

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**A PRÁTICA EM CONTEXTO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL –
PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES**

CONTRIBUTOS PARA A CONFIGURAÇÃO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Rita Margarida A. Friães Neves da Silva

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Área de Formação de Professores

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**A PRÁTICA EM CONTEXTO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL –
PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES**

CONTRIBUTOS PARA A CONFIGURAÇÃO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Rita Margarida A. Friães Neves da Silva

**Tese orientada pela Prof.^a Doutora Maria Ângela Perpétua Rodrigues, especialmente
elaborada para a obtenção do grau de doutor em Educação
Formação de Professores**

Ao Luis e aos nossos três filhos, Pedro, Catarina e Diogo

AGRADECIMENTOS

O culminar de um trabalho desta natureza é o resultado de uma longa caminhada, que apesar de muito solitária, não seria possível vencer sem o apoio de amigos, colegas, família e de profissionais aos quais, pela sua importância, não poderei deixar de fazer um reconhecimento e agradecimento público:

À Prof. Doutora Ângela Rodrigues, orientadora do presente trabalho, dirijo um agradecimento muito especial por tudo o que me tem ensinado ao longo dos vários anos, pelos seus conselhos sempre sábios que, nos momentos certos, se constituíram como argumentos desafiantes e estimulantes para continuarmos na busca de significados, sentidos e conhecimentos essenciais ao desenvolvimento da nossa investigação.

Aos responsáveis pelas Escolas Superiores de Educação por terem viabilizado a realização da presente investigação.

À Prof. Doutora Anabela Baptista, à Mestre Ângela Lemos, à Dr.^a Maria da Purificação Mil Homens, à Mestre Marta Uva, pelo seu incansável apoio na recolha de dados.

Ao Gabinete de Apoio Estatístico do IE, em particular, à Dr.^a Cláudia Faria pelos seus conselhos técnicos.

A todos os meus alunos que ao longo destes anos tanto contribuíram para a minha formação pessoal e profissional e a todos aqueles que não me conhecendo viabilizaram com a sua colaboração a presente investigação.

À minha família, em particular aos meus pais pela sua eterna disponibilidade, carinho, apoio e compreensão pelas minhas “ausências”. Ao meu sogro, por todos os seus conselhos sábios, apoio e afecto. À minha irmã e cunhado, por terem estado sempre presentes.

À minha amiga Marta Almeida, cuja amizade, companheirismo e suporte foram essenciais para encetar e vencer dificuldades.

À minha amiga Conceição Picoito, agradeço todo o suporte profissional e pessoal que me tem dado ao longo dos últimos anos e, em particular, os conselhos que me foi dando nesta última fase, que muito me ajudaram a insistir e a persistir na concretização deste objectivo.

Às colegas de doutoramento que mais de perto partilharam comigo reflexões e interrogações que, num forte clima de companheirismo e cumplicidade, muito contribuíram para o desenvolvimento do presente estudo.

A todos os meus amigos, cuja amizade tanto prezo, e que foram um suporte afectivo essencial para vencer esta caminhada.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia pela aceitação da nossa candidatura ao Programa PROTEC.

RESUMO

O presente trabalho tem como campo de pesquisa a Formação de Professores, mais especificamente a formação dos Educadores de Infância. Centra-se num olhar atento sobre os contributos da imersão na prática em contexto de trabalho durante a formação inicial, no âmbito da formação profissional do educador de infância.

Incrito no paradigma interpretativo, incidindo na perspectiva dos sujeitos, a investigação desenvolveu-se em duas fases, conjugando diferentes metodologias e técnicas de recolha e análise de dados. Numa fase inicial, procedeu-se à realização de entrevistas de grupo a estudantes a frequentar o último ano de uma licenciatura em Educação de Infância e a uma entrevista individual ao supervisor institucional que acompanhou esse grupo de estudantes e respectiva análise de conteúdo. Esta fase passou ainda pela recolha e análise de conteúdo de reflexões semanais escritas e incidentes críticos contidos em portfólios de estudantes da referida licenciatura, onde se incluem os anteriores e a ainda a uma análise documental de legislação específica reguladora da formação e da actividade do educador de infância. Uma segunda fase, consistiu na construção e a aplicação de um questionário a estudantes a frequentar também o último ano de formação inicial em educação de infância em três escolas superiores de educação situadas na região de Lisboa e Vale do Tejo, com o intuito de obter uma visão mais ampla e, em simultâneo, mais focalizada do fenómeno em estudo.

Os resultados obtidos quer na primeira, quer na segunda etapa permitiram reunir um conjunto de evidências que apontam para a pertinência específica (e incontornável) da prática em contexto profissional, designadamente, como “espaço e tempo” de tomada de consciência dos significados do que é ser EI, de aquisição de novos saberes e de desenvolvimento de outros, de aprendizagem de modos de agir e de estar essenciais ao exercício da profissão. Foi possível identificar ainda um conjunto de tomadas de consciência indiciadoras de mudanças de crenças e concepções iniciais e, por conseguinte, potenciadoras de mudanças de atitudes profissionais.

Por fim, os dados permitiram evidenciar algumas pistas susceptíveis de constituírem suporte para reflexão e eventual reconceptualização da componente de prática em contexto profissional na formação inicial de educadores de infância à luz, designadamente, dos novos modelos de organização curricular emanados do processo de Bolonha.

Palavras-Chave: Formação inicial em Educação de Infância, prática em contexto profissional, profissionalidade e profissionalismo do educador de infância

ABSTRACT

The present work is inserted in the research field of teachers training, in particular the initial training of early childhood educators, focusing on the analysis of the contribution of the *practicum*.

The research was based on the interpretative paradigm, focusing on the perspective of the subjects, and was developed in two stages, combining different methodologies and techniques of data collection and analysis. The first step consisted on group interviews to students of the last year of a graduation in Early Childhood Education and an individual interview to the respective institutional supervisor, followed by the content analysis of these interviews. This stage included also the collection and content analysis of weekly written narratives and critical incidents contained in portfólios of students from this graduation, as well as a documental analysis of the specific legislation about the training and professional activity of early childhood educators. On a second stage, a survey was developed and applied to students also attending the last year of initial training in early childhood education in three institutions of higher education located in the Lisbon region, with the aim of obtaining a wider and more specific perspective of our object of study.

The results support the importance of the *practicum* as a phase of the training process in which the student effectively realizes the meaning of being an early childhood educator, acquires and develops professional knowledge and ways of acting and being. It also allows awarenesses that indicate changes in the initial beliefs and conceptions and that can lead to changes in the professional attitudes.

Finally, the data suggest clues that can support a reflection and eventual reconceptualization of the *practicum* in pre-service, namely in light of the new models of curricular organization of Bolonha.

Keywords: Initial training in Early Childhood Education, *practicum*, professionalism of the early childhood educator.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	19
PRIMEIRA PARTE- QUADRO TEÓRICO-CONCEPTUAL	31
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: UMA PROFISSÃO COMPLEXA	33
1.PROFISSIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: DA MATERNALIZAÇÃO À UNIVERSITARIZAÇÃO	33
1.1.PROFISSIONALIZAÇÃO: DE QUE FALAMOS? UM CONCEITO MULTIDIMENSIONAL	33
1.2. ELEMENTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS MARCANES DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E DO SEU GRUPO DE PROFISSIONAIS EM PORTUGAL	34
1.3. A UNIVERSITARIZAÇÃO ENQUANTO ETAPA DECISIVA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO EI	41
2.TRAÇOS DA ACTUAÇÃO PROFISSIONAL DO EI- ESPECIFICIDADES E EXIGÊNCIAS DA PROFISSÃO	48
2.1. PROBLEMATIZAÇÃO DA ACTIVIDADE DO EI ENQUANTO PROFISSÃO	48
2.2. AS DIMENSÕES ESPECÍFICAS DA PROFISSIONALIDADE DO EI	55
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO INICIAL E CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA	71
1.A FORMAÇÃO INICIAL ENQUANTO ETAPA E SUPORTE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR	72
2.A PRÁTICA EM CONTEXTO PROFISSIONAL COMO ESPAÇO-CHAVE DA FORMAÇÃO INICIAL NO PROCESSO TORNAR-SE PROFESSOR	80
2.1. EM TORNO DO CONCEITO DE PRÁTICA(S) EM CONTEXTO PROFISSIONAL	80
2.2. FUNDAMENTOS DA PRÁTICA EM CONTEXTO PROFISSIONAL COMO EIXO CENTRAL DA FORMAÇÃO INICIAL	82
2.3. A PRÁTICA EM CONTEXTO PROFISSIONAL ENQUANTO “ESPAÇO E TEMPO” DE SOCIALIZAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	99
2.3.1. PERSPECTIVAS E MECANISMOS DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL	102
2.3.2. A PRÁTICA EM CONTEXTO PROFISSIONAL: “ESPAÇO” DE (RE)CONSTRUÇÃO DE PROFISSIONALIDADE	105
2.4. OS MODELOS DE PRACTICUM À LUZ DAS DIFERENTES ORIENTAÇÕES CONCEPTUAIS DA FORMAÇÃO E DAS DIFERENTES CONCEPÇÕES DO SER PROFESSOR	121
2.4.1. AS ORIENTAÇÕES CONCEPTUAIS DA FORMAÇÃO E O SER PROFESSOR	122
2.4.2. OS MODELOS DE PRACTICUM E AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DO TORNAR-SE PROFESSOR	131
2.5.ELEMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ESTAGIÁRIO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS	141
2.5.1. O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ESTAGIÁRIO: PERSPECTIVAS E TIPOLOGIAS	141
2.5.2. A MUDANÇA ENQUANTO PROCESSO E PRODUTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: MODELOS E PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO	146
3.FACTORES PROMOTORES E INIBIDORES DA APRENDIZAGEM DURANTE A PRÁTICA EM CONTEXTO PROFISSIONAL: ELEMENTOS INTEGRANTES E CONDICIONANTES DO PRACTICUM E DA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL	151
3.1. AS CRENÇAS E AS CONCEPÇÕES PRÉVIAS ENQUANTO ELEMENTOS BLOQUEADORES DO CRESCIMENTO PROFISSIONAL	154

3.2. O PROCESSO SUPERVISIVO E A CENTRALIDADE DAS RELAÇÕES SUPERVISIVAS NO PROCESSO DE PREPARAÇÃO PROFISSIONAL	157
3.3. A REFLEXÃO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	165
3.4. MODELOS / TRADIÇÕES CURRICULARES EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E AS DIFERENTES FUNÇÕES DO EDUCADOR DE INFÂNCIA	172
3.5. A ESCOLHA DA PROFISSÃO COMO DETERMINANTE-CHAVE NO PROCESSO TORNAR-SE PROFESSOR/EDUCADOR	174
CAPÍTULO III - PROFISSIONALIDADE E OS SABERES DO PROFESSOR / EDUCADOR	179
<i>1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR: CONCEPÇÃO, NATUREZA E CONSTRUÇÃO</i>	181
<i>2. DOS SABERES ÀS COMPETÊNCIAS: A INEVITABILIDADE DAS PRÁTICAS EM CONTEXTO PROFISSIONAL NA CONSTRUÇÃO DO SABER-AGIR</i>	205
<i>3. A APRENDIZAGEM NA PRÁTICA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS</i>	221
<i>SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO</i>	231
CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS, DESENHO E DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO	233
<i>1. PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO</i>	233
<i>2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: DEFINIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PERSPECTIVA PARADIGMÁTICA E DESENHO INVESTIGATIVO</i>	235
<i>3. QUESTÕES DE VALIDADE</i>	241
<i>4. QUESTÕES ÉTICAS</i>	242
CAPÍTULO V- PRIMEIRA ETAPA DA INVESTIGAÇÃO: O ESTUDO EXPLORATÓRIO	245
<i>1. CARACTERIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS TÉCNICAS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS E CRITÉRIOS DE SELECÇÃO DOS PARTICIPANTES / MATERIAIS</i>	245
1.1. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E PESQUISA DOCUMENTAL	245
1.2. ENTREVISTAS DE GRUPO E ENTREVISTA INDIVIDUAL	256
<i>2. ÂMBITO CONTEXTUAL DA INVESTIGAÇÃO: PARA UMA DEFINIÇÃO DOS MODELOS E/OU PRÁTICAS EM CONTEXTO PROFISSIONAL EM ESTUDO</i>	263
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO: ENQUADRAMENTO ESTATUTÁRIO	264
2.2. AS PRÁTICAS EM CONTEXTO PROFISSIONAL	265
<i>3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</i>	273
3.1. DAS ENTREVISTAS DE GRUPO AOS ALUNOS FINALISTAS	273
3.2. DA ENTREVISTA AO SUPERVISOR	287
3.3. DOS PORTFÓLIOS: REFLEXÕES SEMANAIS, REGISTOS DE INCIDENTES CRÍTICOS E REFLEXÕES FINAIS	293
3.3.1. REFLEXÕES SEMANAIS E INCIDENTES CRÍTICOS	295

3.3.2. REFLEXÕES FINAIS	327
4. SÍNTESE INTEGRADORA DOS RESULTADOS OBTIDOS NA PRIMEIRA ETAPA DE INVESTIGAÇÃO E DISCUSSÃO DOS TRAÇOS SALIENTES.....	345
 CAPÍTULO VI- SEGUNDA ETAPA DA INVESTIGAÇÃO	359
 1. CARACTERIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS TÉCNICAS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS E CRITÉRIOS DE SELECÇÃO DOS PARTICIPANTES / MATERIAIS	359
 1.1. ANÁLISE DOCUMENTAL	359
1.2. O QUESTIONÁRIO.....	359
1.2.1. ENQUADRAMENTO, PERTINÊNCIA, PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO	359
1.2.2. ESTRUTURA E CONTEÚDO DA VERSÃO PILOTO.....	365
1.2.3. RESULTADOS APURADOS NO PRÉ-TESTE	373
1.2.4. QUESTIONÁRIO DEFINITIVO	381
1.2.4.1. ESTRUTURA E CONTEÚDO	381
1.2.4.2. APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO: PROCESSO, PROCEDIMENTOS E TAXAS DE RETORNO	382
1.2.5. BREVE ANÁLISE DOS CONTEXTOS: A PRÁTICA EM CONTEXTO PROFISSIONAL NAS LICENCIATURAS DAS TRÊS ESES	384
1.2.6. ANÁLISE, APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	386
1.2.6.1. TRATAMENTO DOS DADOS: EXPLICITAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS	386
1.2.6.2. ANÁLISE DAS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS.....	388
1.2.6.3. CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS: ANÁLISE DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS DE CARACTERIZAÇÃO	393
1.2.6.4. ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS E DA INFLUÊNCIA DAS VARIÁVEIS INDEPENDENTES NAS OPINIÕES DOS SUJEITOS POR DIMENSÃO / BLOCO.....	396
 CONCLUSÃO.....	425
 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	427
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	433
 BIBLIOGRAFIA	437
 ANEXOS.....	CD

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. A- Áreas de conteúdo do pré-escolar	66
Fig. B- Esquema representativo da organização do Perfil Geral e Específico de Desempenho	67
Fig. C - Componentes da profissionalidade.....	107
Fig. D- Teoria de Jarvis	148
Fig. E- Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente segundo Marcelo (2009a)	149
Fig. F - Modelo de processo de mudança dos professores de Guskey.....	149
Fig. G- Modelo Inter-Relacional de desenvolvimento profissional de Clarke e Hollinsworth.....	150
Fig. H- Relações supervisivas na formação inicial.....	164
Fig. I- Ciclo reflexivo de Smyth.....	170
Fig. J - Modelo de Cebola de Korthagen.....	171
Fig. K- Ciclo reflexivo de Gibbs	171
Fig. L - Esquematização do conceito de competência.....	213
Fig. M- Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb	224
Fig. N- Modelo reflexivo de Wallace.....	227
Fig. O - Modelo ALACT de Korthagen	228
Fig. P – Matriz de análise de conteúdo das entrevistas aos estudantes.....	277
Fig. Q - Matriz de análise de conteúdo da entrevista ao Supervisor.....	288
Fig. R – Matriz de análise do Tema <i>Dificuldades percebidas / vivenciadas no estágio</i>	296
Fig. S- Matriz de análise do Tema <i>Contributos da prática em contexto profissional na (re)configuração profissional do educador de infância</i>	304
Fig. T– Matriz de análise do Tema <i>Factores influentes no desenvolvimento das Práticas em contexto profissional</i>	319
Fig. U– Matriz Geral de <i>Análise das Reflexões Finais</i>	328
Fig. V- Matriz do Tema <i>Contributos da prática em contexto profissional na configuração profissional do EI</i>	330
Fig. W– Matriz de análise do Tema <i>Factores influentes no desenvolvimento das práticas em contexto profissional</i>	339
Fig. X– Escala utilizada no questionário (Blocos III e IV).....	363
Fig. Y– Processo de validação do questionário	365

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Graf. 1a) – Resultados globais da análise de conteúdo em termos de percentagem de Unidades de Enumeração [reflexões semanais e incidentes crítico]	297
Gráf. 1b) – Resultados globais da análise de conteúdo em termos de percentagem de Unidades de Registo [reflexões semanais e incidentes críticos]	297
Gráf. 2a) – Resultados por tema em função das Unidades de Enumeração [Tema I]	299
Gráf. 2b) – Resultados por tema em função das Unidades de Registo [Tema I]	299
Gráf. 3a) – Representatividade dos subtemas em função das Unidades de Enumeração [Tema II]	307
Gráf. 3b) – Representatividade dos subtemas em função das Unidades de Registo [Tema II]	307
Gráf. 4a) - Resultados por tema em função das Unidades de Enumeração [Tema III]	322
Gráf. 4b) - Resultados por tema em função das Unidades de Registo [Tema III]	322
Gráf. 5a) – Resultados temas em função das Unidades de Enumeração [Reflexões finais]	331
Gráf. 5b) – Resultados temas em função das Unidades de Registo [Reflexões finais]	331
Gráf. 6a) – Representatividade dos subtemas em função das Unidades de Enumeração [Tema I]	333
Gráf. 6b) – Representatividade dos subtemas em função das Unidades de Registo [Tema I]	333
Gráf. 7a) - Representatividade dos subtemas em função das Unidades de Enumeração [Tema II]	342
Gráf. 7b) - Representatividade dos subtemas em função das Unidades de Registo [Tema II]	342
Gráf. 8 – Género	375
Gráf. 9 – Idade	375
Gráf. 10 – Resultados do Scree Plot	393
Gráf. 11 – Género	394
Gráf. 12 – Idade	394

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Tipologias do papel profissional do educador de infância em países da União Europeia	51
Quadro 2 – Síntese dos fundamentos legitimadores da componente de prática em contexto profissional evocados na literatura.....	98
Quadro 3. Correspondência entre as perspectivas de Feiman-Nemser e Zeichner.....	123
Quadro 4. Síntese dos enfoques conceptuais de formação de professores	125
Quadro 5. Correspondência entre perfis profissionais do professor e concepções de formação conducentes a esses perfis	126
Quadro 6. Concepções de estágio em formação inicial (importância, Momentos e Objectivos)	132
Quadro 7. Estádios de desenvolvimento da docência e preocupações típicas segundo o Modelo de Fuller ..	143
Quadro 8. Skills e estilos de supervisão segundo Glickman (1985)	162
Quadro 9. Síntese das principais tipologias de saber docente	195
Quadro 10. Processo de desenvolvimento de competências	221
Quadro 11 - Textos normativos legais analisados	247
Quadro 12. Síntese do guião de incidente crítico	253
Quadro 13 – Síntese dos documentos do portefólio analisados	254
Quadro 14. Síntese do guião de entrevista aos alunos.....	259
Quadro 15. Síntese do guião de entrevista ao supervisor – primeira parte.....	260
Quadro 16. Itens constantes no guião de entrevista segunda parte - “Aprendizagens”	261
Quadro 17. Itens constantes no guião de entrevista segunda parte - “Dificuldades”	262
Quadro 18. Organização das unidades curriculares de Prática Pedagógica	265
Quadro 19. Resumo das características de funcionamento das práticas em contexto profissional por ano de curso.....	268
Quadro 20. Instrumentos de avaliação da prática pedagógica por ano de curso	268
Quadro 21. Síntese da análise das funções do Educador Cooperante	269
Quadro 22. Síntese da análise das funções do Professor-Supervisor	270
Quadro 23. Descrição das Categorias emergentes da análise de conteúdo das entrevistas	276
Quadro 24. Resumo do resultados globais por categoria em termos de U.E. e U.R.	276
Quadro 25. Sinopse da Categoria <i>Razões de escolha da profissão</i>	277
Quadro 26. Sinopse da Categoria <i>O papel da formação inicial no tornar-se EI</i>	279
Quadro 27. Sinopse da Categoria <i>Características da formação facilitadoras da aprendizagem profissional</i>	282
Quadro 28. Sinopse da Categoria <i>Constrangimentos / dificuldades vivenciadas nas práticas em contexto profissional</i>	283
Quadro 29. Sinopse da Categoria <i>Aspectos valorizados no perfil do EI : traços de profissionalismo</i>	284
Quadro 30. Sinopse Categoria <i>Expectativas sobre o exercício profissional</i>	285
Quadro 31. Descrição das categorias emergentes da análise de conteúdo da entrevista à Supervisora	287
Quadro 32. Resumo do resultados globais por categoria	288
Quadro 33 – Sinopse da Categoria <i>O papel da formação inicial no tornar-se EI</i>	288
Quadro 34 – Sinopse da Categoria <i>As dificuldades dos alunos percebidas</i>	289
Quadro 35 – Sinopse da Categoria <i>Perspectivas sobre o processo superviso das práticas em contexto profissional</i>	290
Quadro 36 – Resumo dos resultados por categoria em termos de Unidades de Registo (U.R.)	297
Quadro 37 - síntese dos resultados obtidos na Categoria <i>Dificuldades ao nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i>	297
Quadro 38 – Sinopse da Categoria <i>Dificuldades ao nível do desenvolvimento do</i>	298
Quadro 39 - Sinopse da Categoria <i>Dificuldades ao nível da participação na escola e relação com a comunidade</i>	303
Quadro 40 – Resumo dos resultados do Subtema <i>A prática em contexto profissional enquanto «espaço» de (re)construção de significados do que é ser E.I.</i>	305
Quadro 41 – Sinopse da Categoria <i>As práticas em contexto profissional permitiram a tomada de consciência do que é ser EI</i>	306
Quadro 42 – Sinopse da Categoria <i>A prática em contexto profissional permitiu a tomada de consciência do eu profissional</i>	308
Quadro 43 – Resumo dos resultados do Subtema <i>A prática em contexto profissional enquanto “espaço” de (re)construção de saberes e modos de agir</i>	309

Quadro 44 – Resumo dos resultados da Categoria <i>A prática em contexto profissional promoveu a construção / reconstrução de saberes (profissionais) ao nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i>	309
Quadro 45 - Sinopse da Categoria <i>A prática em contexto profissional promoveu a (re)construção de saberes (profissionais) ao nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i>	310
Quadro 46 - Sinopse da Categoria <i>A prática em contexto profissional promoveu a (re)construção de saberes sobre fundamentos da acção educativa</i>	316
Quadro 47 - Sinopse da Categoria <i>A prática em contexto profissional promoveu a (re)construção</i>	317
Quadro 48 - Sinopse da Categoria <i>A prática em contexto profissional permitiu a aquisição</i>	318
Quadro 49 – Resumo dos resultados do Subtema <i>Factores facilitadores</i>	320
Quadro 50 – Resumo dos resultados da Categoria <i>Características das instituições cooperantes</i>	320
Quadro 51 – Sinopse da Categoria <i>Características das instituições cooperantes</i>	322
Quadro 52 – Resumo dos resultados da Categoria <i>Características inerentes ao modelo de formação</i>	323
Quadro 53- Sinopse da Categoria <i>Características inerentes ao modelo de formação</i>	325
Quadro 54 – Resumo dos resultados do Subtema <i>Factores condicionantes</i>	325
Quadro 55 – Resumo dos resultados da Categoria <i>Características das instituições cooperantes</i>	326
Quadro 56 – Sinopse da Categoria <i>Características das instituições cooperantes</i>	326
Quadro 57 – Resumo dos resultados da Categoria <i>Características inerentes ao modelo de formação</i>	326
Quadro 58 – Sinopse da Categoria <i>Factores relacionados com a instituição de formação</i>	327
Quadro 59 – Resumo dos resultados do Subtema <i>A prática em contexto profissional</i>	332
Quadro 60 – Sinopse da Categoria <i>A prática em contexto profissional permitiu tomar</i>	332
Quadro 61 – Sinopse da Categoria <i>A prática em contexto profissional permitiu tomar consciência do eu profissional</i>	333
Quadro 62 – Resumo dos resultados do Subtema <i>A prática em contexto profissional enquanto «espaço» de (re)construção de saberes e modos de agir profissionais</i>	334
Quadro 63 – Sinopse da Categoria <i>A prática em contexto profissional promoveu a aquisição</i>	335
Quadro 64 – Sinopse da Categoria <i>A prática em contexto profissional promoveu a (re)construção de saberes profissionais sobre fundamentos da acção educativa</i>	336
Quadro 65 – Sinopse da Categoria <i>A prática em contexto profissional permitiu a (re)construção de saberes sobre desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i>	337
Quadro 66 – Resumo dos resultados do Subtema <i>Factores facilitadores</i>	340
Quadro 67 - Sinopse da Categoria <i>Características da instituição cooperante</i>	341
Quadro 68 – Sinopse da Categoria <i>Características do modelo de formação</i>	342
Quadro 69 – Resumo dos resultados do Subtema <i>Factores condicionantes</i>	343
Quadro 70 – Sinopse da Categoria <i>Características das instituições cooperantes</i>	343
Quadro 71 – Sinopse da Categoria <i>Características inerentes ao modelo de formação</i>	344
Quadro 72 – Finalidades da prática em contexto profissional (A prática em contexto profissional permite...)	347
Quadro 73. Competências emergentes das dificuldades sentidas / percebidas	352
Quadro 74. Matriz-Referencial de organização dos conhecimentos	354
Quadro 75. Referencial de conhecimentos emergentes nas práticas em contexto profissional	354
Quadro 76. Referencial de competências desenvolvidas nas práticas em contexto profissional	355
Quadro 77. Referencial de tomadas de consciência emergentes nas práticas em contexto profissional.....	356
Quadro 78 – Composição do Bloco I do questionário <i>Dados de Identificação e caracterização</i>	366
Quadro 79– Composição Bloco II do questionário : <i>Finalidades / Dimensão 1</i>	366
Quadro 80 - Composição Bloco II do questionário : <i>Finalidades / Dimensão 2</i>	367
Quadro 81 - Composição Bloco II do questionário : <i>Finalidades / Dimensão 3</i>	367
Quadro 82 – Composição do Bloco III do questionário: <i>Competências / Dimensão 1</i>	369
Quadro 83 - Composição do Bloco III do questionário: <i>Competências / Dimensão 2</i>	371
Quadro 84 - Composição do Bloco III do questionário: <i>Competências / Dimensão 3</i>	371
Quadro 85 - Composição do Bloco III do questionário: <i>Competências / Dimensão 4</i>	372
Quadro 86 – Estrutura do questionário final.....	381
Quadro 87 - Resumo dos procedimentos de aplicação do questionário	382
Quadro 88 - Taxas de retorno de resposta dos questionários (população-alvo / população acessível).....	383
Quadro 89 - Aspectos similares nas formações analisadas.....	384
Quadro 90 – Especificidades das formações	385

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Ano de entrada no curso</i>	374
Tabela 2. <i>Competências e prática em contexto profissional - Frequência mais elevada de respostas no ponto 5</i>	376
Tabela 3. <i>Competências – Frequência mais elevada de respostas no ponto 4</i>	376
Tabela 4. <i>Competências e prática em contexto profissional (contributo da componente</i>	377
Tabela 5. <i>Ordenação das perspectivas sobre ser educador de infância (1º lugar)</i>	378
Tabela 6. <i>Componente académica / Componente de prática em contexto profissional</i>	378
Tabela 7. <i>Finalidades da prática em contexto de trabalho</i>	380
Tabela 8. <i>Formação das competências do EI</i>	380
Tabela 9. <i>Finalidades da prática em contexto de trabalho</i>	388
Tabela 10. <i>Formação das competências do EI</i>	389
Tabela 11. <i>KMO e teste de Bartlett</i>	390
Tabela 12. <i>Variância total explicada</i>	390
Tabela 13. <i>Matriz de components rodada</i>	391
Tabela 14. <i>Factor1</i>	392
Tabela 15. <i>Factor 2</i>	393
Tabela 16. <i>Factor 3</i>	393
Tabela 17. <i>Factor 4</i>	393
Tabela 18. <i>Instituição frequentada pelos inquiridos</i>	394
Tabela 19. <i>Ano de entrada no Curso</i>	395
Tabela 20. <i>Experiência profissional na área</i>	395
Tabela 21. <i>Áreas da experiência profissional</i>	395
Tabela 22. <i>Finalidades da prática em contexto profissional - Resultados globais</i>	397
Tabela 23 - <i>Finalidades - Estatísticas descritivas</i>	398
Tabela 24 - <i>Finalidades da prática em contexto profissional – Frequência mais elevada de respostas no ponto 5</i>	399
Tabela 25 – <i>BlocoII: Significância das diferenças em em função da instituição</i>	400
Tabela 26 - <i>Bloco II: Teste de Tukey”Aprender o que é ser EI / Viver a profissão”</i>	400
Tabela 27 - <i>Bloco II: Teste de Tukey “Consciencialização do eu profissional”</i>	401
Tabela 28 - <i>Bloco II: Significância das diferenças em função da experiência profissional na área (sim / não)</i>	401
Tabela 29. <i>Bloco II: Significância das diferenças em função do ano de entrada no curso</i>	402
Tabela 30 . <i>Bloco III: Estatísticas descritivas</i>	403
Tabela 31. <i>Resultados da Dimensão Desenvolvimento do Processo de ensino-aprendizagem</i>	404
Tabela 32 . <i>Resultados da Dimensão Desenvolvimento profissional ao longo da vida</i>	409
Tabela 33. <i>Resultados da Dimensão Participação na escola e relação com a comunidade</i>	410
Tabela 34. <i>Resultados da Dimensão Profissional, social e ética</i>	410
Tabela 35. <i>Competências - Frequência mais elevada de respostas no ponto 5</i>	412
Tabela 36. <i>Competências – Frequência mais elevada de respostas no ponto 4 e 5</i>	412
Tabela 37. <i>Competências - 25% ou mais de sujeitos respondentes no ponto 1 e 2 da escala</i>	413
Tabela 38. <i>Competências - 50% de respostas ou mais no ponto 3</i>	413
Tabela 39 - <i>Significância das diferenças(Instituição de ensino superior)</i>	414
Tabela 40 - <i>Teste de Tukey (Organização do ambiente educativo)</i>	414
Tabela 41 - <i>Teste de Tukey (dimensão observação, planificação e avaliação da acção educativa)</i>	415
Tabela 42 - <i>Teste de Tukey (Dimensão relação e acção educativa)</i>	415
Tabela 43 - <i>Teste de Tukey(dimensão desenvolvimento das áreas de conteúdo)</i>	415
Tabela 44 - <i>Teste de Tukey (dimensão desenvolvimento profissional ao longo da vida)</i>	416
Tabela 45 - <i>Teste de Tukey (Dimensão participação na escola e relação com a comunidade)</i>	416
Tabela 46 - <i>Teste de Tukey (dimensão profissional, social e ética)</i>	416
Tabela 47 - <i>Significância das diferenças (variável experiência profissional na área da educação de infância)</i>	418
Tabela 48 - <i>Significância das diferenças (ano de entrada ESE C)</i>	418
Tabela 49 - <i>Significância das diferenças (ano de entrada ESE B)</i>	419
Tabela 50– <i>Significância das diferenças (ano de entrada ESE A)</i>	419
Tabela 51 - <i>Bloco IV: Ordenação das perspectivas sobre ser educador de infância (1º lugar)</i>	420
Tabela 52 - <i>Resultados das três perspectivas mais evidenciadas</i>	421
Tabela 53 - <i>Componente académica/componente prática</i>	421

SIGLAS E ABREVIATURAS

EB – Ensino Básico

EI – Educação de Infância / Educador de Infância

ESE – Escola Superior de Educação

INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

IPPS – Instituições Públicas de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

INTRODUÇÃO

“One thing that is clear from current studies of strong programs is that learning to practice in practice, with expert guidance, is essential to becoming a great teacher of students with a wide range of needs”.

(Darling-Hammond, 2010, p. 40)

O próprio título da investigação deixa antever que a mesma se inscreve na área científica das Ciências da Educação, domínio de Formação de Professores, mais especificamente formação inicial de educadores de infância, período emblemático da formação profissional, assentando na componente de prática em contexto profissional - que ocorre durante esse período - a qual se configura como um espaço de *“experiência profissional”* (observando e intervindo) de especial significado (Cornu, 2008; Ramsay, 2000; Walkington, 2005).

Numa área, em que se tem vindo a verificar uma expansão significativa da investigação, como é a da formação de professores, o que se traduzirá num maior reconhecimento e valorização da sua importância (Korthagen, Loughran & Russel, 2006; Lima, 2007), consentâneos com um maior reconhecimento do papel do professor na promoção da qualidade dos sistemas de ensino (Villegas-Reimers, 2003), e no assumir a actividade docente como uma profissão progressivamente mais exigente e, portanto, apelando a novas profissões, torna-se sempre uma tarefa ambiciosa e, com riscos, desenvolver um trabalho que traga novos contributos para a consolidação de conhecimento neste domínio. No entanto, ao mesmo tempo que ambiciosa e arriscada, essa tarefa torna-se aliciante, sobretudo para quem ao longo dos últimos doze anos tem trabalhado profissionalmente na formação de professores.

Na escolha da temática em questão confluíram razões de diversa ordem. Uma que poderíamos designar de motivações intrínsecas, alimentadas por interrogações oriundas do nosso percurso e experiência profissional; outras que se configuram como motivações extrínsecas, justificadas por questões de natureza científica e política.

Com efeito, durante o nosso percurso profissional uma das áreas de interesse que temos vindo a abraçar tem sido precisamente a formação inicial em Educação de Infância, mais especificamente, a componente de formação em contexto profissional que se processa ao longo dessa formação. A coordenação de uma licenciatura em educação de infância ao longo de onze anos e, em particular, das práticas pedagógicas, consubstanciou-se numa das tarefas mais interessantes que levámos a cabo ao longo de vários anos, suscitando inúmeros momentos de reflexão e questionamento não só individualmente, mas também em equipa com os vários actores nela envolvidos. Essa actividade profissional foi levando a constatar e a consciencializar o papel crucial do contacto dos alunos com realidades profissionais na sua preparação profissional, evidenciando-se como um momento-chave e único nesta fase formativa de aprendizagens profissionais e de tomada de consciência das

funções, papéis e responsabilidades inerentes à profissão, bem como revelador de elementos-chave caracterizadores da cultura profissional.

As inúmeras reflexões que tivemos oportunidade de dinamizar e/ou presenciar sobre vivências académicas e profissionalizantes dos nossos alunos (advindas das inúmeras experiências em contextos educativos) foram sistematicamente apontando para uma clara centralidade da “componente pré-profissional” (que assim pode ser designada uma vez que a mesma se processa ainda sob o estatuto de “aluno-estagiário”) na construção do seu *eu pessoal* e do seu *eu profissional*, porquanto as mesmas permitiam descobrir e redescobrir novos dados sobre a profissão, permitiam redefinir posturas e atitudes face à mesma, permitiam em suma construir pensamento e saber profissional nuclear à futura acção profissional. Esta “imersão” na prática configurava-se, portanto, como um momento-chave na formação da identidade profissional, da profissionalidade e do profissionalismo do futuro educador de infância, apontando-nos para a ideia de que a mesma se consigna na componente-chave profissionalizante do percurso formativo formal do educador de infância, constituindo-se mesmo como o momento mais significativo (pelas experiências e vivências profissionais que proporciona) e singular do seu percurso de preparação profissional, que permite uma transição mais suave e menos traumática do estatuto de aluno ao estatuto de educador, conforme veemente reportado na literatura.

Não resistimos neste momento a fazer um paralelismo com a experiência reportada por Roldão (2005) de que os seus alunos, futuros professores, com estupefacção afirmavam “*afinal para ser professor é preciso saber imenso...*” (p.114). Também nós ao longo de vários anos de convívio com os nossos alunos / futuros professores, nomeadamente futuros educadores de infância, fomos confrontadas com este tipo de afirmações, em diálogos mais ou menos abertos e assumidos de confronto entre o real e o idealizado, que afastavam frequentemente crenças prévias e representações sociais de que ser educador se assemelhava a ser mãe ou *babysitter*, que alimentavam expectativas de que um saber pessoal prático, intuitivo, seria suficiente.

A prática em contexto profissional foi-se consubstanciando como um espaço de “revelações”.

Sentimos e pressentimos, em diversos momentos, que só mergulhados na prática é que muitos dos nossos alunos iam tomando consciência do que significava efectivamente ser EI (para além do já aprendido em espaço académico) e da necessidade deste profissional ser portador de um conjunto de saberes amplos, específicos e multidimensionais para dar resposta à exigência e responsabilidade de se trabalhar com crianças numa fase tão precoce do seu desenvolvimento, apoiando-a no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e preparando-a para o ensino básico, conforme previsto na legislação; outros por sua vez confirmavam as suas expectativas muitas das quais oriundas de experiências mais formais (como auxiliares de acção educativa ou monitores de ATLS) ou menos formais (*babysitting*) na área.

Portugal, à semelhança de outros países europeus, deu início nos anos 80, através da Lei de Bases do Sistema Educativo a um processo de mudanças ao nível das políticas de formação de professores, exigindo que a formação dos Educadores de Infância (e de todos os professores) se desenvolvesse em instituições de ensino superior, dando origem a um processo habitualmente designado por universitarização da formação. De acordo com Bourdoncle (1997) este processo representa o “*movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades*” (p.5), e é para o autor uma estratégia que permite qualificar a formação e, por conseguinte, encaminhá-la no sentido da profissionalização. A esta passagem deverá corresponder, naturalmente, uma necessidade de a prática em contexto profissional durante o processo formativo ser encarada como um momento-chave da formação.

Nos últimos anos, com as reformas em torno da formação de professores, tem-se acentuado o valor das práticas em contexto profissional na formação inicial, tornando-se uma “*disciplina bandeira*” dos planos de estudo europeus (Starkie, 2006). Por cá, os debates gerados a partir do processo de acreditação de cursos no INAFOP (processo que acabou por não se concluir em virtude das decisões de política educativa tomadas) e, posteriormente, com Bolonha, terão contribuído fortemente para esse facto no nosso país. Foi-se, portanto, gerando uma cultura de valorização progressiva da componente de prática profissional, consignando-se como *ponto nevrálgico* da formação. Não apenas porque é encarada como o momento da formação que permite a articulação entre esta e o exercício profissional (Canário, 2000; 2001), que favorece a profissionalização docente (Molina, 2011), mas também porque é alvo de muitas e reiteradas críticas no modo como vem sendo organizada e desenvolvida.

