matemática	6		Didática específica da Matemática	Didáticas Específicas	6

	Estudo do Meio III	Estudo do Meio	6		Didática específica Estudo do Meio	Didáticas Específicas	6
	Expressão Musical	Expressão Musical	6		Didática Específica das Expressões	Didáticas Específicas	6
	Iniciação à Prática Profissional V	Iniciação à Prática Profissional	3		Iniciação à Prática Profissional VI	Iniciação à Prática Profissional	3
					Optativas Grupo A		
					Optativas Grupo B		
<p style="text-align: center;">Grupo A - Educação Ambiental, Educação Para a Saúde, Gestão e Liderança Educacional, Necessidades Educativas Especiais</p> <p style="text-align: center;">Grupo B - Matemática VI, Português VI</p>							

Fonte: adaptado de Aviso n.º 10398/2019, UMa, Diário da República, 2.ª Série – n.º 118

– 24 de junho de 2019

Através de uma leitura dos dados apresentados nos quadros, percebemos que há um equilíbrio nas UC, quer a nível da área científica a que pertencem, quer a nível do número de horas de contacto professor-aluno e de ECTS. Algumas UC do 2.º semestre representam o nível seguinte das UC do 1.º semestre, havendo também esta continuidade do 1.º para o 2.º ano e do 2.º para o 3.º ano.

Pode ler-se no sítio da internet da Universidade da Madeira que

este curso visa proporcionar uma formação coerente e eficaz nas áreas científica, artística, técnica e pedagógica, promovendo práticas profissionais em contextos formais e não formais, com o objetivo de capacitar os alunos para o desempenho de atividades profissionais no

âmbito da ação educativa. (<https://www.uma.pt/ensino/1o-ciclo/licenciatura-em-educacao-basica/>)

Os licenciados em Educação Básica estarão, por isso, aptos para o exercício de várias funções profissionais centradas nas crianças e rede de serviços que as assistem, tais como: atividades de enriquecimento curricular, atividades extracurriculares e de apoio à integração escolar.

A conclusão desta licenciatura permite o acesso ao MEPEE1CEB, que confere a habilitação profissional para a docência nos níveis da Educação de Infância e do 1.º CEB.

No que concerne à avaliação deste ciclo de estudos, a licenciatura em Educação Básica foi acreditada por 6 anos, a partir de 31/07/2018.

Posto isto, seguem-se dois anos de mestrado, cujo plano curricular é o que a seguir se apresenta.

Tabela 5

Plano curricular – 1.º ano do MEPEE1CEB da UMa

1.º ANO							
	Unidades Curriculares	Área científica	ECTS		Unidades Curriculares	Área científica	ECTS
1.º semestre	Projeto de Investigação-Ação	Área Educacional Geral	4	2.º semestre	Didática do Português	Didáticas específicas	6

	Contextos de Aprendizagem na Educação de Infância	Didáticas específicas	6		Didática do Estudo do Meio	Didáticas específicas	6
	Desenvolvimento curricular no 1.º ciclo do Ensino Básico	Didáticas específicas	6		Didática das Expressões I	Didáticas específicas	4
	Prática Pedagógica I	Prática de ensino supervisionada	10		Prática Pedagógica II	Prática de ensino supervisionada	10
	Seminário de Reflexão sobre a Prática Pedagógica I	Prática de ensino supervisionada	4		Seminário de Reflexão sobre a Prática Pedagógica II	Prática de ensino supervisionada	4

Fonte: adaptado de Diário da República, 2.ª série — N.º 152 — 9 de agosto de 2016

Tabela 6

Plano curricular – 2.º ano do MEPEEICEB da UMa

2.º ANO							
1.º semestre	Unidades Curriculares	Área científica	ECTS	2.º semestre	Unidades Curriculares	Área científica	ECTS
	Didática da Matemática	Didáticas específicas	6		Optativa Grupo B		
	Ensino Experimental das Ciências	Didáticas específicas	6		Optativa Grupo A		
	Didática das Expressões II	Didáticas específicas	4		Matemática para o Ensino	Área de docência	6

	Prática Pedagógica III	Prática de ensino supervisionada	10		Literatura para a Infância	Área de docência	6
	Seminário de Reflexão sobre a Prática Pedagógica III	Prática de ensino supervisionada	4		Relatório da Prática Pedagógica	Prática de ensino supervisionada	8
<p>Grupo A - Administração e Gestão Escolar, Intervenção nas NEE, Literatura para a Infância, Matemática para o Ensino, Relatório da Prática Pedagógica</p> <p>Grupo B - English for Kids, História de Portugal</p>							

Fonte: adaptado de Diário da República, 2.ª série — N.º 152 — 9 de agosto de 2016

Será, portanto, a conclusão deste mestrado que habilita os alunos para serem EI e Professores do 1.º CEB, sendo que estes dois anos são o culminar de uma formação académica que tem o seu início com a licenciatura. Os planos curriculares organizam-se de modo que haja um contínuo e uma complexidade na aprendizagem cada vez maior a fim de “preparar não apenas um expert na matéria e nas técnicas de ensino e aprendizagem, mas um profissional, na sua verdadeira aceção, que seja autónomo, crítico e reflexivo” (<https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1o-ciclo-do-ensino-basico/>).

Através da análise das opções curriculares da UMa na construção deste plano de estudos, não obstante a falta de autonomia para o desenho da formação, é visível uma intencionalidade na abordagem multidisciplinar e integrada das áreas científicas. Relativamente a esta questão e dada a sua pertinência na temática da investigação, é nossa intenção indagar no trabalho empírico, junto do Departamento de Ciências de Educação (DCE), na pessoa do seu coordenador à data da implementação do MEPEE1CEB, as

razões da opção curricular da UMA relativamente à oferta deste mestrado conjunto, ao invés de dois cursos em separado.

Através do plano curricular do MEPEE1CEB, observa-se, portanto, que, no desenvolvimento das UC 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 PES espera-se que sejam capazes de agir e refletir em contexto real de aprendizagem.

Importa referir que a criação do MEPEE1CEB pela Universidade da Madeira acontece, pela primeira vez, em 2008, através do Despacho n.º 32081/2008, publicado no Diário da República, 2.ª série – N.º 242, de 16 de dezembro de 2008. Nessa primeira regulamentação, o plano de estudos dividia-se em apenas três semestres. Em 2014, através do Aviso n.º 1134/2014, publicado no Diário da República, 2.ª série – N.º 18, de 27 de janeiro de 2014, as áreas científicas necessárias para a obtenção do grau ou diploma

passam a oferecer alguns créditos optativos, nomeadamente na formação educacional geral e na área da docência. Posteriormente, em 2016, foi publicada uma nova estrutura curricular e plano de estudos do curso, decorrente da publicação do DL n.º 79/2014 de 14 de maio. Essas alterações resultaram num aumento de duração do mestrado de 3 para 4 semestres, assim como do número de créditos de 90 para 120. Consequentemente, houve um acréscimo de horas de trabalho nas componentes curriculares das áreas científicas de AEG, DIE, PES e AD. Mantêm-se os objetivos e a ênfase do curso, designadamente a abordagem multidisciplinar e integrada das áreas científicas através de metodologia de trabalho de projeto. O 4.º semestre ficou designado para uma maior concentração de esforços, por parte dos estudantes, na elaboração do Relatório de Prática Pedagógica. De acordo com as conclusões do relatório da avaliação externa realizada pela A3ES (2015), esta engenharia curricular permitirá aos estudantes finalizar o curso no prazo regulamentar. No relatório dessa avaliação externa é apresentada uma análise SWOT ao CE, através da qual são identificados os seus pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e constrangimentos.

Das potencialidades deste curso, destacam-se, entre outros, aspetos como a preocupação com a formação da Pessoa e não apenas do técnico, uma cultura de avaliação reforçada, o estímulo à participação dos estudantes, uma estrutura curricular que ajuda o estudante a concluir o curso no tempo regulamentar. Nas oportunidades, ganham especial relevância a promoção da visão de duas abordagens educativas, facilitando uma melhor transição da EPE para o Ensino Básico, a possibilidade de mobilidade docente de um sistema para outro, numa conjuntura de crise, na medida em que permite o exercício da docência na EPE e no 1.º CEB, atenuando, desta forma, a conjuntura de desemprego docente.

O MEPEE1CEB foi acreditado por seis anos, a partir de 18/06/2015. Em 2021, foi submetido a novo processo de avaliação/acreditação, cuja decisão do Conselho de Administração (CA) da A3ES foi submeter o CE a nova avaliação, a partir de 31/07/2021.

Na fundamentação da decisão pode ler-se o seguinte

o Conselho de Administração decide submeter o ciclo de estudos a nova avaliação em concordância com a recomendação e a fundamentação da Comissão de Avaliação Externa. A maioria dos docentes listados não possui ligação estável à instituição (12 são convidados), tendo alguns um número bastante elevado de horas de leccionação e de unidades curriculares. Algumas unidades curriculares estruturantes do ciclo de estudos são asseguradas por docentes sem o grau de doutor e com vínculo precário à Instituição. O corpo docente tem um envolvimento fraco em atividades de investigação, sendo que alguns dos docentes não estão integrados em qualquer centro, ao mesmo tempo que a maioria dos docentes integra o centro da instituição (CIE-UMa) avaliado com “Bom” pela [Fundação para a Ciência e Tecnologia] FCT. Como consequência, as atividades de investigação são frágeis, não são visíveis suficientes projetos de investigação nem publicações, especialmente nas componentes de Didáticas Específicas e Supervisão. A internacionalização dos docentes é reduzida, o que também não favorece a sua integração em redes e projetos de investigação internacionais. A análise da pronúncia apresentada pela Instituição não esclareceu como vão ser superadas as fragilidades apresentadas apontadas. (PERA/2021/1400521 — Decisão do CA, 2021, p. 1)

Infer-se, portanto, que mesmo após a pronúncia ao relatório preliminar, a comissão de avaliação externa (CAE) considerou como fragilidades imediatas aspetos que dizem diretamente respeito ao indicador de análise sobre o corpo docente, mais

precisamente na formação e vinculação institucional de alguns docentes afetos ao CE e na afetação do serviço docente das UC do CE. A fraca produção científica foi assinalada como um ponto a superar nos próximos 2 ou 3 anos. Destaque-se, por fim, que no relatório da CAE, foi assinalado como ponto forte, entre outros, o perfil adequado do docente responsável pela coordenação do CE.

Síntese

O capítulo que agora termina, intitulado A Formação de Professores, evidencia, primeiramente e de acordo com a sua organização em subcapítulos, um levantamento teórico que vai de uma perspetiva macro até uma visão particular sobre o MEPEEICEB. Começa-se, assim, por fazer uma breve contextualização histórica da formação de professores em Portugal, tomando, de seguida, lugar o discurso em torno das políticas de ES. Destas decorre, naturalmente, uma explanação acerca dos cursos de formação de professores em Portugal, consubstanciando os pontos anteriores. É através da compreensão da organização da formação e dos cursos de professores no nosso país que recolhemos e materializamos, no último tópico deste capítulo, informação acerca do MEPEEICEB, enquanto oferta formativa da UMA, privilegiando, assim, o objeto e contexto de estudo desta investigação.

CAPÍTULO 2. A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

“As escolas [...] são, hoje em dia, organizações que exigem profissionais de elevada competência, capazes de desempenharem funções educativas, executivas, organizacionais e interativas com grande sentido de eficácia” (Galvão & Ponte, 2018, p. 18).

Numa consulta e análise ponderadas da LBSE, contactamos com os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português, através dos quais o Estado garante o direito à educação. Este direito materializa-se no acesso à educação pré-escolar, escolar e extraescolar, para as quais são igualmente definidos objetivos que cumpram a missão de promover

o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (LBSE, 1986, artigo 2.º, ponto 5, pág. 3068)

De acordo com a informação plasmada no artigo 4.º da LBSE, pode ler-se que “a educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (pág. 3069), destinando-se, desde modo, às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.º CEB. O normativo legal supracitado enuncia, no artigo 5.º, os objetivos da EPE, transcritos abaixo.

a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;

- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança. (LBSE,1986, pág. 3069)

Por seu turno, alguns anos mais tarde, e, na sequência dos princípios definidos pela LBSE, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, descreve no capítulo IV, artigo 10.º, os objetivos da EPE como sendo:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;

- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (pp. 671-672).

Aludindo à afirmação de João Costa, no preâmbulo 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).

Importa referir que, decorrente da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, foi publicado em 1997, através do Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, um documento orientador para o desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar constituindo-se, à data, como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao EI na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças dos três aos seis anos.

Passadas quase duas décadas de publicação e vigência desse documento orientador, foram homologadas as OCEPE, através do Despacho n.º 9180/2016 - Diário da República n.º 137/2016, Série II de 19 de julho de 2016. Estas orientações constituem-se referenciais comuns para o trabalho educativo dos EI 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. Refira-se, portanto, que as OCEPE assentam nos objetivos globais pedagógicos elucidados na Lei Quadro da EPE e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo na EPE, assunto que será debatido posteriormente.

Concluída a etapa da EPE e chegada à idade da escolaridade obrigatória, surge a educação escolar, que compreende, entre outros, o ensino básico. De acordo com o artigo 8.º da LBSE (organização), constata-se que o ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, aquele que aqui importa destacar. Acrescente-se, ainda, que este ciclo de ensino, de acordo com lei que estabelece o quadro geral do sistema educativo, é de carácter globalizante e da responsabilidade um professor único, coadjuvado em áreas especializadas, nomeadamente na Educação Física e em algumas Áreas Artísticas.

São objetivos gerais do Ensino Básico:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;

- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
 - i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
 - j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
 - l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
 - m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
 - n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
 - o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.
- (LSBE, 1986, pp. 3069-3070)

Relativamente aos objetivos específicos do 1.º CEB, o documento normativo citado anteriormente enfatiza “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (LBSE, 1986, p. 3070).

No que concerne à legislação emanada pelo ME alusiva aos princípios orientadores de organização e gestão curricular do 1.º CEB, as sucessivas alterações e atualizações enformam uma lista bem maior do que em relação à EPE. Dessa forma, o documento mais atualizado e que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens é o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Este documento faz-se acompanhar de outros, igualmente relevantes para a conceção e organização pedagógica do 1.º CEB, como sejam as AE, o PA, o regime jurídico da Educação Inclusiva, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), entre outros. Por se afigurarem de extrema importância e atualidade, a referência e respetiva análise destes documentos, visto entender-se que desta forma garante maior coerência ao texto, será feita no subponto alusivo ao currículo.

Frise-se, por fim, que os propósitos subjacentes ao DL n.º 55/2018, de 6 de julho, se inscrevem numa “política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (DL n.º 55/2018, p. 2928). Estes propósitos já se encontravam contemplados na LBSE - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, no entanto o DL n.º 55/2018 pretende ir um pouco mais longe, ao evocar a necessidade de “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (p. 2928).

A formação e o desempenho docente deverão, portanto, estar alinhados com estas características dos setores de ensino no quais os EI e Professores do 1.º CEB exercerão as suas funções. Existem ainda dois normativos legais que aprovam o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico

e Secundário (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto) e os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados. Constituem, por isso, um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para acreditação de tais formações. (DL n.º 240/2001, pp. 5569-5570)

2.1. Perfis de desempenho docente

“A profissão [docente] assume um carácter eminentemente relacional e ético que postula o sentido de serviço, compromisso social, responsabilidade em relação ao aluno, mas também em relação à escola e comunidade e valores como honestidade, verdade, respeito pelo outro...” (Estrela, 2014, p.11)

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. A sua redação está organizada por descritores de desempenho em torno de quatro dimensões distintas: (1) profissional, social e ética; (2) desenvolvimento do ensino e da

aprendizagem; (3) participação na escola e relação com a comunidade e (4) desenvolvimento profissional ao longo da vida. Para cada dimensão é feita uma breve explanação do que se pretende para, posteriormente, serem elencados um conjunto de comportamentos que se esperam dos docentes.

No que concerne à dimensão profissional, social e ética é expectável que o professor promova “aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções 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).

Descritas, ainda que de forma genérica, as responsabilidades que veiculam os comportamentos dos docentes em cada uma das dimensões elencadas, importa aprofundar um pouco mais a análise ao perfil específico de desempenho do EI e do Professor do 1.º CEB, por ser essa a formação em análise nesta investigação.

Importa, por isso, destacar que as profissões de EI e Professor do 1.º CEB possuem um referencial teórico comum, que as aproxima no plano normativo.

O quadro que se segue apresenta o perfil específico para a realização de cada uma das funções profissionais, adaptado da informação patente no DL n.º 241/2001.

Tabela 7

Perfil específico de desempenho profissional do EI e do Professor do 1.º CEB

Categorias	Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância	Perfil específico de desempenho profissional do Professor do 1.º Ciclo do Ensino básico
I - Perfil	<p>1 - Na educação pré-escolar, o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil.</p> <p>2 - A formação do educador de infância pode, igualmente,</p>	<p>1 - O perfil de desempenho do professor do 1.º ciclo do ensino básico é o perfil geral do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil.</p>

	<p>capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos.</p>	
<p>II - Conceção e desenvolvimento do currículo</p>	<p>1 - Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.</p> <p>2 - No âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância:</p> <p>a) Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;</p> <p>b) Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;</p> <p>c) Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a</p>	<p>1- O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.</p> <p>2 - No âmbito do desempenho referido no número anterior, o professor do 1.º ciclo:</p> <p>a) Cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projeto curricular da sua turma;</p> <p>b) Desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem;</p>

	<p>apreensão de referências temporais pelas crianças;</p> <p>d) Mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;</p> <p>e) Cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.</p> <p>3 - No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância:</p> <p>a) Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem;</p> <p>b) Tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras;</p> <p>c) Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as</p>	<p>c) Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;</p> <p>d) Utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;</p> <p>e) Promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo;</p> <p>f) Fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação;</p> <p>g) Promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola;</p> <p>h) Avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a</p>
--	---	---

	<p>situações imprevistas emergentes no processo educativo;</p> <p>d) Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;</p> <p>e) Avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.</p> <p>4 - No âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância:</p> <p>a) Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia;</p> <p>b) Promove o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;</p> <p>c) Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;</p>	<p>garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem;</p> <p>i) Desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis;</p> <p>j) Promove a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática;</p> <p>l) Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens.</p>
--	--	--

	<p>d) Envolve as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver;</p> <p>e) Apoia e fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo;</p> <p>f) Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;</p> <p>g) Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;</p> <p>h) Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.</p>	
<p>III - Integração do currículo</p>	<p>1 - Na educação pré-escolar, o educador de infância 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.</p>	<p>1 - O professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo</p> <p>(Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e</p>

		da Natureza, Educação Física, Educação Artística)
--	--	--

Fonte: Adaptado do DL n.º 241/2001, de 30 de agosto

Embora sejam definidos perfis específicos para o EI e para o Professor do 1.º CEB, note-se que as categorias são as mesmas. As diferenças na redação e linguagem encontram-se ao nível do currículo, nomeadamente na sua conceção, desenvolvimento e integração.

Desta forma, abre-se aqui um espaço privilegiado para refletir e discutir acerca das questões curriculares, na EI e no 1.º CEB.

2.2. O currículo

“Curriculum is a powerful lever for changing student performance and well-being, and for preparing students to thrive in and shape the future” (Schleicher, 2020, p. 2).

É um facto que a globalização e as rápidas mudanças tecnológicas estão acelerando os desafios sociais, económicos e ambientais em todo o mundo. Muitas dessas mudanças representam janelas de oportunidade para o avanço da humanidade, sendo que os cidadãos devem estar preparados para lidar com elas. Uma das armas mais poderosas para munir os cidadãos em torno destas transformações é, indubitavelmente, uma educação de alta qualidade e adequadamente projetada. Sabe-se, ainda, que as previsões atuais sobre as novas indústrias devido à mudança tecnológica bem como as demandas de um futuro incerto certamente mudarão as habilidades e capacidades exigidas aos

futuros profissionais. Nesta senda, o currículo pode ser refinado e melhorado para preparar os alunos para um mundo de desafios e oportunidades.

No prefácio do documento publicado pela OCDE, em 2020, *Curriculum (re)design*, Andreas Schleicher dá-nos conta que

It [curriculum] can help to ensure consistent levels of quality across types of education provision and age groups, contributing to a more equitable system. It can also guide and support teachers, facilitate communication between teachers and parents, and ensure continuity across different levels of education. (p. 2)

No entanto, o mesmo autor acrescenta que o currículo pode igualmente limitar a criatividade e a agência de estudantes e professores se não houver espaço suficiente para que eles explorem os seus próprios interesses e o sentido de propósito. Além disso, se o currículo permanecer inalterado durante anos, pode faltar a inovação necessária para se adaptar às mudanças na sociedade. Portanto, os países, periodicamente, reformam os currículos para garantir que eles sejam relevantes para os alunos e para o mundo fora da escola.

É certo que os contextos nacionais variam muito e, por isso, a reformulação do currículo será natural e necessariamente diferente de país para país. No entanto, a análise curricular no âmbito do projeto *Future of Education and skills 2030* mostra que os países frequentemente se deparam com questões semelhantes na reformulação do currículo e que pode haver muito conhecimento que podem aprender a partir das experiências uns dos outros. O *design* e a implementação de currículos sistemáticos e baseados em evidências provavelmente oferecem a melhor hipótese de dotar os alunos com o

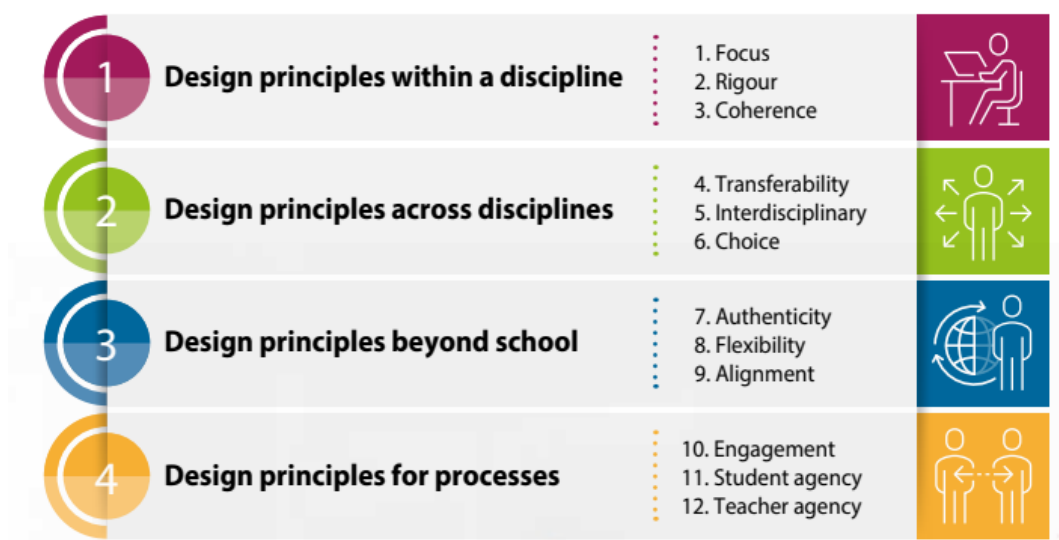
conhecimento, as habilidades, as atitudes e os valores que eles precisam para moldar o seu futuro e, concludentemente, prosperar.

De acordo com o relatório supramencionado não existe consenso universal sobre uma definição de currículo. Aliás, de acordo com Pacheco (1996) e Ribeiro (1990), currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo diz respeito, bem como às diversas perspectivas do ponto de vista da sua construção e desenvolvimento. Embora o currículo possa ser definido de forma muito ampla como a totalidade das experiências de aprendizagem dos alunos na escola, trata-se, de facto, de um fenómeno complexo, multidimensional, sendo necessária uma definição mais matizada.

Reconhecendo esta complexidade e, acima de tudo, de olhos postos no futuro, a definição de currículo, de acordo com a Agenda da Educação 2030 visa ser inclusiva - abrangendo tanto o currículo formal como o currículo oculto; multinível - escolhendo diferentes aspetos do currículo e abrangendo conteúdos curriculares obrigatórios e não obrigatórios; e dinâmico, holístico e multidirecional- com uma abordagem ecossistémica do currículo em vez de um modelo linear e industrial (OCDE, 2020).

Ainda que os processos de desenvolvimento curricular variem necessariamente entre os diferentes contextos nacionais e ao longo do tempo, é, no entanto, possível identificar um conjunto de princípios orientadores para a conceção curricular que têm relevância entre os países e que também duram ao longo do tempo.

A análise curricular da OCDE 2030 revelou doze princípios de conceção, como é possível observar na Figura 1.

Figura 1*Design principles*

Fonte: Retirado de OCDE (2020), p. 27

Os doze princípios referem-se a quatro categorias principais: 1) princípios de *design* dentro de uma disciplina; 2) princípios de *design* entre as disciplinas; 3) princípios de *design* além da escola; e 4) princípios de *design* orientados para os processos. No que diz respeito à categoria associada aos princípios de *design* no âmbito das disciplinas curriculares, o foco refere-se à introdução de um número relativamente pequeno de tópicos em cada ano, a fim de garantir a profundidade e a qualidade da aprendizagem dos alunos. Uma das formas de garantir o foco é, por exemplo, através da incorporação de temas transversais ou interdisciplinares. Como as novas exigências sociais podem parecer impor assuntos adicionais, as questões de foco tornam-se ainda mais pertinentes. Incentivar o foco, evitando um currículo preenchido pode ser feito durante uma revisão curricular, como a que se assistiu recentemente em Portugal. Aliás, este é um dos princípios subjacente à construção das AE, conforme observar-se-á mais à frente. Um currículo focado fornece uma estrutura para um ensino de qualidade, privilegiando a ideia

de que “menos é mais” e permitindo a aprendizagem dos conteúdos em profundidade. O currículo que manifeste estas preocupações e características identifica claramente os conhecimentos fundamentais, as competências, os valores e as atitudes a adquirir numa área de saber e garante que estes sejam construídos ao longo de diversos patamares de desenvolvimento. Também pode reduzir a sobrecarga cognitiva e promover o bem-estar entre os alunos, provocando uma aprendizagem e retenção mais aprofundadas. Ao especificar de forma clara e concisa os conceitos-chave a adquirir, os currículos focados permitem que os professores, os estudantes e demais intervenientes no processo educativo tenham uma compreensão clara do que os alunos estão a aprender e porquê. Isto, por sua vez, aumenta o conceito de relevância do currículo e contribui para uma maior adesão das partes interessadas, especialmente porque se trata de reduzir o conteúdo curricular.

Um currículo rigoroso deve incluir tópicos que sejam desafiadores e possibilitem o pensamento profundo e a reflexão. O conteúdo do currículo deve ser justificado pela contribuição baseada em evidências para o desenvolvimento dos alunos, garantindo padrões elevados e relevantes, com amplitude e profundidade adequadas. Um currículo rigoroso incorpora o conteúdo que desenvolve e fortalece a capacidade dos alunos para utilizar o conhecimento e aplicar habilidades em contextos novos e diferentes. O rigor é particularmente importante quando se trata de minimizar a sobrecarga curricular e garantir a equidade. Por esta razão, o rigor é um princípio de *design* crucial, ajudando a combater a resistência e tranquilizar as partes interessadas na profundidade contínua dos padrões curriculares sem reduzir a qualidade da educação.

A coerência no contexto do desenho curricular refere-se à existência de uma estrutura sequencial significativa de tópicos que refletem a lógica das disciplinas académicas sobre as quais se baseiam, a partir da qual as relações entre os diferentes

elementos do currículo se tornam claras. Um currículo coerente permite a progressão de conceitos básicos para conceitos mais avançados, é lançado em níveis de desenvolvimento apropriados (grau e idade) e apoia os professores na resposta às necessidades dos alunos, onde o progresso das suas aprendizagens é enquadrado em propósitos mais amplos. A investigação em neurociência destaca o valor da apropriação de novos conteúdos para que o cérebro possa organizar adequadamente informações visando uma compreensão mais profunda. A coerência também apoia os professores na ligação de conteúdos, de modo que diferentes aspetos curriculares possam ser plenamente explorados, bem como facilitando o ensino e a aprendizagem interdisciplinares para melhorar a aprendizagem dos estudantes alinhada com as metas e objetivos de aprendizagem mais amplos. Os alunos aprendem de forma eficaz quando o currículo reconhece os seus conhecimentos anteriores, habilidades e níveis de aprendizagem. Este reconhecimento reflete-se num currículo em espiral, que permite que os alunos progredam através da sua aprendizagem por fases e não numa progressão linear e rígida ao longo de cada ano de escolaridade. Esta abordagem permite uma maior coerência dos conteúdos curriculares entre os anos e níveis de escolaridade e reduz o risco de duplicação desnecessária. O critério da coerência oferece aos professores e às escolas a flexibilidade necessária para ajustar o conteúdo à progressão da aprendizagem dos seus alunos.

No (re)desenho do currículo, a transferibilidade implica estruturar o currículo para permitir que os alunos compreendam conceitos fundamentais ou grandes ideias que sustentam uma determinada disciplina e vejam como estas se aplicam em diferentes disciplinas. Um currículo transferível também deve reconhecer como os alunos podem desenvolver habilidades, atitudes e valores em contextos disciplinares específicos, ao mesmo tempo em que os aplicam em diferentes disciplinas e contextos. Um currículo que favoreça a interdisciplinaridade e a inter-relação deve proporcionar aos alunos

oportunidades de descobrir como um tópico ou conceito pode vincular-se a outros tópicos ou conceitos dentro e entre disciplinas e ainda mais na sua vida fora da escola. Quando o currículo é reconhecido como sendo aninhado dentro de um ecossistema em que ocorre uma aprendizagem mais ampla dos alunos, a avaliação da aprendizagem é vista como um empreendimento colaborativo envolvendo professores e pais, uma vez que as respostas, os comportamentos e as ações dos alunos refletem não só o que eles aprendem no currículo, mas também os valores que se esperam deles.

Um currículo construído de acordo com o princípio de escolha deve oferecer um vasto leque de tópicos, opções de projetos e oportunidades para os alunos sugerirem os seus próprios projetos de interesse. Esta forma de pensar o currículo permite flexibilidade em termos de abertura de áreas temáticas a novos tópicos, novos recursos, abordagens inovadoras e alternativas ao planeamento, ensino e avaliação, permitindo que os professores envolvam os seus alunos em experiências de aprendizagem significativas e relevantes. A escolha é particularmente relevante no contexto de um currículo eficaz, baseado na flexibilidade e autonomia curriculares, permitindo que os alunos façam escolhas bem informadas e orientadas. Por seu turno, no que respeita aos princípios que vão para além da escola, a eleição de um currículo autêntico deve fornecer espaço e *links* para o mundo real, quando apropriado. Trata-se de uma aferição de que o conteúdo é atual, relevante e aplicável aos tempos contemporâneos. Portanto, requer experiências interdisciplinares e colaborativas fora da escola, juntamente com um domínio dos conhecimentos do foro disciplinar na escola. Quando o conteúdo curricular é autêntico, observamos um envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem em torno da exploração de questões reais e relevantes, do seu ambiente e das suas necessidades.

Um currículo flexível concede às escolas e aos professores a possibilidade de o

atualizar, de o adaptar e de o alinhar de modo a refletir as questões sociais em evolução, bem como as necessidades individuais de aprendizagem. Tal currículo é dinâmico e responsivo a circunstâncias diferentes e em mudança e permite a incorporação de novos conteúdos e prioridades. Além disso, um currículo flexível também permite aos professores tomar decisões sobre quando gastar mais ou menos tempo em áreas temáticas, acrescentando mais ou menos contexto quando necessário, em consonância com as prioridades locais e as necessidades individuais dos alunos. A flexibilidade tem sido um princípio orientador para as transformações curriculares operacionalizadas em Portugal. Ao pensar sobre o princípio do alinhamento, existem várias dimensões dentro e através do currículo a ter em conta. Em primeiro lugar, a FIP e o desenvolvimento profissional devem estar bem alinhados com o currículo. Em segundo lugar, as pedagogias e as práticas de avaliação devem ser alinhados com o currículo. Em terceiro lugar, a fim de assegurar a continuidade da aprendizagem ao longo da vida, é fundamental assegurar o alinhamento e a coerência concetual entre os diferentes níveis de ensino. Isto é especialmente relevante quando se considera a efetiva implementação curricular, alinhada com os vários níveis curriculares. Quando há alinhamento através de intenções políticas, currículo e avaliação, é possível minimizar ou mesmo eliminar potenciais desconexões entre o currículo pretendido, o currículo experiente, o currículo avaliado e o currículo alcançado.

O forte envolvimento de professores, estudantes e outras partes relevantes interessadas é de importância crucial na fase de desenvolvimento do currículo, a fim de garantir a sua apropriação e adesão durante a fase de implementação. Este envolvimento é essencial para que os alunos possam mergulhar plenamente em experiências de aprendizagem, desenvolver atitudes positivas em relação à aprendizagem e entender-se melhor como aprendentes. É também crucial para receber a adesão das partes interessadas

e evitar atrasos nas fases de reconhecimento, tomada de decisão e execução, bem como para que os professores se sintam à vontade com as mudanças, envolvendo-se desde o início no processo de redesenho curricular. O envolvimento efetivo das partes interessadas é especialmente importante para minimizar o desfasamento temporal, mas também tem implicações ao nível da sobrecarga curricular (por exemplo, quando a redução do conteúdo enfrenta resistência) e da flexibilidade e autonomia (por exemplo, quando os professores se sentem inseguros com a autonomia que lhes é concedida).

Um currículo que concede aos alunos agência oferece-lhes um espaço cuidadosamente projetado para participar nos seus processos de conceção e implementação, de modo a garantir a sua relevância do ponto de vista dos mesmos. Ao motivar os alunos e basear-se nos seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores anteriores, tal currículo garante que eles tenham um sentimento de apropriação da sua própria aprendizagem. Quando os alunos são capacitados e é-lhes concedida coautoria, eles são capazes de influenciar e determinar o quê, quando e como estão aprendendo, preparando-se significativamente para o seu futuro. Por seu turno, a agência de professores refere-se ao empoderamento que lhes é concedido para usar os seus conhecimentos profissionais, habilidades e conhecimentos especializados na (co)construção partilhada de um currículo de forma eficaz. A concessão de agência de professores no desenvolvimento e execução de currículos emergiu como um importante princípio de design em relação às questões de sobrecarga, flexibilidade e autonomia, bem como a efetiva implementação.

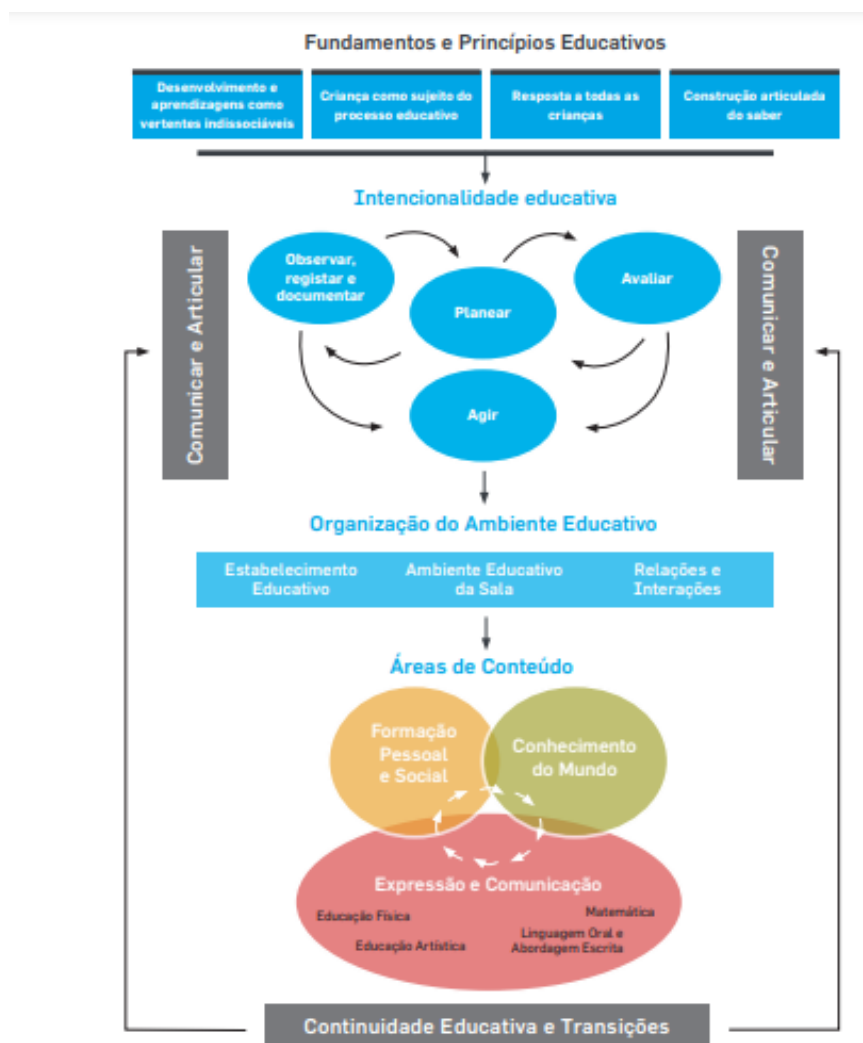
À luz destas projeções e ambições curriculares, que reúnem, segundo a investigação mais recente, os critérios desejáveis em torno da construção e definição do

currículo, importa considerar o percurso feito até ao momento em Portugal, no que a esta matéria diz respeito.

2.2.1. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

O documento legal que sustenta a ação educativa na EPE é as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, editado pelo ME e pela Direção Geral de Educação (DGE), sob a coordenação da professora doutora Isabel Lopes da Silva. Este normativo legal foi homologado em julho de 2016, através do Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho e corresponde a uma revisão e atualização das orientações curriculares que tinham sido publicadas em 1997. À semelhança das anteriores, as OCEPE constituem uma referência para todos os EI, estabelecendo um conjunto de princípios que se destinam a apoiar o educador na organização da componente educativa e, permitindo fundamentar diversas opções educativas e currículos, contribuindo, igualmente, para promover a melhoria da qualidade da EPE.

Não pretendendo ser um programa, mas sim um instrumento de apoio ao desenvolvimento e gestão do currículo, as OCEPE assentam nos princípios e fundamentos para a pedagogia da infância que, segundo Isabel Lopes da Silva (2016), correspondem a uma determinada conceção de como as crianças se desenvolvem e aprendem e de que decorrem princípios orientadores para a ação educativa na EPE.

Figura 2*Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*

Fonte: Retirado de Lopes da Silva et al., 2016, p. 7

O quadro suprarreferido encontra-se no final da introdução do documento das OCEPE e apresenta a estrutura global do texto, em que os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância são o primeiro ponto do primeiro capítulo, designado de enquadramento geral. Este enquadramento inclui ainda outros dois subcapítulos, nomeadamente intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo e organização do ambiente educativo.

A segunda parte engloba as diferentes áreas de conteúdo, que são idênticas às orientações curriculares de 1997, mas a sua organização e conteúdo foram totalmente reformulados. Temos, assim, a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação, que inclui os domínios de Educação Física, Educação Artística, Matemática e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e a área de Conhecimento do Mundo.

O capítulo III contempla a temática da Continuidade Educativa e Transições, pois numa perspetiva de continuidade das aprendizagens entende-se “o desenvolvimento das potencialidades de cada criança [...] criará condições para que tenha sucesso na transição para o 1.º CEB” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6).

A partir desta introdução, debruçar-nos-emos nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância. Refira-se que estes já estavam enunciados nas orientações curriculares de 1997, mas, segundo as autoras das OCEPE (2016), houve necessidade de um maior desenvolvimento e aprofundamento, visto que são as bases de toda a proposta educativa das OCEPE e, sobretudo, indispensáveis para compreender o modo e o sentido como se relacionam com o restante texto. A própria designação de fundamentos e princípios da pedagogia para a infância decorre do facto de se considerar que há uma unidade em toda a EI e, conseqüentemente, de se perspetivar que o trabalho dos educadores em creche e em jardim de infância deve ser orientado pelos mesmos fundamentos e corresponder aos mesmos princípios. No entanto, a distinção atual entre a fase de creche e a fase de jardim de infância, que decorre da LBSE, justifica uma proposta curricular específica para a educação das crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória. É, aliás, por isso, que se designam OCEPE.

Os diferentes fundamentos e princípios estão intimamente ligados, correspondendo os princípios a uma determinada conceção de como as crianças se

desenvolvem e aprendem, dos quais resultam orientações para a ação educativa. O primeiro princípio é o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança. A evolução da criança depende de uma interação entre as suas características intrínsecas ou património genético, a maturação biológica e as experiências que lhe vão sendo proporcionadas pelo ambiente em que vive. O modo próprio como essa interação se processa “faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8).

Acontece, por vezes, que se distingue o desenvolvimento da aprendizagem. Aliás, o desenvolvimento global e harmonioso da criança foi uma finalidade atribuída à EPE e que ainda é encarada por muitos educadores, que consideram que a referência aos padrões de desenvolvimento normal são a base da educação. Por outro lado, o termo aprendizagem é, também, conotado e relacionado como um processo orientado pelo professor, que fixa aquilo que todas as crianças devem aprender num determinado tempo. Ora bem, considerar o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis, conforme descreve o primeiro princípio das OCEPE, significa que o processo de desenvolvimento influencia, mas também é influenciado pela aprendizagem resultante das experiências proporcionadas por contextos e interações com pessoas, com objetos e com representações, a partir dos quais a criança constrói, organiza e relaciona novos sentidos sobre si própria e o mundo que a rodeia, incluindo o meio físico e natural e as relações sociais.

Esta visão assenta, nomeadamente, na conceção de Vygostky de Zona de Desenvolvimento Proximal, que se situa na diferença entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, ou seja, o desenvolvimento e aquilo que consegue fazer com o apoio de um adulto ou de outra criança – a aprendizagem. Este apoio corresponde ao que Bruner

designou de colocação de andaimes. Por isso, importa ter em conta as características da criança, criando oportunidades que lhes permitam realizar todas as suas potencialidades. A realização destas potencialidades não pode ser limitada, nem por normas de desenvolvimento, nem pela definição prévia de aprendizagens esperadas, que apenas poderão ajudar a situar o percurso singular de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

Sabendo que o meio cultural e familiar em que a criança vive, ou seja, que as práticas educativas familiares têm influência no desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, importa reconhecer e valorizar esse mesmo meio. É fundamental que haja uma relação próxima entre a família e o estabelecimento educativo, traduzida em respeito, valorização e formas de comunicação eficazes, na medida em que ambos contribuem para o processo de evolução pedagógica de cada criança.

O segundo princípio é o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo. Esta afirmação pressupõe e implica reconhecer que a criança desempenha um papel ativo e dinâmico na interação com o contexto em que vive. Desde o nascimento, as crianças são detentoras de uma curiosidade natural para explorar e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações que estabelecem. Esta conceção opõe-se a uma visão de criança como imatura ou dependente e também a considera como uma cidadã detentora de direitos. Estes direitos são-lhe conferidos pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), nomeadamente o direito à liberdade de expressão e opinião, de tomar decisões em seu benefício, ser consultada e ouvida nos assuntos que lhe dizem respeito e da sua opinião ser tida em conta.

Deste fundamento decorrem como princípios para a ação educativa, a assunção de que reconhecer, valorizar e partir das experiências das crianças e dos seus saberes representam os pressupostos das novas aprendizagens. Os educadores reconhecem,

portanto, que cada criança viveu experiências diferentes e tem saberes diversos, dando-lhe a oportunidade de exprimir as suas opiniões. Desta forma, a criança é escutada e as suas opiniões consideradas, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao processo educativo. A participação da criança neste processo, nomeadamente no planeamento e na avaliação, é não só um direito, como também uma estratégia de desenvolvimento e aprendizagem. Esta ação pedagógica estratégica contempla também a estimulação das iniciativas da criança, apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem. A agência da criança traduz-se, assim, na oportunidade de escolher o que quer fazer, cabendo aos educadores apoiar e alargar essas iniciativas.

O terceiro fundamento e princípio é a exigência de resposta a todas as crianças. O acesso à educação é também um direito de todas as crianças, reconhecido pela Convenção Internacional dos Direitos da Crianças, que especifica que essa educação deve favorecer uma maior igualdade de oportunidades. Este direito aplica-se a todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, género, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família e, ainda, das suas diferenças a nível cognitivo, motor, sensorial e quaisquer outras. Legitima-se que a educação de infância pode desempenhar um papel mais relevante na promoção da igualdade de oportunidades do que qualquer outro nível do sistema educativo. Considera-se que essa influência depende da qualidade dos processos pedagógicos que reconhecem e valorizam as características individuais de cada criança, atendendo às suas diferenças, necessidades, interesses e capacidades. Assim, para que a educação possa dar resposta a todas as crianças ainda é necessário que todas se sintam incluídas no grupo, de modo que a interação e a cooperação entre si permitam que aprendam não só com os educadores, mas também umas com as outras. Assim, importa que todas as crianças participem na vida do grupo.

Para concretizar estes fundamentos, os educadores aceitam e valorizam cada criança, reconhecendo os seus progressos e respeitando e atendendo às suas diferenças, que não são vistas como obstáculos, mas como uma condição favorável à aprendizagem. A atitude dos profissionais de educação de infância facilita a aprendizagem de sentimentos de tolerância, compreensão e respeito pela diferença, que fazem parte da aprendizagem na vertente da convivência democrática e cidadania, que integram a área de conteúdo de Formação Pessoal e Social. Deste modo, os educadores tiram partido da diversidade para enriquecerem as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças. A inclusão de todas as crianças passa ainda pela adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, isto é, adaptadas ao grupo e a cada criança, que respondam às suas características individuais e atendam às suas diferenças, de modo a proporcionar a todas e a cada uma condições estimulantes para o seu desenvolvimento de aprendizagem.

Para a construção de um ambiente educativo inclusivo e valorizador da diversidade ressalte-se o papel fundamental do estabelecimento educativo, na garantia de que (1) todos, crianças, famílias e profissionais, se sintam acolhidos e respeitados; (2) haja um trabalho colaborativo entre os profissionais; (3) que os pais e famílias sejam considerados parceiros; (4) exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos.

Uma permanente intenção de melhoria dos ambientes inclusivos deve ser tida em conta no planeamento e avaliação destes aspetos com o contributo de todos os intervenientes. A aceitação e a valorização da diferença são uma condição imprescindível para que todas as crianças se sintam em segurança e adquiram uma maior autoestima, que lhes garanta confiança em participar no seu processo de aprendizagem, desenvolvendo atitudes positivas face à aprendizagem, criando disposições favoráveis para continuarem a aprender.

Finalmente, o quarto e último fundamento e princípio diz respeito à construção articulada do saber. O desenvolvimento da criança processa-se como um todo e também a sua aprendizagem assume uma configuração holística. Por isso, a definição das áreas de conteúdo das OCEPE correspondem, apenas, a uma organização da ação pedagógica, constituindo-se uma referência para facilitar a observação, o planeamento e a avaliação dos educadores, permitindo-lhes situar as aprendizagens que a criança vai realizando. As diferentes áreas de conteúdo devem ser, portanto, abordadas de uma forma globalizante e integrada. Esta articulação entre as áreas de conteúdo assenta no reconhecimento que brincar é uma atividade natural da criança que revela a sua forma holística de aprender. Ao brincar, as crianças vão se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo. Este comportamento é validado pelos educadores enquanto forte contributo para a aprendizagem em diversas áreas de conteúdo. Não há, assim, uma oposição, mas sim uma complementaridade entre brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo. Sendo assim “brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 12).

Por isso, os educadores estimulam o brincar através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, as explorações e as descobertas das crianças, implicando, desta forma, uma organização de um ambiente educativo que estimule os seus interesses e curiosidades. As crianças têm, assim, oportunidade de escolher como, com quem e o que querem fazer e brincar, contribuindo positivamente para o desenvolvimento da identidade e da autoestima, o que estabelece uma relação com os dois princípios anteriores.

Observar e envolver-se no brincar da criança, sem interferir e sem se sobrepor às suas iniciativas, permite aos educadores conhecer melhor os interesses da criança e, acima de tudo, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Permite, ainda,

alargar os interesses da criança, de forma que a sua curiosidade e o seu desejo de aprender vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, planeados em conjunto pelos educadores e pelas crianças, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos. É assim que os educadores estimulam a curiosidade das crianças, criando condições para que aprendam a aprender.

Numa dinâmica de interação, em que se entrecruzam e articulam as iniciativas das crianças e as propostas dos educadores, brincar torna-se um meio, por excelência, para promover a relação entre as crianças e entre estas e educadores, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais. Brincar proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade, o gosto por aprender, que atravessam todas áreas de conteúdo na educação de infância. Estas são as condições essenciais para que a criança aprenda a aprender, uma competência fundamental para a aprendizagem ao longo da vida.

Ainda situado no capítulo I da redação das OCEPE, encontramos, após os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, o ponto 2 intitulado Intencionalidade Educativa – construir e gerir o currículo. É, certamente, ao longo das páginas dedicadas a este tópico que compreendemos a diferença de redação e operacionalização evidenciadas na tabela 7 ao nível da conceção e desenvolvimento do currículo, expressa no perfil específico de desempenho profissional do EI e do Professor do 1.º CEB. Assim, o EI concebe e desenvolve o respetivo currículo em função da sua intencionalidade educativa, permitindo-lhe “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13).

Compreende-se, portanto, que

destinando-se a apoiar a reflexão do/a educador/a sobre essa intencionalidade, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13)

Esta afirmação legitima os educadores de infância enquanto gestores e construtores do currículo, não lhes conferindo a responsabilidade de, num plano macro, decidir quais as aprendizagens que as crianças devem realizar, mas sim, num plano micro, disponibilizar e organizar “referências facilitadoras das decisões a tomar [...] incluindo algumas ideias exprimidas pelas crianças” (Sousa, 2018, p. 27). A esta ideia acrescenta-se a afirmação das autoras das OCEPE quando revelam que “planear não é, assim prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15).

A intencionalidade educativa subjacente à intervenção profissional dos educadores pressupõe uma postura reflexiva sobre as suas conceções e valores pedagógicos e educativos, que se traduz num conjunto de ações que vão desde o observar, registar e documentar para, posteriormente, planear, agir e avaliar.

O último tópico desta secção debruça-se em torno da organização do ambiente educativo enquanto “suporte do desenvolvimento curricular” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 17), à luz de uma perspetiva sistémica e ecológica. Esta abordagem age como mediadora da compreensão da realidade, constituindo-se, de forma dinâmica, um

instrumento de análise por parte dos educadores, facilitando-lhes a adaptação da intervenção ao contexto.

A maior mancha do documento curricular em análise dedica-se às Áreas de Conteúdo, onde aparecem enunciadas, além de todo um referencial concetual sobre os vários âmbitos do saber, aprendizagens a promover, em cada componente e respetivos subdomínio, domínio e área de conteúdo, seguidas de um conjunto de reflexões, que auxiliam a compreensão dos educadores na interpretação dos comportamentos das crianças e na explicitação dos seus comportamentos, associadas às aprendizagens a promover.

Ora, a apresentação de aprendizagens a promover, assim como o discurso da intencionalidade educativa, ou seja, a interpretação de que, do ponto de vista de quem tem poder de decisão curricular, fá-lo sob o auspício de intenções, que poderão representar objetivos educacionais, poderá conduzir o nosso pensamento, no âmbito das teorias curriculares, à ideia de currículo expressa por Ribeiro (1990) enquanto “plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos” (p. 17). Porém, para que não haja essa assunção prévia e, conseqüentemente, uma leitura menos fiel das intenções curriculares das OCEPE, as autoras esclarecem que “a indicação de aprendizagens a promover nas diferentes áreas e domínios não corresponde a objetivos específicos a alcançar, mas competências em construção, que orientam a ação do educador” (Lopes da Silva et al., 2016b, p. 12). Refira-se que à semelhança do que foi já explanado anteriormente, na alusão aos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, não se poderão confundir as aprendizagens com uma perspetiva comportamentalista, na medida em que, na perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem, a aquisição das competências não resulta de um processo uniforme, no mesmo tempo e no mesmo espaço, para todas as crianças.

Assim, a possibilidade de afirmação de um currículo emergente, alinhado por aprendizagens em construção, ao invés de aprendizagens prévias, inscritas em objetivos a atingir, outorga às OCEPE um caráter não prescritivo. Aliás, a afirmação já aqui referenciada que as OCEPE não pretendem ser um programa, mas um guia orientador na construção e gestão do currículo evidencia e reforça a perspectiva curricular não prescritiva. A própria terminologia orientações distingue-se da concepção de programa proposta por Zabalza (1992), dado que não tem uma conotação prescritiva, nem normativa, “tratando-se de um conjunto de normas gerais emanadas pelo poder central para serem aprendidas por todas as crianças” (Serra, 2004, p. 69).

No texto das OCEPE, é assumida a definição de currículo, adaptada do currículo neozelandês *The Whariki*, como o “conjunto de interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016a, p. 106).

Desta forma, conclui-se, na voz de Sousa (2018) que “ao abranger na noção de currículo as experiências não planeadas, [a definição apresentada] afasta-se de abordagem prescritiva” (p. 26), recaindo, claramente, sobre uma perspectiva experiencial.

Em suma, as OCEPE assentam num currículo que é concetualizado como experiencial, porque está centrado na criação de experiências educativas; emergente, por valorizar experiências planeadas e não planeadas; não prescritivo, porque não está orientado para a consecução de determinados objetivos nem para a cobertura de determinados conteúdos; descentralizado, porque pressupõe um elevado grau de protagonismo de quem decide sobre o currículo a nível micro. (Sousa, 2018, p. 30)

Terminando a exploração das OCEPE, refira-se que a secção III evoca a questão da continuidade educativa e transições, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens, a partir do que a criança já sabe e é capaz de fazer. Apesar deste capítulo contemplar duas transições no percurso da EPE – do seio familiar ou da creche para o jardim de infância e deste para a escolaridade obrigatória, abordar-se-á esta temática mais aprofundadamente aquando da discussão teórica acerca da articulação da EPE para o 1.º CEB.

A revisão das OCEPE culminou com a publicação de um novo documento, em 2016, sendo observável uma lógica de continuidade e não uma tendência de rutura com o documento publicado em 1997. Constata-se, porém, a necessidade de levar a cabo este processo de revisão curricular face às modificações no sistema educativo, às transformações sociais, aos pareceres, recomendações e relatórios, estudos de monitorização e avaliação realizados, assim como, e não menos importante, devido ao imperativo de acompanhar as tendências globais de política educativa em documentos internacionais de referência (Lopes da Silva et al., 2016a; 2016b; 2016c).

Refira-se que

a necessidade de revisão foi reconhecida em 2006, data em que o Ministério da Educação pediu um parecer sobre o modo de a realizar. Este propunha as alterações que se afiguravam necessárias, nomeadamente uma maior articulação com o ensino básico ou, em alternativa, a publicação de documentos de apoio que facilitassem a concretização das OCEPE. [Porém,] essa decisão foi tomada pelo Ministério da Educação em 2014, tendo a Direção Geral de Educação convidado para a realizar a mesma coordenadora das anteriores a quem coube reunir a equipa responsável pela revisão. (Lopes da Silva et al., 2016c, p. 20).

Após duas versões, seguida de uma consulta pública, publicou-se a versão final, que, de acordo com as autoras, bebeu da influência da análise das políticas educativas e curriculares para a EPE noutros sistemas educativos, tendo sido dado “especial relevo à análise de currículos para a educação pré-escolar de diferentes países” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 22).

Similarmente a outros currículos para a Educação de Infância noutros países, as OCEPE combinam dois aspetos fundamentais: o currículo e a pedagogia. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), o currículo incide no que fazer aprender, enquanto a pedagogia concerne ao como fazer para promover essas aprendizagens. Pois bem, se anteriormente se afirmou que, do ponto de vista da afirmação de um currículo emergente, as OCEPE revestem-se de um caráter não prescritivo, o mesmo já não se poderá afirmar relativamente às questões de pedagogia. De acordo com Sousa (2018) as OCEPE são mais prescritivas relativamente à condução do processo educativo, na medida em que, apresentam, de forma bastante assertiva, balizas para elaboração de estratégias de ensino. Uma das autoras das OCEPE, citada por Sousa (2018) reconhece que “o como fazer” é muito mais prescritivo, porque aquilo que as crianças aprendem depende sobretudo do processo. Atente-se, por exemplo, na construção linguística utilizada ao longo do texto das OCEPE, a formulação recorrente *O/A educador/a promove aprendizagens quando, por exemplo: disponibiliza; utiliza; propicia estimula; promove (...)* e também no uso recorrente do verbo dever em afirmações ao longo do texto que põem em evidência a forma como se espera que os educadores ajam.

Outras recomendações incidem, ainda, sobre a escolha dos espaços e dos materiais a mobilizar nas atividades educativas, conforme exemplo que se segue. “[O/A educador/a] prevê e planeia espaços para a Educação Física, tirando sempre que possível

partido de situações ao ar livre e de materiais naturais ou reutilizáveis” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 246).

Assim, as OCEPE constituem-se um referencial curricular que valoriza mais a pedagogia do que o próprio currículo, evidenciando balizas que os educadores de infância devem ter em consideração nas decisões relativas às diversas componentes do currículo. Trata-se de uma “abordagem mais centrada em orientações para os educadores do que na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças” (Serra, 2004, p. 69). Talvez, por esta razão, a temática da intencionalidade educativa – construção e gestão do currículo foi aquela que reuniu menos consenso das opiniões recolhidas na consulta pública, dando azo a mais dúvidas e até mesmo críticas.

A referência à intencionalidade, enquanto caracterização da ação profissional dos educadores já era feita no texto anterior, no entanto, Lopes da Silva et al. (2016) declaram que se procurou desenvolver as implicações dessa intencionalidade e reforçar o papel destes profissionais na construção e gestão do currículo, em que a tomada de decisões sobre a prática e a sua adequação às características das crianças e ao contexto social assentam num ciclo interativo. A questão coloca-se não em torno do debate curricular, mas sim em torno da formação docente e consequente profissionalidade, razão pela qual

tendo em conta essas reações, e considerando a intencionalidade educativa como aspeto fundamental para a implementação das OCEPE, foi decidido que deverá ser a temática central de uma formação contínua de educadores, que apoie o desenvolvimento profissional e a adoção de novas práticas educativas. Trata-se neste momento de planear essa formação, organizando uma rede de formadores que a apoiem, de modo a desenvolver um processo articulado que abranja o maior número de educadores que se proponham mudar as suas práticas, e também

partilhá-las para que que sirvam de inspiração a outros/as profissionais. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 29)

A afirmação anterior reflete e reforça a necessidade de uma formação de qualidade no âmbito, quer da formação inicial de professores e educadores, quer na sua formação contínua.

2.2.2. Autonomia e Flexibilidade Curricular

Os compromissos partilhados com os parceiros europeus englobam, naturalmente, a preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem e conseqüente sucesso escolar, através de um ensino de qualidade para todos os alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória.

Assim,

a promoção de um ensino de qualidade implica garantir que o sucesso se traduz em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado, que, por sua vez, contribuem para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea (Despacho n.º 5908/2017, p. 13881).

O despacho supracitado, aprovado a 5 de julho de 2017, regulamenta o projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC), em regime de experiência pedagógica, definindo os princípios e regras que orientam a sua conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, de modo a alcançar o Perfil dos

Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

Esta medida política expressa através do PAFC, após o regime de experimentação no ano letivo 2017/2018, alcançou a sua universalidade no ano letivo seguinte, estendendo-se a todas as escolas de Portugal, através do DL n.º 55/2018.

Justifica-se, portanto, que o subponto que agora se inicia, no âmbito do currículo, nomeadamente do 1.º CEB, se intitule Autonomia e Flexibilidade Curricular. Embora esta reflexão se debruce sobre outros documentos curriculares relevantes, esta decisão acontece por se considerar que o debate e a publicação de normativos legais decorrem deste grande marco. Funciona como um grande chapéu, que alberga todos os documentos emanados pela tutela para o 1.º CEB, conferindo-lhe uma nova roupagem no que aos discursos curriculares diz respeito. Não obstante, temos de voltar um pouco atrás, no sentido de perceber qual o caminho que ainda está a ser percorrido e evidenciar esta transição, do ponto de vista teórico, através da leitura e análise documental e as desejáveis transformações nas práticas educativas que daí resultam.

Admitindo a necessidade urgente de encetar uma discussão global sobre educação, em 2015, a OCDE lançou o projeto *Future of Education and Skills 2030*. Este projeto aponta para o desenvolvimento de uma linguagem comum de ensino e aprendizagem, mas também se centra no currículo, no sentido de torná-lo um instrumento capaz de preparar os alunos para enfrentar os desafios o século XXI.

Neste seguimento, na centralidade da agenda política em termos curriculares, encontra-se em desenvolvimento e expansão o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, entendido por Roldão e Almeida (2018) como um “processo de transformação gradual das lógicas organizacionais e pedagógicas do trabalho da escola e dos professores,

numa perspectiva transformativa estrutural com vista à melhoria da aprendizagem de todos os alunos” (p. 43). Integram esta lógica transformadora ao nível do desenvolvimento do currículo, constituindo-se como referenciais curriculares, de acordo com o Despacho n.º 6605-A/2021, de 2 de julho de 2021, os seguintes documentos: (1) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que assegura a convergência das decisões de organização e gestão curriculares, nos diferentes percursos formativos, definindo princípios, valores e áreas de competências a desenvolver; (2) As Aprendizagens Essenciais, que explicitam os conteúdos indispensáveis, os processos cognitivos a ativar e o saber fazer associado, sugerindo, ainda, ações estratégicas de ensino orientadas para as competências previstas no PA (Alves et al., 2019).

A homologação e efetiva operacionalização dos princípios e práticas inscritos nestes referenciais curriculares pretendem contrariar um paradigma educativo demasiadamente focado no conhecimento e na transmissão e acumulação de informações, na medida em que tem vindo a revelar-se progressivamente inadequado a cenários sociais, laborais e pessoais cada vez mais dominados pela mudança acelerada e incerteza crescente quanto ao sentido da mesma (Alves et al., 2019). Procura-se, assim, abandonar estas práticas tradicionais, substituindo o velho *modus operandi* por um paradigma centrado no desenvolvimento de competências mobilizadoras de conhecimento, de capacidades e de atitudes alinhadas com os desafios contemporâneos. Acredita-se, portanto, que os instrumentos enquadradores de referência, no âmbito curricular, se afirmam enquanto ferramentas potenciadoras de ambientes de inovação e flexibilização, cujas metodologias de aprendizagem proporcionam o desenvolvimento de competências, assim como a aquisição de múltiplas literacias, imprescindíveis no cenário atual, tal como afirmam Alves et al. (2019)

Em vez de uma Escola preocupada apenas com a absorção passiva de informações, importa um outro modo de pensar a atividade pedagógica, na qual competências como aprender a pensar e a comunicar, a pesquisar, a intervir e a raciocinar logicamente e com sensibilidade humana, devem ser entendidas como objetivos fulcrais da educação. (p. 344)

Rejeitada, então, a crença epistemológica do paradigma pedagógico de instrução (Trindade & Cosme, 2010), no qual a passividade do aluno é vista como condição da sua aprendizagem e a atividade docente enquanto ação instrucionista, assente numa base de ensino simultâneo e, conseqüentemente, numa gestão do currículo padronizada e burocrática, o PAFC possibilita a conjugação de três princípios fundamentais no planeamento curricular: autonomia, confiança e responsabilidade (Santos & Leite, 2019). Acrescenta-se, ainda, nas palavras das autoras suprarreferidas, que o PAFC “reconhece o potencial que existe na escola, enquanto instituição curricularmente inteligente (Leite, 2003) e os professores como decisores curriculares (Leite & Fernandes, 2010)” (Santos & Leite, 2019, p. 6). No plano curricular, o PAFC patenteia no Artigo 3.º os seus princípios orientadores, dos quais destacamos os que dizem diretamente respeito a esta matéria. Assim, compreende-se que, no âmbito deste projeto, a conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário preconizam

a concretização de um exercício efetivo de *autonomia curricular*¹, possibilitando às escolas a *identificação de opções curriculares* [...]; garantia de uma escola inclusiva, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, *eliminando obstáculos de acesso ao currículo* e às

¹ Itálico da autora

aprendizagens; promoção de maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário, assumindo uma *gestão integrada e sequencial do currículo*; mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de *coautoria curricular* e de responsabilidade partilhada; valorização da gestão e *lecionação interdisciplinar e articulada do currículo* [...]; *flexibilidade contextualizada na gestão do currículo*; conceção de um *currículo integrador*; assunção das artes, da ciência e tecnologia, do desporto e das humanidades como *componentes estruturantes da matriz curricular* das diversas ofertas educativas e formativas; afirmação da *avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo* enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens; envolvimento dos *alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares* da escola; reconhecimento dos *professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo* [...]. (Despacho n.º 5908/2017, p. 13883).

Nesta linha de pensamento, a proposta curricular redigida na medida política do PAFC afasta-se de uma visão tecnicista de currículo de tamanho único e pronto a vestir (Formosinho 1991), concedendo espaço à “teoria curricular crítica, com a valorização da autonomia e da participação dos actores na construção auto-referencial do currículo e num diálogo permanente com a comunidade” (Pacheco & Pereira, 2007, p. 210).

A homologação e publicação dos referenciais curriculares portugueses foi um processo de trabalho conjunto que bebeu de influências de diversas organizações, como sejam a OCDE, a UNESCO, a UE, assim como de publicações e estudos internacionais como o PISA.

Constata-se, assim, que as tendências internacionais e políticas curriculares, de acordo com Roldão et al. (2017) têm procurado responder à diversidade dos contextos pós-massificação e à garantia de índices de maior eficácia educativa generalizada. Recomenda-se, portanto, que se adote um currículo comum, a ser de facto aprendido por todos, mas possibilitando vias de construção variadas que rentabilizem os contextos diversos, isto é, que corporizem aprendizagens comuns verdadeiramente essenciais para a plena inclusão de todos na sociedade. Estas transformações curriculares sustentam-se em lógicas de “binómio curricular” (Roldão, 2008; OCDE, 2013), “que procuram, no essencial, harmonizar uma prescrição nacional comum com a autonomia curricular das escolas para decisões contextualizadas” (Roldão et al., 2017). Deste binómio fazem parte os seguintes termos: (1) “a dimensão do que é *socialmente necessário a todos – as aprendizagens essenciais comuns, o core curriculum*”; (2) “*a concretização que escola faz desse core curriculum [...] pensado para os seus contextos e para a aprendizagem dos seus alunos concretos*” (Roldão & Almeida, 2018. p. 15).

Trata-se, portanto, de uma aproximação aos contextos de prática (Ball, 2002), enquanto “possibilidade de iluminar potencialidades e fragilidades dos discursos das políticas curriculares “materializados nas escolas” (Santos & Leite, 2019, p.3).

2.2.3. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O PA constitui-se como “um desiderato formativo assumido pelo sistema educativo, de acordo com as necessidades, perspetivas de desenvolvimento, visão e conceção democrática e capacitadora da educação” (Roldão et al., 2017, p. 5).

No preâmbulo do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, é afirmado que

a definição do currículo essencial das diferentes áreas e a indução de uma generalização da autonomia das escolas na gestão curricular implica definir o perfil para que devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo. Neste contexto é, pois, necessário garantir um perfil de saída para todos os jovens no final da escolaridade obrigatória, que lhes permita continuar a aprender ao longo da vida, independentemente da diversidade de públicos escolares e de percursos formativos por que tenham optado no ensino secundário, e responder aos desafios sociais e económicos do mundo atual, alinhados com o desenvolvimento de competências do século XXI. A construção de tal perfil, atenta a sua natureza e relevância, exige uma abordagem e reflexão multidisciplinar, participada e abrangente sobre os saberes nucleares que todos os jovens devem adquirir no final da escolaridade obrigatória.

A massificação escolar e o crescimento exponencial do sistema educativo refletiram, durante muitas décadas, a maneira como a Escola se organizou. Ainda é comum, seja no discurso de alguns professores e educadores ou até mesmo investigadores, a referência ao modelo industrial que as nossas escolas ainda apresentam na sua configuração. Modelo este caracterizado por ser muito disciplinar, uniformizador, centrado na transferência do conhecimento, ou seja, uma aprendizagem que se revela compartimentada e que espera ter alunos ouvintes, seguidores, conservadores, imitadores e dependentes. Porém, a realidade da sociedade é distinta. Cada vez mais as aprendizagens e os teóricos desta área têm trazido muita informação pertinente no que diz respeito ao desenho de modelos educativos, que evidenciam um modo diferente de organização, fazendo notar um modelo de aprendizagem cada mais social e mais colaborativo. Como tal, será muito mais rico e pertinente desenvolver nos alunos

competências de liderança, inovação, autonomia, curiosidade, reflexão e participação. Torna-se, assim, imperativo transitar de um modelo industrial para um modelo social. A Escola deverá formar estes jovens diferentes das gerações anteriores e de quem, naturalmente, se exigirá uma atuação diferente no futuro.

Sobre esta demanda, instituições várias têm manifestado preocupação e, acima de tudo, têm desenvolvido trabalho sobre esta matéria. São exemplos, a OCDE, que tem neste momento um grupo de trabalho designado Currículo 2030, no qual Portugal está inserido e o Fórum Económico Social, que tem desenvolvido o seu trabalho na identificação das Competências para o Século XXI (*21th Skills*). É possível ainda observar estas questões nos documentos orientadores de vários currículos que têm sido desenvolvidos em alguns países emergentes com níveis elevados de desenvolvimento. Alguns testemunhos deste movimento internacional em torno do debate curricular chegam-nos, por exemplo, da Austrália, Finlândia e Singapura. Refira-se que alguns deste modelos foram inspiradores para algumas mudanças que estão a acontecer atualmente em Portugal.

Assim, no nosso país, há cerca de 3 anos, encetou-se um movimento em torno do currículo. Na perspetiva de Roldão (2013), o currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola, corporizando as aprendizagens que a sociedade considera necessárias. Esta conceção vai ao encontro das referidas mudanças e transformações sociais, que de algum modo, se encontram plasmadas no currículo e, sobretudo, impõe uma reflexão acerca do PA, documento que “configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017, p. 9).

Ora, na sua organização e redação, o documento do PA está estruturado em princípios, visão, valores, áreas de competências e implicações práticas.

Os princípios afirmados no documento configuram uma Escola humanista, centrada na dignidade humana e na preservação do mundo, que visa 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).

No prefácio do PA é sublinhado por Guilherme d'Oliveira Martins (2017, p. 6) que “um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais”, ou seja, o PA afirma-se como um documento que vai para além da definição de um perfil de competências, centrando-se no olhar dos alunos à saída da escolaridade obrigatória com a preocupação do estabelecimento daquilo que são considerados os valores fundamentais.

A figura 3 ilustra uma síntese de todo este referencial para a Educação e apresenta para além dos princípios, áreas de competências, no centro, os valores que este perfil tem consignados, nomeadamente liberdade; responsabilidade e integridade; cidadania e participação; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação.

Figura 3

Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Fonte: Retirado de Martins et al., 2017, p. 11

No que diz respeito às competências, refira-se que é observável a definição muito clara assumida para este conceito. É uma definição que vai buscar contributos ao documento da OCDE, que foi produzido sobre esta matéria, intitulado *The Future of Education and skills: OECD Education 2030 Framework* (OCDE, 2016). Sublinhe-se, portanto, que as competências são entendidas como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017, p. 19).

Estas competências não são despidas de conhecimento, antes pelo contrário, elas consubstanciam o conhecimento. Assim, percebe-se que a combinação, junção, interligação, união e articulação dos conhecimentos – disciplinares, interdisciplinares e práticos, com as capacidades – cognitivas, metacognitivas, sociais, emocionais, físicas e práticas, com as atitudes e valores – face ao conhecimento e à formação cidadã, através

da operacionalização do trabalho pedagógico-didático, baseado nas aprendizagens essenciais, conduzem ao desenvolvimento das competências.

As competências surgem, no PA, agregadas em áreas, daí serem designadas por áreas de competências, nomeadamente linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; consciência e domínio do corpo. “Cada uma destas áreas de competências é explicitada através de um conjunto de descritores operativos, que clarificam os desempenhos pretendidos por parte dos alunos” (Alves et al., 2019, p. 347).

A menção aos descritores operativos assemelha-se às aprendizagens que se espera que as crianças realizem na EPE, nas diferentes áreas de conteúdo. Aliás, assim como as OCEPE, o PA constitui-se como um instrumento curricular a mobilizar na escola e na sala de aula.

É explícito, na introdução do PA, que os documentos curriculares que sustentam a EPE, confirmam uma visão de criança e de educação que promove a continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores, como condição para transições seguras e significativas para a escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017).

Com base nestes pressupostos, o PA afirma-se

como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. No momento de equacionar e de fundamentar o que é relevante, adequado e exequível no contexto dos diversos

níveis de decisão, é possível e desejável encontrar neste perfil orientações significativas. Constitui, assim, a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva. (Martins et al., 2017, p. 8)

Compreende-se, assim, que na redação do documento do PA se dedique um último ponto às implicações práticas, quer a nível didático, quer a nível da implementação do PA no contexto educativo. Muitas das implicações práticas elencadas no perfil, que não se esgotam naturalmente nesta enumeração, implicam uma reflexão do professor sobre o contexto de sala de aula e, expectavelmente, implicará e exigirá mudanças nas práticas pedagógicas.

Estamos perante um perfil que prevê que, desde cedo, as crianças e os alunos comecem a trabalhar em equipa, a colaborar, a desenvolver competências de comunicação, através de um “modelo de escolaridade que visa a qualificação individual e a cidadania democrática” (Martins et al., 2017, p. 15).

Pretende-se, assim, que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

- munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;

- capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;
- que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
- capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;
- apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;
- que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social. (Martins et al., 2017, p. 15).

Constata-se, desta forma, que um perfil de qualquer percurso curricular é sempre expresso em competências gerais de saída, que revelam o domínio e uso do conhecimento adquirido e construído, o domínio de processos de acesso ao saber e a adoção de atitudes relacionadas com as finalidades curriculares (Roldão et al., 2017, p. 7).

As autoras supramencionadas referem ainda que o PA deve ser olhado como um referencial educativo que veicula uma intencionalidade política assumida para todos, mas que cada uma das competências expressas, a adquirir por todos, deverá ser trabalhada em

função dos contextos históricos, sociais, culturais, tecnológicos e científicos. A diversidade é vista como uma riqueza, que deve ser considerada no trabalho pedagógico-didático diferenciado a realizar pelas escolas e pelos professores, mas tendo em consideração a consecução comum dos diferentes patamares e dimensões do percurso curricular. Parte-se de uma orientação curricular para a construção de todos os outros segmentos e componentes do currículo. Trata-se de uma questão de coerência curricular básica, na medida em que a articulação curricular aproxima-se do próprio conceito teórico e prático de currículo enquanto percurso sistemático e organizado para a consecução de um conjunto intencional de aquisições e aprendizagens (Roldão et al., 2017).

2.2.4. Aprendizagens Essenciais

A construção das AE obedeceu, essencialmente, a uma lógica que previa minimizar as dificuldades e fragilidades resultantes da extensão dos documentos curriculares em vigor. Esta questão reflete, acima de tudo, a grande preocupação com o aprofundamento dos temas, a consolidação das aprendizagens de forma eficaz e o desenvolvimento de competências mais complexas que requerem tempo, bem como a operacionalização da diferenciação pedagógica no contexto de sala de aula. Sabemos que o tamanho, muitas vezes considerado astronómico, dos currículos deixa pouca margem de manobra para os professores fazerem aquilo para o qual estão habilitados: ensinar; organizar; decidir sobre o processo e estratégias de aprendizagem. Por outro lado, um currículo obeso não é necessariamente sinónimo de um currículo rico, pois tão importante como os enunciados de conteúdos declarativos são os processos de aprendizagem, ou seja, como é que os alunos aprendem, como se organizam e que capacidades cognitivas mobilizam para esse processo. Na verdade, o excesso de material nos programas em

função do tempo disponível provoca a menorização destas questões educativas. Quer isto dizer que quanto mais intensos e extensos são os programas, mais elementares são os processos cognitivos, sendo a complexidade cognitiva secundarizada face ao conhecimento declarativo. As AE caracterizam-se assim por dois princípios revelantes sob este ponto de vista, nomeadamente a riqueza e solidez dos conteúdos considerados indispensáveis para a construção significativa do conhecimento próprio de cada disciplina e pela riqueza dos processos cognitivos a desenvolver nos alunos para a aquisição desses conhecimentos (Roldão et al., 2017).

A necessidade de adotar uma atitude seletiva surge pelo transbordamento da Escola, expressão utilizada por Nóvoa. Este transbordamento acontece, em primeiro lugar, porque em muitas áreas científicas o conhecimento triplica a cada dois anos e, nesta lógica cumulativa e aditiva, daqui a uns anos não haverá espaço escolar onde colocar todo esse conhecimento. Paralelamente, tem havido um fenómeno social de colocar sobre o currículo escolar todo o tipo e fonte de conhecimento que vem da sociedade, designadamente alterações sociais e outras que vão surgindo, sejam, ambientais, financeiras, rodoviárias, alimentares, o que faz empolar o currículo.

Assim, as AE encontram-se subordinadas ao princípio de emagrecimento curricular, que não pode ser olhado como um corte, mas sim um meio de retirar o que é supérfluo e manter o que é necessário. Trata-se, portanto, de enriquecer o processo de aprendizagem, valorizando o que é verdadeiramente essencial. Esta posição manifesta a preocupação não só com aquilo que os alunos aprendem, mas também relevar o grau de exigência cognitiva que envolvem as tarefas que os alunos têm de realizar.

Aliás,

o conceito de “emagrecimento curricular” [...] expresso [...] no Projeto *Future os Education and Skills 2030*, da OCDE [...] não significa [...] apenas uma redução de extensão de conteúdos declarativos, mas uma mudança de ótica curricular: substituição de acumulação enciclopedista enumerativa, pelo aprofundamento e complexidade do conhecimento que se elege como essencial. (Roldão et al., 2017, p 8).

Debatem-se assim os sentidos de aprendizagens essenciais, sublinhando que não constituem uma diminuição de conhecimento, mas devem antes constituir-se como eixos estruturantes de conceitos, conteúdos, capacidades e processos que aproximem todos de um nível mais aprofundado e mais rico de conhecimento e competências. Essencial aproxima-se assim de estruturante, significativo, indispensável ao campo disciplinar e passível de mobilização e desenvolvimento continuado (Roldão & Peralta, 2017).

A construção das AE vem, assim, na sequência da lógica do emagrecimento inteligente, questão que está na ordem do dia no debate em instituições europeias. Pensar a questão do que é essencial, do ponto de vista curricular é questionar - para que é que os alunos aprendem aquilo que a escola lhes ensina? A resposta a esta questão curricular central está na articulação dos referenciais - PA e AE, ao evidenciarem as ligações interdisciplinares entre todas as áreas do saber, que devem estar ao serviço das finalidades formativas, ou seja, das finalidades do cidadão que queremos formar.

O conhecimento é uma construção progressiva em todas as áreas de saber. Neste sentido, aprendizagens essenciais são aquelas que serão necessárias para o contínuo progresso, rumo a aprendizagens mais complexas, num dado campo do conhecimento, ou

seja, essencial é tudo aquilo que os alunos não podem deixar de ficar a saber para continuarem a sua articulação vertical do currículo.

Outro critério apontado para selecionar o conhecimento essencial é a questão do seu uso e transferibilidade. Aliás, como foi possível constatar, este também é um dos critérios apontado nos fóruns de discussão da OCDE como princípio essencial para redesenhar os currículos. O conhecimento essencial é sempre passível de ser usado, isto é, o conhecimento essencial define-se em larga medida pela possibilidade de uso que oferece e, conseqüentemente, pela sua transferibilidade. Entramos, aqui, na questão disciplinar e interdisciplinar, muito convocada na AFC, pois as disciplinas são lentes muito boas de saber, desde que permitam um olhar prismático para a interpretação dos fenómenos. A possibilidade de o conhecimento ser transferível aponta, portanto, para uma definição do que é essencial. Para essas aprendizagens essenciais, que no seu conjunto configuram o currículo, orientar-se-á todo o trabalho de regulação e avaliação, quer interna quer externa, como garante da consecução do percurso curricular essencial por todos.

Na visão de Roldão e Peralta (2017), o modo de gestão do currículo nas escolas e pelos professores, que se deseja cada vez mais autónomo, as opções de trabalho pedagógico-didático, nomeadamente as estratégias de ensino-aprendizagem trabalhadas, quer no plano disciplinar quer em espaços integradores, deverão pautar-se por esta essencialidade seletiva dos saberes, que incorporam processos cognitivos e competências de uso, bem como os valores que se associam ao trabalho de aprender. Tal desiderato representa a via pela qual as aprendizagens curriculares convergem no sentido de construir e consolidar características e valores dos aprendentes – crítico, analítico, colaborativo, capaz de questionar, de comunicar, que estão consensualizadas e plasmadas no PA.

Quer o PA, quer as AE integram o currículo dos ensinos básico e secundário, homologado no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Assim, desde o primeiro momento, em função do princípio da construção de uma progressão de aprendizagem, o PA tem de ser, de facto, articulado de uma forma integrada, coerente e consistente com as AE. Aliás, na própria disposição gráfica das AE existe uma coluna de referência a estratégias de ensino, que articulam os conteúdos disciplinares com os elementos fundamentais do PA. Quer isto dizer, na prática, que se prepara um aluno para ser um comunicador, para ser um pensador crítico não em abstrato, não a partir do nada, mas a partir dos conteúdos das disciplinas ou da relação entre as disciplinas.

As AE, homologadas para o ensino básico pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho apresentam, na sua configuração, um texto introdutório com a apresentação do racional específico da disciplina. A introdução apresenta, assim, as ideias organizadoras e conceitos nucleares de cada disciplina, por ano de escolaridade; explana a justificação curricular, esclarece os conceitos-chave e os contributos gerais que oferece ao PA, articulado com os seus descritores.

No que respeita à operacionalização das AE surgem, numa tabela, os domínios que estabelecem correspondência com conhecimentos, capacidades e atitudes, em cada área disciplinar e ano de escolaridade. São, desta forma, expressos os conteúdos de conhecimento disciplinar indispensáveis para cada ano e disciplina.

Posteriormente, surgem as ações estratégias de ensino orientadas para o perfil dos alunos, através de exemplos de ações a desenvolver na disciplina. Na componente curricular de Matemática, na coluna referida anteriormente figuram práticas essenciais de aprendizagem. Estas correspondem às condições de aprendizagem que devem ser criadas para que os alunos, em experiências individuais e grupais, tenham oportunidade de

realizar determinadas tarefas. Refira-se que para esta componente curricular foram homologadas novas aprendizagens essenciais, através do Despacho n.º 8209/2021, de 19 de agosto, de 30 de julho de 2021. Estas novas Aprendizagens Essenciais de Matemática para ensino básico entrarão em vigor no ano letivo 2022/2023 para o 1.º e 3.º anos de escolaridade e no ano letivo 2023/2024 para os 2.º e 4.º anos de escolaridade do 1.º CEB. Este novo documento apresenta algumas alterações significativas, na sua organização e descrição, relativamente às que se encontram ainda em vigor.

Por fim, a tabela das AE relaciona os domínios, os conhecimentos, capacidades e atitudes e as ações estratégicas com os descritores do perfil dos alunos.

Assim, aludindo às palavras de Roldão et al. (2017), conclui-se que

o pressuposto curricular básico é de que as AE correspondem ao que deve/pode ser aprendido por TODOS (porque a todos é necessário socialmente e porque é requerido pela própria sociedade – bases da legitimação social do currículo), embora com diversos níveis de consecução, que nunca dispensam a apropriação pelo aluno do essencial de cada AE. Não se poderão, em caso algum, reportar ao que apenas alguns conseguirão, naturalizando a exclusão de outros” (pp.8-9).

Síntese

O último ponto do capítulo anterior dá o mote introdutório para este capítulo 2, na medida em que é através do MEPEE1CEB que se formam os EI e os professores do 1.º CEB. Neste sentido, importa indagar acerca destes dois níveis de ensino, assim como os perfis de desempenho que ambos exigem, num plano normativo-legal. Falar no perfil e nas exigências profissões de EI e Professor do 1.º CEB, abre necessariamente um grande

espaço de reflexão em torno do currículo. Numa primeira fase, apresenta-se uma perspectiva holística do currículo, sendo evidente a influência das reflexões e indagações das instâncias europeias e mundiais. Mais à frente, estreitando a linha de pensamento, convoca-se, teoricamente, os normativos curriculares em vigor na legislação portuguesa.

CAPÍTULO 3. A transição educativa da EPE para o 1.º CEB

“Mas é a comunicação entre contextos (e que acontece, ou deveria acontecer, quando a criança transita de um contexto para outro) que se afigura como mais crítica e determinante dos processos de bem-estar e desenvolvimento” (Portugal, 2004, p. 11)

À semelhança dos capítulos anteriores, pretende-se debater a questão da transição da EPE para o 1.º CEB desde uma macro perspectiva até uma visão mais singular. Assim, inicia-se esta discussão a partir da investigação e respetiva produção de documentos, no âmbito internacional.

Segundo o Relatório do grupo de trabalho sobre Educação do G20, intitulado *Early Childhood Education: Equity, Quality and Transitions* (OCDE, 2020) a transição educativa da EPE para o 1.º CEB é um marco importante na vida de qualquer criança e da sua família. Para todas as crianças, iniciar a escolaridade obrigatória é uma mudança significativa ao nível dos conteúdos, das formas de aprender, dos profissionais que as acompanham e, de uma forma geral, na organização do dia a dia escolar. Por isso, gerir bem esta transição é importante para o bem-estar das crianças e para as ajudar a concretizar o seu potencial na escola. Recorde-se que os EI e os professores do 1.º CEB “têm o mesmo público-alvo – a infância – e ambicionam o mesmo: ajudar as crianças a crescer harmoniosamente, a serem cidadão responsáveis, a terem igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e aprenderem a ser felizes” (Serra, 2004, p. 14). Importa, antes de aprofundar o quadro concetual sobre esta temática, definir e esclarecer alguns conceitos, criando, desta forma, um referencial teórico comum.

3.1. Relação entre os conceitos de transição, articulação e continuidade educativa

“Enquanto a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra” (Serra, 2004, p. 76).

A palavra transição tem origem no étimo latino *transitione* e significa passagem, entrar em deslocação, transformação progressiva, evolução (Infopédia). No campo educativo, transição representa a mudança, por volta dos 5/6 anos de contexto de aprendizagem. Neste processo contínuo, a centralidade reside na aprendizagem, como teremos a possibilidade de perceber mais à frente, e, por isso, podemos entender a transição como uma continuidade. A transição é, portanto, um processo de continuidade, com especial destaque para as crianças aprendentes e as suas trajetórias desenvolvimentais. Devemos, por isso, olhar para a transição educativa da EPE para o 1.º CEB não como um momento específico marcado no tempo, organizado pelo adulto, mas sim do ponto de vista do desenvolvimento da criança, que, no fundo, não tem estas interrupções que são artificiais e criadas por uma organização institucional – a Escola.

Porém, segundo Oliveira (2016),

as transições poderão ser encaradas como acontecimentos nos quais um indivíduo vive uma experiência de descontinuidade, mas que ao mesmo tempo deverão promover respostas comportamentais ou novas asserções (Hopson & Adams, 1977; Brammer & Abrego, 1981; Formosinho & Araújo, 2004). Na maior parte das vezes, as transições pressupõem uma mudança nas assunções que os indivíduos têm de si próprios e do mundo que os rodeia provocando alterações ao

nível do comportamento e das relações (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). (p. 119).

Adams et al. (1976) explicam uma transição como uma “descontinuidade no espaço de vida de uma pessoa”. Esta visão poderá ser explicada à luz daquilo que nos relata Sim-Sim (2010), quando afirma que

a transição implica sempre a perda e a separação de algo conhecido e a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono das rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físico). (p.111)

Constata-se, assim, que a transição é um momento de novas exigências, de ordem psicológica, social, interpessoal e/ou comportamentais (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Acredita-se que esta descontinuidade assenta essencialmente no facto de a EPE e o 1.º CEB terem tradições diferentes, que conduzem a entendimentos distintos da imagem da criança, da educação e da aprendizagem.

Relativamente à imagem da criança, a forma como os profissionais se posicionam terá repercussões na transição. Ao invés de ser vista como uma tábua rasa, reprodutora da cultura e do conhecimento que o adulto lhe transmite, a criança deverá ser olhada como um aprendiz ativo, que logo que nasce procura dar sentido ao mundo que a rodeia, um coconstrutor de conhecimento, identidade, cultura e valores; uma criança que vive, aprende, escuta e comunica sempre numa relação com os outros; uma criança total com corpo, mente, emoções, criatividade, história e identidade social; cada criança é, pois, um ser único; é um cidadão com lugar na sociedade e detentor de direitos (Loris Malaguzzi; CE; OCDE, 2001)

Ainda de acordo com a OCDE (2020), outro motivo que alarga o fosso entre a EPE e o 1.º CEB é a pressão de cima para baixo, que eventualmente influencia a EPE no sentido de adotar metodologias tradicionais, ainda associadas ao 1.º CEB, que tem efeitos negativos na aprendizagem das crianças. Esta denominada escolarização da EPE, que muitas vezes se centra apenas no desenvolvimento cognitivo, assume, como sua principal função, a preparação das crianças para o 1.º ano, como se se tratasse de um curso introdutório à escolaridade obrigatória. De acordo com Serra (2004), esta conceção superficial de EPE como um espaço e um tempo de preparação, visa garantir que a criança adquira o que é comum designar-se por pré-requisitos, ignorando todo um percurso de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Ora, se as crianças aprendem desde o nascimento, então não precisam de ser preparadas para aprender.

Assim, numa lógica da transição educativa com sucesso, torna-se necessário encontrar mecanismos para promover a transição entre ciclos diferentes. Serra (2004) elucida, citando um dicionário da língua portuguesa, que a definição de articulação aponta para o “ponto de união entre peças de um aparelho ou máquina” (p. 75). Ora, segundo a mesma autora, se entendermos o sistema educativo como uma máquina e os diferentes níveis educativos as respetivas peças dessa máquina, então a articulação curricular, diretamente relacionada com a prática docente, pode ser entendida como “pontos de união entre os ciclos” (Serra, 2004, p. 75).

Segundo Vasconcelos (2007), articular implica que os educadores e professores cuidem das transições tornando-as educativas, através da prossecução de estratégias que garantam “uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as actividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (Serra, 2004, p. 76).

De acordo com a visão de Nabuco (2002), o processo educativo é um processo que exige continuidade, resultando daí a grande necessidade de considerar os momentos de transição entre níveis de ensino como momentos de prazer, desafio e de muitos ganhos no que respeita às oportunidades educativas. Assim, apoiar a transição educativa, através de a articulação, assegura a continuidade educativa, proporcionando, “em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Silva et al., 2016, p. 97). Serra (2004) acrescenta que “a continuidade educativa exige que se encontrem mecanismos de articulação [...] para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis (p. 17)

Visto por outro prisma, o conceito de continuidade pode ser visto como integrador, estando, assim, subjacente “o conceito de conexão entre os diversos contextos de vida das crianças” (Vasconcelos, 2002, p. 5), concluindo-se, assim, nas palavras da autora, que “só pode haver transição [...] se tivermos como filosofia de fundo o conceito de continuidade. Sem continuidade não há uma pedagogia aprofundada, uma aprendizagem enraizada na evolução e numa dinâmica ao longo da vida” (ibidem). A este propósito, Zabalza (2004) acrescenta que “el principio curricular básico de las transiciones es el de la continuidad” (p. 7).

3.2. A transição vertical

“Ao transitar para o 1.º ciclo, a situação e percurso das crianças que transitam podem ser muito diversos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 100)

Podemos ler nas OCEPE, na secção dedicada à *Continuidade Educativa e Transições*, que “as transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (Lopes da Silva et al. 2016, p. 97).

Estas transições acontecem horizontalmente do ambiente familiar para o contexto da organização educativa, seja para a creche ou para a EPE. Por seu turno, as transições verticais, que importam aqui enfatizar, são socialmente construídas e estabelecidas pelo sistema educativo, em que a idade origina a passagem das crianças para uma nova etapa, como é o caso da transição da EPE para o 1.º CEB. Sabemos que esta transição pode ser geradora de expectativas e ansiedades, uma vez que a criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados, a segurança perante o que conhece e lhe é habitual. A contrapor a estas perdas, ganha expectativas sobre o que a transição lhe pode proporcionar (Sim-Sim, 2010, p. 111).

Enfatiza-se, portanto, a importância das transições bem-sucedidas, como podemos comprovar através das palavras de Fabian e Dunlop (2007), nomeadamente

initial success at school, both socially and intellectually, leads to a virtuous cycle of achievement (Burrell and Bubb 2000) and can be a critical factor in determining children’s adjustment to the demands of the school environment and future progress (Ghaye and Pascal 1989). A range of authors (Fabian and Dunlop 2002a; Dunlop and Fabian 2003) propose that the way in which transitions are experienced not only makes a difference to children in the early months of a new situation, but may also have much longer-term impact, because the extent to which they feel successful in the first transition is likely to influence subsequent experiences. (p.1)

Conforme refere Cardona (2021), “a partilha, o debate e a reflexão conjunta entre docentes são fundamentais para o processo de melhoria da ação educativa e, simultaneamente, um meio privilegiado de desenvolvimento profissional” (p. 136). Neste sentido, as OCEPE (2016) reforçam que a comunicação com outros docentes deve fazer parte dos procedimentos acordados a nível da organização do estabelecimento educativo, de modo a facilitar a transição e a continuidade educativa. Então, para que haja intencionalmente continuidade no currículo e nas metodologias, é essencial que os docentes de cada um dos níveis de educação e ensino conheçam o âmbito de atuação dos ciclos vizinhos. No âmbito da transição educativa, e respetivos mecanismos de articulação, conducentes à continuidade educativa privilegia-se, assim, a comunicação, sendo que o diálogo evita as barreiras artificiais que emergem quando a organização da escola é confundida com o ato pedagógico.

Na descrição introdutória de um *webinar* organizado pela DGE é possível ler-se a seguinte afirmação:

A educação escolar ocupa cada vez mais cedo um lugar importante na vida das crianças. Contudo, com a introdução artificial de etapas normalizadas num processo que é contínuo, a instituição escolar cria demasiadas vezes obstáculos a quem a frequenta. Desses obstáculos resultam frequentemente dificuldades cognitivas e emocionais sentidas pelas crianças. Como primeira reação, e para as minimizar, criam-se exercícios de transição. [...] reconhecemos-lhes alguma utilidade, mas entendemos que as crianças e os seus educadores não precisam deste tipo de artefactos, desde que os últimos encarem a aprendizagem como um ato contínuo. [...] da comunicação entre todos os envolvidos [...] resulta que as crianças se sintam bem acompanhadas no seu trabalho de aprendizagem: quanto

melhor são os canais de comunicação, menos necessários são os artefactos de transição. (<http://webinar.dge.mec.pt/2014/06/05/>)

Assim, pretende-se, neste enquadramento teórico-concetual, privilegiar a comunicação como instrumento facilitador das estratégias de transição da EPE para o 1.º CEB, considerando a sua continuidade educativa e o sucesso no processo de aprendizagem. Importa, por isso, pôr em comum o diálogo que se estabelece entre os diversos intervenientes envolvidos, nomeadamente educadores, professores de 1.º CEB, crianças, pais/famílias, nos domínios do currículo, avaliação, intencionalidade educativa, práticas educativas, organização educativa, desenvolvimento e aprendizagem. A este propósito, Portugal (2004) afirma que “é a comunicação entre contextos [...] que se afigura como mais crítica e determinante dos processos de bem-estar e desenvolvimento” (p. 11).

3.2.1. Articulação entre docentes

Acreditando que o bem-estar emocional das crianças é um fator decisivo na aprendizagem, cabe assim aos educadores e professores unir esforços no sentido de encontrar mecanismos de articulação no sentido de promover esse bem-estar.

A articulação entre docentes reflete um requisito imprescindível da forma de atuar docente. Os docentes deverão preconizar, cada vez mais, um trabalho colaborativo. Se se pretende desenvolver uma cultura de cooperação, colaboração e partilha junto das crianças e alunos, o docente deverá igualmente adotar uma postura de cooperação com os seus pares com vista a chegar a um objetivo comum: fazer com que os alunos aprendam (Cardoso, 2013). É na interação e na interdependência que se consegue ser mais eficazes.

Esta articulação entre docentes prevê, segundo as OCEPE (2016):

- (1) acordar procedimentos de transição na equipa de educadores do mesmo estabelecimento

Embora tendo como referencial curricular comum as OCEPE, nem todos os EI concebem do mesmo modo o seu papel na transição. Importa, por isso, que no processo de avaliação e reflexão sobre as suas práticas que os EI do mesmo estabelecimento educativo debatam, em conjunto, o que é fundamental para facilitar a transição (Lopes da Silva et al., 2016).

- (2) a comunicação e o debate entre educadores e professores do 1.º CEB;

Além da equipa pedagógica de EI dialogar, comunicar e refletir entre si, também deverá fazê-lo com os professores do 1.º CEB. Os EI e os professores do 1.º CEB precisam de partilhar a sua imagem de criança e as suas conceções de aprendizagem, no sentido de garantir a continuidade do processo educativo. A criança é a mesma quando deixa a EPE e inicia o 1.º ano e, na maioria das vezes, o hiato temporal entre estes dois momentos é cerca de um mês e meio. Este espírito de abertura, de partilha e reflexão não só deverá enquadrar as finalidades e práticas educativas, como também aspetos organizacionais e curriculares.

- (3) análise e debate das propostas curriculares para cada um dos níveis;

É consensual que no sentido de evitar dificuldades e constrangimentos, por falta de conhecimento mútuo, o estudo das propostas curriculares para cada um dos níveis é um meio privilegiado de encontrar formas de promover a articulação curricular. Por se reconhecer a sua crucial importância no processo de transição da EPE para o 1.º CEB, analisar-se-ão os pressupostos da articulação curricular num subponto isolado.

- (4) comunicação de informação sobre o processo desenvolvido na EPE e a aprendizagem realizada por cada uma das crianças – avaliação;

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), comunicar o processo desenvolvido no grupo da EPE, de acordo com princípios éticos e deontológicos, permite aos professores do 1.º CEB acederem a informação válida e oportuna, no sentido de compreenderem melhor as oportunidades de aprendizagem a que cada criança teve acesso e, assim, saber como dar continuidade àquilo que já sabe.

Monitoring information about children’s development and learning can help ECE and school staff better understand each child’s specific needs and adapt their practices in response. Sharing information about child development from ECE settings with primary schools is particularly important so that schools are fully informed about, and can prepare for, children’s needs before they enter school. (OCDE, 2017, p. 39)

- (5) trabalho conjunto entre educadores e professores.

Quando há a mais-valia de a EPE e o 1.º CEB partilharem o mesmo edifício escolar, torna-se mais fácil a promoção de projetos de aprendizagem comuns. Estas iniciativas além de se inscreverem no Projeto Educativo de Escola, deverão ainda partilhar conceções de aprendizagem. De acordo com Serra (2004), “o facto de existirem espaços partilhados por docentes de diferentes níveis e respectivos alunos é facilmente entendido como podendo ser um factor facilitador do aparecimento de projetos educativos comuns” (p. 96). Na perspetiva da autora, este tipo de prática incorpora a articulação curricular espontânea.

[...] este tipo de articulação é importante dado que retira docentes e alunos do isolamento e proporciona-lhes uma visão mais alargada de escola e de projecto

curricular, podendo trazer para a discussão em conselho de docentes, temáticas importantes nascidas do diálogo entre os professores dos vários níveis educativos. (Serra, 2004, p. 97)

3.2.2. O envolvimento das crianças e da família

À semelhança do papel ativo que as crianças detêm no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e integrando a transição este mesmo processo, o protagonismo assumido pelas crianças, através do seu envolvimento e expectativas positivas, é igualmente decisivo para o sucesso da transição.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) “a participação efectiva da criança no contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a qual lhe permita sentir pertença, envolvimento e não estranheza” (p. 85). Neste sentido, dever-se-ão estabelecer diálogos sobre esta temática, “de forma a confrontar o que cada uma pensa e sabe sobre esta nova etapa, e esclarecer as suas interrogações” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 102). O modo como os educadores participam e incentivam esta comunicação positiva, reforça a confiança e autoestima da criança.

Nesta perspetiva, Fabian e Dunlop (2007) argumentam que

A lack of emotional well-being limits the ability to build relationships and become active participants in life and learning (Roffey and O’Reirdan 2001; Porter 2003). Emotional stability, positive attitudes and the ability to communicate effectively are seen as essential foundations for learning (QCA 2000) because secure and happy children are able to fully participate in, and engage with, the educational

challenges confronting them (Burrell and Bubb 2000). In short, emotional well-being empowers children as learners. By ensuring that aspects of the learning environment and the routine of the day are familiar, children are likely to become confident and have a sense of control over their lives. (p.22)

Outra prática facilitadora da transição de sucesso é a aproximação dos contextos da EPE e do 1.º CEB, através da familiarização das crianças com o nível educativo subsequente. Quanto mais enriquecida for a articulação e interação entre docentes, quanto maior for o apoio institucional e intencional por parte do estabelecimento educativo, através das suas conceções e práticas, mais familiares serão estes contextos para a criança, minimizando, assim, o fosso entre as mudanças no ambiente, recursos, currículo, cultura institucional, abordagens pedagógicas e estilos de interação em sala de aula.

Concomitantemente, a participação dos pais/família tem necessariamente um papel determinante na transição. À semelhança da transição horizontal – do ambiente familiar para o contexto da organização educativa, é crucial que os pais mantenham um papel ativo da transição da EPE para o 1.º CEB. Os docentes ao proporcionar este envolvimento, através da “informação individual e coletiva a disponibilizar aos pais/famílias, sobre(s) escola(s) para que os filhos/as irão transitar ou sobre as possibilidades de escolha que lhes são oferecidas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 103), facilitam o esclarecimento de dúvidas e interrogações, fornecendo um apoio imprescindível na transição para o 1.º ano de escolaridade. O estabelecimento de relações de confiança e de parcerias entre os pais/famílias e os profissionais de educação é um processo de construção encetado desde que a criança frequenta o estabelecimento educativo e, por isso, faz-se sentir muitas vezes antes do momento de transição.

Sabe-se hoje em dia que promover o envolvimento das famílias requer esforço e é responsabilidade de toda a comunidade educativa, desde os órgãos de gestão,

passando por todo o pessoal técnico e até pelas crianças. Só deste modo se consegue uma ação concertada e global, contribuindo para a participação plena e envolvimento de todas as famílias. (Mata & Pedro, 2021, p. 7)

Assumindo que a mudança de ambiente educativo provoca a necessidade de adaptação por parte da criança e que, por seu turno, o sucesso educativo está refém de uma boa adaptação na escola, pois dificilmente aprendemos num ambiente que não sentimos como nosso, sabe-se que este processo adaptativo tornar-se-á mais fácil se os EI e os professores do 1.º CEB se tornarem mediadores entre a família e a escola, uma vez que a família é o local privilegiado de relações afetivas e o primeiro elo de ligação entre a criança e a sociedade (Serra, 2004).

Afirmando a comunicação eficaz entre a escola e a família como um dos elementos-chave para promover a colaboração das famílias e até a construção de parcerias, reconhece-se que se torna mais fácil “desenvolver relações de confiança, pois existe maior proximidade e uma melhor compreensão de dificuldades, papéis e objetivos mútuos” (Mata & Pedro, 2021, p. 34). Neste sentido,

home and school can work together to achieve this by collaborating to provide children with positive experiences as they are initiated into school, and building good memories of this particular ‘rite of passage’ (Kessler 1999), so that they are indeed set up for later. (Fabian & Dunlop, 2007, p. 8)

Em suma, a transição é atualmente compreendida numa perspetiva holística, que abrange a criança e os múltiplos contextos onde está inserida e com os quais interage. Para Pianta et al. (1999), a transição é um processo que considera que a criança, família, escola e comunidade se relacionem ao longo do tempo. É uma mudança que depende dos papéis, identidades e expectativas da criança, bem como da forma como esta participa na

família e na comunidade. Esta mudança não é, portanto, um momento pontual, mas sim um processo contínuo, que se inicia muito antes da mudança de contexto, envolvendo vários intervenientes, cujos relacionamentos têm, naturalmente, impacto na transição vivida pela criança. Assim, a realidade do período de transição não envolve apenas a criança e a sua adaptação, mas também as interações e parcerias entre a família e a escola (Pianta et al., 1999), sendo a qualidade dessas interações crucial para o sucesso da transição.

3.3. Articulação curricular

Se entendermos, então, o sistema educativo como uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina, articulação curricular poderia entender-se como os “pontos” de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes. (Serra, 2004, p. 75)

No sentido de promover o diálogo e a comunicação entre a EPE e o 1.º CEB, o conceito de articulação curricular pode ser definido como

o estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, suscetíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras do processo de transição entre níveis e ciclos diferentes, apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção de saberes e competências, entre docentes do Pré-Escolar e do 1.º CEB, na base do desenvolvimento de formas de trabalho colaborativo e de novas formas de organização do trabalho ao nível dos órgãos de coordenação. (Aniceto, 2010, p. 83)

Por seu turno, Serra (2004) define este conceito de uma forma abrangente, ao considerar articulação curricular como “todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB” (p. 19).

É desejável que a articulação curricular aconteça em dois planos distintos: vertical e horizontalmente.

A articulação curricular horizontal operacionaliza-se na EPE e compreende, segundo Morgado e Tomás (2009) a identificação de aspetos comuns e a conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem. Neste sentido, pode ler-se nas OCEPE (2016) que

a distinção entre áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aprendizagens a realizar, que devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns. As áreas de conteúdo são, assim, referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31)

Evidencia-se, nesta matéria, o papel fundamental que os EI têm no processo de aprendizagem, através da abordagem articulada das diferentes áreas de conteúdo e domínios, evidenciando a sua intencionalidade educativa e respetiva responsabilidade na construção e gestão do currículo. Esta articulação curricular horizontal também dever-se-á materializar ao longo dos 4 anos de escolaridade do 1.º CEB. À luz dos princípios orientadores da AFC, a promoção do sucesso educativo de todos os alunos assenta numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada, bem como a valorização

da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo (Despacho n.º 5908/2017, Artigo 3.º).

Nas palavras de Morgado (2018),

a articulação curricular potencializa o desenvolvimento de um conhecimento global, experiencial e integrado, promotor da aquisição de conceitos e instrumentos que permitem leituras e apropriações da realidade de forma contextualizada e significativa, o que envolve também a integração de valores, procedimentos e atitudes (p. 47).

Assim, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feito de forma contínua e progressiva, a articulação curricular corporiza a ideia de sequencialidade que deve nortear todo o processo educativo, (Morgado & Tomaz, 2010). Esta visão reflete o conceito de articulação curricular vertical, definido como “a organização de conteúdos segundo a sequência e a continuidade da aprendizagem em determinado domínio do conhecimento ou matéria ao longo do tempo” (UNESCO-IBE, 2016, p. 19). O conceito de articulação curricular vertical como organização do currículo de acordo com uma lógica de progressão do conhecimento disciplinar (Roldão, 2009) está profundamente relacionado com a lógica de currículo em espiral², segundo a qual os diversos temas de uma dada área do conhecimento humano vão sendo revisitados ao longo do percurso escolar da criança/jovem. Não se trata uma simples repetição do que já foi abordado em momentos anteriores. Antes pelo contrário, o que se pretende é que novos e mais complexos dados sejam acrescentados, permitindo,

² “Concepção de currículo (baseada nas ideias do psicólogo norte-americano Jerome Bruner) em que conceitos e tópicos-chave são repetidamente apresentados ao longo do tempo, no contexto de experiências de aprendizagem novas, mais amplas e mais complexas. Serve para consolidar a aprendizagem pré-existente, bem como ampliar e explorar o diferente conteúdo de aprendizagem em maior profundidade (UNESCO-IBE 2016, p. 32)”

dessa forma, uma construção do conhecimento mais rica por parte dos alunos. No conceito de aprendizagem em espiral está presente a ideia de que é possível ensinar tudo aos alunos desde que se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às suas necessidades (Marques, 1998). A consciência da necessidade de articular curricularmente com o nível seguinte passa naturalmente por considerar uma continuidade educativa que reflita uma determinada progressão de conteúdos através de um alargamento das temáticas propostas (Serra, 2004), promovendo uma passagem sustentada entre a EPE e o 1.º CEB.

Assim, tendo por base a diferenciação e o respeito pelo processo evolutivo natural de cada criança e 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).

Assim, no âmbito da articulação curricular efetiva ativa³, o envolvimento dos docentes inclui a compreensão dos modelos curriculares⁴. Almejando a garantia de uma transição com significado para o 1.º CEB, a organização e designação das áreas de conteúdo da EPE apresentam algumas semelhanças com nomenclatura utilizada no 1.º CEB, como é observável na tabela transcrita abaixo.

³ Caracteriza-se pelo conhecimento profundo dos dois níveis educativos, quer pelos educadores, quer pelos professores, e das possibilidades de trabalharem com comum, tendo como uma mais-valia as semelhanças e diferenças existentes nos dois níveis e as faixas etárias a que se destinam. (Serra, 2004, p. 89)

⁴ Arcabouços teóricos amplos usados para conceber e organizar o currículo, de acordo com certos princípios e critérios. Por exemplo, o modelo de produto – que enfatiza planos e intenções – e o modelo de processo, que enfoca atividades e efeitos. Outros exemplos incluem modelos centrados em matérias (como o currículo tradicional ou baseado em disciplinas), modelo centrado no aluno e modelo centrado em problemas. (UNESCO-IBE, 2016, p. 63)

Tabela 8

Designação das áreas de conteúdo na EPE e das componentes do currículo no 1.º CEB

OCEPE – áreas de conteúdo		AE – componentes do currículo
Formação Pessoal e Social		Cidadania e Desenvolvimento
Conhecimento do Mundo		Estudo do Meio
Expressão e Comunicação		
Domínio/subdomínios	- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Português
	- Matemática	Matemática
	- Educação Motora	Educação Física
	- Educação Artística: Artes Visuais; Dramatização; Dança; Música	Educação Artística: Artes Visuais; Expressão Dramática/Teatro; Dança; Música

Fonte: Retirado de OCEPE (2016) e AE (2018)

Verifica-se, portanto, a existência de uma correspondência em termos de terminologia e, concludentemente de conteúdo, que poderá, em grande medida, facilitar a articulação curricular, permitindo um trabalho de continuidade entre a EPE e o 1.º CEB, “salvaguardando, contudo, as características intrínsecas às idades das crianças abrangidas por cada nível educativo” (Serra, 2004, p. 84).

As OCEPE (2016) baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei-Quadro da EPE e assumem-se como um documento que visa apoiar a construção e gestão do currículo. As áreas de conteúdo elencadas nas OCEPE (2016) afirmam-se nos

fundamentos e princípios da educação de infância e clarificam a abordagem integrada e globalizante faz diferentes áreas de conteúdo.

Por seu turno, as AE correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina (Despacho n.º 6944-A/2018).

No ponto que se segue, apresentar-se-á uma perspetiva comparada e, acima de tudo, construtivista do saber no que concerne às orientações/conteúdos curriculares e à relação entre as áreas de conteúdo da EPE e componentes do currículo do 1.º CEB.

3.3.1. Relação entre as áreas de conteúdo da EPE e componentes do currículo do 1.º CEB

Formação Pessoal e Social Cidadania e Desenvolvimento
--

É possível constatar que quer a área de Formação Pessoal e Social (FPS), quer a componente de Cidadania e Desenvolvimento (CeD) são consideradas transversais, pois ainda que tenham uma intencionalidade e conteúdos próprios, estão presentes em todo o trabalho desenvolvido na EPE e, no 1.º CEB, são potenciadas pela sua dimensão globalizante.

Ademais, devido à transversalidade da área de FPS, muitas das aprendizagens enunciadas nas OCEPE (2016) são naturalmente retomadas noutras áreas, “entendendo-se essas aprendizagens como correspondendo a um processo progressivo [...] que terá continuidade ao longo da vida” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 34). Na EPE, esta área de conteúdo organiza-se em torno de quatro componentes, a saber (1) construção da

identidade e autoestima; (2) independência e autonomia; (3) consciência de si como aprendente; (4) convivência democrática (Silva et al., 2016).

Neste sentido, na figura infrarreferida são apresentadas as aprendizagens a promover em cada uma destas quatro componentes.

Figura 4

Síntese das aprendizagens a promover nas quatro componentes de FPS

Componentes	Aprendizagens a promover
Construção da identidade e da autoestima	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros. Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.
Independência e autonomia	<ul style="list-style-type: none"> Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar. Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.
Consciência de si como aprendente	<ul style="list-style-type: none"> Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam. Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. Cooperar com outros no processo de aprendizagem.
Convivência democrática e cidadania	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.

Fonte: Retirado de Silva et al., 2016, p. 42

O desenvolvimento destas competências é, portanto, expandido nos níveis educativos seguintes. Assim, no 1.º CEB, consideram-se aprendizagens esperadas “a conceção de cidadania ativa e a identificação de competências essenciais de formação cidadã, isto é, competências para uma cultura da democracia”. (AE, Cidadania e Desenvolvimento, p. 4)

Neste sentido os domínios a desenvolver na componente de Cidadania e Desenvolvimento (CeD) organizam-se em três grupos, de acordo com o seguinte quadro.

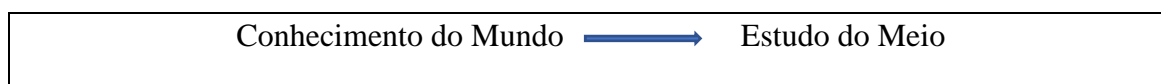
Tabela 9

Domínios a desenvolver na componente de CeD

1.º Grupo - Obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade	2.º Grupo – Trabalhado, pelo menos, em dois ciclos do ensino básico	3.º Grupo - Com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade
Direitos Humanos Igualdade de Género Interculturalidade Desenvolvimento Sustentável Educação Ambiental Saúde	Sexualidade Media Instituições e participação democrática Literacia financeira e educação para o consumo Segurança rodoviária Risco	Empreendedorismo Mundo do Trabalho Segurança, Defesa e Paz Bem-estar animal Voluntariado Outras, de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola

Fonte: Retirado de AE, CeD, 2018, pp. 4-5

Em suma, quer a área de conteúdo de FPS, quer a componente de CeD “assume[m]-se, assim, como um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (ENEC, p. 3)



A abordagem à área de conteúdo do Conhecimento do Mundo “parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85).

Por seu turno, “a operacionalização das aprendizagens do Estudo do Meio implica a contextualização dos temas a tratar” (Aprendizagens Essenciais, EM – 1.º ano, p. 3).

Estas duas afirmações confirmam a relação próxima no que concerne aos pressupostos curriculares da área de conteúdo de Conhecimento do Mundo e da componente curricular de Estudo do Meio. Assim, segundo Lopes da Silva et al. (2016), a finalidade essencial da área do Conhecimento do Mundo é lançar as bases da estruturação do pensamento científico, que será posteriormente mais alargado e aprofundado. Este aprofundamento considera necessariamente que a criança, ao iniciar o 1.º ano do 1.º CEB, já vivenciou um conjunto de experiências em contextos diversificados, trazendo, por isso, ideias, representações e preconceções referentes à Ciência, Sociedade e à Tecnologia. As AE de Estudo do Meio organizam-se, portanto, em torno destes domínios, ampliando as três grandes componentes organizadoras das aprendizagens a promover na área de Conhecimento do Mundo: (1) Introdução à Metodologia Científica, (2) Abordagem às Ciências (mundo social, físico e natural), (3) Mundo tecnológico e Utilização das Tecnologias.

Refira-se, por fim, que tanto a área de Conhecimento do Mundo como a componente de Estudo do Meio, dado a natureza interdisciplinar dos temas e conteúdos a tratar, preveem uma abordagem articulada de saberes, potenciando a construção de novas aprendizagens.

Expressão e Comunicação

A Área de Expressão e Comunicação é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 43)

Neste sentido, os domínios que compõem a área de conteúdo de Expressão e Comunicação são (1) Domínio da Educação Motora, que privilegia uma abordagem global, não especificando, por isso, componentes; (2) Domínio da Educação Artística, que, apesar de ter perspectivas e estratégias comuns, abrange diferentes linguagens, correspondendo as suas especificidades a quatro subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança; (3) Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, subdividido nas componentes de comunicação oral, consciência linguística, funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, identificação e convenções de escrita e prazer e motivação para ler e escrever; (4) Domínio da Matemática, no qual são consideradas quatro componentes na abordagem matemática, nomeadamente, Números e Operações, Organização e Tratamento de Dados, Geometria e Medida e Interesse e Curiosidade pela Matemática. (Lopes da Silva et al., 2016)

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	→	Português
---	---	-----------

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016) “a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (p. 60). Desta forma, afirma-se a centralidade da linguagem oral na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes (Lopes da Silva et al., 2016).

No subdomínio da comunicação oral, o desenvolvimento da linguagem oral deverá permitir à criança sentir-se escutada e, conseqüentemente, desenvolver interesse em comunicar. No que diz respeito à consciência linguística, é imprescindível levar a criança a perceber a língua enquanto objeto de reflexão, fazendo emergir a consciência fonológica, de palavra e sintática. Esta consciência linguística é vista como um estado

intermédio entre o conhecimento intuitivo e o conhecimento explícito (Duarte, 2008). São vários os autores e estudos que afirmam que o domínio fonológico exerce grande influência no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, aquando da iniciação do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

A abordagem à escrita na EPE visa facilitar a emergência da linguagem escrita, a compreensão da importância do livro na descoberta do prazer da leitura, a valorização das tentativas de escrita, compreendendo gradualmente as suas normas de codificação. Lopes da Silva et al. (2016) declaram no corpo do texto das OCEPE que “a investigação tem demonstrado que o facto de as crianças terem conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura e da escrita, antes de iniciarem a escolaridade obrigatória pode facilitar a aprendizagem, refletindo-se no seu desempenho” (p. 67).

Desta forma, ao iniciar o 1.º CEB, a disciplina de Português permitirá aos alunos, desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes à medida que percorrem o 1.º CEB, “competências nucleares em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua” (AE de Português, 2018, p. 2).



O desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender (Lopes da Silva et al., 2016). À semelhança do que acontece com as aquisições a nível da língua, sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos influenciam positiva e favoravelmente as aprendizagens posteriores. Quer nas várias componentes do domínio da Matemática na EPE - Números e Operações, Organização e Tratamento de Dados, Geometria e Medida e Interesse e

Curiosidade pela Matemática, quer na sua prossecução no 1.º CEB, dos temas e conteúdos de aprendizagem - Números e Operações, Organização e Tratamento de Dados, Geometria e Medida e Resolução de Problemas, Raciocínio e Comunicação, importa garantir que sejam proporcionadas às/aos crianças/alunos

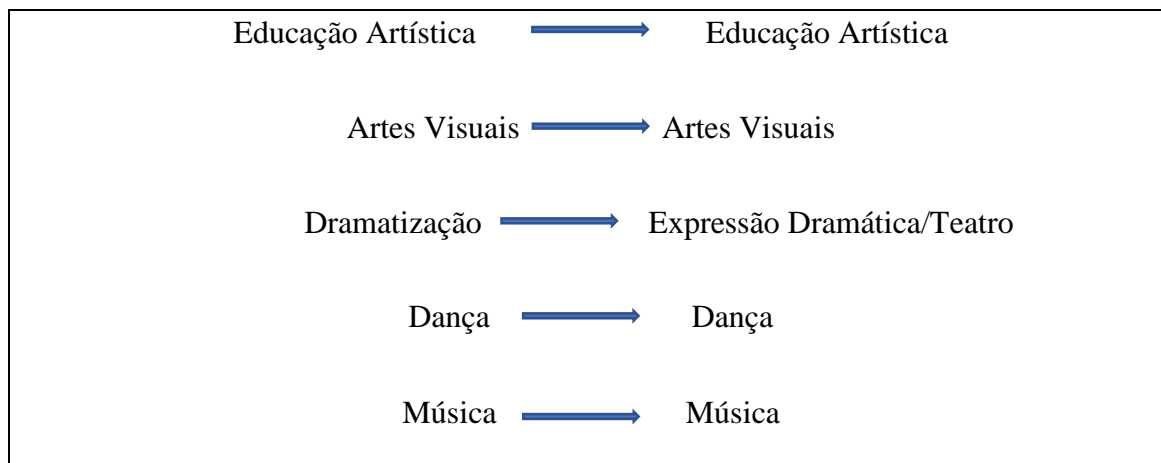
múltiplas oportunidades de contactar com os diversos conteúdos matemáticos, em diferentes tempos, proporcionando-se o amadurecimento da compreensão e a consolidação progressiva das diversas aprendizagens. Esta opção permite aprofundar as aprendizagens de acordo com a maturidade intelectual dos alunos, bem como criar novas possibilidades de aprendizagem aos alunos que ainda não a tenham realizado. (Novas AE de Matemática, 2021 p. 5)



No que diz respeito ao domínio da Educação Motora, inserido na área de conteúdo de Expressão e Comunicação, as OCEPE (2016) esclarecem que, à semelhança da Educação Artística, estas áreas nucleares formam integradas na sua redação, assumindo uma preocupação com a transição educativa para o 1.º CEB, por se reconhecer a sua importância no percurso de desenvolvimento integral das crianças.

Neste domínio, a criança, ao longo da EPE, numa perspetiva de construção articulada do saber, tem oportunidade de vivenciar experiências e oportunidades desafiantes, diversificadas e significativas que lhe permitem o desenvolvimento da consciência e domínio do corpo, a promoção e estilos de vida saudável e prática de exercício físico, a exploração livre do espaço, do movimento e dos materiais, a mobilização do corpo com precisão e coordenação, o controlo voluntário do movimento, a relação do corpo com os objetos e as relações sociais em situação de jogo. Já no 1.º

CEB, importa que as crianças possam aprender e aperfeiçoar habilidades que visem a garantia do “desenvolvimento de capacidades psicomotoras fundamentais, exigidas pelos diferentes estádios de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo” (AE de Educação Física, 2018, 1.º ano, p. 1).



Como ficou registado anteriormente, a introdução do domínio da Educação Artística e respetivos subdomínios, nas OCEPE, de 2016, visa uma aproximação da linguagem a adotar no discurso e práticas curriculares entre a EPE e o 1.º CEB. O desenvolvimento das diferentes linguagens artísticas inicia-se na EPE e é continuado a nível do 1.º ciclo, com o propósito comum de desenvolver a criatividade, o sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais, a curiosidade, a expressão verbal e não verbal (Lopes da Silva et al., 2016). Importa, por isso, realçar que as aprendizagens a promover nestes subdomínios, plasmadas quer nas OCEPE, quer nas AE vão ao encontro das áreas de competência definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

De seguida, apresenta-se um quadro que destaca, ao nível concetual, algumas expressões transcritas da OCEPE, AE e PA, que evidenciam, de forma genérica e global,

a coerência curricular⁵ que se pretende aqui demonstrar, no âmbito do domínio da Educação Artística.

Tabela 10

Coerência curricular no domínio de Educação Artística entre a EPE e o 1.º CEB, em consonância com o PA

	OCEPE (2016)	AE (2018)	PA (2017)
Artes Visuais	[...] capacidades expressivas e criativas; experimentações e produções plásticas; comunicação visual; diferentes manifestações de artes visuais, [...] expressando a sua opinião e leitura crítica (p. 50)	[...] processo de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais; sensibilidade estética e artística; gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais. (p. 1)	diferentes linguagens e símbolos associados [...] às artes; dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades [...]
Jogo Dramático; Expressão Dramática /Teatro	situações intencionais de representação dramática, apropriando-se progressivamente dos elementos da linguagem teatral e tendo a oportunidade de fruir de manifestações desta modalidade artística.	prática sistemática e contínua, numa perspetiva de complexificação e gradual progressão de etapas, de modo a promover um desenvolvimento consciente e sustentado das capacidades e conhecimentos, individuais e coletivos	visual; experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes
Dança	forma de expressão através de movimentos e ritmos produzidos pelo corpo, está	desenvolvimento de repertório motor específico, a dança é uma forma de movimento	tecnológicos, pelo contacto com os diversos

⁵ Característica do currículo que indica em que grau as metas e os conteúdos do currículo [...] estão alinhados e se reforçam mutuamente. (UNESCO-IBE, 2016, p. 26)

	<p>intimamente ligada ao teatro, à música e à educação motora.</p> <p>A dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum. (p. 57)</p>	<p>expressivo [...] veículo de mensagens, sentimentos e emoções [...] intencionalidade da linguagem e as relações interpessoais. (p. 1)</p>	<p>universos culturais;</p> <p>importância das atividades motoras para seu desenvolvimento físico, psicossocial,</p>
Música	<p>prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros. [...] sistemática e contínua, com uma intenção específica, direcionada para um desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais. (p. 55)</p>	<p>linguagem universal que assume uma muito singular forma de criatividade. A música é uma prática social comunicativa e expressiva. A partir do ouvir e através da produção sonora em conjunto do cantar, do tocar, do compor, do olhar, do escutar, as crianças e jovens dialogam e constroem significados, partilhando-os e transformando-os, enriquecendo assim as suas práticas e horizontes culturais. (p. 1)</p>	<p>estético e emocional.</p> <p>atividades não-locomotoras (posturais), locomotoras (transporte do corpo) e manipulativas (controlo e transporte de objetos).</p> <p>reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais;</p> <p>experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; apreciar criticamente as realidades artísticas, [...] valorizar o papel</p>

			das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades. (pp. 21-30)
--	--	--	--

Fonte: Retirado de OCEPE (2016), AE (2018) e PA (2017)

Numa perspetiva curricular vertical, a transição educativa da EPE para o 1.º CEB deverá ser, por excelência, um momento de desenvolvimento e aprendizagem, caracterizado pela continuidade e transversalidade.

Finalizando, afirma-se que a transição educativa, num sentido mais lato e a articulação curricular, em particular, vão ao encontro das palavras de Garcia (2002), ao declarar que

mais do que cenários desligados, as crianças devem beneficiar de sistemas de educação articulados, de forma a que o sucesso das experiências educativas vividas num contexto não se anulem, mas, pelo contrário, se ampliem, ao serem continuadas no ciclo seguinte. (p. 124)

3.4. A aprendizagem

“A aprendizagem lidera o desenvolvimento” (Correia, 2011, p. 78)

De acordo com o Glossário de Terminologia Curricular (2016) aprendizagem é um “processo psicossocial complexo e de longo prazo que consiste na aquisição ou na modificação individual de informações, conhecimentos, compreensão, atitudes, valores,

habilidades, competências ou comportamentos, por meio de experiência, prática, estudo ou instrução” (Adaptado de UNESCO-UIS, 2012).

A aprendizagem é considerada o denominador comum que perpassa todo o sistema educativo. Desta forma, no processo de desenvolvimento da transição educativa da EPE para o 1.º CEB, a aprendizagem assume uma posição central, enquanto objetivo transversal a toda a sociedade. Nas palavras de Guilherme d’Oliveira Martins, “o que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem” (2017, p.5).

Naturalmente, a definição de aprendizagem depende da abordagem filosófica e psicológica adotada. Existem pelo menos três diferentes para definir o processo de aprendizagem: (1) a teoria comportamental, que vê a aprendizagem como uma mudança de comportamento mensurável, enquanto resultado da ação conjunta de diversos fatores ambientais; (2) teorias humanistas que, de acordo com Tavares e Alarcão (2002), surgem mais como uma reação contra algumas das teorias de aprendizagem existentes e da forma como postulam a aprendizagem, do que propriamente uma teoria bem formulada e consistente; (3) as teorias cognitivas, que enfatizam a organização mental interna do conhecimento e acentuam a aquisição de conhecimentos, estruturas mentais e o processamento da informação. Uma delas é o construtivismo, que compreende a aprendizagem como um processo em que o aluno constrói ativamente novas ideias ou conceitos com base em conhecimentos e/ou experiências anteriores (Kridel, 2010).

Rato e Caldas revelam que “aprendizagem é um processo construtivista que evolui através de etapas de desenvolvimento à medida que o indivíduo amadurece” (2017, p. 117).

Introduzindo, pela primeira vez, as questões estudadas pelas neurociências sabemos que o encéfalo é o órgão responsável pela aprendizagem. (2022) dá-nos, ainda, conta que

os extraordinários avanços nos estudos sobre o funcionamento do cérebro, nomeadamente do ponto de vista das aprendizagens, têm tido consequências importantes, sobretudo na consagração do princípio de que é possível estabelecer bases científicas sólidas que podem ser aplicadas à educação. Michel Blay e Christian Laval (2019) afirmam mesmo que, para muitos destes autores, a neuropedagogia é a única e verdadeira ciência da educação. (p. 12)

Durante a aprendizagem, educadores, professores e pais, por meio de suas práticas pedagógicas, fornecem estímulos que provocam transformações em circuitos neurais levando ao desenvolvimento e reorganização da estrutura cerebral, cuja função resulta em novos comportamentos e, portanto, em aprendizagem. De acordo com Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 21), sendo que para o autor não é possível dissociar o processo de ensinar de aprender, na medida em que “ensinar inexiste sem aprender” (Freire, 1996, p. 12). Com base em evidências neurocientíficas, sabemos que há uma correlação entre um ambiente rico e o aumento das sinapses. Entre a faixa etária dos zero aos cinco anos, existe um aumento das células nervosas e das sinapses, a aprendizagem é rápida e inicia-se o desenvolvimento das habilidades cognitivas básicas. Nas idades compreendidas entre os seis e 11 anos, diminuem as sinapses, sob a responsabilidade da poda neural e consolidam-se as habilidades adquiridas. Nesta medida, a influência do meio será um importante fator de análise e observação no processo de aprendizagem. A plasticidade cerebral diz-nos que o cérebro se modifica em

contato com o meio durante toda a vida e que, desta forma, a interferência do ambiente no sistema nervoso causa mudanças anatômicas e funcionais no cérebro. Assim, a quantidade de neurónios e as conexões entre eles (sinapses) mudam dependendo das experiências pelas quais se passa. Paulo Freire comungava desta opinião, ao criticar profundamente aquilo que denominou de educação bancária, na qual “a mente do aluno é vista como uma tábua rasa onde o professor deposita um conhecimento já feito” (Marques, 1999, p. 50).

Na área da Educação, importa salientar que o aluno deve ser ativo nas suas aprendizagens, mas cabe ao professor propor, orientar e oferecer condições para que ele exerça as suas potencialidades. Para isso, deve conhecê-lo bem, assim como o contexto em que vive e a relação dele com a natureza do tema a ser aprendido. O papel do professor é o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e sucesso e, conseqüentemente, verifica-se que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem. No professor reside a grande responsabilidade de definir e proporcionar intervenções para intensificar o efeito do meio. Cabe à escola, em última análise, a garantia da sua função enquanto instrumento democrático de mobilidade social. Na visão de Freire o processo educativo centra-se na mediação entre educador-educando. Num espaço dialógico e democrático, cabe ao educador demonstrar ao educando a multiplicidade de conhecimentos fruto das suas experiências, organizando-os, enriquecendo-os e relacionando-os com os conteúdos curriculares, atribuindo-lhes, assim, significado e, conseqüentemente, transformando-os em aprendizagens mais significativas e duradouras. Rejeitam-se, à semelhança do que Freire (1972) advoga, os princípios da educação bancária, que, na perspetiva do autor, contribuem para a passividade, adaptação e ajustamento dos homens, acreditando e legitimando de forma veemente todo o conhecimento que lhes é doado pelos que se julgam sábios, anulando ou minimizando o

poder criador dos educandos e estimulando a sua ingenuidade e não a sua criticidade, satisfazendo, assim, os interesses dos opressores. Aproximamo-nos, então, do conceito de inovação pedagógica, apresentado por Fino (2007), que implica necessariamente mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas privilegiando, desta forma, uma atitude reflexiva e um pensamento crítico em relação às pedagogias tradicionais. Implica mesmo uma rutura com as pedagogias tradicionais e uma abertura para a emergência de novas culturas, que não serão facilmente entendidas por aqueles que há muito se resignaram à tradição (Fino, 2007). Torna-se, portanto, difícil definir inovação pedagógica junto daqueles cujas representações enquadram-se numa rotina escolar viciada, ou seja, aqueles professores que perpetuam a herança de que ensinam da forma que lhe foi ensinado. Nóvoa (2022) afirma “a pedagogia não pode ser a repetição monótona do que já conhecemos, mas deve ser, como a pesquisa, um gesto de procura, de descoberta, de curiosidade” (p.49).