Assumindo como certas as palavras de Canário (2000) de que “*o mais importante da formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência*” (p.2), mas assumindo também a inevitabilidade de uma formação teórica de suporte, as práticas em contexto profissional são em definitivo um elemento-charneira na profissionalização do indivíduo (Molina, 2011), no processo de *tornar-se educador*.

No plano da investigação vários trabalhos publicados nas últimas décadas reflectem o interesse por esta componente do currículo e apontam para um aprofundamento do conhecimento adquirido neste domínio. Não obstante, têm sido numerosas as referências à necessidade de intensificar a investigação e melhoria da componente de prática em contexto profissional (doravante designada também por *practicum*) (Kishimoto, 2002; Mattsson, Eilertsen & Rorisson, 2011; Latorre Medina, 2007; Tejada, 2005; Zabalza, 2004, 2006, 2011, entre outros), sob o argumento de que esta tem um potencial formativo nem sempre suficientemente conhecido ou explorado, que não se tem constituído como uma prioridade da investigação educativa, nem se tem consubstanciado como um *corpus* de conhecimento susceptível de orientar as novas actividades de ensino exigidas pelo *practicum* (Latorre Medina, 2007).

O que se verificou ao longo de vários anos é que a componente de prática em contexto profissional foi sendo sobretudo abordada no plano da organização e da supervisão, denotando-se que não abundam e, em estudos de grande escala ainda menos, trabalhos que se centrem efectivamente sobre o que é, o que representa para os autores que a vivenciam quais os seus contributos para a construção dos saberes profissionais docentes e respectivas competências profissionais, sendo sobretudo diminuta no que diz respeito a revelar o que é que efectivamente aprendem os futuros estudantes (Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2002).

Com efeito, foi-se aceitando de forma relativamente tácita que o contacto com a realidade profissional na formação inicial constituía um período de grande importância, sem que contudo a investigação evidenciasse como se desenvolvia esse processo. Nos últimos anos, esta tendência tem sido notoriamente contrariada, assistindo-se a um aumento significativo de investigação neste domínio, nomeadamente sobre o que o mesmo proporciona em termos de aprendizagem da profissão (Haigh, Pinder & Macdonald, 2006), muito embora, não especificamente na formação de educadores de infância.

É precisamente para dar resposta à necessidade de se conhecerem os contributos em concreto desta componente na formação do futuro profissional que realizamos a presente investigação.

Acresce que é nossa convicção de que um conhecimento das aprendizagens, entendidas em sentido lato - conhecimentos, capacidades, atitudes e competências - que se fazem pela imersão na prática durante a formação inicial poderá proporcionar um conhecimento mais rigoroso sobre o grau de consecução dos objectivos dos programas de formação. Como sublinha Zabalza (2004) é necessário ter uma ideia clara do tipo de formação que se espera que os alunos adquiram com as práticas ou que tipo de aprendizagens se espera que façam durante esse período. O pressuposto, defendido por Alarcão e Tavares (2003), de que “*a teoria informa a prática pedagógica e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos porque exige um aprofundamento cada vez maior e uma observação cada vez mais fina*”(p.31) e, portanto, a ideia de prática como geradora de teoria (Vieira, 2006) esteve por detrás da forma como optámos por analisar a nossa unidade de análise (as práticas em contexto profissional durante a formação inicial) e, por conseguinte, esteve na base da definição de alguns dos objectivos da nossa investigação, como veremos em seguida.

Consideramos que a *prática em contexto profissional* não é uma componente autónoma da formação de professores, mas uma componente em interdependência com as demais. Abraçamos a ideia da formação não como uma lógica aditiva, um somatório de componentes, mas sim como um projecto organizado em torno do desempenho profissional, que é o que lhe confere sentido (Roldão, 2001). Contudo, consideramos que a mesma é susceptível e é de inquestionável interesse ser estudada em particular, pois é por excelência “*o locus do saber-fazer em acção*”(Perrenoud, 2001). Teremos, no entanto, sempre presente que quando nos referimos a esta componente estamos a falar de

“*aproximação à prática*” (Zabalza, 1989, p. 16) e não de prática profissional propriamente dita.

Afigura-se-nos como relevante, desde já, esclarecer que utilizaremos o conceito de prática em contexto profissional na acepção da componente do *currículum* que integra as actividades de contacto com o real profissional que ocorrem durante o processo de formação inicial, designando-a também por *practicum* (Sanmamed & Abeledo, 2011). A literatura mostra que são variadas as acepções de *practicum*, no entanto, é comum que o mesmo se reporta à realização de actividades em centros ou instituições profissionais, quer durante o processo formativo quer no final desse processo, como teremos oportunidade de verificar e é nesta acepção que utilizamos o conceito. Quando nos referirmos neste trabalho a essa componente o nosso interesse recai sobre práticas em contexto profissional, supervisionadas (também chamadas de práticas pedagógicas, práticas de iniciação à prática profissional, estágios, intervenção educativa e também de *practicum*, pelo que este último poderá aparecer numa dupla acepção de componente ou de actividades propriamente ditas).

De facto, movemo-nos para a análise da componente de prática em contexto profissional na formação de educadores de infância com a ideia que muito bem Sanmamed e Abeledo (2011) expressam:

“O Practicum para além de uma ocasião para a aprendizagem do ensino por parte de um futuro professor representa uma oportunidade para a análise do conhecimento que se produz no ensino e, portanto, de vislumbrar as relações e as possibilidades de confluência entre o conhecimento do ensino, conhecimento para o ensino e conhecimento no ensino (aquele que cada professor ou futuro professor pode construir no exercício da sua actividade docente” (p. 53).

Ou seja, de forma breve, estamos convictas de que a prática em contexto profissional é a componente do currículo que produz o modo de agir profissional e, portanto, permite a construção de competências profissionais, sobretudo se tivermos em conta que este é entendido como “*prática de ensino*” pelos estudantes, como conclui Dobbins (1996) nos estudos que levou a cabo. As práticas em contexto profissional tornam-se, portanto, “espaços e tempos” de crescimento profissional (e pessoal), de aquisição e de aprofundamento de saberes necessários ao exercício profissional.

Não partimos, pois, da estaca zero para a reflexão e análise sobre a prática em contexto profissional na formação inicial, aliando-nos a um conjunto de estudos que têm sido concretizados nos últimos anos nesta área, nomeadamente sobre o *practicum* nesta fase do processo formativo. No entanto, sentimos que o campo da formação inicial em Educação de Infância a investigação é bastante escassa, e se à partida poderíamos ser levadas a pensar que, sendo uma valência do sistema de ensino, é similar aos restantes níveis, esta ideia é facilmente resvalada, se atendermos às suas especificidades (que *inclusive* foi nos últimos anos merecedor de referenciais normativos próprios e de um claro reconhecimento da sua importância no desenvolvimento das crianças), que como veremos é facilmente sustentável e demonstrável, não só à luz da legislação, como à luz da literatura.

Mas qual a pertinência de um estudo que assenta sobre a formação inicial de educadores de infância?

A opção por incidirmos o nosso trabalho na valência de educação de infância assenta essencialmente em cinco motivos, os quais relevamos em seguida:

i. O facto de a educação de infância ter vindo a adquirir uma grande importância nos últimos anos no quadro das políticas educativas, constituindo uma das prioridades dos últimos governos, após um longo período de estagnação. De acordo com Vasconcelos (2000), *“a educação de infância veio a ser influenciada de forma decisiva pelas mudanças políticas e sociais dos anos recentes”*(p.5). Em 1996, o Ministério da Educação conjuntamente com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade cria mesmo um Despachoⁱ que aponta para a criação de uma estrutura para coordenar todas as iniciativas relacionadas com o desenvolvimento da educação pré-escolar. Este programa de expansão dava início ao processo de criação da tão esperada rede do pré-escolarⁱⁱ, e volvida mais de uma década, o actual governo apresentou ainda como uma das suas prioridades o dar cumprimento ao alargamento dessa rede.

ii. O facto de ser reconhecido nos últimos anos que o ensino pré-escolar é fundamental para a construção dos objectivos fundamentais do processo educativo. De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro) a educação pré-escolar é *“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”*, o que aliás se vem a consubstanciar na publicação das Orientações Curriculares para o Pré-Escolar e, mais tarde, do Perfil Específico de Desempenho; este último revelador de uma especificidade em termos de profissionalidade do educador de infância, não obstante a este profissional caber como a qualquer outro docente a função de ensinar (Roldão, 2007).

iii. Pelas razões apontadas anteriormente, a formação em Educação de Infância toma um lugar de destaque na Formação de Professores, considerando a necessidade premente de formar profissionais que dêem resposta às necessidades do mercado de trabalho, nomeadamente, em consequência do processo de alargamento da rede pública do pré-escolarⁱⁱⁱ.

iv. As especificidades inerentes ao ser professor de EI e, portanto, à construção do profissionalismo e profissionalidade do educador de infância, uma vez não existir um currículo específico como se verifica nas restantes valências de ensino.

v. Por último, de referir que se a formação de professores é, sem dúvida, uma das áreas na investigação educacional que tem merecido uma maior ênfase, verificando-se a proliferação, nos últimos anos, de um grande número de estudos que versam sobre a área, também é verdade que continuam em minoria aqueles que assentam especificamente sobre a formação em Educação de Infância.

Questões, objectivos e pressupostos da investigação

Partimos da crença de que a componente de prática em contexto profissional é um aspecto central na concepção, organização e desenvolvimento dos currículos de formação inicial, é uma “*peça relevante do processo de formação de novos estudantes*” (Zabalza, 2011, p. 25-26), uma “*componente central*” da dinâmica formativa (Campos, 2001) se a considerarmos, nomeadamente, como fonte de saber e, potencialmente integradora, dos saberes adquiridos nas restantes unidades curriculares. Como já repetidamente afirmámos, o *practicum*, entendido como sinónimo da componente curricular integradora de actividades em contexto profissional supervisionada, vinculado às restantes componentes de formação, tem como objectivo alcançar o perfil profissional (Zabalza, 2011), sendo uma das três fontes principais para a aprendizagem do ensino (Sanmamed & Abeledo, 2011).

Na nossa pesquisa, o nosso olhar centrar-se-á, portanto, sobre a prática profissional na formação inicial de professores (mais especificamente, formação inicial em Educação de Infância), numa óptica de compreensão de como é que este “espaço formativo” contribui para a construção profissional do futuro educador de infância, tomando como foco sobretudo o estágio do último ano que ocorre neste período de formação, considerando ser o momento em que o estudante, em fase terminal do percurso académico e, em vias de iniciar um percurso profissional, revela um conhecimento mais profundo e mais reflectido sobre o que significam estes momentos de prática (pre)profissional. Com efeito, tomaremos para a análise do nosso objecto de estudo as perspectivas de estudantes que frequentam o último ano de formação inicial em educação de infância.

Encetamos o nosso estudo partindo da convicção de que a análise da componente de prática deverá constituir um *corpus* investigativo próprio, tendo em conta a sua complexidade e reconhecida importância (a nível normativo e investigativo) na formação dos professores, o que aliás esperamos comprovar e/ou reforçar com a presente investigação.

É, pois, nossa expectativa que o nosso estudo se constitua como um contributo para continuar a desbravar novos caminhos neste sentido, designadamente ao nível da formação inicial dos educadores de infância, seja quais forem os modelos e princípios de organização curricular que orientam a formação superior. Como afirmam Pimenta (1994) “*o estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente*” (p.61). Consagra-se assim como uma componente de enriquecimento da formação, complementando as aprendizagens académicas (teóricas e práticas) através da experiência (igualmente formativa, pois envolve aprendizagens) em contextos de trabalho (Zabalza, 2011).

Enveredaremos por um estudo inscrito no paradigma interpretativo sobre a *prática em contexto profissional*, recorrendo a uma multiplicidade de técnicas e de fontes de

informação / sujeitos para a recolha de dados (de natureza qualitativa e quantitativa) e posterior análise.

Temos a expectativa de que a nossa investigação permita ainda apontar pistas para a (re)organização desta componente de formação e, eventualmente, para a sua reconceptualização, nomeadamente à luz dos novos modelos de organização curricular da formação de professores decorrentes da reorganização do sistema em face das orientações de Bolonha. Na assumpção de Rodrigues (2001)^{iv} “*A prática, enquanto componente de preparação inicial para ser professor, deve ser reconceptualizada, clarificando-se as suas finalidades e objectivos na Formação Inicial de Professores*”(p.15).

Não podemos deixar de salientar que o nosso olhar é de alguém ligado à formação de professores e não a de um educador de infância, facto que justificará, decerto, algumas das opções que tomámos em termos de análise do fenómeno em estudo e do quadro teórico em que nos situamos.

Pretendemos, pois, com a nossa investigação esclarecer um conjunto de questões, das quais destacamos.

- Que concepções de prática em contexto profissional têm os estudantes/futuros educadores, isto é, que finalidades lhe atribuem, que importância lhe conferem no quadro da construção identitária, que peso lhe reconhecem no que se refere à construção da profissionalidade e profissionalismo do educador?
- Que contributos atribuem os estudantes à prática em contexto profissional para a construção da imagem / sentido do que é ser educador?
- Que saberes e competências profissionais potencialmente (re)construídos / induzidos na prática em contexto profissional (quase em exclusivo) emergem nas representações dos estudantes?
- Que aproximações à cultura profissional faz o estudante durante a formação inicial - qual o contributo da prática em contexto profissional para essa aproximação na óptica dos estudantes?

Embora não se consigne como uma questão da investigação, temos a ideia de apontar algumas características dos contextos escolares que possam constituir contributos assinaláveis para a construção da profissionalidade e profissionalismo do educador de infância, isto é, elementos facilitadores do seu desenvolvimento profissional em fase pré-profissional.

As questões anteriormente colocadas concretizam-se nos seguintes objectivos:

- Analisar conceptualizações de prática em contexto profissional através das finalidades e relevância que lhe são atribuídas por estudantes de educação de infância.
- Identificar e problematizar a imagem / concepção de “ser educador de infância” construída ou reconstruída durante *a prática em contexto profissional* através das representações de estudantes.

- Desocultar saberes e competências profissionais potencialmente emergentes na acção em contexto profissional
- Desocultar “tomadas de consciência” potencialmente emergentes na prática em contexto profissional indiciadoras de mudanças de crenças, concepções e atitudes
- Problematizar o impacto da imersão do aluno na prática em contexto profissional na interiorização da cultura profissional do EI

Organização do estudo

De salientar que a nossa investigação de natureza interpretativa (Erickson, 1989), muito embora assente numa perspectiva de conjugação de diferentes metodologias (qualitativas e quantitativas), divide-se em dois grandes momentos, correspondentes a diferentes etapas de recolha e análise de dados, que diríamos complementares, sendo a primeira fase subsidiária da segunda. Concretizando:

Numa primeira etapa, procedemos a uma análise de dados provenientes de diferentes fontes de informação recorrendo, para o efeito, a uma multiplicidade de técnicas de recolha de dados de natureza qualitativa. Realizaram-se um conjunto de entrevistas de grupo a estudantes no último ano de uma licenciatura em educação de infância e uma entrevista ao respectivo supervisor da instituição de formação, procedendo-se em seguida à análise de conteúdo destes materiais; analisaram-se portfólios de estágio desses alunos, designadamente, reflexões semanais, registos de incidentes críticos e reflexões finais. Procedeu-se ainda à análise documental de um conjunto de documentos-chave que permitisse enquadrar o funcionamento da componente de prática em contexto profissional. A riqueza e consistência da informação obtida permitiram que a mesma fosse utilizada, não só como *corpus* de pistas para a concretização da segunda etapa de investigação, como também informação reveladora e explicativa do nosso objecto de estudo que, analisada detalhada e aprofundadamente, deu origem a um “olhar” rico e profundo sobre a nossa problemática, sendo que para além de se constituir como uma etapa prévia, essencialmente exploratória, consolidou-se numa etapa-chave do nosso trabalho.

Por sua vez, numa segunda etapa, embora não perdendo o nosso “olhar” interpretativo, pretendeu-se fazer uma análise mais extensiva e focalizada do nosso objecto de estudo, pelo que partindo-se das pistas da fase anterior e da revisão da literatura científica, se procedeu à construção um questionário, respectiva validação e aplicação a estudantes do último ano de licenciaturas em educação de infância em três escolas de formação de professores situadas na região geográfica de Lisboa e Vale do Tejo. Enveredámos, pois, por uma óptica de complementaridade das duas etapas, visível na análise e discussão dos resultados obtidos.

De referir ainda que, à medida que a investigação foi avançando, designadamente, a partir da análise dos dados obtidos na primeira etapa, fomos sucessivamente reorientando e consolidando os quadros de referência (teóricos e metodológicos) para o desenvolvimento

da investigação, processo aliás consonante com a perspectiva paradigmática interpretativa de que partimos (Taylor & Bogdan, 1987).

Organização do texto e seus fundamentos

As diferentes questões que levantámos, os objectivos que definimos e os pressupostos de que partimos conduziram-nos à organização do texto que apresentamos em duas grandes partes: uma primeira, dedicada à definição e aprofundamento do quadro referencial teórico-conceptual e uma segunda parte consignada à descrição do estudo. Cada uma dessas partes envolveu a definição de um conjunto de capítulos, que de alguma forma permitissem organizar e seccionar o texto, tornando-o de mais fácil leitura e compreensão e com a preocupação de dar conta da sequência que seguimos no desenvolvimento do nosso estudo.

Apresentamos de seguida a organização por cada uma dessas partes, resumindo o que consta de cada uma. Antes, porém, não podemos deixar de lembrar que a literatura é bem mais prolixa no que concerne a outros níveis de ensino, pelo que tivémos em consideração os contributos e reflexões daí decorrentes, mas que se nos afiguravam como pertinentes para compreender as interrogações que iamos colocando. Não deixámos, no entanto, de ter sempre presente as limitações que se levantam na transposição de contextos (seja de campo profissional, seja de âmbito cultural, social, histórico e político), o que nos conduziu a evocar sempre que possível literatura e estudos que se reportem e se relacionem mais de perto com o contexto da nossa investigação, considerando o forte peso do enquadramento sócio-cultural.

1) Parte I - Quadro teórico-conceptual

Defendendo a ideia de que a prática em contexto profissional está na encruzilhada da aprendizagem docente, da construção de conhecimento e da socialização profissional (Sanmamed e Abeledo, 2011), suportamo-nos num quadro referencial teórico em que estes três “eixos” sejam centrais e interdependentes.

Um primeiro capítulo que intitulamos de *Educação de Infância – uma profissão complexa* circunscreve-se à apresentação do que poderemos designar de âmbito contextual enquadrador do nosso trabalho. Começamos por salientar alguns elementos histórico-sociais de relevo na institucionalização da educação de infância enquanto valência de crucial importância na formação do indivíduo, elementos reveladores e explicativos dos progressos e retrocessos do seu reconhecimento social e do grupo profissional dos educadores de infância; num segundo momento discutimos a educação de infância enquanto profissão complexa, analisando as especificidades inerentes à mesma e por conseguinte indutoras de traços de profissionalidade distintos dos profissionais que actuam nesta valência do sistema educativo à luz da literatura e à luz dos referenciais normativos.

Prossegue-se a análise através de um segundo capítulo dedicado à temática da formação inicial enquanto etapa de desenvolvimento profissional. Discutimos, assim, esta etapa

formativa enquanto parte de um *continuum* de desenvolvimento da construção profissional do professor, dando especial relevo à componente de prática em contexto profissional como “espaço” e eixo estruturante fundamental da formação, perscutando e discutindo o papel da mesma na construção da profissionalidade e profissionalismo do futuro profissional. Analisamos e discutimos os contributos que a investigação tem dado no sentido de compreender a importância desta componente de formação no processo *tornar-se professor*. Passamos uma reflexão sobre as diferentes concepções de prática à luz dos diferentes modelos de formação e as diferentes profissionalidades daí decorrentes. Por fim, a nossa atenção recai sobre possíveis factores intervenientes na concretização da componente em análise e, portanto, condicionantes do processo de aprendizagem profissional do futuro professor / educador, dando especial relevo às relações supervisivas, considerando o lugar central das mesmas na promoção de processos reflexivos por parte do estudante essenciais à realização de um *practicum* verdadeiramente profissionalizante.

Terminamos a nossa abordagem teórica com um último capítulo intitulado *Profissionalidade e os saberes do professor / educador*. Discutimos neste último momento do trabalho o conhecimento profissional docente e analisamos a sua concepção, natureza, componentes e tipologias, destacando aqueles que são os trabalhos mais referenciados e de maior pertinência para o enquadramento da nossa investigação. Numa segunda parte para uma análise sobre a relação saberes e competências problematizando a sua interdependência na acção profissional do professor. Terminamos analisando os processos de construção do saber profissional a partir da prática, discutindo modelos de referência.

2) *Parte II – Quadro prático / empírico*

Nesta secção apresentamos o processo que envolveu a concretização das duas etapas do nosso estudo, quer ao nível da recolha, quer ao nível da análise de dados, justificando a abordagem paradigmática que nos orientou, detalhando e justificando o *design* metodológico que seguimos, os instrumentos de recolha de dados que construímos e as técnicas que utilizámos para tratamento da informação recolhida. Optámos por seguir uma apresentação sequencial das etapas do estudo, assumindo que essa metodologia permitiria uma compreensão mais fácil das opções tomadas em cada momento do estudo, bem como da interligação das mesmas.

O último momento do relatório é dedicado à apresentação de conclusões, onde se procede a uma integração e discussão dos resultados obtidos nas duas etapas, discutindo os traços mais salientes. Terminamos com uma reflexão sobre o estudo realizado, evidenciando os principais contributos do mesmo à luz das questões e objectivos que definimos, bem como das limitações que enfrentámos que acabaram por se traduzir em limitações da própria investigação. Fazendo uma análise sobre o processo investigativo, sobre os resultados alcançados e aqueles que se perspectivaram alcançar faz-se ainda uma reflexão sobre possíveis pistas para investigação futuras e conducentes a um aprofundamento do que resultou do nosso trabalho.

ⁱ Despacho 186 ME/MSSSS/MEPAT/96

ⁱⁱ Neste Programa de expansão propunha-se: i) em coordenação com as autarquias, as instituições privadas e de solidariedade social a expansão e desenvolvimento da rede de pré-escolar, assumindo o governo central um papel de orientação e de regulação do processo; ii) estabelecimento de contratos-programas (com autarquias e entidades privadas), que conduzam à expansão do pré-escolar; iii) a definição e adopção por parte da rede pública de um modelo de organização do pré-escolar que promova a expansão do mesmo, em colaboração com os restantes ciclos de formação básica; iv) promoção do pré-escolar como um dos principais elementos do processo global de desenvolvimento de uma sociedade instruída, o qual contou com a colaboração de pais, professores, crianças, sociedade em geral. (M.E., 2000)

ⁱⁱⁱ O alargamento da rede de pré-escolar é uma necessidade reconhecida por todos os países da U.E. (APPEI)

PRIMEIRA PARTE
QUADRO TEÓRICO-CONCEPTUAL

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: UMA PROFISSÃO COMPLEXA

Encetamos este primeiro capítulo com o objectivo de analisar e evidenciar alguns elementos histórico-sociais de relevo na institucionalização da educação de infância enquanto valência de crucial importância na formação do indivíduo, elementos reveladores e explicativos dos progressos e retrocessos do seu reconhecimento social e do grupo profissional dos educadores de infância. Pretendemos discutir e reflectir sobre o percurso que medeia desde as primeiras iniciativas informais, associadas mais ao assistencialismo, pouco preocupadas com a preparação profissional prévia do educador de infância, até à universitarização da sua formação, etapa decisiva e marcante para a profissionalização da actividade e para alterações substantivas na formação dos educadores.

Num segundo momento partindo da literatura e dos referenciais normativos que regulam a actividade e a formação do educador, discutimos a educação de infância enquanto profissão complexa, analisando as suas especificidades e equacionando os traços distintivos de profissionalidade dos seus profissionais delas decorrentes.

1. Profissionalização da Educação de Infância: da maternalização à universitarização

1.1. Profissionalização: de que falamos? Um conceito multidimensional

Quando se aborda a questão da profissionalização dos professores estamos perante um conceito multidimensional (Paquay, 2012), pelo que não nos podemos abster de fazer uma breve abordagem sobre o mesmo e ao lugar que ocupa no presente estudo.

Na literatura a utilização do conceito de profissionalização ora se centra numa concepção funcionalista desenvolvida pelos sociólogos das profissões, focalizando-se na questão da autonomia e do reconhecimento do grupo profissional, ora se centra numa concepção psicopedagógica, assente no desenvolvimento de competências profissionais e numa prática reflexiva, permitindo aos actores construir respostas eficazes e adaptadas às situações de cariz profissional com que se deparam (*idem*).

Bourdoncle (2000, citado por Paquay, 2012) identifica cinco objectos de uma profissionalização: a profissionalização da *actividade*; a profissionalização do *grupo* que exerce a actividade, isto é, a comunidade de membros que trabalham para o prestígio social e para a autonomia, por exemplo, através da criação de uma ordem profissional; a profissionalização dos *saberes*, o que corresponde ao desenvolvimento de um corpo codificado de saberes profissionais que constituem um “*jargão do ofício*”; a profissionalização das *pessoas* que exercem a actividade, o que se traduz na aquisição de saberes e de saberes-fazer e o respectivo desenvolvimento de competências profissionais através da socialização, da formação ou da aprendizagem pelo trabalho (experiência) e, por fim, a profissionalização da *formação* através de formação, isto é, as formações académicas passam a profissionalizantes, o que significa, prepararem para uma profissão.

Suportando-nos em Estrela (2001) assumimos uma concepção de profissionalização numa dupla acepção, isto é, quer para nos referirmos, num primeiro momento, ao processo histórico de transformação da ocupação em profissão, quer para nos referirmos, num segundo momento, ao processo individual de acesso à profissão e de socialização profissional, ou seja, à transformação da pessoa em profissional (Tardif & Faucher, 2010); a primeira encarada como enquadradora do percurso histórico-político da legitimação e reforço da actividade de educação de infância enquanto profissão - lógica ligada à defesa dos interesses, dos valores e estatuto de uma profissão (Mukamurera & Uwamarya, 2005); a segunda assumindo uma centralidade na nossa investigação porquanto remete para a ideia de construção da profissionalidade do indivíduo (Mukamurera & Uwamarya, 2005), consignado-se como o “*caminho para o estatuto da profissionalidade*”^v (Roldão, 2005, p.110), eixo central na nossa investigação.

Estas duas lógicas são complementares e confirmam a realidade, tanto interna (aquisição e mestria de competências profissionais), como externa (reconhecimento social) em matéria de desenvolvimento de uma profissão (Mukamurera & Uwamarya, 2005). É no entanto sobre a primeira que nos focalizaremos mais em particular, com vista a compreender o processo de desenvolvimento profissional do futuro educador e a construção da sua profissionalidade e profissionalismo (as duas componentes da profissionalização). Todavia, a lógica externa merecerá a nossa atenção na perspectiva de procurar compreender como é que historicamente se foi dando o reconhecimento da educação de infância enquanto fase essencial da formação do indivíduo e o percurso histórico e normativo até à profissionalização do educador de infância. Começaremos exactamente por esta última perspectiva.

1.2. Elementos históricos e normativos marcantes da Educação de Infância e do seu grupo de profissionais em Portugal

A história da educação de infância em Portugal está envolta em especificidades e de particularidades, evoluindo “*de uma forma muito mais indefinida*” do qualquer outra valência de ensino (Cardona, 2006, p.4.). De uma imagem próxima da de “*boa mãe*” (*idem*, p.26), de “*educadora do lar*” (Vilarinho, 2000), o educador de infância entra numa nova fase da sua história profissional a partir do momento em que se dá o reconhecimento oficial da valência do pré-escolar, sendo imperativo para o Ministério da Educação que este profissional se posicione cada vez mais a par dos outros profissionais do ensino (Precatado, Damião & Nascimento, 2009).

A profissionalização na educação de infância é uma exigência não susceptível de renúncia, dado este período da vida da criança se constituir como um período de realização afectiva, intelectual, sócio-relacional e inter-cultural de forte impacto na humanização da pessoa (Revilla, 1993 citado por Oliveira-Formosinho, 2000); uma “*estrutura fundadora e de suporte de uma educação ao longo da vida*” (Carvalho, 1996, p. 43).

Desde logo, durante longos anos, à educação de infância era acometida uma função social de apoio, surgindo as primeiras instituições para a infância com essa missão. Só mais tardiamente é que se começa a valorizar o seu potencial educativo (Cardona, 2008), prevalecendo durante anos a função assistencial (Cró & Pinho, 2012) e um reconhecimento, diríamos demorado, da sua função educativa e das potencialidades desta valência para a promoção do desenvolvimento social, cognitivo e emocional da criança e enquanto etapa decisiva para a sua preparação escolar.

Numa análise da história da educação de infância em vários países Cró e Pinho (2012) concluem que essa história se “*cruza com a concepção de infância*” (p. 13), percorrendo igualmente uma longa trajectória, e diríamos em particular no nosso país marcada por avanços e recuos, consonantes com as necessidades sociais e políticas que lhe iam sendo conferidas conducentes a representações sociais da sua necessidade, diferenciadas até à sua forma actual. Em Portugal, a institucionalização da educação de infância foi um processo um pouco mais lento do que em outros países motivado pelos atrasos socio-económicos e políticos do próprio país, nomeadamente, ao nível da industrialização (Gomes, 1986a). Contudo, o aparecimento das primeiras instituições para crianças foi motivado, à semelhança de outros países, por necessidades de ordem social (Cardona, 1997) em consequência das mudanças ocorridas na sociedade – urbanização, o ingresso das mulheres no trabalho, as alterações no ritmo de vida – que levaram à necessidade de dar apoio às famílias na tarefa de educar os mais pequenos, até então única e exclusiva responsabilidade dessas.

Mas façamos um breve olhar retrospectivo sobre momentos marcantes do que podemos apelidar de percurso histórico do reconhecimento da importância da infância (Buckingham, 2002; Giddens, 2000; Vilarinho, 2000; Zabalza, 1996), do reconhecimento da educação de infância como etapa fundamental do crescimento da criança, promotor de bases para o seu desenvolvimento e aprendizagem para o resto da vida (Ball, 1994; Carvalho, 1996; Katz, 2006) ou como suporta o relatório da OCDE (2000), “*um alicerce vital da aprendizagem ao longo da vida no sucesso posterior do indivíduo e da sociedade*” (p.202).

De salientar que não faremos uma abordagem exaustiva sobre este percurso de desenvolvimento histórico, pois tal não constitui um eixo central no nosso trabalho. Focaremos sim, em momentos, assumida e consensualmente cruciais, e que poderão sintetizar de forma breve a especificidade de emergência da educação de infância, constituindo-se como momentos históricos explicativos e enquadradores do percurso profissionalizante do seu grupo de profissionais. Com efeito a história destes profissionais está intimamente ligada à própria história do reconhecimento político e social da valência. Para um maior aprofundamento desta matéria vejam-se os trabalhos de Bairrão e Vasconcelos (1997); Cardona (1997; 2006; 2008); Carvalho, (1996); Cró e Pinho (2012); Magalhães (1997); Vasconcelos (2000); Vilarinho (2000, 2004).

Podemos tomar por referência o trabalho de Cardona (2008) que propõe que se considerem quatro períodos na abordagem da história da educação de infância, a saber: o período entre 1834 e 1909, designado pela autora como o período da Monarquia; o período que se estende até 1932, corresponde à acção da I República; o período do Estado Novo (1933-1973) que antecede o após a Revolução de Abril.

A primeira iniciativa institucional datada de 1834, era de natureza privada e visava acolher crianças desfavorecidas, tendo como missão proteger, educar e instruir essas crianças (Bairrão *et al.* 1990; Cardona, 1997; Gomes, 1986). Por decreto foram definidas as condições de criação de “Asilos de Educação”, o que originou a criação até 1897 de 12 casas de asilo (Cardona, 1997; Gomes, 1986). Nas últimas décadas da Monarquia assiste-se ao início da educação de infância como parte integrante do Sistema Educativo, sendo inaugurado em 1882 o primeiro jardim-de-infância de Froebel (Bairrão *et al.* 1990; Cardona, 1997; Gomes, 1986). Estando imbrincada na sociedade da época uma cultura a favor da educação infantil, o que originou um movimento pró educação infantil, surge o trabalho de José Augusto Coelho, que advogando que o maior valor da escola infantil era a capacidade de desenvolver a dimensão social da criança, propõe um currículo com indicação das áreas a desenvolver com as crianças dos três aos oito anos de idade - psicomotora, emocional, estética e intelectual. (Cardona, 1997; Vasconcelos, 2009). Em 1896 são lançados em Diário de Governo (n.º 141 de 27 de Junho) os objectivos da Educação Pré-Escolar e formação de educadores (Cardona, 1997). Estava então previsto que a condição necessária para exercer era ser do sexo feminino e a habilitação exigida era o curso de formação de professores da escola primária (Cardona, 1997).

Durante o período da I República releva-se o início da valorização da função de pré-escolarização da educação infantil, começando a ter um lugar de relevância no sistema oficial de ensino (Vasconcelos, 2000). Com efeito, estávamos num contexto em que a educação era vista como um meio para impulsionar e estimular o tão ambicionado desenvolvimento sócio-cultural do país (Cardona, 1997). Foi em 1911 que se iniciou, com João de Deus, a rede privada de jardins-de-infância, com a criação de escolas móveis (Cardona, 1997; Gomes, 1986; Magalhães, 1997; Vasconcelos, 2000), que tinham como meta promover o método de leitura consignado na “Cartilha Maternal João de Deus”, publicada em 1876 (Bairrão *et al.*, 1990; Cardona, 1997; Magalhães, 1997)^{vi}. Com a fundação do primeiro jardim infantil em 1910 é oficialmente criado o ensino infantil, o qual se destinava a crianças dos 4 aos 7 anos de idade, sendo destinado a favorecer o seu “*desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual (...) com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária*” (Decreto-Lei de 29 de Março de 1911). Neste mesmo ano é, ainda, oficialmente criado, o programa das escolas infantis. Oito anos mais tarde o ME promove a primeira Reforma de Ensino, a qual aprovou o alargamento do ensino primário oficial, passando este a cobrir a educação pré-escolar, então designada por educação infantil, de frequência facultativa e gratuita (ME, 2000).

Numa leitura sobre os acontecimentos deste período Cró e Pinho (2012) ressaltam que, apesar de uma fase conturbada do ponto de vista educativo, este momento histórico caracteriza-se por uma abertura de várias instituições de natureza pública e privada, bem como traduz uma mudança na forma como a educação de infância é encarada, na medida em que se passam a valorizar as características psicológicas da criança. Refira-se que esta preocupação terá sido motivada pela disseminação de estudos na área de Psicologia do Desenvolvimento da Infância e também pelo movimento da Escola Nova com marcada influência de Froebel e de Maria Montessori. Saliente-se ainda que neste período a actividade era exclusivamente desenvolvida por pessoas do género feminino. Com efeito, o grande mérito desta época reside no facto de se ter dado o reconhecimento da função educativa do ensino infantil e se ter institucionalizado a sua integração no sistema oficial de ensino (ME, 2000).

Após as convulsões provocadas pelo Golpe de Estado em 1926, assiste-se a uma diminuição significativa do número de crianças a frequentar as instituições de educação de infância. Nas primeiras décadas do Estado Novo verifica-se uma valorização desta valência dada a sua função assistencial (educação das crianças era considerada uma atribuição das mães), sendo entregue em 1937 a rede oficial de pré-escolar (sob tutela do ME) à “Obra das Mães pela Educação Nacional”. Deu-se nesta altura um crescimento da rede privada de instituições. Em consequência das alterações sociais, nos anos 60, são criadas novas instituições (creches e jardins de infância), funcionando como uma extensão da família, verificando-se nova alteração no potencial educativo da educação de infância. Em simultâneo são apoiadas outras alternativas a essas instituições como o serviço prestado por amas e creches familiares. Com a Reforma Veiga-Simão de 1973 (Lei n.º 5/73 de 25 de Julho) dá-se de novo a integração do pré-escolar no sistema educativo (ME, 2000), sendo a mesma encarada como um “*pilar essencial de um sistema educativo de tendência universal*” (Lemos *et al.*, 1992, citado por Infante, 2008, p.27).

Com a defesa de uma política sócio-educativa para a infância, após Abril de 1974, dá-se uma articulação dos diferentes serviços responsáveis pelo sector. Só com a Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro é que se assiste novamente à passagem das instituições de ensino pré-escolar para a tutela do ME. No ano seguinte, verifica-se o início das redes institucionais em consequência da criação da rede pública de jardins-de-infância do Ministério da Educação para crianças dos 3 aos 6 anos e da rede criada pela Segurança Social para crianças até aos 3 anos de idade (a primeira centrada numa função educativa e a segunda numa função predominantemente social). (Cardona, 2008). Neste ano, com a publicação do Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro estabelece-se o Estatuto dos Jardins de Infância, onde constam deveres / direitos dos educadores.

Muito embora lançada em 1977, através do Decreto-Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro, o qual para dar cumprimento ao estabelecido no artigo 74º da Constituição da República Portuguesa prevê que o Estado crie um sistema público e desenvolva o sistema geral de

educação pré-escolar, só em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é que a educação pré-escolar passa a integrar o sistema educativo português, juntamente com a educação escolar e a educação extra-escolar, de frequência optativa. No art. 5º, alínea 8 da LBSE considera-se a mesma destinada a crianças entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico, sendo no “...*seu aspecto formativo, complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação*” (art. 4º, alínea 2). Ainda assim a mesma aparece como um suporte à acção educativa da família, não se lhe conferindo uma natureza preparatória para a educação escolar (Pires, 1987 citado por Infante, 2008).

Espera-se que a educação pré-escolar estimule as capacidades de cada criança e favoreça a formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades, que contribua para a estabilidade e para a segurança afectiva da criança; que favoreça a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança; que promova a formação moral da criança e o sentido de responsabilidade, associado ao da liberdade; que fomente a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares ao da família, tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade; que promova o desenvolvimento das capacidades de expressão e de comunicação da criança, assim como a imaginação criativa; e ainda que estimule a actividade lúdica; que incuta hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva; por fim, que possibilite a despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e, por conseguinte, possibilite a promoção de uma melhor orientação e encaminhamento da criança.

A formação da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), em 1981, por iniciativa de um conjunto de educadoras corresponde a uma nova etapa para o grupo profissional, considerando o facto de esta ter na sua composição somente educadores de infância (CEI, 1990 citado por Cardona, 2008).

Com a publicação do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância, em 1987, é criada a figura e carreira de ajudante da acção educativa e é estabelecido o quadro distrital dos educadores de infância

O direito ao acesso ao pré-escolar é formalizado em 1989 com o Decreto-Lei 286/89 de 29 de Agosto, o qual estabelece o direito de todos os pais, que o requeiram, de inscrever os filhos num programa de educação pré-escolar.