Nesta senda, considera-se que no que respeita à transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB, há um aspeto basilar que não deve ser (cor)rompido por quem detém a responsabilidade educadora: a curiosidade. O questionamento é uma aptidão natural manifestada desde cedo pelas crianças. Esta capacidade de questionar revela que se produz pensamento e, conseqüentemente, dá-se um incremento da flexibilidade cognitiva. Desta forma, cientistas da cognição e Paulo Freire (1998) concordam que o ato de perguntar é assumir o controlo da aprendizagem, tornando o aluno mais ativo ao invés de um destinatário de informações, na medida em que o início do conhecimento é perguntar, pois “estabelecer as respostas [...] não cede lugar à curiosidade” (p. 24). O autor supracitado afirma igualmente que “ensinar exige curiosidade” (1999, p. 33), as neurociências evidenciam que a “curiosidade é um elemento básico da nossa cognição” (Rato & Caldas, 2017, p. 40), fornecendo energia ao cérebro para a aprender. Trazendo

para este diálogo os pensamentos de Bruner, o autor acredita que a curiosidade é uma das “quatro características congênitas [que as crianças possuem], por ele chamadas de predisposições que configuram o gosto de aprender” (Marques, 1999 p. 45).

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do «objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de "cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (Freire, 1996, p. 33)

Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB devem fundar, portanto, uma plataforma de entendimento quanto à liberdade e demonstração de criatividade, continuando a fomentar e desenvolver o sentido de mistério, beleza e fascínio pelas coisas, bem como a energia para explorar, imaginar, perguntar amplamente manifestada na natureza das crianças/alunos.

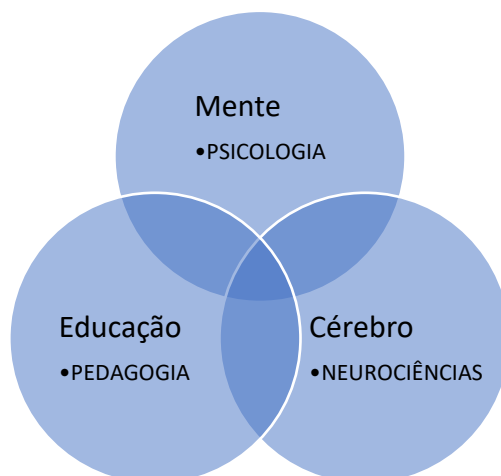
É incontornável a influência dos professores no comportamento dos seus alunos. Nesta sequência ideológica, concluímos que as práticas e as características dos professores estão diretamente relacionadas com a eficácia da aprendizagem. Impõe-se, portanto, a questão subsequente:

Que aspetos no processo de aprendizagem deverá observar o professor no seu desenvolvimento profissional que favorecem a transição a nível pedagógico entre a EPE e o 1.º CEB?

Na senda de Joana Rato e Alexandre Caldas, considero que o processo de aprendizagem tem de ser lido à luz da tríade que a figura seguinte ilustra.

Figura 5

Representação do modelo transdisciplinar



Fonte: Adaptado de Rato & Caldas (2017, p. 21)

Pretende-se, a partir desta triangulação, refletir acerca do processo de aprendizagem que deverá obedecer a uma lógica de continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB.

Dias afirma que “sem motivação a aprendizagem não é despoletada” (2018, p. 14). Então, se este fator assume especial relevância, é imperativo pensar como é que o comportamento e as estratégias adotadas na escola poderão estimular a motivação. Influenciada por Estanqueiro (2010) elegeram-se, de entre muitos outros igualmente

relevantes, três aspectos cruciais que contribuem para o despertar em cada aluno o desejo de aprender:

1. Respeito pela diferença: não há um aluno padrão!

Não podemos, por isso, obrigar todos os alunos a realizar as mesmas tarefas, da mesma maneira, ao mesmo tempo. Os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias, os recursos e os instrumentos de avaliação das aprendizagens. Na verdade, segundo o autor supracitado “os bons professores esforçam-se por conhecer e valorizar as capacidades, os saberes, os interesses, o estilo e o ritmo de aprendizagem dos seus alunos” (Estanqueiro, 2010, p. 13).

2. Equilíbrio nas tarefas: a arte de colocar a fasquia no sítio certo

As tarefas demasiado exigentes ameaçam a autoestima, provocam ansiedade e bloqueiam a inteligência, enquanto as tarefas muito fáceis não são cativantes, nem mobilizadoras; o facilitismo produz aborrecimento e desmotivação. “Os melhores professores sabem dosear as dificuldades e o ritmo de trabalho, propondo objetivos concretos e tarefas estimulantes, que estejam ao alcance do aluno e, ao mesmo tempo, ponham à prova as suas capacidades” (Estanqueiro, 2010, p. 16).

3. Elogios sinceros

Deverão ser utilizados enquanto instrumentos pedagógicos, ao invés de rebuçados pedagógicos ou estratégias de sedução. “Com elogios sinceros, o professor cativa a simpatia do aluno e da turma, tornando mais cordial a atmosfera da aula e mais forte a sua influência pedagógica” (Estanqueiro, 2010, p. 25). O elogio eficaz tem o poder de reforçar a autoestima dos alunos e, acima de tudo, promover a sua autonomia, através do fortalecimento da sua crença de autoeficácia.

3. Expetativas positivas

Estas expetativas positivas deverão espelhar o acreditar nas capacidades dos alunos, por oposição à profetização. “Cultivar expectativas positivas é uma forma de optimismo pedagógico. [...] Não transforma todos os alunos fracos em bons. Mas gera um clima favorável à motivação e contribui decisivamente para a eficácia da acção educativa” (Estanqueiro,2010, p. 29).

Em suma,

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (Freire, 1996, p. 25)

À luz do novo campo científico representado na Figura 5, refira-se que logo a primeira etapa do processo de aprendizagem – a motivação – evoca, (1) no âmbito da psicologia a Teoria das Inteligências Múltiplas; (2) ao nível da pedagogia, os princípios universais do Desenho Universal para a Aprendizagem e quanto às (3) neurociências destaca a existência, no cérebro de um sistema dedicado à motivação e à recompensa. Quando o sujeito é afetado positivamente por algo, a região responsável pelos centros de prazer produz uma substância chamada dopamina. A ativação desses centros gera bem-estar, que mobiliza a atenção da pessoa e reforça o comportamento dela em relação ao objeto que a afetou. Nesta perspectiva, a escola não pode veicular aquilo a que Paulo Freire

denominou de educação bancária, procurando, desta forma, contrariar a repetição mecanicista desprovida de emoção e criatividade.

Após o docente fazer o apelo a aprendizagens prévias e reforçar o valor dos conteúdos a aprender, a apreensão toma lugar no processo de aprendizagem.

Sem apreensão não há aprendizagem, na medida em que “a nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido” (Freire, 1996, p. 28). O autor acrescenta, aliás, só assim é possível “reconstruir um mal aprendido, em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento” (idem). Tendo esta consciência, importa, por isso, compreender como se dá a apreensão das informações no meio circundante. O sistema nervoso é um sistema de interação complexo e adaptado para interagir com outros seres vivos e com o meio ambiente. Ela usa essas informações para elaborar respostas adaptativas com vista ao seu bem-estar e à sua sobrevivência. Assim, a apreensão do mundo através das informações somáticas exteroceptivas – sensações do mundo externo – sons, imagens, estímulos táteis, olfativos, dolorosos - assume um papel básico em qualquer tipo de aprendizagem. Quer isto dizer que sem ouvir ler, observar, cheirar, provar não captamos o que de novo podemos aprender. Reforça-se, então, a importância dos múltiplos meios de representação. Sendo a realidade tão fértil em ofertas perceptivas, o papel da atenção é aqui primordial. Pesquisas comportamentais e neurofisiológicas mostram que o sistema nervoso central só processa aquilo a que está atento. Importa, por isso, destacar a relação da atenção com as emoções. Sabe-se que saber gerir as emoções é uma excelente maneira de aumentar o foco e a atenção, pois a emoção interfere no processo de retenção da informação. É possível observar a relação entre a ativação da amígdala (parte importante do sistema emotivo do cérebro) e o processo de formação da memória. Quanto mais emoção contenha determinado evento,

mais ele será gravado no cérebro. “As emoções são críticas para a detecção de padrões, para a tomada de decisões e para a aprendizagem” (Rato & Caldas, 2017, p.117). A aprendizagem emocional consolida-se a partir das repetições das experiências, o que permite ao cérebro refleti-las como “padrões reforçados, hábitos neuronais” e que se aplicam em momentos de dificuldade, dor e frustração.

Assim, a existência de programas sistemáticos de educação emocional promove o desenvolvimento integral das crianças, pois possibilita a diminuição da indisciplina; o aumento da motivação para o estudo e, conseqüentemente, a melhoria dos resultados acadêmicos; o demonstrar de atitudes mais positivas e a melhoria das relações interpessoais (Goleman, 1997; Paiva 2018).

Por seu turno, a prática docente deverá considerar que

nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (Freire, 1996, p. 20)

Depois de apreendidos os conteúdos, há que proceder à sua efetiva aquisição, que acontece através da sua codificação na memória a curto prazo ou memória de trabalho. Serão aqui fulcrais os apelos dos professores a esquemas possíveis de codificação, facilitando a passagem da memória de trabalho para a memória a longo prazo, onde se dá a retenção. Quanto melhor a informação for codificada e armazenada, melhor será a eficácia da sua recuperação. O processo de memorização é entendido como a capacidade de captar, armazenar e recuperar (evocar) informações disponíveis. Por seu turno, a ativação de circuitos ou redes neurais acontece maioritariamente por associação: uma

rede é ativada por outra e assim sucessivamente. Quanto mais frequentemente isso acontece, mais estáveis e fortes se tornam as conexões sinápticas e mais fácil é a recuperação da memória. Isso acontece através da associação do novo dado com conhecimentos já desenvolvidos. Aprender não é só memorizar informações. É preciso saber relacioná-las, ressignificá-las e refletir sobre elas. É tarefa do professor, então, apresentar bons pontos de ancoragem, para que os conteúdos sejam aprendidos e fiquem na memória, e dar condições para que o aluno construa sentido acerca do que está vivenciando. que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível. Nesta fase do processo de aprendizagem, a memória através da sua capacidade geradora de resposta, permite usar a informação retida e posteriormente recuperada para a aplicação a novos contextos, pressupondo operações cognitivas de nível mais elevado. Nas palavras de Freire (1993), a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto maior for a nossa habilidade de associar os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo cotidiano.

Por outras palavras, quando o aluno recebe uma informação nova, esta é comparada com os padrões encefálicos existentes e, se tiver significado, dará lugar a uma nova conexão neural, ou seja, abre caminho para novas possibilidades de combinações desses mesmos padrões. É, desta forma, armazenada na memória e pode ser acedida sempre que necessário. No entender de Paulo Freire, a ato de aprender desencadeia-se de forma similar, pois “ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã” (1996, p. 31).

A performance é entendida como a capacidade de o aluno demonstrar o que já aprendeu, ou seja, a avaliação externa da eficiência da aprendizagem (o professor avalia o que os alunos demonstram que sabem). Muitas vezes a incapacidade de o aluno demonstrar o que aprendeu pode residir no insucesso de qualquer uma das etapas

processuais anteriores – motivação, apreensão, aquisição, retenção, recuperação e generalização).

Por seu turno, o *feedback* compreende a avaliação externa da performance e assume um papel fundamental no espoltoar de novas aprendizagens, ora para compensar falhas detetadas, ora para aprender mais e melhor. Ao longo da explanação anterior é possível inferir algumas premissas que devem ser tidas em conta ao longo do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos:

- A emoção interfere no processo de retenção de informação.
- É preciso motivação para aprender.
- A atenção é fundamental na aprendizagem.
- O cérebro modifica-se em contato com o meio durante toda a vida.
- A formação da memória é mais efetiva quando a nova informação é associada a um conhecimento prévio.

Fica claro que o professor deverá considerar estas afirmações no enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, mobilizando as contribuições da Neurociência. Trata-se de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte.

Deste modo, para que as transições possam ser vividas positivamente, importa que se inscrevam na evolução do processo educativo de cada criança, sendo indispensável um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é

capaz de fazer. A adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e democráticas contribuem para uma maior igualdade de oportunidades, ao proporcionar a cada criança experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes, que lhe permitam desenvolver todo o seu potencial. É atendendo a cada criança e à sua individualidade que poderão ser encontradas as melhores formas de transição e continuidade.

Considerando a relevância da fase primária da escolaridade enquanto etapa em que “o cérebro se reestrutura, constrói células, faz novas conexões, poda as antigas e desenvolve a capacidade de memorizar, responder emocionalmente” (Rato & Caldas, 2007, p. 106) torna-se evidente que a relação professor-aluno dever-se-á pautar pela dialogicidade. Esta abordagem “exige tanto o envolvimento do aluno quanto a intervenção do professor [...] através da conversa” (Rato & Caldas, 2007, p. 105), pois “ninguém aprende sem diálogo” (Cardoso, 2013, p. 74).

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há ininteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (Freire, 1996, p. 17)

À luz da reflexão anterior, a ideia de ensinar transmitindo conhecimento, enquanto o aluno recebe de forma passiva, acabou. De acordo com o relatório da Comissão Europeia/OCDE (2010), *Teacher Professional Development: Europe in international comparison*, a explosão da informação exige que as noções tradicionais de conhecimento, da sua transmissão, da apresentação pelos professores e da aquisição pelos alunos sejam objeto de revisão aprofundada. A avaliação e verificação dos conhecimentos, os conteúdos programáticos, a compartimentação do saber em disciplinas, as ferramentas

digitais, os desafios das neurociências, a diversidade, as práticas de inclusão, as novas pedagogias e métodos de trabalho, entre muitos outros aspetos inerentes ao processo educativo não têm uma única resposta, mas devem, certamente, envolver uma prática reflexiva.

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (Freire, 1996, p. 17)

A este propósito, Roberto Carneiro, citado por Cardoso (2013), afirma que “a reflexividade [...] é o produto de uma escuta permanente do mundo e do seu pulsar mais imperceptível” (p. 350).

Consideramos, por fim, que os desafios do século XXI dos professores e alunos e demais comunidade educativa, tendo consciência da docência enquanto especificidade humana, continuam a residir no processo de fazer aprender. Dias (2018) define aprendizagem como o modo como os seres vivos adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento, sendo, invariavelmente, impregnada de pressupostos político- ideológicos, em função da visão do homem, da sociedade e mesmo do saber.

Para que a aprendizagem resulte em sucesso escolar, pessoal e profissional, quer docente, quer discente, deverá associar-se ao prazer, ao bem-estar e à alegria.

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais

metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Freire, 1996, p. 53)

A felicidade na aprendizagem demanda proatividade e liberdade de quem está a aprender. O envolvimento, mencionado por Freire como engajamento, é, desde logo, a primeira garantia de sucesso acadêmico.

Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, baseados em seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante: a alegria. (Alves, 2000, p. 19)

Parece-nos adequado e absolutamente imprescindível recuperar o tema da aprendizagem, transversal à EPE e ao 1.º CEB, do ponto de vista da responsabilidade docente, mas também direcionando o olhar para a FIP. Assume-se, portanto, que a aprendizagem é um conceito basilar no contexto educativo e, nesta senda, incontestavelmente valorizado pelos professores, educadores, pais e EE, líderes escolares, decisores políticos e aprofundado nos planos curriculares da FIP. O destaque do caráter processual outorgado à aprendizagem orienta-nos inexoravelmente para o domínio das teorias de aprendizagem. Este conhecimento induz-nos, conseqüentemente, à construção da identidade profissional, nos seus domínios de saber, saber-fazer e saber-ser/estar, através da indagação: que professor/educador sou ou quero ser? Ora, sabendo que os diferentes paradigmas da aprendizagem se distinguem não só pelos seus autores de

referência, mas também pela forma como se entende e perspectiva o processo de aprendizagem, as distintas concepções consignam naturalmente orientações diferentes quanto ao papel do professor. O conhecimento e aprofundamento das teorias da aprendizagem e a sua relação com o modo de ser e de estar docente, ao longo da FIP, possibilitam a construção de um quadro teórico-conceitual, a ser mobilizado na prática docente, que distingue as diferentes perspectivas teóricas, quanto à aprendizagem propriamente dita, quanto ao propósito da educação, quanto à ação docente (papel, função, estratégias privilegiadas).

Correia (2011) admite que “podemos definir três tipos básicos de teorias de aprendizagem, nomeadamente a behaviorista, a cognitivista e a teoria construtivista” (p. 126).

Quanto à primeira, o autor supracitado, declara o seguinte

a teoria behaviorista concentra-se no princípio estímulo-resposta e no reforço selectivo. A aprendizagem é considerada como o resultado de estímulos e respostas através da utilização de recompensas. Uma área de conteúdo é dividida em componentes/habilidades, que são sequenciados, e depois transmitidos para o receptor, muitas vezes por instrução directa. Depois de absorver as partes de uma área de conteúdo, o receptor é capaz de combiná-las como um todo e aplicá-lo quando necessário. Esta teoria vê o receptor/aluno como um ser passivo que precisa de motivação externa e que é afectado pelo reforço. (Correia, 2011, p. 126)

A teoria cognitivista, por seu turno,

incide directamente sobre a estrutura e o funcionamento da mente do ser humano. [...] baseia-se na abordagem do processamento da informação, e está preocupada com a maneira como os indivíduos colectam, armazenam, modificam e

interpretam as informações do seu ambiente, como é que a informação é recuperada e armazenada, e como é que as pessoas usam esse conhecimento e informação nas suas actividades. Esta teoria concentra-se, portanto, em estruturas cognitivas internas e a aprendizagem é vista como transformações nessas estruturas cognitivas. (Correia, 2011, p. 127)

Já, a teoria construtivista

assenta na abordagem cognitivista e do seu ponto de vista a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, tendo como objectivos principais o desenvolvimento de conceitos e a compreensão. Inclui questões importantes como a motivação, a aprendizagem auto-dirigida e um foco sobre o contexto social da aprendizagem. (Correia, 2011, p. 127)

Partindo deste enquadramento, o professor comportamentalista, valorizando os estímulos ambientais externos como determinantes na aprendizagem, caracteriza-se pela organização do ambiente de sala de aula com vista a obter a resposta desejada, pela diretividade da sua ação, baseada no treino de competências discretas, através de reforços e/ou punições e considera fundamentais à sua estratégia de ensino a mensurabilidade dos seus objetivos, dado que o objetivo da educação desta paradigma da aprendizagem é produzir mudanças de comportamento na direção desejadas (Dias, 2018). Já para os cognitivistas o propósito da educação é o desenvolvimento de capacidades e competências para aprender melhor e, assim, um professor sob esta orientação preocupa-se fundamentalmente com “a estruturação do conteúdo da atividade de aprendizagem, centrando-se nos processos que a determinam, tais como a inteligência e a memória. Aprender a aprender seria, portanto, o seu mote” (Dias, 2018, p. 32). Por fim, o professor construtivista, numa ótica relacional e interativa nos contextos sociais, trabalha essencialmente para estabelecer comunidades de prática, promovendo a socialização e

participação social, através de métodos ativos, como sejam a aprendizagem por descoberta e a tutoria de pares (Dias, 2018).

Em suma, o conhecimento acerca das teorias da aprendizagem promove, assim, um posicionamento crítico e, concludentemente, uma afirmação da identidade profissional docente dos futuros professores.

Síntese

Este capítulo surge, naturalmente, na sequência do anterior, pela necessidade de aprofundar as práticas pedagógicas em torno da EPE e do 1.º CEB, destacando a sua relação no que concerne à transição educativa. Expõe-se, primeiramente, uma clarificação concetual entre a transição, a articulação e a continuidade educativa. Clarifica-se a abordagem da transição vertical e horizontal, no contexto educativo, refletindo acerca das práticas necessárias para a sua real efetivação. Por fim, surge a aprendizagem, enquanto questão transversal, assumindo a sua centralidade ao longo da transição entre a EPE e o 1.º CEB. Considera-se, a preocupação com aprendizagem, no âmbito da EI e do 1.º CEB e da FIP como elemento aglutinador da identidade profissional docente e elo deveras preponderante no desenvolvimento educativo das crianças e alunos, bem como no processo formativo dos futuros docentes.

CAPÍTULO 4. A profissão de EI e Professor do 1.º CEB

“Muito mais é o que nos une, que aquilo que nos separa!” (Rui Veloso)

Como foi possível constatar no capítulo 1, a preparação e o acesso ao exercício da profissão docente, neste caso particular à profissão de EI e Professor do 1.º CEB, faz-se mediante a aprovação num MEPEE1CEB, como é o caso da oferta de 2.º ciclo de estudos da UMa. Posteriormente, conforme é aludido no capítulo 2, os decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto, aprovam, respetivamente, os perfis de desempenho geral e específico dos EI e dos professores do 1.º CEB. Acrescente-se ainda que cabe ao Estado a definição dos princípios, objetivos e organização quer da EPE, quer do 1.º CEB. No capítulo 2, salienta-se as orientações curriculares e o currículo que incorporam os dois níveis educativos retro referidos.

Sob este ponto de vista, legal e normativo, e numa análise e interpretação superficiais, parece-nos um ciclo fechado e completo. O Estado define os objetivos da EPE e do 1.º CEB, os perfis de desempenho dos profissionais e regulamenta e avalia a sua formação inicial em função dos requisitos definidos. Trata-se, portanto, da definição e regulação da profissão, entendidas como ocupação especializada que pressupõe preparação e encerra prestígio social e intelectual.

Porém, ser EI e Professor do 1.º CEB vai muito além da capacidade técnica de desempenhar uma profissão, decorrente da sua regulação formal. Torna-se necessário, portanto, olhar o exercício da profissão docente à luz das considerações de Bransford et al. (2019), que apontam que a docência tem em comum com um conjunto de outras profissões o serviço à sociedade, implicando um compromisso ético e moral.

4.1. Definição de conceitos

[...] a definição de conceitos está sempre relacionada com a especificidade do contexto em que e integra, tendo em conta o espaço e o tempo em que se processa. Não há nem boas nem más definições, muito menos definições únicas, estando esta diversidade dependente do ponto de vista de quem as apresenta. (Cardona, 2008, p. 119)

Antes de submergirmos na fundamentação teórica que sustenta o conceito de identidade profissional, propõe-se uma incursão ao campo semântico e respetiva família de palavras do nome comum profissão.

Numa consulta a várias fontes bibliográficas é possível estabelecermos uma plataforma de entendimento quanto à conceituação de profissão. Este vocábulo, que provém do latim *professio*, significa a ação e o efeito de professar, isto é, exercer um ofício, uma ciência ou uma arte. A profissão representa, assim, o emprego ou o trabalho que alguém exerce e pelo qual auferir uma retribuição económica. Numa aceção sociológica, de acordo com Sarmiento (1994), profissão pode ser compreendida como “o desempenho de uma actividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado” (p. 38).

De uma forma geral, o exercício da profissão requer competências adquiridas no âmbito do ensino superior ou profissional. Esta aquisição de formação ou 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 perspectiva 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).

Nesta sequência, aquele que exerce uma determinada profissão é considerado um profissional (nome comum), na medida em que desempenha funções relacionadas com uma dada profissão, como por exemplo, a expressão profissional de educação, ou seja, alguém que exerce o seu trabalho numa área relacionada com a educação.

Por outro lado, a palavra profissional, em função do contexto, pode pertencer também à classe dos adjetivos, sendo que, neste sentido, designa algo que se relaciona com uma profissão, como no exemplo sindicato profissional, que significa agrupamento de uma dada classe profissional, para a defesa dos seus interesses sociais, laborais, económicos. Ainda nesta aceção da palavra profissional, enquanto adjetivo qualificativo, constatamos que ser profissional é igualmente sinónimo de revelar profissionalismo. Este vocábulo encerra ainda as definições de brio profissional e qualidade do que é profissional. A própria formação da palavra por derivação sufixal, dá-nos conta que o afixo *-ismo* é um sufixo nominal formador de nomes que designam conceitos de ordem geral, concetualmente conotado com o grupo. A este propósito, Libâneo (2002) refere que “profissionalismo significa compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de

ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas” (p. 90).

O profissionalismo integra todas as questões relacionadas às competências (competências técnicas e relacionais) que são percebidas como relevantes para o desenvolvimento adequado da atividade profissional. Ressalta-se, porém, que o profissionalismo não é apenas uma questão de percepção de habilidades técnicas e relacionais, conhecimentos ou atitudes e competências, mas depende da identidade e, portanto, da formação do professor que deve começar com a exploração de si mesmo como professor e a configuração de sua identidade (Bajardi & Álvarez-Rodríguez, 2015).

Por seu turno, o afixo – *dade*, que forma substantivos abstratos a partir de adjetivos, caracteriza o indivíduo, indicando a ideia de qualidade, estado, característica ou condição. Neste sentido, o conceito de profissionalidade surge associado à mudança e aperfeiçoamento em torno do desenvolvimento profissional, sugerindo, assim, um “compromisso do professor” com o projeto pedagógico da escola e com o ato de ensinar que ultrapassa a sala de aula (Júnior, 2012). A profissionalidade é, deste modo, “um movimento de dentro para fora e exprime a ânsia que o professor tem por conhecer, por crescer, aumentar o seu conhecimento, aperfeiçoar-se e ser reconhecido por isso entre os pares e na sociedade” (Júnior, 2012, p. 4).

O conceito de profissionalidade está diretamente relacionado com a identidade e o conceito de profissionalismo compreende a forma como exercemos a profissionalidade, apresentando, por isso, traços comuns a várias profissões. Os padrões de profissionalismo estão indexados aos modelos de profissionalidade preconizados e, assim, o exercício da profissionalidade deverá ser executado com profissionalismo.

Ora, todos os substantivos supramencionados são possíveis de caracterizar com um mesmo adjetivo - docente, atribuindo-lhes, assim, um significado relativo ao ensino ou

aos professores. Nesta senda, constatamos que a construção de um profissional docente nasce no processo de profissionalização em direção à construção da sua identidade profissional.

Assim, de acordo com José Carlos Morgado (2001) ficamos a saber 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)

Na perspetiva de Morgado (2011), a vinculação à cultura, valores e práticas caraterísticos da profissão docente permitem ao professor desenvolver um sentido de pertença, identificação e inserção num determinado grupo profissional. Este processo de construção de identidade profissional emerge da diversidade de relações que o professor estabelece com os seus pares. Similarmente a outras profissões, Moreira (2010), citado por Morgado (2011) refere que a identidade é percecionada como “uma parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo que imaginários, que os mantêm unidos” (p. 798). Numa breve consulta ao Dicionário de Língua Portuguesa⁶, pode ler-se que identidade é um conjunto de caraterísticas físicas ou psicológicas essenciais e distintivas de alguém, de um grupo social ou de alguma coisa.

Neste caso, se combinarmos a expressão identidade profissional compreendemos que essas especificidades que definem a identidade relacionam-se diretamente com o

⁶ <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/identidade>

exercício de uma profissão. A identidade profissional é, portanto, encarada como a maneira de ser e estar na profissão. Nóvoa (1992) lembra que, não sendo a identidade profissional um dado adquirido, uma propriedade ou um produto, a forma mais adequada de se referir a esta questão será “processo identitário”, na medida em que “a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal profissional” (Diamond, 1991, citado por Nóvoa, 1992, p. 16).

Silva (2007) acrescenta, neste âmbito, que

no ser professor(a) [...] participam um conjunto de referenciais e de experiências que contribuem para a construção da identidade profissional. Dos modelos do que é ser professor(a) ao processo de construção de uma identidade profissional, participam [...] caminhadas pessoais e circunstâncias idiossincráticas, marcos importantes e modelos de conduta que enformam atitudes [...] histórias de vida de cada pessoa [...] formação académica [...] experiências singulares (...). (p. 156).

Neste sentido, a construção da identidade docente associa-se naturalmente aos valores de cada indivíduo e às suas experiências ao longo da formação e da forma como cada pessoa constrói a sua história de vida, permitindo compreender, desta forma, que a identidade profissional se constrói e se transforma num processo contínuo, assumindo, por isso, características diferentes em monumentos distintos da vida (Morgado, 2011).

Desta forma, culminamos no conceito de identidade profissional docente, sinónimo de profissionalidade docente, que, segundo Morgado (2011), se constrói, de forma progressiva e contínua, com base no desenvolvimento de competências e da

identidade profissional, iniciando-se na profissionalização e prolongando-se ao longo da carreira.

Na verdade, a(s) identidade(s) profissional(ais) são, de acordo com Pardal et al. (2011), “determinadas pelo conjunto de relações que se estabelecem nos vários contextos profissionais que ocupam” (p. 72). Para os autores supracitados, a identidade profissional é uma expressão que deverá ser necessariamente utilizada no plural, na medida em que, do mesmo modo que não há uma cultura profissional docente única, mas várias, em função das épocas e dos lugares, bem como socializações diferentes, não poderá haver uma única identidade profissional docente, uma vez que a sua construção depende dos “contextos específicos, o lugar que ocupam nessa relação, a experiência profissional e pessoal de vida, as múltiplas trajetórias e pertenças sociais” (Pardal et al., 2011, p.72). A este propósito, Morgado (2011) acrescenta também que dever-se-á falar não em identidade, mas em identidades construídas pelos professores, decorrentes, segundo Figueiredo (2010), da “multiplicidade de aspectos que se inter cruzam e interpenetram, num processo permanentemente desenvolvido em um dado contexto histórico-social” (p. 154). Refira-se, por fim, a expressão identidade profissional docente, adotada propositadamente e que encerra em si mesmo a pluralidade do conceito, deve-se ao facto de, numa perspetiva holística, englobar tanto os EI como os professores de 1.º CEB. É certo que ser EI e professor do 1.º CEB são profissões distintas, com contextos de atuação e modos de organização particulares, mas que se regem ambas pelo mesmo estatuto - O Estatuto da Carreira Docente.

Considerando a leitura e análise do Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, através do qual se publica o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira (ECD da RAM) constata-se que “o pessoal docente corporiza uma carreira única a que correspondem funções diferenciadas pela sua natureza, âmbito, grau e

responsabilidade, de acordo com o perfil do docente para a função, no quadro do projecto educativo de escola” (p. 1127). Desta forma, torna-se claro que a legislação supracitada se aplica aos docentes, independentemente do nível, ciclo de ensino, grupo de recrutamento ou área de formação. Por fim, o artigo 2.º - pessoal docente - esclarece que “para efeitos de aplicação do presente Estatuto, considera -se pessoal docente aquele que é portador de habilitação profissional” (p. 1230). Ao longo de toda a redação deste documento normativo nunca é feita uma distinção entre EI e Professores do 1.º CEB, no que respeita aos princípios gerais e fundamentais, direitos e deveres profissionais, formação, recrutamento e seleção, condições de trabalho, entre outras questões regulamentares. Importa realçar que no artigo 38º, respeitante ao conteúdo funcional, a redação do ECD da RAM revela vinte funções do pessoal docente, às quais são acrescentadas três, que devem ser atribuídas predominantemente aos docentes de quadro.

Na reflexão acerca destas vinte e três funções, nenhuma merece especial destaque por ser especificamente desempenhada pelo EI ou pelo Professor do 1.º CEB. Aliás, apenas compreendemos e distinguimos esta diferença através da terminologia formal e institucional, que distingue grupo de turma no que se refere ao público-alvo dos contextos de educação de infância e de 1.º ciclo, respetivamente. Em matéria legislativa, não é, portanto, o ECD o documento normativo que distingue os modos de atuação das profissões de EI e Professor do 1.º CEB, contrariamente ao perfil de desempenho específico dos EI e dos Professores de 1.º ciclo, como já tivemos oportunidade de explicar.

4.2. Identidade profissional docente

“Quis saber quem sou, o que faço aqui” (José Niza).

Aludindo às concepções de Lopes (2002), inicia-se este capítulo reforçando a ideia da autora de que a identidade profissional docente é em primeira instância uma identidade, depois uma identidade profissional e, por fim, uma identidade profissional docente. Neste sentido, a autora partilha ainda que à identidade, seja ela individual ou coletiva, estão associados valores pessoais e sociais. Por seu turno, a identidade profissional é uma das identidades sociais da pessoa, partilhada por um grupo, na qual, naturalmente, se destaca a relevância dos saberes profissionais. Quanto à identidade profissional docente, Rodrigues e Mogarro (2018) afirmam que “a formação de um professor implica a construção de uma identidade profissional” (p. 1425). A construção da identidade profissional docente representa, portanto, a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares implicando, simultaneamente, uma construção simbólica, pessoal e interpessoal (Gonçalves, 1992). Nóvoa (2022) defende, a este propósito, a necessidade emergente de uma nova matriz para pensar a formação de professores. Neste sentido declara que “em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção concentra-se no modo como construímos uma identidade profissional” (p.62).

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.

Holly (1992) declara que

há muito factores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam. (p. 82)

Compreende-se, por isso, que a identidade profissional encerre, antes de mais, uma identidade individual, reveladora do sentido do eu, evidenciando a “percepção subjetiva que um sujeito tem da sua individualidade” (Moita, 1992, p. 115). Na outra face do fenómeno identitário encontra-se a identidade social, que “revela a apreensão objetiva e designa o conjunto de características pertinentes definindo um sujeito e permitindo identificá-lo “do exterior”” (Moita, 1992, p. 115).

Na verdade, Rodrigues e Mogarro (2020), referenciando Izadinia (2013), constataam que a construção da identidade profissional é influenciada por fatores internos – motivação e emoções e fatores externos – contexto e experiências anteriores. Assim,

resultando de um processo de construção, que é social, dinâmico e permanente, a constituição da identidade profissional implica a (re)interpretação individual de valores e experiências pessoais (Flores e Day, 2006). Como fenómeno relacional e emocional que é, essa identidade influencia a definição de objetivos e o

desenvolvimento profissional (Izadinia, 2013 Stenberg et al., 2014). (Rodrigues & Mogarro, 2020, p. 3)

Na mesma linha de pensamento, Day (2004) declara que

grande parte da investigação demonstra que o conhecimento do *eu* é um elemento crucial na forma como os professores interpretam e constroem a natureza do seu trabalho (Kelchtermans e Vandenberghe, 1994) e que os acontecimentos e experiências da sua vida pessoal estão intimamente ligados ao desempenho dos seus papéis profissionais (Ball e Goodson; Goodson e Hargreaves, 1996). (p. 88)

Assim, as identidades dos professores afirmam-se a partir de aspetos mais técnicos, relacionados com as condições do exercício da profissão e de organização e gestão da sala de aula, como sejam o conhecimento da disciplina, os objetivos da aula, as condições da sala de aula, os recursos, o comportamento dos alunos, o número de alunos, mas também a partir das suas crenças e valores. “Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)” (Nóvoa, 2022, p. 62).

Acker (1999) descreve que estas pressões e tensões exercidas sobre os professores emergem do seu trabalho, mas também da sua vida pessoal. Os professores, enquanto “profissionais do humano” (Baptista, 2019, p. 24), necessitam de desenvolver “um sentido de identidade pessoal, profissional, social e emocional” (Day, 2004, p. 89), entendido como “o processo através do qual uma pessoa procura integrar os seus vários estatutos e papéis, assim como as suas diversas experiências numa imagem coerente do *eu*” (Epstein, 1978, citado por Day, 2004, p. 89). De acordo com Leite e Lopes (2007), “ser *professor* é, hoje, ser *pessoa*” (p. 216). Assim, face à complexidade e não linearidade

do ato educativo, bem como às constantes transformações sociais, tecnológicas, políticas, ideológicas, organizacionais, é cada vez premente a necessidade de desenvolvimento e reconstrução de si mesmo por parte dos profissionais docentes.

Leite e Lopes (2007) propõem, neste sentido, que os professores desenvolvam competências cognitivas e afetivas, das quais a reflexividade e a inteligência emocional constituem elementos fundamentais para que os sujeitos possam formular juízos adequados e exequíveis, face à incerteza que caracteriza a complexidade do dia a dia, e se sintam realizados e com sucesso na profissão (Caruso, 1999; Damásio, 1995, 2000 e 2003; Mayer, Salovey e Caruso, 1997) mas, também, de personalidade, da esfera interpessoal. (pp. 215 e 216).

À semelhança do perfil de aluno que se pretende desenvolver ao longo da escolaridade, ser educador/professor exige um perfil, caracterizado por um conjunto de “inteligências ou competências básicas de que os professores necessitam para lidar com a gestão na sala de aula” (Day, 2001, p. 63). Segundo este autor, citando Goleman (1995), os professores deverão ser capazes de (i) conhecer as próprias emoções, na medida em que o autoconhecimento é a chave da inteligência emocional, (ii) gerir as emoções, lidando com as mesmas de forma adequada e apropriada, a partir do seu reconhecimento, (iii) reconhecer as emoções dos outros, demonstrando empatia e, por fim, (iv) lidar com os relacionamentos, revelando uma competência social de liderança e eficácia interpessoal. Acrescente-se que estes comportamentos também são imprescindíveis na relação profissional com os pares e os demais agentes da comunidade educativa.

Salzberger-Wittenberg (1996) afirma que “a nossa capacidade de funcionar intelectualmente depende muito do nosso estado emocional” (p. 81). A neurobiologia

interpessoal coloca em perspectiva a forma como a nossa mente, o nosso cérebro e os nossos relacionamentos interagem e nos condicionam.

Desta forma,

o conhecimento do *eu* é um elemento crucial na forma como os professores interpretam e constroem a natureza do seu trabalho (Kelchtermans e Vandenberghe, 1994) e [...] os acontecimentos e experiências na sua vida pessoal estão intimamente ligados ao desempenho dos seus papéis profissionais (Ball e Goodson, 1985; Goodson e Hargreaves, 1996). (Day, 2004, p. 88)

Moita (1992), referenciando Lipianski (1990), identifica a identidade pessoal e a identidade social como duas faces do fenómeno identitário, que embora distintas, não podem ser dissociadas. Nas palavras da autora, a identidade profissional “é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal [...] é construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica” (Moita, 1992, pp. 115-116). Destaca-se, assim, o processo de construção de uma identidade profissional diretamente relacionado e influenciado pela função social da profissão e o seu estatuto, pela cultura de pertença ao grupo profissional e pelo contexto sociopolítico em que se desenrola. Aliás, a ação docente não flutua num espaço vazio, mas inclina-se para uma identidade profissional, articulada à circunstância temporal e ao status social.

A identidade profissional é moldada pelos eventos vitais que ocorrem na vida dos sujeitos, desde o período em que iniciam a sua formação como docentes até o momento em que abandonam sua profissão. Trata-se de um processo de aprendizagem ao longo da vida que afeta todo o seu desenvolvimento profissional, que depende tanto da formação inicial como da socialização profissional no exercício da sua profissão, através de todas as experiências acumuladas ao longo da vida (Bolívar, 2007). Rodgers e Scott (2009)

recordam a ligação entre eventos pessoais, profissionais e sociais na formação da identidade profissional do professor. Nesta linha sintetizam as concepções atuais de identidade em torno de quatro pressupostos básicos:

1. A identidade é dependente e formada em contextos derivados de elementos sociais, culturais, políticos e históricos que influenciam sua formação.
2. A identidade é formada em relação aos outros e envolve emoções.
3. A identidade está mudando, instável e múltipla.
4. A identidade envolve a construção e reconstrução de significados através de histórias e narrativas profissionais vitais.

Nesse processo há um certo paralelismo entre as fases de desenvolvimento profissional do professor e a formação de sua identidade profissional. Eirín et al. (2009) apontam o desenvolvimento profissional do professor como uma sucessão de etapas, considerando-o “um processo contínuo e demorado, que começa na formação inicial e termina quando o professor se aposenta” (p. 11). Durante este intervalo temporal, o professor evolui e atualiza-se, tanto pessoal como profissionalmente, influenciado não apenas pelas suas experiências pessoais e profissionais, mas também pela influência do contexto social em que se encontra. Durante a fase de formação inicial, antes da realização da atividade profissional, a identidade profissional do futuro professor é forjada de acordo com as experiências vividas tanto nas atividades de natureza mais acadêmica como, principalmente, quando tem contato com a realidade educativa na perspectiva do professor, essencialmente durante a prática de ensino supervisionada. Aqui, os colegas, os professores e a instituição, que cooperam no desenvolvimento do estágio pedagógico desempenham um papel importante na aproximação e construção da identidade profissional (Ávila e Cortés, 2011). Nesta perspectiva, os estágios são elementos

fundamentais para moldar a identidade profissional do futuro professor (Smith, 2007). Graças a estes, o professor estagiário desenvolve e põe em prática as competências essenciais da sua profissão, lançando as bases da sua identidade profissional (Medina, 2011). Neste âmbito, Nóvoa (2022) reflete criticamente acerca da responsabilidade das universidades no que à formação de professores diz respeito, ao afirmar que

às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, “verdadeiramente”, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais. (p. 63)

O autor supracitado admite, por isso, que

do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. (Nóvoa, 2022, p. 62)

Beijaard et al. (2004) entendem que a identidade não é um atributo com caráter fixo em uma pessoa, mas é um processo constante envolvendo tanto o contexto quanto a própria pessoa. A identidade das pessoas não nos é apresentada de forma estática e uniforme. Existem, assim, algumas características comuns na identidade dos professores. Neste sentido, a construção da identidade profissional desenvolve-se num espaço interpessoal, implicando a pessoa e o contexto em que se desenvolve e envolve aspetos afetivos, que influenciam o desenvolvimento da identidade. (Beijaard et al., 2004; Pillen et al., 2013).

Em suma, aludindo à perspetiva de Korthagen (2010), realça-se que a identidade

profissional docente é desenhada ao longo do seu desenvolvimento profissional, através da combinação de necessidades, valores, experiências, sentimentos, habilidades e percepções sociais de que o próprio professor vive na primeira pessoa ao longo da sua carreira pessoal e profissional.

4.3. Dimensões da identidade profissional docente

“As identidades profissionais são definidas como identidades sociais, onde os saberes profissionais, constituindo um verdadeiro universo simbólico, assumem particular relevância nas lógicas de reconhecimento” (Lopes & Ribeiro, 2000, p. 46).

Carrolo (1997) esclarece que a chave do processo da construção da identidade profissional reside na articulação entre um processo biográfico e um processo relacional. Acrescenta, citando Dubar (1991), que “não basta que eu me considere competente, é necessário que os outros me reconheçam como tal” (Carrolo, 1997, p. 27).

Recuperando as palavras de Nóvoa, percebemos que a identidade profissional docente representa uma forma de ser e de estar dos educadores e professores. Ora, quanto à forma de ser, refletiu-se, no ponto anterior, acerca da formação identitária. Entende-se, assim, que a forma de estar na profissão relaciona-se diretamente com o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da docência. Neste âmbito, Morgado (2011), confirma que “a profissionalidade [...] baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional” (p. 798).

A profissão docente exige, portanto, o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira. É consensual que o desenvolvimento profissional visa tornar os professores mais aptos a desenvolver um processo de ensino-aprendizagem adaptado às necessidades e interesses de todos e de cada aluno e a contribuir para melhorar as

instituições educativas, realizando-se simultaneamente pessoal e profissionalmente. Todo o desenvolvimento profissional, ou seja, a capacitação do professor para o exercício da sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas. De acordo com Marcelo (2009), aludido por Lopes e Silva (2011) ser professor comporta “variadas dimensões e todas elas com igual importância [incluindo] o desenvolvimento pedagógico; autoconhecimento e autocompreensão; desenvolvimento cognitivo, teórico, investigativo e de novos papéis docentes” (p. 106).

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 EI 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.

De acordo com Parente (2004) “competências [são] o resultado da relação estabelecida entre as práticas e as capacidades cognitivas dos sujeitos (vertente cognitiva) e o seu reconhecimento (vertente diferenciadora) numa dada situação” (p. 302). Maurice

Tardif (1996), citado por Conceição e Sousa (2012), define as competências como um processo em que o indivíduo coloca em ação “de forma eficaz as diferentes funções de um sistema que intervêm recursos tão diversos como operações de raciocínio, conhecimentos, ativações da memória, as avaliações, as capacidades relacionais, ou esquemas comportamentais” (p. 83). Em 2001, o Conselho da Europa aludiu a competência como "a soma de conhecimentos, destrezas e características individuais que permitem a uma pessoa realizar ações". (Mendes, 2011, p. 166). Quer isto dizer que os conhecimentos aprendidos, combinados com as características que o indivíduo adquiriu no seu ambiente sociofamiliar e na escola determinam a ação. A OCDE, em 2002, classificou competência como "a habilidade de cumprir com êxito as exigências complexas, mediante a mobilização dos pré-requisitos psicossociais de modo que se enfatizam os resultados que o indivíduo consegue através da ação, seleção ou forma de comportar-se segundo as exigências" (Mendes, 2011, p. 167).

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.

Conhecimentos – saber

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).

O desenvolvimento profissional eficaz foca-se, necessariamente, no conhecimento do conteúdo científico da matéria a lecionar e no conhecimento do conteúdo pedagógico, ou seja, uma abordagem de estratégias pedagógicas sobre como ensinar um determinado conteúdo, envolvendo os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem. Nesta linha de pensamento, Domingo (2003) identifica como uma dimensão da profissionalidade docente a “competência profissional” (p. 53), que se distingue pelo domínio dos recursos para a ação de que o professor dispõe, bem como o conhecimento relativo às temáticas a partir das quais os professores exercem a sua atividade docente.

Bransford et al. (2019) destacam os tipos de conhecimentos, que, no seu ponto de vista, “são importantes para qualquer professor adquirir” (p. 9) e, ademais, “capacitam a eficácia dos professores” (p. 8), a saber: (i) conhecimento dos alunos e o seu desenvolvimento nos contextos sociais, que diz respeito às teorias de aprendizagem, ao desenvolvimento humano e à linguagem ; (ii) conhecimento do conteúdo da disciplina e dos objetivos curriculares, ou seja, concepções de matriz e objetivos curriculares, numa perspectiva de compreensão do assunto e das habilidades a serem ensinadas; (iii) conhecimento do ensino, que se refere à didática, à avaliação, à organização e gestão de sala de aula, isto é, um discernimento do ensino à luz dos conteúdos e dos alunos, em conformidade com o contexto educativo. A compreensão dos alunos como aprendizes em contextos sociais, observa a aprendizagem a partir do ponto de vista dos alunos, dos seus pontos fortes, interesses e preconceitos. “O conhecimento dos educadores sobre o desenvolvimento infantil, linguagem, origens culturais e necessidades especiais é importante pois faz deles docentes com foco no aluno” (Bransford et al., 2019, p. 28).

Além disso, no sentido de dar um maior suporte à aprendizagem, sob o ponto de vista dos conhecimentos, habilidades e atitudes que se pretendem promover, desenvolver e demonstrar, os professores centrados no conhecimento, não obstante as diretrizes emanadas pela tutela, devem considerar e refletir acerca daquilo que ensinam e, acima de tudo, considerar como ensinar tópicos e ideias específicos da melhor forma. Os autores supramencionados declaram que “o conteúdo a ser aprendido molda o processo de aprendizagem consideravelmente” (Bransford et al., 2019, p. 28). Professores eficazes conectam o conhecimento aos alunos ao concentrar o seu foco na avaliação. Neste sentido, “a avaliação formativa [...] torna o pensamento dos alunos visível e fornece feedback para uma análise dos seus esforços”, tornando-se, deste modo, uma “ferramenta poderosa para a aprendizagem” (Bransford et al., 2019, p. 29). Por fim, o tipo de conhecimento que os professores detêm deve contemplar o processo de aprendizagem centrado na comunidade, na medida em que toda a aprendizagem é culturalmente mediada. Nesta linha de pensamento, Bransford et al. (2019) advogam que “os alunos também aprendem de forma mais eficaz quando os docentes se baseiam nos “conhecimentos prévios” existentes em suas comunidades e conectam suas experiências fora da escola com aquelas dentro da sala de aula” (p. 29).

Uma segunda área de conhecimento profissional definida por Bransford et al. (2019) situa-se ao nível da compreensão do currículo, que permite aos educadores e professores “organizar os conteúdos das disciplinas [...] à luz dos objetivos que almejam” (Bransford et al., 2019, p. 31). Os mesmos autores mencionam ainda que os professores são chamados a tomar uma série de decisões curriculares, desde a avaliação, à seleção de materiais e estratégias de ensino, a atividades e tarefas com base nas necessidades de aprendizagem dos alunos. Nos dias de hoje e, atendendo às mudanças que se operam nas políticas curriculares, já não faz qualquer sentido que a relação entre os professores e

educadores e o currículo se centre na execução. Esta relação está sendo substituído por uma lógica de construção, decisão e gestão. No dizer de Roldão (1995; 1998) o professor passa, assim, de executor para decisor e gestor de currículo exercendo a atividade que lhe é própria – fazer aprender. Atente-se na metáfora utilizada pela autora suprarreferida, que ilustra a competência de domínio do processo de desenvolvimento curricular:

Tal como um médico cirurgião não executa uma operação de acordo com o estudo do caso e o programa de conhecimentos que outros tivessem preparado, mas analisa o caso, decide e age em função dele e dos conhecimentos disponíveis, também um profissional docente terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais. (Roldão, 2009, p. 36)

De acordo com Baptista (2005), é necessário repensar o paradigma em que cada professor se situa e quais os princípios em que assenta a sua prática. Na senda de Roldão e Almeida (2018) que consideram os professores como gestores do currículo, Trindade (2018) valoriza a assunção dos professores “como gestores curriculares proativos, de forma a poderem tomar decisões curriculares que, mais do que contextualizadas, deverão assumir-se como culturalmente significativas” (p. 20).

O terceiro tipo de conhecimento identificado por Bransford et al. (2019) aborda a compreensão do ensino e “envolve o ensino hábil, que permite que o currículo seja acessível aos alunos”, otimizando, neste sentido, a aprendizagem para todos os alunos. (Bransford et al., 2019, p. 31). Esta questão compreende, naturalmente, capacidades e destrezas de organização e gestão do trabalho pedagógico e dos ambientes de aprendizagem. A organização do trabalho pedagógico prevê uma reflexão e intencionalidade em torno de um conjunto variados de métodos, estratégias e recursos

educativos, que, articulados entre si, corporizam a construção do ambiente educativo. A “tensão entre a tendência homogeneizante da gramática escola e a heterogeneidade dos alunos” (Machado & Formosinho, 2016, p. 19) impelem a ação dos educadores e professores no sentido de promoverem ambientes de aprendizagem propícios a uma gestão flexível de propostas e atividades de aprendizagem, a uma diversificação dos ambientes de aprendizagem para além das paredes da sala de aula e de uma pluralização dos modos de trabalho dos alunos. (Cosme et al., 2021).

Tardif (2002) define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Consequentemente, o autor tipifica 4 tipos de saber, designadamente (i) saberes da formação profissional adquiridos ao longo do percurso de formação; (ii) saberes disciplinares, integrados nas diferentes áreas científicas; (iii) saberes curriculares; e por fim, (iv) saberes experienciais, decorrentes da experiência individual e coletiva, refletindo um determinado modo de saber-fazer e de saber-ser.

Habilidades – saber fazer

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. Neste sentido, torna-se imprescindível recuperar o contributo de Schön (1992) na construção da figura do professor enquanto “prático reflexivo” e, concludentemente, “os conceitos de reflexão *na e sobre a ação* para a construção de uma epistemologia da prática” (Borges, 2014, p. 43). O saber em ação imprime à reflexividade um carácter necessário ao perfil do professor. Nóvoa (1993) lembra que a reflexão além de decorrer do exercício profissional, tem implicações práticas. Daí que a prática reflexiva tenha um forte impacto na construção da identidade profissional, na medida em que, de acordo com Schön (1983), citado por Rodrigues e Mogarro (2020), “permite a consciencialização do conhecimento tácito e a transformação do saber-em-ação em conhecimento-em-ação” (p. 6).

As autoras acrescentam ainda que

a reflexão permite, assim, a compreensão das situações educativas, uma tomada de decisão consciente e a aprendizagem profissional, uma vez que é por meio desse processo que os futuros professores examinam e integram os novos conhecimentos e experiências em suas crenças (Rodrigues & Mogarro, 2020, p. 6).

Nesta linha de pensamento, concordamos que a reflexividade docente influencia o processo de desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a qualidade e eficácia das práticas de ensino-aprendizagem. Prado et al. (2012), aludindo a Freitas e Painz (2007), “salientam que a introdução de propostas reflexivas na ação didática permite ao professor libertar-se das certezas e rotinas comportamentais e adquirir capacidades que lhe possibilitem adaptar à prática os conhecimentos resultantes da investigação na sala de aula” (p. 1). Não obstante a categorização de Day (2004) de 4 modelos de prática reflexiva, enfatizamos a investigação-ação enquanto estratégia de desenvolvimento

profissional, por considerarmos que vai ao encontro do plano formativo do MEPEE1CEB.

Somekh (1989) conceituou a investigação-ação como “o estudo de uma situação social que envolve os próprios participantes enquanto investigadores e tem como objectivo a melhoria da qualidade a acção dentro dessa situação” (p. 164). No dizer de Day (2001) e Elliot (1993;1994) esta metodologia procura desenvolver as capacidades de observação, análise crítica e confiança. Desta forma, o desenvolvimento profissional docente, assenta em processos de investigação-ação, levando necessariamente o educador e professor a pensar e questionar as suas práticas. Entende-se que identidade profissional se situa no centro do processo de tornar-se e de ser professor (Flores e Day, 2006; Flores, 2012), uma vez que ela “constitui o âmago da profissão docente” e “proporciona um quadro de referência para os professores construírem as suas próprias ideias sobre “como ser” professor, “como agir” e “como compreender” o seu trabalho e o seu lugar na sociedade” (Sachs, 2001, p. 15). Assim, o processo de aprender a ensinar envolve a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas pressupõe simultaneamente um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha” (Flores, 2004, p. 139). Destaca-se, assim, a relevância da FIP como um vetor primordial na construção, desenvolvimento, formação e transformação da identidade profissional.

Como diz Nóvoa (1992),

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à

construção de uma identidade, que é, também, uma identidade profissional. (p. 25)

De acordo com um dos objetivos da PES, do curso de MEPEE1CEB, espera-se estudantes estagiários, futuros EI e os Professores do 1.º CEB, sejam capazes de implementar uma prática pedagógica sustentada numa opção metodológica que se enquadre na perspectiva de professor-investigador, para a construção de respostas adequadas aos contextos educativos vivenciados. Esta prática sustenta-se, portanto, no paradigma sociocrítico, orientado para a prática educativa, na tomada de decisões e mudança. Este paradigma permite ao professor gerar conhecimento permanente através da reflexão sobre a prática, alcançando uma compreensão da realidade educativa, cujos pormenores e detalhes escapam aos paradigmas positivista e interpretativo. Santamaría (2013) destaca duas das metáforas mais representativas deste paradigma na educação, a saber o professor como investigador (Stenhouse, 1985) e o professor reflexivo (Schön, 1992). A ação reflexiva docente é entendida como a base da nova epistemologia da prática, pois o saber-fazer docente nasce a partir seu próprio fazer. Quer a perspectiva de Schön, que a visão de Stenhouse rejeitam o modelo da racionalidade técnica, “herança do positivismo” (Shön, 1998, p. 31), cujo perfil profissional reflete a aplicação rigorosa de “conhecimento prefabricado” (Morgado, 2005, p. 35) numa “perspectiva tecnológica de desenvolvimento curricular” (Kemmis, 1988, p. 63).

Morgado (2019), aludindo a Mckernan (1999) advoga que

a ideia de professor como investigador é de importância capital tanto para o desenvolvimento futuro da profissão docente, como para a transformação e melhoria do currículo que se desenvolve nas escolas. Não é possível melhorar a profissionalidade docente sem um compromisso efetivo e um envolvimento permanente dos professores na investigação das suas práticas curriculares, em

particular nas salas de aulas. (pp. 52-53)

Atitudes – saber ser/estar

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.

Existem assim um conjunto de característica de personalidade e de forma de ser e estar extremamente importantes, pois um professor influencia mais a personalidade do aluno pelo que é do que pelo que sabe. Se se pretende desenvolver um conjunto de competências e habilidades nos alunos, com vista à construção de um perfil à saída da escolaridade obrigatória, os EI e os Professores do 1.º CEB têm de adotar uma postura de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, pois sabe-se que

as disposições internas dos sujeitos para se envolverem em actividades de aprendizagem contínua, bem como, a força de vontade, a persistência, o esforço de realização, a abertura à experiência, a iniciativa, a autodeterminação, a auto-eficácia [...] influenciam o processo de desenvolvimento dos docentes (Machado, 2007, p. 227)

Nesta linha de pensamento, a inteligência emocional assume uma particular preponderância, na medida em que de acordo com Machado (2007) a profissão docente é uma das profissões que mais requer inteligência emocional, constituindo-se como “agente

fundamental da dinâmica individual, da autenticidade, da auto-motivação e do êxito pessoal e profissional, ou seja, da manifestação da personalidade total” (p. 227).

As competências associadas à inteligência emocional desenvolvem-se em dois níveis relacionais diferentes, mais precisamente no conhecimento de si próprio – intrapessoal e na interação com os outros – interpessoal. Na relação intrapessoal situam-se a autoconsciência, a autorregulação e a automotivação. Na relação com os outros sobressaem a empatia e as competências pessoais.

A tabela seguinte sintetiza as características em cada uma destas habilidades.

Tabela 11

As competências associadas à inteligência emocional

Inteligência Emocional				
Intrapessoal			Interpessoal	
Autoconsciência	Autorregulação	Automotivação	Empatia	Competências sociais
consciência emocional autovalorização autoconfiança	autocontrolo fiabilidade responsabilidade adaptabilidade inovação	impulso de realização espírito de compromisso espírito de iniciativa otimismo	compreensão dos outros abertura de novos caminhos promoção da diversidade consciência de equipa desenvolvimento dos outros	influência comunicação liderança construção de relações colaboração e cooperação trabalho de equipa

Fonte: adaptado de Goleman (1995)

Segundo Cardoso (2013), um professor emocionalmente apto conhece e domina os seus próprios sentimentos e reconhece e lida eficazmente com os sentimentos dos outros. O autor destaca 5 características fundamentais para os docentes com um bom quociente emocional, a saber (i) (re)conhecimento as suas próprias emoções; (ii) gestão emocional eficaz, tranquilizando-se e neutralizando e afastando emoções como a ansiedade, a tristeza e a irritabilidade; (iii) automotivação e domínio da impulsividade; (iv) reconhecimento das emoções dos outros, demonstrando empatia e altruísmo; (v) gestão de relacionamentos com todos – alunos, pais e colegas.

Nas palavras de Machado (2007), na construção da identidade profissional docente conflui, assim, “o comprometimento do professor com a profissão, com a sua própria aprendizagem e com determinadas características psicológicas [revelando-se] requisitos indispensáveis para um *Saber-ser* na actual profissão docente” (p. 228).

Curiosamente, a mesma autora esclarece que, face a estas constatações,

emerge a necessidade das instituições de formação de professores integrarem nos seus currículos escolares e actividades académicas [...] a inteligência emocional e contribuir para a aceitação e desenvolvimento de características personológicas dos sujeitos em formação, ajudando-os a desenvolver todo o seu potencial humano (Machado, 2007, p. 228).

Atribui-se, novamente, relevo à responsabilidade social das IES na influência da construção da identidade profissional docente de forma holística, integradora e transversal. A docência envolve, portanto, o EI e o Professor do 1.º CEB na sua totalidade, uma vez que a sua prática é o resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e a sua transformação. Essas considerações indicam que ela necessita ser

estudada sob a ótica de quatro dimensões, distintas, mas relacionadas: dimensão pessoal, dimensão prática, dimensão do conhecimento profissional e dimensão contextual (Grillo, 2008). A este propósito, Nóvoa (1995) refere que o trabalho dos EI e Professores do 1.º CEB deve ser compreendido à luz de três processos essenciais: desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; desenvolvimento profissional, que se refere aos aspetos da profissionalização docente; desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais. Sintetiza-se, assim, sob a forma de tríade os elementos que influenciam a construção da identidade profissional docente: pessoal, profissional e contextual.

Nas palavras de Nóvoa (1995) o processo identitário dos professores edifica-se segundo três elementos fundamentais. Primeiro, na adesão a princípios e valores, acreditando sempre no potencial das crianças; segundo, na ação, procurando as melhores formas de atuar, que implicam decisões pessoais e profissionais; terceiro, na autoconsciência, em que faz uma reflexão sobre a sua ação. A identidade do professor é construída a partir da tensão entre a representação que tem de si como professor, sem dissociar a representação que tem de si como pessoa, dos outros professores e da própria profissão. Assim, a identidade constrói-se através do jogo de interrelações entre a pessoa e o seu ambiente social. Neste sentido, a identidade profissional não é uma identidade fixa e estável; trata-se de um complexo processo evolutivo de (re)interpretação de experiências construído ao longo da carreira, daí a sua natureza construtivista, determinada pelas vivências do quotidiano pessoal e profissional.

A identidade profissional docente que começa a construir-se na formação inicial e desenvolve-se ao longo da carreira enquadra-se na visão de Day (2004) do “professor apaixonado”, de acordo com a figura abaixo apresentada.

Figura 6*O professor apaixonado*

Fonte: Day (2004), p. 48

Esta figura, segundo o autor (Day, 2004), convoca os ingredientes que enformam um professor apaixonado e, em nosso entender, as características e condições necessárias para o desenvolvimento e construção de uma identidade profissional, que nasce na formação inicial, que na perspectiva 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).

O sentido de preparação para a profissão durante a formação inicial de professores parece ser mais determinante em relação ao sentido de autoeficácia e orientação profissional, destacando-se ainda características da personalidade, bem como a motivação para entrar num curso de ensino, o que corrobora a importância da pessoa e do contexto no processo de tornar-se professor. (Flores, 2015, p. 143)

Estas características combinam, portanto, na visão de Day (2004) esperanças, valores, identidades, comprometermos, cuidado, motivações, emoções, curiosidades e propósitos morais. Recusa-se a centralidade das competências técnicas, evidenciando a relação entre “o aspecto pessoal com o profissional, o aspecto ideológico com o prático, a mente e o coração” (Day, 2004, p. 48). “A necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor [sendo] fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa”, argumenta Nóvoa (2009, p. 39).

Os professores com uma paixão pelo ensino [...] trabalham arduamente, são pessoas práticas que conhecem a sua tarefa e gostam dos seus alunos. São aprendentes activos motivados pelo seu próprio sentido de propósitos morais [...] e pelos propósitos comuns que são partilhados com os colegas. Comprometem-se com os alunos e com as disciplinas e as áreas que ensinam. Os tipos de prática reflexiva e de desenvolvimento profissional contínuo que empreendem, quer individual quer colectivamente, serão adoptados para serem melhorados. Eles compreendem que o ensino é um trabalho emocional, intelectual e prático. (Day, 2004, p. 244)

4.4. A profissão docente em tempos de pandemia

A crise pandémica atingiu diretamente o ato de ensinar e os processos de aprendizagem, tendo um efeito disruptivo, que reduziu à exceção o modelo presencial, dominante na escolarização, e que “obrigou” à procura de respostas por parte dos decisores políticos e dos vários atores educativos, incluindo as comunidades. (cf. CNE, 2021; DGEEC, 2020; Flores, 2020a)

O mundo hodierno é eminentemente caracterizado pela incerteza. Esta incerteza perante o futuro faz-se sentir numa escala mundial, pois as fronteiras entre as nações são cada vez mais ténues. Assim, à semelhança de uma rede, os efeitos da globalização abrangem todo o mundo e, conseqüentemente, a todos os países chegam repercussões a nível ambiental, político, económico, militar, educativo, entre outros. A saúde não foge, naturalmente, a esta regra. Daí que nem no melhor dos exercícios de *scenario planning*, seria expectável antever um fenómeno pandémico, como aquele que atravessamos, provocado pelo vírus SARS-CoV-2, Coronavírus, responsável pela doença COVID 19. Certo é que todas as nações do mundo tiveram de reagir ao surgimento deste vírus mortal e, paulatinamente, aprender a (con)viver com as suas conseqüências.

Neste âmbito as sequelas ao nível da educação fizeram-se sentir de uma forma extrema e intensa, pois o isolamento foi a grande medida de combate, prevenção e não proliferação dos vírus adotada pela maioria dos países.

Em termos cronológicos, o vírus surge no final de 2019, na China. Em março de 2020, decorrente da declaração de uma Emergência de Saúde Pública de âmbito Internacional, o Conselho de Governo da Região Autónoma da Madeira decreta, pela primeira vez, a suspensão das atividades letivas e não letivas, através da Resolução n.º 115/2020. Com o agravar da situação epidemiológica e sempre com o intuito de conter a disseminação da doença infecciosa, sucederam-se muitos despachos e determinações das autoridades internacionais, nacionais e regionais que tiveram um forte impacto na organização da escola, tal como a conhecemos.

A solução óbvia e imediata foi a de Ensino a Distância (E@D), pois as crianças, alunos e jovens deveriam estabelecer algum contacto com os conteúdos, tarefas e dinâmicas educativas. A escola precisava se reinventar e se adaptar à situação comum a todas as fações sociais – o distanciamento físico. Nesta modalidade de ensino, as

ferramentas digitais, computadores, tablets e telemóveis, assumiram a principal função de unir, fazendo a ponte comunicacional entre o contexto escolar e o contexto familiar. Outros instrumentos também foram chamados a mediar esta relação, nomeadamente a televisão. Os decisores políticos implementaram um programa de acompanhamento à distância, de acesso universal, denominado #EstudoEmCasa, que “demonstrou ser fundamental no acompanhamento das atividades dos alunos, na altura também em situação de confinamento” (<https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/sobre>). O grande objetivo da criação do conjunto de conteúdos educativos disponibilizados através do #EstudoEmCasa, desenvolvidos através de uma parceria entre o Ministério da Educação, a RTP, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, foi o de permitir o acesso a todos os alunos, pois as primeiras questões que surgiram no panorama do E@D, prendiam-se com o facto de nem todos os alunos terem aparelhos eletrónicos, nomeadamente computador ou tablet, nem acesso à internet que lhes permitissem se aproximar da escola de forma equitativa.

A implementação do ensino remoto de emergência foi dificultada pelo número insuficiente de dispositivos digitais e de uma ligação à Internet de qualidade [...] Apesar de ter sido um problema transversal, a escassez de dispositivos digitais não afetou de forma igual as Escolas, alunos e famílias. Foram evidentes assimetrias na distribuição territorial das Escolas atingidas por essa falta de dispositivos digitais. Registaram-se igualmente diferenças determinadas pelos territórios onde se inserem, os contextos socioeconómicos de alunos e famílias, a sua dimensão em termos de frequência e também os níveis e ciclos de educação e ensino. (Conselho Nacional de Educação, 2021, p. 18)

Minimizada a questão do acesso, que veio expor a discriminação negativa que a escola procura esbater, o E@D foi a estratégia possível para o desenvolvimento das

aprendizagens ou pelo menos para o acompanhamento e desenvolvimento das tarefas escolares. Numa primeira fase, assistiu-se a uma (re)organização urgente da resposta educativa que, paulatinamente, foi sendo concertada entre os que detêm a responsabilidade política, quer na Saúde, quer na Educação e as escolas, professores, famílias, estudantes. Desta forma, foram surgindo orientações e recomendações de práticas, a adotar pelas escolas, em função do seu contexto e recursos. Esta resposta além de educativa também tinha um carácter social.

No ano letivo 2020/2021, face à imprevisibilidade da evolução da pandemia, às escolas da RAM foram transmitidos um conjunto de princípios e orientações no que concerne ao planeamento, organização e funcionamento das atividades letivas e formativas, enquadradas no âmbito a Estratégia de prevenção da doença COVID-19 e minimização do risco de transmissão do novo coronavírus. Desta feita, o propósito já não constituiu uma resposta de emergência, mas com base na experiência adquirida no ano letivo 2019/2020, traçar um plano de ação capaz de garantir a estabilidade da ação educativa e pedagógica nos estabelecimentos de educação e ensino. A definição destes cenários incluiu a criação de planos de ação pedagógica em regime presencial, não presencial e misto, ajustando os procedimentos técnicos, organizacionais, logísticos, funcionais, educativos à necessidade e realidade epidemiológica de cada contexto. Relativamente à aprendizagem, as escolas foram de igual modo incumbidas de

elaborar um plano de atuação que, em função do trabalho realizado com cada aluno no ano letivo 2019/2020 e da sua situação real de aprendizagem, potencie a recuperação, a consolidação e o desenvolvimento, de forma contínua, das aprendizagens previstas para o ano letivo de 2020/2021 e promova o sucesso educativo. Este Plano deve definir um conjunto de medidas e estratégias pedagógicas que permita assegurar o acesso universal de todos os alunos,

conforme estabelecido no quadro legal em vigor, relativo ao currículo dos alunos e à educação inclusiva, bem como o disposto nas Orientações Pedagógicas para a Educação Pré-Escolar, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nas Aprendizagens Essenciais e nos perfis profissionais e referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações. (Ofício Circular n.º 5.0.0-078/2020, DRE)

É inegável que a pandemia trouxe uma nova realidade ao sistema educativo, cujo maior relevo se situa na abertura ao mundo digital. Ora, esta situação poderia representar a grande janela de oportunidade para os apologistas da desmaterialização dos processos de ensino-aprendizagem. Chegou-se, porém, à confirmação da “ilusão de que a pedagogia, enquanto conhecimento especializado dos professores [poderia ser] substituída pelas tecnologias” (Nóvoa, 2022, p. 37), na medida em que “o digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano” (idem, p.48).

Ainda assim, note-se que

em poucos dias foi possível alterar o que muitos consideravam ser impossível mudar: desde logo, o espaço das aprendizagens, da sala de aula para casa, com todas as consequências na vida familiar e social; depois, a organização do trabalho, da lição para o estudo através de trabalhos propostos pelos professores, realizados num continuum diário e não no tradicional horário escolar; finalmente, as modalidades de trabalho docente que se alteraram profundamente, com recurso a actividades várias, sobretudo através de dispositivos digitais. (Nóvoa, 2022, p. 29)

Apesar disso, a realidade espelhou uma reprodução “à distância” das aulas habituais (Nóvoa, 2022). Alterou-se o espaço, que passou das salas de aula para o ambiente doméstico, mas a organização por disciplinas, tempos letivos; a

homogeneização, passividade; os programas e métodos mantiveram-se. Conclui-se, portanto, aludindo a Nóvoa (2022) que “não é possível ignorar o impacto do digital na educação, mas as transformações em curso são bem mais amplas e profundas” (p. 11).

A demanda por um novo paradigma educacional baseia-se na reconciliação da escola com o desenvolvimento económico e social, “acompanhado da introdução de ferramentas que devem facilitar o processo de expressão do nosso pensamento” (Valente, 1993, p.32)

Sendo este um trabalho de investigação no âmbito de um doutoramento, cuja especialidade contempla também a inovação pedagógico, parece-nos consensual aludir a Fino (2007), que assevera que inovação pedagógica implica necessariamente mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas privilegiando, desta forma, uma atitude reflexiva e um pensamento crítico em relação às pedagogias tradicionais. Implica mesmo uma rutura com as pedagogias tradicionais e uma abertura para a emergência de novas culturas, que não serão facilmente entendidas por aqueles que há muito se resignaram à tradição (ibidem). Torna-se, portanto, difícil definir inovação pedagógica junto daqueles cujas representações enquadram-se numa rotina escolar viciada, ou seja, aqueles professores que perpetuam a herança de que ensinam da forma que lhe foi ensinado. Valente (1997) considera imperativo transformar a escola que nós conhecemos. Nóvoa (2022) considera que “devemos ser capazes de construir uma proposta transformadora [...] promovendo assim um processo de metamorfose” (pp. 14 e 15). Aliás, o autor suprarreferido acrescenta que “são milhares de textos, em todas as línguas, que procuram dar resposta ao sentimento generalizado de que a escola precisa de uma transformação profunda” (idem, pp. 11 e 12). O diagnóstico está, na verdade, feito. Michel Serres (2012), citado por Nóvoa (2022) ilustra o hiato, que designa de “falha”, entre as gerações e as conceções educativas da seguinte forma.

No interior desta falha, estão os jovens que pretendemos educar com base em enquadramentos que datam de um tempo que eles já não reconhecem: edifícios, recreios, salas de aula, anfiteatros, campus, bibliotecas, laboratórios, e até conhecimentos... enquadramentos que datam de um tempo e que pertencem a uma época em que os homens e o mundo eram o que já não são nos dias de hoje (p. 11).

A génese da escola, com base nos pressupostos da instrução simultânea, está diretamente relacionada com a revolução industrial pois essa foi a solução encontrada capaz de dar resposta a todas as transformações económicas, sociais e tecnológicas da época.

Como preadaptar as crianças a um mundo novo de trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina coletiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, seria regido pelo apito da fábrica e pelo relógio? A solução só podia ser um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo (Toffler, s/d p.393).

Desta forma, a escola organizou-se em função dos predicados que eram precisos inculcar nos cidadãos, pois “o ensino em massa foi a máquina engenhosa para arranjar o género de adultos de que precisava.” (Toffler, s/d, p.393) Conseguimos perceber que estas medidas foram fruto do desenvolvimento da sociedade e do homem e que, devidamente contextualizadas, surtiram os efeitos desejados. Porém, a questão começa a ter contornos críticos e obsoletos quando uma das fações, neste caso a sociedade, evolui, e a outra estagna.

De acordo com Papert (2008), “a escola é um notável exemplo de uma área que não mudou tanto. Pode dizer-se que praticamente não houve mudança na maneira como ministramos educação aos nossos estudantes” (p. 18).

Enquanto na sociedade a evolução da tecnologia faz precipitar o futuro com uma aceleração cada vez mais exponencial, a escola tem continuado a ver aumentar a distância que a vem separando da realidade autêntica, que é a que se desenrola no exterior dos seus muros anquilosados (Sousa & Fino, 2001, p. 375).

A ansiada mudança, transformação, metamorfose passa pela rutura paradigmática (Khun, 1996) através da qual a inovação pedagógica pressupõe “um salto, uma descontinuidade (...) relativamente ao velho e omnipresente paradigma fabril” (Fino, 2008, p. 1).

Importa realçar que esta rutura acontece no espaço onde se movem os aprendizes e professores. Estes últimos serão os agentes aptos a intervir no interior e no exterior da escola. Nóvoa (2022) faz notar que “nada será feito numa lógica centralista de reformas ou por imposição simultânea de mudanças. Tudo surgirá de iniciativas locais, cada uma ao seu ritmo e no seu momento, fruto do envolvimento de professores e da sociedade” (p. 17).

Assim, a inovação pedagógica materializa-se no abandono das práticas pedagógicas cristalizadas e ultrapassadas – contextos de ensino - dando lugar a contextos de aprendizagem. Justamente porque a inovação vem de dentro para fora e encontra o seu âmbito de ação nas práticas pedagógicas não podemos ter a ilusão de que as reformas educativas, as alterações e mudanças curriculares trarão mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. Aliás a inovação pedagógica, ainda que bebida noutras fontes, é sempre uma opção individual e local, que implica naturalmente reflexão, criatividade,

sentido crítico e autocrítico. Não depende diretamente da formação de professores ainda que a inspiração e estimulação possam advir daí.

É, portanto, transversal a inúmeros autores e investigadores a constatação da senilidade do paradigma fabril e, de acordo com Fino (2000), a persistência, dentro e fora da escola, do seu invariante cultural. Constatamos ainda que a escola não encerra em si o saber, antes pelo contrário, pois a forma como está organizada poderá ser um constrangimento. O aluno deixou de ser o recetor de informação passando a ser visto como um aprendiz autónomo, capaz de utilizar todos os meios disponíveis de acesso à informação.

A este propósito, Nóvoa (2022) lembra que

não podemos esquecer, nunca, que o conhecimento é sempre, amanhã como ontem, a matéria-prima do trabalho educativo. Mas o modo de o transmitir, de o adquirir, de o trabalhar, a forma como dele nos apropriamos e com ele construirmos a nossa formação será muito diferente do que é nos dias de hoje. Também não podemos esquecer que a escola é um bem público e um bem comum, isto é, que tem um propósito público, e não apenas privado, que tem um propósito comum, e não apenas individual. (p. 17)

É no rompimento com as velhas práticas pedagógicas e na demanda de um novo paradigma para a escola que nasce o conceito de inovação. Trazer o mundo digital para a escola, incorporando-a nas nossas práticas poderá abrir a porta da escola à inovação. De acordo com Fino (2000), a exploração da tecnologia é uma janela de oportunidades de aprendizagem, quando lida à luz do construtivismo/construcionismo, em harmonia com a teoria histórico-cultural de Vygotsky. É com esta combinação que nos aproximamos do rompimento com as práticas tradicionais - inovação pedagógica.

Nesta linha de pensamento, ainda segundo o mesmo autor, deveremos equacionar as tecnologias na construção de contextos de aprendizagem eficazes, colocando-as ao serviço de uma intervenção pedagógica inovadora, na medida em que as suas potencialidades são, inquestionavelmente, *nutrientes cognitivos* poderosíssimos que podem abrir novas formas de construção de conhecimentos fazendo emergir desta forma práticas pedagógicas congruentes com a linha de investigação de inovação pedagógica. Os meios digitais poderão constituir-se, assim, “como ferramenta[s] cognitiva[s] de ajuda na construção do conhecimento mediante processos ativos e participativas de aprendizagem” (Pacheco, 2014, p. 112).

Certo é que para que a inovação pedagógica possa acontecer dentro das nossas escolas é preciso (re)pensar em primeira instância as práticas pedagógicas, com ou sem tecnologias. No entanto, a escola, as práticas pedagógicas e os ambientes virtuais de aprendizagem deverão ser capazes de responder às características dos aprendizes do século XXI e, mais recentemente, fazer face aos desafios impostos pela crise pandémica.

Vivemos numa forma de sociedade que, por ser pós-industrial, requer formas de educação pós-industrial, em que a tecnologia será, com pouca hipótese de dúvida, uma das chaves da concretização de um novo paradigma educativo, capaz de incrementar os vínculos entre os alunos e a comunidade, enfatizar a descoberta e a aprendizagem, e de fazer caducar a distinção entre aprender dentro e fora da escola. (Fino, 2001, p. 59)

Compreende-se facilmente que a ideia de incorporação das tecnologias na escola não basta para transformá-la, antes pelo contrário reforça as suas características conservadoras, na medida em que inovação pedagógica não é de forma alguma sinónimo de inovação tecnológica (Fino, 2011).

À luz das teorias sócioconstrutivistas e construcionistas da aprendizagem, a incorporação das tecnologias reúne os ingredientes necessários à criação de ambientes descentralizados, favorecendo o empoderamento dos aprendizes (Brazão, 2011). Neste sentido, para que a promoção de ambientes digitais proporcione a criação de contextos de aprendizagem, é necessário que a sua utilização conduza a mudanças metodológicas de fundo, suportadas pelas teorias construtivistas.

No dizer de Fino, a mera incorporação de (nova) tecnologia não produz obrigatoriamente uma escola diferente, pois os ambientes saturados de tecnologia podem continuar a reproduzir os estereótipos mais comuns da escola tradicional. A tecnologia permite instituir contextos de aprendizagem novos e a mudança não está na tecnologia, mas sim na maneira como é colocada ao serviço de uma intervenção pedagógica inovadora. Ao associarmos estas duas forças motrizes, TIC e políticas de alteração do funcionamento organizacional (num processo interno, reflexivo, criativo e crítico), teremos fortes possibilidades de reinventar a escola.

Como toda a gente compreenderá, a inovação não reside na tecnologia propriamente dita, mas no que ela permite fazer com o seu auxílio. A tecnologia só será ferramenta de inovação pedagógica a partir do momento em que nos permita fazer coisas diferentes (...) inovação implica ruptura paradigmática (...) (Fino, 2007, p. 7)

Inovação Pedagógica, de acordo com Fino, é exorcizar o invariante cultural, entendido como representação comum da escola. A escola organizou-se, ao longo dos tempos, com base em três eixos, os quais interseccionam todos os outros elementos: instrução simultânea assente num modelo fabril; taylorização como modelo organizacional e um sistema de funcionamento marcadamente burocrático. Ora, só alterando esta forma de estar é que poderá haver inovação.

Neste sentido, a necessidade de ensino remoto e consequente transferência da realidade presencial para a virtual, impostas pela pandemia, mostrou-nos que é possível mudar, mas que a almejada mudança não é única e exclusivamente digital ou tecnológica, como se tudo agora passasse a ser feito virtualmente e à distância. De acordo com Nóvoa (2022), “essa seria uma mudança altamente indesejável [pois] perder-se-ia uma dimensão central da educação, a interação humana, a convivialidade, a aprendizagem da vida em comum. Acentuar-se-iam as tendências consumistas e perder-se-iam as dimensões públicas” (p. 29).

Podemos ler no relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE), intitulado “Educação em tempo de Pandemia: problemas, respostas e desafios das escolas”, de junho de 2021, que a suspensão abrupta das atividades letivas presenciais, decorrentes da situação de Emergência Pública,

abalou os conceitos de escola e de escolarização hoje dominantes. A escola, já sujeita aos desafios das rápidas e profundas transformações sociais, políticas e económicas dos primeiros vinte anos do século XXI, foi confrontada com uma alteração invasiva do seu modo de organização e com a urgência de repensar as suas estratégias pedagógicas e as potencialidades da sua autonomia. (p. 24)

Nóvoa (2022) vai mais além ao afirmar que

com a pandemia terminou o longo século escolar, iniciado cento e cinquenta anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente. (p. 34)

Certo é que a crise pandémica veio precipitar uma reflexão e, esperemos que ação, sobre a mudança há muito ambicionada, colocando, assim, na ordem do dia o debate sobre “o próprio conceito de escola, sobre as suas formas de organização, sobre o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes ou sobre a relação entre a escola e as comunidades” (CNE, 2021, p. 24).

Alguns estudos feitos pelo CNE evidenciam o impacto da pandemia na escola, resultando daí algumas inferências que não se deverão restringir apenas ao plano teórico, a saber (i), consciencialização de uma intervenção mais ativa do aluno no seu processo de aprendizagem (o E@D exige práticas mais autónomas de aprendizagem); (ii) alteração/diversificação das modalidades de avaliação dos alunos, que deverão responder às diferentes situações de ensino e de aprendizagem, com especial enfoque na avaliação formativa; (iii) valorização e promoção do trabalho de equipa e de reflexão entre professores; (iv) necessidade de formação de professores para a utilização pedagógica de ferramentas digitais e formação de professores para a adoção de novas metodologias de ensino e aprendizagem; (v) incremento da relação escola – comunidade (famílias); (vi) valorização da função social da escola (as escolas não são apenas locais de aprendizagem, mas espaços de mitigação das desigualdades sociais, que o distanciamento acentuou); (vii) necessidade da valorização do bem estar das crianças e jovens no contexto escolar, enquanto condição necessária e para a prossecução de objetivos académicos; (viii) destaque para a importância do papel dos professores (CNE, 2021).

Debruçar-nos-emos neste último aspeto suprarreferido, pois, na verdade, segundo Van der Spoel et al., 2020, citados por Flores (2021) “a falta de interação com os alunos surge como o aspeto mais negativo identificado pelos professores” (p. 6), na medida em que “é difícil transpor, subitamente, a multiplicidade de interações cognitivas, afetivas e comportamentais complexas que o ensino presencial oferece” (p. 7). Ressalva-se, então,

uma das grandes evidências que a pandemia e o consequente E@D expuseram, nomeadamente relação pedagógica e a dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem.

A profissão docente é uma profissão de afectos. Exerce-se num contacto pessoal e regular e prolongado ao longo de um, dois, três ou mais anos. E as “pessoas que moram nos alunos” exigem essa atenção, essa escuta, essa dádiva, essa dedicação que faz do professor “o primeiro de todos os ofícios”. (Alves, 2000, p. 24)

Nesta linha de pensamento Nóvoa (2009) identifica como uma das cinco dimensões da profissionalidade docente o tato pedagógico, afirmando que

nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais. (pp. 30-31)

Lopes e Silva (2011) acrescentam, a este propósito, que

construir um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem e assegurar resultados escolares mais elevados implica que o professor respeite o conhecimento que os alunos trazem para a escola, reconhecendo como válidas as experiências que estes vivenciam fora do ambiente formal de aprendizagem, quer em casa quer na comunidade ou no seu grupo de pares. Além disso, exige que o professor possua características específicas, nomeadamente de escuta activa, empatia, atenção e respeito pelos outros. (p. 64)

A relação do professor com as crianças/alunos contribui, neste sentido, para a melhoria do bem-estar socioemocional. Percebe-se, assim, que estes dois aspetos tenham sido apontados como efeitos negativos do impacto da pandemia na educação.

A inclusão desta temática no capítulo dedicado à profissão de EI e Professor do 1.º CEB permite atribuir à investigação um carácter eminentemente atual e, acima, de tudo dar o mote para reflexão acerca das repercussões da pandemia na identidade profissional, bem como retirar ilações imprescindíveis para o desenvolvimento e afirmação da profissionalidade docente. As alterações na organização escolar fruto do encerramento das escolas físicas, levando-a para a casa de todos nós, impôs uma grande capacidade de adaptação e resiliência de todos os envolvidos. Repentinamente, os professores tiveram de repensar todo um *modus operandi*, trocando-o pela incerteza, insegurança e imprevisibilidade. A principal lição que a pandemia nos trouxe é que é possível repensar e transformar a escola. Necessitamos, para isso, de sair da nossa zona de conforto, tal qual a COVID-19 nos forçou, e considerar que “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). Para que isso aconteça, o mesmo autor realça as seguintes premissas:

- O papel dos professores na construção de um espaço público comum da educação;

Este espaço público comum só terá sentido no quadro de uma forte participação social, com capacidade de deliberação. Não se trata, apenas, de consultar, mas de organizar processos de decisão sobre as políticas de educação. Nada se fará sem mudanças de fundo na vida familiar, social e do trabalho. Na verdade, o contrato celebrado no final do século XIX destinava-se, também, a libertar o tempo das famílias e uma nova organização do trabalho. A COVID-19 revelou, com nitidez,

que toda a vida familiar e económica é regulada pelo ritmo da escola. Construir um novo contrato entre a escola e a sociedade implica, inevitavelmente, novas articulações entre os tempos familiares, sociais e laborais. (Nóvoa, 202, p. 43)

- O papel dos professores na criação de novos ambientes escolares;

Estamos a falar da arquitetura? Certamente. Precisamos de desenhar ou remodelar os edifícios escolares com a mesma ousadia e criatividade com que foram pensados no século XIX. [...] Estamos a falar de currículo? Certamente. A matriz curricular que predominou no século XX está esgotada. Se olharmos para as dinâmicas contemporâneas da ciência e da arte, facilmente encontraremos novos entrelaçamentos disciplinares [...] Mas não nos esqueçamos que a aprendizagem de uma disciplina não se destina apenas a adquirir uma “competência”, destina-se, acima de tudo, a formar um ser humano. E este processo não pode ser substituído por um chip. Estamos a falar de pedagogia? Certamente. Nas últimas décadas, os discursos sobre a aprendizagem tornaram-se dominantes. Toda a educação parece reduzir-se à aprendizagem, e a uma aprendizagem mensurável: os alunos são aprendentes, as escolas são ambientes de aprendizagem, os professores são facilitadores de aprendizagem... (Nóvoa, 2020, pp. 44 e 45)

- O papel dos professores na composição de uma pedagogia do encontro.

Neste sentido, a questão da autoria pedagógica do professor é decisiva para pensar as mudanças na educação e na escola. É muito vulgar a afirmação de que, hoje, qualquer um de nós traz no bolso, no seu celular, mais informações, dados e imagens do que a ciência acumulou ao longo de séculos. Como trabalhar esta infinidade de “conhecimentos”? Como compreender a sua constituição? Como separar o verdadeiro do falso, o real do fictício, os factos das opiniões? Numa

palavra, como aprender a pensar, sabendo que nunca o poderemos fazer sozinhos. É para isso que precisamos dos professores, para comporem uma pedagogia do encontro. (Nóvoa, 2022, p. 30)

Olhemos, portanto, a experiência educativa catapultada pela COVID-19 como um “tempo de inventar, isto é, de construir coletivamente uma outra educação” (Nóvoa, 2022, p. 52).

Em jeito de conclusão, é na rutura paradigmática, que subjaz ao conceito de inovação pedagógica, que podemos encontrar a resposta adequada para que a escola seja capaz de fazer face aos alucinantes avanços tecnológicos e científicos da era da *complexidade* (Morin, 2000) e da *aceleração da mudança* (Toffler, s/d)), cumprindo as necessidades e problemáticas do homem pós-moderno bem como as expetativas da sociedade global.

Síntese

Este capítulo propõe uma imersão à profissão de EI e Professor do 1.º CEB, à luz das dimensões da identidade profissional docente. Antes, porém, de considerar os diferentes eixos que confluem na construção da identidade profissional docente, sentiu-se a necessidade de definir os conceitos do campo lexical da palavra profissão, de modo a construir um código linguístico robusto, lógico e articulado, partindo do geral para o particular. A partir daí, coloca-se um olhar atento às competências conducentes à construção da identidade profissional docente, nomeadamente saber, saber-fazer e saber-ser. Articulam-se estas formas de aprender a ser educador e professor em torno de três dimensões, a saber pessoal, profissional e contextual. Alude-se, assim, ao forte

contributo dos contextos de formação de professores no desenvolvimento do processo de tornar-se educador e professor.

A necessidade de pensar e escrever sobre a profissão docente no período pandémico decorre da transversalidade dos efeitos da doença COVID-19 em toda a sociedade, não deixando de fora, portanto, a educação. Na verdade, a educação, os professores, as escolas, as famílias, as lideranças escolares, os decisores políticos, entre os demais envolvidos no processo, empreenderam um esforço hercúleo a fim de garantir a continuidade da escola, mesmo após o seu encerramento. Desde a incerteza, passando pela dúvida e culminando na ação, os professores foram chamados a garantir a manutenção possível dos processos de ensino-aprendizagem. A pandemia desnudou as dificuldades das famílias, das escolas e dos professores, mas, ainda assim, expressou claramente que toda e qualquer mudança passa necessariamente pelos professores. Este são interlocutores qualificados, que exercem uma profissão paradoxal, tensa, exigente e intensa e que, por isso, precisam de desenvolver uma identidade profissional docente à altura dos desafios que a “metamorfose da escola” (Nóvoa, 2022) impõe.

PARTE II

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO- METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5. Metodologia de Investigação

5.1. A Investigação em Educação

5.1.1. Investigação Qualitativa

5.2. Percurso de investigação

5.2.1. Contexto de desenvolvimento do estudo

5.2.2. Participantes

5.2.3. Metodologia de recolha de dados

5.3. Validade e fiabilidade do Estudo de Caso

5.3.1. Triangulação

CAPÍTULO 6. Apresentação, análise e interpretação dos dados

6.1. Análise de Conteúdo

6.1.1. Análise Categorical

6.1.2. Análise Temática

6.2. ANTES do MEPEE1CEB

6.2.1. Motivações

6.3. DURANTE o MEPEE1CEB

6.3.1. Potencialidades

6.3.2. Constrangimentos

6.3.3. Avaliação interna e externa

6.3.4. Vantagens e desvantagens da formação conjunta – o MEPEE1CEB

6.4. DEPOIS do MEPEE1CEB

6.4.1. Da formação à prática profissional

6.4.2. A transição da EPE para o 1.º CEB e vice-versa

6.4.3. Ser EI e Ser Professor do 1.º CEB

CAPÍTULO 7. Discussão dos resultados da investigação

7.1. Enquadramento da criação deste curso enquanto medida política educativa

7.2. Compreender a organização, implementação e monitorização do mestrado

7.3. Compreender o que é a identidade profissional docente, quer dos EI, quer dos Professores do 1.º CEB.

7.4. Compreender como o mesmo curso contribui para a construção de duas identidades profissionais docentes

CAPÍTULO 5. Metodologia de Investigação

“Qualitative Research is any type of research that produces findings not arrived at by statistical procedures or other means of quantification” (Strauss & Corbin, 1998, como citado em Lejeune, 2019, p. 27).

Segundo a perspetiva de Coutinho (2014), a investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. Na verdade, e de acordo com Sousa (2005), “investigar é procurar descobrir” (p. 11), na medida em que “a investigação científica [...] tem por objetivo fornecer informação para a resolução de um problema, procurando dar resposta a uma questão de investigação” (Carvalho et al., 2016, p. 3). “Uma investigação será, portanto, uma ação de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido” (Sousa, 2005, p. 12).

Após o levantamento e a revisão bibliográfica, que enformam o enquadramento teórico-concetual, passa-se à fase seguinte, designada por metodologia de investigação, que se traduz num método específico de aquisição de conhecimentos, isto é, “uma forma ordenada e sistemática de encontrar respostas necessárias à realização do trabalho” (Reis, 2018, p. 75). A metodologia permite, desta forma, a operacionalização do estudo.

5.1. A Investigação em Educação

Investiga-se para conhecer. E é esse conhecimento que produz e fundamenta intervenções. Em investigação em ciências sociais e humanas não podemos partir do princípio que NADA (em maiúsculas) do que resulta da acção histórica e social humana “é natural”. Não sendo “natural” mas sim fruto de opções constantes de quem detém o poder (a todos os níveis) os investigadores são obrigados a uma constante vigilância crítica – quanto aos conceitos que usam, às questões que formulam, às metodologias e aos resultados (como os apresentam e divulgam, como e para quê) (Benavente, 2015, p. 17)

Reconhecem-se, assim, vários obstáculos, quer internos, quer externos, que nos conduzem à convicção que a investigação é uma concepção ideológica. As principais tendências que influenciam as investigações privilegiam uma visão quantitativa, associada claramente ao paradigma positivista e a uma concepção política neoliberalista. No que se refere à educação, a visão do neoliberalismo assenta numa lógica fabril, atribuindo à educação escolar a função de assegurar uma força de trabalho apta e qualificada para competir nos mercados internacionais, organizando os programas, os conteúdos, os métodos, o sistema de avaliação, a carreira docente, entre outros, numa lógica semelhante ao mundo empresarial, à luz dos critérios de eficácia e eficiência. A escola constitui, portanto, um meio privilegiado para a transmissão dos princípios neoliberais, exercendo a sua função reprodutora da ideologia dominante, que contraria, assim, a concepção de educação como meio para o indivíduo alcançar a sua liberdade de pensamento e usufruto cultural, veiculada pelo liberalismo.

Assim sendo, segundo Alberto Sousa (2005) a investigação deverá ultrapassar as barreiras do conhecimento atual, procurando evidenciar conhecimentos que sejam úteis a toda a comunidade, que sejam igualmente úteis para o aumento do bem-estar humano. Apesar de todos os obstáculos e pressões externas que se colocam ao sistema educativo, político, ideológico, cultural, económico, científico, tecnológico, com maior peso na questão do financiamento, no que se refere à investigação em educação a liberdade académica, entre outras sugestões, poderá ser uma arma, como nos diz Benavente (2015), para romper o cerco.

O paradigma positivista fundamenta-se, tal como o próprio nome indica, no positivismo lógico e no empirismo, assumindo, portanto, um carácter racionalista e quantitativo. A natureza da realidade percebida é única, estática, fragmentada, tangível, convergente e simplificadora. O processo de investigação no paradigma positivista está livre de valores e, como tal, o investigador pode assumir uma posição neutra, de independência, na medida em que este se situa externamente à investigação e os sujeitos são encarados como meros objetos de investigação. As finalidades da investigação prendem-se com a explicação e o controlo, com a tentativa de generalização para além do tempo da investigação. Assim, as explicações são centradas na regularidade dos fenómenos, apuradas com base em situações ou causas já passadas ou presentes. Este paradigma que prossegue critérios de validade, de fidelidade e de objetividade, assenta na utilização de metodologias empírico-analíticas, com base dedutiva. Utilizam-se e privilegiam-se as técnicas quantitativas derivadas da utilização de questionários, medição por testes, observação sistemática e experimentação. Para a análise dos dados recolhidos são privilegiadas a estatística descritiva e inferencial, características do método quantitativo.

Alberto Sousa (2009) afirma, porém, que a concepção perenista do conhecimento, caracterizado como “verdadeiro, perene e imutável” (p. 27) condicionou a descoberta de novos conhecimentos. Em sintonia com esta visão, Sousa (2000) situa o fenómeno educacional num paradigma da complexidade (Morin, 1990), realçando a sua natureza global e sistémica, singular e específica, processual e dinâmica, incerta e instável, pessoal e subjetiva. A autora acrescenta ainda que

Qualquer análise de um acto educativo necessita de uma multiplicidade de referências provenientes de campos tão diversos que vão da história à filosofia, da psicologia à sociologia, da economia à política, das metodologias às práticas: necessita de uma visão multirreferencial (Ardoino, 1993). (Sousa, 2011, pp. 79 e 80)

Neste sentido e, apesar do esforço dos positivistas, muitos autores através das suas teorias, como sejam o existencialismo de Kierkegaard e a psicologia humanista de Carl Rogers, partilham a impossibilidade e incapacidade deste paradigma para resolver os problemas educativos. Certo será que em educação os objetos de estudo se revestem de tal complexidade que a perspetiva positivista não é capaz de responder eficazmente à análise intrincada exigida pelos mesmos. A prática educativa afasta-se largamente da linearidade, objetividade, regularidade, causalidade e mensurabilidade que a perspetiva quantitativa preconiza. A este propósito, Morgado (2019) esclarece que

a investigação, enquanto, atividade humana e social, transporta um conjunto de valores, interesses e princípios que orientam o investigador na busca do conhecimento científico e que não podem subjugar-se a um modelo condutista e quantitativo, que pressupõe uma aceitação de pressupostos estáveis e mecanicistas do paradigma positivista. (p. 15)

Na mesma linha de pensamento, Amado (2014) afirma o seguinte

Cedo, porém, se percebeu que o mundo humano era muito mais do que aquilo que se podia conter dentro dos apertados critérios de análise do paradigma positivista, hipotético-dedutivo; e se percebeu, igualmente, que o próprio fenómeno educativo, entre muitos fenómenos humanos, não cabia nesses critérios, a não ser por um processo simplificador, incapaz de traduzir a realidade na sua totalidade. (p. 28)

Assim, “um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatísticas, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por “Investigação Qualitativa” (Bogdan & Biklen ,1994, p.11).

Na metodologia qualitativa as questões são formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Pretende-se compreender o comportamento humano, fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, numa perspetiva “a partir de dentro”. Ao invés do resultado, a investigação está orientada para o processo, baseando-se em métodos descritivos, indutivos, cujas conclusões não são generalizáveis.

5.1.1. Investigação Qualitativa

O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, pois procura-se uma reflexão além do óbvio, do senso comum ou do quantificável. Visa-se a descoberta das causas para determinados comportamentos, atitudes, convicções,

crenças, cujo propósito privilegie a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos num dado contexto (Bodgan & Biklen, 1994).

Bodgan e Biklen (1994) sintetizam, então, cinco características da metodologia qualitativa.

- (i) A fonte direta de dados foi o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal.

Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Os dados são recolhidos *in loco* e complementados pela informação obtida através do contacto direto. Esta permanência e frequência do local de estudo devem ser entendidas à luz da importância que é dada ao contexto, pois só assim as ações podem ser mais bem compreendidas, assumindo, portanto, que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto onde ocorre. “Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 48).

- (ii) A investigação qualitativa é descritiva.

Ao longo de sucessivas observações, os dados recolhidos surgem em forma de palavras, nunca descurando a análise da sua riqueza, respeitando o melhor possível a forma como estes foram registados. “Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números”. (Bogdan, R. e Biklen, S., 1994, p 48).

- (iii) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

As duas características enunciadas anteriormente quase que explicam esta que agora se enfatiza, podemos concluir que é dada ênfase ao processo e não no produto final, na

medida em que importa perceber como se produzem determinadas conclusões. De acordo com Creswell (1994), aludido por Coutinho (1994) a interrelação do investigador com a realidade que estuda faz com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos emergem. Gómez (2021) acrescenta que o desenho de investigação qualitativa é um modelo interativo, cujas relações entre as questões consideradas essenciais para a coerência do estudo – objetivos, quadro concetual, perguntas de investigação, métodos, validade - interagem de forma integradas, ao invés de associarem numa sequência linear ou cíclica.

- (iv) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.

Recolher dados com o intuito de confirmar hipóteses está fora de questão no que à investigação qualitativa diz respeito. Neste tipo de investigação as peças do puzzle vão-se encaixando de “baixo para cima”, pois “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (idem, p. 50). Os autores declaram ainda que a análise dos dados eminentemente indutiva não pode ser comparada à construção de um quebra-cabeças, cuja forma final é conhecida *à priori* mas sim de um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. Outra imagem ilustrativa do processo de análise de dados que os autores nos apresentam para que percebamos melhor é a de um funil, pois “as coisas estão abertas no início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (ibidem). A nível metodológico a investigação de índole qualitativa baseia-se no método indutivo, “porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco, 1993, p. 28), adotando a postura de quem “tenta compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno estudado” (Mertens, 1998, p. 160).

- (v) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Esta última característica posta em comum pelos autores supracitados põe em evidência a importância que é dada ao significado pelo investigador qualitativo. A apreensão das perspectivas dos participantes incluiu a preocupação de captar a dinâmica interna das situações, estabelecendo estratégias por forma a relevar as experiências do ponto de vista do informador. A nível conceptual, o objeto de estudo na investigação não são especificamente os comportamentos, mas sim as intenções e as situações, ou seja, pretende-se investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir a perspectiva dos atores intervenientes no processo (Coutinho, 2014).

“O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 51), pois o investigador tenta compreender os sujeitos de investigação a partir dos quadros de referência, dos significados que são atribuídos aos acontecimentos e às palavras (Sousa & Baptista, 2011).

No dizer de Pacheco (1993), numa investigação qualitativa,

o interesse está mais no conteúdo do que no procedimento, razão pela qual a metodologia é determinada pela problemática em estudo, em que a generalização é substituída pela particularização, a relação causal e linear pela relação contextual e complexa, os resultados inquestionáveis pelos resultados questionáveis, a observação sistemática pela observação experiencial ou participante. A questionabilidade dos resultados impõe-se porque mais do que o estudo de grandes amostras interessa o estudo de casos, de sujeitos que agem em situações, pois os significados que compartilham são significados-em ação. (p. 28)

5.1.1.1. Estudo de Caso

“O estudo de caso é um dos referenciais metodológicos com maiores potencialidades para o estudo da diversidade de problemáticas que se colocam ao cientista social” (Coutinho, 2011, p. 293).

Partindo do pressuposto veiculado por Flick (2005), ao afirmar que, “a Investigação qualitativa está vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e actividades das pessoas nos seus contextos próprios” (p. 13), bem como da análise “dos critérios epistemológicos e teóricos, do acervo de dados empíricos a construir e dos propósitos heurísticos que pretendemos alcançar com a pesquisa” (Amado, 2014, p. 119), elegeu-se o estudo de caso como método de investigação. Trata-se, portanto, de um tipo de estudo não experimental descritivo, que “permite descrever um fenómeno, uma população ou um conceito relativo a essa população, não estabelecendo relações entre variáveis” (Ramos et al., 2016, p. 35). Na perspetiva de Gómez (2021), “o estudo de caso permite explorar a complexidade de determinados contextos, utilizando uma variedade de fontes de dados” (p. 18). Segundo o mesmo autor, uma das vantagens deste tipo de estudo é a relação colaborativa que se estabelece entre o investigador e os participantes no estudo, permitindo que estes contem as suas histórias, descrevendo os seus pontos de vista da realidade.

Neste intento, Sousa (2011) assevera o seguinte

o conhecimento científico pós-moderno em educação tem a ver com determinada situação, determinado local e determinados actores, *hic et nunc*, sem pretensões a

generalização. [...] O estudo de caso é assim privilegiado, entendendo-se a experiência vivida como única e irrepetível, não sendo possível a extrapolação dos resultados de uma certa investigação para outros contextos. (p. 80)

O estudo de caso revela-se, assim, um procedimento metodológico pertinente e adequado quando o plano de investigação se centra no estudo pormenorizado e aprofundado, no seu contexto natural de uma entidade bem definida – o caso. Obedecendo a uma perspetiva da pesquisa holística (sistémica, ampla, integrada), o estudo de caso tem como objetivo compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade. (Coutinho&Chaves, 2002).

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (Ponte, 1994, p. 3).

O estudo de caso surge na família dos planos qualitativos e é, de certa forma, uma estratégia de pesquisa largamente utilizada no que às Ciências Sociais diz respeito. Parte com duas premissas iniciais, nomeadamente o como e o porquê. O investigador parte com o desejo de perceber situações que ocorrem num determinado contexto da vida real, em que o investigador não detém o controlo dos acontecimentos reais (Yin, 2009). “Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances” (Stake, 1995, xi).

Num estudo de caso, pretende-se, portanto, investigar uma circunstância bem definida, o “caso”. Segundo Coutinho (2002) “quase tudo pode ser um “caso”: um

indivíduo, uma personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação!” (p. 223).

O estudo de caso ambiciona, portanto, estudar uma realidade única, singular e particular, onde não há lugar a generalizações pois não se pretende estudar uma realidade para poder compreender melhor outras, mas sim aprender mais sobre um caso específico. Segundo Stake (1995) “we have na intrinsic interest in the case, and we may cal our work intrinsic case study” (p. 3).

Como afirma o mesmo autor “case study research is not sampling research” (1995, p. 4). O objetivo primordial é perceber o caso em estudo, após uma seleção prévia do mesmo.

No estudo de caso, os dados são tratados por excelência com base na interpretação. Na elaboração de um plano de trabalho, os pesquisadores qualitativos não limitam a interpretação à identificação de variáveis e ao desenvolvimento de instrumentos antes da recolha de dados. Pelo contrário, procede-se à colocação de um intérprete no campo para observar o funcionamento do caso, que regista objetivamente o que está acontecendo, mas examina simultaneamente o seu significado e redireciona a observação no sentido de fundamentar esses significados. “Interpretation is a major part of all research” (Stake, 1995, p. 9). Dada a sua natureza qualitativa, são compreensíveis as diferentes conceptualizações que se encontram na literatura da especialidade. Vejamos apenas alguns exemplos das definições de alguns autores de referência, citadas por Coutinho e Chaves (2002, p. 224):

- “O Estudo de Caso é a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto” (Creswell, 1994, p. 61)

- “O Estudo de Caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas” (Yin, 1994, p. 13)
- “É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos actuais (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (Yin, 1994, p. 9).

Coutinho (2011), com recurso a uma multiplicidade de autores de referência, sintetiza que

o estudo de caso é uma *investigação empírica* (Yin, 1994) que se baseia no *raciocínio indutivo* (Bravo, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996) que depende fortemente do *trabalho de campo* (Punch, 1998); que não é experimental (Ponte, 1994); que se baseia em *fontes de dados múltiplas e variadas* (Yin, 1994). (p. 294)

Morgado (2019) considera o estudo de caso uma estratégia de investigação, no sentido que lhe é consignado por De Ketele e Roegiers (1996), que permite a adoção de “distintos itinerários de investigação” (p. 55), na medida em que “o investigador atua como um *artesão intelectual* [Becker, 1996], uma vez que adequa e personaliza os instrumentos de acordo com o seu objeto específico de investigação” (Morgado, 2019, p. 55).

James McKernan (1999), citado por Morgado (2019), define um estudo de caso como “uma recolha formal de dados apresentada como uma opinião interpretativa” (p. 57), sendo, por isso, uma técnica apropriada para procurar explicar os aspetos pertinentes de uma dada situação ou acontecimento (Morgado, 2019). Apesar deste modo de investigar poder ser aplicado a múltiplas situações no âmbito das Ciências Sociais,

existindo, desta forma, diferentes tipos de estudo de caso, Yin (2005) identifica as seguintes características comuns, a saber (i) o objeto de estudo insere-se numa questão ou fenómeno contemporâneo, que emerge do contexto da vida real; (ii) não existe uma demarcação clara entre o fenómeno de estudo e o seu contexto e (iii) o investigador mobiliza múltiplas fontes de dados. Por seu turno, Stake (1999) evidencia quatro características fundamentais a considerar no desenvolvimento de um estudo de caso.

Assim, o autor supramencionado refere que um estudo de caso é:

1. Um estudo holístico, no sentido em, a partir da globalidade do contexto, procura compreender as particularidades do objeto de estudo, isto é, “a finalidade da pesquisa, essa, é sempre holística (sistémica, ampla, integrada) [e] visa preservar e compreender o caso *no seu todo e na sua unicidade*” (Coutinho, 2011, 293)
2. Um estudo empírico, pois trata-se de um trabalho de campo, sustentado numa significativa e variada recolha de informações, recorrendo a técnicas como entrevistas, análise de documentos, observação, notas de campo, permitindo, desta forma, que o investigador seja capaz de se apropriar das “intrincadas e complexas e inte-relações que ocorrem num determinado contexto” (Morgado, 2019, p. 59);
3. Um trabalho interpretativo, na medida em que se apoia preferencialmente na intuição e no raciocínio inferencial e dedutivo. Aliás, Morgado (2019), com base nos estudos de Eisner (1998), afirma que “o que torna qualitativo um estudo é o seu carácter interpretativo” (p. 61) e, assim, face a uma situação concreta, o investigador “procura descobrir e compreender os significados que têm os factos para aqueles que os experimentam” (ibidem);
4. Um estudo empático, que, nas palavras de Morgado (2019) considera a intencionalidade dos atores, tendo, por isso, em conta os seus valores e valores de

referência. Além disso, ainda que seja delineado prévia e antecipadamente, o processo de investigação poderá reestruturar-se em função de novas realidades.

Em suma, o estudo de caso é um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo lançando luz sobre a problemática em que se enquadra (m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s). (Morgado, 2019, p. 63)

O tipo de abordagem da investigação é determinado pela questão central e, conseqüentemente, pelos objetivos da investigação. Quer isto dizer que o processo (como?) organizar-se-á em função daquilo que pretendemos saber (o quê?). Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva, que visa compreender e explicar a situação do objeto de investigação. Este tipo de investigação:

tem o propósito da descrição do fenómeno em estudo, da especificação dos conceitos dele decorrentes e da elaboração de um quadro conceptual que, além de definir a perspectiva do estudo, serve de ligação entre os conceitos e a sua descrição (Reis, 2018, p. 77).

Conclui-se com a certeza de que a presente investigação se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, pois há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números nem requer a utilização de métodos estatísticos. O processo e o seu significado constituem o cerne da abordagem, na qual os dados são analisados indutivamente. A análise pretende ser, portanto, predominantemente descritiva, possibilitando uma melhor visão e compreensão do

problema. Tendo em vista a compreensão de fenómenos sociais complexos, o estudo de caso é, portanto, a abordagem metodológica que melhor se adequa à natureza desta investigação. Debruçamo-nos sobre uma situação específica e, uma vez que não é uma investigação baseada em amostragem, mas sim em proposições teóricas, as conclusões não podem ser extrapoladas nem generalizadas a outros fenómenos. As palavras de Yin (2009) ganham, assim, especial relevância quando afirma que “in general, case studies are the preferred method when “how” or “why” questions are being posed, the investigator has little control over events and the focus is on a contemporary phenomenon within a real-life context (p. 19), pois o nosso propósito é estudar e compreender uma realidade única, singular e particular, cuja demanda assenta na obtenção de respostas para o como e o porquê das questões inicialmente levantadas.

5.2. Percurso de investigação

“O desenho da investigação representa esquematicamente o caminho percorrido durante o estudo” (Reis, 2018, p. 76).

As opções metodológicas que agora se apresentam 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).

De acordo com a perspetiva de Amado e Freire (2014), “o primeiro passo na planificação de um estudo de caso é a identificação de um problema e das questões de investigação” (p. 126). Neste sentido, a formulação do problema de investigação, ou seja, o ponto de partida desta investigação redigiu-se através da seguinte questão:

- Como uma única formação dá origem a duas identidades profissionais diferentes?

A partir desta questão geradora, definiram-se os objetivos do estudo.

O objetivo geral, conforme se pode verificar nas considerações iniciais, visa a compreensão do modo como uma formação comum, especificamente o MEPEE1CEB, prepara dois profissionais diferentes. Quer isto dizer que as estudantes, a partir desta habilitação profissional conjunta, estão aptas para o exercício da profissão docente, quer na Educação de Infância, quer no 1.º CEB. Deste objetivo central decorrem 4 objetivos específicos, que correspondem a uma perspetiva de análise, organizada do nível macro

para o nível micro, assemelhando-se, de alguma forma, como nos ilustram de Bogdan e Biklen (1994) à representação de um funil.

Pretende-se, neste sentido, (i) enquadrar a criação deste curso enquanto medida política educativa, no âmbito do ES, traçando um percurso legislativo, marcado pelo Processo de Bolonha, que deu origem a alterações normativas no regime jurídico profissional para a docência. Ancorada neste suporte legal, pretende-se, seguidamente, conhecer e, conseqüentemente, (ii) compreender a organização, implementação e monitorização do MEPEE1CEB. A demanda da investigação compõe-se em torno de inquietações, nomeadamente porque e como surgiu este curso, como se organiza a sua estrutura curricular e seu o plano de estudos, quais são as características da sua efetiva operacionalização e, por fim, como se procede à análise, debate e reflexão com vista à sua autoavaliação e avaliação externa. O terceiro objetivo versa as questões profissionais relacionadas com os dois grupos de recrutamento de habilitação profissional - Educação de Infância e 1.º CEB. Almeja-se compreender as características das duas profissões, desde o seu perfil plasmado na lei, aos documentos curriculares que as suportam, culminando no conceito de identidade profissional docente e nos seus processos de construção e desenvolvimento. Pretende-se, assim, (iii) compreender o que é a identidade profissional docente dos educadores e dos professores do 1.º CEB. Por fim, no quarto e último objetivo, o intento é relacionar o curso com a identidade profissional docente, a fim de (v) compreender como é que o mesmo curso contribui para a construção de duas identidades profissionais docentes, partindo do pressuposto que a profissionalidade docente constrói-se, desde logo, a partir da formação inicial, desenvolvendo-se e reconstruindo-se ao longo da carreira docente.

Decorrente desta formulação de objetivos, definiu-se o caso como o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira.

Com base nos objetivos que norteiam os estudos de casos, Stake (1999) classifica-os de intrínsecos, instrumentais ou coletivos. Nos estudos de caso intrínsecos, o interesse da investigação incide sobre o caso particular, patenteando, por isso, a compreensão exclusivamente do caso particular, sem relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes. Nos estudos de casos instrumentais, o caso em si tem um interesse mais secundário, na medida em que “o investigador, ao sentir necessidade de uma compreensão mais global sobre um determinado assunto ou temática, constata que pode adquirir/aprofundar esse conhecimento se estudar o caso em particular” (Morgado, 2019, p. 65). No dizer de Meirinhos e Osório (2010), “distinguem-se dos intrínsecos, porque se definem em função do interesse por conhecer e compreender uma problemática mais ampla, através da compreensão do caso particular” (p. 58).

Entendemos que a opção metodológica agora apresentada 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) fenômeno(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, o objeto de estudo é compreender como é este curso, isto é, a mesma formação inicial de habilitação para a docência, adquirida na Universidade da Madeira, contribui, tem impacto e influencia a construção de duas identidades profissionais docentes, ou seja, o exercício profissional de duas profissões diferentes – EI 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). Assim, na parte I desta tese apresenta-se o enquadramento teórico-conceitual, balizado pelos objetivos do estudo e que permitiu, acima de tudo, sustentar a construção das entrevistas, bem como a análise documental.

No dizer de Coutinho (2011), “a revisão da literatura consiste na identificação, localização e análise de documentos que contêm informação relacionada com o tema de uma investigação específica” (p. 55), permitindo, desta forma, contextualizar o estudo bem como criar uma conexão entre o conhecimento produzido acerca do tema e a questão-problema colocada na gênese da investigação. 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).

Optou-se conscientemente por partir de uma visão holística rumo a uma visão mais particularista da problemática da investigação. Começou-se por tratar a questão da Formação de Professores, através de uma sucinta e situada contextualização histórica. Partiu-se, posteriormente, para o enquadramento das políticas educativas no âmbito do

ES, com o intuito de enquadrar teórica e conceitualmente, numa primeira fase, os cursos de formação de professores e, numa segunda fase, específica e contextualizada, o MEPEE1CEB, na UMa. O capítulo seguinte versa sobre a EPE e o 1.º CEB, enquanto domínio de atuação profissional dos diplomados do MEPEE1CEB. Discutem-se os perfis de desempenho docente, assim como se coloca em diálogo os vários documentos orientadores e institucionais que enformam o currículo, quer na EPE, quer no 1.º CEB. No capítulo subsequente, aborda-se o tema da relação entre a EPE e o 1.º CEB, através da questão da transição educativa, da articulação curricular, mas também do ponto de vista da aprendizagem, tendo por referência que quer a EPE, quer o 1.º CEB partilham a infância, uma etapa importante no desenvolvimento das crianças e alunos. O referencial teórico apresentado sustenta-se numa base de continuidade e complementaridade, ao invés de uma perspetiva disruptiva. Posto isto, indaga-se e reflete-se acerca da profissão de EI e do Professor do 1.º CEB, culminado na identidade profissional e nas suas dimensões. Por fim, considerou-se relevante fazer uma alusão à questão da profissão docente em tempos de pandemia, dando assim uma robustez contemporânea à revisão da literatura, bem como por se entender que é um desafio atual que se coloca aos processos de construção de identidade profissional docente.

Ora, a pesquisa bibliográfica levada a cabo, que 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).

Em suma, “a revisão de literatura tem papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é através dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 72).

5.2.1. Contexto de desenvolvimento do estudo

Este estudo incide sobre o curso de MEPEE1CEB, ministrado pela Universidade da Madeira, desde o ano letivo 2012/2013. Esta opção decorre, em primeira instância, pelo facto de o curso de Doutoramento em Currículo e Inovação pedagógica, que patenteia esta tese, ser frequentado na IES supramencionada. Outra das razões relaciona-se diretamente com as implicações da investigadora, pois encontra-se, desde 2017/2018, a lecionar algumas UC neste curso. Este interesse particular impulsiona a vontade de descobrir a forma como as estudantes deste curso exercem a sua profissionalidade docente em ambos os grupos de recrutamento. Por fim, entendeu-se que havendo esta proximidade ao contexto de desenvolvimento do estudo, seria, expectavelmente, mais fácil encontrar os participantes no mesmo.

5.2.2. Participantes

Definido o caso, o contexto de estudo do mesmo e as questões norteadoras do desenvolvimento da investigação, importa eleger os participantes no estudo. De modo a cumprir objetivos desta tese e, deste modo, responder à problemática da mesma, os participantes deveriam cumprir cumulativamente dois requisitos fundamentais, nomeadamente, ser ex-estudante do curso de MEPEE1CEB na UMa e já terem exercido atividades docentes quer na EI, quer no 1.º CEB. Só assim, se poderia recolher dados

pertinentes para a temática em estudo. Fontanella (2021) elucida que os participantes serão “os sujeitos ou grupos que detenham os tipos de significações pretendidos quando se formulam os objetivos do estudo” (p. 31), não sendo, por isso, “produto do acaso, do sorteio, da imprevisibilidade, da impessoalidade, mas sim de uma escola deliberada, autoral, baseada em critérios determinados pelo investigador” (p. 33).

Este propósito esteve sempre bem identificado desde o início do processo investigativo, pois só através da voz destes participantes em particular se poderá compreender, em última análise, como a formação comum - MEPEE1CEB na UMa – prepara dois profissionais diferentes – EI e Professores do 1.º CEB.

A procura destes participantes foi uma verdadeira demanda hercúlea, pois eram muitas as questões que interferiam no decorrer das etapas metodológicas: quem são? Onde estão? Como encontrá-los? Aliás, a certa altura do processo, questionou-se se, na verdade, existiriam profissionais nas condições exigidas. Paulatinamente, desfizeram-se os nós do novelo e começou-se a vislumbrar uma luz ao fundo do túnel, que representou um ímpeto para continuar a pesquisa.

Num primeiro momento, fez-se um pedido formal à universidade, através dos seus serviços académicos, para que cedessem uma lista de todos os alunos que se formaram no MEPEE1CEB, desde 2012/2013. Infelizmente, não obtivemos resposta, pelo que a estratégia de atuação seguinte foi consultar através do *SIDOC*, Serviço de Informação do Docentes, a informação pretendida. Assim, usando a possibilidade de acesso, pelo facto de exercer funções docentes na UMa, acedeu-se a esta plataforma, da qual descarregamos através do Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES) a lista de alunos diplomados, por ano letivo. A informação obtida era, efetivamente, completa, mas, apesar de saber os nomes, não sabia quem eram nem como contactar as pessoas. Paralelamente a este passo e, com o intuito de perceber um pouco melhor a

empregabilidades destes ex-estudantes, após a conclusão do curso, fez-se, novamente outro pedido de informação institucional. Desta feita, solicitou-se à Direção Regional de Administração Educativa (DRAE), na pessoa do senhor Diretor Regional, informação sobre a colocação dos docentes formada na UMA. A colaboração e disponibilidade aconteceram de forma ímpar e, em pouco, tempo tivemos acesso a um documento (grelha *Excel*) intitulado “Docentes formados na Universidade da Madeira, com o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, colocados na Rede Organismo Pessoal docente - Escolas públicas e privadas da RAM”. Conseguiu-se obter, desta forma, conhecimento do número de docentes colocados, em cada uma das escolas listadas, quer no grupo de recrutamento 100 (EI), quer no grupo de recrutamento 110 (1.º CEB), desde o ano letivo 2012/2013 até 2020/2021. Foi igualmente possível, fazer algumas inferências através dos dados obtidos, nomeadamente, o facto de neste espaço temporal, ter havido apenas uma colocação numa escola público, na valência de 1.º CEB, mais especificamente no ano 2017/2018. Todas as outras colocações e respetivo exercício profissional acontecem em estabelecimentos de ensino privados.

A partir desta informação e, visto que ainda não havíamos identificado nenhum dos possíveis participantes nos estudos, equacionou-se continuar a pesquisa, através das escolas privadas nomeadas. Porém, outro obstáculo ainda persistia, ou seja, não era possível aferir se as colocações do pessoal docente descritas representavam ou não, docentes que tivessem exercido, em anos letivos distintos, nos dois grupos de recrutamento. Nesta altura, o espírito assemelhava-se um pouco a uma espécie de jogo, no qual, por fatalidade probabilística, voltamos à casa da partida. Até então, tínhamos uma nominal dos estudantes diplomados e outra tabela com os lugares de colocação de alguns destes docentes. No entanto, não era possível estabelecer qualquer relação entre estas duas fontes documentais, isto, é não havia forma de ligar os nomes aos números.

Posteriormente, por meio de conversas informais com o orientador da tese, bem como com outros docentes do departamento de Ciências de Educação (DCE), da UMa, progressivamente, foi possível aceder a alguns nomes de antigos estudantes com experiência profissional da EPE e no 1.º CEB. Além disso, decidiu-se, através das redes sociais, nomeadamente do *Facebook* e *Messenger* procurar pelos nomes e tentar encontrar os candidatos a participantes na investigação. Diga-se que, desta forma, conseguiu-se chegar a um grande número de pessoas, que, amavelmente, foram informando que não se encontram na situação pretendida, pelos mais variados motivos, nomeadamente terem exercício profissional apenas num dos grupos de recrutamento, desemprego, situação laboral distinta da carreira docente, mudança de curso e/ou profissão. Porém, gradualmente, a lista de possíveis participantes foi ganhando forma. Seguiram-se, os contactos a indagar sobre a vontade e disponibilidade em participar no estudo e, assim, foram chegando algumas respostas afirmativas, dando alento à continuação da pesquisa.

Desta feita, este estudo de caso conta com 5 docentes, cuja habilitação profissional é o MEPEE1CEB, ministrado pela UMa. A informação apresentada na tabela abaixo transcrita reúne as informações relevantes, relativamente ao percurso de formação e profissional dos participantes. Acrescente-se um dado curioso, nomeadamente o facto de todos os participantes no estudo serem mulheres e todas terem frequentado a LEB na UMa.

Tabela 12

Caraterização da Participante 1 (P1)

Participante 1 (P1)	
Dados pessoais	Nasceu a 24/11/1997 e é de nacionalidade portuguesa
Percurso de formação	Ingressou na UMa no curso de LEB no ano letivo 2015/2016 e terminou o 1.º ciclo de estudos no ano letivo 2017/2018. Nos

	dois anos letivos seguintes, frequentou o MEPEE1CEB, tendo concluído o curso a 09 de fevereiro de 2021.
Percurso profissional	No ano 2020/2021 trabalhou na Escola Bambino, em São Tomé e Príncipe, como professora titular de uma turma de uma turma de 1.º e 2.º anos de escolaridade. Em 2021/2022, encontra-se a trabalhar num Infantário, como Educadora de Infância, num grupo de crianças de 3, 4 e 5 anos.

Esta docente perfaz no final deste ano letivo 2 nos de serviço. Começou a trabalhar ainda antes da entrega e defesa pública do relatório de Mestrado, ou seja, antes da conclusão do Mestrado, numa escola cuja habilitação exigida era apenas a licenciatura. No ano seguinte ficou igualmente empregada, desta feita na EI.

Tabela 13

Caraterização da Participante 2 (P2)

Participante 2 (P2)	
Dados pessoais	Nasceu a 12/04/1983 e é de nacionalidade portuguesa
Percurso de formação	Ingressou na UMa no curso de LEB no ano letivo 2011/2012 e terminou o 1.º ciclo de estudos no ano letivo 2013/2014. Ingressou no MEPEE1CEB em 2017/2018, tendo concluído o curso a 30 de setembro de 2019.
Percurso profissional	Em janeiro de 2020 (ano letivo 2019/2020), começou a trabalhar no Colégio do Marítimo, como professora titular de uma turma de 2.º ano de escolaridade. Desde 2020/2021, encontra-se a trabalhar num Infantário, como Educadora de Infância (Sala de Berçário e Sala de Transição).

Relativamente à P2, destaque-se que foi uma estudante universitária que realizou o seu percurso académico com uma idade superior à das restantes colegas e que não fez o curso de MEPEE1CEB, imediatamente após a LEB.

Tabela 14*Caraterização da Participante 3 (P3)*

Participante 3 (P3)	
Dados pessoais	Nasceu a 26/06/1982 e é de nacionalidade portuguesa
Percurso de formação	Ingressou na Uma, na LEB, no ano letivo 201/2011 e terminou em 2012/2013. Iniciou o MEPEE1CEB em 2013/2014 e terminou o 2.º ciclo de estudos a 08/06/2015.
Percurso profissional	Iniciou o seu percurso profissional com a realização de um estágio, no ano letivo 2015/2016, no Colégio Salesianos do Funchal, no 1.º CEB (turno da manhã dava apoio e, à tarde, trabalhava com o 1.º ano de escolaridade. No ano seguinte, 2016/2017, exerceu funções num Centro de explicações. Em 2017/2018, participou no projeto CEM como formadora no Departamento de Educação de Free State, África do Sul. Em 2018/2019, trabalhou como Educadora de Infância no Auxílio Maternal do Funchal, numa substituição de um alicença de parentalidade. No ano seguinte, 2019/2020, continuou, na mesma instituição, a exercer novamente funções de Educadora de Infância (grupo 100). Em 2020/2021, tinha à sua responsabilidade uma turma de 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB (grupo 110), na Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe. Deu continuidade às suas funções pedagógicas e, atualmente, encontra-se a lecionar o 3.º ano de escolaridade na mesma escola - Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe.

Tabela 15*Caraterização da Participante 4 (P4)*

Participante 4 (P4)	
Dados pessoais	Nasceu a 11/02/1993 e é de nacionalidade portuguesa
Percurso de formação	Iniciou a LEB no ano letivo 2012/2011 e terminou-a em 2012/2013. No ano letivo seguinte, 2013/2014 iniciou o 2.º

	ciclo de estudos, o MEPEE1CEB, na Uma, cuja data de conclusão é 30/06/2015.
Percurso profissional	Após o término da formação superior de habilitação profissional, realizou um estágio na Casa do Povo da Camacha, realizando funções de explicadora. Em 2016/2017 inicia o seu percurso profissional no Colégio da Rochinha, no qual se encontra até à data. Nesta instituição trabalhou 3 anos (2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020) como Educadora de Infância (grupo de recrutamento 100). No presente ano letivo, 2020/2021, leciona uma turma de 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB (grupo 110).

A P4 do estudo reúne uma característica particular, daí o necessário destaque. Encontra-se há 5 anos no mesmo estabelecimento de ensino, no qual já teve a oportunidade de exercer funções como EI e professora do 1.º CEB, embora não tenha acompanhado o mesmo grupo/turma na transição da EPE para o 1.º CEB. Quer isto dizer que não iniciou funções docentes como EI na EPE e acompanhou esse grupo inicial até ao 1.º CEB, ainda que tenha declarado que os alunos da turma com a qual trabalha no 1.º CEB já tenham pertencido ao grupo da EPE com o qual trabalhou em anos letivos transatos. Crê-se que se abre aqui uma janela de oportunidade para que este acompanhamento, desde a EPE até ao 1.º CEB seja feito, desde que, obviamente, as docentes da instituição tenham habilitações profissionais para os dois grupos de recrutamento.

Tabela 16

Caraterização da Participante 5 (P5)

Participante 5 (P5)	
Dados pessoais	Nasceu a 29/06/1996 e é de nacionalidade portuguesa

Percurso de formação	Fez a LBE entre os anos letivos 2014/2015 e 2016/2017. Fez MEPEE1CEB nos dois anos letivos seguintes – iniciou em 2017/2018 e conclui a 11/11/2019.
Percurso profissional	Em 2019/2020, mais precisamente a partir de fevereiro de 2020, iniciou funções docentes no Infantário “Capuchinhas”, como EI (grupo100), no Berçário I, com crianças com idades compreendidas entre os 4 e 11 meses. Em 2020/2021, juntou-se à equipa educativa do Centro Infantil/ Escola Maria Eugénia de Canavial, no qual exerce funções de docente do 1.º CEB, nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Neste ano letivo, 2021/2022, mantém no mesmo estabelecimento de ensino, com o mesmo serviço docente atribuído.

Refira-se, por fim, que as participantes do estudo não esgotam o número de docentes que reuniam os critérios selecionados. Encetaram-se contactos com outras 4 pessoas, que, entretanto, não demonstraram disponibilidade e/ou interesse em participar no estudo, não tendo respondido às mensagens de correio eletrónico enviadas. Por se tratar de um estudo de caso, “a questão “quantos?” é de importância secundária em relação às questões “quem?” e “como?”” (Fontanella, 2021, p. 37). Assim, e tomando novamente de empréstimo o pensamento e as palavras de Fontanella (2021), o número final de participantes decorre das respostas ao quem e como, que por sua vez, estão diretamente relacionadas com “o tipo de representatividade almejado e a qualidade que os participantes podem oferecer” (p. 37). Não havendo lugar a generalizações dos resultados obtidos, vocábulos como amostra e população não cabem neste aporte metodológico.

Participaram ainda no estudo dois professores do DCE, da Faculdade de Ciências Sociais (FSC), da UMA, nomeadamente a atual diretora do curso de MEPEE1CEB e a coordenadora do DCE, durante os anos 2007-2009 e 2016-2018, cujo contributo é merecedor de relevância e pertinência, na medida em que esteve diretamente envolvida

no processo de criação e desenvolvimento do curso. Era nosso objetivo inicial incluir o anterior diretor de curso do MEPEE1CEB, cujo exercício da função coincide temporalmente com a criação de curso, a fim de recolher dados, através do seu depoimento, pertinentes e úteis para realizar a triangulação juntamente com a análise documental. No entanto, o docente manifestou indisponibilidade para participar no estudo, tendo decidido não aceitar o convite para ser entrevistado. Apesar desta limitação do estudo, foi ainda possível reformular a entrevista à Participante 7, no sentido de incluir algumas questões que previamente se destinavam ao sujeito voluntariamente não participante.

A visão destes dois participantes deu um forte contributo acerca da criação do curso de MEPEE1CEB, bem como relativamente aos processos de organização, funcionamento e monitorização do referido curso, contribuindo para a recolha, análise e interpretação dos dados, numa tentativa de compreender e de responder ao objetivo 2 desta investigação doutoral.

De seguida, apresenta-se a caracterização destes participantes.

Tabela 17

Caraterização da Participante 6 (P6)

Participante 6 (P6)
Professora Auxiliar da UMA
Diretora do curso de MEPEE1CEB

Tabela 18

Caraterização da Participante 7 (P7)

Participante 7 (P7)
Professora Catedrática da UMa Coordenadora do DCE

5.2.3. Metodologia de recolha de dados

“As técnicas de recolha de dados [correspondem ao] conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p.70).