Após anos em que a oferta não dava resposta à procura, e após a elaboração de um parecer da necessidade de expansão da rede constante no Relatório de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e da necessidade de apoio financeiro por parte do Estado para que tal fosse viável, o ME define o Programa de Expansão e Desenvolvimento do Pré-Escolar, em 1995 o qual contava com a colaboração da Segurança Social e do Ministério do Equipamento do Planeamento e da Administração do Território e previa a expansão da rede pública e privada por forma a providenciar uma maior cobertura nacional e garantir um maior acesso a esta valência de ensino (ME, 2000).

Fundamentada a necessidade e criadas as condições para a expansão da rede pública/privada de educação de crianças até aos 6 anos, entra-se numa nova fase da política de expansão da educação pré-escolar em Portugal a partir do ano de 1997, o que se torna crucial com a regulamentação e publicação de legislação vária:

i.É reforçado, com a Lei Quadro do Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), o lugar do pré-escolar na educação da criança, considerando-a como *“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”* e conferindo-lhe um lugar de complementaridade da acção educativa da família, que em estreita cooperação com a mesma, deverá favorecer *“a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”* (art. 2º). Na linha do que era defendido na LBSE, a educação pré-escolar destinava-se a crianças entre os 3 anos de idade e a idade de ingresso no ensino básico. Prevê-se, ainda, nesta Lei que a mesma seja ministrada em estabelecimentos de ensino do pré-escolar (artigo 3.º, alínea 1). Muito embora se refira que é à família que cabe primeiramente a educação dos filhos, atribui-se ao Estado um papel de *“contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar”* (artigo 3.º, alínea 2), sendo que para o efeito se prevê a criação de uma rede de pré-escolar (artigo 5.º, alínea 4), isto é, constituição de instituições com uma subvenção do estado; em suma, uma rede oficial e particular sob tutela do Estado. Portanto, ainda que definida na Lei-Quadro como a primeira etapa da educação básica, a educação pré-escolar surge como facultativa, tendo as famílias o direito de opção.

São definidas as atribuições do pré-escolar (pela lei acima referida), conferindo-se-lhe um papel no desenvolvimento pessoal e social das crianças assente em vivências democráticas, numa perspectiva de educação para a cidadania; no fomentar da consciencialização da criança como membro da sociedade, incentivando a sua inserção em grupos sociais diversificados; na promoção da igualdade de oportunidades no acesso à escola e a promoção da possibilidade de acesso ao sucesso na aprendizagem; no estimular o desenvolvimento global da criança, respeitando as características de cada um através da promoção de comportamentos propiciadores de aprendizagens significativas e diversificadas; na promoção do desenvolvimento da expressão e da comunicação da criança e, por fim, no despertar a curiosidade e o pensamento crítico na criança. Estas acções deverão ter por base a preocupação em garantir um ambiente de bem-estar e de segurança, designadamente em termos de saúde individual e colectiva, em adequar a intervenção educativa, promovendo o despiste de eventuais situações problemáticas, e orientando e encaminhando a criança de acordo com esse diagnóstico. É ainda importante que, para além do trabalho com as crianças, seja dado apoio às famílias, envolvendo-as e fazendo-as participar activamente no processo educativo.

ii.É lançado o Regime Jurídico de Desenvolvimento e Expansão da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar definindo-se a organização e funcionamento dessa Rede (Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho).

iii. São publicadas as Orientações Curriculares^{vii} para a Educação Pré-Escolar através do Despacho n.º 5220/97 (2ª série), de 10 de Julho, documento em que se definem os princípios e objectivos do pré-escolar e onde, para além de se prever a expansão da rede pública e privada, se define o apoio à formação inicial e contínua dos educadores de infância. As orientações curriculares tornam-se um documento-chave e referencial da actividade do educador de infância. São consideradas pelo Ministério da Educação / DEB (1997) “*princípios para apoiar o educador sobre a sua prática*”, consubstanciando formalmente uma “vertente educativa” dos Jardins de Infância. (M.E., 2000, p.190)^{viii}. Não assumindo um carácter prescritivo, este documento dá cumprimento ao requisito previsto na alínea c) da Lei-Quadro, ou seja a definição, por parte da tutela, de normas gerais de educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos organizativo, pedagógico e técnico.

Com o intuito de apoiar a expansão da rede do pré-escolar é criado, em 1998, o Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar - por Despacho conjunto do ME e Ministério da Solidariedade Social^{ix}.

Assiste-se ainda, nesse ano, ao lançamento do Documento “*Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*” o qual visa consignar-se como um “*contributo para, através da articulação de esforços e de recursos, construir respostas inovadoras e de qualidade. Respostas educativas (...) mas também respostas que considerem de forma integrada os diversos problemas sociais com que se confrontam mais directamente as populações, designadamente as que vivem em situações de exclusão social*” (ME, 1998). Nesta publicação são sintetizadas as conclusões do Projecto Pré-Primário desenvolvido pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (I.A.E.E.A.), cujo objectivo era o de produzir conhecimento sobre o modo de melhorar a qualidade das primeiras experiências educativas das crianças, bem como do estudo “*The International Childhood Care and Education* (I.C.C.E.) que, por sua vez, tinha como principal objectivo estudar a diversidade e qualidade das experiências das crianças entre os três e os seis anos de idade em diferentes contextos de socialização, isto é, jardins-de-infância e famílias, e analisar o impacto dessas experiências quer ao nível do desenvolvimento da criança, quer na qualidade de vida das famílias.

A publicação de um perfil específico de desempenho profissional do educador, em 2001, corporizado pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, é um momento que se reveste de particular importância o reconhecimento da educação pré-escolar e para a formação dos seus profissionais. Neste são definidos os papéis, funções e o perfil profissional do educador de infância (através da definição de grandes dimensões de actuação deste profissional). Este documento constitui-se um referencial normativo-chave na nossa investigação, pelo que voltaremos a este assunto.

A recente Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto) não introduz alterações ao nível da educação pré-escolar.

Sublinhe-se ainda que a preparação superior do educador de infância que trabalha com crianças dos 3 aos 6 anos de idade é uma tendência a nível internacional, muito embora não se verifique consenso em termos de preparação para aqueles que trabalham com crianças dos 0 aos 3 anos. De facto, em Portugal o Ministério da Educação só tutela e é responsável pela formação das crianças a partir dos três anos, o que aponta para que só a partir desta idade sejam estabelecidas finalidades educativas. Até lá a Lei deixa para o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social a tutela e a coordenação da acção junto das crianças mais novas (Sarmiento, 2009), conforme consignado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEPE), através do Decreto-Lei nº 5, de 10 de Fevereiro de 97^x. Essa tutela recai sobre as creches (sector público ou privado), sobre as amas oficializadas e sobre as creches familiares (sector público ou privado) (*in* sítio da APPEI).

Actualmente preconiza-se um alargamento da rede de pré-escolar com vista a dar resposta a uma crescente procura por parte das famílias, continuando a medida a constar nos programas de governo.

Em consequência do aumento de procura das instituições destinadas à idade pré-escolar em face das mudanças sócio-culturais e demográficas e do reconhecimento da importância desta fase no desenvolvimento futuro da criança, têm crescido as preocupações em torno da qualidade das instituições que prestam este serviço (Bairrão & Tietze, 1995), assistindo-se a um incremento dos trabalhos que reflectem sobre a qualidade do trabalho em fase pré-escolar (vejam-se a título de exemplo os contributos de Dahlberg, Moss & Pence, 1999; David, 2004; Katz, 1998; Moss, 1996; NAEYC, 1995, 1997; Pessanha, Aguiar & Bairrão, 2007; Spodek & Brown, 2002).

Pelo que mencionámos e analisámos torna-se visível que a implementação desta valência no sistema educativo, assumidamente importante e de reconhecido impacto no percurso de desenvolvimento da criança, foi repleta de avanços e recuos, muito em consequência do próprio desenvolvimento sócio-económico e político do nosso país, o que naturalmente veio a marcar de forma inquestionável o processo de profissionalização dos educadores de infância nas suas diferentes vertentes. É esta análise que passamos em seguida a fazer.

1.3. A universitarização enquanto etapa decisiva da profissionalização do EI

A história da formação profissional inicial dos educadores de infância em Portugal é muito recente. Nos finais do século XIX quem exercia o papel de educador na escola infantil eram pessoas com o curso de professoras da escola primária (Gomes, 1986b; Cardona, 1997) como já salientámos, o que indica que não havia distinção entre a formação recebida para trabalhar no ensino pré-escolar ou no ensino primário. Como refere Cardona (1997) *“Em relação à formação das professoras, o decreto de 1896 define que nas escolas infantis existirão somente pessoas do sexo feminino, habilitadas com o curso de formação de professoras da escola primária”* (p. 31).

Durante a primeira República é definido em decreto de 1911 (Diário do Governo n.º 73, de 30 de Março de 1911) que as professoras que pretendem exercer a sua profissão nas escolas infantis devem ter uma formação específica em ensino infantil após conclusão da sua formação em ensino primário (Gomes, 1986b; Cardona, 1997). O que se previa no documento era que, após um curso geral de quatro anos, as professoras deveriam realizar um curso de dois anos para obterem uma formação mais específica para o ensino em escolas infantis (Cardona, 1997). Na prática a formação destas professoras era feita juntamente com a dos professores do ensino primário, sendo as práticas realizadas em escolas infantis anexas às escolas do magistério (Vasconcelos, 2009). Enquanto não houvesse profissionais com habilitação específica previa-se a possibilidade de serem recrutadas senhoras com mais de 21 anos dotadas de capacidade para exercer a função, designadamente professoras primárias com efectivo serviço.

Muito embora se tenham publicado outros decretos sobre a formação de educadores, a realização dos cursos destinados à qualificação de profissionais para trabalhar neste nível de ensino continuou na dependência das Escolas Normais (Gomes, 1986b; Cardona, 1997), passando as mesmas a ser designadas, a partir de 1930, por Escolas do Magistério Primário, sendo o acesso aos cursos de formação muito reduzido.

As primeiras formações destinadas a preparar formalmente e especificamente educadores de infância surgem na primeira metade do sec. XX, sendo essa preparação feita em escolas privadas de reduzida dimensão. Desde 1943 a Associação dos Jardins Escolas João de Deus formava educadores para os seus jardins-escola e para o uso da cartilha maternal (Vasconcelos, 2009).

De raiz católica são criadas duas escolas em Lisboa, em 1954 e 1955, respectivamente, o Instituto de Educação Infantil e a Escola de Educadores de Infância e, oito anos mais tarde, a Escola Nossa Senhora da Anunciação e a Escola de Educadores Paula Frassinetti, em Coimbra e no Porto, respectivamente (*idem*).

O mercado de trabalho nesta altura era constituído, como lembra Afonso (2002) por uma rede incipiente de instituições (jardins de infância) pertencentes ao sistema privado, rede não incluída no sistema educativo formal.

Só a partir da década de 70, com a reforma Veiga-Simão, são instituídos cursos públicos, dando-se a reintegração da educação de infância no sistema educativo português. É em 1977 que se assiste ao início dos cursos de formação de educadores das Escolas do Magistério Primário (Vasconcelos, 2009). É também a partir desta altura que se abre a possibilidade de a carreira de educação de infância ser escolhida por indivíduos do sexo masculino. Sinal dessa abertura é, segundo Cardona (2006) o facto de serem criados em 1977 com a Lei n.º 6/779 as Escolas Normais de Educadores de Infância, tendo sido utilizada a terminologia “educadores” e não “educadoras”. Assiste-se, portanto, à abertura de duas escolas – a Escola Normal de Educadores de Viana do Castelo e a Escola de

Educadores de Coimbra. Foi ainda criada a Escola Popular de Educadores do Porto, a qual foi financiada pela então Direcção-Geral do Ensino Básico (Vasconcelos, 2009).

Em 1977, com o Decreto-Lei n.º 427-B-77 cria-se o “ensino superior de curta-duração”, destinado a qualificar técnicos especialistas e profissionais da educação, o que originou a criação de uma rede de escolas de educação - ESEs - ligadas aos Institutos Politécnicos, sediadas em vários distritos. Com o Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro, acomete-se a estas instituições a responsabilidade pela formação de nível superior de educadores de infância, professores do ensino primário e preparatório e ainda de técnicos qualificados em vários domínios. (*idem*). No entanto, apesar de terem sido prevista a criação dessas escolas, só em 1986 é que as mesmas viriam a entrar em funcionamento (Cardona, 1997)

É nesta altura que se formaliza a passagem da formação inicial para o ensino superior, o qual se consigna como “*um marco muito importante na história do grupo profissional*” (Cardona, 2006), não obstante essa passagem vir reforçar ainda mais a grande heterogeneidade que já vinha a caracterizar a educação de infância. Analisaremos esta questão com mais detalhe no ponto que se segue.

Em suma, somente na segunda metade do século XX é que se assiste uma mudança de paradigma, verificando-se a autonomização da formação dos educadores de infância a partir da concepção do curso de educadoras de infância, com qualificação de nível médio. A criação das Escolas Superiores de Educação (ESES) e dos Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP) nas Universidade deu origem à criação de uma formação conferente do grau de bacharelato. Com a publicação da Portaria n.º 352/86 são criados os cursos de formação de professores, salientando-se que os mesmos pressupunham obrigatoriamente a inclusão de uma componente de Prática Pedagógica e de formação em Ciências da Educação, consagrando-se que a primeira componente “*deve constituir uma base de aprofundamento da formação nas diferentes componentes do curso respectivo no sentido de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício dos diferentes aspectos que integram a função docente*”, sendo a mesma “*concretizada através de actividades diferenciadas ao longo do curso, em períodos de duração e responsabilidade progressiva*”. Não obstante, este período é marcado por algum vazio, pois a regulamentação da prática pedagógica é publicada apenas em 1988 através da Portaria 336/88.

Este novo enquadramento da formação de professores e educadores é aprofundado também pelo Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores e Professores (Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro), que define os princípios orientadores da formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário, remetendo-a para as escolas superiores de educação ou universidade que disponham de unidades de formação próprias (artº10).

No caso dos educadores, os objectivos explicitados no normativo apontam para uma formação exigente que abrange uma componente de formação pessoal, social, cultural e científica adequada ao exercício do educador de infância, cumulativamente com uma formação em Ciências da Educação e uma formação de prática pedagógica, orientada pelas instituições de ensino superior envolvidas nesta actividade com a colaboração dos profissionais no activo em diferentes estabelecimentos de ensino, direccionada para o desenvolvimento progressivo das competências docentes da prática pedagógica.

Como se pode constatar na leitura do artº 7 do Decreto-Lei supracitado espera-se que a formação, para lá da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, favoreça a adopção de atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação e a promoção da reflexão, da autonomia, da cooperação e da participação. Espera-se ainda que a mesma suscite a interiorização de valores deontológicos da profissão.

O Diploma consubstancia-se como um referencial normativo crucial na organização curricular da formação, contemplando o art.º 15 a estrutura curricular dos cursos de formação inicial, o qual aponta para uma não diferenciação dessa estrutura em função do grau que confere e do ciclo a que se destina. Os cursos de formação inicial de professores deverão assim contemplar as seguintes componentes: uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; uma componente de ciências de educação; uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.

Nos anos 90 assiste-se a uma profunda mudança na conceptualização da formação de professores e de educadores, verificando-se uma alteração na duração da formação de três para quatro anos, passando a conferir o grau de licenciatura, mudança essa promovida pela alteração da LBSE (Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro). Esta transformação significou o ultrapassar de uma imagem minorizada dos educadores de infância que vigorava e o consubstanciar de uma “*natureza comum*” na profissionalidade dos professores, seja qual for a valência em que actuem (Roldão, 2002, p.37). A exigência da habilitação de licenciatura colocou Portugal na linha da frente em termos Europeus a este nível (Vasconcelos, 2009).

Muito recentemente, a aplicação das orientações emanadas do processo de Bolonha, em linha com as tendências europeias, introduziu novas alterações na organização da formação de professores e educadores. O Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário (Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro) prevê que a formação de professores passe a ser feita em dois ciclos de formação distintos. Um primeiro ciclo designado por Educação Básica, conferente de o grau de Licenciatura, mas não conferente de qualificação para a docência, e um segundo ciclo de formação, conferente de grau de Mestre e de qualificação para a docência. De facto, a mesma Lei prevê como condição para a docência (na educação pré-escolar, no 1º e

2º ciclos do Ensino Básico) a necessidade de realização de um segundo ciclo de qualificação profissional, podendo ser em “Educação Pré-Escolar” ou em “Educação Pré-escolar e Ensino Básico do 1º Ciclo”, consignando a legislação diferentes condições de acesso a esses segundos ciclos^{xi}.

De salientar ainda que, na mesma Lei, é feita uma explicitação clara do que deve ser a componente de prática em contexto, definindo que a mesma deverá contemplar actividades de iniciação à prática profissional e prática de ensino supervisionada, consoante se trate de o nível de licenciatura ou mestrado, respectivamente.

Como vimos, Portugal, à semelhança de vários países da União Europeia, viveu também um processo de universitarização da formação de professores, isto é a responsabilidade pela qualificação destes profissionais ser assumida pelo ensino superior, muito embora, a mesmo tenha ocorrido em momentos distintos para os vários níveis de formação (Formosinho, 2009a)^{xii}. No caso da formação dos Educadores de Infância, foi a partir de 1986 que esse processo se verificou, ficando as Escolas Superiores de Educação responsáveis por desenvolver a formação inicial destes futuros profissionais. As universidades desde que formassem unidades orgânicas próprias, também poderiam desenvolver essa formação. No entanto, esta situação ocorreu muito raramente. Este processo de transição da formação inicial de professores e educadores, isto é, o *“movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades”* (Bourdoncle, 1997, p.5).

Se esta transição da formação de professores para o ensino superior trouxe para a formação de professores em geral e para a formação dos educadores de infância em particular ganhos incontornáveis, permitindo designadamente o caminhar no sentido de uma maior consistência em termos científicos e para um aumento da competência e reconhecimento social dos educadores (Roldão, 2001), consignando-se mesmo como uma etapa marcante da afirmação profissional deste grupo de profissionais (Cardona, 2006), trouxe, de acordo com algumas vozes, também dificuldades, acabando por significar mais do que a simples passagem da formação de professores para as instituições de ensino superior.

Formosinho (2009a) afirma que em muitos países europeus o que sucedeu em virtude deste processo de universitarização foi uma *“academização da formação”*, considerando que, se por um lado estes cursos ao transitarem para o ensino superior ganharam algumas das características desse ensino, portanto, vantagens, nomeadamente uma maior valorização do estatuto da profissão, uma vez que deixa de ser vista como uma actividade assente apenas nas dimensões morais e afectivas das relações com as crianças (Formosinho et al., 2000), por outro lado, também captaram alguns dos problemas existentes no ensino universitário, nomeadamente, o facto de assentarem sobretudo numa formação teórica, afastando-se das *“preocupações dos práticos no terreno”* (Formosinho, 2002, p.20). Ter-se-à passado para uma formação mais aprofundada do ponto de vista académico, científico e cultural, mas eventualmente *“mais tecnocrática”* (Vasconcelos, 2009), assistindo-se a um *“processo de*

fechamento”, isto é, a um “*encerramento da academia sobre si*” (Formosinho, 2009a, p.16).

Passou-se, assim, de uma lógica de valorização dos aspectos profissionalizantes da formação para uma lógica mais centrada na preparação teórica. Goodson (2008) sustenta precisamente que, se por um lado, a universitarização da formação de professores se constituiu como um passo importante no desenvolvimento profissional dos docentes, dada a dimensão teorizadora que promoveu, por outro lado, acabou por conduzir à tradicional compartimentação disciplinar e ao distanciamento das práticas. Esta universitarização da formação de professores (no caso da educação de infância e de professores do 1º ciclo do E.B.) poderá ter “*acantonado a componente técnico profissional dominante nas antigas Escolas do Magistério Primário*” (Leitão, 2009, p. 456)^{xiii}.

Apesar de reconhecer como positiva a integração da formação dos educadores de infância no ensino superior, Afonso (2002) assinala que a mesma se poderá traduzir num “*risco para a consistência identitária dos educadores*” (p.31), tendo em conta as contradições existentes entre os saberes profissionais de vocação holística e multidisciplinar e os parâmetros disciplinares dos saberes académicos inerentes à matriz de formação superior própria do ensino universitário.

Também a propósito do processo de universitarização ao nível da formação de educadores de infância, Formosinho (2009a) considera que se deu uma “*tensão inevitável entre a cultura profissional de docentes com práticas de desempenho generalista e a cultura institucional tradicional da universidade baseada em especialização disciplinar*” (p.27). O autor considera que não tendo sido questionadas as reais possibilidades de se construir um perfil de professor generalista ancorado numa justaposição de contributos especializados no molde monodisciplinar, acabou por originar um processo de academização da formação ao invés de universitarização, que no caso da formação em educação de infância levou mesmo a que a formação fosse transformada numa “*formação teórica afastada das preocupações do terreno*”, consentâneo com a lógica académica que menoriza as componentes mais profissionalizantes da formação (*idem*, p. 28).

Não obstante, o autor supracitado reconhece que nas instituições em que houve universitarização acompanhada de uma perspectiva profissional da formação houve ganhos para o estudo aplicado de problemáticas reais (estudo esse motivado pela vertente de investigação inerente à lógica do ensino superior). Para além disso esta passagem terá ainda tido o mérito de afastar a ideia da actividade de educador ser encarada como uma “*actividade meramente centrada em dimensões morais e afectivas da relação com as crianças*” (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000, p.346), representação enraizada durante longos anos se atendermos à história desta actividade.

Ao reflectir sobre o processo de universitarização, Esteves (2002) atribui-lhe “*contornos inegavelmente positivos*”. Na mesma linha de Formosinho (2002), Cardona (2006) e Roldão (2001), a autora advoga a ideia de um aumento do estatuto social da profissão

como consequência da passagem da formação para as instituições de ensino superior, considerando que essa passagem poderá significar a assunção, mesmo que tácita, de que existe na academia um corpo científico disponível para preparar para a profissão. Faz notar, no entanto, a outra face do processo, e que tem estado por detrás de algumas dúvidas que se têm levantado quanto à concretização do mesmo, que se prende com a interrogação se as universidades poderão ser lugares de formação profissional de facto, indo ao encontro da ideia supracitada de que se poderá ter assistido à permanência da cultura mais técnica do Magistério.

Em síntese, tornou-se claro que a formação das educadoras de infância andou sempre a par com a história socio-económica do país, história essa preconizada por maiores ou menores necessidades de apoio e valorização da infância enquanto etapa decisiva no desenvolvimento futuro do ser humano. Indubitavelmente marcante para a maior visibilidade da importância destes profissionais foi o momento em que se dá o reconhecimento da educação de infância como etapa do sistema educativo, que veio a suportar a necessidade de uma qualificação específica para “formar” crianças pequenas, qualificação essa que se tem vindo a traduzir num aumento progressivo de exigência em termos de habilitação académica.

A formação profissional para se obter a qualificação necessária ao exercício da profissão de educador de infância fixa-se hoje na obtenção de uma licenciatura seguida de um mestrado específico que tem como desafios preparar para a actividade dos professores que trabalham com crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Relativamente ao passado houve um percurso de progressão, quer do reconhecimento do conhecimento profissional específico necessário, quer do papel social essencial deste grupo de agentes do sistema educativo, verificando-se uma mudança da representação social do papel do educador de infância, designadamente do que trabalha com crianças a partir dos três anos de idade.

Podemos ainda salientar que as componentes curriculares dos cursos de formação inicial são hoje relativamente consensuais no mundo ocidentalizado, estabelecendo o normativo português que para lá de uma formação científica nos conteúdos de ensino e de uma formação científica em Ciências da Educação, a formação destes profissionais deve contemplar um dimensão de prática pedagógica supervisionada pelas instituições de ensino superior em cooperação com os jardins-de- infância, devendo as parcerias entre universidades e escolas merecer uma especial atenção, decorrente da sua crucial importância no processo de profissionalização docente.

2. Traços da actuação profissional do EI- especificidades e exigências da profissão

2.1. Problematização da actividade do EI enquanto profissão

A afirmação profissional dos professores tem sido “*um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos*” (Nóvoa, 1995a, p.21), verificando-se ao longo dos tempos períodos de profissionalização e períodos de desprofissionalização da função de professor. O autor (em obra de 1994) lembra que os anos 70 e 80 levaram a uma valorização de especialistas em educação e a uma consequente desvalorização dos saberes e do trabalho dos professores.

Na literatura encontramos vários contributos que tentam sistematizar os principais requisitos para uma função ser considerada profissão (Hoyle, 1985; Nóvoa, 1995; Bourdoncle, 1991, entre outros). Salientamos o trabalho de Lemosse (1989 citado por Rodrigues, 2006) que, numa tentativa de sistematizar os aspectos comuns a essas definições de profissão, menciona os seguintes: uma profissão é uma actividade intelectual que implica responsabilidade individual; é uma actividade cultural, sábia, não mecânica, rotineira ou repetitiva - é uma actividade prática, definindo-se como uma arte, mais do que teórica ou especulativa; exige uma longa formação para se aprender a sua técnica; exige que o grupo que a exerce seja dotado de uma forte organização e uma grande coesão internas; é uma actividade de natureza altruística no âmbito da qual um serviço precioso é prestado à sociedade.

O trabalho de Hoyle (1985) é amplamente citado quando se pretende focar os aspectos que conferem a uma actividade a conotação de profissão. Verifica-se que os parâmetros referidos pelo autor são consonantes com aqueles que são elencados por Lemosse, acrescentando dois factores que nos parecem centrais: por um lado, a autonomia do prático por oposição ao controlo burocrático exercido pela administração; por outro, a autonomia colectiva com capacidade de auto-governo e escassa dependência do Estado e a existência de valores profissionais distintivos de cada ocupação e do que se considera essencial - a centralidade do cliente.

Lembramos a este propósito Bourdoncle (1993) que defende a existência de um saber científico, produzido pela via da investigação, sobre a acção profissional, o que significa a existência de “*uma base científica da arte de ensinar*” (p.103). Efectivamente para desenvolver o acto de ensinar é exigido ao professor que na sua prática utilize de forma responsável e autónoma o conhecimento oriundo do itinerário formativo, o que requer já por si “*o desenvolvimento de um pensamento complexo*” (Compagnucci & Cardós, 2007, p.2).

Nas várias tipologias há um claro consenso em torno da ideia de que existe um conhecimento específico, próprio da profissão, que assinalamos desde já.

A formação inicial é precisamente uma das variáveis que contribui para o processo de profissionalização da profissão docente (Esteves, 2002), não se devendo descurar a sua importância para o desenvolvimento do processo de aprender a ensinar (Berliner, 2000).

Assumimos que ser professor é uma profissão^{xiv}. E ensinar / educar pressupõe ser detentor de um conjunto de conhecimentos e competências específicas, portanto um conjunto de saberes, saberes-fazer e saberes-ser, que tal como afirmam Ponte e Oliveira (2002) “*não se encontram de modo espontâneo em qualquer licenciado*”, isto é, a sua aquisição pressupõe formação. Não discutiremos, por conseguinte, neste fórum essa questão. Aliás, se pensarmos que ser um profissional é aquele que tem capacidade de administrar uma situação profissional complexa (Le Boterf, 2003) e baseando-nos na ideia de que ensinar, isto é, fazer aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 2004), é um “*acto complexo*” (Charlot, 2005), uma “*actividade complexa*” (Woods, 1999) e um “*trabalho complexo*” (Lessard, 2009), não temos dúvida de que ser professor / educador pressupõe ser capaz de administrar situações complexas que apelam para uma capacidade de gestão de inúmeros e diversificados saberes e, portanto, integra o referencial de competência proposto por Le Boterf.

Aceitamos pois que ser professor é ser um profissional e é a partir deste pressuposto que encetamos a nossa análise. Defendemos com Carrolo (1997) o não fazer sentido discutir se estamos em presença ou não de verdadeiras profissões. É sobre o conhecimento específico que assentaremos a nossa reflexão, deslocando a discussão da docência enquanto profissão (discussão oriunda da sociologia das profissões) para a questão da natureza distintiva do conhecimento docente e, portanto, da profissionalidade docente.

Mas o que significa falar de professor como profissional? Como defini-lo?

Começamos por uma definição ampla de Roldão (2008):

“O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia de apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico – didáctico rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua acção, interpretação permanente e realimentação contínua. Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber inter pares (Roldão, 2005c). Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo” (p. 182)

Altet (2010) reconhece seis grandes características que fazem do professor um profissional: uma base de conhecimentos ligada ao agir profissional; uma atitude de agir em situação complexa, de se adaptar e de interagir; uma capacidade de prestar contas dos seus saberes, saber-fazer e dos seus actos; uma autonomia e uma responsabilidade pessoal no exercício das suas competências; uma adesão às representações e normas colectivas constitutivas da identidade profissional; uma pertença a um grupo que promove estratégias de promoção e de valorização.

Em síntese, poderemos, ainda que de forma simplificada, assumir que o professor profissional é aquele que tem a capacidade de enfrentar situações educativas complexas de forma autónoma (Paquay, 2012).

E ser educador de infância, será exercer uma profissão? É o educador de infância um profissional?

Antes de passarmos à reflexão sobre os aspectos implicados no processo *tornar-se professor/ educador*, importa ainda que muito brevemente, pois esta questão não é central no nosso trabalho, explicitar de que falamos quando nos referimos à docência em educação de infância. Falamos de uma ocupação, de uma vocação ou de uma profissão?

A questão de atribuição de um estatuto profissional ao educador de infância liga-se com a questão de o educador de infância ser ou não um professor. Muito embora em Portugal esta questão não se coloque normativamente, tendo em conta que a Lei de Bases do Sistema Educativo define-o como professor, denota-se que a nível internacional não existe um consenso nesta definição. Nesta acepção de educador de infância como professor somos acompanhados por países como a França, Holanda e Irlanda, conforme evidencia o Quadro 1.

Uma das marcas de reconhecimento da função profissional prende-se com a necessidade de um saber específico para o seu desempenho. Ora, em Portugal têm-se preconizado diferentes lógicas de saber profissional consoante as diferentes subculturas de níveis de docência, o que tem dificultado a afirmação dos professores como profissionais plenos (Rodão, 2004). As diferentes matrizes formativas são prova disso mesmo - ao educador exige-se “umas luzes” de conhecimento científico e uma base mais sólida de conhecimento pedagógico - e à medida que se avança para a formação de profissionais de outros níveis de ensino vai-se valorizando a dimensão científica e desvalorizando a dimensão pedagógica. Esta dicotomização, segundo Roldão, traduz dois mitos, o mito “*pedagógicista*” e o mito “*cientificista*”, o que não faz sentido. Segundo a autora:

“As diversas especificações, indispensáveis, das sub-áreas ou níveis do exercício profissional, não residem nesta lógica de alternância/oposição – pedagógico versus científico – mas sim na sólida construção de um mesmo tipo de saber científico-profissional, integrador de todos os saberes que se mobilizam para a prática da acção de ensinar – enquanto fazer aprender alguma coisa a alguém – adequada ao nível, campo, disciplina e contexto” (Roldão, 2004, p.3).

Com base nos dados recolhidos num estudo comparativo em 15 países da União Europeia, Oberhuemer (2000) dá conta das diferentes designações atribuídas ao profissional que trabalha com crianças pequenas no espaço europeu criando, para o efeito, um sistema de categorização das diferentes tipologias considerando o tipo de formação e as funções a desempenhar por esses profissionais, conforme se pode ler no quadro que se segue. De acordo com o autor, essas diferentes tipologias traduzem diferentes noções culturais do que é que significa ser um profissional da educação de infância, sendo que por detrás dos diferentes perfis estão subjacentes histórias variadas e ideias diversificadas de como as sociedades encaram o papel das instituições de apoio à infância e das pessoas que nelas trabalham. Estes pontos de vista moldam por sua vez a imagem que os educadores de infância têm de si próprios.

Quadro 1. Tipologias do papel profissional do educador de infância em países da União Europeia

<i>“Role typology”</i>	Focus da formação	Países seleccionados
<i>Early childhood pedagogue</i>	Crianças desde o nascimento até à escolaridade obrigatória	Finland (<i>lastentarhanopettaja</i>) Sweden (<i>förskollärare</i>) Spain (<i>maestro de EGB especialista en educación infantil</i>)
<i>Preschool specialist</i>	Dois ou três anos que precede a escolaridade obrigatória	Belgium (<i>institutrice/institutrice de maternelle/kleuterleid(st)ter</i>) Greece (<i>nipiagogos</i>) Luxembourg (<i>institutrice/Institutrice de l’education préscolaire</i>)
<i>Teacher</i>	Educação pré-escolar e escolar (dos 3 aos 11/ 12 anos de idade)	France (<i>professeur des écoles</i>) Ireland (national teacher) Netherlands (<i>leraar basisonderwijs</i>)
<i>Social pedagogue</i>	Diversos campos de intervenção, incluindo a educação de infância	Denmark (<i>paedagog</i>) (age range 0-99) Germany (<i>Erzieherin/Erzieher</i>) (age range 0-14-27) Luxembourg (<i>éducateur/éducatrice</i>) (for work with all ages outside the education system)

Fonte: Adaptado de Oberhuemer (2000)

A análise da categorização apresentada por Oberhuemer permite-nos salientar que a diferenciação nas tipologias se prende, não só com a idade das crianças com quem se intervém, mas também com o campo de actuação e a maior ou menor abrangência de campos de intervenção.

Num artigo recente, Cardona (2011) faz uma discussão em torno da utilização indiferenciada das terminologias “*educação de infância*” ou “*educação pré-escolar*” para

fazer referência à formação das crianças mais pequenas, com a qual nos identificamos e que nos parece de interesse focar no âmbito da nossa reflexão. A autora considera que, embora ambas as terminologias sejam utilizadas no nosso país, não têm necessariamente o mesmo “*significado*” (p. 147). Com efeito, a Lei de Bases do Sistema Educativo e a Lei-Quadro preconizam que a educação pré-escolar é destinada a crianças a partir dos 3 anos de idade e a idade de ingresso no ensino básico (6 anos), não a alargando a crianças mais pequenas, cujo acolhimento é tutelado pela Segurança Social. Por esse motivo, várias vozes rejeitam a utilização da terminologia “pré-escolar” por a considerarem demasiado restritiva e conotada excessivamente com a atribuição de preparação para a escola (de carácter obrigatório), descurando as finalidades mais amplas que caracterizam a educação de infância. Na verdade, a terminologia “educação de infância” está muito enraizada no nosso país, considerando que não se usa o termo escola ou ensino, mas sim educação (Silva, 1990 citado por Cardona, 2011). Embora compreendendo as preocupações daqueles que receiam a generalização do uso de “pré-escolar”, Cardona considera que esta deverá ser a designação a adoptar, mas em sentido abrangente, isto é, abarcando também a educação de crianças até aos três anos de idade e concebendo as suas finalidades de forma alargada, isto é, que não se esgotam exclusivamente na preparação para a fase escolar. Esta opção na sua opinião poderá ter a virtude de reforçar o lugar da educação de crianças pequenas como primeira etapa da educação básica.

Se são vários os contributos da investigação que intentam contribuir para a reflexão em torno da questão da docência enquanto profissão (Bourdoncle, 1991; Crowe, 2008; Darling-Hammond & McLaughlin, 1999; Evans, 2007; Hoyle, 1985; Popkewitz, 1992; Shulman, 2004, de entre outros) são poucos os que encontramos que falem especificamente da “docência” em educação de infância. Todavia, este sinal poderá ter, a nosso ver, dois significados: por um lado, o facto de em termos internacionais a formação para aqueles que querem trabalhar com crianças nos primeiros anos de vida ser tendencialmente de nível superior, aproximando-se, portanto, das restantes valências de ensino, por outro lado, o facto de se encarar que trabalhar com crianças mais jovens tem que seguir os mesmos requisitos como profissão. Apesar da escassez de trabalhos a este nível, encontram-se alguns contributos que nos ajudam a responder às questões que levantamos. Apoiar-nos-emos, para o efeito, nas reflexões de Katz (1988) e também nas de Vasconcelos (2004) sobre esta matéria.

Katz, no seu trabalho, datado de 1988, e intitulado “*Where is early childhood as a profession?*” analisa a educação de infância enquanto profissão de acordo com os seguintes critérios: i) a necessidade social; ii) o altruísmo dos seus profissionais; iii) a distância do seu “cliente”; iv) os quadros de referência para a prática; v) a existência de um código ético; vii) a formação prolongada e viii) o saber especializado.

Tentaremos identificar a sua tradução na profissão de educador de infância, apoiando-nos para o efeito nas reflexões realizadas por Vasconcelos (2004).

i. É a Educação de Infância é uma *necessidade social*? Ser uma *necessidade social* significa pensarmos na relevância (e, naturalmente, na importância) da educação de infância para o funcionamento da sociedade. Parece-nos que esta importância é à luz da actual sociedade absolutamente inquestionável, quer pelas políticas que apostam na oferta pública de redes de pré-escolar, como é o caso de Portugal, como também no reconhecimento da necessidade da formação de profissão de nível superior na área. A este propósito, citamos as palavras de Vasconcelos (2004) que, enquanto Educadora de Infância, afirma “*Hoje é indiscutível o reconhecimento da nossa função na sociedade, enquanto profissionais das questões da infância*” (p.110). De facto, na sociedade de hoje não estão disponíveis as educadoras tradicionais de outros tempos (mães em casa, avós, comunidades próximas), o que tem vindo a reforçar a necessidade de profissionais nesta área.

ii. A Educação de Infância é uma actividade *altruísta*? Pensando nas exigências da profissão do educador de infância é inquestionável que, sendo uma profissão em que o “cliente” são as crianças e respectivas famílias, os interesses centrais sejam o serviço aos outros e não os interesses corporativos ou próprios (*idem*)

iii. Na actividade do educador de infância é possível a *distância do cliente*? Muito embora, pareça um paradoxo, tratando-se de uma actividade em que se trabalha directamente com crianças, a verdade é que essa distância existe, atendendo a que um educador de infância deverá assumir uma postura profissional e não de mãe ou pai (*idem*).

iv. Existem *quadros de referência para a prática* para exercer a actividade de educação de infância? Precisamente o exercício do educador de infância é hoje e em Portugal orientado por um quadro referencial bastante preciso que são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em complementaridade com o Perfil Geral e o Perfil Específico de Desempenho. Este quadro orientador foi alvo de um processo de co-construção com a classe profissional que foi considerado exemplar pela OCDE e que define as grandes áreas de intervenção do Educador de Infância. A publicação desta documentação orientadora da actividade vem precisamente consagrar os educadores de infância como profissionais, com um perfil específico (Vasconcelos, 2009). A existência deste perfil é um imperativo numa perspectiva de profissionalização dos professores (Paquay, 2012). Saliente-se que, precisamente o facto de não haver um currículo oficial e, portanto, uma menor presença da tutela (Oliveira-Formosinho, 1998) e a possibilidade de existência de diferentes modelos curriculares, portanto, conferentes de maior autonomia, poderão ser factores de suporte à educação de infância enquanto profissão.^{xv}

v. Ser educador de infância exige uma *formação prolongada*? Conforme vimos anteriormente as exigências em termos formativos vieram a aumentar com o tempo, passando-se por um período em que a formação exigida era de nível médio, sendo até muito recentemente o grau de licenciado (a partir dos anos 90) considerado legalmente o nível requerido para ingressar na profissão. Com o recente processo de Bolonha e a divisão

da formação em dois ciclos o novo Regime jurídico de habilitação profissional para a docência passou a exigir para o ingresso na profissão o grau de mestre (muito embora, não se tenham verificado alterações significativas no que concerne ao tempo de formação).

vi. Pressupõe a actividade do educador de infância um *saber especializado*? Partindo do referencial orientador da prática em educação de infância (as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) torna-se indiscutível a necessidade de o educador de infância ser portador de um saber especializado que, como afirma Vasconcelos (2004), vai beber a diversas fontes como às áreas da Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Antropologia e Ética e que como nos referem Estrela e Estrela (1977) requer metodologias de observação, de análise e de reflexão sobre o real (o que acontece dinamicamente nas salas de aula e o que estrutura a acção educativa seja o currículo ou as condições de trabalho).

vii. A actividade do educador de infância tem por base a existência de um *código ético*? Partindo da definição de *código ético* como um conjunto de linhas orientadoras da acção, Vasconcelos na obra referenciada centra-se principalmente neste ponto, tentando evidenciar que a educação de infância é uma ocupação ética que deverá ter na sua base a existência de um código, isto é, “*um conjunto de valores que orientem a prática e que são assumidas pelo colectivo dos educadores*” (Vasconcelos, 2004, p. 110). Não se verificando a sua existência, aceitamos, porém, com a autora, que a actuação do educador pressupõe o “*questionamento ético*”, isto é “*a interrogação crítica sobre a prática e a acção*” (Moita & Couceiro, 1995 citado por Vasconcelos, 2004).