A fase de recolha de dados, ou seja, a recolha de informações necessárias para a realização do estudo é uma “etapa sensível, que se desenvolve em função do objeto de estudo, dos objetivos que norteiam o processo investigativo e dos dados empíricos que pretendem recolher-se” (Morgado, 2019, p. 69). Neste sentido, o investigador deverá eleger e privilegiar as técnicas de recolha de dados “que melhor de adequem ao “caso” a investigar” (Morgado, 2019, p. 69). Aliás, Almeida e Freire (2000), recordam que “a qualidade informativa” (p. 117) depende, ainda que não totalmente, da qualidade dos instrumentos utilizados. Morgado (2019) partilha a apreciação dos autores supracitados, ao afirmar que “as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados são elementos essenciais uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação” (p. 71), sendo que o maior ou menor êxito na adequação do processo de recolha de dados ao objeto de investigação depende do conhecimento, da capacidade e da experiência de cada investigador” (Morgado, 2019, p. 71).

No dizer de Ketele e Roegiers (1996) a recolha de dados é

um processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade. (p. 17)

No processo de recolha de dados num estudo de caso Yin (1994) observa três princípios básicos a considerar: (i) usar múltiplas fontes de evidências, na medida em que oferece a possibilidade de desenvolver uma perspetiva multifacetada da investigação, isto é, investigar aspetos diferentes do mesmo fenómeno; (ii) construir, ao longo do estudo, uma base de dados, a fim de garantir a legitimidade do estudo, com base num conjunto de “provas” (p. 96) distintas e (iii) formar uma cadeia de evidências, de tal modo que se consiga levar o leitor a perceber a apresentação das evidências, desde as questões de pesquisa até às conclusões finais. O autor conclui, neste sentido, que “a incorporação destes princípios na investigação do estudo do caso aumentará a sua qualidade substancialmente” (Yin, 194, p. 97).

No que concerne aos instrumentos de pesquisa e, com base no primeiro princípio enunciado anteriormente, proposto por Yin (1994), deverão ser contempladas múltiplas fontes de evidências, nomeadamente fontes primárias e secundárias, de modo que seja possível efetuar a triangulação de dados, a partir do cruzamento das várias fontes.

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.

Nos pontos subsequentes, apresentam-se e fundamentam-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados na fase empírica da presente investigação.

5.2.3.1. Inquérito por Entrevista

Uma multiplicidade de autores de referência (Fortin, 2009; Magalhães & Paul, 2021; Sousa & Baptista, 2011; Oliveira & Ferreira, 2014; Coutinho, 2011; Morgado, 2019; Bogdan & Biklen, 1994) são unânimes ao afirmar que a entrevista é o principal método de recolha de informações numa investigação de natureza qualitativa. Magalhães e Paul (2021) acrescentam que “a entrevista, como método qualitativo, permite uma recolha de informação nos contextos próprios dos respondentes, durante um espaço temporal determinado, tornando-se importante porque o ser humano condiciona o seu comportamento ao contexto em que interage” (p. 67).

Morgado (2019) escreve o seguinte.

Uma das técnicas mais utilizadas para obter e recolher informação em investigação é o inquérito por entrevista. Trata-se de uma técnica utilizada para recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações. (p. 72)

A necessidade de se entrevistar os participantes no estudo, prende-se, em primeiro lugar com a definição do caso e, em segundo lugar, com os objetivos da investigação. Quer isto dizer que é através da voz dos participantes, em articulação com a investigação documental que se poderá inferir como é que o MEPEE1CEB, enquanto formação única, contribuirá para a formação docente quer dos EI, quer dos professores do 1.º CEB. Nesta perspetiva, Bogdan & Biklen (1994) confirmam que a utilização da entrevista “permite recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam

aspectos do mundo” (p. 134). Aliás, Magalhães e Paul (2021) recordam a coexistência de técnicas na entrevista, nomeadamente, “a observação, análise e interpretação, não só dos factos em causa, mas também da linha comportamental do entrevistado (p. 69).

Bisquera (1989), como citado em Morgado (2019) define entrevista como “uma conversação entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador, com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação” (p. 72). Sousa (2009) amplia esta ideia ao afirmar que a entrevista permite “além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes” (p. 247). A entrevista dá, portanto, a possibilidade de averiguar factos, opiniões, sentimentos, atitudes decisões e motivações relativamente aos factos em estudo (Selltiz, 1965). Haro et al. (2016) concordam que as entrevista se destina “à recolha de dados relativos a motivações, atitudes, sentimentos, experiências, opiniões, representações mentais ou histórias de vida” (p. 92). Por esta razão, este instrumento de recolha de dados privilegia “o interesse pela compreensão, ou seja, por perceber as categorias utilizadas pelos indivíduos para entenderem o mundo” (Haro et al., 2016, p. 92). Garantimos o acesso a esta informação através da flexibilidade e liberdade oferecidas ao entrevistado na produção do seu discurso. Por esta razão, a entrevista constitui-se um instrumento singular, não padronizado, e que, por isso, não se coaduna com a comparabilidade, a representatividade probabilística e, conseqüentemente, a generalização dos resultados.

A entrevista, vista por Oliveira e Ferreira (2014) como “interação verbal” (p. 122), promove (i) um envolvimento pessoal do entrevistado; (ii) um maior entendimento e compreensão das questões, que podem ser reformuladas ou esclarecidas; (iii) uma melhor explicação direta das respostas garantindo uma maior consistência qualitativa dos dados

e (iv) a obtenção de informação verbal e não verbal. Por outro lado, poderá haver uma menor liberdade e capacidade reflexiva do entrevistado, pelo facto de serem dados obtidos oralmente, que não podem ser reescritos, ainda que possa fundamentar, argumentar e refazer a sua linha de pensamento (Santos, 2009).

As entrevistas aplicadas aos participantes deste trabalho de investigação caracterizam-se por serem semiestruturadas. Foi redigido um guião, composto por um conjunto de “perguntas-guias” (Morgado, 2019), flexível ao ponto de não determinar o cumprimento da ordem pela qual foram redigidas. Aliás, o discurso dos entrevistados orientou o rumo da entrevista, numa interação constante e permanente, permitindo alterar a ordem das questões colocadas e até mesmo introduzir novas questões.

As palavras de Morgado (2019) ilustram com clareza a experiência vivenciada, a saber “as entrevistas semiestruturadas [...] sem coartar a possibilidade de imprimir alguma diretividade ao processo, garantem uma confortável margem de liberdade aos inquiridos e permitem abordar assuntos do seu interesse, sem deixar de respeitar os seus quadros de referência” (p. 74). Já Zajc (2003), como citado em Fortin (2009), afirma que uma entrevista semiestruturada é uma

interacção verbal animada de forma flexível pelo investigador. Este deixar-se-á guiar pelo fluxo da entrevista com o objetivo de abordar, de um modo que se assemelha a uma conversa, os temas gerais sobre os quais deseja ouvir o respondente, permitindo assim destacar uma compreensão rica do fenómeno em estudo (p. 377).

Face ao objetivo de recolher informações particulares sobre o tema, nas entrevistas semiestruturadas ou semidirigidas realizadas, as questões são abertas, favorecendo a livre expressão do pensamento e permitindo um exame aprofundado das respostas dos

participantes (Fortin, 2009). Obedeceram ainda ao princípios enunciados por Bogdan e Biklen (1994) e Stake (1999), nomeadamente (i) elaboração de um protocolo com linguagem clara e significativa, cujas questões foram organizadas de uma forma lógica e sequencial, partindo do geral para o particular; (ii) conhecimento prévio acerca dos entrevistados, nomeadamente, o percurso de formação e o percurso profissional (iii), autorização prévia para utilizar um meio de gravação, garantia de anonimato e disponibilização/acesso aos resultados da investigação; (iv) divulgação dos objetivos e propósitos da investigação, contextualizando o seu importante papel nas respostas dadas.

Ressalte-se que os procedimentos durante e após as entrevistas também foram salvaguardados. A realização das entrevistas foram momentos pautados pela cordialidade, dos quais se destacam o interesse e o potencial colaborativo dos participantes bem como a qualidade dos seus contributos para este processo de investigação. No dizer de Magalhães e Paul (2021)

os pontos cruciais de uma entrevista assentam, por um lado, na capacidade de escutar, para lá do ouvir, ou seja, partilhar o espaço de diálogo sem juízos de valor *a priori* e, sobretudo, sem limitações para dar o *feedback* sempre que oportuno; e, por outro lado, no domínio desta ferramenta nas suas envolventes técnicas de metodológicas. (p. 83)

Na perspetiva dos autores suprarreferidos, a adoção destes princípios torna a entrevista um espaço de enriquecimento da informação (Magalhães e Paul, 2021).

As entrevistas aplicadas aos 7 participantes deste estudo visam garantir acesso a dados de qualidade, que permitam inferir acerca da interpelação inicial, bem como ajudar a responder aos objetivos específicos definidos para a investigação. A análise das

entrevistas, juntamente com a análise documental, permitirá uma triangulação metodológica, garantindo a validação das interpretações realizadas.

5.2.3.2. Análise Documental

José Carlos Morgado (2019) esclarece que “a consulta e análise de documentos é outra fonte de informação no contexto da investigação, em particular da investigação em educação” (p. 86).

Coexistem, porém, distintos termos para definir o mesmo procedimento, como sejam “análise documental” (Bowen, 2009, p. 27), “pesquisa documental” (Saint-Georges, 1997, p. 15), “investigação de dados documentais” (Maroy, 1987, p. 11) e “investigação histórica” (Connaway & Powell, 2007)” (Silva, 2021, p. 105). Independentemente da nomenclatura utilizada, a análise documental reveste-se de particular importância enquanto técnica de recolha de dados na investigação qualitativa, na medida em que permite complementar informações obtidas por outras técnicas, mas também admite a descoberta de novos aspetos sobre um tema ou problema (Sousa & Baptista, 2011). Morgado (2019), aludindo a Bell (1997) declara, nesta ordem de ideias, que a análise documental serve o propósito de “complementar, fundamentar e/ou enriquecer informações obtidas com outras técnicas de recolha de dados, [permitindo assim] recolher informações úteis acerca do objeto de estudo” (p. 87). Numa outra faceta, a análise documental é em si mesma a técnica particular, ou mesmo exclusiva, de recolha de dados empíricos para um projeto de investigação, [sendo] neste caso, os documentos, em si mesmo, o alvo do estudo” Morgado, 2019, p. 87). Nas opções metodológicas assumidas nesta investigação, o recurso à análise documental surge com o propósito de permitir obter uma sólida descrição do tema em estudo, a partir da identificação, da seleção e da análise das fontes de informação (Satke, 1995; Yin 2010). Será um contributo

fundamental na triangulação de métodos, reforçando a credibilidade da investigação. Na perspectiva de Silva (2021), a análise documental é vista como

um dispositivo metodológico, válido *per se*, que implica a identificação, a seleção, a recolha e a verificação de dados (heurística da investigação), recorrendo [...] à interpretação da informação recolhida em fontes distintas [...], de forma a dar-lhes sentido (hermenêutica de investigação) e com o propósito de desenvolver o conhecimento empírico (Bowen, 2009; Corbi & Strauss, 2008). (p. 105)

Os documentos são, assim, perspectivados como uma fonte de informação de elevado valor, sobretudo na investigação qualitativa, funcionando, de acordo com Stake (1999) como “substitutos de registos de atividades que o investigador não pode observar diretamente” (p. 66)

Ademais, importa reconhecer que

a investigação documental é fundamental para a elaboração da revisão da literatura ou estado da arte de um determinado tema (Tuckman, 2012), para que qualquer estudo possa ser construído em cima do conhecimento científico já produzido (Carmo & ferreira, 1998), bem como para a recolha e a interpretação de fontes de informação primárias, que devem ser compreendidas dentro do seu contexto (Erasmie & Lima, 1989). (Silva, 2021, p. 107).

A análise documental implica, necessariamente, a seleção do tipo e da natureza das fontes de informação, que “dependem dos temas e do próprio problema de investigação” (Silva, 2021, p. 110). A tese de doutoramento que agora se apresenta apoiou-se na investigação documental, associada a outra técnica de recolha de dados, especificamente a entrevista, como é possível observar no quadro abaixo apresentado.

Tabela 19

Relação dos objetivos específicos da investigação com as técnicas e instrumentos de recolha de dados

Objetivos específicos da investigação	Técnicas de recolha de dados	Instrumentos de recolhas de dados
1. Enquadrar a criação deste curso enquanto medida política educativa.	Análise documental	Relatórios, pareceres, tendências e recomendações internacionais (OCDE, Eurydice) - Legislação portuguesa sobre o ES - Programas de Governo
2. Compreender a organização, implementação e monitorização do mestrado.	Análise documental	Documentos e relatórios de avaliação da A3ES
	Entrevistas	Transcrição das entrevistas e, posterior, análise de conteúdo
3. Compreender o que é a identidade profissional docente, quer dos educadores, quer dos professores do 1.º CEB	Análise documental	Livros, publicações de autores de referência, teses, documentos curriculares enquadradores da profissão, legislação
	Entrevistas	Transcrição das entrevistas e, posterior, análise de conteúdo
4. Compreender como o mesmo curso contribui para a construção de duas identidades profissionais docentes.	Análise documental	Livros, publicações de autores de referência, teses, documentos curriculares enquadradores da profissão, legislação
	Entrevistas	Transcrição das entrevistas e, posterior, análise de conteúdo

Como se pode constatar no quadro anterior, a análise documental tem um forte pendor enquanto técnica de recolha de dados transversal a todos os objetivos específicos desta tese de doutoramento. À exceção do primeiro objetivo, as informações recolhidas

na análise documental são sempre combinadas e articuladas com os dados obtidos nas entrevistas, que serão alvo de uma análise de conteúdo, enquanto técnica de tratamento e análise de dados.

5.3. Validade e fiabilidade do Estudo de Caso

“Seja qual for o tipo de dados obtidos, é fundamental assegurar a sua qualidade informativa, ou seja, há que aferir da sua VALIDADE E FIABILIDADE.”
(Coutinho, 2011, p. 103)

Uma das grandes fragilidades apontadas ao estudo de caso pretende-se com as questões da validade e fiabilidade da pesquisa, questionando o rigor científico oferecido pela investigação qualitativa. Coutinho (2011) alega que estas preocupações são maioritariamente partilhadas pelos investigadores que privilegiam metodologias quantitativa. Trata-se, portanto, do debate entre paradigmas de investigação, entendidos como um “conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (Coutinho, 2011, p. 9). Embora Morgado (2019) admita as críticas face à validade e fiabilidade dos dados num estudo de caso, esclarece que “neste tipo de investigação, os conceitos de validade e fiabilidade não são tratados da mesma forma que nos esquemas mais tradicionais de investigação (p. 123).

Na verdade, sem nunca perder de vista o rigor da investigação, num estudo de dados consideram-se válidos a partir do momento em que são recolhidos com recurso a diferentes métodos, permitindo, desta forma “proceder à triangulação das informações obtidas” (Morgado, 2019, p. 123). Por seu turno, os dados tornam-se fiáveis, pois, num estudo de caso, “o que se pretende é apresentar, com base nos dados obtidos e no

posicionamento do investigador, possíveis visões do caso, existindo a possibilidade de tal visão ser confirmada ou infirmada a partir das evidências fornecidas” (Morgado, 2019, 123). Ademais os critérios de fiabilidade, demonstrados através da convergência da triangulação, focam-se na estabilidade ou consistência dos resultados, não havendo a intenção de generalizar nem a possibilidade de replicar o caso. O objetivo do estudo de caso passa pela atribuição de sentido e significado ao objeto de estudo, atribuindo-lhe a singularidade característica desta estratégia investigativa.

Coutinho (2011) perspectiva que, ao longo do processo de pesquisa, existem algumas estratégias de verificação que certificam simultaneamente a fiabilidade e a validade dos procedimentos de recolha de dados. No dizer da autora o primeiro predicado a ter em consideração é a coerência metodológica. Trata-se de “assegurar uma articulação correta entre a questão de investigação e os procedimentos metodológicos” (Coutinho, 2011, p. 213). O carácter circular, interativo e flexível da pesquisa qualitativa que prevê que o problema se adapte ao método, que por sua vez terá de se adequar aos dados e ao processo de análise, permite traçar uma correspondência entre a investigação e a realidade. Quer isto dizer que, que falar de validade do estudo de caso, implica refletir se os métodos utilizados na pesquisa se adequaram à realidade estudada.

A forma como todos estes componentes [fase exploratória, fase de recolha de dados, fase de análise e interpretação] se ajustam e reajustam para que nunca se perca o norte, ou seja, o que é a essência dos objectivos a atingir, leva a que cada um e todos os componentes do processo de pesquisa tenham de ser vistos e analisados como um todo, de forma holística. (Coutinho, 2011, p. 213)

O segundo aspeto definido por Coutinho (2011) a ter em consideração é a adequação da amostragem teórica. Embora a terminologia amostra pareça antitética aos princípios exibidos pelo estudo de caso, confirmada pelas palavras de Stake (1995) ao

afirmar que “o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem” (p. 4), mais uma vez constata-se que os conceitos encerram em si mesmos significados díspares. O processo de seleção dos participantes obedece a critérios de validade científica, construído a partir de uma intencionalidade. Nesta matéria, requisitos de quantidade dão lugar a exigências de qualidade, dado que os participantes são “os sujeitos ou grupos que detenham tipos de significações pretendidos quando se formulam os objetivos de estudo” (Fontanella, 2021, p. 31). Embora este conteúdo tenha sido explanado no ponto 5.2.2., importa lembrar que se se procura saber de que forma, isto é, como é que p MEPEE1CE, na qualidade de formação de habilitação profissional conjunta, permite o exercício profissional de duas profissões distintas, ou seja, duas identidades profissionais diferentes os participantes deste estudo, de modo a conferir verdade ao mesmo, tinham que, obrigatoriamente, ter frequentado o curso supramencionado e, cumulativamente, já ter exercido funções docentes na Educação de Infância e no 1.º CEB. Fontanella (2021), auxiliada por Mina, 1993; Tourato, 2003, define estas características que se desejam presentes em todos os participantes como homogeneidade fundamental, estritamente relacionada com o objeto de estudo. Refira-se que uma das limitações que se colocou na pesquisa e seleção dos participantes foi não alcançar uma saturação teórica, não inibindo, porém, o desenvolvimento do estudo. Elegeu-se a valorização da “seleção intencional dos participantes [...] que melhor ajudarão o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa. Isso não sugere, necessariamente, [...] um grande número de participantes [...] tipicamente observado na pesquisa *quantitativa*” (Creswell, 2010, p. 212). Aliás, Coutinho (2011) afirma que “a constituição da amostra é sempre intencional (*purposeful sampling*)” (p. 298), ideia que Bravo (1992) corrobora ao declarar que essa mesma constituição obedece a “critérios pragmáticos e teóricos [ao invés de] critérios probabilísticos” (p. 254).

Retomando os critérios que asseguram a fiabilidade e validade, propostos por Coutinho (2011), note-se que a autora aponta como terceira condição necessária a realização de um processo interativo de recolha e análise de dados.

Só recolhendo, analisando e confrontando dados concorrentes é possível conseguir uma *interacção mútua* entre o que é conhecido e o que precisa de se conhecer. Esta interacção entre os dados e a análise é a essência para se atingir a fiabilidade e validade dos resultados de uma pesquisa de cariz qualitativa. (Coutinho, 2011, p. 213)

A quarta premissa a relevar prende-se com a capacidade de se *pensar de forma teórica* (Coutinho, 2011), que, no dizer da autora, requer macro e microperspetivas, pensar e representar, construindo uma forte base teórica que suporte a interpretação dos dados. Por fim, a quinta estratégia de verificação refere-se ao desenvolvimento da teoria. “Desenvolver a teoria implica progredir com sensatez entre a perspectiva micro dos dados para uma compreensão macro de tipo conceptual/teórica.” (Coutinho, 2011, 214)

Em suma, o estudo caso carece necessariamente de garantir rigor e qualidade científica à investigação. Fica claro que a validade e fiabilidade dos dados não tem a mesma conotação na investigação qualitativa do que tem na investigação quantitativa. “Validar é investigar, verificar, questionar teorizar” (Coutinho, 2011, p. 214), embora cada paradigma utilize estratégias diversificadas para o efeito. Creswell (2010) declara que “a validade qualitativa significa que o pesquisador verifica a precisão dos resultados empregando alguns procedimentos, enquanto a confiabilidade qualitativa indica que a abordagem do pesquisador é consistente entre diferem pesquisadores e diferentes projetos (Gibbs, 2007)” (p. 224).

Neste sentido, autores de referência como Morgado (2019); Creswell (2010); Yin (1994); Coutinho (2011) partilham a conceção que de que a triangulação é uma vigorosa estratégia na demonstração e garantia dos critérios de validade e fiabilidade do estudo de caso. Creswell (2010) propõe, entre outras estratégias, o seguinte

triangule diferentes fontes de informação examinando as evidências das fontes e utilizando-as para criar uma justificativa coerente para os temas. Se os temas forem estabelecidos baseados na convergência de várias fontes de dados ou perspectivas dos participantes, então pode dizer-se que esse processo está auxiliando a validação do estudo. (p. 226)

Em jeito de síntese, pelos pressupostos apresentados e na senda de Denzin e Lincoln (2000), no presente estudo privilegiou-se a triangulação enquanto considerável alternativa à validação.

5.3.1. Triangulação

A triangulação é entendida como “uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação” (Denzin & Lincoln, 2000, p. 5).

Na verdade, na descrição de um caso, uma combinação de diferentes pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados permite apresentar um corpo substancial de dados e asserções, cuja validade seja o mais incontestável possível. (Morgado, 2018; Gonçalves & Gonçalves, 2021). Pacheco (1995) descreve a triangulação como “utilização de estratégias interdependentes que se destinam a recolher diferentes perspetivas dos sujeitos sobre o objeto de estudo ou obter perspetivas do mesmo fenómeno” (p. 72).

Numa posição semelhante, Coutinho (2008) advoga que a triangulação

consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar. (p. 9)

Neste enquadramento, Morgado (2019), influenciado por Stake (1999), pontua a existência de diferentes estratégias de triangulação que a confirmação, a credibilidade das interpretações e a demonstração de posicionamentos semelhantes exigem. Na ótica de Stake (1999), um procedimento que mobiliza múltiplas perspetivas para clarificar significados, na medida em que os contributos adicionais podem ser vantajosos na revisão da interpretação do investigador. É, também, para o mesmo autor, uma das principais características de um bom estudo qualitativo.

Selecionámos, por isso, de entre as visões apresentadas por Denzin (1984), Stake (1999) e Flick (2005) acerca dos diversos tipos de triangulação presentes na literatura de referência, as opções que vão ao encontro dos procedimentos adotados ao longo da investigação.

Atribui-se, assim, particular destaque à triangulação das fontes de dados, à triangulação da teoria e à triangulação metodológica.

A triangulação das fontes de dados “envolve a recolha de dados utilizando diferentes fontes, o que permite verificar se o fenómeno em estudo se mantém inalterado noutros momentos, noutros espaços ou quando as pessoas interagem de forma diferente” (Morgado, 2019, p. 125). Nesta utilização de diferentes fontes foi possível confrontar as informações obtidas através da análise documental com os dados recolhidos nas entrevistas. Como se pode constatar na tabela?, na página?, recorreu-se às seguintes fontes de recolha de dados: leis, decretos-lei, planos de estudos e estrutura curricular, relatórios,

pareceres, recomendações nacionais internacionais (ME, DGE, DGES, CNE, OCDE, Eurydice), Programas de Governo, no âmbito do enquadramento das políticas públicas educativas, documentos e relatórios de avaliação da A3ES, livros, publicações de autores de referência, teses, documentos curriculares enquadradores da profissão docente, entre outros. Desta análise sobressai a possibilidade de diálogo entre a matéria resultante das várias fontes de dados e as afirmações, na primeira pessoa, dos participantes no estudo, nomeadamente através das transcrições das entrevistas realizadas e posterior análise de conteúdo. De acordo com Coutinho (2011) “o material recolhido [através da pesquisa documental] e analisado é utilizado para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações” (p. 299).

Nesta opção, colocam-se em perspetiva as diversas abordagens teóricas acerca do mesmo conjunto de dados, isto é, “são utilizadas diferentes perspetivas para interpretar um fenómeno ou um conjunto de dados de um estudo” (Morgado, 2019, p. 125)

Neste prisma de análise, a triangulação da informação revela-se crucial para dar resposta às questões orientadoras e, por fim, filtrar criticamente a problemática estudada com os elementos conceituais teóricos que fundamentaram o estudo (Meirinhos & Osório, 2010).

No âmbito desta estratégia, reitera-se a utilização de distintos métodos, entendida como combinação de diferentes técnicas de recolha de dados, a saber a análise de documentos e a entrevista, com o intuito de realçar ou invalidar as interpretações realizadas (Morgado, 201).

Coutinho (2011) admite que

na prática da pesquisa empírica, a triangulação é muitas vezes usada pelo investigador não no sentido estrito de confrontar uma teoria, um conjunto de

dados ou uma abordagem com uma proposta rival, mas antes como forma de conseguir uma análise de maior alcance e riqueza (Coutinho, 2011, p. 208).

A aferição da qualidade de um trabalho de investigação compromete e responsabiliza o investigador na prossecução de uma adequação dos métodos e das teorias, de uma análise das perspetivas dos participantes na sua diversidade e de uma realização de um exercício de reflexão sobre o estudo. É igualmente necessário e imprescindível a aplicação de vários métodos e perspetivas, a compreensão dos fenómenos e dos acontecimentos a partir do seu interior, como princípio epistemológico, bem como a construção da realidade como base, a partir da visão dos participantes (Flick, 2005). No fundo, e concordando com as palavras de Gonçalves e Gonçalves (2021), “a investigação qualitativa desenvolve-se com o objetivo de alicerçar os resultados obtidos no estudo, procurando encontrar novas teorias que estejam empiricamente enraizadas” (p. 52).

Síntese

O capítulo 5, que agora termina e que representa o primeiro conteúdo apresentado na parte II, denominada Enquadramento Empírico-Metodológico, versa sobre a Metodologia de Investigação. Foi nosso objetivo expor os procedimentos metodológicos eleitos para a presente investigação, realçando o seu carácter qualitativo. À semelhança de situações anteriores, o texto encontra-se organizado de uma perspetiva macro para uma perspetiva micro, estreitando e particularizando as preposições inerentes ao trabalho de campo. Assim sendo e, tratando-se de um estudo de caso, aprofundou-se teoricamente esta estratégia metodológica de investigação, sempre conectada com a vertente prática da sua operacionalização. Elucida-se o percurso de investigação,

caracterizando o contexto de desenvolvimento do estudo, assim como os seus participantes. Apresenta-se a metodologia de recolha de dados, elucidando os modos de fazer bem como os instrumentos utilizados. Por fim, dedica-se um ponto à validade e fiabilidade do estudo de caso, no qual a triangulação figura como estratégia de eleição para conferir consistência e qualidade ao processo investigativo.

CAPÍTULO 6. Apresentação, análise e interpretação dos dados

Após a recolha dos dados, a fase seguinte da investigação é a sua apresentação que consiste no processo sistemático de pesquisa e organização de transcrições dos instrumentos de recolha de dados adotados, isto envolve a organização dos dados, a sua síntese e a procura de padrões. (Reis, 2018, p. 119)

Na verdade, esta fase do estudo visa estabelecer uma conexão entre os resultados obtidos e o estado atual dos conhecimentos acerca do tema que está a ser investigado. Pretende-se, por isso, ampliar a compreensão do material recolhido, observar e categorizar os dados, em função dos objetivos da investigação e, por fim, procurar dar resposta à questão de investigação, erguida numa fase embrionária do processo investigativo.

Sousa e Baptista (2011) concordam que a análise e interpretação dos dados “é o processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação” (p. 106).

Assim sendo, Brandão et al. (2021), baseando-se em Richards (2005), organizam o processo de análise de informação em duas fases, a saber (1) organização e preparação da informação recolhida e (2) análise propriamente dita.

Na primeira etapa, como o próprio nome sugere, é necessário organizar o material produzido durante o processo de recolha de dados. Este é o momento em que estão garantidas as transcrições das entrevistas realizadas, representando esta a transformação do discurso oral do entrevistado em texto uma “substanciação da realidade” (Flick, 1998, p. 176). Esta preparação da informação para ser analisada permite que

o investigador aprofunde o seu conhecimento acerca do conteúdo do material recolhido (King, 1994; Rapley, 2007), agora sob o formato oral escrito [fazendo] emergir reflexões acerca dos dados [que] contêm o potencial de enriquecer o pensar dos dados e, logo, o processo de teorizar acerca dos fenómenos estudados, que encerra em si, na verdade, o grande objetivo e, ao mesmo tempo, o grande desafio do investigador. (p. 131)

A segunda etapa compreende, na ótica de Miles e Huberman (1994) a “estruturação de um conjunto de informações”, sendo que o objetivo principal da análise passará por “condensar informações e identificar estruturas subjacentes [...] aos fenómenos estudados” (Brandão et al., 2021, p. 131).

Erickson (1989), considera que a análise dos dados exige duas tarefas essenciais, nomeadamente (i) “generar [...] afirmaciones en gran medida a través de la inducción [...] examinando el corpus de datos” (p. 262) e (ii) “establecer una base de evidencia para las afirmaciones que se desea efectuar [...] revisando el corpus de datos reiteradamente para verificar la validez de la afirmación que se há geberado, buscando a la vez pruebas a favor y contra” (pp. 262-263). Esta abordagem impele-nos a respeitar o princípio de que “a análise de dados não deve ser desintegrada da sua inerente interpretação (Morgado, 2019, p. 93). Também Gomes (2002) partilha este posicionamento ao defender que a análise interpretação estão contidas no mesmo movimento, “o de olhar atentamente para os dados da pesquisa” (p. 68).

Neste enquadramento, Minayo (1992) esclarece que a período da análise de dados tem como finalidade estabelecer uma conexão entre os dados recolhidos, responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto estudado.

Em suma, “analisar significa estudar, interpretar, procurar conhecer determinada realidade através do exame sistemática dos seus elementos” (Sousa, 2009, p. 264). Neste sentido, a análise de conteúdo constitui-se uma valiosa técnica de tratamento e análise dos dados recolhidos, reconhecendo que permite ao investigador “analisar o que contém para lá do que se vê” (Sousa, 2009, p. 264).

6.1. Análise de Conteúdo

José Carlos Morgado (2019) identifica a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise utilizadas para examinar e efetuar inferências sobre o significado [da] informação previamente recolhida” (p. 102). Por seu turno, Bardin (1997) acrescenta que a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 31). No dizer de Sousa (2009),

textos, discursos, descrições e outras formas documentais são modos de comunicação, códigos escritos ou falados, que não são em si senão elementos de transmissão, receptáculos de conteúdos significativos, estes sim com valor informativo. O objecto da análise de conteúdo é por isso este conteúdo, a informação revestida de sentido, que aqueles documentos contém. (p. 265)

Nesta linha de pensamento, a análise de conteúdo praticada ao longo do processo investigativo incidu 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.

Procurou-se “através de operações de disjunção e conjunção [...] efectuar inferências que levem ao real conteúdo manifesto” (Sousa, 209, p. 265).

Refira-se que as questões presentes guião das entrevistas foram previamente organizadas por dimensões, de modo a estruturar e organizar sequencialmente o diálogo e a interação entre entrevistador-entrevistados e, acima de tudo, de modo a contemplar informação pertinente e essencial que permita fazer inferências de acordo com os objetivos da investigação.

Assim sendo, nas entrevistas concretizadas aos P1, P2, P3, P4 e P5 (Apêndice 1), as dimensões organizaram-se do seguinte modo.

Tabela 20

Organização das entrevistas às P1, P2, P3, P4 e P5 por dimensões

Dimensão Pessoal	<p>Motivações, expetativas, perceções e justificações das participantes acerca formação inicial;</p> <p>Representações acerca das profissões de EI e Professor do 1.º CEB.</p>
Dimensão Profissional	<p>Relação entre o contexto de formação e a experiência profissional;</p> <p>Relação entre a teoria e a prática;</p> <p>Preparação, a partir da formação inicial, para o exercício da profissão;</p> <p>Modos de organização e implementação e, conseqüente, influência da formação inicial no exercício da profissão docente, quer na EPE, quer no 1.º CEB.</p>
Dimensão contextual	<p>Relação entre o contexto de exercício profissional com o construção e desenvolvimento da identidade profissional docente</p>

Refira-se que a última dimensão, que contempla apenas duas questões, não é diretamente objeto de análise no estudo empírico. No entanto, optou-se, clara e conscientemente, por incluir estas duas questões, pois através da revisão bibliográfica empreendida no âmbito do enquadramento teórico-concetual, infere-se que a identidade profissional é influenciada pelo contexto. O objetivo, portanto, destas duas questões foi compreender a percepção e compreensão que as participantes detêm acerca da forma como a instituição/estabelecimento educativo, a sua organização e localização “moldou” a identidade e, concludentemente, que importância atribuem ao contexto no desenvolvimento profissional.

Quanto às P6 e P7, ressalte-se que o guião de entrevista foi diferente das anteriores na medida em esta técnica de recolha de dados persegue objetivos diferentes, isto é, a análise de conteúdo que emergiu dos dados transcritos representou um valioso instrumento que permitiu extrair algumas conclusões relacionadas com os dois primeiros objetivos desta investigação.

Assim, neste sentido, procurou-se obter informações de uma forma estruturada através dos seguintes eixos temáticos:

Tabela 21

Organização das entrevistas às P6 e P7 por eixos temáticos

Organização do MEPEE1CEB	Modos de organização do mestrado; Estrutura curricular e respetivo plano de estudos; Potencialidades e fragilidades sinalizadas e possíveis propostas de melhoria.
Implementação/funcionamento do curso de MEPEE1CEB	Funcionamento, na prática, do mestrado, evidenciando a articulação entre as diferentes UC;

	Relação do mestrado e respetivas UC com o desenvolvimento da identidade profissional; Constrangimentos e oportunidades; Relação dos/as estudantes com o mestrado.
Monitorização/avaliação do MEPEE1CEB	Processos de avaliação interna e externa do curso de mestrado; Critérios de monitorização adotados; Envolvimento das/os estudantes e dos docentes com os procedimentos de avaliação/acreditação;

A partir desta intencionalidade assumida, partiu-se para a identificação de categorias e unidades de análise. Procurou-se, assim, privilegiar “a descrição analítica [...] segundo procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo” (Bardin, 1977, p. 34), através do “método das categorias, espécie de gavetas ou rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem” (Bardin, 1977, p. 37). Trata-se, segunda a autora retromencionada, de um processo de oferecer uma ordem, de forma criteriosa, à aparente desordem. Assemelha-se, portanto, a um processo de organização, de acordo com uma determinada lógica, dos dados, procedendo à sua arrumação nas respetivas gavetas. Esta arrumação depende, nesta ordem de ideias, dos critérios de classificação eleitos para o efeito, que são, por sua vez determinados em função de uma dada finalidade. Com efeito, tal como enfatiza Bardin (1977), “a intenção da análise de conteúdo é a inferência” (p. 38).

Sobressai, neste enquadramento, que

tal como um detective, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento é a primeira

etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (Bardin, 1977, p. 39)

Em suma, na ótica de Sousa (2009), a análise de conteúdo visa uma análise estrutural, a partir de operações disjuntivas e conjuntivas, possibilitando a realização de inferências que “levem ao real conteúdo manifesto e não apenas o aparente” (p. 265). Analisar o conteúdo é, na verdade, “procurara ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro” Sousa, 2009, p. 265). A este propósito, constata-se, no dizer de Morgado (2019), que “a especificidade da análise de conteúdo resulta da possibilidade de estabelecer a conexão entre a superfície de textos, descrita e analisada, e os fatores que determinaram as suas características, deduzidos logicamente” (p. 105). Aliás, como pontua Fachin (2006) “o método indutivo é um procedimento do raciocínio que, a partir de uma análise de dados particulares, encaminha-se para noções gerais” (p. 32).

Amado et al. (2014) concluem que

o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço [...] no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção. (p. 305)

Neste sentido, o trabalho empreendido com recurso à análise de conteúdo procurou estabelecer uma relação entre as descrições objetivas, recolhidas a partir das entrevistas e os fatores que determinaram as suas características, através do estabelecimento de inferências ou deduções lógicas (Morgado, 2019). Para poder aceder a esta pretensão, procedeu-se a uma análise categorial, que no entender o autor suprarreferido, “consiste na identificação sistemática de elementos ou categorias que permitem transformar todo o texto em unidades de significação, ordenando os dados de uma forma lógica e resumida” (Morgado, 2019, p. 111).

6.1.1. Análise Categorical

Morgado (2019) ilustra que “a categorização é uma operação de classificação dos elementos ou categorias que constituem um todo, com base em critérios previamente definidos” (p. 112).

Holsti (1969), como citado em Bardin (1977), afirma que a categorização consiste no “processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo” (p. 103). Para Bardin (1977) a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 117). Coutinho (2011) acrescenta que a categorização “permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (p. 195). Creswell (2009), aludindo a Roosman e Rallis (1998), compreende a categorização enquanto “processo de organização do material em bloco ou segmentos de texto antes de atribuir significado às informações” (p. 219), em que, no dizer de Costa et al. (2021), se desenvolve uma matriz de codificação e codificam-se os dados de acordo com essas categorias.

Com base na perspectiva de Amado et al. (2014), importa referir que o tipo de procedimento adotado foi de natureza mista, na medida em que não se definiu, *à priori*, um sistema de categorias prévio fechado, diretamente relacionado com o enquadramento teórico e com a revisão bibliográfica previamente obtida. No entanto, a partir do enquadramento teórico-conceitual e nos objetivos do estudo, organizaram-se as entrevistas por dimensões e eixos temáticos, que, ainda assim, permitem construir um sistema de categorias induzido a partir da análise, subordinado ao background teórico do estudo. Privilegiou-se, pois, a combinação de sistemas de categorias prévias com categorias criadas indutivamente a partir dos dados. Tal como salientam Amado et al. (2014) “a interpretação exigida para uma categorização válida será tanto mais penetrante quanto mais o intérprete estiver teoricamente apetrechado para interrogar os dados, pois, na verdade, os dados pouco ou nada dizem se o investigador não os souber interrogar” (p. 314).

Outro aspeto a ter em conta durante o processo de análise categorial prende-se diretamente com os critérios de categorização. Ancorados na linha de pensamento de Bardin (1977), deu-se primazia ao critério semântico, criando, assim, categorias temáticas. Consideram-se, igualmente, as qualidades que, segundo a autora acima referida, definem um conjunto de boas categorias, nomeadamente (i) a exclusão mútua, que prevê que cada elemento deverá pertencer apenas a uma categoria; (ii) a homogeneidade, que sugere que a definição da categoria deverá depender de uma dimensão de análise, caso contrário deverão definir outras categorias; (iii) a pertinência, quando as categorias se encontram alinhadas com as intenções do investigador, com os objetivos da pesquisa, com as questões que a norteiam e com as características da mensagem; (iv) a objetividade e a fidelidade, garantindo a adequada definição das categorias, bem como a entrada de um determinado elemento nessa mesma categoria e, por fim, (v) a produtividade, isto é, as categorias serão

consideradas produtivas na medida em que os resultados são férteis em inferências, em novas hipóteses e em dados exatos (Bardin, 1977, Coutinho, 2011).

Na perspetiva de Esteves (2006), exposta por Morgado (2019), existe um trabalho prévio à definição de categorias, que consiste na realização de uma “leitura flutuante” (p. 110) do material, mais especificamente, nesta fase do estudo, da transcrição das entrevistas.

6.1.2. Análise Temática

Na ótica de Braun e Clarke (2016), a análise temática representa uma evolução da análise de conteúdo. Já Sousa (2009) considera-se um procedimento afeto ao método da análise de conteúdo. Após transcritas as entrevistas, procedeu-se à sua análise com vista à deteção de padrões. Ora, porque 5 das entrevistas partilhavam o mesmo guião e porque este se encontrava organizado por dimensões, partiu-se do pressuposto que

o processo de análise se inicia quando o investigador deteta e procura padrões nos dados (o que pode acontecer já durante a fase de recolha de dados) e que o processo de análise conclui-se no momento em que se relata o conteúdo e significado dos padrões (temas) presentes nos dados. (Brandão et al., 2021, p. 139)

A análise de conteúdo e análise temática foram mobilizadas, ao longo deste trabalho como sendo métodos distintos, mas equivalentes, na medida em que não se contemplou uma microanálise dos dados sob a forma de quantificação, mas sim sob a forma de temas, cuja análise das palavras e das frases obtidas pelo discurso das participantes adotadas correspondem às típicas da análise de conteúdo.

O processo deu-se, como descrevem Braun e Clarke (2006) por fases. Primeiramente, transcreveram-se os dados, que foram lidos e relidos. A partir daí

codificaram-se os elementos interessantes dos dados de forma sistemática, que permitiram a identificação dos temas. A apresentação, análise e interpretação dos dados, selecionaram-se excertos que representam exemplos relevantes para o rumo da investigação. Por fim, foi possível criar uma ligação entre a análise dos dados, as questões de investigação e a revisão da literatura efetua.

Nesta senda, procurou-se dividir os dados recolhidos em três grandes momentos: antes, durante e depois da FIP, mais concretamente o MEPEE1CEB.

O antes teve como objetivo contextualizar as motivações que levaram as participantes a frequentarem o curso e, acima de tudo, à luz desses motivos compreender as razões dessa escolha. Estavam, assim, reunidas as condições para compreender a conceção das participantes relativamente ao MEPEE1CEB, no que concerne à sua implementação, funcionamento e avaliação. Sumariam-se no fim, a partir do olhar das participantes, as vantagens e desvantagens desta formação de dupla certificação.

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 ao longo do enquadramento teórico-concetual.

6.2. ANTES do MEPEE1CEB

A importância, para o desenvolvimento e o desempenho profissionais, de uma adequada motivação para a profissão, traduzindo-se num projecto profissional estável e em expectativas seguras de realização, tem sido destacada.

(Nascimento, 2022, p. 210)

6.2.1. Motivações

Todas as participantes frequentaram a LEB, formação que antecede o MEPEE1CEB, na UMa. Posteriormente, continuaram a sua formação académica, na mesma IES, para frequentar o curso de mestrado. Das 5 docentes participantes, 3 confessaram que queriam ser EI e 2 Professores do 1.º CEB, de acordo com os argumentos abaixo revelados.

Tabela 22

Motivações para a profissão docente

Educadora de Infância	“Já tinha sido auxiliar de infância”. (P3)
	“Eu sempre ambicionei ser educadora de infância”. (P1)
	“Desde pequena que eu gostava de crianças, sempre gostei, era aquela que ficava nos jantares de família [pausa] ficava sempre com os miúdos, a entretê-los, gosto muito de mostrar o mundo às crianças, de ensiná-las, para elas conhecerem um pouquinho de tudo”. (P5)
Professora do 1.º CEB	“[...] pela experiência que eu tinha com as crianças da família, eu achava que não tinha jeito para crianças [mais pequenas]. E aquela

	parte de chegar ao nível delas era uma coisa que me custava imenso”. (P2)
	<p>“Eu sempre quis ser professora, desde que me lembro de ser gente”.</p> <p>“Eu acho que teve um bocado de influência na minha tia, que também é professora e que vivia comigo, e o percurso dela, eu sempre a vi estudar e sempre gostei de estudar, e achei que ser professora ia ser a continuação de ser aluno, porque, minha vida perfeita seria estudar para sempre, mas como estudar não rende dinheiro”. (P4)</p>

Este levantamento das motivações intrínsecas, relativamente à natureza dos motivos para a escolha da docência como profissão, pretende, somente, contextualizar a dimensão motivacional da identidade profissional docente. Na verdade, o que importa enfatizar, no âmbito deste estudo, é a opção pela habilitação conjunta, isto é, o MEPEE1CEB, no contexto de desenvolvimento da investigação - a UMa.

Assim e, apesar de 3 participantes admitirem o seu desejo em ser EI e as restantes 2 professoras do 1.º CEB, escolheram a habilitação conjunta na UMa por ser a oferta formativa da IES da sua área de residência, conforme é possível constatar na voz das participantes. “Optei pela Madeira porque de facto como tinha o curso que realmente eu pretendia, não estava a fazer sentido sair se havia a possibilidade de ficar cá” (P1); “Não queria sair da ilha” (P3); “para ficar perto da família” (P5).

Uma outra participante admite a sua opção não só pelo facto de não querer se descolar para Portugal Continental, mas também pelo reconhecimento da qualidade da formação na UMa. “A minha tia tinha boas recomendações, de alguns professores que

tinham sido professores na altura dela, e porque eu não queria viajar de maneira nenhuma. A questão da separação sempre foi muito difícil para mim” (P4).

Quanto ao facto de as participantes confessarem que quando escolheram a formação conjunta, tinham, na verdade, uma área de formação predileta, realce-se que a frequência quer da licenciatura, quer do mestrado, e a experiência profissional, posteriormente, esbateram esta preferência. Para este aspeto contribuíram, numa fase inicial, as experiências, quer na EPE, quer no 1.º CEB, que as estudantes tiveram ao longo da formação na LEB, nomeadamente através da UC de Iniciação à Prática Profissional (IPP) I, II, III e IV. Refira-se que a as UC de IPPI e IPPII realizam-se no contexto da educação de infância, nas valências de creche e EPE, respetivamente, e as UC de IPPIII e IPPIV, no 1.º CEB, sendo que as alunas experienciam primeiramente um estágio ou no 1.º ou no 2.º ano de escolaridade e, seguidamente, ou no 3.º ou no 4.º ano de escolaridade. “As minhas experiências foram boas ao nível da pré-escolar [...] na licenciatura. Se as experiências não tivessem sido boas, talvez me tinha concentrado só no primeiro ciclo, mas como tive boas experiências, continuei” (P4).

Eu sempre ambicionei ser educadora de infância, na verdade. Depois, ao entrar na licenciatura, e ao ter contacto com o 1º Ciclo... o 1º Ciclo também me fascinou [...] E depois apaixonei-me por ambas as valências, na verdade, gosto muito de ambas (P1).

A mesma participante acrescenta ainda, a este propósito, “logo na licenciatura, como nós tivemos o contacto com o 1.º Ciclo, e como eu gostei desse contacto, já fiquei mais virada assim para as ambas valências, mas efetivamente no mestrado é que me deu mais [certeza]” (P1). Na verdade, a formação tem a responsabilidade de contribuir e

também de influenciar a (re)definição do projeto profissional dos estudantes, neste caso, a orientação vocacional para os cursos de formação de professores (Nascimento, 2007).

Esta análise insere-se, de acordo com Nascimento (2007), na dimensão motivacional da identidade docente e respetiva construção na formação inicial. Na perspetiva do autor, “a dimensão motivacional relaciona-se com o projecto profissional, neste caso, especificamente, com a escolha da docência como profissão e com a motivação para a mesma” (Nascimento, 2007, p. 209). Salienta-se, portanto, a valor de uma adequada motivação para a profissão, para o desenvolvimento profissional, numa estreita relação com o desenvolvimento da identidade social.

No âmbito desta representação, a P6 considera que as estudantes quando ingressam no MEPE1CEB chegam à UMa com a perspetiva de

concretizar um sonho, que é ser professor. Para ser professor, é preciso fazer o mestrado. Quer trabalhar com os meninos mais pequenos, quer trabalhar no primeiro ciclo. Depois, isso é uma mais-valia quando chegam a parte final com as suas provas públicas, e temos sucesso, podemos dizer que há muito sucesso na realização académica dos nossos estudantes.

Do ponto de vista institucional, as opções das participantes confirmam e validam a decisão da UMa, aquando da abertura do MEPEE1CEB. A RAM conta com uma forma tradição na formação de EI e professores de 1.º CEB, desde a Escola do Magistério Primário do Funchal, passando pela Escola Superior de Educação da Madeira, que deu lugar ao centro Integrado de Formação de Professores. Neste sentido, aquando da adequação dos cursos de FIP ao processo de Bolonha, parece-nos intuitivo e natural a criação da MEPEE1CEB, mantendo, assim, a formação de EI e professores de 1.º CEB nesta região insular. Porém, os decisores institucionais da UMa poderiam ter optado por

proporcionar mestrados em separado, ou seja, um mestrado apenas em EI e outro mestrado apenas em 1.º CEB ou até mesmo apenas uma das opções. Ainda assim, numa perspectiva de compreensão das opções da UMA face ao enquadramento legal, no âmbito do ES, ficou-se a saber, pela voz da P7 que estão opção do DCE resulta do entendimento de que “uma Região de dimensão reduzida como a nossa, pareceu-nos conveniente conferir essa dupla certificação profissional, para minimizar riscos de desemprego qualificado” (P7). Além disso, como exposto anteriormente, esta oferta formativa expande um pouco mais o leque de opções, ainda que na forma de habilitação conjunta, pois ao tratar-se de uma região insular nem sempre existe a oportunidade e/ou a vontade para se deslocar para a região continental. O critério assinalado pretende-se, portanto, com a empregabilidade, havendo assim uma maior oferta para os detentores de habilitação profissional conjunta. Relativamente a esta questão a P4 confirma o discurso subjacente às intenções político-institucionais, ao afirmar que “em termos de mercado de trabalho, portanto, há maior [abertura] enquanto se for só primeiro ciclo, nós só podemos ser professoras e, neste caso, há oportunidade de exercer [também na] educação de infância”.

6.3. DURANTE o MEPEE1CEB

Para além da importância de um adequado sistema de recrutamento dos estudantes, que contemple os aspectos motivacionais, destaca-se a importância de um processo de formação que permita o esclarecimento dos mesmos e a (re)estruturação dos projectos profissionais, passando por um trabalho ao nível das representações. (Nascimento, 2022, p. 2011)

Situando o MEPEE1CEB enquanto oferta formativa da UMa, ele surge em termos normativos em 2008/2009, mas os primeiros matriculados datam do ano letivo 2010/2011. Os primeiros alunos diplomados com esta habitação conjunta surgem no ano letivo 2011/2012, decorrente da 1ª turma/edição do curso.

Em 2013, foi realizada a primeira avaliação, cujo resultado foi a acreditação do MEPEE1CEB por três anos, com algumas condições impostas pela CAE. Em janeiro de 2014, foram introduzidas as primeiras alterações ao plano de estudos, decorrentes da avaliação da A3ES, realizada em 2013. Essas alterações visaram essencialmente a inserção de UC facultativas nas áreas científicas de FGE e FAD. Ainda assim o curso tenha sido acreditado, foi descontinuado em julho de 2015. Esta descontinuidade ficou a dever-se, segundo a P6, ao facto de

a nível nacional, ter sido criada a expectativa de não abrir todos os anos o curso de formação de professores. [Assim,] a Universidade da Madeira começou a abrir ano sim, ano não, mas depois viu-se que esse compromisso a nível nacional só aconteceu nalgumas universidades, então passamos a abrir todos os anos, e porque muitos alunos aqui, muitos estudantes da Região Autónoma da Madeira, para fazer o curso de professor ou de educador, iam para o continente, e queriam fazê-lo cá.

Importa destacar que o curso de MEPEE1CEB que uma das participantes fez, concretamente a P3, correspondeu à estrutura curricular, que contava com apenas dois estágios, um na EPE e outro no 1.º CEB, conforme se pode constatar no discurso feito na 1.ª pessoa, “no meu mestrado, no primeiro ano foi estágio na pré-escolar, em educação de infância e o segundo ano foi primeiro ciclo” (P3). Curiosamente, após ter sido elucidada acerca da alteração do plano de estudos, a P3 rematou “então já melhorou”.

Assim, posteriormente, através do Aviso n.º 9834/2016, foi, novamente, aprovada pela UMA, a criação do ciclo de estudos de mestrado em EPE e 1.º CEB. Refira-se, portanto, que este plano de estudos contempla a reorganização dos créditos pelas componentes de formação, plasmada no DL n.º 79/2014, de 14 de maio, aumentando o mestrado em habilitação conjunta de 3 semestres (90 ECTS) para 4 semestres (120 ECTS), cuja distribuição pelas componentes de formação, sugerida pelo ponto 3 do artigo 14.º é a seguinte: a) Área de docência: mínimo de 18; b) Área educacional geral: mínimo de 6; c) Didáticas específicas: mínimo de 36; d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 48. Na voz da P7, nesta opção curricular “prevaleceu a ideia de que a PES deveria contemplar um semestre inteiro, o último, para a elaboração do Relatório da Prática Pedagógica aproximando-o da elaboração da dissertação de um mestrado em termos de dignidade científica”.

Esta estrutura curricular e respetivo plano de estudos vigoram desde 2015/2016 e asseguram o reforço da área científica das didáticas específicas (de 30 passou para 44 ECTS obrigatórios) e a área da docência, na qual alguma UC facultativas passaram a ser obrigatórias, nomeadamente Matemática para o Ensino e Literatura para a Infância. Ainda houve um aumento de créditos da PES (de 45 para 50 ECTS), passando a contemplar 3 PP, ao invés de 2. Os alunos fazem, então, 1 estágio na EPE e dois no 1.º CEB. A decisão da disposição das PP pelas valências da EPE e do 1.º CEB teve por base esta visão.

Restando 3 semestres, a opção da atribuição de uma PP à educação pré-escolar e de duas PP ao ensino básico teve a ver com a sua distribuição pelos primeiros 2 anos (1.º e 2.º anos) à PP II, e pelos segundos 2 anos (3.º e 4.º anos) à PP III, por requerer maior especificidade, em contraponto a abordagens mais integradas e generalistas na educação de infância. (P7)

Pelas palavras da P6, surge a explicação, que abaixo se transcreve.

na altura, após a avaliação, o departamento reuniu e achou que ao aprofundar o primeiro ciclo, dava oportunidade aos alunos em entrarem nos diferentes anos, primeiro ano e segundo ano, terceiro ano e quarto ano e ainda que a presença dos nossos alunos no primeiro ciclo poderia influenciar, provocar alguma transformação nas dinâmicas pedagógicas, por vezes colada a métodos tradicionais.

Concordamos com a plausibilidade deste argumento, ainda que a operacionalização da PES não contemple a valência de creche (apontada como um constrangimento) e também não consiga dar uma visão integral do 1.º ciclo, isto é, de todos os anos de escolaridade que compõem este nível de ensino. Esta distribuição da carga horária vai ao encontro da convicção que o 1.º CEB, sem qualquer desvalorização pela EPE, é

mais complexo, que dá mais trabalho, há etapas da leitura e escrita, dos processos de aprendizagem dos alunos [...] que os nossos alunos na formação precisam de mais tempo para dominar alguns instrumentos e ferramentas pedagógicas. [...] o que eles aprendem na educação pré-escolar é potencializado, e vemos já uma diferença nas trajetórias didáticas de usar as poesias, as histórias, criar trajetórias didáticas e pedagógicas com maior interdisciplinaridade, e acredito que o facto de eles dominarem os saberes da educação pré-escolar ajuda a avançar de uma forma mais dinâmica e com mais empatia. (P6)

Relativamente à operacionalização da PES, os 3 estágios ocorrem nos 3 primeiros semestres do MEPEE1CEB, com uma carga horária de 120h cada. Nesta senda, quisemos saber a opinião das P6 e P7 sobre a relação entre a carga horária da PES e a preparação dos estudantes para o exercício profissional. Ambas concordaram que não se trata de uma questão de carga horária, mas sim de operacionalização da UC. “Tudo depende da forma

como as PP são postas em prática e o apoio recebido nas escolas pelos cooperantes da PP. A questão horária não é assim tão relevante.” (P7) e “Não é uma questão de número de horas, mas uma questão de qualidade dum projeto de estágio e também de uma proximidade que nós queremos cada vez maior, entre a universidade e os núcleos de estágio” (P6).

Através destas respostas, introduzimos a temática da organização e operacionalização da PES, nomeadamente dos estágios pedagógicos dos/as estudantes da IES nas escolas cooperantes, do ponto de vista das docentes da UMA. Parece-nos, assim, um momento oportuno para refletir acerca de uma categoria que emergiu a partir do enquadramento teórico-concetual e da análise documental, mais concretamente a articulação entre a teoria e a prática, do ponto de vista da relação entre as universidades e as escolas.

Flores (2017), no âmbito dos seus contributos para (re)pensar a FIP, posiciona-se criticamente em relação à desarticulação entre a IES e as escolas. O estudo da EDULOG, da responsabilidade de Leite e Sousa-Pereira (2022) conclui a necessidade de se

- (i) reconhecer, institucionalmente, o papel que os professores cooperantes têm na formação inicial de professores e estabelecer condições, por eles a serem cumpridas, de desenvolvimento profissional que lhes permita aprofundar conhecimentos sobre práticas de ensino supervisionado e de envolvimento dos estudantes em estágio em atividades de investigação sobre a prática docente.
- (ii) assegurar, na relação entre as IES e as escolas cooperantes, que os protocolos de cooperação sejam ampliados a processos institucionais de trabalho coletivo que não deixem os professores cooperantes no isolamento de trabalho apenas com os estagiários. (p. 59)

Por seu turno, Nóvoa (2022) considera que a FIP precisa “do conhecimento científico em Educação, dos fundamentos às didáticas, à psicologia e ao currículo, e a tantos outros assuntos” (p.65), contudo adverte que “estes dois tipos de conhecimento são insuficientes para formar um professor se não construírem uma relação com o conhecimento profissional docente, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores” (o. 65).

Neste sentido, o autor suprarreferido enfatiza a necessidade da existência, nas universidades, de uma casa comum da formação e da profissão, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Esta casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um “terceiro lugar”, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente. (Nóvoa, 2022, p. 65)

A Prática de Ensino Supervisionada na Escola (PESE) do MEPEE1CEB, na UMa, está organizada em três UC, a saber a PPI, que contempla um estágio na EPE e as PPII e III, que contemplam o estágio no 1.º CEB. Os estudantes da IES realizam o seu estágio nas escolas da rede pública e privada de estabelecimentos de ensino e educação da RAM. Cabe aos professores supervisores definir os locais de estágios, as turmas e escolas cooperantes, e trabalhar em estreita colaboração com os educadores/professores cooperantes. Estes são os titulares de grupo/turma, nos quais os/as estagiários/as realizam a sua intervenção pedagógica. A UMa possui um Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino e ainda um Regulamento Específico das Unidades Curriculares da Prática Pedagógica I, II e III do Mestrado em educação Pré-

Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A partir deste enquadramento, torna-se inteligível a seguinte afirmação

nós respeitamos as orientações, nós temos um protocolo com a secretaria, temos um protocolo com as entidades privadas, temos um anexo técnico, portanto, a logística está toda feita. [...] temos, por exemplo, hoje, já um envolvimento na formação dos cooperantes, o centro de investigação, todos os colóquios, todos os eventos científicos, os cooperantes entram, têm entrada livre, quer na universidade, quer no centro de investigação para formação. (P6)

No entanto, acredita-se que a construção de um lugar-comum, de ligação entre a formação e a profissão, não se faz de procedimentos logísticos e rotineiros, na medida em que a P6 confessa que falta ainda “a universidade ir à escola com projetos de investigação e os cooperantes aproximaram-se mais fisicamente e intelectualmente da universidade”. No passado havia melhores e mais atrativas condições para a aceitação da função de professor cooperante, nomeadamente uma compensação remuneratória. A P6 reconhece que tentam “valorizar pela formação [...]”, mas ainda assim, temos que trabalhar ainda mais para criar parceria”.

A relação entre as IES e as escolas cooperantes deve construir-se, assim, num sentido bilateral, de colaboração mútua. Através do Regulamento Específico das Unidades Curriculares da Prática Pedagógica I, II e III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, compreende-se que os professores cooperantes colaboram na formação inicial, conforme estipulado no artigo 23.º do DL n.º 79/2014, e simultaneamente, que a UMa assume o dever de apoiar os professores cooperantes no que ao seu desenvolvimento profissional diz respeito. Neste sentido, a P6 acredita que “na prática, é preciso haver mais cumplicidade entre os núcleos de estágio e a universidade, e aí também as exigências de uns e de outros seriam maiores”, pois “se os

professores cooperantes sentirem mais segurança da própria universidade, e confiança, não só vão abrir a porta da sala, mas também vão se envolver e vão ter poder de se envolver mais na formação” (P6). Esta parceria e envolvimento passam, necessariamente, por dar a conhecer o trabalho que se realiza na universidade, a filosofia subjacente ao CE e, acima de tudo, assumir compromissos comuns assentes no “acreditar que podemos trabalhar numa vertente, numa dimensão pedagógica diferente, valorizar mais o brincar da criança, a atividade lúdica, interagir com as outras unidades curriculares de enriquecimento curricular, criar projetos” (P6). É necessário dar voz e valorizar as experiências que se fazem nas escolas, contrariando assim a tendência *top down*. Esta troca de saberes teórico-práticos, desierarquizados e contextualizados, materializa-se na criação de parcerias e projetos que contemplem a vinda dos professores cooperantes às IES e vice-versa, numa perspetiva de trabalho colaborativo. Acreditamos que a formação dos professores supervisores das IES quer na EPE, quer no 1.º CEB bem como a sua experiência no terreno pedagógico contribuem igualmente para a agilização desta condição. A P6 admite, neste contexto, que “[os professores] têm sido incansáveis com os estudantes da Universidade da Madeira, agora a universidade tem que fazer mais por eles, e depois então podemos exigir. Neste momento, não se pode exigir mais”. Esta declaração de intenções vai, portanto, ao encontro das recomendações do estudo da EDULOG, no qual Leite e Sousa-Pereira (2022) alertam para

a urgência do Ministério da Educação e demais entidades responsáveis pela FIP cuidarem de um reconhecimento formal do papel que estes professores têm e definirem, ao mesmo tempo, critérios para o exercer. É igualmente importante que as IES ofereçam condições que permitam o desenvolvimento profissional destes professores ao nível das atividades que deles são esperadas. (p. 58)

Destacam-se, por fim, as recomendações das autoras perante as constatações apuradas:

- (i) Reconhecer, institucionalmente, o papel que os professores cooperantes têm na formação inicial de professores e estabelecer condições, por eles a serem cumpridas, de desenvolvimento profissional que lhes permita aprofundar conhecimentos sobre práticas de ensino supervisionado e de envolvimento dos estudantes em estágio em atividades de investigação sobre a prática docente.
- (ii) Assegurar, na relação entre as IES e as escolas cooperantes, que os protocolos de cooperação sejam ampliados a processos institucionais de trabalho coletivo que não deixem os professores cooperantes no isolamento de trabalho apenas com os estagiários. (Leite & Sousa-Pereira, 2022, p. 59)

Ainda que estas recomendações apontem direções e permitam estabelecer ações estratégicas, é importante compreender que nunca poderemos ocupar o “terceiro lugar” (Nóvoa, 2022) se a sua construção não passar de um plano de intenções. A planta desta “casa comum da formação e da profissão” (Nóvoa, 2022, p. 65) tem de passar do papel para ação, sendo que todos os responsáveis pela FIP são chamados a erguer os seus alicerces.

Tal como já se referiu a PES é a primeira oportunidade real, durante o MEPEE1CEB, que os/as estudantes têm para se sentirem professores e, na verdade, sê-lo, cumprindo assim a função de socialização da FIP, concretizada na introdução dos “estudantes/futuros professores nas situações da docência e da ambiência escolar” (Leite & Sousa-Pereira, 2022, p. 48). Sob a orientação dos professores cooperantes, das escolas e dos professores supervisores, das IES, é-lhes atribuída a responsabilidade de (i) prestar serviço docente no grupo/ turma que lhes for atribuída; (ii) planificar, preparar e discutir

as atividades letivas; (ii) organizar e/ou participar em atividades que visem dinamizar a escola, fomentando: a formação docente numa perspectiva interdisciplinar; a interação escola-comunidade; a relação humana na comunidade escolar; a autoformação contínua nos diversos domínios da atividade docente. Em simultâneo com as UC de PPI, II e III os/s estudantes frequentam as UC de SRPP I, II, III, um espaço destinado, de acordo com os seus objetivos, a

analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas”; mobilizar conhecimentos teóricos para fundamentar a prática pedagógica; promover a reflexão crítica dos estudantes sobre a sua própria ação (meta-análise); refletir sobre problemáticas sinalizadas em contexto real, proporcionando-lhes a formação adequada à resolução dos problemas; desenvolver atitudes de reflexão crítica e de questionamento face às experiências observadas e vivenciadas em situação de Prática Pedagógica; participar em sessões temáticas sob a forma de conferências, debates, reflexões conjuntas, apresentações e exposições de diversos temas relacionadas com a Prática Pedagógica; promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. (Programa da UC)

Perante este cenário, os estudantes, cumprem um modelo de formação orientado pela e para a investigação, pesquisa e reflexão, para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem e do conhecimento sobre o ensino-aprendizagem, para a análise dos contextos de trabalhos dos professores, para a assunção de um compromisso ético e social, para a relação com e na comunidade e, concludentemente, possibilitando a construção e reconstrução da identidade profissional docente, através das dimensões do saber, saber-fazer e saber-ser/estar.

6.3.1. Potencialidades

De um modo geral, todas as inquiridas são unânimes em considerar que o mestrado correspondeu às suas expectativas. Porém, uma das participantes concorda que a formação foi um pouco mais teórica do que prática, deixando de fora algumas questões relacionadas com a componente burocrática da profissão, que nas palavras da inquirida “causa aflição quando nós entramos na escola porque assumem que nós já sabemos” (P2). A participante referia-se especificamente às atas, matrículas, entre outros. Mais adiante na conversa, adita “temos sim todo um conhecimento teórico e formas de intervir com crianças, mas a parte do trabalho burocrático é esquecida e depois nós ficamos um bocado perdidas, é uma aflição” (P2). Outra participante testemunha que “talvez senti um bocadinho de dificuldade no mês de julho, [em] que é tratada papelada e burocracias. Isso também é uma coisa que não ensina na universidade” (P5).

Embora se reconheça que a questão agora levantada possa constituir um motivo de insegurança na transição da formação inicial para a prática profissional, considera-se que todas estas aprendizagens relacionadas com o dever administrativo se aprendem em contexto de trabalho. Por outro lado, em função das experiências na PES, as estudantes, durante a formação, podem ter um maior ou menor grau de conhecimento e implicação nestas questões em função da abertura das escolas e dos/as docentes cooperantes. O apoio e suporte dado por colegas mais experientes, associados, naturalmente, ao espírito de iniciativa, proatividade e vontade de aprendizagem é, indubitavelmente, uma boa forma de conhecer e operacionalizar as questões práticas e burocráticas da profissão, que são fácil e rapidamente assimiladas.

No seguimento do diálogo, as participantes destacaram como sendo mais significativas para o exercício profissional as UC relacionadas com as DIE e a PES,

nomeadamente o estágio. Antes, porém, de identificarmos os motivos para tais opções, importa referir que de todas das docentes entrevistadas, uma apenas fez um estágio na EPE e um no 1.º CEB, planos de estudos do MEPEE1CEB correspondente ao plano de estudos vigente até ao ano letivo 2014/2015. As docentes que frequentaram o MEPEE1CEB após esta data, já realizaram um estágio na EPE e dois estágios no 1.º CEB, isto é, as UC de PPI e PPII e PPIII, respetivamente.

No que concerne à área científica das DIE, as participantes destacam, assim, de uma forma geral a importância dos conteúdos programáticos bem como e a própria operacionalização das UC como sendo uma componente teórico-prática para, após a conclusão da formação inicial, desenvolver o trabalho docente.

Foi a partir das didáticas que nós conseguimos ganhar estratégias, conhecer estratégias, saber com as quais é que nos identificamos, e com as quais é que não nos identificamos, como é que podemos fazer, como é que podemos variar. Para mim, as didáticas foram mesmo o ponto alto do mestrado, porque, para além da teoria, que é sempre importante, o saber pôr em prática e como fazer é aquilo que nós vamos levar, efetivamente, para a prática. (P1)

Na verdade, as DIE constituem uma das componentes de formação, que integram os ciclos de estudos que visam a habilitação profissional para a docência. De acordo com o artigo 10.º, do DL n.º 79/2014, “a formação em didáticas específicas abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência” (p. 2821). Neste sentido, refere a P2 “a minha maior dificuldade é: Como é que eu vou introduzir isto? Como é que eu vou

abordar isto? ou como é que eu vou ensiná-los a ler? [...] e são as didáticas que nos ensinam” (P2)

Nos dois anos de MEPEE1CEB, os estudantes têm, no âmbito desta área científica as seguintes UC, das quais se destacam os objetivos mais relevantes para a esta reflexão. Refira-se, aliás, que nos 3 primeiros semestres do mestrado o plano de estudantes contempla apenas UC inscritas na área científica de DE e PES, à exceção da UC Projeto de Investigação-Ação, no 1.º semestre, que pertence à AEG, cuja UC se encontra diretamente associada a processos reflexivo-investigativos sobre a PES.

Tabela 23

Principais objetivos das UC no âmbito das Didáticas Específicas

UC	Objetivos
Contextos de Aprendizagem na Educação de Infância	Identificar e contribuir para a construção de práticas pedagógicas de qualidade na EI.
Desenvolvimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Obter o domínio necessário das diretrizes emanadas e tornar possível a operacionalização de sugestões metodológicas de intervenção pedagógica adequadas e o desenvolvimento de atitudes de reflexão crítica.
Didática do Português	Conhecer um conjunto de conceitos e referências teóricas e conceber dispositivos didáticos para o ensino língua portuguesa.
Didática do Estudo do Meio	Adquirir conhecimentos didáticos para a abordagem das temáticas do Estudo do Meio.
Didática das Expressões I e II	Planificar e concretizar atividades do âmbito Expressão Dramática, Expressão Plástica, Expressão Físico Motora e Expressão Musical numa perspetiva interdisciplinar, no contexto de prática pedagógica;
Didática da Matemática	⁷

⁷ No sítio da Internet não constam informações acerca desta UC

Ensino Experimental das Ciências	Fortalecer a capacidade pedagógica dos estudantes para criar, implementar e avaliar atividades experimentais para alunos do Pré-Escolar e no 1.º CEB;
----------------------------------	---

Fonte: retirado de <https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1o-ciclo-do-ensino-basico/>

Licínio Lima (2022), numa conferência organizada pela Instituto de Educação da Universidade do Minho, considerando-se um feroz opositor do modelo atual de formação de professores, como se caracterizou na primeira pessoa, considera este peso atribuído às DE uma clara desvalorização dos saberes teóricos que formam a espinha dorsal do pensamento educacional: a filosofia da educação, a história da educação, a sociologia da educação e os estudos da política educativa. Esta organização decorre do processo de Bolonha, relativamente à estrutura do ES, do qual se assume igualmente um crítico. Também Flores (2017) critica “a tendência para uma visão redutora de currículo (escolar e da formação) tendo como resultado uma maior “didatização” da formação em detrimento da dimensão ética, social, cultural e política” (Flores, 2017, p. 799). Ora, numa análise efetuada à estrutura curricular da LEB, verifica-se que estes saberes teóricos estão incluídos nesta formação, cuja habilitação antecede obrigatoriamente a frequência do curso de mestrado. Atualmente, não se é EI ou professor do 1.º CEB sem ter conhecimentos nestas áreas científicas da Educação.

No caso dos educadores de infância, assim como no dos professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, a situação é diferente pois embora seja também só no Mestrado que estes estudantes adquirem formação profissional para o exercício da profissão docente, é-lhes exigido um diploma de licenciatura em Educação Básica cujo plano de estudos contempla já unidades curriculares do campo educacional. (Leite, 2022, p. 25)

Ainda a este propósito a P6 confirma que “a educação básica é uma condição necessária para ingressar no mestrado [MEPEE1CEB], portanto, há muitas disciplinas que já são contempladas na licenciatura e que contribuem depois para o mestrado”.

Além das DE, houve uma manifestação plena das entrevistadas ao considerarem a PES, plasmadas nas UC de PPI, II e III, vulgo estágio, as UC que as melhor prepararam para o contexto profissional. Aliás, considera-se que a operacionalização do estágio é, na verdade, o primeiro momento, ao longo da formação inicial, em que a estudantes se sentem de facto educadoras ou professoras, na medida em que é um espaço privilegiado de “confronto entre a teoria e a prática, uma das questões-chave na formação de professores” (Flores, 2015, p. 142). Alarcão e Roldão (2010) acrescentam que a prática pedagógica representa um “espaço em que se entrecruzam os saberes e em que a sua mobilização e articulação ganham sentido conceptual e orientador da acção de educar, ensinando” (p. 17)

A tabela acima apresentada, na qual se põe em evidência alguns objetivos das UC da componente de formação das didáticas específicas, pretende justamente estabelecer uma relação entre estas UC e a PES. No que concerne ao contexto temporal, as UC no âmbito das didáticas, quer seja no 1.º semestre, quer seja no 2.º semestre, ocorrem em simultâneo com a PP, permitindo suportar teoricamente a intervenção pedagógica, quer na EPE, quer no 1.º CEB. Aliás, entre a PP e algumas UC, como sejam, por exemplo, Expressões e Ciências Experimentais, existe uma estreita articulação curricular, no sentido em que as estudantes constroem e desenvolvem percursos e ferramentas conceptuais e didáticas, passíveis de serem mobilizadas ao longo dos diferentes estágios. Alarcão e Roldão (2010) consideram que o “espaço curricular de didáticas ou metodologias [...] nos cursos de formação inicial de professores desempenha um

momento de questionamento, uma janela que se abre para o mundo da profissão e faz emergir novas representações de si e do trabalho profissional” (p. 17).

Refira-se que da PES fazem ainda parte, em plena simbiose com as UC de PP, a UC de Seminário de Reflexão sobre a PP. Como o próprio nome indica, estas UC visam analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas em contexto de EI e de 1.º CEB. No dizer de uma participante esta UC também contribuiu fortemente para o desenvolvimento de uma identidade profissional reflexiva, crítica e investigativa.

Aquilo que eu acho que o mestrado mais me deu, para além de todos os conhecimentos, como é óbvio, foi uma postura crítica, porque eu até então não me considerava assim tão crítica, ao ter uma postura que refletisse, ou que pensasse, ou que tentasse ver as coisas de outra forma. Eu acho que os professores do mestrado, [...] na parte das didáticas, na parte dos seminários também, na parte do estágio, a mim deu-me muito isso. Podes fazer assim, mas se calhar assim, poderia ser melhor, o pensar de forma crítica, o olhar para uma atividade, por exemplo e pensar, correu bem, mas isto poderia ter sido melhor, para a próxima eu posso fazer de outra forma, ter essa flexibilidade foi muito pelos professores que nós tivemos, realmente, essa postura de [...] provocar questões e de provocar situações diferentes, deu-me muito essa flexibilidade que eu considero que não tinha, não tinha essa competência, o mestrado deu-me muito isso. (P1)

Esta visão holística, contrariando a fragmentação curricular e o excesso e até mesmo duplicação de trabalho que daí podem advir é também uma preocupação da diretora de curso, patente nas suas declarações “[Ao] conseguirmos criar alguma interdisciplinaridade, vamos ter menos trabalhos e diferentes pontos de vista. É um trabalho mais complexo, porque os próprios alunos, por vezes, queixam-se quando

conseguimos fazer alguns projetos interdisciplinares, mas pelo menos estão a trabalhar numa trajetória em que [o saber] não está tão compartimentado (P6)”. Além disso,

dá um sentido, um projeto mais definido, em vez de estarem a fazer cinco trabalhos, fazem um trabalho, um projeto, por exemplo, em que precisam de cinco dimensões de conhecimentos específicos, mas trabalhamos para um todo, e se conseguirmos fazer essas vivências já na formação inicial, provavelmente vai marcar e [enquanto] professores também vão trabalhar nessa dimensão lá fora.
(P6)

Em suma, todas as participantes concordam que a componente prática do MEPEE1CEB, ou seja, as UC diretamente relacionadas com o saber-fazer da profissão, foi a mais relevante na transição da formação para a profissão. Foi, na perspetiva de algumas inquiridas, essa componente prática que lhes deu algum suporte nos anos iniciais da carreira docente, atenuando aquilo que poderia ter sido um choque entre a formação e a sua primeira experiência profissional, suportando, assim, a consideração da P6 de que “as experiências que eles têm na formação inicial vão, pelo menos, condicionar os primeiros anos de exercício profissional”. Este apontamento sobre a socialização antecipatória da formação retomaremos mais à frente aquando da reflexão acerca da passagem da FIP para a prática profissional.

6.3.2. Constrangimentos

Por outro lado, é igualmente, possível inferir, da voz das participantes, alguns aspetos menos positivos da formação inicial, neste caso específico do MEPEE1CEB. Da escuta ativa das entrevistas e da leitura atenta às suas transcrições, destacam-se algumas questões primordiais, identificadas pelas antigas estudantes como lacunas na sua formação. A primeira questão é a da avaliação, mais concretamente a avaliação sumativa. A P1 declarou, deste modo,

a avaliação das crianças, por exemplo, no fim de um período. Nós nunca tivemos essa abordagem cá, no nosso contexto de estágio. Por exemplo, era uma situação que realmente me deixou um bocadinho de ansiedade, porque em termos de avaliação [pausa] sim, nós fazíamos avaliação formativa, mas a avaliação sumativa, por exemplo, dar a classificação a um texto, a uma ficha de avaliação, ou dar depois no final de um período uma avaliação concreta a uma criança, foram tudo situações que eu nunca tinha feito. A avaliação, eu sinto, que foi a parte mais desafiante, por nunca ter vivenciado isso antes.

Outro aspeto referenciado prende-se com a intervenção com crianças/alunos com necessidades educativas especiais. A dificuldade relatada inclui não só a referenciação e o desenvolvimento de todo o processo encetado a partir da deteção das dificuldades, mas também estratégias específicas para lidar com determinadas dificuldades de aprendizagem específicas. “Mas como é que se faz as coisas? Como é que se processa?” (P4) são algumas das interrogações da P4, que identificou a abordagem a esta matéria como sendo a sua maior fragilidade na formação inicial.

A nível de processo, eu não faço ideia de como é que funciona, e depois nós lá na escola, a psicóloga é nova, a professora de ensino especial é nova, então todas nós temos dúvidas, e “eu quero colocar esta criança a ser acompanhada pelo ensino especial, como é que eu faço?”, “não sei, tens que preencher o papel”, “o pai tem de assinar?”, “não sei se tem de assinar”, “o pai tem de assinar aqui”. Todo esse segmento, tendo em conta que nós é que tratamos disso, mesmo que seja em equipa, devia ser discutido, apresentado, falado na parte das necessidades educativas, sem dúvida. (P4)

Na verdade, relativamente a esta questão, durante o percurso formativo, iniciado na LEB, os estudantes têm contacto com duas unidades curriculares, de carácter opcional,

que dizem diretamente respeito às questões da inclusão, nomeadamente Necessidades Educativas Especiais (NEE) e Intervenção nas NEE.

A UC de NEE figura no plano de curso no 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica. Segundo o sítio da internet da Universidade da Madeira e, de acordo com o programa, o principal propósito desta UC é

ser um meio de informação, reflexão e análise de temáticas inerentes a esta problemática contribuindo para uma maior sensibilização e difusão de valores e princípios de solidariedade e cidadania preconizados na filosofia da Inclusão e difundida desde a Declaração de Salamanca, em 1994. (<https://www.uma.pt/ensino/1o-ciclo/licenciatura-emeducacaobasica/10550/?contentid=10550>)

Por seu turno, a UC de Intervenção na NEE, igualmente optativa, integra o 2.º ano do MEPEE1CEB e de acordo com a ficha curricular, disponível na página da internet da UMa, ficamos a saber que

as temáticas desta disciplina incidirão sobre a educação inclusiva dos alunos com necessidades educativas especiais em contexto escolar, expressa nas medidas, procedimentos e intervenientes subjacentes a todo o processo, através de apropriação de técnicas e metodologias conducentes a uma intervenção de qualidade junto de crianças/jovens com NEE (<https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1o-ciclo-do-ensino-basico/7111/?contentid=7111>).

Esta UC distingue-se da anterior pelo seu carácter instrumental e orientado para a prática, enquanto a UC da licenciatura visa uma sensibilização e um conhecimento acerca dos conceitos e políticas de inclusão. Considera-se, portanto, que caso os estudantes não

escolham intencionalmente nenhuma destas UC podem, efetivamente, passar pela formação inicial sem qualquer sensibilização à educação inclusiva, de modo genérico, e à intervenção na NEE, de um modo mais particular. Neste sentido, torna-se complexa a mobilização dos saberes transversais a esta UC, na PES e no ato pedagógico, entendido como

uma decisão inclusiva, e isso implica pensar a forma como o ensino, a aprendizagem e a avaliação dialogam com os sujeitos aprendentes e com o saber que lhes propomos, em que o professor se assume pela forma como pensa e como cria as condições para a produção e construção do conhecimento, dando a possibilidade de se transformarem em sujeitos de construção (Baptista, 2005; Behrens, 2013; Freire, 2017). (Cosme et al., 2021, p. 23)

As respostas das P6 e P7 encontram-se, assim, em consonância com esta implicação. Quando questionadas acerca da necessidade de uma abordagem, no âmbito da educação inclusiva, alinhada com a realidade educativa no plano de estudos, quer no mestrado ou na licenciatura, em regime obrigatório deram uma resposta afirmativa. A P6 afirmou que “essa possibilidade de passarem a ser obrigatórias deverá estar sempre em cima da mesa” e a P7 confessa que “pode acontecer que alguns alunos, por opção, não frequentam esta disciplina. Acredito que na sua formação contínua depois vão ter que rapidamente resolver essa situação, mas o despertar para a intervenção com crianças com necessidades educativas especiais, digamos que poderia ser comum, não ser opcional (P6). Esta questão não invalida, naturalmente, a necessidade de se trabalhar os princípios da educação inclusiva na PES, pois “nós sabemos que o professor titular tem que cada vez mais preparar os ambientes da aprendizagem para ter resposta às especificidades dos meninos” (P6). Conclui-se que esta é uma preocupação, que não é recente, inscrita na reflexão dos docentes e da diretora de curso do MEPEE1CEB, pois no dizer da P6

no plano curricular já foi uma mais valia criar esta disciplina, que antigamente não havia. [...] isso é uma discussão que está a ser pensada internamente na direção do curso, quer da educação básica, quer no mestrado, no âmbito da disciplina de intervenção das necessidades educativas especiais, tendo [por base] os valores da inclusão.

Uma outra dificuldade apontada apenas por uma entrevistada prende-se com prática na intervenção em creche, pois no seu primeiro ano de serviço ficou colocada num infantário a trabalhar na valência de creche. Para esta docente o choque entre a formação inicial e a prática profissional foi maior, visto que o curso de MEPEE1CEB não contempla um estágio no âmbito da creche, mas sim na EPE. A docente explana o seguinte

Acho que falta um bocadinho mais de [pausa] no curso, no mestrado, falta um bocadinho mais aquela parte [pausa] como é que eu explico? [risos] Parte mais específicas que devia ser de conhecimento geral, como a parte de saúde, como cuidar [pausa] por exemplo, como trocar uma fralda [pausa] isso eu já sabia, mas, por exemplo, como administrar o supositório, coisas assim, que são mais de conhecimento geral. Quem é mãe sabe como tratar dessa parte, mas quem ainda é jovem e não tem filhos, tem que se adaptar, tem que ir aprendendo com as pessoas mais experientes, e foi isso que aconteceu. (P5)

Mudar fraldas e dar banho. Eu sabia mudar fraldas, mas o primeiro banho que dei foi terrível. Eu no início sentia muita frustração naquilo que fazia, porque os miúdos choravam, porque os miúdos não comiam, porque os miúdos [pausa] portanto, assegurar que a nossa profissão, nós temos que estar bem emocionalmente, nós próprios, para pudermos ter um bom desempenho e para

sabermos que, apesar de haver um caos pequenino na nossa sala, está tudo bem.

(P4)

No seguimento desta ideia, mais especificamente da área dos cuidados de saúde, quer física, quer emocional, duas das entrevistadas concordam que sentiram falta, ao longo do percurso formativo, do tratamento e de abordagens a questões da “psicologia” (P3). Na verdade, não era expectável esta apreciação, uma vez que no 2.º ano da LEB existe uma UC de Psicologia de Educação, enquanto área científica da Educação, porém, ao longo da conversa, foi possível aferir mais concretamente ao que se referia a participante. Aliás, a P3 acrescenta, “tivemos psicologia da educação [risos], mas falo da outra psicologia”, querendo se referir à inteligência emocional, nomeadamente às suas dimensões intrapessoal e interpessoal. De acordo com as opiniões recolhidas, esta questão da gestão emocional deve ser interpretadas à luz de dois prismas distintos, mas correlacionados, mais concretamente saber compreender, reconhecer e atuar perante as crianças e alunos e saber relacionar-se com os pais/encarregados de educação. “Essa parte da gestão emocional para nós como professor e como docente, eu sinto que falha, porque ninguém fala abertamente sobre isso”, relata a P4. Outra das entrevistadas confessa, na primeira pessoa, que “a situação que mais me desencantou, [foi] se calhar a relação com os pais” (P1). Outra das docentes, com um pouco de mais experiência profissional, reconhece, claramente, que “é preciso saber falar com os pais” (P3). Lidar com as relações profissionais que se estabelecem na comunidade educativa, no início da carreira, é uma questão que pode causar alguma vulnerabilidade e insegurança. Estas questões de desenvolvimento pessoal e profissional, que se inscrevem na esfera da autoconsciência, autorregulação, empatia e competências sociais, saem do âmbito de atuação do conhecimento do currículo e das competências didáticas, abrangendo, assim, as crenças dos professores em início de carreira sobre si próprios.

Kelchtermans e Ballet (2019) resumem esta ideia com a seguinte afirmação

a experiência de sucesso profissional dentro e fora da sala de aula é essencial para desenvolver a autoconfiança profissional dos professores em início de carreira os quais tentam alcançar tantas experiências de sucesso quanto possível e muitas vezes, procuram proactivamente oportunidades para demonstrarem as suas competências e vê-las reconhecidas pelos que lhes são próximos. (p. 118)

Esta socialização, nomeadamente a comunicação e interação com os pais/encarregados de educação, faz-se, naturalmente, no contexto profissional e é fortemente influenciada pelo saber-ser/estar. No que se refere ao currículo da formação inicial, a obtenção de uma qualificação profissional para a docência implica a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes em diferentes domínios, dos quais se dá particular destaque, nesta linha de argumentação, à formação cultural, social e ética. Por seu turno, o currículo expresso para a FIP deve ter em linha de conta o perfil de competência e de formação de educadores e professores, definido, de acordo com o n.º 2 do artigo 34.º da LBSE, pelos DL n.º 240/2001 e DL n.º 241/2001.

No que se refere à relação pedagógica, a P3 reconhece, inequivocamente, que é necessário que os professores possuam uma boa literacia emocional, para poder saber lidar com as emoções das crianças e dos alunos. Reconhecemos, igualmente, esta necessidade pela voz de outra participante.

[é imprescindível] nós podermos trabalhar as nossas emoções e saber lidar [com as mesmas]. [Talvez fosse importante] dizer aos professores que estão a ser formados: “você vão passar por isto, isto vai acontecer, você vão passar por momentos de frustração, vão passar por momentos de discussões com os pais que não vão saber como é que devem falar ou não”; dar abertura para [se] perceber

que estas coisas acontecem, para não nos sentirmos sós. “Aquilo que estou a sentir, faz sentido sentir? Eu sou professora, não posso me sentir frustrada”. Falar, discutir e dar a conhecer às pessoas que isto acontece [...] eu acho que não é preciso muito mais do que isso. Se eu tivesse atenta, se eu soubesse que ia passar por isso, talvez ia ver as coisas de outra forma, não ia passar dois anos ali focada na minha frustração, ia passar dois anos a pensar: “ok, não está a correr tudo bem, mas eu consigo dar a volta”. (P4)

Conclui-se, assim, que a FIP encerra em si mesma uma grande responsabilidade na formação humana e no desenvolvimento pessoal dos futuros professores. Esta preparação não passará, decerto, por uma UC específica organizada em torno destes conteúdos, mas sim através de uma panóplia de situações práticas e concretas, que combinadas com as características individuais e pessoais de cada estudante, possam contribuir para o desenvolvimento de um perfil de base humanista que se pretende que os alunos desenvolvam ao longo da escolaridade obrigatória, mas que os professores obviamente também devem deter. Leite (2022) lembra que

também do documento do perfil do aluno, no final da escolaridade obrigatória, ressalta a importância dos futuros professores serem formados não apenas para o ensino de uma disciplina ou de área de saber - no caso do primeiro ciclo por corresponder a um perfil docente generalista - mas também para intervirem ao nível da cultura institucional, da relação com as famílias, do espírito e pensamento crítico, da autonomia, etc. (p. 22)

Ganha, assim, particular relevo o perfil dos docentes que estão diretamente implicados na FIP. Afirma-se, com convicção, que da identidade profissional fazem parte a identidade individual e social e constata-se, revisitando as palavras do professor José Pacheco, proferidas no II Seminário de Educação, que aconteceu em 2022, na cidade de Machico, que o professor não ensina apenas aquilo que diz, mas sobretudo transmite aquilo que é.

Na verdade, muitas vezes as dificuldades não se encontram na aprendizagem por parte das crianças/alunos, mas sim na ensinagem do professor. O reconhecido pai da Escola da Ponte vai mais longe e afirma que no centro não deverá estar o aluno, nem o professor, mas sim a relação. É certo que a formação pedagógica tem que estar garantida, o conhecimento didático salvaguardado, as teorias da aprendizagem conhecidas, porém a componente afetiva deverá ser um denominador comum ao perfil dos educadores e professores, que qualquer nível de ensino. “O ensino é uma atividade moral, no sentido em que é realizada para o benefício da Humanidade, mas muitas vezes, os professores podem não se dar conta da influência que exercem nos seus alunos” (Day, 2004, p. 51). Esta influência afeta as formas de pensar, de sentir e de agir dos alunos.

Os futuros da educação assumem 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). Ora, o desenvolvimento profissional docente assenta, de uma forma holística, nestes princípios. A formação inicial dos EI 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).

Perscrutando o propósito desta investigação, assumindo o protagonismo e concedendo a intensidade necessária à voz dos participantes, almeja-se estabelecer um diálogo entre a componente de formação teórica e prática em busca da identidade profissional, ou seja, compreender como é construído o roteiro de identidade profissional docente do plano à ação. Alarcão e Roldão (2010) declaram que “os processos de formação [...] têm contribuído para a afirmação da identidade profissional dos professores”, na medida em que “a identidade profissional começa a desenvolver-se no espaço de formação inicial” (p. 17).

Compreende-se, portanto, o relevo do valor e a função social da formação, vista como um processo de desenvolvimento de competências a nível do saber, de saber-fazer e de saber-ser. De forma mais particular, a formação de professores deverá responder com eficácia e de forma intencional à profissionalização dos sujeitos responsáveis por educar futuras gerações, consciente da sua nobreza enquanto “elemento transformador da vida do indivíduo e da sociedade, bem como um fator de superação dos constrangimentos do contexto de cada um” (García, 1999, p. 141).

Considera-se, assim, que a construção e desenvolvimento da identidade profissional docente, desde logo a partir da formação inicial, assente em pressupostos que vão ao encontro daquilo que Day (2004) denomina o professor apaixonado. De acordo com a visão do autor os ingredientes que enformam as características de um professor apaixonado combinam “as esperanças, os valores, as identidades, o cuidado, as motivações, as emoções, as curiosidades, os propósitos morais” (Day, 2004, p. 47). Não se podem considerar apenas as competências técnicas dos professores, numa perspetiva gerencialista, mas, sobretudo, relevar a relação entre “o aspecto pessoal com o profissional, o aspecto ideológico com o prático, a mente e o coração, formando, deste modo, uma agenda holística para o desenvolvimento inicial e contínuo de todos os

professores” (Day, 2004, p. 48). É imperativo que os professores se apaixonem ou logo na formação inicial e que esta permita afirmar, entre muitas outras apreciações, a coragem de fazer aprender de forma significativa e a integridade reflexiva. Neste sentido, é importante conhecer as concepções e representações das docentes acerca do que é e do que caracteriza as profissões de EI e Professor do 1.º CEB. Esta perspectiva torna-se deveras pertinente, pois as participantes no estudo já exerceram funções em ambas as valências, detendo, por isso, um conhecimento singular sobre a profissão docente nos grupos de recrutamento 100 e 110.

6.3.3. Avaliação interna e externa

Após o levantamento das principais potencialidades e constrangimentos apontados pelas participantes P1 P2, P3, P4 e P5, torna-se adequado compreender como se realiza a avaliação do MEPEE1CEB, a partir de dentro, através da visão da sua diretora de curso atual. Importa frisar que as estudantes ao longo da sua formação inicial são envolvidas no processo avaliativo das UC, através do preenchimento de um inquérito pedagógico aos alunos, elaborado institucionalmente pela UMA. O cruzamento destes olhares e destas vozes será, certamente, uma mais-valia no estabelecimento de objetivos e metas para a melhoria do CE, assegurando, desta forma, a qualidade dos processos formativos da IES.

Com já foi referido no ponto 6.3.1. a aprovação do atual plano de estudos e estrutura curricular do MEPEE1CEB teve efeitos a partir do ano letivo 2015/2016. Este novo ciclo de estudos foi acreditado pela A3ES, em 2015, por 6 anos. Passado este tempo, o CE foi novamente submetido a um processo de avaliação/acreditação pela agência que detém a responsabilidade de avaliar e a acreditar as IES e os seus CE. Antes, porém, de dar a conhecer os processos e resultados da avaliação externa, interessa compreender e

relevar as dinâmicas de monitorização e avaliação interna do CE, que conduzirão naturalmente à produção do relatório da comissão de autoavaliação a apresentar à A3ES.

A forma de supervisionar o funcionamento do curso não é fixa, linear nem estática, conforme se pode aferir nas declarações da P6:

a própria universidade já tem mecanismos que temos que monitorizar melhor, de avaliação dos cursos, e os alunos, os estudantes, são ouvidos através do inquérito, da avaliação dos professores, eu terei que fazer um relatório agora sobre isso, e valorizar, se calhar, mais a palavra dos alunos. Há mecanismos internos gerais para todos os cursos, e depois a direção do curso, com a coordenação do departamento, cria forma de monitorizar as situações internas do curso, isto é, os representantes de cada turma, na voz dos estudantes, têm uma palavra a dizer. Registamos, vemos o que é preciso melhorar. A reunião com os professores, vemos o que é que é preciso fazer, portanto, é por fases, não há uma forma única.

Por fases também será a nossa explanação, não com o objetivo de simplificar o processo avaliativo, mas sim de tornar inteligível a responsabilidade e modos de participantes dos diferentes intervenientes.

6.3.1.1. A voz dos estudantes

Os estudantes de cada curso da UMa são convidados a preencher um inquérito pedagógica. Neste formulário, solicita-se a atribuição de uma classificação nos seguintes parâmetros. Na 1.^a parte - funcionamento da unidade curricular – os estudantes autoavaliam o seu desempenho na UC, assim como a disponibilidades de recursos físicos e materiais da IES (condições físicas das salas e da própria IES, materiais e documentação pedagógica de apoio), a sequência dos conteúdos tratados e a articulação entre os vários tipos de aula da UC. A 2.^a parte corresponde à avaliação do desempenho dos docentes.

Os alunos refletem acerca do desenvolvimento da UC e, posteriormente, classificam os docentes em critérios como assiduidade, pontualidade, domínio da matéria, comunicação, valorização das intervenções dos/as estudantes, disponibilidade para apoiar, acompanhar e auxiliar nas dificuldades dos/as estudantes, entre outros. A interpelação ao preenchimento do inquérito pedagógico insere-se no quadro interno do controlo de qualidade da UMa.

Nós, diretores de curso, temos acesso, e cada professor tem acesso às avaliações. Eu penso que é preciso valorizar mais esse mecanismo. Como é inquérito, as pessoas: “ah...”, uns preenchem, outros não preenchem, penso que é necessário dizer aos alunos: “preençam, façam. É ali o espaço em que eles [os/as estudantes] são ouvidos. (P6)

Além de reforçar a importância do preenchimento destes inquéritos junto da população estudantil, importa atribuir uma intencionalidade à informação recebida. Consideramos redutor ficar apenas pelo diagnóstico da situação, pois mais do que permitir a obtenção de informações primordiais, permite, a partir da constatação dos factos, traçar linhas estratégicas que nos permitam a prossecução dos objetivos e metas inscritos na missão e princípios da IES. Neste sentido, a A3ES, através do seu Manual de Avaliação, construído com base na experiência nacional e internacional, dá a conhecer algumas linhas de atuação a partir da obtenção de *feedback* por parte dos estudantes, designadamente através da resposta aos inquéritos pedagógicos, como por exemplo

- A definição de estratégias institucionais para minimizar os efeitos negativos decorrentes da frequentemente baixa taxa de resposta dos estudantes;
- A definição de formas complementares de recolha de informação, por exemplo através da auscultação das comissões de curso, ou estruturas similares, pelos

grupos de autoavaliação, da discussão conjunta do relatório de autoavaliação, ou da inclusão de tópicos específicos no guião de autoavaliação.

- O lançamento de iniciativas com vista à discussão, informação e sensibilização dos estudantes sobre a autoavaliação. (p. 12)

Estas são, entre muitas outras, sugestões e recomendações, que podem perfeitamente ser adaptada, de forma crítica e consciente, à realidade da IES insular e ao contexto do MEPEE1CEB.

Nesta linha de argumentação e, relativamente à avaliação do CE propriamente dito, a UMa apresenta uma figura de participação, traduzida através do assento no conselho de curso. Deste fazem parte um aluno de cada ano curricular, eleito pelos seus pares, docentes que lecionam no respetivo curso, de entre os quais o diretor de curso. Cabe ao conselho de curso, entre outras competências, promover a participação dos estudantes nos inquéritos e noutras atividades relevantes para o normal funcionamento do curso e colaborar nas atividades relativas à autoavaliação do curso (artigo 5.º do Regulamento dos Conselhos de Curso da UMa).

Perante esta descrição e pela voz da P6, infere-se que no formulário do relatório de autoavaliação, exigido pela A3ES, é organizada e mobilizada “uma sistematização de dados internos” (P6), que se encontram igualmente plasmados “no relatório da avaliação da coordenação científica do Departamento de Ciências da Educação e da Faculdade” (P6). A inserção dos dados nos campos do formulário é da responsabilidade da comissão de autoavaliação, da qual fazem “o diretor do curso, coordenador científico, presidente da faculdade” (P6). Estes dados internos resultam, portanto, de uma reflexão conjunta entre docentes e discentes, congruente com a informação constante no relatório de autoavaliação, elaborado em 2021, onde pode ler-se que “o Conselho de Curso

desenvolveu um maior poder de escuta, junto dos Professores, Estudantes, Serviços e órgãos de gestão da UMA. Os Estudantes Representantes do Curso em diversos Órgãos de Gestão têm demonstrado ser membros mais ativos na resolução dos problemas”. Aliás, o discurso recolhido denota claramente a importância da participação dos estudantes. “No processo interno da avaliação, monitorização das coisas, os estudantes têm sempre uma palavra a dizer” (P6). Além do preenchimento dos inquéritos pedagógicos a todos os estudantes e da participação do representante dos alunos no conselho de curso não se esclarecem outros mecanismos específicos de participação por parte dos discentes, além das conversas informais que estes mantêm com o diretor de curso, por ser igualmente um docente no MEPEE1CEB.

Outros mecanismos são mesmo as reuniões intercalares com os estudantes, com os coordenadores científicos, com os professores, com as escolas lá fora. Penso que é isso, mas dessas observações, dessas conversas formais e informais, vamos tendo uma consciência como é que as coisas estão a acontecer e como é que poderão acontecer melhor. (P6)

A existência, portanto, de procedimentos de avaliação formativa e intermédia é, no entender da P6 “um trabalho de bastidores, não tem assim muita visibilidade, também não precisa, mas existe esse processo interno de pontos de ordem nas situações.” Reconhece, contudo, que “uma das nossas fragilidades é termos poucas pessoas para quantidade de trabalho que temos”, justificando, assim, a fraca evidência no estabelecimento de objetivos e metas que cumpram as recomendações de melhoria das A3ES, bem como uma sistematização da informação que esta entidade externa exige.

Crê-se que a existência de um trabalho mais contínuo e sistemático nesta matéria, resultaria numa maior coerência entre a avaliação interna e avaliação externa bem como uma melhor visão holística das principais potencialidades e constrangimentos do

MEPEE1CEB, do ponto de vista de quem o frequenta, possibilitando a efetiva construção de propostas de melhoria adequadas quer às necessidades, quer às potencialidades dos docentes e dos discentes.

No que respeita ao erguer da voz dos/as estudantes no desenvolvimento dos processos avaliativos, a própria A3ES apresenta às IES sugestões e orientações nos modos de fazer, que, respeitando a sua autonomia e idiossincrasias, podem ser considerados um ponto de partida e um documento de trabalho para o desenvolvimento e definição de procedimentos.

A participação dos/as estudantes nos processos de avaliação acontece quer na avaliação interna quer na avaliação externa. Assim, na participação nos processos de autoavaliação, entende a A3ES que

os estudantes deverão estar formal e ativamente envolvidos nas estruturas e mecanismos internos de garantia da qualidade, incluindo uma participação efetiva nos órgãos pedagógicos a que pertençam e a sua integração nos órgãos ou comissões que tenham a responsabilidade pela coordenação estratégica dos sistemas internos de qualidade. (Manual de Avaliação, p. 12)

Por outro lado, o envolvimento dos estudantes nos processos de avaliação externa faz-se através da participação em reuniões com a CAE, aquando da sua visita às IES.

Em suma, a P6 reconhece que a voz dos/as estudantes é “um espaço importante, porque é o nosso sensor das situações”. No entanto, permite-se, com honestidade intelectual, a “uma autocrítica, a direção de curso tem que valorizar mais isso” (P6).

6.3.1.2. A voz dos docentes

Através dos dados recolhidos pela análise documental e pelas entrevistas, numa perspetiva de triangulação de dados, a voz dos docentes no desenvolvimento dos processos de avaliação externa assemelha-se a um diálogo surdo, ou até mesmo uma produção sonora em duas frequências distintas. Se, por um lado, é da responsabilidade das IES a avaliação interna, e todos os procedimentos que a comprometem, a avaliação externa aponta muitas vezes como fragilidades questões que não estão ao alcance nem no poder de decisão dos intervenientes diretos no CE.

A avaliação interna centra-se nos processos considerados críticos para a garantia da qualidade do ensino e das metodologias. Neste sentido, torna-se necessário desencadear processos de monitorização, para observar o estado da arte do CE. Nos procedimentos associados a este sistema, a A3ES atribuí especial destaque ao relatório de autoavaliação, que nasce da análise *swot*. Em nosso entender, esta análise, baseada num processo sistemático e contínuo de recolha de evidências, é o principal instrumento que dá voz às IES, através dos seus docentes. Esta recolha de dados, a sua análise, interpretação e triangulação permite sustentar e defender o posicionamento do CE perante uma avaliação externa. A partir desta conceção, A P6 legitima que “há muita atividade que nós fazemos, naturalmente. As coisas acontecem, encaixam, vão ao encontro dos interesses dos professores, dos alunos, mas [...] vamos ter que documentar passo a passo”, pois de outra forma “não conseguimos fundamentar aquilo que nos dizem, fica só na nossa opinião ou na nossa palavra, não está no documento”.

Para a realização do processo de autoavaliação existem igualmente recomendações, por parte da A3ES, de tarefas a realizar, que não inibe a IES na adoção de outras práticas adjacentes e complementares. Pretende a A3ES que a comissão de autoavaliação encete

uma reflexão sobre os objetivos (gerais e de aprendizagem) do ciclo de estudos, a sua organização e funcionamento e a sua inserção na estratégia institucional de oferta formativa; uma análise das forças e fraquezas (fatores intrínsecos à instituição que possibilitam ou dificultam a prossecução dos objetivos); uma identificação das oportunidades e as ameaças (fatores externos que podem afetar positivamente ou negativamente os objetivos). (Manual de avaliação, p. 11)

Esta reflexão interna deverá produzir não só a informação necessário para o preenchimento do guião de autoavaliação, mas também a elaboração um plano de melhoria para o ciclo de estudos. Inference, no na análise do discurso da P6 estes procedimentos ocorrem ao longo de processo, entre e intra ciclos avaliativos e não apenas aquando do preenchimento do relatório de autoavaliação. Estes processos reflexivos e investigativos, que carecem de amadurecimento e um forte poder de argumentação, dependem de ações parcelares, concretas e específicas no sentido de “monitorizar as ações comuns para a resolução dos problemas do curso, a valorização dos relatórios e das opiniões dos alunos. O registo pedagógico das opções dos professores, que é uma coisa que não se faz, mas que devia ser feito, porque essas linhas todas é que vão dar a teia de saberes do curso” (P6).

É certo que o desenvolvimento da avaliação do MEPEE1CE carece de melhoria, conforme denota a P6, porém a avaliação externa provoca alguns dissabores aos responsáveis pelo CE, na medida em que

neste momento, [o cumprimento de alguns parâmetros exigidos] depende de uma logística financeira da universidade, depende da abertura de concursos para a entrada de professores auxiliares, para reforçar a equipa, depende de fatores que são periféricos ao curso, mas que o curso precisa, porque se isso não é feito, eu não consigo responder positivamente estas situações. (P6)

Existem, portanto, aspetos, que curiosamente ou não se afastam da dimensão pedagógica, perante os quais não é completamente possível harmonizar as exigências da avaliação externa com linhas estratégicas da IES, como sejam as fragilidades detetadas na formação e vinculação institucional de alguns docentes afetos ao CE. A inexistência de professores de carreira para suprirem as necessidades depende, obviamente de mecanismos concursais, que dizem diretamente respeito aos órgãos competentes das IES.

Ora essa dificuldade influencia e restringe as opções no racional seguido na afetação do serviço docente das unidades curriculares do CE, considerado também uma fragilidade no relatório final da CAE. Estes dois aspetos foram, assim, considerados pontos a superar no imediato. Ao longo prazo A UMA deverá estimular a produção científica, através de redes internacionais, projetos de investigação, publicações em revistas com revisão por pares, em áreas relevantes do CE.

Perante estas condições, de forma genérica e perante outros apontamentos, em particular, e, mesmo após ter sido submetida pela comissão de autoavaliação uma pronúncia ao relatório preliminar da CAE, considerada pela mesma como pouco esclarecedora na forma de superação das fragilidades apontadas, o Conselho de Administração da A3ES, na sua reunião de 2022/03/18 decidiu submeter o CE a nova avaliação.

Conclui-se, perante as evidências recolhidas, que tem de haver uma maior preparação para responder às exigências da A3ES no que concerne ao processo de avaliação do curso de MEPEE1CEB, que em muito pouco traduz as suas mais-valias enquanto oportunidade de preparação dos/as estudantes para exercerem a nobre profissão docente.

Daí que tenhamos sentido a necessidade de sistematizar o discurso das participantes no sentido de compreender as principais vantagens, mas também as desvantagens do MEPEE1CEB, enquanto formação de habilitação conjunta e, conseqüentemente, extrair daí a sua influência na formação e construção da identidade profissional docente.

6.3.4. Vantagens e desvantagens da formação conjunta – o MEPEE1CEB

No sentido de compreender a representação das participantes acerca do modo de ser e estar na profissão docente, designadamente com funções de EI e Professor do 1.º CEB, procuramos saber, com base na experiência profissional nestas duas valências, o que consideram ser EI e como caracterizam esta profissão e o que consideram ser Professor do 1.º CEB e, naturalmente, como caracterizam esta profissão. A análise de conteúdo e as respetivas inferências a estas conceções serão apresentadas, de acordo com o sumário desta redação, nos pontos 6.4.2 e 6.4.3.

No âmbito deste enquadramento, fez-nos sentido questionar, identicamente, as participantes neste estudo empírico acerca das suas apreciações acerca do que distingue e afasta estas duas profissões, contando para isso com prática profissional ensaiada e de que forma o mestrado com habilitação conjunta constituiu, na sua ótica, uma mais-valia ou não para razões apontadas anteriormente. Decidiu-se analisar esta temática no ponto dedicado ao contexto de formativo, pois aquilo que se pretende evidenciar é precisamente a relação entre a experiência formativa num mestrado de habilitação conjunta, a partir do contexto profissional, na construção da identidade profissional docente.

Nesta linha de pensamento, a tabela que abaixo se apresenta pretende sintetizar as vantagens e desvantagens do MEPEE1CEB, na perspetiva de habilitação para a docência na EPE e no 1.º CEB

Tabela 24*Síntese das vantagens e desvantagens da formação conjunta*

Participantes	Vantagens	Desvantagens
P1	<ul style="list-style-type: none"> - “Visão de conjunto”. - “ótica de continuidade” - “Olhar para criança de uma forma diferente”. - “Não ter pressa em antecipar determinado tipo de coisas” - “[Contrariar a lógica] da escolarização da educação pré-escolar” - “A ideia de que houve um trabalho para trás, portanto, que a criança não é uma tábua rasa”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Sensação de não haver especialização em nenhuma das valências, mas eu penso que não se sai de nenhum curso superior especialistas em nada [risos], só especialistas em aprender, porque depois a aprendizagem é ao longo da vida”.
P2	<ul style="list-style-type: none"> - “Há um trabalho que se faz na educação de infância que não é tão visível assim, mas que dá um suporte muito maior à aprendizagem”. - “Deixar tudo que é escolarização com o primeiro ciclo”. - “Desmistificar junto dos pais [concepções preconcebidas acerca do] trabalho [na EPE], porque às vezes também há uma pressão dos pais na educação de infância”. - “Considerar o desenvolvimento da infância”. - “Perceber que algumas práticas que se faz[em] na educação de infância, se podem continuar no primeiro ciclo sem ignorar o currículo e as aprendizagens que se têm de fazer”. 	

P3	<p>- “A formação que eu tive para o primeiro ciclo deu-me algumas bases para trabalhar o pré-escolar, ou seja, saber os conteúdos que se trabalha no primeiro ciclo, [permitiu orientar o trabalho na EPE]”</p>	
P4	<p>- “Desenvolvimento da criança” - “Mercado de trabalho” - “Oportunidade de eu escolher” - “[Possibilidade de poder] acompanhar uma grande etapa da infância, sei lá, mesmo que seja a partir da educação pré-escolar, três, quatro, cinco, até os nove anos, quer dizer, há ali todo um trabalho”.</p> <p>- “Acabar por voltar a ter alunos [no 1.º CEB] que já tiveram consigo na educação pré-escolar”.</p> <p>- “[Facilitar a transição educativa] acho que tem todos os benefícios, porque quando as salas pré chegam aos finalistas, a pré, as educadoras perguntam-nos muito, “o que é que eles precisam de saber?”, “o que é que acha que trabalho com eles?”. E eu sei que as educadoras têm uma boa noção do que é preciso, mas aquele contato direto, “okay, tu és a professora” [e já foste também EI]”</p>	<p>- “Deixar de lado muitas coisas da educação de infância. Nós tínhamos didática do português, didática da matemática e didática do estudo do meio, tudo muito partes cognitivas de conhecimento e teóricas”.</p>
P5	<p>“Agora com o primeiro ano eu compreendo mais essa junção do pré-escolar com o primeiro ciclo. Até fiquei um bocadinho chocada, porque nesta escola não [pausa], não sei, não vi aquela ligação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo quando eles</p>	<p>- “A questão do tempo [...] e das teorias, não termos mais tempo para as coisas mesmo importantes, para as necessidades primárias, para a burocracia”.</p>

	<p>passaram para o primeiro ano. Eu pensei: “mas não fazem isso sempre?”. E até gostava de conversar com a educadora e perceber quais eram as necessidades e os interesses dos miúdos, mas pronto, isso também vamos aprendendo e conhecendo durante este primeiro ano, mas realmente é [pausa] acho que é uma mais valia compreender o pré-escolar e o primeiro ciclo em conjunto, acho que sim”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Acompanhar a fase de desenvolvimento da criança” - “Dá-nos a capacidade de nos adaptarmos a fase em que nós estamos, ao ciclo em que nós estamos”. 	
P6	<p>“Caminhando juntos e cruzando estas situações, anula aquele abismo que muitas vezes nós sentimos entre o pré-escolar e o primeiro ciclo. Eu acredito que as pessoas que são formadas neste registo, neste plano curricular, vão valorizar mais, pelo menos, esta proximidade”.</p> <p>“Mercado de trabalho é melhor”.</p> <p>“Domínio dos saberes, eu aplico todos os saberes da educação de infância, eu aplico no primeiro ciclo, e vice-versa”.</p>	<p>“Poderíamos dar total equilíbrio entre as práticas do primeiro ciclo e a prática do pré-escolar”</p>

Perante esta descrição, a partir da fala das participantes, podemos clara e perentoriamente depreender que são mais as vantagens da formação conjunta do que as

desvantagens. É interessante notar que, apesar da assunção de um nível de ensino preferido antes da formação inicial e mesmo assim terem decidido frequentar o MEPEE1CEB, após o mesmo houve efetivamente uma alteração na representação sobre as profissões de EI e Professor do 1.º CEB.

Duas participantes apontam, como desvantagens, a questão da ausência de formação específica para a valência de creche, no âmbito da EI e a primazia que é dada ao 1.º CEB nas disciplinas relacionadas com a didática. Esta opinião vai assim ao encontro das declarações da P6, que concorda que poderia haver um equilíbrio maior entre a EI e o 1.º CEB, sobretudo a nível das práticas, que mobilizam necessariamente os saberes teórico-didáticos.

Quanto à questão da especialização, isto é, que a formação conjunta não prepara nem EI, nem Professores do 1.º CEB especialistas na sua área de intervenção, a P1 refuta este volátil argumento quando afirma que após um curso superior é expectável tornar-se especialista em aprender, na medida em que a aprendizagem se faz ao longo da vida. Ora, na área educativa a formação contínua assume-se como um espaço de construção e reconstrução da identidade profissional docente. Considerando “a pedagogia, enquanto conhecimento especializado dos professores” (Nóvoa, 2022, p. 37), a P6 acredita que

independentemente de ser educador ou professor, há um conjunto de saberes que vão criar uma matriz pedagógica mais forte, mais sustentável, porque como professor do primeiro ciclo, mas conhecendo a realidade do pré-escolar e os conhecimentos, isso tudo que eu vou aprender, mais especificamente, vai ajudar a desenvolver, respeitar, escutar melhor as crianças do primeiro ciclo e vice-versa. Sabendo que eu quero trabalhar no primeiro ciclo, vou ver o que é que vou valorizar, desenvolver, sistematizar melhor, dar oportunidade às crianças, para

que cheguem lá com maior saber, com maior alegria, boa disposição, porque as escolas precisam de crianças felizes. (P6)

Neste sentido, o MEPEE1CEB postula os princípios de que

eu tenho que ser pedagogo, eu tenho que dominar os saberes da pedagogia, dos meninos mais pequeninos, dos maiores, e das dinâmicas que estão a vivenciar, porque há aqui uma mais-valia, aquilo que os nossos alunos vivenciam na formação marca positivamente ou não, por isso é que eu quero que a dinâmica do próprio curso, na dinâmica pedagógica, os professores façam mais esse cruzamento de saberes, porque já é uma vivência positiva para os nossos estudantes, futuros professores. (P6)

Relativamente às vantagens nomeadas, destaque-se, primeiramente, a abrangência do mercado de trabalho, questão esta que conflui com os princípios subjacentes para a criação do MEPEE1CEB, ou seja, aumentar a oportunidade de empregabilidade. Os estudantes com esta habilitação profissional conjunta podem, no concurso de pessoal docente, ser opositores a dois grupos de recrutamento, alargando assim o leque de possibilidades no que respeita à empregabilidade.

Todas as outras vantagens apontadas encontram-se sob a égide da transição educativa da EPE para o 1.º CEB, rompendo com a visão fragmentada e adelgçando o hiato entre estas duas realidades educativas. Realçamos, assim, a intercomunicabilidade provocada pela “visão de conjunto” (P1) e “ótica que continuidade” (P1), que traduz um conhecimento intercontextual que permite aos EI e professores do 1.º BE, numa lógica longitudinal, encontrar, transformar e (re)construir espaços multidisciplinares [...] que respeitem o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada criança e que a prepara para os desafios que terá de enfrentar no futuro” (Serra, 2004, p. 121).

6.4. DEPOIS do MEPEE1CEB

“O ingresso no curso de formação e o início da prática profissional são momentos cruciais para a concretização do projecto profissional” (Nascimento, 2022, p. 209).

6.4.1. Da formação à prática profissional

Concluída a formação na IES, os estudantes recém-formados trazem na bagagem muitos sonhos, expectativas, curiosidades, ansiedades e inseguranças. Trata-se de uma transição de aluno para professor. O primeiro ano de exercício da profissão pode representar um choque entre o plano teórico e o plano prático. Kelchtermans e Ballet (2019) apresentam-nos a abordagem interacionista de Kuzmic e Rust, na qual se concebe que a socialização dos professores não representa unicamente uma transição passiva para um determinado contexto, mas antes um processo interpretativo e interativo entre o novo professor e o contexto.

Ser um bom professor pressupõe um longo processo. Os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios. Nas suas investigações, Lortie (1975) afirma que as milhares de horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino, por parte dos aspirantes a professores, e, por outro lado, ajuda-os a interpretar as suas experiências na formação. (Marcelo, 2009, p. 13)

Pacheco (2022) também se refere a esta questão, ao afirmar que os professores têm um longo período de estágio de, pelo menos, 12 anos, pois, assim que entram na escolaridade obrigatória, aos 6 anos, aprendem a ser professores. Anos mais tarde,

recuperaram estas crenças, adotando uma forma de ser e estar na formação inicial muito semelhante àquela a que foram expostos ao longo da escolaridade. Marcelo (2009) acrescenta, a este propósito, que se trata de “uma aprendizagem que, muitas vezes, não se gera de forma intencional, mas que vai penetrando, de forma inconsciente, as estruturas cognitivas — e emocionais — dos futuros professores, chegando a criar expectativas e crenças difíceis de eliminar” (p. 15). Hammerness et al. (2019) entendem que “aprender a ensinar exige que os professores reflitam sobre (e compreendam) a aprendizagem de maneiras bem diferentes daquilo que aprenderam com a própria experiência como estudantes” (p. 307). Os mesmos autores referem ainda que “Lortie (1975) chamou isso de problema do aprendiz da observação, para se referir [tal como Pacheco] à aprendizagem que ocorre em virtude de ter sido um aluno por 12 anos ou mais em contextos tradicionais de sala de aula” (Hammerness et al., 2019, p. 307). Por seu turno, Fino (2000) caracteriza este fenómeno como o invariante cultural, entendido como a representação comum da escola. A formação inicial deverá constituir-se um espaço de desconstrução de pré-conceitos e, acima de tudo, um lugar de construção de aprendizagem significativa e desenvolvimento da literacia pedagógica. Nóvoa (2022) observa que a ligação entre a formação e a profissão é central quer na construção de programas coerentes de formação, quer na afirmação do prestígio da profissão docente. Para tal, considera que a par da formação inicial e da formação contínua, a indução profissional representa um momento crucial no desenvolvimento profissional. O autor concorda que

os anos iniciais são decisivos para moldar e definir a nossa relação com a profissão. É na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os professores mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um. (Nóvoa, 2022, p. 66)

Suportando esta posição, todas as participantes neste estudo são unânimes ao declarar que se apoiaram em colegas de profissão para um maior e melhor acolhimento e acompanhamento no início da sua prática profissional.

Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão, como tantas vezes nos tem alertado Sérgio Niza (2012). Precisamos dos outros para nos tornarmos professores. (Nóvoa, 2022, p. 67)

Todas as participantes revelaram que se apoiaram, de forma informal e natural, decorrente da necessidade, em colegas da escola para onde foram trabalhar. A P1 relata que não tinha colega na valência do 1.º CEB e, por isso, apoiou-se num familiar e simultaneamente colega de profissão.

Só tínhamos primeiro e segundo ano. E então eu sentia muito essa necessidade, de ter um colega com quem trocar ideias [...]. Então, eu tive que me apoiar muito numa colega professora que eu tenho, que é neste caso minha prima [...] fizemos muitas reuniões por zoom e ela [...] partilhava as situações da sala, o que é que achas que eu posso fazer aqui, porque eles realmente são de anos diferentes, não me posso esquecer porque eu não quero atrasar o segundo ano, mas também não quero antecipar o primeiro, eu tinha muito essa preocupação. Ela já tinha tido uma turma mista, então foi essencial essa colaboração. Conforme aquilo que era necessário, eu ia adaptando e ela deu-me essas estratégias, essas luzes que foram essenciais. (P1)

Outros testemunhos vão ao encontro desta ideia, como sejam os apresentados seguidamente. “Com os colegas [...] tirávamos dúvidas” (P2); “também elas ajudaram

muito, as auxiliares” (P2); “a troca de experiências é muito importante [...] tenho tido a sorte de encontrar bons colegas [...]. Não tenho problemas nenhuns com o meu par pedagógico, trabalhamos perfeitamente bem” (P3). “A minha diretora sempre falou muito comigo” (P4); “[Algumas colegas] foram um grande apoio, ajudaram-me em todas as situações possíveis” (P5).

A realidade descrita pelas participantes da sua experiência vem ao encontro do “reconhecimento da pertinência de programas de indução” (Flores, 2017, p. 11). Neste âmbito a autora destaca ainda que

constituindo o elo de ligação entre a formação inicial e a formação contínua, a indução poderia ajudar a promover a socialização pró-ativa dos novos professores e romper com culturas profissionais marcadas pelo individualismo e isolamento [...], estimulando o desenvolvimento de práticas colaborativas entre professores através de processos de *mentoring*. (Flores, 2017, p. 12)

Apesar da autora supracitada, em vários estudos realizados (Flores, 1997, 2000, 2002, 2006) comprovar a relevância e a necessidade de um período de indução, admite que, em Portugal, este constitui o grande ausente na formação de professores. Crê-se, portanto, que a existir este período facilitador entre a formação inicial e o exercício profissional, cunhado de uma maior articulação entre teoria e prática, numa lógica de extensão da formação académica, o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a identidade profissional docente sairia mais enriquecida e fortalecida. Entendendo que os anos iniciais de carreira são fundamentais para a emergência de sentimentos, expectativas e comportamentos positivos perante a profissão, torna-se necessário, conforme se pode comprovar pela voz das participantes, poder contar com a colaboração, ajuda, conselhos e *feedback* de colegas de profissão mais experientes. Algumas das participantes explanaram que este espírito colaborativo era já visível durante a formação

inicial. Neste sentido, Nascimento (2007) argumenta que “se for adequada, a socialização realizada na instituição de formação inicial pode facilitar a transição para a profissão” (p. 215). Porém, Flores (2000) contrapõe este argumento ao concluir que a influência socializadora da formação inicial depende de muitas variáveis, como sejam “a natureza, estrutura, características curriculares, objetivos e estratégias de formação (Nascimento, 2017, p. 215). Independentemente dos modos de operacionalização desta socialização antecipatória (Nascimento, 2007), estamos perante o influxo da dimensão socioprofissional na formação da identidade docente, que como pontua Nascimento (2017) se baseia no “processo de socialização profissional, fundamental para a inserção na profissão e o desenvolvimento profissional” (p. 214).

Na falta de programas formalmente organizados, certo é que as docentes em início de carreira procuram apoio e orientação, um pouco semelhante àquele que tinham quando eram alunos/as na universidade, durante a formação inicial, mais precisamente durante o estágio. Aliás, já vivenciei esta situação, enquanto docente da PES, em que algumas antigas alunas solicitaram a minha cooperação para o início da sua atividade profissional. Considera-se, assim, que este acompanhamento, mais do que se focar nas competências, conhecimentos e destrezas técnicas, permite amortecer e mediar um dos aspetos identificados por Flores (2013) como fulcrais no processo de formação da identidade profissional, particularmente “a emergência de tensões internas que resultaram da discrepância entre crenças fortes sobre ser professor e a realidade” (Flores, 2017, p. 17).

Neste seguimento e, partindo do pressuposto que “o desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto” (Marcelo, 2009, p. 12), a reflexão acerca da identidade profissional requer a consideração de várias questões, nomeadamente o que significa ser

professor/educador, o que caracteriza a profissão docente e quais são os seus traços distintivos. Para esta interpretação contribuiu vincadamente o efetivo exercício profissional, ou seja, viver a profissão em pleno, quer na EPE, quer no 1.º CEB, e os processos transformativos e adaptativos que essa transição requer.

6.4.2. A transição da EPE para o 1.º CEB e vice-versa

A transição da FIP para o contexto profissional é, claramente, um momento e um espaço marcado pela “emergência de tensões internas que resultaram da discrepância entre crenças fortes sobre ser professor e a realidade” (p. 795). Neste subponto, mais do que falar da socialização antecipatória e da socialização efetiva na profissão, pretende-se realçar, ao longo do percurso profissional das participantes, a transição de profissão, isto é, a mudança no exercício profissional da EPE e para o 1.º CEB e vice-versa.

Assim, numa perspetiva contextualizada do exercício profissional das cinco participantes, refira-se que após o término do MEPEE1CEB, as oportunidades e realidades de emprego foram muito distintas entre si, conforme documentadas no ponto 5.2.2, do capítulo anterior. A tabela subsequente sumaria o percurso profissional, tendo como critério a transição entre grupos de recrutamento e as turmas e grupos em que prestaram serviço docente.

Tabela 25

Síntese do percurso profissional das participantes

Participantes	Transição de grupo de recrutamento	Turma/grupo
P1	1.º CEB - EPE	1.º e 2.º anos de escolaridade – Jardim de Infância
P2	1.º CEB - EPE	2.º ano – Creche

P3	EPE – 1.º CEB	Creche – 2.º e 3.º anos de escolaridade
P4	EPE – 1.º CEB	Jardim de Infância e Creche – 2.º ano de escolaridade
P5	EPE – 1.º CEB	Berçário – AEC (todos os anos de escolaridade)

Curiosamente, as participantes que experimentaram na sua prática profissional primeiramente a EPE e só depois o 1.º CEB, à exceção da P% que iniciou a sua carreira num berçário, reviveram a experiência da PES proporcionada na FIP, da qual é certo que mobilizaram as memórias e os ensinamentos necessários.

A valorização da transição da EPE para o 1.º CEB e vice-versa permite-nos compreender os modos de construção e reconstrução da profissionalidade docente, na sua relação com o contexto profissional.

A P1 relata, desta forma, a mudança do 1.º CEB para a EPE.

São duas realidades bem diferentes, e acho que, quando nós entramos nas práticas, realmente percebemos isso. O 1º Ciclo é muito semelhante é muito semelhante em muita coisa, mas é muito diferente do Pré-escolar em muitas outras coisas. No 1.º Ciclo, as crianças já têm mais maturidade, já conseguem compreender aquilo que nós estamos a pedir. Passar de um 1º Ciclo, que foi o meu caso, para uma Pré-escolar, não é regredir, não é isso que eu quero passar, mas são estádios de desenvolvimento completamente diferentes, e nós temos que adaptar completamente a nossa postura, e eu como estava com a postura de 1º Ciclo, passar para Pré-escolar foi uma adaptação gigante, que eu tive que fazer, em termos profissionais, porque tive que [pensar] “calma”, porque são meninos mais

novos, tens que passar mais informação, de forma que eles percebam, tens que ser mais clara, tens que ser mais simples a falar para que eles percebam tudo. Foi uma grande adaptação da minha postura, para que conseguisse corresponder aquilo que era pedido.

Este testemunho foca-se muito na questão da adaptação da linguagem e da comunicação à faixa etária. Por seu turno, a P2 com uma situação profissional semelhante à P1, alegou que sentiu necessidade de se preparar muito bem quando começou a exercer funções no 1.º CEB, pois conforme refere na 1.ª pessoa “senti necessidade de me preparar mais, de não falhar” (P2), tendo, por isso, “um bocadinho de mais trabalho no início, pois no início estava sempre com mais receio” (P2). Quanto à transição para o contexto de creche, confessa que foi “obrigada” a se adaptar à distância de idades. Declara ainda que após a passagem pela EPE, nos anos letivos subsequentes, adquiriu uma maior sensibilidade no que respeita “à transição do pré-escolar para o primeiro ciclo” e às próprias dinâmicas e metodologias de trabalho do 1.º CEB, que têm “a aprender com a educação pré-escolar” (Silva et al., 2016, p.4). A P2 refere que “eles [os alunos] sentem a necessidade de levantar, eles sentem a necessidade de ir buscar uma área ou qualquer coisa, e está tudo as vezes tão rígido, que eu tenho uma capacidade, de já tido a experiência da educação de infância e do primeiro ciclo, consigo ver e perceber melhor alguns comportamentos e porque é que eles são assim”. Esta ideia vai claramente ao encontro daquilo que João Costa, antigo Secretário de Estado da Educação e atual Ministro, explana no preâmbulo das OCEPE.

Este [a EPE] é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são

usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente. Hoje, quando discutimos os restantes níveis educativos, conversamos sobre a necessidade de inovar nas metodologias de ensino, de promover a criação de salas de aula inovadoras, com espaços em que os alunos se possam sentar no chão ou circular livremente, do potencial de aproveitamento do dia-a-dia dos alunos para integração plena nas aprendizagens. Falamos sobre a diversificação de instrumentos de avaliação, da possibilidade de avaliar progresso por observação, da possibilidade de se progredir e avaliar sem recurso à retenção. Há uma tendência a esquecermo-nos de olhar para a educação pré-escolar e de constatar que muito do que hoje se procura já existe neste contexto. (Martins et al., 2016, p. 4)

A P3 teve um percurso mais linear cronologicamente, isto é, primeiro exerceu funções docentes na EPE e só depois no 1.º CEB. A experiência desta transição é descrita do seguinte modo.

Acho que já disse que no pré-escolar eu acho que há mais trabalhos manuais, [...], é preciso sempre trabalhar alguma coisa com as crianças, todos dias, uma atividade. E é preciso sempre trabalhar, preparar, claro que no primeiro ciclo também é, mas temos os manuais, [...] e o que eu faço, tento sempre não estar agarrada tanto aos manuais, tento sempre fazer, diversificar, mudar ali, mas claro que acabamos sempre por usá-los, mas isso não me invalida de que eu tenha que preparar [...] Pela experiência, eu acho que perdi mais tempo com essas coisinhas, na altura de quando estava no pré-escolar, do que no primeiro ciclo. (P3)

Inferimos que é atribuído um peso maior às aprendizagens formais no 1.º CEB. Refira-se que esta participante já havia sido auxiliar de EI e talvez, por isso, revele uma visão mais tradicional da EPE, relacionando-as com o desenvolvimento de atividades

plásticas associadas essencialmente aos dias festivos (“há o dia do pai, o dia da mãe”, P2).

A P4, que assim como a P3 passou da EPE para o 1.º CEB, relata, com um discurso mais elaborado, a pressão da obrigatoriedade do 1.º CEB e, conseqüentemente alguma dificuldade na gestão do currículo.

Eu, assim, na pré-escolar e creche, eu saía do trabalho, eu ia para casa e pensava, escrevia, pesquisava o que é que eu podia fazer no dia a seguir. Como eu tenho pouca experiência, estou sempre a pesquisar coisas novas, eu não consigo simplesmente me deitar na cama e pensar: “amanhã eu vou fazer isto”. As vezes tínhamos sim os nossos projetos que durava uma semana e estava mais ou menos controlado, mas eu estava sempre a pensar e pesquisar principalmente coisas novas, porque sentia uma vontade para experimentar com eles, porque era um grupo de pré ou de creche, podia experimentar, não tinha aquela obrigação de terminar os conteúdos. Em vez de ser conteúdos, neste caso, é competências, e são competências sociais, emocionais, é diferente, é uma aprendizagem a longo prazo, portanto, eu tinha mais abertura nas experiências que fazia com eles na sala. No primeiro ciclo é completamente diferente, porque o stress é maior, para que os conteúdos sejam dados e depois tenho pais que gostam que envie trabalhos de casa, tenho pais que não gostam que envie trabalhos de casa, e depois tendo em conta que estamos no privado, eu tenho que ceder um bocadinho às partes. (P4)

Temos, por um lado, associados à EPE vocábulos como flexibilidade e liberdade e, associados ao 1.º CEB, stress, conteúdos, pressão. Esta dicotomia está formalmente presente na linguagem curricular – orientações curriculares *versus* referenciais/documentos curriculares, mas também na representações e práticas docentes na organização do tempo e do espaço educativo e nas metodologias. Numa perspetiva de

triangulação de dados, podemos observar que os perfis de desempenho do EI e dos professores do 1.º CEB, através da sua redação linguística, induzem teoricamente algumas destas práticas enraizadas e distinguem incisivamente a natureza do trabalho pedagógicos entre a EPE e o 1.º CEB, como por exemplo, o EI “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível” (DL n.º 241/2001, p. 5573) e o Professor do 1.º CEB “fomenta a aquisição integrada de método)s de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens”(DL n.º 241/2001, p. 5574). É certo que, na lei portuguesa o 1.º CEB está diretamente conotado com a escolaridade obrigatória e formal. Porém, essa situação, não concorre, em nosso entender, com uma rigidez nas estratégias e metodologias a mobilizar no 1.º CEB, quase que ignorando o desenvolvimento de competências e habilidades dos anos anteriores que as crianças já frequentaram.