Muito embora se verifiquem esforços por evidenciar a educação de infância como profissão (vejam-se igualmente as reflexões de Almy, 1988 e Peters, 1988), esta não é uma questão consensual e está longe de ser uma discussão acabada, à semelhança do que se verifica com as restantes valências de ensino. No entanto, admitimos que ser educador de infância é uma profissão, complexa como qualquer outra que envolve o acto complexo que é ensinar, neste caso com uma forte vertente do educar, e como veremos adiante da vertente do cuidar (dado o grupo etário com que trabalha um educador), a qual engloba todos os requisitos exigidos e mencionados para ser considerada uma profissão. Para além de complexa, a profissão de professor é ainda uma “*actividade criadora*” (Lessard, 2009, p. 126).

Se foi longo o percurso legal que permite sustentar o educador de infância como um profissional, a partir do momento em que se regulamenta que a sua formação deverá ser de nível superior (o que significou a aproximação das exigências da sua formação aos restantes níveis de ensino), em que se valoriza o pré-escolar como uma etapa de grande valor para a preparação do indivíduo, em que se avança no alargamento da rede pública de pré-escolar, e mais recentemente, em que se torna obrigatória, na adaptação das licenciaturas a Bolonha, a necessidade de uma formação ao nível de Mestrado para o exercício profissional em pré-escolar, não será abusivo afirmar que os passos dados se constituíram como um contributo que vieram reforçar e sustentar legalmente a concepção

do educador de infância como profissional (como os demais professores), sendo estas etapas fundamentais na afirmação social da profissão.

Certo é que, ao longo do percurso histórico, têm vindo a ser feitas diferentes exigências ao educador de infância em função das distintas concepções de educação de infância provocadas pelas mutações verificadas na própria sociedade, pelas diferentes necessidades das mesmas e ainda pelas diversas linhas de pensamento sobre esta fase da vida do indivíduo, tendo sido o movimento da Escola Nova^{xvi} um exemplo paradigmático, o qual com base nas teorias da psicologia de desenvolvimento da infância assenta na apologia do respeito pela individualidade da criança e na ideia da participação activa da mesma no seu processo de aprendizagem (Cró & Pinho, 2012). Por outro lado, a natureza e a diversidade das próprias instituições em que este profissional poderá actuar – umas de natureza mais assistencialista, outras de natureza mais educativa - têm também ditado certas ambiguidades.

De facto, a complexidade e a diversidade das situações com que lida o educador faz deste um profissional único, com especificidades únicas, que lhe conferem o “direito” a ser designado enquanto tal. É um profissional que tem que ser capaz de lidar com a imprevisibilidade, a complexidade, a especificidade / exclusividade, a singularidade única de cada cliente (criança) e de cada situação.

Na secção que se segue analisaremos os traços mais salientes da profissionalidade do educador de infância.

2.2. As dimensões específicas da profissionalidade do EI

Partindo da premissa já enunciada que ser EI é ser um profissional, mas que “há grandes diferenças entre a profissionalidade docente dos professores de crianças (professores de educação infantil, professores de ensino primário” e a dos professores de disciplinas (professores do ensino secundário” (Formosinho, 2009a, p. 25), analisaremos na presente secção os traços mais distintivos da sua profissionalidade.

Ser educador de infância tem subjacente um conjunto de características singulares, tendo em conta os sujeitos (crianças até aos seis anos) com quem trabalha este profissional, o que segundo Sarmiento (2009) justifica que a profissão de educador de infância seja integrada, de acordo com a tipologia de Bidou (1984 citado por Sarmiento, 2009), nas pertencentes às “*especialistas do humano*”.

De acordo com Sarmiento (*idem*) o ser educador de infância significa desempenhar um trabalho sobretudo com crianças pequenas. Porque é um trabalho com crianças nos primeiros anos tem implícita a necessidade de um forte envolvimento das famílias e outros parceiros educativos; é um trabalho que pelas suas características assenta numa forte vertente relacional; e porque é um trabalho do humano pressupõe por parte de quem o desenvolve possuir um conjunto de competências múltiplas ao nível dos quatro pilares da

educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Por tudo isto é um trabalho que para ser realizado com qualidade obriga a uma forte implicação pessoal e tem inerente uma componente ética fundamental dada a responsabilidade profissional implícita que exige. Ser educador de infância é como sustenta Baptista (2010) “*ser profissional da relação pedagógica*” (p.14).

Estamos convictas de que muitas das características do trabalho do educador são igualmente traços constituintes da profissionalidade dos professores de outros níveis de ensino, sendo difícil definir barreiras que diferenciem, por exemplo, os profissionais do pré-escolar com os do 1º ciclo do EB. Se há peculiaridades no trabalho do educador inquestionáveis, sendo essas que configuram uma profissionalidade específica (Oliveira-Formosinho, 2000), há características que se nos afiguram ser transversais. Reconhecemos todavia, suportando-nos nas reflexões de Formosinho (2009a), Oliveira-Formosinho (2000), Katz e Goffin (1990) e Sarmiento (1999, 2002, 2004) que alguns desses traços são mais acentuados no trabalho deste profissional, considerando o nível etário das crianças com que lida, sobretudo nos primeiros anos de vida da criança. Façamos então uma análise sobre as perspectivas teóricas em torno da profissionalidade dos educadores de infância.

Sarmiento (1999, 2002) identifica um conjunto de elementos distintivos do trabalho do educador, que se traduzem principalmente em características diríamos estruturais, designadamente: a idade das crianças do grupo etário a quem se dirige a sua acção educativa; as raízes históricas muito ligadas a funções maternas; a multiplicidade de funções, quer de natureza social quer de natureza pedagógica, que têm que ser assumidas em todos os contextos de atendimento de crianças até aos 6 anos de idade; o grupo profissional que é praticamente só composto por mulheres; a existência de clivagens internas do grupo profissional em virtude de diferentes tutelas de que se está dependente (organismos privados, organismos públicos dependentes ora do Ministério da Educação ora do Ministério do Trabalho e da Solidariedade); a multiplicidade de contextos onde poderá ser exercida a função; a distinção do estatuto e de carreiras consoante o nível etário com que se trabalhe - dos 0 aos 3 anos ou dos 3 aos 6 anos de idade. A estas acrescentaríamos a inexistência de um currículo formal.

Numa análise sobre a questão, Formosinho (2009a) sublinha a dimensão de desenvolvimento humano como uma das dimensões da profissionalidade dos professores que considera mais acentuada na profissionalidade daqueles que trabalham com crianças nos primeiros anos de vida. Aliás, este facto terá levado, na sua opinião, a que fosse exigida uma menor qualificação académica e profissional aos profissionais que trabalhavam com estas crianças até à década de 80.

Formosinho salienta ainda que a dimensão afectiva da componente relacional é também mais acentuada nestes profissionais, considerando que são professores de um “*grupo constante de alunos*”, isto é, que estão em maior permanência com um grupo de crianças, ao contrário do que acontece com os professores de crianças mais velhas que têm mais

alunos em menor permanência. Esta situação leva precisamente a que os professores de crianças pequenas possuam um conhecimento mais profundo das crianças com que lidam e façam um acompanhamento mais próximo de cada uma. Por outro lado, a profissionalidade destes professores leva a que os mesmos tenham uma “*responsabilidade integral*” por tudo o que se passa com os alunos e na sala.

Ser educador de infância é ser um “*agente educativo com um saber específico sobre pedagogia da infância e das ciências que ajudam a desempenhar adequadamente o acto educativo, saber esse garantido pela existência de um corpo de conhecimentos sistemático, adquirido num longo período de tempo*” (Sarmiento, 2004, p. 99). Mas é também um profissional que, para além de uma forte capacidade profissional, tem que ter uma capacitação pessoal para exercer a sua acção em face das características das crianças com que trabalha. Para isso, é preciso que a profissionalização do educador de infância o prepare para uma amplitude e singularidade de tarefas que exigem deste profissional não só capacitação profissional, como capacitação pessoal (Oliveira- Formosinho, 2000, 2001).

Os trabalhos de Katz e Goffin (1990) identificam igualmente elementos diferenciadores do que é específico na profissão de educador de infância. Para os autores o educador desempenha um papel extensivo e amplo, uma vez que tem que assumir responsabilidades por todas as necessidades das crianças, bem como pelas necessárias tarefas “*desenvolvimentais*”^{xvii}. É, ainda segundo os mesmos, um profissional que está sujeito a uma diversidade de objectivos e de ideologias subjacentes à educação de infância, que tem que lidar com a vulnerabilidade própria da criança e tem que se relacionar com as famílias (acrescentaríamos de forma particularmente próxima). A sua acção tem, por estes motivos, que se centrar na socialização. Por trabalharem com crianças pequenas os educadores de infância têm que lidar com questões éticas decorrentes das vulnerabilidades que são características do ser humano numa fase de desenvolvimento tão precoce. Tendo em conta as necessidades de desenvolvimento global da criança os educadores chama ainda a atenção para o facto de os educadores terem necessariamente que trabalhar com um currículo integrado.

Oliveira-Formosinho (2000) analisa três dimensões específicas do trabalho dos educadores de infância que considera traduzirem as suas singularidades:

Uma primeira dimensão prende-se com as *características da criança pequena*, destacando-se a globalidade da sua aprendizagem. A criança pequena não é um “*sujeito sectorizável*”, mas sim um todo integrado; é um sujeito com grande vulnerabilidade, isto é, com dependência em relação ao adulto nas rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde), sendo essa vulnerabilidade física, emocional e social. Não obstante, a mesma contrasta com a capacidade de desde cedo “*falar cem línguas*” (p.153). É necessário, pois que o educador de infância seja detentor de “*...um saber-fazer que, por um lado, reconheça esta “vulnerabilidade” social das crianças e, por outro lado, reconheça as suas competências*

sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas de comunicação” (p. 156)

O próprio Perfil Específico do Educador de Infância aponta para um forte entrecruzamento entre o papel de *educar* e *cuidar* na actividade deste profissional. Na literatura encontramos vários autores que advogam precisamente que na educação de infância estas duas funções são indissociáveis, estando ambas imbrincadas na actividade do educador (Caldwell, 1989; Craidy & Kaercher, 2001; Dahlberg; Moss, & Pence, 1999; Formosinho & Sarmiento, 2000; Kramer, 2006; Montenegro, 2001, 2005; Sarmiento, 2009; Vasconcelos, 2009; Zabalza, 2006b).

Considerando a necessária interligação entre a função social e função educativa, o conceito de *educare*^{xviii} é o que mais se apropria à acção do educador de infância, dado o mesmo funcionar como um conceito integrador dessas duas funções (Sarmiento, 2009). Não obstante em Portugal a componente educativa ser aquela que sai mais reforçada nas linhas de orientação curricular (Coelho, 2004).

Esta necessidade de integração educar-cuidar será naturalmente uma marca da especificidade identitária do EI, sendo que estas duas funções terão que estar naturalmente presentes na sua acção, considerando que a inter-relação entre ambas é *“um direito fundamental da criança pequena”* (Guimarães & Garms, 2011, p.49). Alinhada igualmente com uma perspectiva de interdependência destas funções, Kramer (2006) lembra que a preocupação pelo cuidar deverá ser encarada como não específica do educador mas de todos aqueles que trabalham com crianças pequenas. Mais isto será verdade se pensarmos que uma implica a outra, como defendem Craidy e Kaercher (2001).

Esta relação “inextricável” entre educação e cuidar é também fortemente salientada por Oliveira-Formosinho (2001):

“A globalidade da educação da criança pequena que reflecte a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve, a dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidados, a sua vulnerabilidade, a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos emocionais, tecem, na educação de infância, uma ligação inextricável entre educação e “cuidados” que impõem uma abrangência de papel ao professor de crianças pequenas” (citado por Formosinho, 2009a, p. 26)

Uma segunda dimensão prende-se com as *características dos contextos*, uma vez que o educador pode intervir numa grande diversidade e variedade de “cenários” (uns mais centrados na intencionalidade educativa, outros mais centrados na custódia – cuidados). Essa variabilidade influencia, de acordo com a autora, as suas condições de trabalho, nomeadamente, a sua autonomia profissional, os processos de trabalho, o tipo de tarefas e papéis e o estilo de interacção com as crianças. Ou seja:

“O trabalho de educar a criança pequena é exercido em contextos institucionais e organizacionais muito diversificados, com condições de trabalho profissionais muito variáveis, com diferenciações importantes no que se refere à condição docente que condicionam diferentes

padrões de interacção educadora / criança; educadora / pais; educadora / comunidade”
(Oliveira-Formosinho, 2000, p. 158)

Uma terceira dimensão diz respeito às características das próprias tarefas. Considerando a necessidade de ter em conta a globalidade da criança pequena caberá ao educador de infância uma série de atributos, tais como: *cuidados* da criança e do grupo (bem-estar, higiene e segurança), *educação* (aprendizagem, desenvolvimento e socialização) e *animação infantil*. A este propósito a autora, citando Johnston (1984), refere que a gestão de rotinas de cuidados é uma especificidade inerente ao trabalho das educadoras que as distingue dos professores de 1º ciclo.

Acresce ainda destacar que em educação de infância é inevitavelmente a criança o centro do processo educativo e não o educador, sendo mais um dos elementos que contribuem para uma especificidade particular da profissionalidade do educador de infância (Oliveira-Formosinho, 2000).

A necessidade da acção do educador se centrar na criança está visivelmente consagrada nas OCEPE (ME, 1997), nas quais se prevê que este adequa a sua prática às suas necessidades, o que significa este profissional ser capaz de reconhecer e de compreender, entre outras, a diversidade cultural, a diversidade de experiências de vida, a diversidade do desenvolvimento das crianças; ser capaz de aceder à perspectiva da criança, nomeadamente às suas cognições e emoções; ser capaz de num espaço de vida colectivo, habitado por crianças e adultos, articular e integrar a diversidade de interesses e de necessidades. Significa, ainda, o educador procurar a congruência (teoria/acção) e/ou ser capaz de definir e redefinir sistematicamente o seu conhecimento sobre as crianças e o modo como aprendem (Portugal, 2009).

Parece-nos interessante revelar a expressão usada por Oliveira-Formosinho (2000) de que *“a profissionalidade da educadora de infância se situa no mundo da interacção”* (p.161), sendo aí que ela se desenvolve, o que implica o assumir diferentes papéis, funções e actividades na interacção com as crianças, mas também na interacção com as famílias, com os psicólogos, com a comunidade.

Estas particularidades foram claramente consubstanciadas na nossa legislação, como já afirmámos, numa primeira fase, com a publicação das OCEPE e, numa fase posterior, com a regulamentação do Perfil Específico para o Educador de Infância. Para Vasconcelos (2009) a existência desse perfil consagra o educador de infância como um *“profissional do seu ofício”* (p.67), sendo que o mesmo ultrapassa a visão *“praticista”* do educador de infância de que fala Afonso (2002). O documento aponta, visivelmente, para um papel de *“provocador”* por parte do educador de infância do desenvolvimento intelectual da criança, preparador dos anos ulteriores (Vasconcelos, 2009).

Deste modo, as especificidades dos saberes, as exigências éticas da profissão, o altruísmo que se impõe, o reconhecimento social que lhe é inerente, o quadro referencial legislado

orientador do exercício profissional são aspectos que permitem diluir eventuais questionamentos sobre se ser educador de infância é ou não exercer uma profissão.

Procurando evidenciar diferenças da educação pré-escolar em relação aos restantes níveis de ensino, Silva (1990) faz a seguinte síntese:

“...não se usa, normalmente, o termo ensino mas sim educação pré-escolar, (...) não há professores mas educadores, que não dão aulas mas organizam actividades, que não têm classe ou turma mas um grupo, grupo que não é constituído por alunos mas sim por crianças, e que não funciona numa aula ou sala de aula, mas simplesmente numa sala ou sala de actividades”. (p.50)

Ensinar pressupõe valores, princípios éticos, considerando que ao mesmo estão subjacentes *“...questões relacionadas com o que é justo, correcto, razoável, virtuoso”*, considerando que *“a conduta do professor é um assunto moral em todos os momentos e em todas as suas formas”*, por isso ser uma *“actividade profundamente moral”* (Fenstermacher, 1990, p. 133), ser um *“ofício moral”* (Tom, 1984 citado por Vasconcelos, 2004, p.111).

Pérez-Gomez (1992b) e Sacristán (1995), entre outros, falam igualmente da dimensão moral da actividade de ensino. Torna-se um imperativo profissional, de acordo com Pérez-Gómez, que os professores assumam que *“...o ensino tem consequências morais e éticas”* (p. 421). Assentuando a necessidade de um forte compromisso ético nas práticas educativas, Santos-Guerra (2010) considera que *“não é indiferente fazer as coisas de uma forma ou outra”*, pois daí decorrem consequências com impacto na vida dos indivíduos e na vida da sociedade (p. 181). A propósito do *Practicum*, Zabalza (2011) refere que nestas situações existe uma implicação pessoal profunda, considerando que as variáveis pessoais emergem em grande potencial, por exemplo, em situações como lidar com crianças com NEE.

Ensinar é um ofício em que não só se lida com outros, mas também é necessário lidarmos com nós próprios (Contreras, 2010), em que o *eu pessoal* joga um papel fundamental na acção educativa (Sacristán, 1995), outra dimensão inerente à sua complexidade.

O ensino é, então, uma *“prática emocional”* (Hargreaves, 1998a, 2001), o que significa que envolve o pessoal, as emoções de quem exerce a actividade (Hargreaves, 1998b; Keltchtermans, 2005), tendo inerente uma forte vertente afectiva (Calderhead, 1991; Estrela, 2002). Day (2004) resume o que acabámos de referir em *“paixão”* para ensinar. A este propósito parece-nos muito interessante o pensamento de Van den Berg (2002) de que as próprias escolas devem ser encaradas como *“arenas emocionais”* (p.582).

Em concreto sobre a postura dos educadores de infância citamos Portugal (2009) que fala da necessidade de estes profissionais desenvolverem uma *“relação afectuosa”* com as crianças (p.13).

Considerando que as *“emoções estão no coração do ensino”*, Estrela (2010) considera que para além do ensino ser uma *“prática emocional”*, envolve uma *“compreensão*

emocional” (p.33), sendo a competência emocional uma exigência na profissionalidade do professor. Ora considerando as especificidades de actuação do educador de infância será um imperativo da formação o desenvolvimento desta capacidade de “*gerir emoções*” como é designada pela autora. A relevância desta dimensão afectiva no trabalho do educador / professor é fortemente marcada pelas palavras de Pessoa (2007) quando se refere a este profissional como o “*arquitecto do desenvolvimento humano*” (de si e dos outros) ou o “*tecelão de afectos*” (p. 3).

Não cabe no presente trabalho abordar de forma exaustiva a questão da competência emocional, muito embora a mesma esteja reflectida no perfil do educador, prevendo-se que o mesmo seja portador de competência pessoal, social e emocional (vejam-se as características da inteligência emocional de Goleman, 1995 que poderão ajudar a perspectivar o educador “emocionalmente competente”). O interesse pelo impacto das emoções no ensino tem sido alvo de inúmeras investigações nos últimos 30 anos (Zembylas, 2003). Vários autores têm contribuído para a compreensão da competência ou inteligência emocional (atítulo de exemplo, vejam-se os trabalhos de Damásio, 2003; Goleman, 1995, 1999; Good & Broophy, 1986; Weiner, 1983).

Tentando explicar a forte dimensão afectiva do trabalho do professor, Nias (1996 citado por Keltchtermans, 2005) aponta três razões que a explicam. A primeira razão prende-se com o facto de ensinar pressupor uma rede de relações (entre os vários actores envolvidos – colegas, crianças, pais...), o que acarreta naturalmente sentimentos e emoções. Em segundo lugar, ensinar pressupõe da parte do professor investir no seu trabalho e, por conseguinte, a escola e a sala de aula tornam-se palco de vários sentimentos de auto-realização e de auto-estima, de aprender a lidar com o imprevisível. Por fim, em terceiro lugar, ensinar implica pôr em prática valores.

A acção do educador de infância tem, pois, subjacente uma dimensão moral, ética e emocional que não podemos desprezar na nossa análise, aliás dimensão bem patente no perfil profissional legislado, como mencionámos. Spodek (1993) e Vasconcelos (2004) falam do carácter ético do educar. Vasconcelos fala mesmo da educação de infância como “*ocupação ética*” (*idem*, p.110). De facto, as experiências das práticas relacionam-se não só com o âmbito cognitivo e comportamental, mas tocam também na esfera dos sentimentos, emoções e afectos (Sanmamed e Abeledo, 2011). Por isso, os autores consideram que a formação não se pode demitir de uma necessária preparação e antecipação das questões psicológicas, éticas e morais. A formação tem necessariamente que se preocupar com a construção do “sujeito moral” de que fala Dewey. Partindo deste pressuposto, o *practicum* afigura-se como um “espaço” de especial relevância na formação da moral, considerando que é na experiência, em interacção com os outros, que ela se constrói.

Baseando-se em Sergiovanni e Starrat (1993), Day (2004) defende que “(...) a natureza do bom ensino pressupõe um cuidado para com aqueles que ensinamos” (p.56). O cuidado

está longe de ser “*um mero ideal sentimental*”, exigindo mesmo “*um investimento quer pessoal quer profissional na sala de aula*” (*idem*, p. 57) sendo naturalmente necessário numa acção em que é fundamental para o seu êxito o relacionamento afectivo entre alunos e professor. Noddings (citado por Day, 2004) fala do indivíduo que cuida (*one caring*) da seguinte forma:

“a compreensão da realidade do outro, isto é, sentir o que ele sente da forma mais aproximada possível, é a parte essencial do cuidado do ponto de vista do que cuida, pelo que, se eu apreendo o máximo possível da realidade do outro e começo a senti-la, sinto também que devo agir de acordo com ela, isto é, que estou impelido a agir como se dos meus próprios interesses se tratasse, mas fazendo-o no interesse de outra pessoa”(p. 57).

Para além do cuidado, a coragem, a justiça, a honestidade e a sabedoria prática são qualidades essenciais ao ensino (Stocket, 1993 citado por Day, 2004). Acresce ainda intuição, empatia e autenticidade, características fundamentais no trabalho com o “humano” especialmente na fase concreta de que estamos a tratar (Leavers, 1998 citado por Portugal, 2009; Portugal, 2009).

Nos normativos legais que regulamentam a acção docente (LBSE e Estatuto da Carreira Docente) estão contempladas exigências no campo moral e ético. Por exemplo, para o pré-escolar prevê-se como finalidade moral da educação a “*formação moral da criança*” e o “*desenvolvimento da responsabilidade e da liberdade*”. Surge igualmente a ideia da prática docente ser “*eticamente situada*” e ter associadas “*exigências éticas e deontológicas*”. O perfil remete ainda para a necessidade de o educador de infância ter de desempenhar várias funções de natureza ética.

Estando vertidas na legislação exigências éticas e deontológicas para acção do professor, sendo as “*dimensões éticas*” consideradas relevantes no nosso sistema educativo (Caetano & Silva, 2009, p.51), a docência deverá ser encarada como “*uma ocupação com finalidades éticas (...) uma ocupação verdadeiramente ética*” (Silva, 1997).

Tendo em conta o nível etário das crianças com que lida, compreendemos que ao trabalho do educador têm que estar naturalmente adstritas grandes responsabilidades de natureza moral e ética. É para nós claro que o aluno de formação inicial quando realiza actividades em contexto real possa vir a redefinir os valores morais, os valores éticos da profissão, alterando sobretudo as suas crenças e atitudes, o que significa uma (re)definição da sua própria profissionalidade. Consideramos que este período é uma altura em que o futuro profissional poderá tomar consciência mais profunda do que é de facto ser educador de infância, dos valores e exigências éticas inerentes à prática da profissão, pois é no contexto de trabalho com as crianças que ele mais se aperceberá dessas exigências.

Acreditamos que de todos os níveis de ensino, a docência na fase de infância é aquela em que a dimensão ética e moral terá necessariamente que ocupar um lugar inquestionavelmente central, de excelência, considerando com Katz (1985 citado por Vasconcelos, 2004) que o educador de infância exerce uma profissão centrada no serviço

às crianças e às suas famílias, que as instituições de educação de infância deverão ser “*locais de práticas éticas*” (Moss, 2001 citado por Vasconcelos, 2004) ou “*locais para a prática ética*” (Dahlberg & Moss, 2005) e “*locais de práticas de afecto*” (Vasconcelos, 2004). Em sumula, as instituições de educação de infância deverão ser:

- i) locais de tomadas de decisão constantemente redefinidas (como vou agir com esta criança, neste momento, neste lugar?);
- ii) locais de decisões éticas enraizadas (o que pressupões tomadas de decisão situadas, contextualizadas e, eventualmente, diferenciadas, em conformidade com as dinâmicas de cada caso);
- iii) locais de inúmeras possibilidades onde novos saberes (e teorias) podem ser e são criados
- iv) locais de novos projectos (educacionais, sociais, económicos, culturais, políticos, estéticos, éticos...) constantemente redefinidos, na certeza que é no local, com um pensar global, que a transformação acontece;
- v) locais de práticas emancipatórias, onde cada adulto mas, também, cada criança, possa dizer “*eu*” e se sinta compelido a dizer “*nós*”;
- vi) locais de co-construção de identidades, quer das crianças quer dos adultos, onde se possam re-conhecer e reconstruir culturas diferenciadas;
- vii) locais de tomada de decisão no colectivo – “*tenho que o fazer com outras pessoas*”
- viii) locais (e porque são locais de prática éticas) que contribuam para a regeneração social e económica das comunidades;
- ix) locais de “*compaixão, de solidariedade, de esperança*”.

(Moss, 2001 citado por Vasconcelos, 2004)

Considerando que o carácter moral do professor é um aspecto crucial do ensino, Stocket (citado por Day, 2004) identifica cinco virtudes principais associadas ao conhecimento profissional do professor, que apelidariamos de natureza transvesal, isto é, aplicáveis a qualquer nível de docência: a virtude da *honestidade*, que se refere à capacidade de distinguir os factos de ficção, o interesse pela busca da verdade, o respeito pelas convicções, a criação de um ambiente de confiança, a paixão pela verdade; a virtude da *coragem*, determinação pela fidelidade aos princípios mesmo quando são confrontados com qualquer tipo de adversidade; o *cuidado*, a preocupação por que os alunos se interessem pelo que aprendem e se interessem pelos outros alunos; a virtude da *justiça*, isto é, a determinação por implementar um sentido de justiça juntamente com um sentido de cuidado; o *conhecimento prático*, que requer capacidades de reflexão e julgamento para que conjugado com as virtudes anteriores permita ao professor saber o que fazer, quando, porquê, ao nível das capacidades pedagógicas e do conhecimento do conteúdo, de o fazer com entusiasmo e autenticidade, de modo a que o seu papel seja coerente com os valores pessoais.

Numa abordagem distinta, Bottery (citado por Day, 2005, p.53) identifica diferentes qualidades que os professores deverão possuir que traduzem cinco éticas essenciais: a *descoberta da verdade*; a *subjectividade*, que significa que os indivíduos devem reconhecer os limites das suas percepções e a individualidade dos seus valores pessoais; a *integridade reflexiva*, que se traduz na capacidade de reconhecimento por parte do indivíduo dos limites da sua percepção pessoal e, portanto, da necessidade de incorporar diferentes entendimentos de uma determinada situação no seu trabalho; a *humildade*, que significa o reconhecimento da falibilidade não como uma falha, mas como uma condição do ser humano e, por fim, a *educação humanista*, em que o dever de cada um é ajudar os outros a ajudarem-se a si próprios.

Considerando com Nóvoa (2009b) que a profissão de professor implica uma ligação entre a dimensão pessoal e a profissional, isto é, ensinar é uma “*profissão do humano e do relacional*” (p.6), sendo necessário que a formação de professores abarque a ideia de uma “*teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade*” (idem, p.7), compreendemos que se torne um imperativo que o aluno (futuro profissional) adquirira a capacidade de elaborar um “*conhecimento pessoal (um auto-conhecimento)*” (ibidem), através de processos de reflexão e auto-reflexão. Com efeito, estamos perante uma profissão tem não só matizes científicas e pedagógicas, mas também matizes pessoais, isto é, que se define a partir de referências pessoais. Arriscaríamos a avançar aqui a convicção de que esta componente induz uma diversidade e pluralidade de imagens^{xix} e concepções do que é *ser educador*.

Este entrecruzamento entre dimensão pessoal e profissional é identificado por Calderhead (1991), considerando que a profissão de ensino expõe mais a personalidade da pessoa do qualquer outra profissão, uma vez que o estudante em formação está sistematicamente a ser observado pelas crianças e pelos tutores. Neste sentido, está-lhe sempre a ser dado *feedback* (de forma mais ou menos explícita) sobre o seu desempenho na actividade e também sobre o seu desempenho como pessoa.

Dimensões de actuação profissional do EI à luz do quadro referencial normativo

Muito embora o trabalho do educador de infância, ao contrário do que acontece com os profissionais dos restantes níveis de ensino, não siga um programa prescrito, desenvolve-se com base um referencial orientador de actuação, onde constam um “*conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças*” (ME, 1997, p.13), permitindo-lhe “*situar as suas opções educativas e encontrar as práticas mais adequadas ao contexto e ao grupo de crianças*” (idem, p.30).

Por outro lado, o cumprimento das responsabilidades que lhe são cometidas por este “documento orientador” remetem para a necessidade do educador de infância desenvolver para cada uma das dimensões da sua actuação um conjunto de competências que lhe

permitam exercer a sua actividade profissional, pois é ele sem dúvida o responsável pela gestão e construção do currículo (Vasconcelos, 1997).

Começaremos por fazer uma breve abordagem às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, seguindo-se uma análise dos Perfis legalmente legislados. Desde já, dizer que partimos do pressuposto (que tentaremos averiguar a partir dos dados recolhidos para a presente investigação) que há saberes que podem não constar deste “cardápio”, pois são necessidades emergentes das especificidades de cada contexto, decorrentes da interacção com os indivíduos (únicos e singulares) que formam as diferentes realidades sociais.

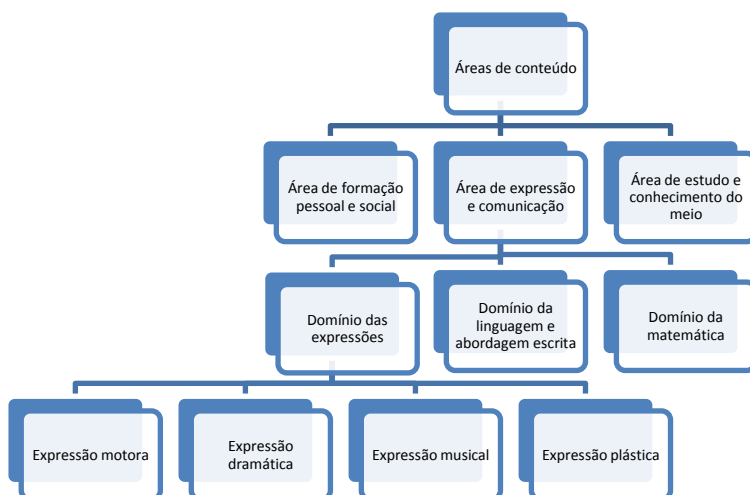
Sublinhe-se ainda que o documento referido é, na sua essência flexível, pois as indicações que contempla, possibilitam diferentes opções educativas e, por conseguinte, diferentes currículos (ME, 1997). Esta característica da adaptabilidade consigna uma certa autonomia às instituições e aos educadores de infância, distintiva dos restantes níveis de ensino do sistema educativo.

A acção do educador de infância terá que ter em conta os *objectivos gerais* enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-escolar (ME, 1997), devendo estes ser tidos em conta na sua prática profissional - na *organização do ambiente educativo* (organização do grupo, do espaço e do tempo, do estabelecimento educativo e da relação com os pais e com outros parceiros educativos), constituindo-se como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade; nas *áreas de conteúdo*^{xx}, as quais se consagram como referências gerais a ter em conta no planeamento e na avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem (área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação, a qual que engloba expressões e suas diferentes vertentes – motora, dramática, plástica e musica, domínio da linguagem e abordagem à escrita, domínio da matemática, área de conhecimento do mundo); na *continuidade educativa*, o que significa partir das aprendizagens das crianças e criar as condições favoráveis para as aprendizagens posteriores e ainda a *intencionalidade educativa*, a qual pressupõe a adequação das práticas às necessidades das crianças, o que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação levado a cabo pelo educador

Não nos deteremos em pormenor nos conteúdos das Orientações Curriculares, pois as mesmas serviram de base para a elaboração dos Perfis de desempenho do educador de infância, os quais consubstanciam as qualidades desejáveis para poderem levar a cabo a sua intervenção e dar resposta às orientações acima referidas. Tendo em conta o objectivo da presente investigação é sobre este que recairá sobretudo o nosso olhar.

Apresentamos na figura que se segue um esquema representativo das áreas de conteúdo a trabalhar pelo EI, as quais emanam das orientações curriculares:

Fig. A- Áreas de conteúdo do pré-escolar



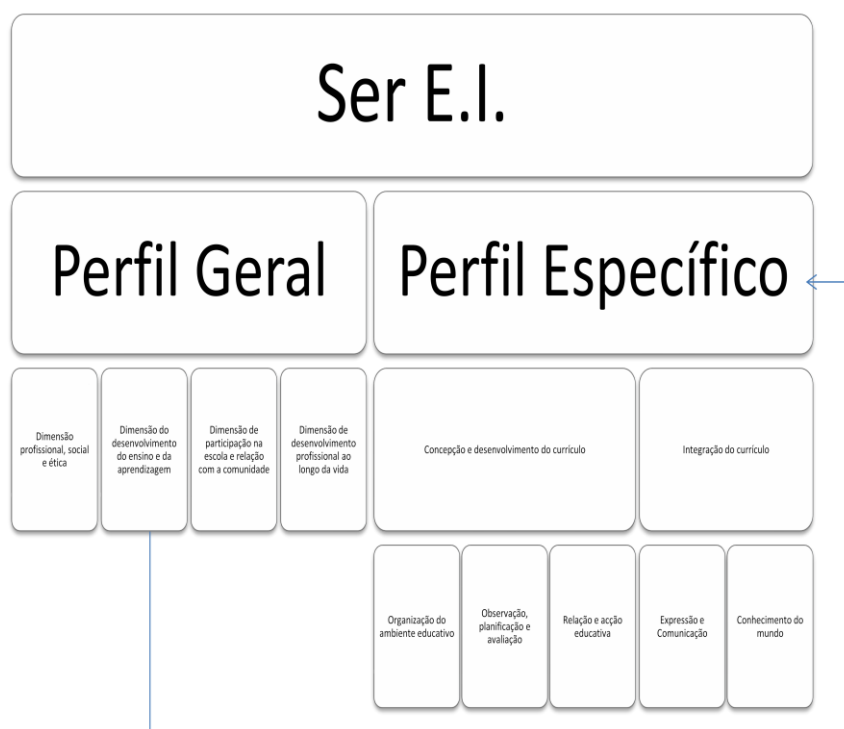
Fonte: DRE (2006, p. 11)

Note-se que, muito embora, no perfil específico de desempenho conste uma referência à possibilidade de a formação do educador de infância capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, designadamente, “no quadro de educação de crianças com idade inferior a três anos” (DL N° 241/2001, de 30 de Agosto) não existe uma orientação específica para o educador que trabalha com bebés e crianças com menos de três anos. De facto, advogamos com Portugal (1998), tendo em conta a nossa experiência ao nível da coordenação das práticas pedagógicas e a percepção das especificidades inerentes ao trabalho do educador de infância nesta valência, a necessidade de um currículo específico para a creche, sendo redutora e até descontextualizada a transposição directa dos mesmos princípios ou orientações da educação pré-escolar. No entanto, reconhecemos igualmente que alguns princípios são aplicáveis (vide Cataldo, 1983; Portugal, 1998). Não faremos todavia uma análise dos mesmos, pois essa discussão afastar-se-ia claramente dos objectivos do nosso estudo.

Importa, contudo, salientar que o mais importante em creche reside na qualidade da relação que o adulto (educador) estabelece com as crianças, devendo essa preocupação estar na base de qualquer programa de intervenção nesta valência do ensino pré-escolar (Portugal, 2000). Sobre a questão das relações adulto-criança em creche vários autores debruçam-se sobre a diferença entre relações maternas e relações de afectividade que devem ser levadas a cabo por este profissional, advogando que a postura do educador não deverá enveredar pelo primeiro tipo de relação interpessoal (vide Coelho, 2004).

A figura que se segue apresenta esquematicamente as dimensões de actuação profissional do EI, sendo estas dimensões que deverão, desde logo, nortear a formação destes profissionais e a sua actividade.

Fig. B- Esquema representativo da organização do Perfil Geral e Específico de Desempenho



Uma análise do esquema acima permite-nos verificar que os perfis de desempenho “sustentam uma visão alargada da profissionalidade docente” (Alonso, 2007, p. 116) sendo organizados em quatro dimensões inter-relacionadas, as quais “constituem os âmbitos de exercício da profissão docente” (*ibidem*). Numa interpretação desse perfil, a autora caracteriza essas dimensões da seguinte forma:

- 1) **Dimensão profissional, social e ética**, a qual realça a vertente intelectual, cívica e deontológica das funções do professor, enquanto profissional detentor de um saber específico capaz de dar resposta à encomenda social da escola enquanto instituição educativa.
- 2) **Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**, a qual releva o conhecimento científico, técnico e atitudinal necessário a uma gestão informada e participada do currículo, tendente à organização de ambientes que proporcionem experiências de ensino-aprendizagem de qualidade para todos os alunos.
- 3) **Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade**, a qual tem patente a dimensão colaborativa e organizacional da função docente participando de forma colegial na construção do Projecto Educativo / Curricular da escola, em parceria e em interacção com a comunidade envolvente.
- 4) **Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida**, a qual se concretiza através de processos de investigação e reflexão individual e colaborativa, que permitem definir o seu projecto de formação pessoal e profissional

No perfil específico consubstanciam-se as diferentes componentes de actuação profissional do EI ao nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (dimensão II do perfil geral) – concepção e desenvolvimento do currículo e integração do currículo – bem como os saberes necessários para o desenvolvimento do mesmo – saberes ao nível da organização do ambiente educativo, saberes ao nível da observação, planificação e avaliação, relação e acção educativa, expressão e comunicação e conhecimento do mundo. Fazemos uma abordagem concreta sobre os saberes mais adiante no nosso trabalho, considerando que o perfil específico se constitui como um eixo estruturante da nossa investigação, especificamente da organização do questionário, como veremos na segunda parte.

Em síntese, encerramos este primeiro capítulo com uma ideia clara de que quando falamos em educação de infância e dos seus profissionais estamos a referir-nos a uma valência do sistema educativo com especificidades inquestionáveis, cujos saberes necessários são diversos e multidimensionais. As particularidades das funções do educador, que motivaram a criação de um perfil legal específico de desempenho, permitem-nos desde já justificar e adiantar a importância das práticas em contexto profissional para a aprendizagem da profissão, sobretudo se considerarmos a forte marca que lhe está inerente de profissão do humano e do relacional, reconhecida na literatura. Apontamos, desta forma, pistas teóricas que nos permitem crer e defender, e que nos mobilizaram aliás para a presente investigação, de que o contacto directo com as crianças é fundamental no processo *tornar-se EI*. Urge, nesta fase, reflectir como é que se dá a construção destes profissionais na formação inicial, como é que nesta primeira etapa formativa geral os futuros educadores de infância se preparam para a complexidade que lhes irá ser exigida mais tarde. Dito de um outro modo, temos a preocupação por analisar como é que a formação inicial e, em particular, a sua componente de prática em contexto profissional contribuem para a aprendizagem da profissão, para a configuração da profissionalidade do indivíduo, para a construção da sua identidade e do seu profissionalismo. Estas questões obrigam-nos ainda a reflectir sobre os factores que intervêm para que se possa equacionar a formação inicial e, em particular, a prática em contexto profissional como “espaço” de desenvolvimento profissional do futuro educador. São estas reflexões que encetaremos nos capítulos que se seguem.

^v Desse caminho destaca-se a institucionalização da necessidade de formação para exercer a actividade o que implica o início da configuração de um conjunto de saberes que devem sustentar o exercício da mesma (Roldão, 2005)

^{vi} O modelo preconizado nos Jardim-Escola João de Deus tem nas suas raízes inspiração dos trabalhos de Freobel, Montessori e Decroly (Bairrão & Vasconcelos, 1997)

^{vii} As orientações curriculares para a educação pré-escolar têm por base as orientações curriculares da National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1991)

^{viii} Relatório Temático da OCDE (Grupo temático)

^{ix} Despacho n.º 186/ME/MSSS/MEPAT/96)

^x Esta diferenciação na tutela originou algumas ambiguidades com consequências no desenvolvimento e funcionamento na educação de infância e nomeadamente na história dos seus profissionais (Cardona, 2008)

^{xi} De acordo com o artigo 11º do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro o acesso aos ciclos de qualificação para a docência nos domínios referidos tem que obedecer aos seguintes critérios: *a)* Ser titular de uma Licenciatura em Educação Básica (1º Ciclo de estudos); *b)* Ser titular de uma habilitação académica superior obtida nos termos das alíneas *b)* e *c)* do n.º 1 do artigo 17º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, que satisfaçam os requisitos e créditos mínimos de formação fixados: *i)* Para as componentes de formação educacional geral ter 15 a 20 créditos e para a componente de didácticas específicas ter 15 a 20 créditos; *ii)* Para a componente de formação na área de docência ter 120 créditos (30 em Português, 30 em Matemática, 30 em Estudo do Meio e 3-0 em Expressões); *c)* Os que reúnam as condições do artigo 17º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, e através delas satisfaçam os requisitos fixados nas subalíneas *i)* e *ii)* da alínea anterior, isto é, ser detentor de um currículo escolar, científico ou profissional, que seja reconhecido como atestando capacidade para realização deste ciclo de estudos pelo órgão científico estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior onde pretendem ser admitidos.

^{xii} O movimento da universitarização da formação de professores ocorreu praticamente em todos os países da União Europeia, com excepção da Austria e Alemanha, a partir da década de 70 e 80 (Formosinho, 2009)

^{xiii} O autor a propósito da recente publicação do Novo Regime de Habilitação Profissional para a docência e considerando a ligação prevista entre escolas de ensino superior e escolas cooperantes aponta para uma nova fase que poderá ser senão a de uma desuniversitarização / despolitecnicalização, pelo menos a de uma partilha de poder na componente profissionalizante dos educadores e professores.

^{xiv} Hoyle (1995) fala de cinco características para que uma ocupação seja considerada uma profissão: *a)* cumprir uma função social; *b)* assentar numa base estruturada de conhecimento; *c)* autonomia do prático por oposição ao controlo burocrático exercido pela administração; *d)* autonomia colectiva com capacidade de auto-governo e escassa dependência do Estado e valores profissionais distintivos de cada ocupação e do que se considera essencial: a centralidade do cliente.

^{xv} Lembremos a este propósito que Contreras (2002) defende que a docência é uma semi-profissão considerando que a autonomia seria condição fundamental para que a mesma fosse designada por profissão.

^{xvi} Inserem-se neste movimento Pestalozzi (1746-1827); Froebel (1782-1852); Tolstoi (1828-1910); Claparède (1872-1940); Decroly (1871-1932); Montessori (1870-1952); Freinet (1896-1966); Dewey (1859-1952).

^{xvii} Lilian Katz (1996) defende precisamente que é fundamental o futuro educador de infância aprender sobre o desenvolvimento das crianças.

^{xviii} Este conceito foi introduzido por Caldwell (1990), sendo um conceito que perspetiva a integração entre as componentes de educação e de cuidado

^{xix} Assumimos o conceito de imagem como não significando exactamente uma conotação visual, mas que se relaciona com ideia de... / representação de... que nos vão orientando no meio ambiente Christiansen e Walther (1986 citado Ponte & Oliveira, 2002)

^{xx} Por áreas de conteúdo entende-se “*âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer*”(ME, 1997, p. 47)

CAPÍTULO II - FORMAÇÃO INICIAL E CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

A própria designação do capítulo que agora iniciamos deixa antever a centralidade do mesmo no presente trabalho. Encetamos a nossa reflexão, procurando enquadrar a concepção de formação inicial que abraçamos, pois esse esclarecimento torna-se imperativo para compreender os pressupostos com que partimos. Particularmente, analisaremos a relevância neste período formativo da componente de prática em contexto profissional como eixo nuclear da preparação e do desenvolvimento profissional do futuro educador / professor à luz da literatura, procurando justificar porque é que a mesma se constitui como um “espaço” privilegiado de socialização profissional e, portanto, potenciador da aquisição de aprendizagens e transformações fundamentais para o *ser EI*.

Apraz-nos de relevância salientar que muito do que analisaremos aplica-se quer aos professores em geral, quer aos educadores de infância. No entanto, considerando que o nosso trabalho é sobre estes últimos iremos referir-nos apenas a eles.

De notar, ainda, que nos tópicos que abordaremos confluem uma diversidade de conceitos, de natureza polissémica e, por esse facto, procuraremos sempre analisar e justificar as concepções em que nos situamos e que serão enquadradoras e explicativas da forma como analisamos os dados que reunimos na investigação e que apresentamos na segunda parte do nosso trabalho.

Com efeito, iniciamos com uma abordagem ao conceito de formação, designadamente de formação inicial de professores, passando em seguida para uma análise da formação inicial enquanto elemento da (re)configuração profissional do futuro educador, entendendo-a enquanto etapa de desenvolvimento profissional. Num segundo momento passamos o foco para aquela que consideramos ser uma componente central e que motivou o nosso estudo – a prática em contexto profissional. Partimos para a sua análise concebendo-a como um “espaço e tempo” de socialização profissional, analisando como é que o indivíduo se socializa com a profissão, se constrói, desenvolve profissionalmente.

Afigura-se-nos como relevante proceder a uma discussão dos conceitos associados a essa construção – identidade, profissionalidade e profissionalismo, procedendo a uma análise de como é que o indivíduo se desenvolve através do contacto com o real, isto é, como se dá a mudança transformativa e promotora de desenvolvimento e, portanto, de crescimento favorável ao início profissional que se aproxima. Segue-se uma análise dos diferentes modelos de *practicum* à luz dos diferentes modelos de formação e concepções de professores determinantes de distintas profissionalidades. Terminamos o capítulo suscitando uma reflexão sobre possíveis factores condicionantes do *practicum* e, por conseguinte, indutores ou bloqueadores de desenvolvimento profissional, dando uma particular relevância às relações supervisivas e à componente de reflexão, porquanto é no seio das mesmas que o sujeito é levado a reflectir e a analisar práticas, considerando a sua

particular relevância, sustentada pela literatura e evocada persistentemente no presente trabalho, no processo *tornar-se educador*. Destacamos ainda a questão da escolha da profissão como motivação fundamental na construção profissional do EI durante esta primeira fase (formal) do seu processo formativo e condicionante do sucesso das práticas neste processo.

1.A formação inicial enquanto etapa e suporte de desenvolvimento profissional do educador

Formar, enquanto processo, significa sempre “*formar alguém em alguma coisa, através de alguma coisa e para alguma coisa*” (Fabre, 1994, p.25). No presente caso, falamos em formar professores (educadores), em qualificar para o exercício da docência, no contexto concreto em que nos situamos, para o ensino / educação^{xxi} de crianças até aos seis anos de idade.

Abraçamos o pensamento de Barbier (2000) de que a formação é um espaço caracterizado por uma intenção de produção de novas capacidades susceptíveis de serem transferidas em outras situações.

Focando-se o nosso estudo sobre formação de professores / educadores, designadamente sobre a formação inicial de professores, teremos no presente capítulo a preocupação por dar resposta às seguintes questões: *O que significa formar professores, dito de um outro modo, o que é a formação de professores? O que é a formação inicial de professores? Que lugar ocupa este período formativo na configuração da identidade do futuro educador e na construção da sua profissionalidade e profissionalismo?*

Marcelo (1999) define formação de professores como sendo uma área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas inserida no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar. Para o autor, a formação de professores é uma área que:

“estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (p.26)

Poderemos encarar a formação de professores como um processo de desenvolvimento permanente que contempla duas grandes fases: a primeira refere-se à formação inicial, isto é, a formação que acontece antes do exercício profissional, e a segunda corresponde à formação em serviço ou formação contínua -, sendo ambas cruciais no processo de *tornar-se professor*, porquanto são conducentes ao desenvolvimento profissional, ou seja, à construção profissional do professor. Neste *continuum* podemos identificar, seguindo Ribeiro (1993), algumas das fases cruciais desse desenvolvimento - a fase do formando-candidato a professor, a fase de estagiário, a fase de professor nos primeiros anos de exercício profissional (indução profissional) e a fase de professor em exercício (já experiente).

O processo de transição do eu aluno a eu professor é, portanto, um processo multietápico que constitui um campo de aprofundamento e crescimento profissional.

Outros autores encaram igualmente a formação inicial como um primeiro momento de um percurso formativo que se pretende que seja continuado ao longo de toda a vida profissional (Canário, 2000; Estrela, 2002; Estrela & Estrela, 1977; Ludke, 1996; Perrenoud, 1993; Rodrigues & Esteves, 1993, entre outros)

Constituindo-se como “*o início institucionalmente enquadrado e formal de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada*” (Estrela, 2002, p.18), a formação inicial poderá ser encarada como uma primeira etapa de formação contínua (Perrenoud, 1993; Canário, 2000), com um papel introdutório essencial e diríamos, insubstituível, na preparação do professor. Com efeito, como justifica Perrenoud (1993):

“...ninguém aprende a nadar pelos livros. Mas podemos considerar uma formação que (...) prepare a pessoa a sentir-se bem dentro de água, a respirar, a deslocar-se livremente, a abrir os olhos e a divertir-se. É a partir de uma formação deste tipo que cada um saberá construir o seu próprio método de nadar” (p.149)

Citemos o pensamento de Lima (2007) que se associa plenamente com o pressuposto com que partimos para a nossa investigação, isto é “*a formação inicial é a fase de preparação formal, a base para a aquisição do cabedal de conhecimentos que o sujeito necessita ao longo da vida profissional*” (p.7) que, de acordo, com Wittrock (1986) envolve o formando num processo activo de aprendizagem.

Numa perspectiva de ligação formação-desenvolvimento profissional (Burke, 1987; Imbernón, 1994; Pacheco & Flores, 1999), a formação inicial constitui-se como uma primeira etapa (formal) promotora de crescimento profissional (Canário, 2002; Imbernón, 1994; Marcelo, 1992; Nóvoa, 1992; Oliveira-Formosinho, 2002b; Roldão, 2001). É uma etapa de suporte ao desenvolvimento do indivíduo enquanto profissional (Ponte, 1998), sendo que não se deverá esperar da mesma “*produtos acabados*”, mas sim encará-la como uma “*primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional*” (Marcelo & Díaz, 1992, p.55). Estrela e Estrela (1977) consubstanciam esta ideia, defendendo que a formação inicial “*(...) não poderá estar desligada de um sistema global de formação permanente*” (p.68).

Partindo da premissa de que o processo de aprendizagem se dá ao longo da vida, passando por diferentes etapas, os professores deverão ser encarados como “*peritos adaptativos*” isto é, pessoas preparadas para aprenderem ao longo da vida (Bransford, Darling-Hamond e LePage, 2005). Portanto, estamos perante concepções que têm inequivocamente inerente a ideia de que a preparação profissional / desenvolvimento profissional é um processo contínuo que ocorre durante toda a vida do indivíduo (Wolfs, Evelyne, Fagnant & Lector,

2010), desde a sua infância com reclamam alguns, sucedendo em diferentes momentos e de diferentes formas, como aprofundaremos.

Denota-se, assim, um certo antagonismo de posições na definição do início de desenvolvimento profissional do indivíduo. Se para uns o desenvolvimento profissional começa antes da formação inicial, na infância (Berger & Luckman, 1991; Blin, 1997; Bliss & Reck, 1991; Cunha, 2003; Mukamurera, 2005; Nault, 1999; Oliveira-Formosinho, 2001; Pacheco, 1995; Tardif & Lessard, 1999; Uwamariya & Mukamurera, 2005; Vonk, 1988; Zeichner & Gore, 1990; Wolfs *et al.*, 2010; Worsley, 1983), numa fase pré-formativa (Feiman-Nemser, 1983, 2001), para outros é o iniciar da actividade profissional que marca o início do desenvolvimento profissional (Huberman *et al.*, 1995; Gonçalves, 1992; Katz, 1972; Sikes, 1985), o que significa que a formação inicial não está incluída no processo (Uwamarya & Mukamurera, 2005).

O trajecto profissional do professor até possuir capacidades necessárias ao exercício da profissão terá que passar, de acordo com Barone, Berliner, Blanchard, Casanova & McGowan (1996), por cinco níveis. O aluno em estágio curricular (bem como o professor em início de carreira) representa justamente o primeiro nível, designado pelos autores de *novato* (também desta forma apelidado por Steffy, Wolfe, Pash & Enz, 2000), ou por fase de *pré-ensino* (Loureiro, 1997, 2001), o qual se traduz numa falta de capacidade para o indivíduo assumir responsabilidades de professor, dado ainda não adquirido habilidades necessárias para o efeito. Segue-se um segundo nível designado por *iniciante*, o qual integra professores no 2º ou 3º ano de carreira. Estes professores acumulam conhecimentos oriundos da formação inicial com conhecimentos oriundos das suas experiências profissionais, mas ainda não conseguem assumir responsabilidades pelas suas acções. Num terceiro nível - *competência* - enquadram-se os professores que adquirem níveis de competência pedagógica, isto é, conseguem já priorizar, definir os seus planos e têm consciência dos seus êxitos e falhas. O nível quatro - *proficiente* - corresponde, como deixa antever a própria designação, a um nível em que o “saber como” se destaca. Muitos professores permanecem neste estágio de desenvolvimento, sendo poucos aqueles que conseguem transitar para um último estágio, o de *especialista*, que implica profissionais que demonstrem um grande à vontade no seu desempenho. Este estágio abarca professores que apresentam mais rotinas para desenvolver a sua acção em sala de aula, apresentam maior flexibilidade, fazem inferências mais válidas sobre a acção e que enriquecem a representação dos problemas.

Numa linha um pouco distinta encontramos a tese de Pacheco (1995a) que, apesar de sustentar igualmente um percurso de formação do professor constituído por cinco etapas, reporta a primeira fase do *tornar-se professor* à fase de aluno em criança e na adolescência. Seguem-se as fases de aluno da formação inicial, de estagiário (que diríamos que não se aplica aos modelos com estágio integrado como é o caso da formação inicial em educação de infância na nossa realidade), de profissional em início da actividade (principiante) e, por

fim, a de profissional experiente. O *tornar-se professor* significa nesta linha passar por um “*processo complexo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de experiências ao longo de diferentes etapas formativas*” (Pacheco & Flores, 1999, p. 45).

Referindo-se em concreto ao processo de preparação profissional do educador de infância, Oliveira-Formosinho (2001) sustenta que este obedece igualmente a um conjunto de etapas, afigurando-se como um processo complexo, o que vem apoiar a posição que temos vindo a analisar. É assim constituído por uma etapa inicial, que corresponde ao ofício de aluno na escola infantil e no 1º Ciclo do Ensino Básico, uma etapa intermédia que corresponde ao ofício de aluno no 2º e 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, uma etapa de formação profissional que corresponde ao ofício do aluno na escola de formação de professores e durante o estágio e, por fim, uma etapa prática de formação, que corresponde ao ofício do estagiário nas escolas cooperantes. Saliente-se que nesta abordagem a última etapa do ciclo corresponde à última etapa de formação inicial do indivíduo e, portanto, não entra no ciclo profissional propriamente dito, ao contrário do que sucedia nas duas abordagens mencionadas anteriormente.

A definição destas diferentes fases segundo Oliveira-Formosinho parte do pressuposto de que aprender a ser professor não começa com a formação inicial, nem se circunscreve a ela, não começa com a profissão, mas começa muito antes, através da vivência do indivíduo enquanto discente ao longo do seu percurso escolar. Para a autora quando se dá o início do percurso profissional uma parte relevante da formação prática já decorreu; e decorreu fora do controlo da instituição de formação – no jardim-de-infância, na escola primária, na escola básica, na escola secundária. Marin (2003 citado por Silva, 2008) remete igualmente para a primeira infância o início da formação profissional em termos genéricos em consequência dos vários modelos de profissões com que as crianças vão lidando.

Aprende-se, pois, a ser professor ao longo do percurso escolar enquanto aluno, na escola e na sala de aula (Rodrigues, 2001), não obstante a formação inicial consignar-se como um “*momento-chave da socialização e configuração profissional*” (Nóvoa, 1995a). Esta assunção suporta ou é suportada pela afirmação de Marcelo (2009a) de que “*os candidatos que chegam à instituição de ensino superior não são recipientes vazios*”. (p.13). Esta ideia de *continuum* da formação da pessoa e do profissional assenta no pressuposto de que a socialização do indivíduo é um processo que se dá durante toda a vida (Giddens, 1991).

A formação inicial é, todavia, uma das fases de formação de professores, a que se vem juntar a biografia escolar dos estudantes (Davini, 1995), através da qual o professor interioriza um saber que o orientará na sua futura acção profissional, e a socialização profissional propriamente dita, a qual se desenrola já no local de trabalho e em que o professor aprende regras e normas do ofício. Não obstante, como veremos mais adiante, para vários autores a socialização profissional tem início também nos primeiros anos de vida da criança.

A formação profissional dos docentes acarreta, como observámos, diferentes etapas de desenvolvimento profissional, devendo assentar numa perspectiva de formação ao longo da vida (*life long learning*). Marcelo (2009a) é um forte adepto desta perspectiva, apelidando mesmo a profissão docente como a “*profissão do conhecimento*”. Com efeito, as permanentes mutações que se verificam nas sociedades, bem como as mudanças que ocorrem nas “*matérias primas*” com que trabalham os professores (alunos / crianças), conduzem necessariamente a que este profissional tenha que fazer um esforço redobrado para continuar sempre a aprender (*idem*, p. 8), pois esse processo de aprender a ensinar ocorre durante toda a carreira do indivíduo (Zeichner, 1993). Sublinhe-se aliás, que a perspectiva *life long learning* que abrange o mundo profissional em geral e por maioria de razão a profissão de professor tem-se vindo a impor nos últimos anos (Alonso & Silva, 2005).

Refira-se a este propósito o Relatório da OCDE, publicado em 2005, que encarando o desenvolvimento profissional como um processo permanente, que ocorre ao longo da carreira, advoga a desejabilidade da interligação entre as diversas etapas de formação do indivíduo:

“As etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente... O assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria dos países a darem um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionarem-lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo. De uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial” (OCDE, 2005, p.13)

À formação inicial de professores podem ser acometidas três principais funções: em primeiro lugar, a de *formação e treino* de futuros professores, cuja preocupação terá que ser a de assegurar uma preparação consonante com as funções que estes profissionais terão que vir a desempenhar; em segundo lugar uma função de *controlo da certificação*, isto é, a permissão para exercer a profissão; em terceiro lugar a de se constituir duplamente como *agente de mudança* do sistema educativo, mas também a de poder contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante (Marcelo, 1999).

Este período formativo representa a passagem de aluno a professor (Formosinho, 2001; Ralha-Simões, 1995), não sendo por si só suficiente para desvendar tudo o que é a profissão de professor, sendo curta face à complexidade, variedade e singularidade das situações de trabalho destes profissionais (Rodrigues, 2006). Traduz assim apenas, o início do processo de socialização profissional que continua ao longo de toda a carreira nas instituições de ensino por onde o indivíduo vai passando. O processo de construção profissional do professor vai ocorrendo ao longo do tempo, quer através da formação permanente (como já vimos), quer através da sua própria experiência, isto é, através da prática profissional (Marcelo, 1999). É a prática (ao longo do tempo) que “...*dará consistência ao reportório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo da sua formação*” (Ludke & Boing, 2004, p. 1174).

Os dispositivos de formação inicial colocam desta forma os sujeitos no centro de três grandes processos: num processo de antecipação do mundo profissional e, por consequência, de projecção de si no universo profissional; num processo de construção identitária provocada pela diversidade de experiências veiculadas, nomeadamente, pelo estágio e, ainda, num processo de incorporação de saberes da acção, de normas e de valores próprios do género profissional visado (Jorro, 2009).

Suportando-nos na literatura, percebemos, por conseguinte, a formação inicial como um momento-chave no percurso de aprendizagem profissional do futuro educador de infância. Esta primeira etapa formal na profissionalização do professor/educador prepara-o para desempenhar a função, potenciando o desenvolvimento de capacidades, disposições, atitudes necessárias ao desempenho das tarefas que dele se espera (Ribeiro, 1993; González, 1995), sendo, portanto, propiciadora de meios para que o sujeito possa ter um desenvolvimento profissional harmonioso e capacitante para o desempenho. É como reclama Villegas-Reimers (2003) o primeiro passo no desenvolvimento profissional de qualquer pessoa independentemente da área.

Percebemos com Rodrigues e Esteves (1993) a formação inicial como primeira etapa de um processo de formação que se pretende permanente, que deverá proporcionar uma formação alargada ao futuro profissional; diríamos que deverá ter por base uma concepção de profissionalidade alargada do exercício da profissão de professor, preparando o futuro docente para uma intervenção, diríamos também, alargada, “*não apenas para o exercício técnico-pedagógico, no quadro da formação científica e da didáctica específica, mas também para o desempenho de um papel activo, mais global e com um campo interventivo muito mais lato do que a sala de aula, no quadro da formação pessoal e psicossociológica*” (p.41), como aliás salientam os diferentes normativos portugueses que se debruçam sobre a formação inicial. Tendo em conta as especificidades do trabalho em educação de infância, consideramos que ainda mais se justifica este pensamento.

A formação inicial configura-se como um período formativo em que o futuro profissional poderá adquirir e desenvolver saberes profissionais (designadamente competências básicas e específicas e qualidades humanas) necessários ao exercício da profissão. Acreditamos que, é nesta fase, nomeadamente através das experiências profissionais (em fase pré-profissional) que vivencia, que o aluno-estagiário adquire uma consciência (pré)profissional do que é ser educador / professor, a qual será promotora, logo nesta fase, da construção ou (re)construção identitária e promotora do desenvolvimento de uma profissionalidade essencial para aquele que vai iniciar a profissão, o que significa o exercício autónomo legitimado e certificado da mesma.

Consideramos, baseando-nos em Glatthorn (1995 citado por Villegas-Reimers, 2003) e Marcelo (2009a) que o desenvolvimento profissional dos futuros educadores representa um crescimento profissional que se alcança à medida que se vai ganhando experiência e se vai procedendo a uma análise sistemática da prática (observada e vivenciada). É um processo que se traduz numa construção do *eu profissional* que vai evoluindo ao longo de toda a

carreira, daí a sua relação com identidade profissional (Marcelo, 2009a), ou seja, é um processo que vai ocorrendo à medida que os estudantes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional (*idem*). Esse processo parte do professor (neste caso futuro educador) enquanto pessoa (Cruz, 2006).

Portanto, independentemente das várias definições, o desenvolvimento profissional é contextualizado e contribui para o desenvolvimento de competências profissionais, através de experiências mais formais ou menos formais (Marcelo, 2009a). Partimos da ideia de que a formação inicial proporciona situações promotoras de desenvolvimento, constituindo-se como a primeira etapa formal da capacitação do professor para exercer a sua actividade profissional, encarando-se esta etapa formativa num sentido amplo, isto é, assente não numa mera lógica de transmissão de conhecimentos, mas numa lógica facilitadora de desenvolvimento (Ponte, 1998).

Revisitando a literatura sobre as concepções de *desenvolvimento profissional do professor*, Villegas-Reimers (2003) aponta para um conjunto de características das mais recentes concepções, de que destacamos, dada a sua relevância para a nossa investigação:

i. Assenta no construtivismo em vez de em modelos orientados para a transmissão, sendo os professores vistos como aprendentes activos (*active learners*), envolvidos em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão.

ii. É baseado no pressuposto de que os professores aprendem ao longo do tempo e, portanto, é entendido como um processo a longo prazo (aprendizagem ao longo da vida). Neste sentido percebe-se que as experiências são eficazes se proporcionarem ao professor a possibilidade de relacionarem as novas experiências com os conhecimentos prévios, o que pressupõe fazer um seguimento adequado para que haja de facto mudança. Como defendem Sprinthall e Sprinthall (1996) a experiência não é per se propiciadora de aprendizagem, essa decorre da capacidade de extraír significado dessa experiência.

iii. É um processo que tem lugar num contexto particular. Contrariando as tradicionais práticas de formação que não fazem a inter-relação entre situações de formação e as práticas de sala de aula, considera-se que as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas baseadas na escola e que se relacionam com as actividades quotidianas levadas a cabo pelos professores (as actividades *on job training* são aquelas que se demonstram mais bem sucedidas para o desenvolvimento profissional dos professores).

iv. O desenvolvimento profissional relaciona-se intimamente com os processos de reforma da escola.

v. O professor é visto como um prático reflexivo, como alguém que é detentor de um conhecimento prévio quando entra na profissão e que vai adquirindo progressivamente mais conhecimentos e mais experiências baseadas nesse conhecimento prévio. Neste sentido, o papel das actividades de desenvolvimento profissional é ajudar o professor a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas.

vi. O desenvolvimento profissional é percebido como um processo colaborativo^{xxii}, não obstante conceber-se haver espaço para o trabalho e reflexão individuais.

vii. O desenvolvimento profissional pode parecer e ser bastante diferente em vários aspectos. Ou seja, não existe somente um modelo de desenvolvimento profissional que seja mais eficaz do que os outros e que deva ser aplicável em todos os contextos escolares. Essa escolha dependerá de uma série de factores (tipo de estrutura e cultura escolar), cabendo aos professores e às escolas optarem pelo modelo mais adequado / eficaz atendendo às suas características.

Na nossa realidade, desde a aprovação da LBSE, a formação de educadores de infância está enquadrada nesta perspectiva de aprendizagem ao longo da vida que temos vindo a analisar, sendo precisamente a primeira etapa formal do processo de construção profissional do educador, esperando-se de acordo com o art.º 33 da referida Lei, que proporcione “...aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a *informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função*”. Esta ideia liga-se com o que Formosinho e Niza (2001) afirmam. De acordo com os autores, cabe à formação inicial “*proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor*” (p.4).

O novo regime de habilitação profissional para a docência (Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro) consagra as áreas já previstas no Ordenamento Jurídico da Formação (Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro), a saber: a formação científica, tecnológica, técnica e artística na respectiva especialidade e no domínio pedagógico-didático; o desenvolvimento progressivo de competências docentes e de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica; a formação pessoal e social. De salientar que a actual lei confere um lugar de destaque à orgânica e condições de funcionamento da prática em contexto profissional, a qual é consubstanciada através de *actividades de iniciação à prática profissional* (na licenciatura) e de *prática de ensino supervisionada* (nos mestrados).

Analisada a concepção de formação inicial de que partimos, enquadrando-a como uma etapa fundamental no processo *tornar-se EI*, designadamente, para a aquisição de saberes múltiplos e de competências essenciais para o exercício de uma profissão complexa e de intervenção ampla como é a de educador, que exigem que a formação consigne diferentes

componentes - ciências da educação, pessoal, social, científica, tecnológica, técnica, artística e uma componente de prática pedagógica – e fieis ao nosso objecto de estudo, passamos em seguida à análise em particular da componente de prática em contexto profissional.

2.A prática em contexto profissional como espaço-chave da formação inicial no processo tornar-se professor

Iniciamos a presente secção com o pensamento de Ruiz (2006):

“O practicum é considerado como a dimensão integradora de toda a formação que deve adquirir como profissional, daí, a sua importância: integra conhecimentos e actuações, mostra competências e habilidades necessárias, possibilita uma ampla perspectiva do campo profissional, exercita uma possível saída profissional..., actividades, todas elas, que não é possível realizar nas aulas”. (p.92)

Mas para além de uma função integradora como advoga Ruíz, o *practicum* tem uma dimensão formativa, sendo estas duas funções que contribuem para a definição da sua qualidade (Zabalza, 2011).

Ao longo das próximas secções desocultaremos os diferentes significados presentes na literatura, analisando e discutindo os diferentes papéis e finalidades das práticas em contexto profissional, componente percebida consensualmente como fundamental da formação profissional de professores.

2.1. Em torno do conceito de prática(s) em contexto profissional

As expressões *prática profissional*, *prática pedagógica*, *prática de ensino supervisionada*, *intervenção educativa*, *estágio* são algumas das palavras que emergem no âmbito da formação inicial de professores, muitas vezes como sinónimas, e parecendo significar a realização de actividades por parte dos alunos em formação em contextos de actuação profissional. Essas actividades são “*ensaios*” e “*experiências*” que ocorrem em contextos específicos, em particular instituições escolares (Sayago, 2002, p.23), durante o processo de desenvolvimento do currículo de formação.

Poderemos aqui entender a prática profissional durante a formação inicial como “*o exercício da profissão durante o período de estudos, por uma pessoa que irá ser profissional e todavia não o é*” (Peñaloza, 1995 citado por Sayago, 2002, p.25) ou como “*uma actividade profissional situada, orientada por fins, normas de um grupo profissional, traduzindo os saberes, os procedimentos, e competências-em-acção de uma pessoa em situação profissional*” (Altet, 2000, p.6).

A prática – ou *practicum* -, na acepção que utilizamos na nossa investigação, é o início do contacto dos alunos com o mundo da prática profissional (Oliveira-Formosinho, 2001). Perspectiva-se como uma etapa que proporciona aos estudantes a possibilidade de experimentarem, em contextos reais, o que mais tarde será a sua actividade profissional, tomarem decisões, adquirir e exercitarem competências em situações incertas, partilharem

impressões, inquietudes e sensações com outros colegas representando, por sua vez, uma oportunidade ideal para facilitar uma inserção na cultura profissional (López & Pareja, 2008). Nesta mesma linha, encontramos o pensamento de Zabalza (2003) que define o *practicum* aplicado a um contexto amplo de formação como sendo

“... o período de formação por que passam os estudantes em contextos laborais próprios da profissão: em fábricas, empresas, serviços, etc.; constitui portanto um período de formação (...) que os estudantes passam fora da universidade trabalhando com profissionais do seu sector em cenários de trabalho reais”. (p.45)

Aplicado especificamente à formação de professores, encontramos a definição ampla de Zeichner (1992) que, ao falar de estágios de ensino, se reporta às diversas variedades de observação e de experiência docente num programa de formação inicial de professores.

Na nossa investigação identificamos a prática ou o estágio com actividades supervisionadas (Mingorance, 1998) . De salientar ainda, que é, em particular, sobre o último ano de prática que assentamos a nossa análise, muito embora tenhamos consciência de que as representações obtidas pelos alunos nesse momento são sobretudo o resultado de um percurso acumulado de experiências vividas ao longo do processo formativo, enquanto observadores e/ou observadores-participantes e não circunscritas às vivências exclusivas nesse período. Não obstante, estamos conscientes que a prática em contexto no 4º ano da licenciatura em educação de infância, dadas as suas características organizativas e funcionais decorrentes da legislação, se poderá revestir de peculiar importância no desenvolvimento pré-profissional dos futuros educadores de infância.

Significa, por conseguinte, que quando falamos de prática em contexto profissional estaremos a situar-nos numa perspectiva da existência no currículo de uma componente que coloca os alunos em cenários reais de trabalho e não às práticas de natureza diversa que podem ocorrer, também em contextos reais, nas mais variadas unidades curriculares ao longo do processo formativo. Estamos, portanto, a falar de actividades profissionais que decorrem no âmbito de uma componente específica integrada no currículo de formação inicial, ao longo do curso ou apenas numa fase final, tal como alude Zabalza (2003), e que *“representa a oportunidade de alunos, futuros professores, exercerem, com supervisão pedagógica, a sua actividade profissional”* (p.7).

Inevitavelmente falar de prática em contexto profissional significa falar de uma componente de formação que funciona como charneira entre o mundo do trabalho e o mundo formativo, que representa a articulação entre a formação e o exercício do trabalho (Canário, 2001), conducente à aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, destrezas, atitudes ligadas ao desempenho profissional em circunstâncias reais (Lobato, 1996). A universidade proporciona para Marcelo (1996) o *“conhecimento profissional”* e os contextos de trabalho o *“conhecimento estratégico”*, a *“competência pessoal para o ensino”* de acordo com a classificação de Smith e Lev-Ari (2005).

De notar, desde já, que na nossa investigação assumimos uma concepção ampla de prática em contexto profissional / *practicum*, aliás de acordo com uma tradição portuguesa de integrar não só a imersão do aluno em contextos profissionais (observando e intervindo), mas assumindo a sua interdependência com os momentos de supervisão no terreno (com os educadores cooperantes e com o supervisor da instituição de ensino superior), e na própria instituição de ensino superior. Esta opção prende-se com o facto de termos consciência de que a aprendizagem não se faz só pelo contacto (mais ou menos vivenciado no terreno), mas com a reflexão (mais ou menos crítica, mais individual ou colectiva) sobre as vivências, sendo a mesma motivada pelos vários momentos e estratégia de supervisão / tutoria proporcionados aos alunos, tendo em conta os modelos de organização e funcionamento presentes na formação inicial de educadores de infância. Seria a nosso ver altamente improvável conseguir separar estas diferentes “sub-componentes” numa investigação, considerando a sua natural e essencial interdependência, como aliás reflecte amplamente a literatura. Mas aprofundaremos esta relação ao longo da nossa exposição.

2.2. Fundamentos da prática em contexto profissional como eixo central da formação inicial

É vasta a literatura que sustenta a importância da prática em contexto profissional durante a formação inicial para a preparação do futuro profissional. Vejam-se a este propósito os trabalhos sobre supervisão (Alarcão, 1996a, 1996b; Gilliam & Crutchfield, 2001; Miller & Koerin, 2001; Mingorance, 1998; Oliveira-Formosinho, 2002a); sobre o *practicum* nos currículos de formação no ensino superior (Ryan, Toohey & Hughes, 1996; Zabalza, 2011; Vieira *et al.*, 2011); sobre a importância da aprendizagem na prática (Tang, 2003); sobre o papel dos contextos profissionais na formação de adultos em geral e na formação inicial de professores em particular (Arregui, García & Rodríguez, 2007; Arregui, Pérez & García, 2009; Canário, 2000; 2001; Daresh, 1990; Feiman-Nemser e Buchmann, 1987; Formosinho e Niza, 2002; Gervais & Desrosiers, 2005; Gohier, Anadón & Chevrier, 2008; Hagger & McIntyre, 2006; Haigh *et al.* 2006; Korthagen, Kessels, Koster *et al.*, 2001; Lanier & Little, 1986; Latorre Medina, 2007; Latorre Medida & Encomienda, 2011; Marcelo, 1999; Nitonde & Paquay, 2011; Paquay & Wagner, 2001; Pence & Macgillivray, 2008; Pérez-García, 2008; Pimentel & Pontuschka, 2010; Sayago, 2002; Sayago & Chacón, 2006; Smith & Lev-Ari, 2005; Zabalza, 2006a; Zeichner, 1992; Vieira, Caires e Almeida, 2011; Wiggins, Follo & Eberly, 2007); sobre o papel do *practicum* no *tornar-se professor* (Caires & Almeida, 2000, 2003; Caires, 2003, 2006; Caires, Almeida & Viera, 2012), sobre a formação inicial na construção do perfil profissional do professor (Precatad *et al.*, 2009) e ainda sobre o papel da reflexão escrita na emergência da identidade profissional do professor (Catley, 2007). Saliente-se que apesar da componente de prática em contexto profissional ser abordada por diferentes ópticas em todos estes trabalhos é notório um grande consenso em torno da ideia de que esses momentos de prática em contexto real se revestem de grande importância na formação profissional.

Com efeito, assiste-se, na actualidade, a um aumento progressivo de estudos que acentuam a necessidade de se “olhar” para a importância da componente de prática em contexto profissional na formação, sendo aceite cada vez mais a necessidade desta vertente ser encarada como um eixo central / chave da formação inicial, mais especificamente, um “quadro de referência obrigatório” (Tardif, 2002), um “elemento medular” (Sayago & Chacon, 2006) ou “ponto nevrálgico” (Canário, 2000, 2001) designadamente, nos currículos de formação de professores (Canário, 2001; 2002; Formosinho & Niza, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002; Roldão, 2007; Zabalza, 2004).