A P5 digamos que deu um salto dos 8 meses para os 8 anos, pois trabalhou um ano no contexto de berçário e no ano seguinte com uma turma 3.º ano de escolaridade.

Foi um bocadinho mais complexo, do que da primeira experiência que tive, senti um bocadinho de receio ao chegar à frente da turma, [...], então foi uma correria, uma ansiedade, mas correu bem, as colegas também ajudaram, disseram: “ah, tu tens que marcar logo o ritmo da primeira aula, para eles não abusarem e tal”, aqueles conselhos que costumam dar. Mas correu bem, claro que toda a gente comete erros, é saber admitir os erros, pedir ajuda e avançar, mas correu bem. (P5)

Na verdade, em Educação, não há modos de fazer estáticos, lineares e únicos e, face aos desafios, o que é preciso é coragem para percorrer um processo de descoberta.

A FIP é, portanto, uma oportunidade de

criamos uma matriz que sabemos que mexe, digamos que faz pensar, com a dimensão pessoal, a dimensão pedagógica, a dimensão do ser professor,

acreditamos que depois cada um vá criar a sua própria identidade, [em que] o professor e o educador consiga resolver os problemas pedagógicos, que sejam um bom elemento na dinâmica da equipa, que tenha uma relação pedagógica com os seus meninos, as suas crianças, os seus estudantes, com sucesso, que saiba dinamizar os trabalhos de grupo, que trabalhe com a criança, a família e a comunidade, portanto, nós acreditamos que isso vá fermentar uma identidade profissional, não no imediato, mas num futuro próximo. (P6)

6.4.3. Ser EI e Ser Professor do 1.º CEB

Durante as entrevistas realizadas e, após a contextualização da experiência profissional das participantes, colocaram-se as seguintes questões *O que é ser professora? O que é que caracteriza uma professora? O que ser educadora? O que caracteriza uma educadora? O que os distingue estas duas profissões? O que as aproxima e o que as separa?* Pretende-se, a partir das respostas, inferir as representações das participantes, a partir da sua experiência, acerca da profissão docente.

Neste enquadramento, refira-se que as respostas das entrevistadas situam-se, naturalmente, no plano do saber-ser/estar enfatizando muito as características pessoais numa vertente humanista. Organizaram-se, deste modo, as respostas nas tabelas que a seguir se apresentam.

Tabela 26

Ser EI e Ser Professora do 1.º CEB – P1

Ser educadora	Ser professora do 1.º CEB
Uma educadora tem muito mais flexibilidade do que uma professora de 1º Ciclo, na minha perspetiva, aliás, acho que essa é a grande vantagem da educação de infância perante o	Ser professor para mim, se calhar, é o saber ouvir as crianças, essencialmente, para além de toda parte burocrática, de toda parte pedagógica e de todas as funções que nós

<p>1.º Ciclo, e é a parte que eu acho que o 1.º Ciclo devia de aprender um bocadinho com a educação de infância. Se fizermos as coisas bem, na educação de infância nós temos muito mais flexibilidade e damos muito mais azo àquilo que a criança quer, àquilo que a criança quer descobrir e àquilo que a criança quer realmente trabalhar. No 1.º Ciclo, nesse sentido, estamos um bocadinho mais cingidas ali ao currículo, e aquilo que é necessário, que é obrigatório abordar. Na educação de infância não, é o educador que vai gerir isso, também a instituição, mas na sua sala é o educador que vai gerir isso, temos muito mais liberdade nesse sentido, em relação ao 1.º Ciclo. Portanto, ser educadora, neste caso, é olhar mesmo para os interesses do grupo, e tentar perceber o que é que lhes vai fascinar, o que é que lhes vai interessar, e a partir daí construir o seu currículo, para aquele o grupo.</p>	<p>temos. Um bom professor tem sempre que ouvir as suas crianças e perceber as suas necessidades, da criança e do grupo. E acho que essa é a parte mais importante, a flexibilidade com as crianças, essencialmente.</p>
--	--

A P1 distingue duas premissas essenciais que definem a profissão de EI e Professora do 1.º CEB: capacidade de escuta ativa e flexibilidade. Reconhece, no 1.º CEB, as componentes pedagógica e burocrática, que se inscrevem nas características da profissão, mas entende que a capacidade de escuta ativa e a consideração pelos alunos e pelas suas idiossincrasias é muito importante para que haja um clima positivo e, conseqüentemente, aprendizagem. A P1 destaca um elemento que, na sua opinião, influencia a maior ou menor flexibilidade do exercício da profissão docente: o currículo. Considera que a existência de um currículo/programa para cumprir num dado espaço temporal, no 1.º CEB, poderá inibir e influenciar o desenvolvimento da intervenção pedagógica. Porém, acrescenta que, apesar desta limitação, o 1.º CEB deverá olhar para

a EI como uma mais-valia na gestão curricular e, acima de tudo, no atendimento aos interesses e às necessidades dos alunos, rejeitando, assim, a lógica da racionalidade técnica e a compartimentação de saberes.

A participante declara, com base na sua experiência, a sua perceção das semelhanças e dissemelhanças entre as profissões de EI e Professor do 1.º CEB.

Em termos das semelhanças do que aproxima é o estar a formar cidadãos, é o estar a promover cidadãos. Procuramos claro, serem cidadãos mais justos, mais conscientes, desenvolver várias competências. Eu tenho a certeza que se faz isso tanto na pré-escolar, como no 1.º Ciclo, em termos de competências sempre se procura desenvolvê-las em ambas as valências. O que as distingue, acho que é muito a parte curricular, na verdade. Porque enquanto numa pré-escolar temos orientações e temos muita mais liberdade, tal como referi anteriormente, no 1.º Ciclo é um pouco menos flexível nesse aspeto, existem muitas mais diretrizes, muitas mais regras, muitas mais situações que tem que ser assim, não há como alterar. (P1)

Tabela 27

Ser EI e Ser Professora do 1.º CEB – P2

Ser educadora	Ser professora do 1.º CEB
Ser educadora é também conseguir ser um bocadinho criança, nós temos que ser crianças [para poder compreender e responder a questões como] “Mas porque é que está a fazer aquilo? Ou porque está a fazer aquela birra?” E se nós fomos parar para pensar, aquilo faz todo sentido, ele está a fazer aquela birra porque [pausa] se eu tivesse no lugar dele,	Tentar transmitir os conhecimentos da melhor forma possível para todos. Que consigamos chegar ao maior número de crianças possível, [isto é] ter sucesso com o maior número de crianças possíveis. Ensinar um bom aluno, qualquer um consegue, porque eles são bons, eles aprendem de qualquer maneira, agora ensinar

com a idade dele, eu também estava a fazer aquilo igual, fazia igual.	um aluno com dificuldades não é qualquer professor que consegue.
---	--

A P2 coloca a tónica do modo de ser professora nas habilidades, isto é, no saber-fazer. No entanto, a dimensão do saber-fazer, além de mobilizar os conhecimentos teórico-práticos - saber, também convoca o saber ser e estar. Aliás, nenhuma destas dimensões opera individualmente, mas sim em articulação e interação umas com as outras. Em nosso entender, a imagem que melhor poderá definir esta relação é a de um triângulo equilátero, onde é manifesto um equilíbrio entre as partes que o constituem. Através das suas palavras, o que melhor define ser professor é ter sucesso, entendido como fazer aprender. A participante aprofunda que a missão de fazer aprender a quem é singular, isto é, que não aprende ao mesmo tempo e do mesmo modo que os restantes alunos é ainda mais hercúlea, porém mais recompensadora. Nestas curtas palavras, a P2 descreve todo o processo de aprendizagem, principal missão dos professores, marcado pela literacia emocional, investigativa e pedagógica. Um professor que se preocupa com a aprendizagem significativa de todos e de cada um considera a educação como um ato complexo, que incorpora as dimensões intelectual, emocional e ética. Trata-se de uma visão de um professor humanista, que não desiste, porque acredita na educabilidade, empreendendo esforços para ir ao encontro do estilo de aprendizagem dos alunos, valorizando-os e respeitando-os como pessoas. Esta apreciação é igualmente visível na definição de EI, pois ao afirmar que é necessário se colocar no lugar da criança, compreendendo as suas ações, revela respeito pelo desenvolvimento humano. No desenvolvimento do discurso da P2, compreende-se que ser EI é naturalmente abandonar uma conceção egoísta, em detrimento de uma atitude altruísta. Recupera-se, aqui, novamente a visão de Day (2004) do professor apaixonado, assim como refere a P2 “é preciso gostar muito do que fazemos”, pois só assim é possível envergar as características

necessárias ao exercício da profissão docente, marcada por uma forte responsabilidade social.

Após o exercício profissional em ambos os grupos de recrutamento, esta participante não considera haver nenhuma distinção entre a identidade profissional de um EI e de um Professor do 1.º CEB, conforme podemos constatar nas suas declarações.

Antes eu achava que [o/a] educador de infância não tinha trabalho nenhum, que aquilo ali era só brincar, [...] mas agora depois de estar lá, eu acho que nada as [as profissões de EI e Professor do 1.º CEB] afasta, só une. É ali [na EI] que eles começam a ter o primeiro contacto com uma instituição formal, somos nós que os acolhemos; começam as regras e o passar longe dos pais, começa tudo ali na educação de infância. Quando chegam ao primeiro ciclo, essa parte já está trabalhada. [Entre] uma educadora de infância e [uma] professora do primeiro ciclo não há diferença, porque ambas estão a formar, de formas diferentes, mas estamos a formar. [...] há coisas da formação [humana, como] ser boa pessoa, saber respeitar o outro, que é o que mais sempre estamos a dizer, os amigos também têm vontades, não é só o que nós queremos, também temos que respeitar os amigos, isso vem da educação de infância. (P2)

Esta participante, que afirmou que se identificava mais com o 1.º CEB, confessa, agora que já trabalhou com as duas valências, que “olhando hoje em dia para trás, se eu tivesse escolhido só o primeiro ciclo era uma burrice” (P2), na medida em que o exercício profissional na EI deu-lhe uma visão privilegiada acerca da transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB. Dos relatos recolhidos, é possível depreender que a P2 perspetiva que a EPE não é uma fase preparatória do 1.º CEB, mas sim uma etapa em que se dá primazia a uma aprendizagem holística, promotora do desenvolvimento integral das crianças. A P2 constata ainda que, muitas vezes, “na pré-escolar entende-se que temos que prepará-los

para o primeiro ciclo e [assim] é menos um ano de brincadeira”. Esta visão do brincar, enquanto atividade espontânea e intrínseca da criança, não retira dever à EPE, na medida em que “nós conseguimos perceber que, a educação de infância tem o seu papel importante, e é muito importante, mas [é necessário] deixar tudo que é escolarização com o primeiro ciclo” (P2). No enquadramento desta representação da EPE Cardona (2008) reconhece que

defendendo uma perspectiva educacional mais ampla, que não se esgota na preparação escolar, a/os educadora/es têm que ultrapassar a excessiva especificidade que os tem diferenciado, para que a educação pré-escolar ocupe o seu lugar como etapa fundamental da educação básica. (p. 139)

Ainda assim, a visão singular da infância, partilhada pela EPE e o 1.º CEB, resultante do MEPEE1CEB, empodera a P2 no sentido de reconhecer e admitir que

sinto e sentia sempre que na educação de infância posso relaxar mais um bocadinho e que no primeiro ciclo não podia relaxar, isto também porque há um programa que tem que ser cumprido no primeiro ciclo e que na educação de infância nós temos as orientações curriculares e guiamo-nos por elas, mas são flexíveis.

Consequentemente, reitera que

a nível de preparação, nós temos que estar mais seguros e mais preparados no primeiro ciclo, do que na educação de infância, porque nós podemos relaxar mais um bocadinho. E eu acho que eles também; por essa obrigação que nos é imposta, nós também exigimos que os pequenos no primeiro ciclo estejam também mais preparados: “isto agora é sério, já não é para brincar”. E às vezes pode dar para

brincar e dá para brincar, só que é tão exigente também para nós, que acabamos por passar a ser exigentes com eles.

Infere-se destas declarações uma enraizada visão da organização do sistema educativo português, veiculada pela LBSE, que distingue a educação pré-escolar e educação escolar e os seus princípios de facultatividade e obrigatoriedade, respetivamente.

Tabela 28

Ser EI e Ser Professora do 1.º CEB – P3

Ser educadora	Ser professora do 1.º CEB
<p>A educação de infância requer mais sensibilidade.</p> <p>Nós somos multifacetados e só quem passa sabe, não é só cuidar, não é só “ai, é só estar ali”, como já me disseram, que “educação de infância é só entreter os meninos”.</p>	<p>Eu muitas vezes digo para mim que eu sou uma tábua de lançamento, é como costume dizer, uma tábua de lançamento porque estou aqui, estou a iniciar, as crianças estão a iniciar o resto do futuro, o seu futuro.</p>

No dizer desta participante, o trabalho na EI requer mais sensibilidade, provavelmente porque são crianças de uma faixa etária mais baixa. Porém, rejeita a ideia de que a EI se trata apenas de cuidar das crianças, admitindo que sua experiência primeira no 1.º CEB deu-lhe uma perspetiva diferente do trabalho a realizar na EPE. Consideramos que o seu percurso profissional contribuiu fortemente para combater a escolarização da EPE, na medida, segundo a P3, “a experiência que tive no primeiro ciclo deu-me algumas bases para trabalhar a pré-escolar, ou seja, sabendo os conteúdos que se trabalha no primeiro ciclo, há muitas coisas que eu trabalhei com as crianças”, não numa perspetiva de prepará-las, mas sim numa lógica de continuidade educativa.

Além desta consciência, compreende-se através do relato desta participante que a par da EPE, considera o 1.º CEB como uma etapa muito importante na vida educativa das crianças e alunos, pois são as bases que sustentarão todo o seu percurso de aprendizagem.

Assim, a EPE deverá cumprir a sua missão de “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (LBSE, p. 3069). Já no 1.º CEB e ao longo do ensino básico, pretende-se continuar a “assegurar uma formação [...] que [...] garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética” (LBSE, p. 3069).

A representação das participantes 2 e 3 acerca da transição e a continuidade do processo de aprendizagem encontra-se em consonância com perspectiva veiculada pelas OCEPE (2016), isto é, não se trata “de antecipar metodologias e estratégias de aprendizagem da fase seguinte” (Silva et al., 2016, p. 97), mas sim “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à crianças desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Silva et al., 2016, p. 97). Na verdade, o exercício profissional na EPE e no 1.º CEB deu-lhe, pela prática e experiência profissionais, esta compreensão e perceção, acoplada à sua identidade profissional docente.

Assim, a P3 não faz uma distinção clara entre as características que deverão possuir os EI e os Professores do 1.º CEB, alertando, porém que nos seus modos de estar na profissão deverá haver um cuidado maior “com o nível etário”, justificando que “uma criança com dois anos tem outras necessidades que uma criança de sete/oito anos não tem, mas bom, a minha maneira de estar é sempre a mesma” (P3).

Tabela 29*Ser EI e Ser Professora do 1.º CEB – P4*

Ser educadora	Ser professora do 1.º CEB
Ser educador é ser amável, é dar amor e carinho, é ter a certeza de que aquelas crianças são felizes, seja a comer, seja a correr, seja a brincar, muito amor e carinho e muita atenção, mais uma vez, a todas as crianças, mas muito amor e carinho e dar oportunidades.	O professor tem de ser uma pessoa confiante, preocupada e atenta, nós temos que estar sempre atentos. É preciso atenção, confiança e persistência, e muito trabalho, muito trabalho de casa Dar oportunidades e criar oportunidades para eles [os alunos] e ser muito criativo.

A P4 enfatiza, com base no seu repertório experiencial, a relação pedagógica e o papel do EI e professor de 1.º CEB como criador de oportunidades.

Pereira (2021) declara que “a escola tem o dever de ser a instituição, por excelência, de criação, enriquecimento e alargamento de oportunidade, elevando cada aluno ao máximo do seu potencial” (p. 61), proporcionando “ambientes humanos de bem-estar” (p. 12). Neste contexto, o docente deverá ser capaz de “observar e analisar previamente os detalhes dos alunos [e crianças] que tem de cuidar, para saber qual o caminho, a viagem que cada um tem de encetar e qual o repertório a interpretar, para que todos aprendam” (p. 13). Para que isso aconteça, o docente deve incorporar na sua identidade profissional um conjunto de saberes. Na ótica de Pereira (2021) o docente deverá (i) ser capaz de observar e analisar ; (ii) ser capaz de provocar o desejo de saber; (iii) ser capaz de criar impacto na vida do aluno; (iv) ter convicção pedagógica; (v) ser capaz de comunicar, criar empatia e provocar emoções; (vi) ser capaz de exemplificar; (vii) ser capaz de interrogar, desafiar e problematizar; (viii) saber usar o feedback como ferramenta pedagógica e, por fim, (ix) ser capaz de monitorizar, flexibilizar e refletir

sobre a ação. Assim, as IES e os respectivos cursos de formação de professores, como por exemplo o MEPEE1CEB, assumem, desde logo, uma grande responsabilidade enquanto promotores do desenvolvimento de competências e da formação da identidade profissional docente.

De facto, o desenvolvimento da identidade profissional constitui um elemento decisivo na formação de professores no sentido de proporcionar a tomada de consciência e a reflexão sobre o modo como os alunos se veem enquanto professores e o tipo de professores que aspiram ser, bem como a natureza e o lugar da profissão docente tendo em conta o contexto político, social, cultural, geográfico e económico em que ele se inscreve. (Flores, 2015, p. 144)

Tabela 30

Ser EI e Ser Professora do 1.º CEB – P5

Ser educadora	Ser professora do 1.º CEB
Ser educadora é o primeiro passo, como eu disse, primeiro passo para essa formação pessoal e também profissional. Acho que é um passo muito importante, e digo já que seria bom que fosse obrigatório aquela fase dos três anos até os cinco, porque acho que também é um [excelente] meio de socialização.	É uma grande responsabilidade. É formar pessoas para serem futuros adultos, portanto, todas as profissões que vão desenvolver, passam todas pelo primeiro ciclo, é segunda fase, quando tem pré-escolar [...] o primeiro ciclo é aquele que toda a gente vai, toda a gente passa, e é um passo muito importante, para a formação da pessoa e de profissional.

Através da análise do discurso, compreendemos que a P5 considera a EPE como uma etapa da educação básica. Vai mais longe e considera que é igualmente imprescindível a etapa anterior à EPE, que, em conjunto, integram a Educação de Infância. Depreende-se que a P5 reconhece que “há uma unidade em toda a pedagogia

para a infância e que o trabalho profissional em idade de creche e de jardim de infância tem fundamentos comuns, devendo ser orientados pelos mesmos princípios educativos” (Silva et al., 2016, p. 8). No entanto, em Portugal “estabelece-se, tradicionalmente, uma diferença entre a fase de creche e a de jardim de infância [...] sendo também adotada na legislação” (Silva et al., 2016, p. 8). Aliás esta distinção é igualmente observada no plano de estudo do curso de MEPEE1CEB, cuja PES não contempla um estágio na valência de creche. Trata-se de uma incongruência, conforme assinalada pela P5, pois, pelo menos na RAM, a profissão de EI visa o trabalho educativo com idades compreendidas entre os 0 anos e a entrada na escolaridade obrigatória.

A palavra de ordem desta participante na resposta à pergunta o que é ser EI e professora do 1.º CEB é responsabilidade. Em nosso entender, o conceito de responsabilidade, neste contexto, assume o sentido de influência e impacto, nomeadamente na formação das crianças e alunos. Lopes e Silva (2011) lembram que “a influência do professor é superior a factores como o ambiente familiar do aluno, a sua origem étnica e nível socioeconómico, a sua motivação e potencial intelectual” (p. IX). Daí que os professores em início de carreira, com uma parca experiência profissional, tragam da sua formação inicial, pessoal e profissional, um conjunto de conhecimentos, habilidades e compromissos, que compõem sua identidade profissional docente, que capacitam a sua eficácia. A este propósito, Bransford et al. (2019) pontuam que “há muitas práticas de ensino específicas influentes no desempenho do aluno que estão relacionadas ao que os educadores tiveram a oportunidade de aprender” (p. 13).

Identificados os pressupostos intrínsecos ser EI e ser Professor do 1.º CEB, convidamos também as participantes a refletir acerca dos mesmos numa perspetiva de semelhanças e dissemelhanças destas profissões, evidenciando clara e concretamente que é mais o que as une do que o que as separa. Para esta representação contribui certamente

o MEPEE1CEB, enquanto habilitação profissional conjunta, considerada uma mais-valia no exercício da profissão docente. Apresentamos, seguidamente, uma síntese dos relatos das participantes, pese embora seus testemunhos já terem sido introduzidos, refletidos e analisados nos parágrafos anteriores.

Tabela 31

Síntese das semelhanças e dissemelhanças entre as profissões de EI e Professor de 1.º CEB

Participantes	Semelhanças	dissemelhanças
P1	formar cidadãos	O currículo
P2	“[Entre] uma educadora de infância e professora do primeiro ciclo não há diferença, porque ambos estão a formar, de formas diferentes, mas estamos a formar”.	
P3	“O nível etário”.	
P4	<p>“Eu sinto que a base é sempre a mesma. Nós temos que gostar daquilo que fazemos e temos que gostar dos miúdos. Trabalho em equipa”.</p> <p>“[A mesma] abertura ao diálogo, à aprendizagem, à comunicação”.</p> <p>“A relação com a família”.</p>	<p>“A burocracia e as horas de sono, eu sinto que como professora preciso de mais horas para chegar onde eu quero. [No 1.º CEB] preciso de mais horas sozinha de trabalho e de formação para chegar onde eu quero, enquanto na educação de infância, acho que encontrava caminhos mais fáceis de perceber o que é que eu podia fazer com os miúdos”.</p>
P5	“A formação de pessoas, indivíduos”.	“[O Professor do 1.º CEB é] mais formal [não havendo] tanto contacto emocional [comparativamente ao EI]”.
P6	“Nesta matriz de análise, do currículo, do plano curricular, o perfil do educador e do professor é criar uma matriz pedagógica em que	“A parte da educação de infância, por exemplo, naturalmente, se desenvolve a metodologia do projeto, o tempo ganha mais tempo,

	<p>posso trabalhar nas duas valências e depois posso, de certa forma, ter um leque de abertura profissional maior e o que eu aprendo para educação pré-escolar influencia positivamente e ajuda no desempenho das funções do primeiro ciclo e vice-versa”.</p>	<p>o espaço educativo é dado, naturalmente acontece mais espaço de liberdade e de expressão às crianças, uma coisa que eu gostava que acontecesse também no primeiro ciclo, por exemplo.”</p> <p>“O currículo existe como discurso oficial e como compromisso. Na minha opinião, o que realmente poderia ser melhor são as opções metodológicas e a componente pedagógica, a operacionalização do currículo. O currículo tem que existir, assim como existem orientações curriculares, existem linhas de desenvolvimento, [...] mas agora, o educador, o professor, ao desempenhar as suas funções, as opções metodológicas, a parte pedagógica, se escolher uma metodologia de trabalho de projeto, já não vai fazer a matemática desligada do português, nem das ciências, vai criar uma dinâmica em que todos os saberes se cruzam, portanto, eu penso que falta transformar a escola mais em espaços de ateliê, de formação. Agora, o currículo é necessário, é um compromisso que os meninos têm que desenvolver conhecimento, capacidades e competências, tem que ser.</p>
--	--	--

Esta compilação conduz-nos ao ponto seguinte, no qual sintetizamos as características adquiridas ou desenvolvidas ao longo da formação inicial, mas também decorrentes do contacto com o contexto profissional, apontadas pelas participantes, da identidade profissional docente.

6.4.3.1. Características das profissões de EI e Professor do 1.º CEB

Como já foi desenvolvido ao longo do enquadramento teórico-concetual, a formação da identidade profissional docente é um processo “fundamental para a compreensão do que significa ser professor” (Flores, 2015, p. 144). Trata-se de

compreender (e questionar) crenças, valores e imagens pessoais sobre o ensino e sobre o que significa tornar-se (e ser) professor, bem como sobre o próprio processo de formação e de (re)construção de saberes, através da reflexão e da indagação em articulação com a prática com vista ao desenvolvimento e compreensão da identidade profissional. (Flores, 2015, p. 145).

Pretende-se elencar as principais características, nas quais as participantes se reveem, possibilitando inferências acerca do impacto da formação de habilitação profissional conjunta. Quer isto dizer que importa perceber como são os/as EI e os professores de 1.º CEB formados nos atuais contextos de formação das IES, à luz da legislação atual, e que oportunidades ou constrangimentos esses mesmos contextos de formação oferecem no âmbito da construção da identidade profissional.

Assim, a tabela seguinte sintetiza os principais atributos consignados aos EI e Professores do 1.º CEB.

Tabela 32

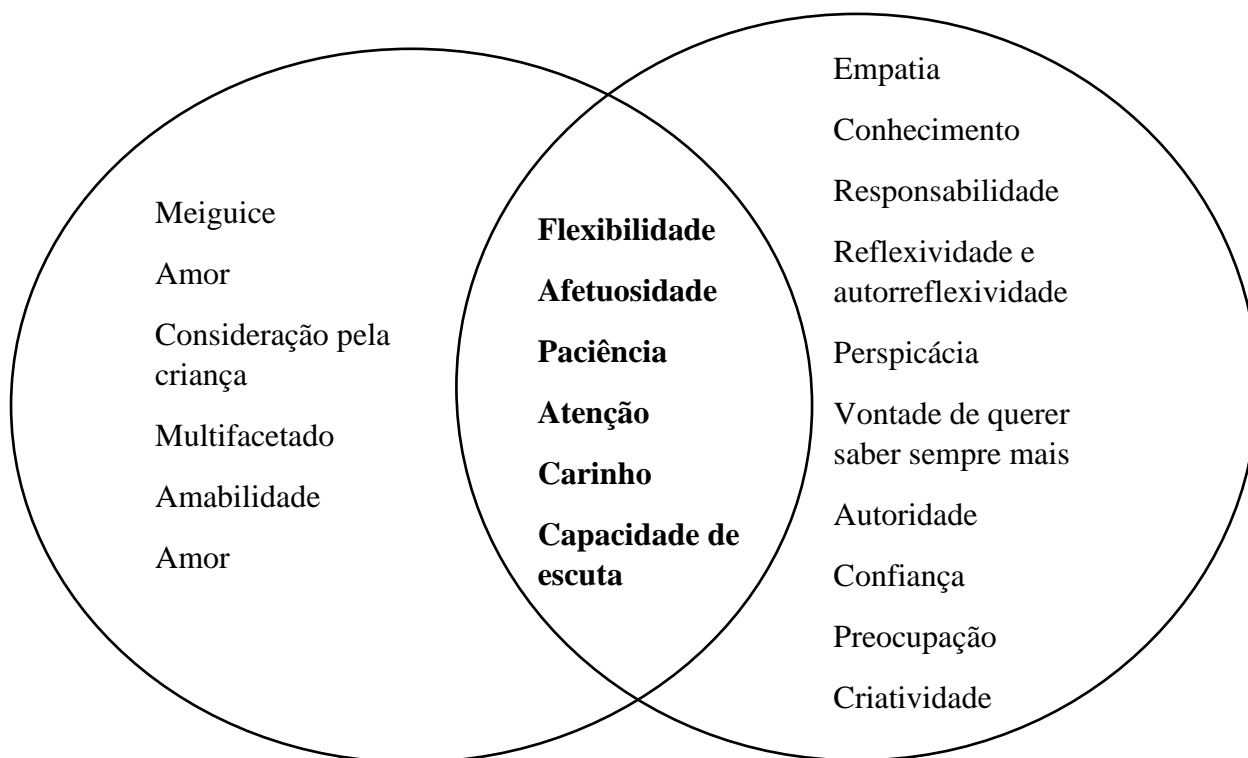
Características que devem possuir os EI e os Professores do 1.º CEB.

EI	Professores do 1.º CEB.
Paciente, flexível, carinhoso, afetuoso. (P1)	Flexível, afetuoso, ter capacidade de escuta, perspicaz. (P1)
Meigo, amoroso, ter consideração pela criança, ter capacidade de escuta. (P2)	Paciente, empático, ter conhecimento e ter vontade de querer saber sempre mais. (P1)
Multifacetado. (P3)	Professor tem que ter um bocadinho de tudo,
Amável, carinhoso, amoroso, atencioso. (P4)	tem que ser mãe, tem que ser pai, tem que ser figura de autoridade.
Atencioso, carinhoso. (P5)	Confiante preocupado, atencioso, criativo e [um pouco] rígido (P4)
	Responsável, reflexo, autorreflexivo sobre as suas práticas, atencioso, carinhoso. (P5)

Das caraterísticas elencadas, podemos concluir que muitas são comuns à profissão de EI e Professor do 1.º CEB e que as mesmas caraterísticas são apontadas por diferentes participantes. No diagrama seguinte organizam-se as caraterísticas que as participantes consideram que os EI e os professores de 1.º CEB devem possuir, fazendo assim parte da sua identidade profissional.

Figura 7

Síntese dos atributos que devem ter os EI e os Professores do 1.º CEB.



É possível, neste sentido, destacar as características comuns aos EI e Professores do 1.º CEB e, simultaneamente, visualizar as características que as participantes identificaram como sendo específicas do modo de ser dos EI e dos professores dos 1.º CEB.

Quanto às qualidades associadas aos EI, bem como as que são comuns a ambos os profissionais, estas situam-se no plano da dimensão pessoal. Quer isto dizer que todos os predicados se encontram diretamente relacionados com a dimensão da identidade profissional relacionada com o domínio das atitudes – saber-ser/estar. No que se refere aos Professores do 1.º CEB, esta tendência mantém-se, mas são introduzidas características

do plano do conhecimento – saber, mas também do plano das habilidades – saber-fazer, nomeadamente a questão da reflexividade.

Quanto às características particularmente arroladas à dimensão do saber, diretamente relaciona com as componentes de AD e DIE, apenas uma participante mencionou que um Professor do 1.º CEB deverá ter conhecimento. Este aspeto parece-nos um pouco paradoxal ou não, pois através da análise do seu discurso quanto ao plano de estudos o domínio do saber e do saber-fazer foram muito enfatizados. Ficamos com a impressão de que, após o exercício profissional, são valorizados atributos que não são nem formal nem informalmente aprendidos ao longo da formação inicial. Aliás, no âmbito dos constrangimentos da FIP assinalados, está precisamente patente a literacia emocional, não só na relação com crianças e alunos, mas também na relação com os demais intervenientes na comunidade educativa. Infere-se que esta valorização poderá decorrer das próprias dificuldades sentidas no desempenho profissional, por se considerarem impreparadas para algumas situações reais do quotidiano, que não tiveram oportunidade de experienciar ao longo da FIP. Para um melhor entendimento, crê-se que as características enfatizadas pelas participantes se prendem com questões que não estão diretamente relacionadas com a FIP, mas sim com o exercício profissional e que não foram muito salientadas qualidades necessárias à profissão aprendidas ao longo da FIP.

Parece-nos ainda que foi certamente mais significativo, e por isso mencionaram, aquilo que precisaram e não traziam da FIP e, por isso, tiveram de aprender do que os conteúdos e conhecimentos que foram acumulando ao longo da FIP e, de uma forma natural, mobilizaram no exercício profissional.

Os dados recolhidos concordam com as evidências apontadas ao longo do enquadramento teórico-concetual de que ser professor é ser pessoa. Nesta linha de pensamento, merece especial atenção, na FIP, a formação socioemocional. Numa

perspetiva de humanização da formação de professores, impõe-se a reflexão: se ser professor é ser pessoa, como nos tornamos pessoas na formação inicial? Ademais, sabendo que nós somos, enquanto pessoas, o conjunto das nossas crenças, dos nossos valores e das nossas emoções, constatamos que o trabalho em torno destas questões é subvalorizado, na formação inicial. Porém, não nos podemos esquecer nunca que, em sintonia com a perspetiva de Kelchermans (1999), *who I am is how I teach* e, por isso, os EI e os professores de 1.º CEB têm uma forte influência na forma de ser e de estar das crianças e alunos que, conseqüentemente, se refletirá naquilo que a sociedade se torna. Os alunos são o nosso espelho, muito para além das questões diretamente relacionadas com a aprendizagem, pois nunca somos neutros naquilo que dizemos, que não dizemos, que fazemos e não fazemos. “A teacher affects eternity; he can never tell where his influence stops” (Henry Adams, 1838-1918)

Sobressai neste enquadramento a ideia de que os docentes exercem, de facto, uma enorme influência na vida das crianças e alunos, na medida em que quer a personalidade, quer o estilo de ensino de um professor têm um impacto profundo no desempenho académico e no desenvolvimento integral das crianças/alunos. Os EI e os Professores do 1.º CEB carregam, assim, uma responsabilidade acrescida, pois a sua preponderância surge logo nos anos iniciais da escolaridade. Este impacto afeta o carácter, o conhecimento, os valores do aluno/criança e, inclusivamente, esse efeito pode durar anos, mesmo depois que eles já não estarem em contacto um com o outro. Para verificar este aspeto, basta apenas um exercício de memória e rapidamente recordamos um docente que nos tenho deixado a sua marca. O docente é, na verdade, como um escultor. Ele molda a personalidade de uma criança/aluno como um escultor cria uma bela estátua de barro.

Os EI e os Professores de 1.º CEB, enquanto profissionais de relações humanas, lidam com uma “matéria-prima” singular, única, delicada, quem em nada se assemelha a

uma linha de montagem fabril. Os EI e os professores de 1.º CEB são, na verdade, intelectuais críticos e profissionais reflexivos no seu contexto de atuação. Lidam com vidas humanas e com o seu futuro enquanto cidadãos! A este propósito, a metáfora seguinte ilustra muito bem esta responsabilidade ética e social. Um médico, pouco competente, quando algo não corre bem numa cirurgia, mata o paciente de uma só vez. Os docentes, por sua vez, com uma ação inadequada, insensível e ineficaz “matam” todos os dias, paulatinamente, os sonhos, a esperança, a criatividade, a autoestima de uma criança/aluno. Esta “morte”, que não é física, terá, no futuro, repercussões (porventura nunca realmente calculadas) na formação social, pessoal, escolar, que, por sua vez, influenciarão a formação, a aprendizagem, as crenças, os valores e forma de estar na vida das crianças e alunos. Esta posição coloca em evidência um dos quatro eixos fundamentais identificados por Flores (2013) no processo de formação da identidade profissional: o papel das emoções na (re)definição da prática de ensino e do desenvolvimento da identidade profissional.

Atendendo, assim, à relevância da formação do carácter humano que encorpa a identidade profissional docente, estabelece-se uma relação com a FIP, aludindo, desta forma, à formação dos professores das IES. Recuperando um estudo da EDULOG mencionada na parte I deste trabalho, constata-se a preocupação com o perfil académico e com o perfil de investigação dos docentes do Ensino Superior, menorizando a questão do perfil pessoal que estes devem possuir na formação dos futuros educadores e professores. Ainda que a maior parte dos docentes, formadores de professores, possua o doutoramento e tenha habilitações académicas ajustadas à natureza das UC que lecionam, o estudo supracitado faz notar que cerca de um terço dos docentes que asseguram estas UC não tem formação no ramo educacional. Leite (2022) acrescenta que no que “toca às unidades curriculares de Didática, assim como à de Prática de Ensino Supervisionada a

situação é ainda mais grave, ou seja, em alguns casos a percentagem é de 50%” (p. 26). Esta constatação permite-nos relacionar os dados recolhidos pelas participantes com os deste estudo, da seguinte forma: aquelas UC às quais as participantes atribuem maior responsabilidade e importância na FIP, com reflexo no exercício da docência, são as que têm mais professores imprevistos na IES. Urge, na verdade, repensar os processos de desenvolvimento profissional no domínio das DE e PES que permita às IES garantir condições para assegurar uma formação de professores desejavelmente de qualidade.

Outra das conclusões prende-se com o facto haver um número muito baixo de professores que possuem experiência de docência no ensino básico. A este propósito Justino (2022) defende “uma parte da pedagogia e da didática tem de ser dada não só por pessoas que tenham o conhecimento, mas que tenham a experiência da sua aplicação no ensino” (p. 32), garantindo, assim, “um maior equilíbrio entre a componente mais teórica e a componente mais prática” (p. 32). Ora, consideramos que aqui se encontra o cerne da questão que releva a importância da formação humana e socioemocional dos candidatos a professores. Se o processo de aprendizagem para serem professores acontece com docentes das IES que nunca vivenciaram o quotidiano da EPE e do 1.º CEB, com todas as suas naturais e características vicissitudes, a FIP não poderá ser verdadeiramente significativa e contextualizada.

Quando questionadas acerca do perfil que deverão ter os docentes das diferentes UC do MEPEE1CEB, a P7 alegou que “devem ter formação pedagógica”, acrescentando ainda que “enquanto nos politécnicos esse problema está mais esbatido, nas universidades existe uma cultura institucional instalada que é avessa a esse tipo de formação”.

A P6 foi mais incisiva na sua declaração, marcadamente perentória e na senda da sua experiência e visão enquanto Diretora de Curso.

[O docente do ES] tem que conhecer bem a pré-escolar e o primeiro ciclo, é a primeira condição. Por isso, trabalho melhor com professores do ensino superior que conhecem a realidade, ou porque foram educadores ou professores do primeiro ciclo, ou porque são investigadores e conhecem a realidade. Ao conhecer uma realidade local, nacional, desse nível de escolaridade, digamos, que a pré-escolar podemos considerar que é um laboratório onde começa a surgir o percurso obrigatório da escolaridade, é mais fácil de trabalhar, mas também temos outros professores que não conhecem, mas têm muita capacidade de, com os relatos dos nossos alunos, os relatos das práticas, de mediar ambientes de aprendizagem que depois os nossos estudantes podem lá fora marcar a diferença. O ideal seria que os professores da universidade visitassem os lugares de estágio, isto é, em vez de ser só orientador científico da prática, durante uma semana ou durante duas semanas, que conhecessem todos os contextos, ou quase todos, e aproximar-se mais da prática de ensino supervisionado. O perfil, a competência, a responsabilidade, o saber ouvir os nossos estudantes, com base naquilo que eles já sabem, com base nos relatos das práticas [permite] desencadear trajetórias, porque os alunos é que vão, de certa forma, delinear o seu processo de estágio, é que vão mediar a aprendizagem entre aquilo que vão fazer na prática e aquilo que estão a aprender na universidade. (P6)

A partir deste testemunho, infere-se que mais do que mobilizar UC que trabalhem especificamente a literacia emocional, tema transversal a várias UC e que dependem, em grande medida, do perfil docente, importa privilegiar na FIP um perfil de docente que exiba a capacidade de mediar o processo de transformação da experiência em conhecimento, através da reflexão. Quanto mais os docentes das IES, no âmbito da FIP, possuírem um conhecimento experiencial que lhes permita falar e atuar com propriedade

analítica e reflexiva, mais transparente e autêntico se torna o processo de aprendizagem de ser professor. Ainda assim, através do perfil de investigação, conforme constata a P6, é possível ultrapassar algumas limitações sentidas, pois entende-se que formar é formar-se e que esta premissa é tanto válida para os estudantes como para os professores das IES. Concordamos, ainda, que a base para trabalhar o desenvolvimento e a formação socioemocional na FIP reside na reflexividade, que poderá assumir variados modelos de operacionalização. Esta característica é claramente exposta por uma das participantes, porém é observável, ao longo do discurso produzido pelas participantes, quando analisado para além do óbvio, que esta é uma condição necessária para a construção da identidade profissional docente, corroborando, assim, as evidências da análise documental.

Flores (2017) propõe que

é fundamental promover, no contexto de formação, pedagogias explícitas de desenvolvimento profissional que podem passar, entre outros aspetos, pela componente pessoal e reflexiva do processo de aprender a ensinar, pela centralidade do futuro professor e do seu processo de formação e não apenas pelo conteúdo do currículo, pela indagação e reflexão como eixos fundamentais da formação e pela coerência entre a filosofia, o projeto e o currículo de formação e as práticas dos formadores de professores. (pp. 795-796)

Síntese

O capítulo 6 põe em evidência a apresentação, a análise e a interpretação dos dados recolhidos a partir do campo empírico da investigação.

Primeiramente, quis-se dar um suporte teórico que sustentasse o trabalho subsequente.

Ao longo da exposição dos dados e da sua análise e interpretação, pretendeu-se situar o curso de mestrado em três momentos distintos.

Procurou-se perceber que motivações tinham as/os estudantes que levaram ao ingresso no MEPEE1CEB. Já na sua frequência, confrontaram-se as opiniões das ex-estudantes e das docentes, tendo por base a revisão da literatura, por forma a compreender o 3.º momento definido. Quer isto dizer que se pretendeu perceber, depois do MEPEE1CEB, numa lógica de transição da FIP para a prática profissional, que experiências e vivências foram mais significativas não só nos anos iniciais de carreira, mas acima de tudo, na transição entre profissões.

Este capítulo vai, assim, permitir extrair conclusões, a realizar no capítulo subsequente, acerca do modo como as ex-estudantes do MEPEE1CEB, agora EI e professoras do 1.º CEB, construíram a sua identidade profissional docente, nas suas mais variadas dimensões, a partir de um FIP de habilitação conjunta, levando-nos a compreender como um mesmo caminho – o MEPEE1CEB – conduz a duas identidades.

CAPÍTULO 7. Discussão dos resultados da investigação

“Os resultados devem ser avaliados pela sua importância e contributo para uma determinada área científica” (Reis, 2018, p. 120).

Aproximando-se o término desta investigação, suportada por um enquadramento teórico-concetual e empírico-metodológico, importa revisitar a questão que lhe deu origem: *Como uma única formação dá origem a duas identidades profissionais diferentes?*

Partiu-se do pressuposto teórico que duas profissões correspondem a identidades diferentes, pois, na verdade, a identidade profissional docente está diretamente relacionada como o modo de ser e estar na profissão. Ser EI e Professor do 1.º CEB são na verdade duas profissões distintas, mas que têm muito em comum e, através investigação realizada, ficou claro que exigem exercícios profissionais que se completam.

O desafio colocou-se, portanto, ao nível da compreensão de como uma formação comum prepara dois profissionais diferentes, sendo este o objetivo geral. Procurou-se, assim, elencar 4 objetivos específicos, constituindo-se pequenos passos para a prossecução do propósito principal. Esta desconstrução partiu de um cenário holístico, que permitiu enquadrar e compreender a criação do MEPEE1CEB, enquanto medida política educativa. A partir da legislação que regulamenta o ES, num panorama pós-Bolonha, quis perceber-se porque a UMa decidiu deliberadamente proporcionar esta oferta formativa. Descendo mais um degrau, entramos no MEPEE1CEB propriamente dito e, neste sentido, propusemo-nos compreender os processos de criação do mestrado, desde 2008 até à presente data, e num cenário mais recente, como se operacionalizam os

processos de funcionamento, implementação e monitorização do curso. Para cumprir tal resolução, o suporte normativo foi deveras importante, assim como dar voz às estudantes e à atual coordenadora do curso. O penúltimo objetivo centra-se na compreensão do que é a identidade profissional docente, dos EI e dos Professores do 1.º CEB, partindo de um corpus concetual e ouvindo, na primeira pessoa, os relatos empíricos de quem já exerceu estas duas profissões. A partir daqui, pudemos cumprir objetivo que tinha como formulação a compreensão de como o mesmo curso contribui para a construção de duas identidades profissionais docentes. Neste ponto, foi fulcral cruzar as representações das participantes, no que diz respeito às características das profissões de EI e Professor do 1.º CEB, decorrentes do efetivo exercício profissional em ambos os grupos de recrutamento.

Feita a apresentação, a análise e a interpretação dos dados recolhido procede-se agora, à sua discussão.

7.1. Enquadramento da criação deste curso enquanto medida política educativa

“A resiliência na política de educação ajuda a construir a capacidade de navegar em contextos novos, fornecendo as bases necessárias para educar as sociedades para o futuro”
(<https://www.poch.portugal2020.pt/ptpt/Noticias/Paginas/noticia.aspx?nid=927>).

A organização da FIP tem sofrido, ao longo dos últimos, algumas transformações fruto das sucessivas alterações ao nível do reconhecimento da habilitação para a docência. Em Portugal, os requisitos legais para se ser professor foram se alterando em função das sucessivas atualizações dos diplomas legais para o efeito.

Não obstante esse percurso legislativo, para a reflexão que se segue constitui um marco significativo na mudança paradigmática ao nível da FIP os princípios para a criação

do Espaço Europeu do Ensino Superior e, conseqüentemente, o processo de Bolonha, que introduziram novas regras na reorganização dos cursos de FIP. Esta reconfiguração teve por base a determinação dos mestrados em ensino como habilitação profissional para a docência. Assim sendo, o mestrado, que corresponde ao 2.º ciclo de estudos, passa a ser, de acordo com o a DL n.º 43/2007, a condição formativa necessária para o exercício da função docente.

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 EI e Professor do 1.º CEB e sobre a relação entre ensinar e

aprender. Referentemente à dimensão do saber-ser e estar, o diploma legal que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na EPE e no 1.º CEB, refere que a formação na área cultural, social e ética é transversal a todas as componentes de formação. Desde logo se infere pela redação da legislação, o parco reconhecimento da humanização da FIP. Por outro lado, o referente legal sugere apenas o desenho estratégico, na medida em que o enchimento dessa estrutura se faz de pessoas, para pessoas e com as pessoas, havendo, neste sentido, a possibilidade das próprias IES contemplarem as vicissitudes da pedagogia da influência.

A aprovação do DL n.º 79/2014 procede, mais tarde, à revisão do regime jurídico aprovado anteriormente e, além disso, introduz alterações específicas nos mestrados de habilitação conjunta, no que se refere à sua duração e estrutura curricular.

Não podemos descurar, no entanto, que o percurso formativo com vista a habilitação para a docência começa no 1.º Ciclo de estudos, nomeadamente através da LEB, ou seja, os candidatos ao MEPEE1CEB têm obrigatoriamente de possuir esta formação inicial, pelo que se pode concluir que a FIP acontece ao longo de 5 anos, dos quais fazem parte o 1.º ciclo e o 2.º ciclo de estudos, que se complementam entre si. Prevê-se, deste modo, que algumas componentes de formação ao nível do mestrado, como por exemplo a formação na área da docência, possam constituir um aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na LEB, além de um aprofundamento dos conhecimentos nas áreas específicas para as quais o mestrado habilita. Aliás, prova disso é justamente o facto de as UC, no âmbito do MEPEE1CEB, pertencerem, na sua esmagadora maioria, às componentes de formação de DIE e PES.

Assim sendo, o MEPEE1CEB, da UMa, nasce, pela primeira vez, através do despacho n.º 32081/2008, onde pode ler-se que

nos termos do disposto no n.º 1 do artigo 7.º da Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro, no n.º 1 do artigo 1.º do Decreto -Lei n.º 155/89, de 11 de Maio, no artigo 21.º, alínea d) do Estatuto da Universidade da Madeira e da deliberação do Senado n.º 17/2007/SU, de 28 de Março e na sequência do registo na Direcção-Geral do Ensino Superior com o número R/B -Cr 241/2008 e tendo em consideração o disposto no Decreto -Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto -Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, e Decreto -Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (p. 50308)

foi aprovada a criação do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo DL n.º 74/2006, de 24 de março, permitiu, então, à UMa continuar a oferecer à comunidade os cursos de formação de professores, que até então garantia.

Foi, assim, o DL n.º 43/2007, o documento normativo-legal que definiu o 2.º ciclo de estudos (mestrado) como condição necessária para a habilitação profissional para a docência. Refira-se que neste documento contempla já a especialidade do grau de mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Mais tarde, pela publicação do DL n.º 79/2014, alterou-se o número de créditos do MEPEE1CEB de 90 para 120 créditos, representando um aumento de 3 para 4 semestres. Neste seguimento, a UMa redefine e publica a estrutura curricular e o plano de estudos, através do Aviso n.º 9834/2016.

Sublinhe-se que, em 2014, aconteceu uma reformulação no plano de estudos, resultante dos procedimentos de avaliação e acreditação da responsabilidade da A3ES, pois a par da legislação que regulamenta a FIP, criaram-se também mecanismos de controle e avaliação dos CE, visando a melhoria da qualidade do desempenho das IES e

dos seus CE e, acima de tudo, a garantia do cumprimento dos requisitos básicos do seu reconhecimento oficial.

Enquadrada a configuração legal da criação do mestrado, conclui-se que a UMa, pelos seus órgãos competentes, decidiu oferecer aos estudantes a possibilidade de um mestrado em habilitação conjunta nas valências de EPE e 1.º CEB e, face às condições de um IES insular, que tradicionalmente formava EI e professores de 1.º CEB, considerou que esta oferta formativa no âmbito da FIP abriria as portas da empregabilidade aos seus estudantes. Foi, na verdade, uma decisão orientada para o mercado de trabalho, pois estando as futuras docentes habilitadas para dois grupos de recrutamento, certamente as oportunidades de emprego seriam maiores e, quiçá, melhores, sustentadas na relação entre a oferta e a procura.

Suportada na legislação emanada pelo ME, amplamente normativa e prescritiva quanto aos princípios gerais e organização da formação, nomeadamente quanto às componentes de formação do MEPEE1CEB e números de créditos adstritos a cada uma dela, a UMa, empossada de uma política de ensino e investigação tendo em conta as especificidades da RAM e de uma responsabilidade e autonomia pedagógicas, tomou uma decisão congruente com as aspirações das participantes deste estudo. Refira-se que a totalidade das participantes, apesar de revelarem uma predileção por uma valência em particular, foram perentórias ao afirmar que escolheram o MEPEE1CEB, na UMa, porque não queriam, efetivamente, sair da RAM. Não foi intenção escrutinar os motivos de tal decisão, mas é consensual que sair da RAM em direção à região continental de Portugal implica um forte compromisso e responsabilidade financeira, que poderão desencorajar uma tomada de decisão nesse sentido. Paralelamente, entende-se que a UMa, na qualidade de única IES numa região autónoma, assume também a responsabilidade de dar resposta à sua comunidade envolvente, no âmbito da formação no ES.

Esta constatação conduz-nos à ideia de que as políticas, ainda que suportadas por movimentos globais e alocadas a instituições à escala internacional, devem pensadas pelas e para as circunstâncias locais. Entram aqui em conflito duas *driving forces*, especificamente globalização *versus* fragmentação. Se, por um lado a uniformização dos cursos de mestrado que conferem habilitação para a docência nasce da necessidade de reconhecimento mútuo de graus, no âmbito do Espaço Europeu de Ensino Superior, por outro as IES detêm a responsabilidade de promover oferta formativa, promovendo a sua adequação às oportunidades de exercício profissional. São estas duas fações distintas, opostas, mas complementares, que integram uma concertação de intenções comuns, mas também uma afirmação identitária.

7.2. Compreender a organização, implementação e monitorização do mestrado

Este curso foi especialmente preparado para os detentores da licenciatura em Educação Básica e prepara o estudante para o exercício da profissão docente, na Educação de Infância e no 1.º ciclo do Ensino Básico. (<https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1o-ciclo-do-ensino-basico/>)

O curso de MEPEE1CEB, da UMa, passou desde 2008, data em que foi criado até à atualidade por 2 remodelações no seu plano de estudos e estrutura curricular.

Tabela 33*Comparação dos planos de estudos e estrutura curricular do MEPEE1CEB*

2008 ⁸	2014 ⁹	2016 ¹⁰
Não estão definidos número de créditos optativos	Passa a haver UC de carácter optativo. Os 10 ECTS correspondentes a área científica da formação educacional geral, dividem-se em 5 obrigatórios e 5 opcionais. Na formação da área da docência passam a ser totalmente opcionais.	O plano de estudos passa a contemplar 4 semestres, correspondendo à legislação em vigor que define um aumento de 90 para 120 ECTS. Assiste-se a um reforço de créditos nas áreas da Docência, Didáticas Específicas e Prática de Ensino Supervisionada, em detrimento da área Educacional Geral
	Assiste-se a uma reorganização das UC, ainda que respeitando a legislação relativamente às áreas científicas.	Passou a contemplar mais uma PES no 1.º CEB, a PPIII, e as duas disciplinas da área da Docência, que eram opcionais passaram a ser obrigatórias. Incrementou-se a Didática das Expressões, passam a contar com duas UC, nível I e II, designadamente e acrescentou-se a UC de Desenvolvimento Curricular no 1.º CEB

⁸ Despacho n.º 32081/2008, Diário da República, 2.ª série – N.º 242 – 16 de dezembro de 2008

⁹ Aviso n.º 1134/2014, Diário da República, 2.ª série – N.º 18 – 27 de janeiro de 2014

¹⁰ Aviso n.º 9864/2016, Diário da República, 2.ª série – N.º 152 – 9 de agosto de 2016

Estas alterações foram não só impostas pelas sucessivas avaliações da A3ES, mas também pela vontade de tornar o MEPEE1CEB mais adaptado às exigências da profissão docente, nomeadamente o conhecimento explícito e específico decorrente das DIE. A diminuição de UC da área de Educacional Geral não diminui, em nosso entender, a importância que a mesma requer na FIP, porém dada a uma logística de distribuição de UC pelo tempo do MEPEE1CEB, verifica-se uma maior contemplação desta área em UC da LEB, que é condição obrigatória para o ingresso no mestrado. Tratando-se de um mestrado profissionalizante e um contínuo percurso a nível de formação superior, ainda que não tenha sido esse o nosso objeto específico de estudo nesta investigação, pode afirmar-se que o processo de desenvolvimento de torna-se professor perpassa os cinco anos de formação académica. A entrada e frequência do MEPEE1CEB não pode, de forma alguma, ignorar os três anos de licenciatura anteriores.

A estrutura curricular e o plano de estudos atual não contemplam, porém, um equilíbrio nas PES relativamente à EI e ao 1.º CEB, o que acontece ao nível das DIE. Mais um estágio, semestral, no âmbito da EI seria certamente uma mais-valia no processo de aprendizagem dos estudantes. Depreende-se, do estudo empírico, que os dois momentos de estágio no 1.º CEB resultam da sua complexidade. Concordamos com esta constatação, porém, consideramos que esta decisão poderá contribuir para consolidar a representação comum, inclusive muitas vezes dos próprios estudantes e docentes, de que a EPE poderá ter um papel menor relativamente aos restantes níveis educativos. Esta situação conduz, em nosso entender, a uma fraca afirmação identitária da EPE, em detrimento do 1.º CEB. Muitas vezes, assistimos, na EPE, a uma reprodução de práticas características do 1.º CEB, numa tentativa de reclamar igualmente a sua importância no enquadramento do sistema educativo. O trabalho tem de ser realizado exatamente no sentido oposto, ou seja, relevar e expor, conforme declaram as OCEPE, o que de melhor

tem a EI, pautada justamente pela liberdade, autonomia, flexibilidade, mas com grande sentido de responsabilidade e intencionalidade. Evidentemente, a perspectiva do cuidar também entra nesta equação, tratando-se sobretudo de idades anteriores aos 3 anos, mas é um cuidar do corpo e da mente e não apenas garantir as necessidades básicas.

Ora, nesta senda, outra conclusão preponderante que ressalta da análise e interpretação dos dados é a ausência de formação profissional, ao nível da PES, na valência de creche.

Se ao atentarmos ao nome do curso, reparamos que é um Mestrado em Educação Pré-Escolar e não em Educação de Infância e daí depreendemos que a Creche não está abrangida. No entanto, o que nos parece uma incongruência total é que o curso de mestrado forma EI que poderão exercer funções nos estabelecimentos de educação e ensino da RAM, que contemplam a Creche. É curioso notar que no sítio eletrónico da DGE, no separador relativo à Educação de Infância, apenas se tratam questões especificamente veiculadas às EPE. Apesar do vazio legal relativamente à fase anterior aos 3 anos, em termos de políticas centrais, a realidade regional não oferece uma consideração ímpar pelas idades anteriores à EPE, começando desde logo pelos profissionais que trabalham com esta faixa etária: os EI. Sem prejuízo da mobilidade dos docentes, não atender às especificidades locais constitui, certamente, um inconveniente, na medida em que a maioria das estudantes da UMa são absorvidas no mercado de trabalho para exercer funções de EI, independentemente de ser na creche ou no jardim de infância. Prova dessa abertura é que ao consultarmos o sítio eletrónico da Direção Regional de Educação, encontramos, quase de imediato, um separador denominado Educação de Infância e Educação Pré-Escolar. O próprio documento enquadrador do perfil específico de desempenho profissional adita que a formação do EI capacita-os para o desempenho de funções educativas com crianças com idades inferior aos 3 anos.

Ademais, através de dados obtidos junto da Direção Regional da Administração Educativa, sabe-se que de um total de 457 colocações de docentes formados na UMa, com o MEPEE1CEB, entre os anos 2011 e 2021, 343 foram no grupo de recrutamento 100 – EPE, na rede privada da RAM. Os restantes 114 docentes obtiveram colocação no 1.º CEB, na sua esmagadora maioria em estabelecimentos de educação e ensino privados. Ora, esta questão deveria sensibilizar e incentivar um diálogo mais próximo entre a UMa e as entidades que tutelam a Educação na RAM. É certo que não sabemos exatamente quantas desta EI colocadas exercem funções docentes nas Creches da RAM, mas admitimos que a probabilidade de isto acontecer é muito grande, dado que na RAM não há distinção entre a Creche e a EPE, considerando a Educação de Infância como um todo, no que diz respeito ao exercício profissional dos EI e à sua respetiva colocação na rede de organismos de pessoal docente.

Deste modo, coloca-se aqui em evidência o desfasamento entre a FIP e o exercício profissional docente, relativamente à formação da identidade profissional docente. Da FIP, os estudantes trazem uma parca experiência, vivenciada na LEB, mais especificamente na UC de Iniciação à Prática Profissional I, na qual fazem 10h de estágio em contexto de Creche, marcado maioritariamente pela observação deste contexto educativo.

No sentido de proporcionar um equilíbrio formativo entre a EPE e o 1.º CEB e, sobretudo, de dar uma resposta contextualizada e identificada com a conjuntura educativa da RAM, parece-nos adequado a inclusão de um estágio na Creche, de forma a dotar os estudantes de uma maior experiência com a realidade educativa nestas faixas etárias, nomeadamente a nível das especificidades que a organização dos modos de trabalhar e viver a profissão nestas idades mais precoces exige. Partindo de uma matriz curricular comum, decorrente de um suporte legal transversal às IES, mas assumindo as

especificidades identitárias regionais, crê-se que é possível atender as estas considerações e oferecer uma FIP mais robusta e que, a partir da mesma, os docentes recém-formados edifiquem um desenvolvimento qualitativo no que à sua identidade profissional diz respeito. Neste enquadramento o DL n.º 240/2001, que aprova os perfis específicos de desempenho profissional dos EI e dos Professores do 1.º CEB, elucida que a orientação e as atividades pedagógicas na EPE são garantidas por EI, conforme descritos nos termos do n.º 2 do artigo 30.º da LBSE. Acrescenta ainda que apesar do perfil de EI desenhado neste documento normativo se organizar de acordo com a formação do EI para o contexto de atuação da EPE, não exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções docentes no nível etário até aos 3 anos de idade, como, aliás, acontece. Esta poderá ser, então, a janela de oportunidade para o MEPEE1CEB passar a contemplar o enquadramento educativo da creche, na medida em que o perfil de desempenho do EI não contempla este trabalho, mas obviamente não exclui.

Perante estes argumentos, designadamente a especificidade do mercado de trabalho da RAM e a habilitação profissional dos EI para exercer funções educativas na Educação de Infância e não exclusivamente na EPE, numa lógica situada entre os fundamentos da globalização e da territorialização, considera-se que a UMa poderia ponderar estender a sua oferta formativa, sem descurar as imposições normativas e legais, ao contexto da Creche, criando condições na FIP para que os EI tivessem uma formação completa e significativa no âmbito da Educação de Infância.

Paralelamente, a obrigatoriedade de uma UC no âmbito da Educação Inclusiva é outra proposta que deverá ser repensada ao nível da estrutura curricular do MEPEE1CEB. Num pilar tão estruturante para a Educação, como seja o compromisso com a Educação Inclusiva, e na senda de dar resposta à diversidade e à equidade, parece-nos que a FIP deverá assumir a sua responsabilidade de formação para que não haja um fosso entre a o

contexto formativo e o contexto profissional, amortecendo, assim, o eventual choque que os docentes que ingressam na carreira possam sentir. Cabe à IES acompanhar a tendência das alterações e transformações educativas, quer ao nível das políticas, quer ao nível da sua operacionalização nas escolas, mantendo-se atualizada e atualizando os seus planos de formação, no sentido de garantir uma FIP enquadrada num sistema educativo e nas suas propostas de atuação.

Aclarando a relação concetual entre o plano de estudos e a construção da identidade profissional docente, constata-se que a maioria das UC do MEPEE1CEB situam-se nas componentes de PES, DIE e AD. Quanto à componente de AEG, as UC disponibilizadas são exclusivamente opcionais. Estas UC são Administração e Gestão Escolar e Intervenção na NEE. Ora, convocando os dados recolhidos, bem como a sua análise e interpretação, conclui-se que uma estruturante UC no âmbito da Educação Inclusiva, face às opções políticas no que concerne à qualidade das aprendizagens, não pode, simplesmente, ficar ao critério de escolha dos estudantes, que, na sua maioria das vezes, não compreendem a importância desta componente durante a FIP. Poderíamos, porventura, alegar que esses conhecimentos teóricos estariam contemplados na LEB, como já o fizemos anteriormente. Porém, também na LEB a UC que aborda a Educação Inclusiva também é de carácter não obrigatório. Sabe-se, deste modo, que um estudante pode frequentar a FIP, ao longo de 5 anos, sem nunca ter tido contacto com questões e matérias desta natureza. É certo que na PES a intervenção pedagógica dos estudantes/estagiários deve refletir a assunção de uma abordagem metodológica que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos no contexto de sala de aula. Reconhecendo que a forma como cada aluno aprende é única e singular, uma abordagem curricular única e inflexível não permite garantir oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Neste sentido, as práticas pedagógicas promovem oportunidades e alternativas acessíveis para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas as expectativas de aprendizagem. Conseqüentemente, não há espaço para um modelo do ensino simultâneo tradicional, em que se “dá” a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo, como se fossem apenas um. A diferenciação pedagógica afirma-se, portanto, enquanto ferramenta na construção de uma cultura de escola inclusiva. Estes processos seriam, seguramente, facilitados se pudesse haver uma mobilização teórica dos conhecimentos adquiridos na formação específica, mais especificamente numa UC e Intervenção nas NEE. Por outro lado, havendo lugar a esta experiência na FIP a transição para a formação representaria um passo natural e equilibrado, precisamente o contrário do que dos dados recolhidos afirmam.

Esta questão induz-nos, assim, à próxima conclusão que nos é possível extrair do trabalho empírico. As IES e as escolas não podem trabalhar de costas voltadas, sob pena de correr o risco de estarem a formar docentes que não estejam preparadas para o exercício profissional do mundo real. Além de acompanhar a evolução do sistema educativo, num plano teórico, existe uma UC por excelência que que permite uma maior cumplicidade de trabalho partilhado entre a teoria e prática: a PES. Sendo, juntamente com as DIE, apontada como uma UC estruturante na construção da identidade profissional docente, é vital que a PES possa constituir uma socialização antecipatória dos estudantes na profissão positiva. Para tal, as IES e as escolas cooperantes, enquanto parceiras e responsáveis por um projeto comum ao nível da FIP, além dos protocolos formais que estabelecem, deveriam selar esta união através de estreitas parcerias. Não basta agradecer às escolas cooperantes por receberam os estudantes das IES; não basta criar condições favoráveis para que a PES decorra sem altercações; não basta

proporcionar formação aos professores cooperantes. Tudo isto é importante, mas não é o suficiente. As IES, nomeadamente a UMa, precisa de procurar as melhores práticas que nas escolas se produzem e, por conseguinte, proporcionar as melhores experiências formativas aos seus estudantes. Precisa, ainda, de ir mais longe e trabalhar com as escolas no sentido de as tornar melhores, relativamente às suas práticas pedagógicas. Para isso, a UMa precisa de pensar um projeto educativo comum, construído com as escolas e com os professores, na comunidade e para a comunidade. Esta construção passa por chamar as escolas e os seus professores às IES, ouvi-los e dar-lhe a conhecer os grandes objetivos da PES e organizar de forma comum e consensual para ambos a sua organização e implementação. Para que aconteça efetivamente esta aprendizagem partilhada e trabalho cooperativo, as intenções devem se materializar em ações reais, contextualizadas no tempo e no espaço, valorizando o que ambos os parceiros têm para oferecer. A universidade além de ouvir e considerar as mais valias das escolas deverá considerar as suas necessidades e fragilidades, nomeadamente ao nível da formação. A parceria entre instituições educativas só poderá funcionar se for recíproca e, acima de tudo, se for colocada numa posição primordial a qualidade da PES, e em última análise, a FIP, procurando articular e harmonizar a teoria com a prática, ou seja, aquilo que os estudantes aprendem ao longo da FIP e aquilo que vivenciam na PES. Parece-nos que é um tanto ou quanto incongruente, e quiçá irónico e completamente desaconselhável, instigar a reflexão nos estudantes sobre a profissão docente e os modos de organização do trabalho pedagógico, contrariar a sua representação comum da escola, incentivar a criticidade no que concerne ao velho paradigma fabril e as suas salas de autocarro, questionar a transmissibilidade passiva dos conteúdos, dar a conhecer os diferentes paradigmas da aprendizagem e depois, pasmem-se ou não, os estudantes na PES fazem estágio em salas em autocarro, em escolas e com professores ainda muito presos a um paradigma

behaviorista e comportamentalista. No atual modelo, a responsabilidade de assegurar os estágios pedagógicos é exclusiva, ainda que conta com a anuência da coordenação da prática e da direção de curso, dos professores supervisores. Existem igualmente critérios, plasmados no regulamento específico da PP, que se tratando apenas de questões logísticas e burocráticas não vão ao encontro do cerne da questão que aqui se pretende enfatizar. Quer isto dizer que mesmo cumprindo os critérios, não há garantia de que as escolas e professores cooperantes eleitos sigam padrões de boas práticas educativas. Ainda assim, mantendo-se a organização nestes moldes, acredita-se que poderá ser realizado um trabalho mais profundo, tornando a IES e as escolas cooperantes verdadeiros parceiros nos contextos da FIP.