É comumente aceite na literatura que o contacto com o real na formação inicial se constitui como um momento potenciador de aprendizagens significativas, nomeadamente sobre o que é a profissão, através da experiência concreta nos contextos reais de trabalho (Canário, 2000, 2001; Contreras, 2010; Darling-Hammond, 2010; Furlog & Maynard, 1995; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 1998; Knowles, 1980; Kolb, 1984; Lave & Wenger, 1991; McNamara, 1995; Oliveira-Formosinho, 1997; Rodrigues, 2006; Shön, 1987; 1992; 1995; Shulman, 2004).

É um espaço de desenvolvimento profissional do futuro professor, porquanto promove a aquisição de competências e qualidades humanas (Contreras, 2010), a aquisição do “pensamento prático” (Pérez-Gómez, 1992), a aquisição do saber-agir profissional (Serrano, 2007), a aquisição de conhecimento e de saberes profissionais (Britzman, 1991; Gervais & Desrosiers, 2005; Haigh *et al.* 2006; Smith & Lev-Ari, 2005). Constitui-se, assim, como um espaço-chave de aprendizagem profissional (Latorre Medina & Encomienda, 2011), de socialização profissional (Lave & wanger, 1991).

Apesar da coexistência de vários modelos de formação de professores, aquilo que se constata é que a prática em contexto profissional, para além de ser uma das componentes da formação mais valorizadas pela literatura no processo de profissionalização do professor, parece ser também aquela que é mais valorizada na perspectiva dos próprios formandos (Galveias, 2008). A comprovar esta tese, citamos o estudo levado a cabo por Gohier *et al.* (2008) com 76 finalistas (no 4º ano de formação inicial em educação pré-escolar e ensino primário), do qual se conclui que a formação prática (estágios) é mencionada pelos estudantes precisamente como o elemento primordial no desenvolvimento da identidade profissional.

Actualmente, o período prática em contexto profissional é altamente valorizado nos países da União Europeia. De acordo com Marcelo (1996) este período acaba por ser visto como uma forma de superar a falta de enfoque prático do conhecimento que é transmitido pelas universidades. O reconhecimento da importância desta vertente da formação tem mesmo levado a que nos últimos anos o *practicum* seja genericamente incorporado como unidade curricular nos planos de estudos, constituindo-se como conteúdo formativo.

Se atendermos ao pensamento de Calderhead (1987) de que o professor se vai construindo no seu dia-a-dia, no confronto com a realidade, nos seus diferentes contextos, tal como os

médicos, os advogados, em que para além de serem detentores de conhecimento formal possuem conhecimento gerado pela experiência, é facilmente depreensível a importância da prática em contexto profissional (pela experiência profissional que potencia) na formação inicial dos professores. Será nestes momentos / períodos que os futuros educadores terão uma oportunidade única de enriquecer os seus conhecimentos iniciais e formais. Fazendo um paralelismo com o que acontece com os médicos, isto é, só na experiência é que percebem sintomas dos seus doentes, os educadores de infância só na prática profissional se aperceberão, por exemplo, dos comportamentos das crianças ou dos resultados das estratégias de ensino e aprendizagem levadas a cabo.

Baseando-se na literatura, Nitonde & Paquay (2011) apontam para a insubstituibilidade dos estágios para a construção da identidade e para o desenvolvimento de competências (de conhecimento profissional, segundo Latorre Medina, 2007).

Analisando a questão por um outro ângulo, Beckers (2004) considera que uma formação que vise a construção identitária terá necessariamente que promover diferentes tipos de experiência humana,^{xxiii} sendo a interacção directa com o ambiente profissional (estágios) precisamente um dos tipos de actividades (de que designa de operativas) que caberá à formação proporcionar.

As actividades de iniciação à prática profissional (supervisionadas) durante a formação inicial permitem aos alunos em formação perceber como é que o processo de ensino se dá, o que é que é ser professor (Pimenta, 1994). Estes momentos são aqueles que permitem que os alunos em formação tomem conhecimento dos sujeitos e situações com quem e em que no futuro irão trabalhar. Faz assim todo o sentido que a prática profissional durante a formação inicial seja considerada uma “*instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor*”, constituindo-se como “*referência para a organização curricular*” (Libâneo & Pimenta, 1999, p.267-268).

O contacto com o real é, assim, uma forma “*extremamente forte*” de levar o formando a tomar consciência das necessidades de formação (Rodrigues, 2006). Diríamos que o aluno põe à prova os saberes adquiridos, mas também se confronta com lacunas e aspectos a desenvolver. Fica, portanto, a conhecer-se melhor a si próprio e sobretudo enquanto futuro educador (principalmente, acreditamos, no último ano). Fica também a conhecer a realidade em que intervém (Estrela, 1986), de uma forma menos virtual.

Se atendermos ao facto de a prática em contexto profissional permitir ao estudante “*pôr as mãos na massa*” (Ulvik & Smith, 2011), percebe-se como esta se torna fundamental para que os futuros educadores possam desenvolver os seus *teaching skills* e colecionarem experiências enriquecedoras do seu saber profissional (*phronesis*). Para aprender é importante passar da mera observação à intervenção (*idem*).

Salientando uma visão que se nos afigura de extrema relevância dado focar a importância da interacção no aprender a ensinar, perspectiva que assumidamente acolhemos, Feiman-

Nemser (1990), a propósito das experiências práticas na formação de professores, diz o seguinte:

“esta visão de ensino mostra que se aprende a ensinar através de uma combinação de experiências directas e interacções com colegas e mentores sobre situações problemáticas. Através destas experiências, os principiantes são iniciados numa comunidade de práticos e no mundo da prática”. (p. 222)

Valorizando-se uma perspectiva de aprendizagem pela experiência e pela observação (Marcelo, 1999), concebe-se que *“aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores”, durante um período de tempo prolongado ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais”* (idem, p.39). A própria observação de práticas levadas a cabo pelos educadores cooperantes constitui fonte de aprendizagem sobre a profissão (Alarcão, 1996b; Alarcão & Roldão, 2008; Shön, 1983; 1992).

Não podemos deixar de fazer alusão, uma vez mais, à ideia defendida por Formosinho (2001), de que se aprende a ser professor a partir da vivência de discente. Para o autor, o início de um percurso académico não significa o início da formação prática, considerando que a mesma terá decorrido durante o percurso escolar anterior - no jardim-de-infância, na escola primária, na escola básica, na escola secundária. Essa aprendizagem, que não se gera de forma intencional, vai-se penetrando ao longo do percurso escolar nas estruturas cognitivas e emocionais, conduzindo à criação de expectativas e crenças muitas vezes difíceis de eliminar (Marcelo, 2009a). Fazemos em seguida uma breve análise sobre esta última questão.

A diferença entre crenças e conhecimentos nem sempre é feita e são conceitos de difícil distinção. Kagan (1992) considera que os conhecimentos sofrem mudanças e as crenças mantêm-se estáticas. As crenças são mais fortes do que os conhecimentos (Nespor, 1987 citado por Marcelo, 1998). As crenças têm funções afectivas e avaliativas (Pajares, 1992 citado por Marcelo, 1998), estão vinculadas a emoções (Marcelo, 2009a), predizendo condutas (Gess-Newsome, 2003 citado por Marcelo, 2009a). Já o conhecimento é dinâmico, baseia-se em evidências e não sofre influências emocionais (Marcelo, 2009a).

As crenças são vistas por Vause (2009 citado por Vause, 2010) como um *“reservatório de valores e de ideias pré-concebidas”* (p. 14), sob as quais assenta a acção do professor, neste caso, estagiário, para agir em situação e justificar a sua acção. A autora, com base na revisão de literatura, distingue as crenças pessoais das crenças partilhadas. As primeiras são individuais, tal como os conhecimentos pragmáticos, mas não são necessariamente validadas no terreno; já as crenças colectivas aproximam-se da noção de representações sociais, sendo aquelas que são amplamente admitidas no seio de grupos profissionais como os professores.

Marcelo (2009b) faz um paralelismo entre crenças e proposições, isto é, são *“premissas que as pessoas mantêm acerca do que consideram verdadeiro”*, que ao *“contrário do*

conhecimento proposicional, não requerem uma condição de verdade contratada” (p.116). Baseando-se nos trabalhos de Richardson (1996), Marcelo esclarece que as crenças desempenham duas funções no processo de aprender a ensinar. Por um lado, elas influem no modo como os professores aprendem, por outro influenciam os processos de mudança que os professores possam intentar.

Não questionando a tese da influência e do destaque de crenças prévias na formação e socialização do professor e não descurando esta abordagem no nosso estudo, tema ao qual voltaremos, focalizamo-nos numa perspectiva de que são os momentos de contacto com o real no estágio de aprendizagem da profissão que consubstanciam e consolidam aprendizagens profissionais, porquanto o aluno vivencia já em alguns momentos o papel de professor. E essa vivência, acreditamos, é indutora de transformações substanciais no indivíduo, designadamente, potenciadora de mudanças identitárias e também no plano da aquisição e do desenvolvimento de conhecimento profissional e de qualidades humanas essenciais ao exercício da profissão.

A este propósito, referimos os estudos de Levin & Hé (2008). Os autores na investigação que levam a cabo demonstram que a maior parte das crenças relativas ao ensino resultam por um lado, da influência do meio familiar e da educação anterior e, por outro lado, da observação e experiências no decorrer dos estágios, sendo que estes últimos influenciam sobretudo as crenças relativas aos alunos e à natureza da aprendizagem.

Retomando a questão central do nosso capítulo, saliente-se que Clark e Peterson (1986) advogam que os estágios podem criar condições para a realização de aprendizagens promotoras de aquisição de saberes profissionais e mudanças não só ao nível das estruturas conceptuais, mas também ao nível das próprias concepções de ensino. Nesta linha, situam-se também as ideias de Capel, Leask & Turner (1997), que concebem o período de estágio como um momento determinante de aprendizagem, na medida em que, mais do que qualquer outra etapa formativa, possibilita ao formando construir o seu repertório de competências e conhecimentos, bem como desenvolver a sua capacidade de avaliação profissional. Lévy-boyer (1997, 2009) considera este período um momento potencialmente promotor do desenvolvimento de habilidades e destrezas.

Não se questionando sobre a crucial importância desta componente na formação de professores, Alarcão (1996a) lamenta, no entanto, que o estágio seja na prática encarado como um “parente pobre” das várias disciplinas, considerando que não tem sido dada devida atenção a este espaço de formação. A autora vai mesmo mais longe, afirmando que grande parte dos docentes não reconhece o valor da actividade. Não obstante, há estudos mais recentes que têm vindo a evidenciar que esta componente é vista para os alunos como um espaço fundamental na sua preparação profissional, de que destacamos os trabalhos desenvolvidos em Portugal por Caires (2003, 2006); Caires & Almeida (2000, 2003); Vieira *et al.* (2011); Mesquita (2011).

Nesta linha de pensamento, situam-se também Campos (2001) e Canário (2001), sublinhando que a componente em análise tem sido marginalizada nos processos formativos. O aumento de investigação desenvolvida nos últimos anos sobre a importância da vertente de prática em contexto profissional no desenvolvimento dos professores poderá contribuir certamente para, progressivamente, se reverter esta tendência.

Apesar de, nos últimos anos, surgirem diversas reflexões sobre o papel e funções das actividades de prática profissional durante a formação inicial de professores, denota-se, ainda, alguma escassez de estudos que evidenciem os contributos efectivos deste momento para os formandos, nomeadamente em termos de aquisições que possibilita, muito embora nos últimos anos venha a aumentar de forma significativa o interesse por esta temática, como temos vindo a mencionar (Vejam-se os estudos de Caires, 2003, 2006; Caires & Almeida, 2000; 2003; Hatcher *et al.*, 2004; Mesquita, 2011; Pence & Macgillivray, 2008; Pimentel, 2010; Sayago, 2002; Sayago & Chacón, 2006; Wiggins, Follo & Eberly, 2007; Pérez-Garcia, 2008; Vieira *et al.*, 2011).

Num artigo muito recente, Latorre Medina e Encomienda (2011) reportam um estudo que efectuaram no sentido de averiguarem que conhecimentos práticos (habilidades e destrezas) são adquiridos pelos futuros professores durante este período, reforçando a necessidade de mais investigação sobre esta componente, dada o seu potencial formativo, considerando que:

“o desenvolvimento de estudos e investigação em torno desta temática não é só conveniente como também imprescindível, dada o grande potencial que dito período põe enquanto elemento com capacidade própria para elevar o nível da qualidade da formação universitária dos futuros professores” (p. 35)

Não obstante, encontramos na literatura algumas reflexões sobre as vantagens atribuídas aos estágios, que justificam o interesse por se consignar a componente de prática em contexto profissional como um eixo central da formação inicial, como veremos.

Partindo de uma ampla revisão teórica exaustiva sobre o assunto, Caires e Almeida (2000) enumeram um conjunto significativo de “ganhos” genéricos atribuíveis a este período que vão desde a possibilidade de conhecer a realidade, passando pelo desenvolvimento de conhecimentos e competências (sociais, interpessoais e profissionais), até à atenuação da passagem efectiva de aluno a profissional, mais especificamente: facilitar a construção de uma visão mais realista do mundo do trabalho e das perspectivas dos futuros profissionais; promoção de competências de empregabilidade e desenvolvimento de destrezas na respectiva área profissional; desenvolvimento de competências sociais e interpessoais; aumento das oportunidades de emprego; aumento do “diálogo” entre o Ensino Superior e o Mundo do Trabalho; promoção dos níveis de maturidade e de auto-confiança dos alunos; atenuação do impacto da transição da Universidade para o Mundo do Trabalho; desenvolvimento do raciocínio prático e da capacidade de resolução de problemas por

parte dos alunos; promoção de níveis superiores em termos de auto-conceito vocacional e dos valores de trabalho.

Hatcher *et al.* (2004) na sua investigação sobre a aprendizagem durante o *practicum* realizado com 150 estudantes de formação de professores do ensino secundário da Universidade de Berna concluem que este momento contribuiu para a melhoria da preparação, aumentando os *skills* gerais de ensino, bem como as atitudes (que se tornaram mais abertas) perante os alunos. Concluem, ainda, que a sua auto-estima melhorou, bem como o seu bem-estar.

Muito recentemente, Vieira *et al.* (2011) desenvolveram um estudo com 337 alunos finalistas de várias graduações do Ensino Superior Politécnico, situadas na região Norte do País, e concluíram que o estágio se constitui como uma actividade de “*exploração vocacional*”, uma vez que o indivíduo fica não só com um maior conhecimento de si próprio, como também do mundo do trabalho. Os dados obtidos evidenciam ainda que o estágio actua como “*fonte de auto-eficácia*”, dado as experiências de aprendizagem directa e por observação que proporciona, isto é, experiências directas de mestria e ensino e de observação de desempenho de outros profissionais.

Em termos mais específicos, Daresh (1990) identifica um conjunto de contributos para a vida profissional do futuro professor. Para o autor, a pertinência desta componente traduz-se no facto de ela possibilitar aos estudantes a aplicação de conhecimentos e habilidades em contextos práticos, permitir-lhes desenvolver competências orientadas para a participação gradual num amplo espectro de actuações práticas, possibilitar que estes constatem a sua implicação com a profissão, compreendam melhor a prática real da profissão e avaliem o seu próprio progresso e identifiquem que carecem de um desenvolvimento pessoal e profissional mais intenso. Nos resultados obtidos no estudo que desenvolveu, Daresh conclui que os estudantes se demonstram satisfeitos por passarem por essas experiências de contacto com o real.

Acrescentaríamos a esta síntese de Daresh, a possibilidade que o *practicum* dá ao estudante de desenvolver novos saberes, Com efeito, para vários autores uma das fontes de saber é precisamente o contacto com a prática e a experiência. A título de exemplo, refiram-se os trabalhos de Pimenta (1999, 2002); Shulman (1987, 2004; 2005); Tardif (2000; 2002); Tardif; Lessard & Lahaye. (1991) e sobre a formação do saber docente.

É na acção que os saberes profissionais dos professores assumem o seu significado e utilidade (Tardif, 2000). Estes saberes são “*saberes pragmáticos*” (Altet, 2001); “*saberes estratégicos*” (Toshon (1991). Vejamos como Tardif (1993 citado por Altet, 2001) relaciona os saberes docentes com a prática profissional, com a acção propriamente dita:

“Os saberes dos docentes não correspondem a um conhecimento no sentido usual desse termo; eles se referem muito mais a representações concretas, específicas; são práticas orientadas para o controle das situações, a solução de problemas, a realização de objetivos em um contexto. Em resumo, trata-se de saberes pragmáticos, isto é, no sentido primeiro do termo, de saberes

construídos em contato com as coisas em si, isto é, situações concretas do ofício de professor”(p.29).

Mais adiante, exploraremos em mais detalhe como se constroem os saberes profissionais ou o conhecimento profissional dos professores, ou seja, os saberes que os professores necessitam para exercer a função de ensinar, para exercerem as suas acções que, naturalmente, se apoiam em saberes, em “*teorias em uso*” para Argyris e Shön (1974).

Se a formação que o aluno adquire ao longo do curso de natureza predominantemente teórica é fundamental para o exercício profissional do docente, também é verdade que é na prática que esses saberes tomam significado, são mobilizados, são ressignificados (Tardif, 2002; Pimenta, 1994, 1999). Defendendo que é também na prática que se aprende a ser professor, Mizukami (2006) chama a atenção para que esta seja encarada como um espaço em que se trabalhem atitudes que são tão importantes como os conhecimentos.

Numa investigação que levou a cabo, Ortlipp (2003) conclui que para os estudantes a aprendizagem da profissão de professor dá-se na escola. Estas várias alusões apontam claramente para um papel crucial e, diríamos, indispensável para a aprendizagem profissional e para a preparação do aluno para iniciar a sua actividade de educador / professor que lhe exige um vasto conjunto de conhecimentos e competências (pessoais e profissionais) essenciais, passíveis de serem aprofundadas ou melhor aperfeiçoadas e alargadas ao longo da sua carreira.

Também Latorre Medina (2007) encara o *practicum* como uma das componentes de formação inicial de maior importância para a “*construção do conhecimento profissional*” (p. 146). O *practicum* é um “*espaço pré-profissional*”, que tem como origem “*...uma união entre o mundo universitário e o mundo laboral*”, pelo que se deveria “*consolidar como uma etapa-chave para apreender e potenciar as capacidades profissionais para o ensino*” (*idem*:146). Tejada (2006a, 2006b) fala de *practicum* como espaço de encontro entre teoria e prática. Mas, para que seja possível a construção do conhecimento profissional Galveias (2008) fala da desejabilidade do período de estágio constituir para os futuros professores “*...uma autêntica imersão na vida das escolas*” (p.9).

Acreditamos que muito embora os alunos em estágio não sejam ainda profissionais, vão adquirindo saberes da experiência, não só por aquilo que vão pondo em prática, mas também por observação das práticas dos seus futuros colegas.

Poderemos, nesta fase, adiantar já, apoiando-nos em Gimeno Sacristán (1998), que as práticas profissionais na formação inicial se consignam como momentos que proporcionam novos conhecimentos, permitem validar/invalidar conhecimentos que se têm e possibilitam ainda reelaborar (tornando mais completo) o conhecimento que se tem dos diferentes âmbitos científicos, quotidianos, sociais, entre outros.

Num estudo levado a cabo com estudantes a frequentar formação inicial em educação de infância, Serrano (2007) concluiu que a componente de prática em contexto profissional

favorecia o desenvolvimento de competências procedimentais (saber-fazer), seguindo-se as atitudinais (saber-ser). Em último lugar aparece o contributo ao nível das competências cognitivas (saberes).

Mas para além da aquisição ou construção de saberes relacionados com o “*como ensinar ou com o como agir profissionalmente*”, a “imersão” do aluno na prática poderá também conduzir à “*consciencialização das mudanças que neles (estagiários) se vão realizando*” (Freire, 2001, p. 19) .

A componente de formação em contexto é uma etapa que permite ao aluno em aprendizagem não só reflectir sobre práticas observadas, como reflectir também sobre as suas próprias práticas, através de processos de reflexividade como defendem vários autores (Alarcão, 1996b; Dewey, 1933; Paquay *et al.* 2001; Pérez-Gómez, 1992b; Shon, 1987; 1992; Zeichner, 1993; Zeichner & Liston, 1996). Fale-se de “*análise das práticas*” (Barbier; Beillerot; Perrenoud; citado por por Altet, 2000), “*análise da prática*” (Donnay & Charlier citado por Altet, 2000) ou “*análise de práticas*” (Altet, 2000) verifica-se um grande consenso em torno da ideia de que este é um processo que contribui inequivocamente para a formação do profissional e diríamos, essencial, para que o *practicum* não se configure como um espaço de pura experiência mas sim como um espaço de vivências verdadeiramente transformadoras para o indivíduo.

De acordo com Altet (2000), a análise das práticas permite ao aluno em formação não só a formação da sua profissionalidade, bem como favorece a construção da sua identidade profissional, abrangendo assim o que a autora identifica como “*as duas vertentes da construção profissional e pessoal*” (p.6). Neste sentido, a investigadora fala ainda da “*análise de práticas*” e a “*pesquisa*” como dois “*métodos de formação*” que possibilitam a construção do profissionalismo através do desenvolvimento do que a autora designa de uma metacompetência – o “*saber analisar*” (*idem*, p.32)

A análise de práticas consiste, de acordo com Altet, num procedimento de formação que se centra na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, sendo o resultado desse procedimento a produção de saberes sobre a acção e a formalização dos saberes da acção – “os saberes pedagógicos”^{xxiv}, de acordo com a autora. Estes saberes possuem diversas dimensões: uma *dimensão heurística*, na medida em que abrem caminho para a reflexão teórica e para uma nova concepção; uma dimensão de problematização, na medida em que possibilitam um alargamento da problemática, levantando e determinando problemas; uma *dimensão instrumental*, composta de saberes instrumentais e formas de leitura que descrevem práticas e situações que ajudam a racionalizar a experiência da prática; uma *dimensão de mudança*, uma vez que são saberes promotores de novas representações e, portanto, são saberes que preparam a mudança, acabando por se tornar instrumentos de mudança.

Este método ou procedimento surge associado à mudança de paradigma de formação de racionalidade técnica que predominou por muitas décadas e que ainda prevalece muitas

vezes (Korthagen *et al.* 2001) para um paradigma baseado na reflexividade, associado à ideia de que a experiência do indivíduo é fundamental e de que é possível a construção de conhecimento na prática ou o desenvolvimento daquilo que Shulman (1987; 2004) apelida de “*sabedoria da prática*”, que segundo o autor resulta da síntese entre o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas (conhecimento científico) e o conhecimento pedagógico em torno dos conteúdos (conhecimento científico-pedagógico), constituindo este último na “*capacidade do professor transformar o seu conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas em formas pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações das capacidades básicas dos alunos*” (p.15).

Neste sentido, encara-se o desenvolvimento profissional não como uma acumulação de cursos, conhecimentos, teorias, mas como afirma Nóvoa (1991) “*um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal*” (p.70). Estamos, deste modo, perante uma perspectiva segundo a qual o professor não é um técnico que aplica apenas conhecimentos produzidos por outros, mas também produz o próprio conhecimento, sendo, portanto, um profissional. A este propósito afigura-se-nos pertinente citar lembrar Felício e Oliveira (2008) que, tendo por base a tese de Tardif de que os professores são “*sujeitos do conhecimento*” afirmam o seguinte:

“os professores que desenvolvem profissionalmente a sua docência construíram no decorrer das suas trajetórias, saberes que nem sempre são «ensinados», como são ensinadas as teorias. É no espaço de trabalho que são germinados tais saberes”(p. 226).

Marcelo (1998) salienta que o conhecimento prático não se pode ensinar, mas pode-se aprender. A aquisição desse conhecimento prático pode, de acordo com o autor, ser feito de três formas: por aprendizagem directa; por aprendizagem mediada (observação) ou por aprendizagem tácita (experiência própria). Torna-se, portanto, claro que a prática, isto é, o exercício da actividade de ensino, é um espaço de construção de profissões e identidades, sendo que o exercício dessa prática ocorre logo na formação inicial, muito embora seja uma prática com contornos pré-profissionais, isto é, exercida por quem ainda não é um profissional, exercida com acompanhamento e supervisão.

O espaço de formação profissional, em que se inclui a formação inicial, é um dos espaços em que se estrutura a construção da identidade profissional de acordo com Dubar (1997). A identidade profissional é um processo construtivo, não havendo “*identidades prontas*” (Nuñez & Ramalho, 2005, p.100) ou não havendo “*identidades atribuídas*” (Teodoro, 1999, p.60). Essas identidades segundo Nuñez “*...surgem e modificam-se durante a formação inicial na qual enfrentam realidades diversas tanto nos contextos da actividade profissional quanto nos sociais mais amplos, em face das novas necessidades sentidas pelos professores*” (*ibidem*). Também Nóvoa (1995) considera que a identidade “*não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto*”, mas sim “*um lugar de lutas e*

de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p.35).

Da formação inicial decorre uma “*identidade profissional de base*”, a qual é resultante da articulação entre a socialização secundária por ela oferecida e a socialização primária do indivíduo (Lopes *et al.*, 2004, p.69). Essa “*identidade profissional de base*” representa “*uma projecção de si para o futuro, realizada no presente tendo em conta o passado*” (*idem*, p. 70). A construção da identidade profissional implica um processo de socialização, implica a socialização de saberes, de valores, de atitudes, de normas (Nuñez & Ramalho, 2005), a qual é influenciada pelos diferentes contextos onde se constrói (Dubet, 2003), nos quais subjazem diferentes agentes socializantes (d direcção, educadores, auxiliares da acção educativa, alunos, famílias e restantes agentes da comunidade educativa e envolvente).

Considerando que os estágios são uma ocasião privilegiada para mobilizar a identidade profissional em início e todas as suas componentes^{xxv} e modificar essa identidade, Beckers (2004) vem reforçar a linha defendida por Dubar (1997) de que a identidade se constrói por “*sucessivas socializações*” (p.13).

Discutindo, precisamente, a importância do estágio na construção da identidade profissional, Pimenta e Lima (2004) consideram que este deverá ser encarado como uma “*aproximação à realidade*” na qual o futuro diplomado actuará. Os autores acompanham o pensamento de Zabalza encarando o estágio não como a prática profissional, uma vez que a realidade ainda não é sua, mas sim como um momento de promoção da reflexão a partir da realidade.

A construção da identidade profissional a partir do estágio implica necessariamente passar por processos de reflexão, processos esses promovidos pelos supervisores ou orientadores de estágio (Rodrigues & Ferrão, 2006).

Essa “*aproximação à realidade*” implica analisar essa realidade e questioná-la à luz das teorias (Pimenta & Lima, 2004). Esta ideia aponta para a necessidade de os professores assumirem uma postura crítica e não apenas reflexiva, capazes de articular as suas práticas e experiências com os contributos teóricos de forma crítica (Pimenta, 2002)

O estágio constitui-se, deste modo, um momento crucial na formação do futuro educador, porquanto a imersão do aluno em contexto real de trabalho é promotora de um processo de reflexão (crítico) sobre as práticas, sobre a sua própria acção (Lima, 2001). A autora refere que “*a formação docente faz-se pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a fundamentação teórica estudada, bem como pela reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional*” (p.58). Neste sentido, parece-nos de extrema pertinência a análise das narrativas reflexivas dos alunos em estágio para perceber como é que se processa o desenvolvimento da sua identidade profissional e o seu desenvolvimento (pré)-profissional. Como aponta Pérez-Gomez (2010) não é só por se estar na prática que se aprende, mas é necessário haver reflexão sobre e para a prática nas situações concretas e

complexas da vida da aula. Essa indagação é fundamental para se dê transformação, segundo o autor (*idem*).

Mediada por processos reflexivos e críticos (Alarcão, 1996a, 1996b; Sá-Chaves, 2000; Shön, 1987, 1992; Vieira, 1993; Zeichner, 1993) individuais e colectivos (Alarcão, 1996b), a prática em contexto profissional é uma etapa que favorece o início do desenvolvimento profissional do futuro educador (Paquay, De Cock & Wilbault, 2004 citado por Nitonde & Paquay, 2011). Os autores sustentam a ideia de que o hábito de reflectir poderá permitir a construção de conhecimentos profissionais, ou seja, o desenvolvimento profissional do sujeito.

A este propósito refira-se que a prática é ela própria promotora do desenvolvimento dessas habilidades reflexivas essencial ao estagiário e ao futuro profissional, considerando que criam a oportunidade para os alunos em formação basearem as suas reflexões em experiências concretas relacionadas com a actividade que irão desempenhar (Darling-Hamond, 2006; Sayago & Chacon, 2006). Cabe às escolas e aos supervisores, em particular, um papel essencial na promoção de hábitos e competências de reflexão e na criação de condições e oportunidades favoráveis a essa reflexão, que se comprometam com a noção que o seu papel passa por facilitar a aprendizagem do estudante, ajudando-o a compreender a mesma (Dobbins, 1996). Analisaremos esta questão mais à frente.

Defendendo que o *practicum* não é uma “peça marginal ou secundária, ou algo meramente propositivo ou opcional”, mas uma “peça importante” num curriculum de formação, Zabalza (2011) salienta que “integrar o *practicum* no curriculum implica incorporá-lo de maneira plena e efectiva no Plano de Formação levado a cabo por uma Faculdade ou Escola” (p.25-26), o que significa a assunção de que essa componente faz parte do Plano de Estudos e cumpre uma função de relevância dentro do mesmo.

Salientemos as palavras de Galveias (2008) acerca do papel do *practicum* como componente prática em situação real. De acordo com a autora este funcionará:

“... como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, possibilitando uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (*learning by doing*)” (p.8).

Daí ser tão importante que as práticas se constituam não como locais de observação (e de imitação) de modelos, mas também de exploração de aspectos da profissão, sendo estes últimos momentos desafiantes para quem está em aprendizagem da mesma (Kersaint, Lewis, Potter & Meisels, 2007).

Arregui *et al.* (2007, p. 66) consideram que o *practicum* é o “marco idóneo” para o desenvolvimento de competências profissionais, uma vez que conjuga no mesmo cenário aspectos teóricos das diferentes disciplinas com a imersão num cenário profissional real. É, portanto, diríamos, um momento privilegiado de relação teoria-prática, devendo ser encarado como um “espaço privilegiado para que possa haver interacção permanente

prática e teoria” (Pérez-Gomez, 2010, p.21), acrescentaríamos um “palco” de permanentes interações entre teoria-prática, para que formem uma “*unidade indissolúvel*” (Candau & Lellis, 1999).

O eixo central da formação dos futuros professores deverá ser de acordo Altava Rubio e Fernández (2003, p. 136) a “*construção do pensamento profissional*”, no sentido de levar os futuros profissionais a relacionar e integrar o conhecimento pedagógico, tanto teórico como prático, sustentando que o que designa de “*modelo dicotómico*” de primeiro aprender a teoria para esta ser aplicada nas situações práticas não funciona. Esta separação dificulta para as autoras que a aprendizagem da acção reflexiva se realize sobre a prática de ensino dos próprios estudantes. Não obstante, na linha de Carr e Kemmis (1988) é necessário haver alguma teoria prévia da educação que estruture as actividades e guie as decisões dos professores.

Sendo indiscutível, e fortemente reconhecidas as vantagens da realização de práticas em contexto profissional na formação inicial, alguns autores chamam a atenção para o facto de a organização dos cursos não facilitar a relevância prática dessa componente de formação. Com efeito, de acordo com Pimenta e Lima (2004), os currículos de formação têm sido organizados como um aglomerado de disciplinas compartimentadas, veiculando saberes disciplinares muitas vezes completamente desvinculados do campo de actuação profissional dos futuros professores”.

Debruçando-se, igualmente, sobre esta problemática, Roldão (2001) considera que os currículos de formação têm remetido para o “*plano mosaico*” (p. 14), isto é, encaram o currículo formativo numa lógica aditiva (componentes e programas sem articulação), práticas desarticuladas, não existindo, a nível organizacional mecanismos promotores de articulação da formação e planificação conjunta. Portanto, não se verifica centralidade da formação em contexto, conforme seria desejável.

Popularizado por Veenman (1984, 1988) o conceito de “*choque com a realidade*” foi utilizado para se referir à situação que atravessam muitos estudantes no seu primeiro ano de docência, o qual se traduz nas palavras do próprio autor no “*colapso entre os ideais missionários elaborados durante a fase de formação e a crua e dura realidade da vida quotidiana da sala de aula*” (Vennman, 1988, p. 40), correspondendo esse primeiro ano de contacto com a prática a um “*período de sobrevivência*” (Huberman, 1992, 1995). Tal como refere Marcelo (1991) os programas de iniciação (formação inicial) estabelecem estratégias para “*reduzir ou reconduzir*” esse fenómeno (p.10). Chong *et al.* (2011) parecem alinhados com esta ideia advogando que o *practicum* prepara o formando para o “*mundo real*”.

O estágio integrado é precisamente apontado pela literatura como uma das estratégias utilizadas para ajudar a suprimir ou diminuir o efeito desse fenómeno / processo, contribuindo para facilitar a articulação teoria-prática e munir os futuros profissionais de

instrumentos, recursos e formação essencial para que se torne menos traumática a sua integração no mercado de trabalho (López e Pareja, 2008).

De certa forma, Loughran (2009) vai no mesmo sentido, quando ao fazer referência às diferentes asserções relacionadas com uma pedagogia de formação de professores, salienta que uma primeira asserção é a necessidade da “*aprendizagem sobre o ensino precisar de estar inserida na experiência pessoal*” (p.27). Para o autor é necessário haver uma articulação entre aprendizagem e experiência pessoal por parte dos alunos futuros professores, pois se estes “*sentirem genuinamente o que é ensinar e aprender através de experiências autênticas, há menor probabilidade de encararem a situação de uma forma pessoalmente mais significativa*” (*ibidem*).

Independentemente do modelo e da modalidade de funcionamento do *practicum* paremos consensual a ideia básica de que o mesmo se constitui por princípio como um momento de extrema riqueza no processo de *tornar-se professor*, no processo de aprender a ensinar. Seja, porque é promotor de aplicação de conhecimento, seja porque é promotor da relação teoria-prática e, portanto, promotor do desenvolvimento de competências, seja porque é promotor da construção de saber profissional, seja porque é promotor da construção de uma identidade profissional, a literatura que revisitámos aponta para uma clara necessidade de dar uma centralidade a esta componente na formação do futuro profissional, o que não se tem verificado de acordo com Roldão (2008).

Lembramos aqui que Sánchez *et al.* (2004) consideram que com o *practicum* espera-se que os estudantes desenvolvam competências inerentes ao perfil profissional. Aliás, para Zabalza (2011) esse perfil deverá mesmo constituir-se como o “*eixo de estruturação da formação*” (p.25). Esta ideia vai precisamente ao encontro do que defendemos quando tentamos perceber que aquisições fazem os estudantes durante esse período, aquisições essas traduzidas no perfil profissional legislado para o educador de infância e, patente, também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Assumimos com Trindade (2003) a ideia de que a prática em contexto profissional é a “*verdadeira escola de formação profissional para os professores*” (p. 1075).

Independentemente do modelo de formação que seja levado a cabo, ao qual estão inerentes diferentes propósitos, Zabalza (1998), identifica como factor comum haver uma alternância ou complementaridade entre a formação académica e a formação em contextos (centros) de trabalho, alterando os estudantes entre situações de aprendizagem nas instituições de ensino superior e situações de aprendizagem em centros de trabalho relacionados com a actividade profissional para a qual estão ser preparados.

Em síntese, da revisão de literatura que efectuámos relativamente à prática em contexto profissional que ocorre durante o processo de formação inicial (que temos vindo a designar por *practicum*), cabe salientar que na última década tem havido um aumento considerável

de estudos em torno desta componente formativa. Internacionalmente esta vertente é vista como eixo fundamental na preparação do futuro profissional, constituindo-se progressivamente como um “espaço” privilegiado de aprendizagem profissional, bem como de ligação entre a universidade e o mundo do trabalho. No entanto, denota-se a necessidade de continuar a investigação empírica que evidencie as aprendizagens promovidas por esta componente.

No que concerne à formação de professores, a prática em contexto profissional é considerada como um momento formativo crucial, sendo vários os autores que apontam para a necessidade de ser a partir das experiências em contexto profissional que se organize a formação. Como defende Nóvoa (2009) “*A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa*”

Recorremos a Nitonde & Paquay (2011) que agrupam a importância que a literatura confere aos estágios na formação inicial em três categorias de razões: o estágio permitir ao futuro professor desenvolver competências profissionais e construir a sua identidade profissional; o estágio permitir aos futuros professores adquirirem uma imagem do “*métier*” e, por último, o estágio permitir ao futuro professor socializar-se na profissão

Por sua vez a síntese de Molina (2004) põe em evidência três tendências ou grandes concepções do papel do *practicum*, que sintetizamos da seguinte forma: uma primeira tendência que visa a ligação teoria-prática, tentando proporcionar aos alunos situações em que possam aplicar aquilo que aprenderam (conhecimentos, habilidades e atitudes), durante a formação; significa pois ver o *Practicum* como a aplicação dos conhecimentos académicos; uma segunda tendência ou concepção que vê no *practicum* um momento de emergência de questões e problemas geradores de investigação e, portanto, a prática é o eixo fundamental da formação; por fim, uma terceira via que atribui a esta componente da formação um momento gerador de reflexão sobre a experiência com base no conhecimento que se tem, tornando-se essa experiência promotora de aprendizagem.

Alarcão e Rua (2005, p.377) ao fazerem uma análise sobre a situação dos estágios clínicos de enfermagem, baseados numa abordagem crítico-reflexiva de matriz ecológica, definem um conjunto de dimensões desta componente de formação. Adaptando esta perspectiva à componente de práticas em contexto profissional que ocorre na formação inicial de educação de infância, podemos sistematizar essas dimensões da seguinte forma:

- a) *Realista*, permite ao futuro educador experimentar o contexto real de trabalho.
- b) *Técnica*, permite concretizar o princípio de aprender a fazer fazendo (e reflectindo) e possibilita o desenvolvimento de competências específicas, o que só acontece em ambiente real.
- c) *Interactiva*, aproximando o aluno dos profissionais (educadores) e daqueles que são o público com quem vão trabalhar (os alunos e as famílias).

- d) *Analítica*, possibilita dissecar os factores que envolvem o trabalho do educador de infância.
- e) *Reflexiva*, porque envolve o aluno na exploração dos “como”, dos “porquê” e dos “para quê”.
- f) *Interdisciplinar*, porque implica saberes de várias áreas disciplinares.
- g) *Integradora* de saberes e de novas formas de pensar e agir.
- h) *Projectiva*, possibilita ao aluno perspectivar-se em relação à sua vida futura.
- i) *Holística*, permite mobilizar competências ao nível do conhecimento, da relação e da ética.
- j) *Metapraxeológica*, desafia o aluno a reflectir sobre a sua própria acção e as vivências e consequências que envolvem.
- k) *Metacognitiva*, porque conduz o aluno a pensar no seu próprio conhecimento, numa dinâmica “conhece-te a ti mesmo”.
- l) *Construtiva e transformadora*, porque convida a repensar, aprofundar, construir e reconstruir os saberes disciplinares e profissionais.
- m) *Prospectiva*, porque deixa antever o que será cada um como futuro educador.
- n) *Selectiva*, porque deve contribuir para impedir a entrada na profissão a indivíduos profissionalmente incompetentes.

A prática em contexto profissional assume-se, por conseguinte, como um espaço de aproximação dos estudantes aos cenários profissionais reais, potenciando a possibilidade destes gerirem quadros de referência ou esquemas cognitivos para que as aprendizagens académicas fiquem imbuídas de “sentido”, “natureza” na prática profissional. Por outro lado, é um espaço que potencia o desenvolvimento de novas experiências formativas (aquisição de novos conhecimentos, novas habilidades, reforço ou modificação de atitudes) e a consciencialização dos pontos fortes e fracos, o que permite tomar consciência das próprias lacunas formativas. A partir das experiências pré-profissionais os estudantes poderão valorizar o seu *curriculum* com vista a uma posterior inserção no mercado de trabalho, mencionando as instituições em que estagiaram (Zabalza, 2006)

As experiências de natureza profissional que o aluno vive durante a realização do estágio são, portanto, fundamentais para a sua formação enquanto futuro profissional. Se, por um lado, permitem mobilizar saberes, por outro são elas próprias originárias de saberes e, é precisamente neste último âmbito, que residem as bases da nossa investigação. Defendemos, suportando-nos em autores como os atrás referenciados, que há aprendizagens que são exclusivas da prática. É também com essa prática e nessa prática que acreditamos que o aluno aprende a fazer a transposição do conhecimento académico em conhecimento profissional que lhe é útil para desenvolver a sua acção profissional, tal como defende Zabalza (2004). Há, por outro lado, a convicção de que é na prática que há contacto com os educadores (profissionais), sendo estes portadores de um *corpus* de conhecimento profissional essencial para o desempenho da função a que o aluno tem acesso (Carlgren, Montero, Figueiredo & Grangeat, 2009). Assim, a prática em contexto

profissional constitui-se inevitavelmente como um cenário de aprendizagem (Hatcher *et al.* 2004).

Torna-se imperativo que a formação inicial proporcione um conjunto de experiências que “*ofereçam os fundamentos teóricos e práticos aos indivíduos que pretendam entrar na profissão*” (Muffoletto citado por Villar Angulo, 1992, p.18). Com efeito, para que a aprendizagem pela experiência se dê é necessário que as instituições de formação concebam um conjunto de situações experienciais que possibilitem a aprendizagem do *ser professor* por parte dos alunos em formação. A este conjunto de experiências Shulman (1986) chama “*artifact of scholarship*”, sendo que esse artefacto partiria daqueles que já possuem experiência profissional na área

Como resultado da extensa análise de literatura que fizemos em torno da componente de prática em contexto profissional, sistematizamos no quadro que se segue alguns dos fundamentos que identificámos que legitimam o papel-chave, estruturador, formativo e integrador desta componente no *tornar-se EI*, considerando que os mesmos suportam a pertinência das interrogações e preocupações que nos conduziram à realização do estudo que apresentamos.

Quadro 2 – Síntese dos fundamentos legitimadores da componente de prática em contexto profissional evocados na literatura

A componente de prática em contexto profissional permite...	Fontes
Desenvolvimento de saberes e competências profissionais	Arregui <i>et al.</i> , 2007; Alarcão e Rua, 2005; Britzman, 1991; Caires e Almeida, 2000; Contreras, 2010; Daresh, 1990; Galveias, 2008; Gervais e Desrosiers, 2005; Haigh <i>et al.</i> , 2006; Hatcher <i>et al.</i> , 2004; Latorre Medina, 2007; Latorre Medina e Encomienda, 2011; Levy-boyer, 1997; Marcelo, 1998; Pimenta, 1999, 2002; Sánchez <i>et al.</i> , 2004; Serrano, 2007; Shulman, 1987; Smith & Lev-Ari, 2005; Tardif, 2000, 2002; Tardif <i>et al.</i> , 1991
Aplicação de conhecimentos e mobilização de competências	Alarcão e Rua, 2005; Daresh, 1990
Desenvolvimento da auto-estima	Hatcher <i>et al.</i> (2004)
Conhecimento de si próprio e tomada de consciência das mudanças em si próprio	Alarcão e Rua, 2005; Daresh, 1990; Freire, 2001; Vieira, Caires e Almeida, 2011; Zabalza, 2006
Conhecimento e compreensão mais aprofundados sobre o que é a profissão	Daresh, 1990; Duquette & Cook, 1999; Galveias, 2008; Pimenta, 2004
Ligação teoria-prática (espaço de encontro entre...)	Pérez-Gomez, 2010; Tejada, 2006a, 2006b
Reflexão sobre as práticas e promoção do desenvolvimento de práticas reflexivas	Alarcão, 1996b; Alarcão e Rua, 2005; Darling-Hamond, 2006; Lima, 2001; Sayago & Chacón, 2006
Estruturação a identidade profissional	Beckers, 2004; Dubar, 1997; Mota e Abeledo, 2011; Catley, 2007; Jorro, 2009; Pimenta, 1994; Pimenta e Lima, 2004; Rodrigues e Ferrão, 2006
Preparação para a transição para o mundo profissional e diminuição do choque com a realidade	Caires e Almeida, 2000; Chong <i>et al.</i> , 2011; Marcelo, 1991; Oliveira-Formosinho, 2002; Vieira, Caires e Coimbra, 2011
Tomada de consciência dos saberes específicos necessários à	Rodrigues, 2006

A componente de prática em contexto profissional permite...	Fontes
profissão	
Tomada de consciência das necessidades de formação	Barbier, 1986; Rodrigues, 2006; Zabalza, 2006
Conhecimento da realidade em que se vai intervir	Estrela, 1986, 1992; Caires e Almeida, 2000
Observação de práticas	Alarcão, 1996; Alarcão e Roldão, 2008; Shön, 1983; 1992
Experimentar a profissão / pôr as “mão na massa”	Alarcão e Rua, 2005; Ulvick e Smith, 2011
Aproximação do aluno aos agentes de ensino (outros educadores, famílias) e de com quem vão trabalhar	Alarcão e Rua (2005)
Facilitador da obtenção de emprego	Zabalza, 2006
Confirmação da escolha profissional	Molina, 2011; Pimentel & Pontuschka, 2010

Portanto, a componente em análise é percebida como um “espaço” de definições e redefinições identitárias, de desenvolvimento profissional, de desenvolvimento do profissionalismo (ser um “*bom profissional*” como afirma Roldão, 2005, p. 108) e da profissionalidade do professor (das capacidades para ser professor), conceitos que exploraremos mais adiante no presente capítulo, dada a sua centralidade no processo *tornar-se professor*.

Centrar-nos-emos em seguida sobre a construção profissional do futuro educador e o contributo do *practicum* nessa construção. Ou seja, partimos da ideia da prática em contexto profissional ser um espaço de socialização profissional e, portanto, um espaço de profissionalização do indivíduo, isto é, promotor da sua construção identitária, da sua profissionalidade e profissionalismo.

2.3. A prática em contexto profissional enquanto “espaço e tempo” de socialização e de desenvolvimento profissional

Explicitado o conceito de prática em contexto profissional de que partimos, e após uma análise da sua essencialidade na formação inicial no processo *tornar-se professor*, focar-nos-emos em seguida, em concreto, na componente de prática em contexto real de trabalho enquanto espaço privilegiado da construção do futuro educador de infância, tendo por pressuposto a sua relevância na socialização e transformação progressiva do aluno em profissional que lhe permite preparar-se para transição do *eu estagiário* para o *eu educador*. Apoiando-nos na literatura, partimos da premissa de que esta é uma componente crucial, central e única no percurso profissionalizante do indivíduo e com capacidades transformativas, isto é, potenciadora de metamorfoses e redefinições significativas nos saberes e nos modos de pensar e agir do futuro educador.

Muito embora vários autores suportem a ideia de que a construção profissional do professor começa mesmo antes da formação inicial, iniciando-se a socialização profissional na infância e continuando durante toda a vida do indivíduo, como vimos no ponto anterior, advogamos a ideia de que a formação inicial constitui uma primeira etapa

(formal) de socialização (Canário, 2002), da qual resulta a construção da identidade do indivíduo (Dubar, 1997). É neste período que focaremos a nossa análise.

Saliente-se a este propósito o pensamento de Lortie (1975) sobre o processo de socialização dos professores. O autor considera que esse processo passa por três etapas principais: uma primeira fase resultante da experiência enquanto aluno (em consequência das inúmeras horas de observação de diferentes professores); uma segunda fase relativa à formação propriamente dita; uma terceira fase correspondente ao período de indução (primeiros anos de início da profissão). A primeira é aquela que se revela como a mais influente. Como vemos, há como que uma subvalorização do período de exercício profissional face à fase pré-formativa e formativa.

Igualmente defensores de uma perspectiva de que o início do processo de socialização não se circunscreve ao momento de entrada na profissão, mas é um processo que se iniciou muito antes, durante o percurso escolar do futuro professor, Zeichner e Gore (1990), na linha de Lortie, defendem igualmente existência de três períodos de socialização profissional: o período anterior à formação inicial – o qual se reporta ao período de vida escolar do sujeito -; o período correspondente à formação inicial e, por último, o período correspondente à entrada propriamente dita na profissão.

A socialização profissional dos professores na fase de preparação para a profissão passa por duas fases distintas mas interdependentes: a fase da formação inicial e a fase correspondente aos primeiros anos de ingresso na profissão. No entanto, essa socialização começa antes mesmo do ingresso no curso, por influência das relações familiares, experiências escolares anteriores em que o indivíduo começa logo a idealizar o que vai ser enquanto professor (Nault, 1999).

No caso da formação inicial em educação de infância, suportando-nos na literatura, acreditamos que esta etapa é crucial para a construção do sentido do *ser* e do *ser-se* EI, para a “*iniciação ou conversão identitária*” (Dubar, 2012), nomeadamente os contextos de prática profissional. Ou seja, o indivíduo constrói-se profissionalmente, constrói o sentido da sua pertença ao grupo através de um processo de interação com os contextos constrói, portanto, a sua identidade profissional. Neste sentido, posicionamo-nos numa perspectiva dialética e interactiva de socialização profissional. Só neste quadro é que a nossa investigação e os objectivos que definimos fazem sentido.

Sendo a socialização profissional um processo complexo, através do qual os indivíduos se vão apropriando da cultura profissional dos grupos a que pertencem (Staton & Hunt, 1992; Dubar, 1997) e (re)construindo ou reconvertendo o seu *eu profissional* (Dubar, 1997), percebe-se que esse processo é condicionado por diferentes tipos de influências: aquelas que advêm do período anterior à educação formal em consequência das experiências escolares (Lortie, 1975; Zeichner & Gore, 1990) e/ou das relações familiares (Nault, 1999); aquelas que decorrem do período formativo (antes do exercício da actividade) (Lortie, 1975; Zeichner & Gore, 1990) e, por fim, aquelas que resultam do exercício

profissional (Staton & Hunt, 1992; Zeichner & Gore, 1990). É, portanto, um processo que decorre durante toda a vida do indivíduo, considerando marcante o período da infância (Giddens, 1991)

Pese embora vários autores advogarem o fraco peso da formação inicial no processo de socialização profissional, considerando ao invés o forte peso socializador das experiências anteriores ao período formativo, presumindo que a formação inicial promove poucas alterações nas pré-concepções existentes, nutre pouco impacto (Flores, 2002; Lanier & Little, 1986; Nias, 1989; Zeichner & Gore, 1990), reforçando até essas primeiras crenças, valores e atitudes (Kagan, 1992; Zeichner & Gore, 1990) - pensamento respaldado pelos estudos de Lortie (1975) -, outros autores posicionam-se de forma discordante, pois embora reconheçam essas experiências anteriores à formação como fortemente marcantes da socialização profissional do futuro professor, são defensores de que o exercício profissional na fase inicial é determinante para essa socialização (Jordell, 1987; Feinman-Nemser, 1983).

Na socialização profissional dos professores em início da actividade, Jordell (1987 citado por Flores, 1999) identifica diferentes tipos de influências, de natureza pessoal e de natureza estrutural. As primeiras prendem-se com a biografia do sujeito, com as relações, entre outros, com os alunos, colegas, directores de escola, pais, pessoal auxiliar e, as segundas, reportam-se à estrutura social, económica e política em que se insere a instituição em que o professor desenvolve a actividade, isto é, sala de aula, escola, sociedade. São precisamente estas últimas que o autor considera que mais socializam o professor, defendendo o contexto de sala de aula como o mais influente e a ideia de a estrutura escolar ser condicionante de comportamentos de professores e alunos. Jordell advoga assim que o peso das experiências ocorridas ao longo da vida do indivíduo vai diminuindo à medida que o docente vai adquirindo formação e experiência profissional.

Contudo, no nosso trabalho centramo-nos sobre a prática em contexto profissional, movendo-nos a crença de que a mesma exerce um forte poder socializador. Suportamo-nos na ideia do “*poder socializador do local de trabalho*” vinculada por Flores (2010, p. 184). As instituições educativas poderão assim ser encaradas como “palcos” socializadores, onde ocorrem várias interações (com os directores, com os alunos, com os educadores cooperantes, com outros educadores, com as famílias, com as auxiliares da acção educativa). O estágio configura-se assim, como um

“momento particular de socialização na profissão, pelas expectativas, entusiasmo e receios que os estagiários vivenciam, mas também pelos ritos de passagem de um currículo academizante da instituição de formação para uma iniciação que os implica como pessoas, na vida organizacional e relacional da escola e no saber profissional” (Jacinto & Sanches, 2002, p. 79)

Não obstante a socialização decorrer ao longo de toda a vida do indivíduo (Berger & Luckman, 1991; Dubar, 1997; Worsley, 1983) sendo possível, como vimos, identificar etapas mais salientes desse processo centrar-nos-emos, dados os nossos objectivos, no

período de socialização que ocorre durante a preparação profissional formal do indivíduo (formação inicial). Partimos da ideia de que a formação inicial é central na construção da identidade profissional, porquanto os momentos socializantes por que passa o estudante nos contextos de trabalho são potenciadores de apropriação de normas, valores, princípios, comportamentos e saberes da profissão.

Suportando-se na síntese que Zeichner (1979) elabora sobre as principais forças socializadoras dos professores, Contreras (1987) destaca as seguintes:

i. A biografia, isto é, a experiência escolar do indivíduo ao longo da vida, a qual é considerada na literatura a força mais influente

ii. As pessoas com poder avaliador, ou seja, a socialização actua como um “processo de poder” em que o professor se deixa influenciar pelos pontos de vista daqueles que têm poder de o qualificar – professor, tutor, professor supervisor

iii. A subcultura do professor e a estrutura burocrática da escola actuam como uma outra força socializadora. O estudante após um certo distanciamento do seu papel de estudante incorpora-se na subcultura do professor, assistindo-se a um ajuste situacional às ideias e práticas vigentes na instituição.

iv. A influência dos alunos, dos colegas, de papéis colaterais e de agentes não profissionais (por exemplo, familiares).

Advogando uma perspectiva interaccionista da socialização do professor, defensora da influência do sistema ecológico nessa socialização, Copeland (1979 citado por Contreras, 1987) demonstra que não é o professor tutor que causa a socialização do futuro professor, levando-o a renunciar as destrezas aprendidas na universidade. É muito mais o ambiente, o sistema ecológico da aula, que origina esses efeitos e não, como seria expectável, uma aprendizagem por observação do modelo de actuação que constituiria o professor. Como refere o autor “*As relações detectadas entre tutores e futuros professores podem ser o resultado de forças moldeadoras que exercem sobre ambos o sistema ecológico da aula*” (citado por Contreras, 1987, p. 214).

2.3.1. Perspectivas e mecanismos de socialização profissional

A investigação sobre a socialização do professor está ancorada em três tradições principais, as quais explicam o processo através do qual o indivíduo se torna um membro da comunidade de professores de forma distinta (Zeichner & Gore, 1990). Numa revisão da investigação realizada neste âmbito, Zeichner e Gore (1990), identificam na literatura três principais tradições - a funcionalista, a interpretativa e a crítica - as quais tendo em conta a sua forte distinção poderão ser chamadas de “paradigmas” de investigação da socialização dos professores. Vejamos cada um desses paradigmas:

A abordagem funcionalista, a mais antiga, assenta no positivismo sociológico de Durkheim, preocupa-se em providenciar verdadeira explicação e conhecimento preditivo

da realidade. Os adeptos desta tradição tendem a assumir o ponto de partida do observador, tentando fazer a relação entre o que observam e o que esperam serem elementos importantes no amplo contexto social. Alguma da investigação inicial sobre socialização ocupacional situa-se nesta linha. Um exemplo, é o estudo levado a cabo por Merton *et al.* (1957 citado por Zeichner & Gore, 1990) designado “*The Student Physician*”, o qual se baseia na narrativa de socialização de um estudante de medicina, isto é, centra-se na forma como a faculdade muniu o estudante com as orientações, o conhecimento e as habilidades necessárias ao exercício da profissão. Nesta perspectiva enfatiza-se a reprodução, sendo que a socialização produz continuidade da cultura dominante. O indivíduo é moldado pela instituição, modificando-se para desempenhar o que é esperado. Os trabalhos de Waller e Lortie são referência.

A abordagem interpretativa baseia-se na tradição germânica do pensamento social^{xxvi}, sendo utilizados como descritores deste paradigma os termos “*nominalista*”, “*antipositivista*”, “*voluntarista*” e “*ideográfico*” (Burrell & Morgan, 1979 citado por Zeichner & Gore, 1990). Nesta abordagem há uma preocupação por conhecer o mundo social ao nível da experiência subjectiva, pelo que há um interesse pela consciência individual e subjectiva, portanto, com a perspectiva do indivíduo no contexto. Os trabalhos de Lacey (1977) e Beckers (1964, citado por Zeichner & Gore, 1990) dão rosto a esta abordagem. Em ambos os estudos perspectiva-se centrar-se sobretudo na “*explicação*”. O paradigma interpretativo visa a “*compreensão*” (Zeichner & Gore, 1990).

A abordagem crítica abarca várias escolas de pensamento derivadas do Marxismo e da Escola de Frankfurt. Nesta perspectiva são identificáveis duas linhas: uma que advoga a reprodução^{xxvii} e outra a produção.^{xxviii} Os autores apresentam uma terceira via que abarca a produção, reprodução, compromisso e estrutura. O indivíduo é assim criador e produtor de situações sociais (Bolster, 1983 citado por Zeichner & Gore, 1990). Um dos propósitos principais desta abordagem é trazer à consciência a capacidade de criticar o que é tomado como certo acerca do quotidiano (os trabalhos de Ginsburg, 1988, encerram-se nesta abordagem).

Zeichner e Gore (1990) são apologistas da necessidade de um paradigma crítico para perspectivar a socialização profissional. Esta ideia é precisamente um dos contributos da sua reflexão.

O sujeito não se acomoda às exigências de um modo passivo, mas desenvolve o que Lacey (1977) designa de “*estratégias sociais*”, isto é, sistemas de ideias e acção desenvolvidas de forma intencional por um indivíduo num contexto específico e numa dada situação (Contreras, 1987). Na dinâmica de socialização o estagiário poderá optar por três tipos distintos de estratégias. Uma primeira opção é o sujeito aderir às concepções e directrizes oriundas da autoridade (supervisão ou administração / direcção de escola), mantendo algumas reservas acerca da idoneidade das mesmas, o que significa enveredar por uma estratégia de *submissão / concordância estratégica*. Uma outra opção é a possibilidade de

o indivíduo ceder a pressões originadas pela própria situação, mas partindo do princípio de que estas são um contributo para a resolução da situação com vista a obter melhores resultados, o que significa seguir uma estratégia de *adaptação internalizada / ajustamento interiorizado*. Estas duas opções assentam numa conformidade do comportamento, embora a segunda via pressuponha um compromisso de valor. Caso o estagiário não possa pôr em prática alguns dos valores de que partilha, reage. Esta cedência às regras leva a uma vivência de situação dilemática e transforma-se num momento de crise. Por fim, uma terceira opção é enveredar por uma via de *redefinição estratégica*, a qual pela sua designação, parece significar uma submissão às regras instituídas. No entanto, o estagiário assume-se como um promotor de mudança e, portanto, detentor de poder. Esta via é, contudo, a alternativa menos seguida pelos estagiários, de acordo com Lacey.

Hughes (1955) define três mecanismos básicos de socialização profissional: a *passagem através do espelho*, a *instalação da dualidade* e a *conversão última*. O primeiro significa a “descoberta” da realidade do mundo do trabalho pela imersão na “cultura profissional”. O segundo prende-se, por sua vez, com o distanciamento do “modelo prático” e “modelo ideal” de profissão. O último mecanismo evocado pelo autor traduz-se num ajustamento do indivíduo, da sua identidade com as reais possibilidades de carreira. Esta conversão dá-se quando são rejeitados os estereótipos da profissão e a dualidade entre modelos.

E como se processa a socialização profissional do estagiário? Por que etapas passa o estagiário para se socializar com a profissão?

Há estudos que demonstram que os estagiários passam por diferentes fases de adaptação. De acordo com Muray-Harvey *et al.* (2000 citado por Smith e Lev-Ari, 2005), os alunos durante o estágio vão destressando significativamente, passando por diferentes fases de aprendizagem conforme apoiam as reflexões de Furlong e Maynard (1995) ou por diferentes estádios de socialização como refere o trabalho de Lacey (1986), o que nos leva a pensar que vão mudando e moldando a sua identidade e profissionalidade. A socialização profissional pressupõe um processo de mudança e de adaptação, em que o indivíduo se vai tornando membro da comunidade profissional e vai assumindo o papel profissional (Lacey, 1986).

Os estudos de McNally, Cope, Inglis e Stronach (1994) preconizam duas fases distintas na socialização dos professores em início da actividade profissional – uma fase designada por *indução* que se reporta aos primeiros tempos que o professor passa na instituição e uma fase de *baptismo* que corresponde ao período em que o estagiário procura conhecer melhor o seu novo local de trabalho, intentando conhecer e interiorizar normas, valores e recursos. Esta teoria parece aplicar-se, de certa forma, ao que se passa com os estagiários, especialmente no último ano. O aluno começa por tomar contacto numa fase inicial com a instituição e os seus diferentes actores e passado esse período começa a preocupar-se progressivamente por incorporar ou a apropriar-se da cultura profissional vigente.

Incindindo os seus trabalhos sobre o ano probatório no qual os futuros professores passam por experiências de práticas em contexto profissional, Lacey (1986) identificou diferentes momentos de socialização, correspondentes a quatro estádios diferentes: fase de *lua-de-mel* (o aluno sente que está tudo a correr bem); fase do *realismo* (aluno percebe as competências que tem que deter para poder desenvolver o acto educativo e tomar consciência que tem que procurar métodos adequados; fase da *crise* (corresponde ao momento em que o aluno passa por experiências menos bem sucedidas e sente-se incapaz de lidar com a complexidade do acto educativo e a fase de *maior maturidade* (aluno-estagiário consegue encarar a complexidade e lida melhor com os insucessos).

Com um foco de preocupação distinto, Silva (1994) defende que a socialização do estagiário se dá a três níveis distintos do sistema: a um *nível macro*, o qual corresponde ao conhecimento e adaptação às estruturas, políticas, sociais e económicas, que condicionam o funcionamento da universidade e da escola em que se desenrola o estágio; a um *nível meso*, que se prende com a instituição em que se desenvolve o estágio (tipo de escola, ideologia / projecto educativo; clima de escola); a um *nível micro*, que se refere às diferentes salas de aula onde ocorre o estágio / a intervenção.

2.3.2. A prática em contexto profissional: “espaço” de (re)construção de profissionalidade

Falar de formação inicial de professores e, mais especificamente, da componente de práticas em contexto real e da sua função na (re)configuração profissional, remete-nos para uma análise mais detalhada de conceitos como profissionalidade, profissionalismo e identidade profissional. Contudo, embora cada um destes conceitos seja abordado de forma independente, são assumidos de forma complementar, dada a sua estreita ligação e interdependência e enquanto componentes do processo *tornar-se* profissional. Afinal, considerando o *practicum* um momento de aplicação de saberes, mas sobretudo de ressignificação e de construção de novos saberes, de aquisição e/ou desenvolvimento de competências, de construção ou reconstrução da imagem profissional (ou do que é a profissão), de definição ou redefinição de valores e atitudes, a nossa análise partirá de uma ideia de que esses momentos de prática são promotores de construção ou de reconstrução de profissionalidade, de identidade e de profissionalismo. A este propósito refira-se o estudo desenvolvido por Mota e Abeledo (s/d) que conclui que a formação inicial, nomeadamente os estágios, funcionam como uma “*âncora securizante*” para a construção da identidade profissional. No estudo que desenvolveram com estagiários os autores concluíram que essa formação forneceu aos futuros educadores de infância um quadro estrutural que os ajudou a desenvolver e absorver elementos de referência da profissão. (p. 947).

Centrar-nos-emos nesta secção, sendo essa a óptica de profissionalização que nos importa agora focar, sobre o processo de profissionalização do professor, sobre o desenvolvimento profissional (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2008) ou melhor sobre a construção profissional

do educador de infância, isto é sobre o “*processo individual de acesso à profissão e socialização profissional*” (Estrela, 2001, p. 121); sobre o processo *tornar-se EI* e o que o mesmo implica. Falar da profissionalização do professor, implica necessariamente considerar dois conceitos ou “*ingredientes*” (Ramalho *et al.* 2003) que lhe estão subjacentes e que são fundamentais para que essa profissionalização aconteça - falamos de profissionalidade e profissionalismo. Não é vulgarmente traduzida na literatura a distinção entre estes dois constructos. No nosso trabalho assumiremos uma distinção entre ambos conforme expomos em seguida.

Na acepção de profissionalização, entendida como transformação da pessoa em profissional (Tardif & Faucher, 2010) ou como o “*caminho para o estatuto da profissionalidade*”^{xxix} (Roldão, 2005, p. 110) os três pilares centrais da profissionalização podem-se considerar as competências profissionais, a cultura profissional e a identidade profissional (Morgado, 2011).

Partilhamos a ideia de Shulman (citado por Cruz, 2006) de que o exercício da docência requer compreensão e o domínio de um corpo de teorias ou conhecimentos estabelecidos academicamente, que legitima o trabalho do professor e que se partilha com os demais docentes. O seu domínio e capacidade para a sua actualização é um traço identificador de profissionalidade.

A importância de clarificar o conceito de profissionalidade é justificada por Roldão (2005) da seguinte forma:

“Num tempo de ambiguidades e mutações aceleradas, a clarificação da noção de profissionalidade e da especificidade que a define, assume uma importância acrescida na complexa teia de interações que fazem da formação e da aprendizagem uma componente central de todas as vertentes da vida social e uma preocupação maior das políticas em todo o mundo desenvolvido” (p. 106-107)

Mas o que é a profissionalidade? O que está implicado na construção / definição dessa profissionalidade? Qual a sua relação com identidade profissional? Qual a relação entre a formação inicial e a construção dessa profissionalidade? Procuramos abordar a resposta a estas questões em seguida.

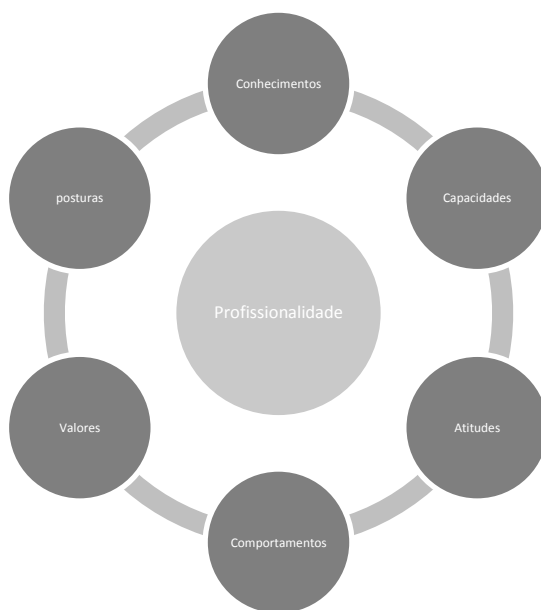
Hoyle (1980 citado por Contreras, 1997) sustenta o conceito de profissionalidade como a “*atitude para com a prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e competências que proporcionam*”. Enveredando por uma concepção mais “*descritiva*” (Leite, 2007, p. 24), diríamos mais operacional, Gimeno Sacristán (1995) conota profissionalidade com o que “*(...) é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor*” (p.65), pelo que falar de profissionalidade significa falar de conhecimentos específicos do professor, significa também uma procura permanente de identidade.

Contreras (1997) fala de profissionalidade, para se referir às “*qualidades da prática profissional dos educadores em função do que requer o trabalho educativo*”, o que significa “...*não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseje alcançar e desenvolver na profissão*” (p.51). Essas qualidades de acordo com o autor referem-se às “*dimensões do fazer profissional no qual se definem aspirações relativamente à forma de conceber e viver o ofício docente e, ao mesmo tempo, dimensões nas quais se inscreveria a forma de dotar a realização do ensino de um conteúdo concreto e específico*” (*ibidem*). Esse conteúdo é interpretável de forma diferenciada em face dos contextos em que se insere o sujeito e das situações concretas por que passa. Este argumento parece-nos sustentar a ideia da mutabilidade da profissionalidade e da sua diferenciação de indivíduo para indivíduo.

No conceito de profissionalidade podem-se considerar englobadas, de acordo com Contreras, três dimensões: a *obrigação moral*; o *compromisso com a comunidade*; a *competência*. Esta última, de acordo com o autor, sustentadora das anteriores, sendo de particular relevância no nosso trabalho.

Falar de profissionalidade é falar de saberes profissionais (Estrela, 2001). Discutiremos, assim o conceito de profissionalidade na óptica dos conhecimentos, habilidades, atitudes, comportamentos, valores, posturas, construídos durante o processo formativo inicial, mais especificamente, induzidos pela componente de formação em contexto real (estágios e acompanhamentos tutoriais / supervisivos), isto é, no exercício pré-profissional. No esquema que se segue procuramos sintetizar os contributos da literatura, mostrando-se o nosso ponto de partida, o qual será inspirador para a própria fase de análise de dados.

Fig. C - Componentes da profissionalidade



Acreditamos que a construção da profissionalidade do educador, assumindo-a na nossa investigação como “*o resultado do processo de aquisição, desenvolvimento e*

aperfeiçoamento dos conhecimentos e das capacidades necessários ao desempenho profissional” (Rodrigues, 2006, p.21), assenta numa base de conhecimento científico sólida nas diversas áreas curriculares a que o educador tem que dar resposta (incluindo os conhecimentos advindos das ciências da educação), mas também nos saberes que emergem da prática profissional (neste caso pré-profissional). É a capacidade reflexiva e de teorização, suportadas por uma base científica sólida, que farão do educador um verdadeiro profissional, não um funcionário do sistema, mas capaz de se impor como “(...)um *profissional autónomo, crítico, responsável porque também dotado de conhecimentos e capacidades específicos e cientificamente fundamentados*” (*idem*, p. 23). Diríamos que é essa capacidade reflexiva (e crítica) que lhe permite aceder a um verdadeiro estatuto de profissional.

De acordo com Rodrigues (2006) a profissionalidade do professor:

“joga-se no cruzamento entre a função social que é atribuída e reconhecida à sua acção pedagógica, direccionada mais para o conformismo ou mais para a ruptura, e a consideração dos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários ao desempenho, orientada mais para as “virtudes” pessoais e inatas ou mais crente nas possibilidades da ciência e da técnica” (p. 69).

Associado ao conceito de profissionalização surge um outro conceito que não podemos escamotear no presente trabalho – o de profissionalismo. Entendendo o profissionalismo como ser e comportar-se como professor (Estrela, 1986; Helsby, 1995 citado por Rodrigues, 2006), como um ideal (no sentido de ideologia) a que os indivíduos e grupos aspiram e que os distingue de outros (Larson citado por Densmore, 1987), como “*ideal de serviço que, articulando os aspectos éticos e deontológicos, permite orientar a profissionalidade, possibilitando distinguir um indivíduo profissional de um não profissional*” (Estrela, 2001, p.120) que representa a adesão individual à retórica e às normas da corporação (Bourdoncle, 1993), acreditamos, suportando-nos em Estrela (*idem*), que ele deverá ser alargado, por oposição a um profissionalismo restrito, que exige que o professor se aproprie de um conjunto de saberes que o ajudem a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, mas também saberes ligados à dimensão moral e ética, e, portanto, o desenvolvimento de atitudes assentes em valores; de acordo com Rodrigues (2006), “*valores forjados pelo corpo dos profissionais*” (p.23). Hargreaves e Goodson (1996) e Marcelo (2009a) falam de profissionalismo “*estendido*”, num sentido de ampliação de funções, conotando o mesmo com o desenvolvimento do trabalho em colaboração, em equipa. Este *novo* profissionalismo consigna-se, assim para os autores, não só como o trabalho concernente à acção em sala de aula, mas também a uma acção mais ampla, por exemplo e, tendo em conta o propósito do nosso estudo, à assunção de funções de orientação da formação inicial (ser educador cooperante).

O saber comportar-se como professor, a adesão a valores a um ideal profissional, o profissionalismo, isto é o correcto exercício da profissionalidade (Mestrinho, 2011) será naturalmente influenciado pelos quadros contextuais por que passam os alunos em formação (os da instituição de ensino superior e os da instituição de estágio), nos quais se

cruzam diferentes concepções de ensino, de “ser educador de infância”, diferentes assunções dos papéis e funções profissionais, diferentes práticas pedagógicas, diferentes modos de ser e estar na profissão. Procuraremos no nosso estudo encontrar traços identificativos desse profissionalismo, através de evidências oriundas das preocupações que os estagiários transmitam (sobre modos de estar e fazer).

Que factores contribuem para a determinação da profissionalidade? Ou melhor que factores / aspectos interferem na profissionalidade ou no conteúdo da profissionalidade do professor? Que ferramentas / instrumentos para a construção da profissionalidade?

Defendemos, tal como já aludimos anteriormente, que a formação inicial contribui fortemente (especialmente a sua componente de práticas em contexto profissional) para a socialização do professor (Lave & Wenger, 1991). Funcionando como período pré-profissional, é nesta altura que os futuros educadores começam a construir o seu percurso identitário, começam a construir o seu *eu profissional* (Marcelo, 2009a) e a adquirir os saberes específicos da profissão (os saberes profissionais). É também através das práticas que os futuros professores começam a tomar consciência de saberes específicos da profissão (Rodrigues, 2006), que mudam os seus pontos de vista sobre o papel dos professores (Smith e Lev-Ari, 2005), o que conduz muitas vezes ao questionamento sobre a opção que fizeram pela própria profissão, isto é, possibilita o “referendar” a escolha profissional (Pimentel & Pontuschka, 2011, p. 85) ou confirmá-la (Caires, 2003).

Flores (2009) considera que a construção da profissionalidade do professor ocorre efectivamente durante os estágios, pese embora a sua construção não ser restrita a esse período, sendo que a mesma visa “(...) proporcionar vivências e consolidar saberes a partir de práticas em ambientes escolares, evidenciando uma preocupação historicamente distanciada das disciplinas específicas do currículo” (p. 78). A profissionalidade não é um produto acabado da formação inicial (Flores, 2009; Morgado, 2011), é uma aprendizagem permanente (Courtois et al., 1996 citado por Perez-Roux, 2012). Não obstante, para essa construção será necessário que o aluno em formação (em fase pré-profissional) faça um “*grande investimento pessoal*” durante o período de formação em contexto real de trabalho (Flores, 2009, p.78), o que nos remete para a ideia de necessidade de reflexão tão amplamente defendida na literatura.

Sendo a construção da profissionalidade um processo temporal (dada a sua construção se fazer ao longo do percurso do indivíduo), contextualizado, pessoal, social ou colectivo (porque para além do indivíduo implica a participação do outro), por tudo aquilo que acabámos de dizer, nessa construção estão implicados um conjunto de aspectos que seguindo o pensamento de Chakur (2001) se constituem como traços e desempenhos característicos do *ser professor*, que lhe são exigidos enquanto tal: competências em habilidades técnico-pedagógicas, competências em habilidades psico-pedagógicas, responsabilidade social, comprometimento político, envolvimento na rotina institucional, investimento na própria formação.

Por sua vez, Gauthier (2006a) considerando que a profissionalidade passa pela formalização dos saberes que correspondem à prática do ofício docente, pela mobilização desses saberes em contextos escolares e pela partilha de experiências entre diversos actores, advoga que estes factores se constituem como as suas dimensões.

A elaboração da profissionalidade durante a formação inicial pelos futuros professores passa, de acordo com Pérez-Roux (2012), por um processo complexo, e faz-se através da construção da sua identidade profissional na encruzilhada de valores, representações e práticas. Construir essa profissionalidade pressupõe tempo e co-envolvimento (supervisor e formando), sendo essencial para a sua edificação que o formando esteja disponível para investir na reflexão sobre as suas acções (Belair, 2011 citado por Pérez-Roux, 2012), processos reflexivos que como vimos são fundamentais no processo de aprendizagem da profissão, funcionando como uma espécie de fórmula integradora da teoria e prática (Ruiz, 2006).

As práticas supervisivas na formação inicial constituem pois um meio fundamental para a promoção do desenvolvimento identitário e profissional do estudante (Alarcão & Tavares, 2007; Vieira, 1993; Villar Angulo, 1990).

A formação é também um processo cujo resultado depende da implicação pessoal do formando. Aprender é sempre algo de pessoal (Contreras, 2007 citado por Contreras, 2010). É como verbaliza Ferry (1987) “... *um trabalho sobre si próprio*” (p.31). Essa implicação pessoal é fundamental para que a formação se consubstancie num processo conducente a uma profissionalidade que assente numa relação dialéctica entre um conhecimento científico sólido na área e das ciências da Educação e uma prática reflexiva, valorizando-se a prática e a experiência como contexto de produção de conhecimento que requer “*como exigência máxima para a sua reflexão e teorização um sólido conhecimento científico*” (Rodrigues, 2006, p. 22). Esta concepção tem subjacente o afastamento da construção de uma profissionalidade “*burocrática*” (Darling-Hammond, 1986 citado por Rodrigues, 2006) em que a acção do professor está assente numa lógica de cumprimento do que é ditado pelo sistema, ficando a profissionalidade imbricada em lógicas de profissão funcionalista e utilitarista, de que os respectivos dispositivos formativos do professor se têm vindo progressivamente a afastar nos últimos anos.

A implicação pessoal do formando, designadamente através de processos auto-reflexivos, é focada também por Kagan (1992) que defende precisamente a ideia de que são esses processos que permitem ao estagiário formalizar uma imagem de si enquanto professor (diríamos futuro professor) e tomar consciência de como a sua história de vida, as suas crenças, as representações que tem sobre o que é o ensino podem vir a influenciar a sua prática. Voltaremos a este temática mais à frente, abordando a reflexão enquanto processo promotor de crescimento profissional durante a formação inicial.