A componente de formação da PES, refletida nas PP, tendo sido consideradas, através das evidências recolhidas ao longo do estudo, as UC mais significativas na transição da FIP para a prática profissional, parece-nos merecedora de uma maior reflexão no contexto do MEPEE1CEB. Entende-se que a organização da PES, assente no estabelecimento de projetos de cooperação que selem uma maior aproximação entre a IES e as escolas cooperantes, tem influências significativas na construção e desenvolvimento de uma identidade profissional docente mais consolidada, contextualizada e significativa. Concordamos que a FIP constitui apenas o início de um longo percurso de aprendizagem ao longo da carreira docente, porém se esta constituir uma mais-valia na formação dos futuros docentes, estaremos a cumprir com maior responsabilidade e influência positiva a qualidade do sistema educativo. A importância da PES, na FIP, está de resto documentada, na literatura, como sendo um espaço de experimentação da profissão, de contacto com a complexidade e com a realidade das escolas, de familiarização com a organização do ensino e da aprendizagem, através da preparação e implementação de atividades pedagógicas, manutenção da disciplina, momentos de reflexão conjunta e

partilhada. É o momento em que os estudantes são simultaneamente professores, despidendo-se do modo aluno e envergando o modo professor. Em termos identitários, é um marco transitório fundamental.

Outra variável, detetada como imprescindível, quer no estudo empírico, quer na revisão da literatura, é a identidade pessoal, indissociável da identidade profissional. Sabe-se, claramente, que a FIP só por si não será a única responsável na formação cívica e cidadã dos futuros professores. No entanto, os estudantes deverão sair melhores pessoas do que quando entraram nas IES, ainda que a FIP não detenha exclusiva responsabilidade nesta matéria. As IES, assim como todos os níveis de escolaridade que se estendem ao longo da organização do sistema educativo português, não trabalham apenas um racional técnico, pedagógico, assente nas dimensões do saber e saber-fazer. Enquanto primeiro momento privilegiado do desenvolvimento e construção da identidade profissional docente, a FIP deverá assumir também responsabilidade ao nível da formação do saber-ser e estar. Como já foi possível constatar ao longo deste estudo, os docentes acarretam uma grande responsabilidade pela formação ética e moral dos jovens com quem trabalham, sendo que este compromisso fica comprometido quando os próprios professores não são investidos das habilidades sociais, emocionais e comportamentais para assumir tamanha responsabilidade. A literacia emocional, através de um quociente emocional robusto, pode, em nosso entender, marcar a diferença na relação com as crianças e alunos e com a restante comunidade educativa. Acredita-se que a integração na carreira docente e nas escolas tornar-se-á mais fácil e suave, na medida em que os futuros docentes possuam competências associadas à inteligência emocional, que poderão ser formalmente trabalhadas e desenvolvidas. Um docente é uma pessoa de referência na vida da escola e na vida das crianças e alunos e, por isso, toda a sua atuação deverá pautar-se pelo respeito e consideração pelo outro. Sem sombra de dúvida que professores felizes

e melhor preparados emocionalmente causarão um impacto mais positivo do que professores frustrados e impulsivos. Esta responsabilidade das IES é transversal a todas as UC, porque os professores, através do seu perfil de atuação, e de modo oculto e subtil, influenciam os estudantes no modo como eles se tornam professores. No entanto, consideramos que poderia haver um trabalho mais dirigido e intencional perante a literacia emocional, num sentido mais vasto e, num sentido mais concreto, diretamente relacionado com as questões vivenciadas no contexto escolar. Hoje, existe tanto conhecimento em torno de técnicas e modos de desenvolvimento da inteligência emocional que não podemos deixar esta responsabilidade atribuída simultaneamente a alguém e a ninguém. Um trabalho a este nível teria evidentemente reflexos assertivos na relação entre estudantes, entre estudantes e professores, no saber-ser e estar ao longo da PES, nas relações que estabelecem com as escolas e professores cooperantes, com as crianças e alunos dos grupos e turmas, nas quais fazem estágio. Cabe às IES, através da FIP que proporciona aos seus estudantes, realizar um trabalho eficaz em torno das crenças, dos valores e dos preconceitos e representações que os estudantes revelam na consideração das crianças e alunos. No sentido de realizar um trabalho eficaz e profícuo, os estudantes têm de saber mobilizar as competências e habilidades inerentes ao trabalho pedagógico, como sejam a planificação, as estratégias e metodologias a privilegiar no sentido de eliminar barreiras e potenciar a aprendizagem, a avaliação, entre muitos outros, mas, simultaneamente, têm de saber promover um clima de sala de aula positivo, favorável à aprendizagem, democrático, pautado pela autonomia, respeito, autocontrolo, otimismo, cooperação, curiosidade, honestidade, justiça, entre muitas outras características que promovam um ambiente saudável e que, em última análise, proporcione felicidade a quem lá convive. No contexto educativo hodierno, alicerçado numa abordagem humanista, ser bem-sucedido profissionalmente exige um

desenvolvimento equilibrada das competências técnicas e das denominadas *soft skills*, tais como a motivação, a escuta ativa e a capacidade de trabalho em equipa. Neste sentido e visando uma melhor preparação dos futuros docentes face ao *burnout* e ao desgaste físico e emocional que a profissão docente provoca, entendemos que a considerar a importância do desenvolvimento da inteligência emocional ao longo da FIP poderá contribuir para minimizar as tensões e frustração no início da carreira docente. Quanto melhor preparados forem os futuros docentes para o terreno pedagógico e para as suas exigências, melhor ultrapassarão os desafios iniciais e resistirão aos ataques permanentes à pouca atratividade da profissão docente. Podemos confirmar esta necessidade e respetiva procura de estratégias para lidar com a dificuldades que a carreira docente impõe, na oferta cada vez maior de formação contínua no âmbito da promoção do bem-estar, na tentativa de resgatar a motivação para a profissão. Ao trabalhar as competências emocionais já na FIP, como sejam, a autoconfiança para superar desafios e obstáculos; a curiosidade que impele a vontade de aprender continuamente; o entusiasmo que renova a cada dia a paixão pela profissão docente; a coragem para pensar e fazer diferente; a flexibilidade para pensar, fazer, avaliar e refazer, adaptando as estratégias ao contexto; a gratidão para combater a frustração, os futuros docentes partem para o início da carreira munidos de um conhecimento privilegiado, isto é, de uma identidade profissional sólida e consistente, que lhe permitirá um exercício profissional digno e equilibrado. Partem, certamente, com uma vantagem no seu desenvolvimento profissional. Caso contrário, o fosso entre a teoria e a prática será cada vez maior, provocando frias desilusões face às expectativas iniciais.

Refira-se, a este propósito, que sendo a componente prática do MEPEE1CEB aquela que mais convergiu para facilitar a transição da FIP para a profissão, denota-se, nitidamente, um desequilíbrio entre teoria e prática. Pode-se considerar que para a

componente prática, nomeadamente a PES, convergiram todo o enquadramento teórico, contudo os referenciais teóricos não foram assim tão significativos no momento de efetivamente ser EI e/ou Professor do 1.º CEB.

Neste enquadramento, refira-se que uma das grandes dificuldades evidenciadas pelo estudo empírico foi ainda a relação com a burocracia, leia-se com preenchimento de os papeis e documentos que o desempenho docente demanda. Ainda que sobre a PES não possa recair todas as soluções para as fragilidades detetadas, crê-se que sendo organizada num modelo integrado e contextualizado na realidade das escolas, poderia amenizar o desconhecimento sobre os procedimentos administrativos obrigatórios que os dados refletem. Porém, considera-se igualmente que o ónus esta aprendizagem está perfeitamente enquadrada na indução profissional, ainda que esta seja feita de um modo completamente informal. A criação de uma cultura de colaboração, na FIP, poderá ser um fator decisivo para lidar com os principais constrangimentos dos anos iniciais na profissão. Essa é uma das evidências reveladas pelo estudo empírico, cujas participantes ressaltaram como sendo positiva e que, por isso, já estavam habituadas a trabalhar em equipa deste a universidade.

Relativamente à avaliação do MEPEE1CEB, somos a considerar que os procedimentos e mecanismos formais de autoavaliação e de avaliação interna são praticamente inexistentes e que, acima de tudo, não há uma participação clara e inequívoca dos estudantes na avaliação da organização e implementação do MEPEE1CEB, nem durante, nem após a conclusão do mesmo. Num enquadramento dos valores democráticos e participativos, entende-se que os estudantes deveriam ser mais implicados e deveria ser-lhes dada voz no que à monitorização do curso de mestrado diz respeito. Quem melhor que os estudantes visados na FIP para opinar, crítica e responsabilmente, sobre o desenvolvimento das suas dinâmicas. Atribui-se, assim,

especial relevância à criação de momentos de escuta ativa e reflexão partilhada com os estudantes, de modo a ferir eventuais potencialidade e fragilidades, quer da formação, quer do percurso dos estudantes. Mais uma vez se entende que os professores promovem grande parte das aprendizagens pelo aquilo que fazem ao invés daquilo que dizem e, assim, os estudantes habituar-se-iam, no contexto da FIP, a uma cultura participativa, baseada em valores de cidadania ativa e consciente. Desta forma, no contexto profissional, seria mais fácil mobilizar as ferramentas adquiridas através da vivência da FIP.

Por outro lado, a consideração desta participação, sobretudo na PES, representaria, certamente, uma tomada de posição crítica e efetiva contra a tomadas de decisões de cima para baixo. Se noutros parâmetros, as IES criticam fortemente as decisões desta natureza, então, revestidos da empatia necessária, deverão evitar reproduzir situações idênticas, quando detentoras de poder de decisão. Tornar a FIP mais humanizada, além de uma necessidade premente, deverá inscrever-se na agenda dos compromissos das IES com os futuros professores, pois também as IES não podem continuar a perpetuar a representação e operacionalização de um *modus operandi*, muitas vezes e fortemente criticado pelas investigações académicas. Deverá sobressair, então, a sabedoria de, dentro da relação entre a autonomia decretada e a autonomia real, assumir uma intencionalidade educativa, inscritas nas linhas estratégicas de atuação para o MEPEE1CEB. O que queremos fazer? Para onde queremos ir? Como vamos fazer? O que precisamos? De quem precisamos? são questões basilares que tanto se adequam à formulação de um projeto na EPE, quanto orientam as traves-mestras das FIP. Não se pretende, contudo, apresentar uma visão simplista da FIP, pois nem a sua responsabilidade nem o seu compromisso para com a sociedade o permitiriam, mas sim fazer refletir que a organização, implementação e monitorização do MEPEE1CEB necessita de ter um propósito claro e inequívoco.

Para tal ensejo, necessita desesperadamente de construir uma cultura colaborativa entre docentes, no seio da IES. Aliás, não se pode pensar em projetos comuns com parceiros externos, como sejam as escolas cooperantes, enquanto a própria IES não respirar uma cultura de trabalho em equipa. Esta conclusão ficou, também evidente, no estudo empírico. Diríamos que para potencializar o trabalho em equipa é necessário, num primeiro momento, conhecê-la. Só assim, através do conhecimento do capital humano, poderemos rentabilizar talentos, interesses, competências, capacidades, qualidades de cada um em prol de um bem comum.

Situada numa lógica de avaliação externa, constatou-se claramente que os critérios de avaliação privilegiados pela A3ES em nada refletem a qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, da formação dos futuros professores. A avaliação prende-se com aspetos pertinentes, mas que, muitas das vezes, não dependem do DCE, enviesando o próprio processo, pois o MEPEE1CEB é penalizado por situações que dependem mais concretamente das políticas de gestão da IES e não dos seus atores mais próximos. Quanto às outras questões, interpeladas ao longo do processo de avaliação e acreditação, por não haver uma avaliação interna exequível e consistente, os argumentos à avaliação externa tornam-se frágeis, não sendo assim possível fundamentar as opções tomadas. A criação de procedimentos internos, como sejam reflexões e debates com alunos e professores, eventualmente o preenchimento de inquéritos mais personalizados, entre outras sugestões, permitiria aproximar a avaliação interna às exigências externas, ou pelo menos conciliar a tomada de decisões internas.

Numa perspetiva de melhoria, o MEPEE1CEB necessita, em nosso entender, de ser objeto de reflexão profunda, ao invés de pequenos concertos aqui e acolá, conforme vão aparecendo pequenos derrames. Porque o estudo empírico permitiu concluir que o MEPEE1CEB detém uma forte responsabilidade na construção da identidade profissional

dos EI e dos Professores do 1.º CEB, conforme será possível aferir mais à frente, acredita-se que a reflexividade é o instrumento que nos permite conhecer as razões que orientam as nossas ações, que, por sua vez, são determinantes para a forma como agimos e atuamos, no âmbito do exercício profissional docente.

Nesta linha de pensamento, considera-se imprescindível recuperar o testemunho da P1.

Aquilo que eu acho que o mestrado mais me deu, para além de todos os conhecimentos, como é óbvio, foi uma postura crítica, porque eu até então não me considerava assim tão crítica, ao ter uma postura que refletisse, ou que pensasse, ou que tentasse ver as coisas de outra forma. Eu acho que os professores do mestrado, e em termos muito mais de didática, é claro, a parte das didáticas, a parte dos seminários também, a parte do estágio, ser orientado também, deu-nos muito isso, a mim deu-me muito isso. Podes fazer assim, mas se calhar assim, poderia ser melhor, o pensar de forma crítica, o olhar para uma atividade, por exemplo e pensar, ok, correu bem, mas isto poderia ter sido melhor, para a próxima eu posso fazer de outra forma, ter essa flexibilidade foi muito pelos professores que nós tivemos, realmente, essa postura. Lembro-me muito que as pessoas usavam muito a palavra do provocar, e do provocar questões e do provocar situações diferentes, deu-me muito essa flexibilidade que eu considero que não tinha, não tinha essa competência, o mestrado deu-me muito isso. (P1)

7.3. Compreender o que é a identidade profissional docente, quer dos EI, quer dos professores do 1.º CEB.

A formação da identidade é influenciada por conceções e expectativas sobre o que um professor deve saber e fazer (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004), encerrando a dupla transação entre a dimensão biográfica e relacional (LOPES; PEREIRA, 2012). (Flores, 2015, p.140)

A identidade profissional docente constrói-se a partir de uma relação do *eu* pessoal com o *eu* profissional. Nesta dimensão, o saber-ser e estar ganham particular relevo, pois nela confluem as características pessoais, crenças, valores, representações que cada um carrega em si mesmo. À medida que crescemos, amadurecemos, aprendemos e refletimos sobre quem nós somos num determinado tempo e espaço, a identidade reconfigura-se, transforma-se.

Tornar-se educador e professor implica também e necessariamente o domínio de competências científicas, pedagógicas e didáticas - saber – que, quando operacionalizadas, e mediados 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.

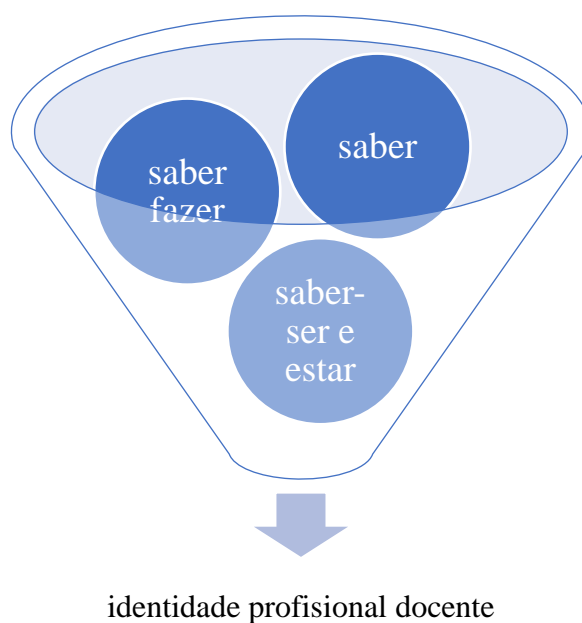
A identidade profissional alicerçada na perspectiva intelectual, mas, acima de tudo, na condição emocional permitirá que os educadores e professores reconheçam a necessidade de privilegiar uma forma de ser e estar permanentemente atualizada, numa perspectiva multidimensional. Sabe-se, assim, que o contexto 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 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.

A figura seguinte ilustra, portanto, as dimensões consideradas na construção da identidade profissional docente, sendo que deverá existir um perfeito equilíbrio entre todas, de modo a não desvirtuar ou desconfigurar o desenvolvimento do processo de tornar-se educador e professor.

Figura 8

Dimensões da identidade profissional docente



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.

No âmbito do presente estudo, 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, foi 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*.

Tornar-se educador e professor é um percurso formativo que, formalmente, começa na entrada para o ES e perdura ao longo da carreira docente. Ao longo deste caminho, destacam-se, portanto, três momentos cruciais na construção da identidade profissional: as circunstâncias e motivações que antecedem o ES, a FIP e a transição para a carreira docente.

As motivações, quer sejam intrínsecas, quer sejam extrínsecas, transportam consigo representações implícitas acerca da profissão. Quantos de nós guardam memórias de professores de referência, que marcaram a nossa história de vida positiva ou negativamente e que, por isso, que nos incutiram o gosto e a vontade de abraçar a carreira docente, para, por um lado, perpetuar o seu legado ou, por outro, fazer terminantemente diferente. Quem nunca brincou às escolas, dispendo as bonecas ou até mesmo os amigos

atentamente virados para a figura magistral do professor. As expectativas positivas que se criam à volta da profissão docente vão desde estas representações, passando pelo seu estatuto, valorização social até mesmo um desejo muito íntimo e pessoal. Sejam quais forem as razões que levam os jovens a ingressar na FIP, importa frisar que o maior ou menor grau motivacional terá, certamente, um maior ou menor impacto no desenvolvimento de um projeto profissional e, conseqüentemente, na identificação e adesão ao mesmo.

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 influencia, 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. Este trabalho complexo deverá ser, em nosso entender, intencionalmente planejado, através de uma UC. Caso não se verifique exequível, deverá, então, fazer parte dos objetivos da UC de SRPP. As questões do domínio socioemocional deveriam ser objeto específico de uma meta-análise, no âmbito da PP, de modo análogo ao procedimento que é oferecido às questões de ordem científica, didática, metodológica e disciplinar. Ainda que nos pareça existir alguma preocupação em atender aos sentimentos e emoções dos estudantes, futuros educadores e professores, fica sempre ao critério, experiência e sensibilidade do perfil do supervisor.

É precisamente ao nível da socialização profissional que a FIP representa um importante papel na transição para a carreira docente. Ora, como pudemos constatar no capítulo anterior, os dados apontam para a UC da PES como a principal responsável pela amortização do impacto entre a formação e a profissão. Porém, os dados dizem também, ainda que de forma implícita, que todas as participantes sentiram a necessidade de apoio aquando do ingresso na carreira docente. Constata-se, assim, que estas evidências permitem corroborar as ideias defendidas por Flores (2017) e Nóvoa (2021) da necessidade da indução profissional, enquanto momento decisivo na integração e reconfiguração da carreira docente. Consideramos, ademais, que, esta indução faz-se através de uma maior articulação entre as IES e as escolas, no acolhimento e acompanhamento dos novos professores. Na organização da PES, esta necessidade é ainda mais perentória e não é, ao contrário dos primeiros anos de serviço docente, terra de ninguém.

A PES é da responsabilidade da FIP, nas IES, que, por sua vez, poderiam estender a sua intervenção após a conclusão do CE. Para tal, uma lógica contextualizada, seria necessário o estabelecimento de parcerias entre as IES e as escolas, baseadas na

comunicação e formação, de modo a tornar suave e positivo o ingresso na carreira. Não se trata, porém, de avaliar os educadores e professores recém-formados, nem sobrecarregar os educadores e professores mais experientes, nem dar trabalho extra às IES, mas sim criar pontes de comunicação, de partilha de boas práticas e experiências, de modo que os docentes que integram a carreira não se sintam sós, “atirados às feras” e sem saber como fazer.

Entende-se, acima de tudo, que este é um caminho que fica mais fácil e produtivo se for feito de modo acompanhado, numa perspetiva de trabalho colaborativo, de interajuda, ficando todos os intervenientes a ganhar. Na senda de uma desejável e efetiva maior articulação entre a teoria e a prática, ou dizendo de outra forma, entre as IES e as escolas, encontram-se os docentes das IES e supervisores da PES, enquanto elementos de ligação e mediação entre os dois contextos educativos.

Além das competências académicas exigidas, como seja o doutoramento, o perfil dos docentes no âmbito da FIP deve, claramente, pautar-se pela formação pedagógica. Aprofundando mais um pouco esta questão e, recuperando as alegações da P6, acredita-se plenamente que estes supervisores deverão ter tido ou ter uma relação muito próxima com a profissão no que ao seu exercício diz respeito. Acredita-se que, sem descurar a vertente investigativa, só alguém “de dentro”, poderá formar com qualidade futuros docentes, sob pena dos seus discursos e práticas se tornarem inodoros, insípidos e incolores. Esta condição empírica, adquirida no terreno pedagógico será, certamente, condição necessária para garantir a comunicação e erguer pontes de entendimento e colaboração entre as IES e as escolas, pois partilham a visão destes dois mundos. Quando o vínculo às IES promover um afastamento cada vez maior das escolas, dever-se-ão garantir contextos de atualização, formação e práticas educativas em grupos e turmas reais que renovem essas mesmas práticas. Não se trata, obviamente, de colocar os professores

superiores das IES a voltar a fazer estágio, mas sob outro nome e conceitualização, experimentarem, *in loco*, as evidências teóricas que apregoam. A evidência da experiência quer na EPE, quer no 1.º CEB será uma mais-valia para as três dimensões identificadas que constituem a identidade profissional docente. Além disso, acredita-se que, de uma forma positiva, os supervisores gozassem de uma pedagogia da influência, orientando com mestria, no verdadeiro sentido do conceito, os candidatos a docentes. De modo a conferir exequibilidade a este projeto comum, assente projeto político-pedagógico consciente, os docentes das IES afetos às PES teriam de ter assegurada a disponibilidade necessária para a assunção deste compromisso partilhado. Crê-se que, neste sentido, se atenuaria a desarticulação e o desequilíbrio entre a teoria e a prática, pois mais do incrementar a permanência dos estudantes da IES nas escolas, estas propostas traduziriam a melhoria da qualidade do trabalho empreendido. Estaria, desta forma, garantida a criação do “terceiro lugar” (Nóvoa, 2021), nascido e criado a partir da confluência dos lugares que o antecedem.

7.4. Compreender como o mesmo curso contribui para a construção de duas identidades profissionais docentes.

A construção da identidade profissional docente é também epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos que contempla, além do conhecimento do campo da especialidade em que se atua, os conhecimentos pedagógicos da prática profissional articulados aos diversos contextos sociais. (<https://mensagem.online/autor/djaira-leitao>)

A questão, colocada numa fase embrionária da investigação, deu o mote para compreensão da relação concetual entre o plano de estudos do MEPEE1CEB e as dimensões da identidade profissional. Inicialmente, pretendia-se que a resposta a esta

indagação pudesse emergir da revisão da literatura, porém rapidamente se compreendeu que esta compreensão do que representa ser EI e Professor do 1.º CEB apenas poderia ser dada pela perspectiva empírica de quem já vivenciou, na 1.ª pessoa, estas duas realidades educativas. Aliás na apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos, esta questão é tratada no ponto dedicado ao momento posterior ao MEPEE1CEB, pois se entendeu que esta visão particular apenas nos poderá ser dada a partir da experiência profissional. Seguidamente, no ponto subsequente, dedicar-nos-emos, após um alinhamento das características da profissão de EO e de Professor do 1.º CEB, a compreender como é que o MEPEE1CEB fomentou o desenvolvimento dessas mesmas características.

Quisemos ainda compreender como é que esta conexão se relaciona com a representação comum da EPE e do 1.º CEB, no sentido de constituir uma mudança de paradigma que ainda subsiste de uma cisão entre estes dois níveis de ensino e a sua cultura de desenvolvimento e aprendizagem. Para esta visão não só contribui a FIP, mas sobretudo a sua influência aquando do exercício profissional. 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 foi, 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 UC, mais precisamente na área da DIE e da PES, 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 EI, quer dos Professores do 1.º CEB não indubitavelmente as mesmas. Paralelamente, considera-se que são mais as questões educativas que unem estes dois níveis educativos, do que aquelas que os separam. A começar pela formação de cidadãos autênticos, pelos 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).

Quanto às dimensões do saber e saber-fazer, o MEPEE1CEB promove, através das UC, quer de uma forma generalista, quer de uma forma mais específica, as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento dos contextos de aprendizagem na EI e ao desenvolvimento curricular no 1.º CEB. As UC de DIE e de PES dão, neste sentido, o seu forte contributo, numa clara relação entre a teoria e a prática. Ao longo do processo de desenvolvimento de tornar-se EI e professor de 1.º CEB, existe uma preocupação superior

com os procedimentos reflexivos, por serem entendidos como momentos por excelência de construção e desconstrução de experiências, atribuindo-lhes sentido educativo, valor pedagógico e, acima de tudo, intencionalidade.

Na verdade, em termos conceituais e teóricos as opções metodológicas e curriculares do MEPEE1CEB são congruentes com a definição legal dos perfis gerais e específicos do desempenho profissional dos EI e dos Professores do 1.º CEB. Aliás, adequação da FIP ao desempenho profissional tem não só como referência os perfis gerais e específicos de desempenho, como também os princípios da LBSE, as OCEPE, o PA, as AE, padrões de avaliação e acreditação definidas pela A3ES, numa lógica de incrementar a qualidade dos processos formativos e, correspondentemente, a qualidade e melhoria das aprendizagens das crianças e alunos. Quanto aos perfis docentes, o perfil geral de desempenho geral é comum aos EI e Professores do 1.º CEB, estando, nessa medida, enquadrado em 4 dimensões, nomeadamente (i) dimensão profissional, social e ética; (ii) dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (iii) dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e (iv) dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Os princípios que subjazem a cada dimensão são, portanto, universais e análogo ao desempenho da função docente. Por seu turno, os perfis específicos distinguem-se por estarem diretamente relacionados com a qualificação profissional, isto é, com os atributos distintivos das profissões de EI e Professor do 1.º CEB. Numa perspetiva concordante com os dados recolhidos, o elemento diferenciador na redação dos perfis específicos é, na verdade, o currículo. Ainda que a apropriação que os EI fazem das OCEPE e os Professores do 1.º CEB das AE possa ter um enquadramento legal dissemelhante, como já tivemos oportunidade de constatar ele não constitui uma barreira, mas sim uma oportunidade de promover a intencionalidade pedagógica e educativa.

A este propósito, gostaríamos de evidenciar uma clara conclusão resultante do estudo empírico: as vantagens do MEPEE1CEB superam distintivamente as suas desvantagens.

A grande vantagem assinalada prende-se com um olhar positivo relativamente à transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB. A identidade profissional docente construída a partir da formação conjunta do MEPEE1CEB permite aos seus formandos estabelecer uma estreita relação e um forte compromisso com a continuidade educativo, pois apesar da especialização requerida para exercer funções docentes como EI e Professor do 1.º CEB, estes dois níveis educativos são entendidos com um processo contínuo no que respeita à aquisição e desenvolvimento de competências e aprendizagens. Trata-se de um posicionamento perante o currículo e os seus modelos, perante a avaliação, perante o reconhecimento das semelhanças e dissemelhanças metodológicas, perante as propostas organizacionais, perante a diversidade e equidade, perante os ritmos e estilos de aprendizagem baseado no respeito pelo processo evolutivo e natural da criança. A FIP reveste-se, assim, como um momento crucial na promoção do conhecimento mútuo de ambas as realidades educativas, constituindo-se um pilar fundamental na diminuição do fosso entre os espaços educativos.

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 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.

O impacto positivo do MEPEE1CEB faz-se, portanto, sentir

- (i) na consideração e representação que se tem e faz da criança/aluno, dos seus conhecimentos, competências e atitudes;
- (ii) na construção e gestão articulada do saber e do currículo;
- (iii) nas abordagens e estratégias metodológicas;
- (iv) na intencionalidade educativa;
- (v) na organização do ambiente educativo;
- (vi) no estabelecimento de relações entre os diferentes intervenientes;
- (vii) na comunicação;
- (viii) na relação com a as teorias de aprendizagem;
- (ix) na relação articulada e espiralada com as áreas de conteúdo e componentes curriculares.
- (x) na avaliação para as aprendizagens;
- (xi) nas representações sociais da EPE e do 1.º CEB.

A frequência do MEPEE1CEB foi uma experiência formativa significativa no modo de observar e, conseqüentemente, transformar as representações sociais da EPE e do 1.º CEB, conforme demonstra a tabela seguinte.

Tabela 34

Representações acerca da EI e do 1.º CEB antes e depois da FIP

Participantes	Justificação
P1	O MEPEE1CEB permitiu desconstruir as ideias preconcebidas que tinha acerca do 1.º CEB
P2	“se eu tivesse escolhido só o primeiro ciclo era uma burrice”

P3	“inicialmente era educação de infância, mas agora depois de trabalhar em primeiro ciclo, eu já estou assim [pausa] não sei, gosto de ambos”
P4	ia com alguma abertura de espírito [...] e o mestrado correspondeu às suas expectativas
P5	“mudei completamente a minha opinião sobre o primeiro ciclo”

A frequência do curso de mestrado com habilitação profissional conjunta permitiu, efetivamente, a criação de uma relação significativa e positiva com a profissão docente, em ambos os grupos de recrutamento. Ainda que no levantamento das motivações para a escolha do MEPEE1CEB tenha sido completamente evidente a predileção por um dos níveis educativos, a experiência formativa conseguiu desenraizar esta tendência e formar educadores e professores com verdadeira vontade de o serem.

Desta forma, o MEPEE1CEB contribuiu para a construção de uma identidade docente partilhada e equilibrada. Partilhada, pois, a partir da sua experiência profissional, as participantes evocaram características identitárias dos EI e dos Professores do 1.º CEB, que se tocam e entrecruzam. Curiosamente estas características desenvolvem-se quer no plano pessoal, quer no plano profissional, face à natureza da profissão docente. Equilibrada, na medida em que a formação do MEPEE1CEB permitiu-lhes desenvolver as capacidades, habilidades e atitudes necessárias e exigidas para o exercício das duas profissões.

A nível da dimensão do saber-ser e estar, já foi possível concluir que o curso e mais especificamente a PES permitiu experimentar e vivenciar num contexto controlado e supervisionado as características socioemocionais exigidas quer aos EI, quer aos professores de 1.º CEB. Essas marcas simultaneamente distintivas e agregadoras da

identidade profissional docente foram, posteriormente, confirmadas e reforçadas pela prática profissional.

As dimensões do saber e saber-fazer compreendem a competência científica, pedagógica e didática, sem as quais ninguém lhe reconhece aos docentes qualquer autoridade profissional. Neste sentido, as DIE e a PES foram peças fundamentais que olearam o processo de desenvolvimento de tornar-se educador e professor. Foram os conhecimentos, capacidades e habilidades desta UC que garantiram uma maior segurança na transição para o exercício profissional e que orientaram o seu percurso no início da carreira. É claro que estes conhecimentos não são estanques e estão sujeitos a constantes atualizações, porém os alicerces estavam bem sustentados e permitiram continuar a construir o processo de formação contínua. Na PES confluíram todas as referências teórico-conceituais, das diferentes componentes de formação, que os estudantes foram adquirindo ao longo do ES, desde a LEB.

A componente de formação específica permitiu às educadoras e professoras recém-formadas ter uma linha condutora que as orientou na forma de trabalhar no início da carreira. Essas influências foram deveras significativas para ter a segurança e firmeza necessárias para o início das funções docentes e igualmente na transição entre profissões. Muitas outras aprendizagens foram realizadas em contexto, com a ajuda de colegas mais experientes, que conjuntamente com o repertório experiencial das docentes foi permitindo construir e reconstruir uma identidade muito própria.

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.

Estamos certo de 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 está presente.

Finalizando com as palavras da P7, “a formação inicial [eleva] os saberes da[s] pedagogia[a]”: pedagogia da infância, da relação, da colaboração, da aprendizagem, da inclusão, da transição, da comunicação, da avaliação, da didática, da autonomia, da emoção, da empatia, da reflexividade, da criticidade, da afetividade...a identidade profissional docente constrói-se e reconstrói-se, na verdade, a partir da pedagogia do saber, do saber-fazer e do saber-ser e estar em ação.

O estudo empírico empreendido permite concluir que construção da identidade profissional está, num primeiro momento, diretamente relacionada com o MEPEE1CEB. Posteriormente, a individualidade e pessoalidade, combinadas com o contexto e as relações que se estabelecem no mesmo vão reorientar as marcas identitárias. Estamos profundamente convictos, a partir das evidências empíricas, que esta identidade profissional docente é muito moldada pelo contexto. Neste caso todas participantes exercem ou exerceram a sua atividade profissional em escolas privadas, algumas de confissão religiosa. Esta simbiose entre o eu, os outros e o contexto definem, em grande medida, as posições ideológicas, mas também e sobretudo a ação educativa, sendo certo que as mesmas não são imutáveis.

Prova viva do que explanamos é precisamente a crise sanitária provocada pela COVID-19, que demonstrou e reforçou a identidade profissional coletiva da classe docente. Ser e tornar-se educador e professor é ser humano e, concomitante, humanizar.

Nenhum país, nenhum estado, nenhuma nação, nenhum sistema educativo, nenhuma escola subsiste sem educadores e professores. Os educadores e professores, justamente pelo seu revestimento de carne e osso, jamais poderão ser substituídos por uma qualquer máquina inteligente. É por isso que a FIP tem obrigatoriamente de cuidar e promover a literacia emocional dos futuros responsáveis pela formação e educação das gerações atuais vindouras. A dimensão relacional abafa as restantes dimensões no sentido em que o cume de toda e qualquer aprendizagem é a formação humana e essa só acontece de humanos, para humanos e com humanos. Ser humano é ser bondoso e, ancorados na visão de Gardner, uma pessoa ruim nunca será um bom profissional, razão pela qual a FIP deverá abraçar a missão de formar boas pessoas para que possam ser boas profissionais. Não tenhamos a ilusão que a FIP poderá funcionar como uma espécie de máquina transformadora, em que colocamos qualquer um à entrada e no fim da linha de montagem saem com o selo de garantia de boas pessoas. Podemos, porém, envergar os mais exigentes métodos de seleção dos candidatos à FIP, as mais inovadoras práticas educativas, as mais atrativas condições sociais para a carreira docente, de modo a dotarmos o sistema educativo dos melhores e mais bem preparados para o desempenho profissional docente.

Hoje, não somos certamente os mesmos educadores e professores que fomos ontem e que seremos amanhã. Nem certamente as mesmas pessoas. A construção da identidade é processo sustentado em princípios, valores, qualidades, crenças, formas de ver, sentir e pensar que sofrem influências externas, mas também internas e que se vão reconfigurando. É por isso que, apesar da tomada de decisão consciente em utilizar a expressão identidade profissional docente sempre no singular, sabemos e frisámo-lo no início da redação deste trabalho, que nós temos várias identidades, que variam, se acumulam e se desenvolvem em diferentes e simultâneos tempos e espaços da nossa vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado ao fim desde percurso investigativo, impõe-se um olhar retrospectivo, a fim de extrair e analisar algumas conclusões pertinentes sobre o mesmo.

Assim, as considerações finais, orientam-se em duas direções cronológicas opostas: o passado e o futuro. No olhar pretérito que lançamos, impõe-se escrutinar algumas das limitações sentidas ao longo da realização da investigação e que, de alguma forma, influenciaram o seu percurso.

Com os olhos postos no futuro, lançamos algumas recomendações que nascem a partir do estudo empírico e das suas conclusões, que nos parecem de todo interessantes e relevantes registar.

1.Limitações do estudo

Nos primórdios da investigação, ainda durante a frequência do no curricular do Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica, a EPE e o 1.º CEB, nos seus contextos e modos de organização, sempre foram lugares de interesse, no âmbito do meu percurso profissional. Aliás, quando fui trabalhar para uma escola básica do 1.º Ciclo com pré-escolar, sempre me inquietou que estes dois mundos vivessem de costas voltadas. Eram, na verdade, duas realidades distintas, com graus de importância e relevância distintos, amplamente associados à sua organização espacial. A EPE, situada no rés-do-chão da escola não comunicava com o 1.º CEB, restrito ao 1.º andar e vice-versa. Havia uma cultura de escola separatista, que se evidenciava na sua rotina diária, como sejam, nos intervalos diferenciados no tempo, nas reuniões de conselho escolar que não contemplavam as EI, atividades destinadas exclusivamente a uma valência ou a outra, material, experiências, ideias que não se partilhavam. No meu ponto de vista, algo estava doente naquela disposição e cultura escolar. Paulatinamente, fui manifestando o meu desacordo e progressivamente fui tentando conhecer melhor uma realidade, que era, na

verdade, mais comum aos alunos que ingressavam o 1.º ano de escolaridade do que a mim.

Com o tempo, a mudança de lugares e pessoas foram manifestando algumas aberturas institucionais e formais, dando lugar a um diálogo desejado e, sobretudo necessário.

Lembro-me que quando fomos convidados a pensar no projeto de doutoramento, esta vontade de saber mais continuava acesa.

Paralelamente a estas minhas inquietações, comecei a trabalhar na UMa, na supervisão dos estágios pedagógicos do 1.º CEB, nas PP II e III, precisamente no MEPEE1CEB. Esta experiência fez-me compreender e constatar, em algumas situações, que os estudantes manifestavam a sua preferência pela EPE, pelos motivos errados, no me entender. Quer isto dizer que me percebia nitidamente da existência de uma representação comum e enviesada do trabalho pedagógico que a EPE exige. Outra particularidade, da qual fui me apercebendo enquanto docente da PPII, estava diretamente relacionada com a dificuldade que os estudantes sentiam transitar de um estágio na EPE para o 1.º CEB, quase que desconsiderando todo o trabalho anterior. Se, por um lado os estudantes não sabiam como mudar o *chip* no que concerne à cultura e ao desempenho profissional no 1.º CEB, por outro não consideravam uma mais-valia toda a experiência que traziam. Estas questões e outras, naturalmente, fizeram-me começar a olhar para o MEPEE1CEB numa vertente transdisciplinar do CE e, acima de tudo, encetar indagações acerca das suas potencialidades no esbatimento de questões como as que acima descrevo. Muitas vezes, em conversa com as colegas acerca desta formação, ouvia exclamar “nem são carne nem são peixe”, no sentido em que a formação de habilitação conjunta não oferecia credibilidade quanto à formação de EI e Professores do 1.º CEB.

Combinando todas estas inquietações com a minha implicação como docente no CE e com a mestria da orientação dos professores responsáveis pelo projeto de doutoramento, nasce, então, a questão *Como uma única formação dá origem a duas identidades profissionais diferentes?*

À medida que se foram tornando claros os objetivos e as ações que deles dependiam realizar, chegou-se à conclusão que era vital ouvir antigos estudantes da UMa, que já tivessem tido a oportunidade de exercer a sua profissão como EI e como Professores do 1.º CEB. Encontrar este público-alvo foi, de facto, o maior desafio e, simultaneamente, imitação do estudo. Numa fase inicial, procuramos saber quem eram e onde estavam essas pessoas, desde a primeira edição do curso até ao momento presente.

Tentamos, pelas vias formais e institucionais, obter estes dados através de um requerimento à Unidade de Assuntos Académicos, através do qual pretendíamos obter a lista de alunos diplomados. Nunca obtivemos resposta e, por isso, decidimos procurar esta informação noutra fonte. Como docente da UMa tinha acesso à plataforma de SIDOC – Serviço de Informação dos Docentes e, a partir daí foi possível, extrair através do Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES) os dados oficiais dos alunos diplomados.

A partir desta lista e de outros mecanismos já descritos no percurso de investigação foi possível começar a encontrar candidatos elegíveis a participantes na investigação. Filtradas as circunstâncias e os contactos, foi possível seleccionar e contactar 11 docentes que reuniam as condições exigidas. Outra limitação sentida prende-se com a disponibilidade destas docentes, pois de um total de 11 docentes, formandas na UMa, no MEPEE1CEB, que já lecionaram nos grupos de recrutamento 110 e 110, apenas 5 aceitaram participar no estudo. A indisponibilidade em participar no estudo também se

fez sentir por parte de um docente, pois de um total de 3 docentes do DCE, apenas 2 aceitaram realizar a entrevista.

As limitações agora identificadas foram, de alguma forma, espontaneamente, ultrapassadas, embora tenham condicionado o cumprimento do plano definido inicialmente. Contudo, crê-se que os planos são isso mesmo, projetos passíveis de serem alterados, modificados e reinventados.

Por fim, outra limitação sentida foi, na verdade, a pandemia, em que o mundo parou e assim como ele esta investigação. Os EI e os Professores do 1.º CEB foram, fruto da suspensão das atividades letivas, desafiados a manter viva a escola e, por isso, não tinham disponibilidade nem física nem mental para serem entrevistados. Outros valores mais altos e prementes se impunham, inclusivamente para mim, enquanto investigadora.

Ainda que viajando, ora com maior, ora com menor turbulência no horizonte, levantou-se voo e navegou-se à velocidade de cruzeiro. Chega-se, agora, ao fim com uma enorme salva de palmas pela aterragem pacífica e tranquila proporcionada nesta gigante pista da investigação.

2.Recomendações

A aterragem não representa um fim em si mesma, antes pelo contrário é o início de novos procedimentos rumos a novas descolagens e longos voos.

Neste sentido, ao longo da investigação foram surgindo alguns temas merecedores de interesse e destaque. Desde logo, a identidade pessoal, vertente indissociável da identidade profissional docente. Como são as pessoas? Que crenças, valores, representações têm de si, dos outros e do mundo que as rodeia? Não foi nossa intenção aferir a natureza da formação humana, até porque não aplicamos testes nem questionários

neste sentido, mas seria aliciante perscrutar o grau de desenvolvimento e consciência do *self* que os candidatos a futuros docentes têm.

Muitas vezes ouvimos pela voz do senso comum que os nossos problemas, e curiosamente nunca as nossas alegrias, ficam à porta da escola. Como é isto possível? Há um botão *on* e *off* que nos permite ligar e desligar do modo pessoa para o modo professor? Não somos um só? Entra o corpo e fica a cabeça do lado de fora? As emoções guardam-se numa gaveta? A cobertura da complexidade recheada pelas relações sociais, emocionais, políticas, éticas, morais dá lugar a uma farda tecnicista e instrumentalista?

A pessoa e a docente que fomos ontem, privadas de sono, com filhos doentes, mal compreendida, desagregadas do clima de escola não é a mesma que somos hoje, com filhos criados, num ambiente de trabalho colaborativo e reconhecimento dos pares. O nosso grau de envolvimento, dedicação, empatia, compreensão, razoabilidade perante as circunstâncias não é sempre o mesmo. Que EI e professor do 1.º CEB queria ser? Que EI e professor do 1.º CEB sou? Que EI e professor do 1.º CEB me quero tornar? Estas seriam, portanto, as questões impulsionadoras para um possível estudo sobre a identidade profissional docente, com especial enfoque na dimensão pessoal. Ainda que seja feita uma alusão a esta dimensão ao longo da investigação, pela sua indissociabilidade da construção e do desenvolvimento profissional, não é suficientemente aprofundada, dada à natureza da relação concetual dos objetivos a que nos propusemos. Fica, então, a recomendação, gerada a partir da grande conclusão da investigação, que se relaciona com a humanização da FIP e com a emergência da promoção da literacia emocional nos futuros docentes, no sentido de formar profissionais do humano capazes de lidar em primeiro lugar consigo próprios e, num segundo momento, com os desafios complexos da era da pós-modernidade.

REFERÊNCIAS

- A3ES (2015). NCE/14/00521 Relatório Final da CAE. https://www.a3es.pt/sites/default/files/NCE_14_00521_papnce_2014_apapnce.pdf
- Acker, S. (1999). *The Realities of Teacher's Work: Never a Dull Moment*. Cassell
- Adams, J.D., Hayes, J. & Hopson, B. (1976) *Transition: Understanding and manage personal change*. Martin Robertson.
- Adão, A. (1993). A história da profissão docente em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas. In A. Nóvoa, & J. Berrio (Eds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal: Investigações e Actividades* (pp. 123-135). Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento dos professores*. Edições Pedagogo
- Almeida, L. & Araújo, S. (2022). *PERA/2021/1400521 — Relatório final da CAE*. A3ES. https://www.a3es.pt/sites/default/files/PERA_2021_1400521_pera_2020_2021_acef.pdf
- Alves, R. (2000). *A Alegria de Ensinar* (10ª ed.). Papyrus
- 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. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado, (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 19-72). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

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>

Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1428>

Ávila, J. & Cortés, J. (2011), La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior. *Rev. Cognición n° 9 - Artículos de Difusión*. <http://www.cognicion.net/index2.php?>

Aviso n.º 9834/2016, de 9 de agosto. *Diário da República n.º 152/2016, Série II, páginas 24891 – 24892*

Aviso n.º 10398/2019, de 24 de junho. *Diário da República n.º 118/2019, Série II, páginas 18157 - 18159*

Bajardi, A. & Álvarez-Rodríguez, D. (2015) El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional. *Opción*, 31(5), 111-129. Universidad del Zulia

Ball, S. (2002). Reformar a escola/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23. Universidade do Minho

Batista, Isabel (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético* (1ª ed.) Profedições.

Baptista, I. (2019). Ética, conhecimento profissional e formação docente. In N. Fraga (Org.), *O Professor do Século XXI: em Perspetiva Comparada: Transformações e Desafios para a construção de sociedades sustentáveis* (pp. 24-30). Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação

Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity, *Teaching and Teacher Education* 20, 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva

Benavente, A. (2015). O que investigar em educação? *Revista Lusófona de Educação*, 29, 9-23. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa

Brandsford, J. & Darling-Hammond, L. (2019). *Preparando os professores para um mundo em transformação*. Penso.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Borges, M. L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à praxis. *Investigar em Educação - IIª Série, Número 2*, 39-52

Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite & A. Lopes (Orgs.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 13-50). Edições ASA

Carrolo, C. (1997). Formação e Identidade Profissional dos Professores. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp.21-50). Porto Editora

Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. In M. J. Cardona & R. Marques (Coords.) *Aprender e Ensinar no jardim de Infância e na Escola* (pp. 119-144). Edições Cosmos

Cardona, M. J. (Coord.). (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Guerra & Paz

Carvalho, P., Ramos, M., Haro, F., Serafim, J., Costa, R. Faria, L. & Roque, M. (2016). Introdução à Investigação Científica. In P. Carvalho, M. Ramos, F. Haro, J. Serafim, R. Costa, L. Faria, M. Roque & J. Cobra, *Investigação em Ciências Sociais* (Cap 1, pp. 3-24). Factor

CNE (2021). Educação em tempo de pandemia: problemas, respostas e desafios das escolas. https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf

CNE (2021). Estado da Educação 2020. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf

Conceição, C. & Sousa, O. (2012) Ser professor hoje: O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20 (20), 81-98

Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. Cortez

Correia, F. (2011). *Internet – sala de estudo virtual* [Tese de Doutoramento em Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/730>

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem. Propostas e estratégias de Ação*. Porto Editora

Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos* 12(1), 5-15

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

Creswell, J. (1994). *Research Design Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage

Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2ª ed.). Artmed.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora

Decreto-Lei n.º 290/1998, de 17 de setembro. *Diário da República n.º 215/1998, Série I-A, páginas 4805 – 4812*. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/290/1998/09/17/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 194/1999, de 7 de junho. *Diário da República n.º 131/1999, Série I-A, páginas 3158 – 3163*. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/194/1999/06/07/p/dre/pt/html>

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 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, páginas 5572 – 5575*. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/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 74/2006, de 24 de março. *Diário da República n.º 60/2006, 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 369/2007, de 5 de novembro. *Diário da República n.º 212/2007, Série I de 2007-11-05, páginas 8032 – 8040.* <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/369/2007/11/05/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro. *Diário da República n.º 174/2009, Série I de 2009-09-08, páginas 6122 – 6124.* <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/220/2009/09/08/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 54/2018, de 28 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I.* <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/p/cons/20191003/pt/html>

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>

Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro. *Diário da República n.º 39/2008, Série I, páginas 1226 – 1252.* <https://data.dre.pt/eli/declegreg/6/2008/02/25/m/dre/pt/html>

Despacho n.º 5220/1997 (2.ª Série), de 4 de agosto. *Diário da República n.º 178/1997, Série II.*

Despacho n.º 32081/2008, de 16 de dezembro. *Diário da República n.º 242/2008, Série II, páginas 50308 - 50310*

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. *Diário da República n.º 137/2016, Série II, páginas 22107 – 22107*

Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. *Diário da República n.º 139/2016, Série II, páginas 22564 - 22564*

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República n.º 128/2017, Série II*

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República n.º 143/2017, Série II, páginas 15484 - 15484*

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II, páginas 2 - 2*

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2021, 1.º Suplemento, Série II, páginas 2 - 3*

DGE/Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Dias, D. (2018). *Psicologia da Aprendizagem - Paradigmas, Motivações e Dificuldades*. Edições Sílabo

Dicionário de Língua Portuguesa. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>

Domingo, J. (2003). Formación Inicial: Abriendo perspectivas para una nueva identidad profesional del profesorado de secundaria. In A. Romero, J. Gutiérrez & M. Coriat (Coords.), *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*. (pp.175-188). Editorial Universidad de Granada

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Eirín, R., García, H. & Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratório. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* (13) 1, 101- 115 Universidad de Granada Granada

Elliott, J. (1993). What have we learned from action research in school-based evaluation? *Educational Action Research* (1) 1, 175-186

Elliott, J. (1994). Research on teacher's knowledge and action research. *Educational Action Research* (2) 1, 133-137

Escola Superior de educação de Coimbra. Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. <https://www.esec.pt/estudar/cursos/educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1oceb>

Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na educação - O papel dos professores*. Editorial Presença

Estrela, M. T. (org.). (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto Editora

Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação, IIª Série*, 2, pp.5-30

Eurydice (2002, 8 junho). *Ensino Superior – principais objetivos e políticas atuais*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/portugal/higher-education>.

European Citizen Science Association Strategy (2015, maio). *ECSA Strategy*. https://ecsa.citizen-science.net/wp-content/uploads/2020/02/ecsa_strategy.pdf

Fabian, H. and Dunlop, A-W. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Working Paper Early Childhood Development* (42). Bernard van Leer Foundation

Ferreira, S. & Paulus, P. (2014). Do II para o 1.º Ciclo Transição ou continuidade [webinar]. Direção-Geral de Educação. <http://webinar.dge.mec.pt/2014/06/05/>

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

Fino, C. N. (2000). Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico [Tese de Doutoramento em Universidade de Lisboa]. http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese_Carlos_Nogueira_Fino.pdf

Fino, C. N. (2001). Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. *FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira*. <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf>

Fino, C. N. (2007). O Futuro da Escola do Passado. In Jesus Maria Sousa & Carlos Nogueira Fino (org.). *A Escola Sob Suspeita*. ASA.

Fino, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Grafimadeira.

Fino, C. N. (2011). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae (1)* 4, 45-5

Flick, U. (2005). Métodos qualitativos na investigação científica. Monitor

Flores, M.A. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Instituto de Inovação Educacional

Flores, M. A. (2004). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Orgs.), *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto Editora. pp.127-160.

Flores, M.A (2005). Formação inicial de professores: dilemas e desafios. In J. P. Janicas (Coord.), *O professor no século XXI. Formação e Intervenção*. Actas das II Jornadas Pedagógicas da Escola Secundária D. Duarte, Centro de Formação de Professores Ágora, pp. 98-125.

Flores, M.A. (2011) Person and context in becoming a new teacher, *Journal of Education for Teaching* (27) 2, 135-148

Flores, M. A. (2012). A formação de professores e a construção da identidade profissional. In A. Simão, L. Frison & M. Abrahão (Eds.), *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas* (pp.93-113). EDUFRN, ediPUCRS, EDUNEB.

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>

Flores, M. A. (2017) Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*, Volume II (pp. 773-810), Conselho Nacional de Educação

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education* (22) 2, 219-232

Flores, M.A., André, E., Alves, P. & Vieira, D. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 5-27. <http://doi.org/10.21814/rpe.21108>

Fontanella, B. (2021). Participantes em Investigação Qualitativa. In S. Gonçalves, J. Gonçalves, C. Marques (Coords), *Manual de Investigação Qualitativa: conceção, análise e aplicações* (Cap 2, pp. 27-40). Factor

Freire, P. (1993). Professora, sim; Tia, não. Cartas a quem ousa ensinar. Paz & Terra

Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Paz & Terra

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes práticos à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (s/d). *Virtudes do educador*. Vereda

Freire, P.& Faundez, A. (1998). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz & Terra

Galvão, C. & Ponte, J. P. (2018). Os Mestrados em Ensino no Contexto Atual da Formação de Professores em Portugal. In C. Galvão & J. P. Ponte (Orgs.) *Práticas de Formação Inicial de Professores: Participantes e Dinâmicas*, pp. 13-24. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Garcia, A. (2002). Formar para agir em continuidade. Uma experiência de formação na ESSE de Portalegre. *Revista Aprender n° 26*, 69-72. Escola Superior de Educação de Portalegre

García, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto Editora

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.

Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.

Gomes, R. (2002). A análise de dados em pesquisa qualitativa. In M. Minayo (Org.), *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade* (18ª ed) (Cap 4., pp. 67-77). Vozes

Gómez, E. (2021). Desenhos de Investigação Qualitativa. In S. Gonçalves, J. Gonçalves, C. Marques (Coords), *Manual de Investigação Qualitativa: conceção, análise e aplicações* (Cap 1, pp. 5-23). Pactor

Gonçalves, J. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professoras* (pp. 141-169). Porto Editora

Grillo, M. & Gessinger, R. (2008). Constituição da identidade profissional, saberes docentes e prática reflexiva. In V. Lima (Org.), *A gestão da aula universitária na PUCRS* (pp. 36-42). ediPURCRS

Holly, M. (1992). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professoras* (pp. 79-110). Porto Editora

Júnior, F. (2012). Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente. *CiENTia (01)* 01, 01-191. Faculdade Luciano Feijão

Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata

Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M.A. Flores & A. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 30-60) Edições Pedagogo

Kridel, C. (Ed.). (2010) *Encyclopedia of curriculum studies*. Sage

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>

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 166/2005, Série I-A, páginas 5122 – 5138. <https://data.dre.pt/eli/lei/49/2005/08/30/p/dre/pt/html>

Lei n.º 38/2007, de 18 de agosto. *Diário da República* n.º 157/2007, Série I. <https://data.dre.pt/eli/lei/38/2007/p/cons/20190904/pt/html>

Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. ASA

Leite, C. (2022). Não vamos dizer que está tudo mal, nem é essa a intenção do estudo. In EDULOG TALKS #13. *Qual o perfil que asseguram a formação inicial de professores?* Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/62b/dc2/cb8/62bdc2cb8cb7a371525118.pdf>

Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação* (33) 3, 198-204

Leite, C. & Sousa-Pereira, F. (2022). Perfil Académico e Profissional de Professores do Ensino Superior que asseguram a Formação Inicial de Professores. EDULOG – Fundação Belmiro de Azevedo.

<https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/629/b83/7a1/629b837a14906015107136.pdf>

Libâneo, J. C. (2002). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil Professor reflexivo no Brasil: Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. Cortez

Lopes, A. (2002). Profissão e Profissionalidade docente: o caso do 1.º CEB. In M-Fernandes, J. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado & T. Vitorino, *O particular e o global no virar do milénio – cruzar saberes em educação. Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Edições Colibri

Lopes, A. & Ribeiro, A. (2000). Identidades profissionais no 1.º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade & Culturas* (13) 43-58

Lopes, J. & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença*. Lidel

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)

Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU

Machado, G. (2007). A relevância das características pessoais no processo de desenvolvimento profissional docente. In C. Leite & A. Lopes, *Escola, Currículo e Formação de Identidades*, pp. 213-232. ASA

Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16), 11-31. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>

Marques, R. (1998). *A arte de ensinar. Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Plátano

Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Plátano

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)

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias - construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Medina, A. La formación del profesorado: modelos y prácticas formativas en el centro en el aula. In F. Sepúlveda, N. Rajadell (Coord.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 429-464). UNED

Mendes, M. (2011). *O perfil do Professor do século XXI. Desafios de competências: As competências Profissionais dos Professores Titulares e Professores na Região de Basto*. Faculdade de Ciências de Educação da Universidade de Granada.

Mertens, D. (1998). *Métodos de Pesquisa em Educação e Psicologia: Integrando Diversidade com Abordagens Quantitativas e Qualitativas*. Sage

Ministério da Educação e Ciência (s/d). Linhas de Orientação Estratégica para o Ensino Superior.
https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/mec_linhas_estrategicas_enssup.pdf

Moita, M^a da Conceição (1995). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp.11-140). Porto Editora

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.

Morgado, J. & Tomaz, C. (2009). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: Uma parceria de Investigação. In *Actas do XVII Colóquio AFIRSE "A escola e o Mundo do Trabalho"*. AFIRSE

Nabuco, M. (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Revista Aprender* (26), 55-61. Escola Superior de Educação de Portalegre

Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores* (pp.111-140). Porto Editora.

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. (1993). *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Instituto de Inovação Educacional

Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto Editora

Nóvoa, A. (1997). *Profissão Professor*. Porto Editora

Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras* (19) 1, 198-208.

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

OCDE (2010). Teacher Professional Development: Europe in international comparison. [https:// data.europa.eu/doi/10.2766/63494](https://data.europa.eu/doi/10.2766/63494)

OCDE (2015). The Future of Education and Skills 2030. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

OCDE (2017). Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>.

OCDE (2020). Early Childhood Education: Equity, Quality and Transitions. <https://www.oecd.org/education/school/early-childhood-education-equity-quality-transitions-G20.pdf>

OCDE (2020). Curriculum (re)design. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Technical%20Report_Curriculum_Analysis_of_the_OECD_Future_of_Education_and_Skills_2030.pdf

Ofício Circular n.º 5.0.0-078/2020, Direção Regional de Educação

Oliveira, E. & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação – da Interrogação à Descoberta Científica*. VidaEconómica

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica* (22) 1, pp. 81-93. <https://doi.org/10.14417/ap.132>

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e prática*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. & Pereira, N. (2007). Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista – UFMG (45)*, pp. 197-221. Universidade Federal de Minas Gerais

Paiva, J. (2018). Aprendizagem socioemocional na promoção da formação integral [Curso de Especialização em Educação Jesuítica: Aprendizagem Integral, Sujeito e Contemporaneidade – Universidade do vale do Rio dos Sinos] http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7580/Josiane%20de%20Souza%20Paiva_.pdf?sequence=1

Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças – repensando a escola na era da informática*. Artmed.

Pardal, L., Gonçalves, M., Neto-Mendes, A., & Pedro, A. (2001). *Trabalho docente: representações e construção de identidade profissional*. Universidade de Aveiro

Parente, C. (2004). Para uma análise da gestão de competências profissionais. *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (14)*. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2469/2259>

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

Pianta, R., Rimm-Kaufman, S. & Cox, M. (1999). Introduction: Na ecological approach to kindergarten transition. In R. Pianta & M. Cox, *The transition to kindergarten* (pp. 3 – 12). Paul H Brookes publishing

Pillen, M., Beijaard, D. & Den Brok, P. (2013). Tensões identitárias profissionais de professores iniciantes. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>

Pimenta, S. (2009). O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? (5ª ed). Cortez

Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em Educação Matemática. <https://doi.org/10.48489/quadrante.22652>

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Mondadori.

Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro. *Diário da República n.º 223/2010, Série I, páginas 5242 – 5243*. <https://data.dre.pt/eli/port/1189/2010/11/17/p/dre/pt/html>

Portugal, G. (2004). Prefácio. In C. Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 11-12). Porto Editora

Prado, K. Ritter, A. & Krug, H. (2012, maio 8-11). A importância atribuída à reflexividade da prática pedagógica de professores de educação física. I Encontro Estadual de Formação de Professores “Conhecimento & Interdisciplinaridade”

Prodanov, C. & Freitas, E. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. Editora Feevale

Rato, J. & Caldas, A. C. (2017). *Quando o cérebro do seu filho vai à escola. Boas práticas para melhorar a aprendizagem*. Verso da Kapa.

Reis, F. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Acadêmicos. Guia Prático*. Edições Sílabo

República Portuguesa (2020, abril). *Programa do XXII Governo Constitucional 2019-2023*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=programa-do-xxii-governo-constitucional>

República Portuguesa (2022, abril). *Programa do XXII Governo Constitucional 2022-2026*. <https://www.portugal.gov.pt/gc23/programa-do-governo-xviii/programa-do-governo-xviii-pdf.aspx?v=%C2%ABmlkvi%C2%BB=54f1146c-05ee-4f3a-be5c-b10f524d8cec>

Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular* (7ª Ed.) Texto editora

Rodgers, C. & Scott, K. (2008) The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732– 755). Routledge

Rodrigues, M. L. (Org.) (2015). *40 anos de Políticas de Educação em Portugal*. (Volume I). Almedina

Rodrigues, F. & Mogarro, M. J. (2019). Os currículos de formação inicial de professores: aproximações e distanciamentos em dois países europeus. *Revista Lusófona de Educação*, 46, pp 75-91

Roldão, M.D.C. (1995). Ensinar a quem? - O problema da diversidade e o conceito de adequação curricular. *Ensinus* (5), 2-4

Roldão, M.D.C. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES* (9), 79-87

Roldão, M.D.C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor* (2ª Ed). Fundação Manuel Leão

Roldão, M.D.C. (2017). Conhecimento, Didáctica e Compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa* (47) 166, 1134-1149. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144367>

Roldão, M.D.C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação.

Roldão, M.D.C., Peralta, H, & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário - para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. República Portuguesa – Educação

Sachs, J. (2001, setembro, 21-25). *Learning to Be a Teacher: Teacher Education and the Development of Professional Identity*. [Comunicação] Conferência da ISATT, Universidade do Algarve

Salzberger-Wittenberg, I. (1996). The emotional Climate in the Classroom. In G. Alfred & M. Fleming (Eds.), *Priorities in Education*. Fieldhouse Press

Santamaría, J. (2013). Paradigmas de Investigación Educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *ENTELEQUIA Revista Interdisciplinar* (16), 91-102

Santos, A. & Leite, C. (2019). Políticas de currículo em Portugal: Concepções e práticas. *Linhas Críticas* (25), e23562. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.23562>

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e sua formação* (pp. 51-76). Dom Quixote

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

Silva, A. M. (2007). Ser professor(a): Dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. pp.155-163. CIED

Silva, C. (2021). Investigação documental. In S. Gonçalves, J. Gonçalves, C. Marques (Coords), *Manual de Investigação Qualitativa: conceção, análise e aplicações* (Cap 6, pp. 105-123). Pactor

Sim-Sim, I. (2010). Pontos, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Revista Exedra* (9), 111-118.

Stake, R. (2012). A Arte da Investigação com Estudos de Caso. Fundação Calouste Gulbenkian.

Somekh B. (1989). Action Research and Collaborative School Development. In R. McBride, R. (Ed.), *The In-service Training of Teachers* (pp. 160-176), The Falmer Press

Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.

Sousa, F. (2018). O currículo para a Educação Pré-Escolar entre o específico e o comum: o caso das OCEPE. *Revista de Estudos Curriculares* (9), 24-44

Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa*. Edições ASA.

Sousa, J. M. (2009).

Sousa, J.M. (2010). Criação de conhecimento em contexto de pós-modernidade. In C. N. Fino & J. M. Sousa. *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 65-85). CIE-UMa.

Sousa, J. & Fino, C. N. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In *Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia*, I Volume (pp. 371 – 381). Universidade do Minho.

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

Trindade, R. (2018). Autonomia e flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas. Leya

Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão

Universidade da Madeira. *Licenciatura em Educação Básica*.
<https://www.uma.pt/ensino/1o-ciclo/licenciatura-em-educacao-basica/>

Universidade da Madeira. *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. <https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1o-ciclo-do-ensino-basico/>

Universidade do Minho. *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
<https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/mestrados/ensino/Paginas/EducacaoPreEscolar eEnsinodo1Ciclo do Ensino Basico.aspx>

UNESCO-IBE (2013). Glossário de Terminologia Curricular.
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-glossary-curriculum_por.pdf

UNESCO (2015). Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos

Vasconcelos, T. (2007, agosto). Transição Jardim-de-infância – 1.º Ciclo - Um campo de possibilidades. Cadernos de Educação de Infância nº 81.

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

Yin, R. (2009). Case Study research: design and methods. Thousand Oaks: Sage

Zabalza, M. (2003). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. (7.ª Edição) Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (2004). Práticas educativas em la educación infantil - Transversalidad y transiciones. In Infância e Educação - Investigação e Práticas. In Revista do GEDEI, 6, 7-26.

APÊNDICES

Apêndice 1

Guião das entrevistas realizadas às P1, P2, P3, P4 e P5

Apêndice 2

Guião da entrevista realizada à P6

Apêndice 3

Transcrição da entrevista realizada à P1

Apêndice 4

Transcrição da entrevista realizada à P2

Apêndice 5

Transcrição da entrevista realizada à P3

Apêndice 6

Transcrição da entrevista realizada à P4

Apêndice 7

Transcrição da entrevista realizada à P5

Apêndice 8

Transcrição da entrevista realizada à P6

Apêndice 9

Guião e Transcrição da entrevista realizada à P7

Apêndice 10

Requerimento efetuado à Unidade de Assuntos Académicos

ANEXOS

Anexo 1

Lista de alunos diplomados do RAIDES

Anexo 2

Docentes formados na Universidade da Madeira, com o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, colocados na Rede Organismo Pessoal docente - Escolas públicas e privadas da RAM - 2011-2021