Naturalmente, as experiências que a formação inicial proporciona ao aluno em formação, para além de promoverem a aquisição de um conjunto de requisitos necessários ao

exercício da profissão e, portanto, constituintes da sua profissionalidade, deverão ser também naturalmente indutoras de (re)definições / (re)configurações identitárias, designadamente, de formação de uma identidade profissional, constituindo inquestionavelmente um momento não desprezível da sua construção. É nesta altura que o aluno começa a perceber-se como educador, começa a ter uma imagem de si (presente e futura) enquanto tal, uma projecção de si no universo profissional (Jorro, 2009) o que poderá, como já aludimos anteriormente, conduzir a um questionamento sobre a própria escolha profissional (Molina, 2011)^{xxx}. Nas palavras de Marcelo (1996) “*Espera-se que as práticas sirvam para que os futuros profissionais vejam, observem, partilhem, imitem, questionem, e em definitivo, possam chegar a sentir-se um pouco profissionais*” (p. 15)

Suportando-nos em Cattley (2007), Chong *et al.* (2011) e Jorro (2009) advogamos que o estudante é sensibilizado durante a formação inicial, nomeadamente pelas actividades em contexto profissional, a construir uma imagem de si enquanto futuro profissional, a formar a sua identidade profissional, pois vão-se dando como afirma Jorro (2009) tomadas de consciência sucessivas.

Muito embora a identidade profissional seja consolidada na formação continuada, a formação inicial tem um papel fundamental na construção de conhecimentos, atitudes e convicções necessárias ao exercício da profissão (Libâneo, 2001). O *tornar-se professor* (neste caso educador), o saber estar e o saber-ser professor (com toda a componente ético-moral que lhe é inerente) são componentes da sua identidade, as quais começam a tomar sobretudo forma nesta altura. Como refere Guimarães (2004) a identidade profissional do professor tem a ver com:

“...desenvolvimento de conhecimento, requisitos profissionais e disposições mais ou menos duráveis em relação à profissão. Tais disposições são estruturadas em toda a existência do indivíduo, predominantemente na actuação profissional e, ao mesmo tempo, vão estruturando a maneira como o professor assume e representa a profissão”. (p. 92)

Os estudos de Pimenta (1997) e Cattley (2007) levam-nos a considerar que caberá à formação inicial, sobretudo ao estágio, um papel fundamental na promoção da passagem do *eu aluno* ao *eu professor*, sendo que ao longo deste período formativo existirão, provavelmente, permanentes vaivém entre estes dois estatutos. É nesta altura, inserido nos diversos contextos educativos e influenciados pelas características destes (Bullough, 1997; Dubar, 1997; Flores, 2003; Hargreaves, 1998a^{xxxii}; Kelchterman, 2009) que o aluno-estagiário vai definindo ou redefinindo a sua forma de pensar, agir e sentir; portanto vai construindo (reconstruindo) a sua identidade com a profissão, a sua profissionalidade e consubstanciando o seu profissionalismo, não obstante as diversas fases da carreira e da formação que procedem a esta fase formativa virem a ser os marcos determinantes para o desenvolvimento destes traços. É claro que aqui importa sublinhar a influência dos contextos, cada um com as suas próprias características (em termos de organização, funcionamento, cultura) como condicionantes dessa própria definição, como aprofundaremos mais à frente.

Sendo a identidade profissional um resultado da socialização profissional, vejamos como se constrói essa identidade e o que ela significa no desenvolvimento profissional do futuro profissional.

Para Marcelo (2009b) a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu profissional*, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra, de acordo com Lasky (2005 citado por Marcelo, 2009b) o compromisso profissional, a disponibilidade para aprender a ensinar, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Suportando-nos na revisão de literatura levada a cabo por Beijaard *et al.* (2004) observemos que traços caracterizam a identidade profissional:

i. A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e re-interpretação de experiências. Esta ideia assenta no pressuposto de que o desenvolvimento profissional é um processo que decorre ao longo de toda a vida do indivíduo. A construção da identidade profissional para além de passar pela pergunta “Quem sou eu neste momento?” terá que passar pela pergunta “Quem é que quero ser?”. Assim, considerando a identidade profissional como um processo evolutivo, implica vê-la como dinâmica, não estável ou fixa.

ii. A identidade profissional implica quer a “pessoa” quer o “contexto”. Esta não é única. Dos professores espera-se que pensem e se comportem de forma profissional, mas não apenas através da adopção de características profissionais, incluindo conhecimentos e atitudes prescritos. Ou seja, os professores diferem entre si no modo como lidam com essas características, de acordo com o valor que pessoalmente atribuem a essas características.

iii. A identidade profissional dos professores consiste em sub-identidades mais ou menos harmonizadas. A noção de sub-identidade corresponde aos variados contextos com que os professores se relacionam. Algumas dessas sub-identidades podem ser amplamente relacionadas e encaradas como o *core* da identidade profissional dos professores; enquanto outras podem ser mais periféricas. Parece ser essencial para os professores que estas sub-identidades não conflituem, isto é, que estejam em equilíbrio. Na formação inicial pode surgir esse conflito. Quanto mais importante é uma sub-identidade mais difícil se torna perdê-la ou modifica-la.

iv. A identidade profissional pressupõe “compromisso”, o que implica que os professores sejam activos no seu processo de crescimento profissional. Este elemento surge em sintonia com uma visão construtivista de aprendizagem, isto é, a aprendizagem seja ela individual ou colectiva, dá-se através da actividade do aprendente. Pode-se argumentar que a identidade não é algo que os professores possuam, mas antes algo que

usam para dar sentido a si próprios enquanto professores. A sua identidade profissional é expressa através da forma como explicam e justificam coisas em relação a outras pessoas e contextos. Assim, a identidade sofre de acordo com Marcelo (2009b) a influência de aspectos pessoais, cognitivos e sociais.

Marcelo (2009b) analisa as seguintes “*constantes*” da identidade docente que parecem distingui-la de outras identidades profissionais: a *socialização prévia*, ou seja, o número de horas passadas em sala de aula que enquanto alunos permitiram aprender observando, portanto, permitiram realizar aprendizagem informal; as *crenças sobre o ensino dirigirem a prática profissional*, as quais surgem em função de influências diversas como as experiências pessoais, experiências com o conhecimento formal e a experiência escolar e de aula); o *conteúdo que se ensina constrói identidade*; a *fragmentação do conhecimento docente*, isto é, alguns conhecimentos valerem mais do que outros; o *aprender-se a ensinar ensinando*, ou seja, o valor do conhecimento prático; o *isolamento*, isto é, cada qual é senhor em sua aula; a *carreira docente*, que se distingue das outras, pois aquele que sai da sala de aula não volta (carreira plana); o *tudo depender do professor*, ou seja a ideia do professor como artesão; o *docente como consumidor*; a *competência não reconhecida e a incompetência ignorada*, frutos do isolamento; a *desconfiança das tecnologias*, isto é, resistência à sua utilização; a *influência incompleta dos docentes*, a qual advém do facto de cada vez mais haver “competidores” com os docentes como por ex. internet; *começar a ensinar: quanto mais difícil melhor*, o que caracteriza a falta de transição suave da formação para a acção profissional.

Nascimento (2007) atribui diferentes dimensões à identidade profissional do professor: uma *dimensão motivacional* que se prende com o projecto profissional e incide na escolha da docência e na motivação para a mesma; uma *dimensão representacional*, a qual se relaciona com a percepção profissional, ao nível dos planos da imagem da profissão docente e da imagem de si próprio enquanto professor e ainda uma *dimensão socioprofissional*, a qual envolve a identificação e a integração profissional, baseando-se sobretudo nos processos de socialização profissional. De acordo com a autora estas diferentes dimensões interagem entre si, numa dinâmica complexa em ligação com a profissionalidade docente em construção e com base na formação profissional.

No seguimento dos resultados obtidos numa investigação baseada numa análise comparativa de histórias de carreira de professores, Kelchterman (1993) identificou um conjunto de vertentes da identidade profissional, isto é, do *eu profissional*, a saber: *descritiva*, *avaliativa*, *correctiva* e *normativa*, as quais correspondem respectivamente, à auto-imagem, à auto-estima, à motivação em relação à profissão e à percepção da tarefa. Embora todas estas vertentes tenham um carácter retrospectivo, o estudo evidenciou também uma vertente prospectiva que se prende com as expectativas relativamente ao desenvolvimento futuro da situação profissional. Ligada ao *eu profissional* surge, segundo

o autor (1995), a “teoria educacional subjectiva”, a qual significa o “sistema pessoal de conhecimentos e convicções usadas pelo professor na realização do seu trabalho” (p.12).

A formação inicial é um passo decisivo para a sua construção, embora o processo identitário esteja em permanente definição / redefinição.

É na formação inicial que por vezes o aluno enfrenta uma “crise identitária”, que o conduz à desistência. Jesus (1996) num estudo com professores estagiários verificou que o desejo de ser professor, expectativas de controlo e eficácia foram diminuindo desde o início até ao final do estágio. O estagiário vai pondo em causa a sua competência, a sua vocação. Muito embora, não tenhamos levado a cabo uma investigação empírica susceptível de comprovar esta ideia, os anos de experiência que fomos tendo de contacto com futuros professores apontam-nos para que este tipo de situação ocorra com uma frequência não desprezível.

Procuraremos no nosso estudo, através dos dados recolhidos, evidenciar imagens, significados e concepções sobre *ser educador de infância*, partindo da ideia de que esses diferentes aspectos poderão já existir previamente, influenciando as próprias práticas, mas muitos serão originados nas práticas, tal como salienta Ponte (1992) e Santos e Ponte (1998) especificamente em relação às concepções^{xxxii}. Fessler (1995)^{xxxiii} considera o período de formação inicial a primeira componente do ciclo de carreira profissional do professor, denominando-a de “Pré-Serviço”. Essa mudança de concepções indicará avanços na sua profissionalidade (Lima, 2007).

Hargreaves (1996) fala da influência dos contextos na percepção que o professor constrói de si próprio, e por conseguinte, da sua eficácia, dos seus alunos, dos seus colegas, do trabalho. Aplicando este pensamento à nossa investigação, estamos certas que um dos factores condicionantes da construção da identidade profissional do futuro educador de infância são precisamente os contextos de estágios (co-formativos) pelo que o aluno passa durante o seu percurso formativo, sendo a qualidade dessas experiências decisiva para o resultado da aprendizagem (nomeadamente de competências), como sugere Rauner (2007).

Vários autores apontam os efeitos da organização escolar na determinação da profissionalidade dos professores (Barroso, 1996; Canário, 1996; Formosinho, 1991, 2000; Lima, 1996; Handal e Lauvas, 1987; Nóvoa, 2009a). Nesta linha, percebe-se que a passagem do aluno por diferentes experiências, naturalmente, correspondentes a diferentes realidades profissionais e contextos culturais, e portadoras de especificidades próprias e diferenciadas, traduz-se numa mais-valia para o aluno que está a construir a sua identidade com a profissão, constituindo-se uma variável interveniente e facilitadora desse processo de construção. Como afirma Sarmiento (2002 citado por Sarmiento, 2009) “... a passagem por um número alargado de experiências sócio-profissionais poderá enriquecer ou clarificar a identidade de cada um” (p.61).

Naturalmente, não poderemos deixar de nos referir também à influência dos próprios contextos de ensino superior, nomeadamente, da organização curricular e modelo de

funcionamento do curso. Pese embora a organização curricular da formação inicial seja cada vez mais balizada por regras comuns advindas de orientações normativas legais, há diferenças, inovações influenciadoras da construção profissional do indivíduo. Em relação à formação em educação de infância, Nascimento (2002) lembra que o perfil específico legislado é um “*perfil de saída do curso*” (p.105), sendo que cabe às instituições de formação transformar o mesmo em objectivos de aprendizagem e determinar situações conducentes à sua concretização e aqui há espaço para diferenciação e inovação.

Para além dos contextos, isto é dos seus “*constituintes*”, a aprendizagem do futuro professor (“*aprendiz adulto activo*”) é também influenciada pela sua história pessoal e pelas suas experiências prévias à formação (Sanmamed e Abeledo, 2011), portanto, pelo seu *eu*, pela sua identidade pessoal, pela sua biografia, aspecto fortemente vincado na literatura como vimos.

Sobre a influência do *eu* na formação da identidade profissional do professor, as palavras de Thomas (1993 citado por Oliveira e Cyrino, 2011) são muito expressivas:

“...é difícil separar, convincente e confiantemente, o Self da persona profissional. Parece-me que está na natureza do ensinar o facto da máscara provavelmente deslizar: o desempenho do papel é ameaçado pela intrusão do Self. Os professores estão sob um escrutínio de tal intensidade da parte de uma audiência de observadores psicologicamente perspicazes, que a persona profissional se torna permeável ao seu olhar pasmado. Alguns professores tentarão habitar a sua persona profissional ao extremo, ao passo que outros concordam com o valor de “ser humano na sala de aula”, enquanto, para a maioria, ensinar envolve uma alternância da persona para a pessoa e vice-versa” (p. 239-240).

A interdependência entre identidade pessoal e profissional é identificada por Nóvoa (1995b) quando defende como impossível a separação do *eu* profissional do *eu* pessoal. Como afirma o autor “*...a maneira como cada um de nós ensina está dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino*” (p.17). Esta ideia leva-nos pois a considerar que, embora existam diversas características comuns à identidade dos professores, há uma especificidade ou especificidades próprias inerentes à identidade pessoal de cada um, o que significa pois uma simbiose entre os conceitos. Esta ideia é corroborada por Cardona (2006) que considerando a identidade “*fruto de um processo de socialização complexo e diversificado*” (p.92) defende que há pontos comuns a todas as educadoras (por ex. a relação pedagógica com as crianças). No entanto, a assunção dessas similaridades pode manifestar-se de diferentes formas, uma vez que há modos diferentes de ser, pensar e agir.

Falar de identidade profissional ou mais especificamente em construção identitária profissional implica a relação do indivíduo com os contextos, quer sociais, quer pessoais; é portanto, um processo que implica a trajectória pessoal e profissional no percurso de *tornar-se professor*. Conforme refere Pimenta (1994) a constituição da identidade profissional docente dá-se a partir:

“...do significado que cada professor, como actor e autor, confere à actividade docente no seu quotidiano com base nos seus valores, no seu modo de situar-se no mundo, na sua história de vida, nas suas representações, nos seus saberes, das suas angústias e dos seus anseios, no sentido que têm na sua vida de professor, bem como na sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros grupos” (p.42)

Falar de identidade profissional remete-nos, naturalmente, para o tema da identidade social e da sua formação, pois esta é uma das suas componentes (Dubar, 1997, 2012); é como afirma Lopes (2001) uma “*identidade social particular*” (p. 188), que faz parte da identidade global do indivíduo (Gohier citado por Gohier *et al.*, 2008).

O pensamento de Calderhead (1991) apoia-nos a sustentar a convicção que no contexto real de trabalho o estagiário confronta duas dimensões da sua identidade – a profissional e a pessoal, havendo entre elas uma forte ligação, o que aliás não acontece em outras actividades como é frisado pelo autor, considerando que o estagiário é permanentemente observado pelos alunos, pelos professores da sala de aula e pelo supervisor da instituição de ensino superior.

Situando-nos numa linha da socialização profissional, partilhamos da ideia de que a identidade é um processo interactivo, que implica a relação com o contexto. Construir a identidade profissional do professor significa a construção de uma imagem de si enquanto educador (no caso do presente estudo enquanto pré-profissional), a qual surge como consequência de várias vivências e interacções que o estudante vai estabelecendo no contexto de estágio ou ao longo do processo formativo, sofrendo redefinições permanentes. As experiências que vivenciam durante o contacto com situações reais de trabalho vão conduzindo a reconstruções da imagem do *eu* profissional, através de várias experiências / vivências por que passam. Estas práticas constituem um período para o aluno (futuro profissional) “*provar-se a si mesmo*” (Sanmamed & Abeledo, 2011, p.61). É nesta altura, sobretudo no último ano dada a proximidade do estatuto de profissional que assumirá, que acreditamos que o aluno confronta a sua própria imagem enquanto educador (ainda que ainda não o seja) com a imagem que os outros têm de si.

Como lembra Borges (2007), citando Sainsaulieu (1988), a auto-imagem é condicionada pela “*síntese entre as forças internas e externas da sua acção, entre o que ele é para si e aquele que ele é para os outros*” (p.6). Tratando-se do período de práticas em contexto profissional diríamos que esses outros é uma comunidade alargada - crianças, supervisores, educadores cooperantes, pais, coordenadores / directores, colegas de estágio, de entre outros. De facto, no estudo que leva a cabo sobre imagens e auto-imagens de professores, a autora chega à conclusão de que os professores têm uma imagem idealizada quando se vêem a si próprios e quando falam dos outros mostram uma imagem mais realista.

Numa abordagem da identidade assente numa corrente interaccionista, supõe-se uma dialéctica entre sujeito e o mundo da socialização profissional, isto é uma inter-relação entre a pessoa e o ambiente social (Gohier *et al.*, 2008).

Baseando-se no interaccionismo simbólico, Nias (1989) considera a identidade como uma construção de si mesmo como objecto que se experimenta nas relações com os demais, pelo que a mesma está intimamente ligada à cultura.

O modelo de Sikes, Measor e Woods (1985 citado por Gohier *et al.*, 2008), baseado nesta corrente interaccionista, ao descrever estados de desenvolvimento da carreira profissional preconiza os momentos de crise como um motor principal do desenvolvimento da identidade. Logo, a identidade profissional do professor é uma identidade negociada em função dos constrangimentos do ambiente profissional e dos interesses das pessoas.

Apoiantes de uma abordagem psico-sociológica da construção da identidade, Gohier *et al.* (2001) são defensores da ideia de que a identidade profissional do professor se traduz num processo dinâmico e interactivo de construção de uma representação de si enquanto professor. Para os autores, nessa representação estão englobadas duas dimensões – a representação de si como pessoa e as representações dos professores e da profissão. A representação de si integra as componentes de conhecimentos, crenças, atitudes, valores, projectos, aspirações. Este tipo de representação de si tem inerente uma capacidade de introspecção podendo ser apoiada por uma narração autobiográfica, correspondendo a uma auto-avaliação e a uma auto-interpretação. Já a dimensão de representação dos professores e da profissão engloba um conjunto de componentes que têm inerentes diversas qualidades, designadamente: representações relacionadas com o trabalho (conhecimentos, capacidade de reflexão, capacidade de relação teoria-prática, capacidade analítica, capacidade de fazer opções, autonomia, capacidade de auto-avaliação); representações relacionadas com responsabilidades (conhecimento de regras de natureza deontológica, sentido ético, deliberação ética); representações relacionados com os alunos (capacidade relacional, empatia, capacidade de escuta, congruência, conhecimento de si próprio, capacidade introspectiva, conhecimento dos mecanismos psicológicos, conhecimento das suas capacidades e limites intelectuais e dos seus valores); representações relativas aos colegas e ao corpo docente (colegialidade, sentimento de pertença ao grupo, competência dialéctica, capacidade de trabalhar em grupo) e representações relativas à escola como instituição social (conhecimento das necessidades sociais e da cultura, capacidade de se afirmar, competência argumentativa).

Mas o que implica a construção dessa identidade? Em que momentos ocorre essa construção?

A identidade social, de acordo com Berger e Luckman (1991) ocorre em duas fases. Uma primeira fase, designada por socialização primária (correspondente ao período da infância, correspondente à introdução do indivíduo na sociedade) e uma segunda fase, designada por socialização secundária, que corresponde a todos os processos posteriores e, portanto, aos períodos de adolescência e vida adulta e que ocorre pelo contacto do indivíduo com um mundo social específico, através do contacto com várias instituições sociais. Como vimos anteriormente a propósito dos processos de socialização a entrada num curso de formação

superior integra-se no período de socialização secundária, constituindo-se como um período de relevância na construção da identidade profissional (Ponte & Oliveira, 2002). Hughes (citado por Dubar, 1997) considera mesmo a socialização profissional não só uma “*iniciação*” à cultura profissional, bem como uma “*conversão*” a uma nova concepção do *eu* e do mundo, o que implica a assunção de uma nova identidade. Estas duas fases de socialização são assim indutoras de experiências e representações marcantes para o indivíduo.

Na formação inicial forma-se uma identidade profissional de base, a qual resulta da articulação entre a socialização secundária por ela oferecida e a socialização primária. (Lopes *et al.*, 2004). Nas palavras de Cruz (2006) “*o período de formação inicial e os primeiros anos de ensino do professor principiante são chave para a interiorização de modelos orientadores do exercício posterior da profissão*” (p. 110).

Alguns autores vão mesmo mais longe quando consideram que a construção da identidade profissional começa na primeira infância e dá-se ao longo da vida (Dubar, 1997; Knowles, 1992; Zeichner & Gore, 1990). Referindo-se em concreto à construção da identidade profissional do professor Sachs (2001) afirma que a mesma assenta “*nas suas experiências como aluno e como professor, nas suas histórias pessoais e profissionais no interior e no exterior da escola, bem como nas imagens dos professores que surgem nos media, na ficção, etc.*” (p.3).

Considerando a identidade como uma internalização da cultura profissional conducente individualização de um “*ethos*” de ensino, Zeichner (1985) elenca um conjunto de factores de incidência na conformação da cultura latente, designadamente:

- *As Primeiras experiências formativas* – prende-se com a ideia de durante a vida escolar serem interiorizados modelos de comportamento, através de aprendizagem por observação);
- *A Influência de pessoas com capacidade de avaliação* – pessoas com autoridade moral para estabelecerem padrões educativos
- *A Relação com agentes colaterais* – relação com pessoas fora do ensino (por ex. amigos). Essas pessoas podem prestar ou não apoio às decisões profissionais e ajudar a conformar a imagem profissional.
- *A Relação com os alunos durante a prática de ensino* – o adulto muda de forma a relacionar-se com os alunos
- *A Influência dos supervisores e tutores de práticas* – durante a realização do *practicum* os agentes formativos facilitam a reflexão sobre a cultura profissional das instituições de ensino.

Pimenta (1999) defende que a identidade se constrói a partir da conjugação de uma multiplicidade de factores. Ela constrói-se:

“...a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias”. (p. 19)

As identidades, conforme referem Day e Hadfield (1996 citado por Day, 2004) não são estáveis, mas sim *“descontínuas, fragmentadas e sujeitas à mudança”* (p.93). Para Dubar (1997) a construção da identidade profissional implica a articulação de duas transacções: uma interna ao indivíduo (para si, subjectiva ou biográfica) e outra externa entre o indivíduo e as instituições (para o outro, objectiva ou relacional). Estas transacções são processadas por mecanismos de identificação e de atribuição. A identidade para si é resultante do processo biográfico, é uma *“transacção subjectiva”* e a identidade para o outro releva do processo relacional, é uma *“transacção objectiva”* entre as identidades atribuídas e as identidades incorporadas. A identidade é construída através da articulação entre os sistemas de acção que propõem identidades virtuais e as trajectórias.

A identidade constrói-se, deste modo, a partir da articulação entre os sistemas de acção que propõem identidades virtuais e as trajectórias dos indivíduos, as quais são portadoras de identidades reais (Lopes *et al.*, 2004). Como afirmam os autores *“a formação profissional (inicial) e depois os contextos de trabalho são alguns desses sistemas de acção que transportam propostas de identidades virtuais que entrarão em contacto com as trajectórias dos indivíduos portadoras de identidades reais”* (p.69). A passagem de jovem-adulto a profissional faz-se através de:

“um processo de socialização secundária, ou seja, a “aquisição” de “saberes” relativos a um campo especializado de actividade, os “saberes profissionais”. A eficácia da socialização secundária depende da relação que se estabelece entre ela (os saberes profissionais propostos) e a socialização primária (os saberes de base). A relação pode ser do tipo reprodutora ou do tipo transformador”. (Lopes *et al.*, p.69)

A construção da identidade profissional dos professores depende, por conseguinte, de uma diversidade de factores, como por exemplo, da forma como se relacionam com os seus alunos, das disciplinas que ensinam, dos papéis que desempenham, dos contextos em que trabalham, do quadro social e cultural mais amplo em que o ensino se inscreve, da sua biografia pessoal, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho, do apoio que recebem (Flores, 2009). Ou seja, *tornar-se professor* é um processo em permanente construção, que depende de um conjunto de inúmeras variáveis ao longo de todo o percurso académico e profissional.

Analisando, em concreto, as particularidades inerentes à construção da identidade profissional das educadoras de infância, tomando por referência uma ampla revisão de literatura, Sarmiento (2009) sistematiza essas particularidades da seguinte forma:

- i. a construção da identidade inicia-se na infância e re(constrói-se) ao longo da trajectória de vida;

- ii.* as educadoras de infância são elas próprias actores sociais activos na construção das suas identidades profissionais;
- iii.* o “gostar de crianças” é percebido pelas educadoras de infância como sendo parte da construção identitária;
- iv.* as identidades profissionais das educadoras jogam-se nas interacções que fazem entre os diferentes papéis sociais que têm que assumir;
- v.* as educadoras definem estratégias para tornar a construção do processo identitário um processo partilhado;
- vi.* as educadoras produzem um discurso em que defendem que há uma especificidade na acção pedagógica com as crianças;
- vii.* as educadoras apontam para que a formação inicial, contínua e especializada, se constitui como momento decisivo para a (re)construção das suas identidades profissionais;
- viii.* as educadoras afirmam a sua identidade pela realização das acções morais procurando transmitir que razões éticas norteiam as decisões pedagógicas.

Em síntese, profissionalidade e identidade profissional são pois dois conceitos intimamente ligados, em permanente construção durante toda a carreira (Morgado, 2011), sendo que a busca do primeiro significa, naturalmente, a construção ou a definição do segundo.

As crenças, as perspectivas, a imagem que desenvolve sobre o que é ensinar, o que é ser professor durante as suas experiências enquanto aluno (desde a infância), são para alguns autores, a que já fizemos referência anteriormente, elementos que influenciam a construção da identidade profissional. Por exemplo, a este propósito, Lortie (1975) fala do conceito de “*aprendizado da observação*” para se referir precisamente a essas influências.

A identidade profissional dos professores e educadores é pois uma construção condicionada por inúmeras variáveis (internas e externas ao indivíduo), sendo como defende Derouet (1988) uma “*montagem compósita*”, uma vez que essa construção passa pelas várias fases da vida profissional, desde a opção pela profissão, passando pela etapa da formação inicial, até à reforma.

A identidade é, portanto, um processo evolutivo (Marcelo, 2009a) e dinâmico (Marcelo, 2009a; Carrolo, 1997; Kelcherman, 2009), formando-se na relação com o outro (Dubar, 1997; Rodgers & Scott, 2008).

No nosso estudo tentaremos identificar nos materiais recolhidos traços identitários, designadamente, tentando perceber como é que o aluno durante a sua formação inicial se vê como futuro educador, como é que percebe a sua imagem enquanto futuro educador, que alterações foi sofrendo essa imagem durante o percurso formativo, que imagem tem do *eu profissional* quando ainda se encontra numa fase pré-profissional e com

um estatuto de estudante desempenha funções características da profissão. Não obstante, partimos da convicção de que será mais provável encontrar sobretudo traços relativos à construção da sua profissionalidade, dado que os alunos em formação ainda não exercem a profissão autonomamente (ainda não são portanto profissionais), pelo que ainda não se sentem verdadeiramente educadores, estando ainda “respaldados” por um estatuto pré-profissional, o de estagiário, muito embora sejam portadores de saberes profissionais e desenvolvam acções profissionais.

Não obstante, acreditamos que no período de formação inicial o aluno-estagiário já sente a necessidade de se ir afirmando profissionalmente (embora ainda com estatuto pré-profissional) perante a comunidade que integra. A este propósito refira-se que de acordo com Oliveira (2004) “...o professor começa ainda antes do início da carreira a desenvolver uma certa imagem da profissão e de si próprio como educador”, forma aquilo a que chama de uma “proto-identidade”.

2.4. Os modelos de *practicum* à luz das diferentes orientações conceptuais da formação e das diferentes concepções do ser professor

Neste ponto, procuraremos relacionar os vários modelos de prática profissional que ocorrem durante a formação com os paradigmas e modelos de formação existentes, cientes de que a opção por um determinado paradigma ou modelo de formação induz concepções de *prática em contexto* e de modelos de funcionamento dessa imersão no “mundo profissional” distintos. Torna-se para nós claro que as diferentes concepções de professor que lhe são inerentes, isto é, as diferentes perspectivas de profissionalidade docente implicam diferentes formas de conceber a formação, a organização curricular e, por conseguinte, diferentes concepções do que deverá ser a componente de prática em contexto profissional.

Falar de formação, designadamente de formação de professores, implica pensar sobre paradigmas e modelos de formação, os quais têm inerentes diferentes concepções do que é ser professor, diferentes perspectivas de profissionalidade, do que é ensinar, diferentes propósitos formativos. Como sustenta Calderhead (1987) ensinar é um processo complexo que pode ter inerente diferentes concepções, apoiando-se em diferentes modelos, metáforas e analogias. Analisaremos em seguida estas diferentes abordagens.

Na nossa discussão, destacaremos como é que cada modelo vê a importância da prática no *tornar-se professor*, que concepção de prática é que tem inerente (uma prática aplicacionista do que os formandos observam nos mestres ou de uma prática analisada à luz de uma atitude reflexiva e investigativa, à luz de uma procura de inovação e ajustamento aos contextos onde se está inserido).

2.4.1. As orientações conceptuais da formação e o *ser professor*

É vasta a literatura a respeito das abordagens teóricas que devem guiar a formação de professores, sendo vários os autores internacionais e portugueses, que se debruçam, desde os anos 70, sobre esta temática (Campos, 2002; Doyle, 1990; Estrela, 2002; Feiman-Nemser, 1990; Ferry, 1987; Gimeno-Sacristán, 1989; Lesne, 1984; Zeichner, 1983, 1993; Liston & Zeichner, 1991; Pérez-Gómez, 1998; Tom & Vali, 1990).

Falemos de *paradigmas* ou *modelos de formação*^{xxxiv} (Estrela, 2002; Campos, 2002; Ferry, 1983; Zeichner, 1983; Gimeno-Sacristán, 1989; Paquay & Wagner, 2001), de *orientações conceptuais* (Feiman-Nemser, 1990), de *tradições de formação* (Liston & Zeichner, 2003; Zeichner & Liston 1991), de *perspectivas* (Pérez-Gomez, 1988; Villar Angulo, 1990) ou ainda de *programas* (Shulman, 1986), referimo-nos a “*núcleos de representações e de crenças quanto à natureza do ensino e quanto à maneira como se aprende a ensinar*” (Zeichner, 1983, p.3).

A estas diferentes orientações estão subjacentes concepções ou imagens distintas do que é ser professor. O Professor pode ser visto como um especialista de uma dada disciplina, um técnico, uma pessoa ou um crítico (Flores, 2000). Analisemos a questão em mais detalhe.

Apresentamos, em seguida, uma breve síntese comparativa sobre as diferentes concepções em torno da temática, focando aqueles que são considerados os autores de referência. Tratando-se de uma investigação sobre formação de professores, centrada especificamente sobre a prática em contexto profissional, importa salientar as diferentes concepções subjacentes à formação na medida em que as mesmas se traduzem em diferentes concepções de professor e, por conseguinte, são promotoras de diferentes aceções e modelos de *practicum*. Como afirma Cruz (2006):

“a vantagem do estudo, identificação e caracterização dos enfoques conceptuais reside na possibilidade de oferecer a quem se ocupa da formação docente um mapa orientador da situação de campo, que lhes permita compreender os modelos formativos desde a sua finalidade e desde a sua fundamentação teórica para que lhes facilite o reconhecimento das diferentes práticas formativas de uma perspectiva conceptual coerente”(p.26).

Como sabemos Zeichner (1983) definiu quatro paradigmas de formação de professores que podemos designar por comportamentalista, personalista, tradicional-artesanal ou tradicional-ofício e o orientado para a pesquisa. Numa reformulação posterior da sua “tipologia” de análise de programas de formação, considerando o lugar dado à reflexão nos mesmos, nomeia as seguintes tradições: tradição académica, tradição da eficiência social, tradição desenvolvimentista e tradição de reconstrução social.

Seguindo a linha de Feiman-Nemser (1990) existem cinco “*orientações conceptuais*” (p.220) alternativas, as quais representam um conjunto de ideias a respeito das metas da formação de professores e dos meios para alcança-las, designadas por: crítica social; pessoal; tecnológica; prática e académica. A autora faz uma comparação dessas orientações

com as propostas por outros autores, de que destacamos precisamente Zeichner, chegando à seguinte correspondência:

Quadro 3. Correspondência entre as perspectivas de Feiman-Nemser e Zeichner

ORIENTAÇÃO DOMINANTE					
FEIMAN-NEMSER	Crítica /social	Pessoal	Tecnológica	Prática	Académica
ZEICHNER	Investigativa	Personalista	Behaviorista	Artesanal	Académica

Fonte: Feiman-Nemser (1990, p. 220)

Vejam agora em maior detalhe os diferentes modelos de formação de professores à luz dessas diferentes orientações conceptuais alternativas, tendo por base os autores em questão, evidenciando, o que introduz cada um deles em termos de linhas orientadoras da formação.

i.O modelo académico / Tradição académica (Zeichner) / a orientação académica (Feiman-Nemser)

Esta linha concebe que os futuros professores deverão adquirir uma sólida formação científica numa determinada especialidade ou especialidades. Considera-se o professor um intelectual, um especialista, um transmissor de conhecimento e de desenvolvimento da compreensão dos alunos. É, assim, objectivo da formação de professores preparar os futuros professores com uma sólida preparação ao nível do conteúdo científico. O professor é considerado um “*especialista dos conteúdos de ensino*” (Zeichner, 1993, p.36).

ii.O modelo comportamentalista / tradição da eficiência social (Zeichner) / a orientação tecnológica (Feiman-Nemser)

Baseado numa epistemologia positivista e na psicologia behaviorista, e sendo o modelo que mais influenciou a formação inicial na segunda metade do sec. XX (Esteves, 2002), trata-se de uma abordagem que concebe que ensinar corresponde a uma aplicação de um conjunto de técnicas. Aprender a ensinar significa precisamente o desenvolvimento de destrezas (os chamados *skills*). O professor, neste modelo, é encarado como um mero executor (e, portanto, como receptor passivo) de princípios e leis que outros conceberam e validaram. Perspectiva-se que os contextos educacionais são mais homogêneos e estáveis do que o contrário (Esteves, 2002). Nesta perspectiva, a formação de professores tem como objectivo a “*aquisição de destrezas específicas e observáveis que se suponham relacionadas com a aprendizagem dos alunos*”. (Zeichner, 1993, p. 41)

Considerando a perspectiva aplicacionista, estes modelos são limitativos da acção do professor, concebendo-o como um receptor passivo e condicionando a sua prática de reflexão. A formação do professor assenta “*no estudo científico do ensino e na existência de uma correlação directa entre a consuta do professor e a aprendizagem do aluno*” (Pacheco, 1995a).

Os programas de CBTE (Formação de Professores Baseada em Competências), emergentes nos anos 60, são o exemplo mais paradigmático destes modelos.

iii.O modelo personalista / Tradição desenvolvimentista (Zeichner) / a orientação pessoal (Feiman-Nemser)

Apoiado numa epistemologia fenomenológica e na psicologia do desenvolvimento e em princípios humanistas, o modelo personalista concebe o professor como o elemento central do processo formativo, na medida em que os programas são definidos em função das necessidades e interesses dos futuros professores. Nesta perspectiva preconiza-se que o que deve ser ensinado é determinado pelas necessidades do aluno (Zeichner, 1993). A formação destina-se, essencialmente, a promover o desenvolvimento da personalidade dos formandos, constituindo-se o formador como um elemento facilitador desse processo de desenvolvimento. Tendo em conta os princípios em que assenta, neste modelo não se verifica uma definição á priori de conhecimentos, competências ou destrezas. Para Feiman-Nemser (1990), o eixo central da formação é o desenvolvimento pessoal do professor.

Assim, nesta tradição, concebe-se que é o conhecimento das características dos alunos que é determinante do que deve ser ensinado aos mesmos e aos professores.

As perspectivas de Piaget, Kolberg, Selman, Vigotsky, Erickson e Loevinger são as teorias em que se suporta esta tradição (Oliveira-Formosinho, 1987).

iv.O modelo orientado para a indagação / tradição da reconstrução social (Zeichner) / orientação crítica-social (Feiman-Nemser)

Neste modelo, preconiza-se o futuro professor (formando) como um agente activo. O professor é visto como alguém que indaga, inova, investiga. Deverá ser portador de *skills* técnicos, mas esses não são suficientes (Esteves, 2002). Os futuros professores durante o processo formativo deverão desenvolver competências que lhes possibilitem serem intervenientes activos. Deverão desenvolver capacidades reflexivas, desenvolver a capacidade de analisar criticamente as suas práticas e o contexto social e educativo em que estão inseridos (Formosinho, 2009a; Shön, 1982; Alarcão, 1996a; Zeichner, 1993).

A escola e os professores são elementos centrais do movimento para uma sociedade mais justa e humana (Pacheco, 1995a)

v.O modelo tradicional artesanal ou tradicional-ofício (Zeichner) / a orientação prática (Feiman-Nemser)

Dando especial relevo aos aspectos artesanais, perspectiva-se a concepção de mestre-aprendiz (formador-formando). As situações são irrepetíveis, são únicas, pelo que as qualidades “artísticas” de cada um são determinantes. Neste sentido, a formação de professores é concebida como um processo de aprendizagem pela experiência, consubstanciando-se numa aprendizagem por tentativa e erro, através da apropriação de rotinas dos profissionais experientes. Neste tipo de formação a “imitação” de modelos

experientes é o processo de aprendizagem privilegiado, não sendo dado espaço à compreensão e promovendo-se a conservação de práticas ao invés da inovação (Esteves, 2002). Acresce, que os professores são vistos como meros receptores, não sendo intervenientes activos na organização curricular da formação.

Numa abordagem que nos parece muito interessante e oportuna para enquadrar o nosso trabalho, Cruz (2006), baseando-se em Vicente (2003), sintetiza os seguintes enfoques conceptuais no discurso sobre formação docente:

Quadro 4. Síntese dos enfoques conceptuais de formação de professores

	ACADÉMICO	TECNOLÓGICO	HUMANISTA	PRÁTICO	CRÍTICO
Imagem de ensino	Processo de acumulação de conhecimento	Processo regulado tecnologicamente	Processo de ajuda ao desenvolvimento pessoal	Processo complexo, singular, contextualizado e incerto	Processo social de reconstrução do conhecimento
Imagem do professor	Perito em conhecimento da matéria	Técnico em aplicação das regras de ensino	Profissional em desenvolvimento que ajuda o desenvolvimento dos alunos	Profissional reflexivo e experiente	Profissional comprometido ética e socialmente
Imagem do ensino do professor	Domínio da estrutura semântica e sintáctica da matéria	Formação em competências e estratégias de adopção de decisões	Desenvolvimento pessoal do professor	Enfoque tradicional de aprendizagem-ofício e enfoque de reflexão sobre a prática	Reflexão crítica para a reconstrução social e investigação-acção
Contextos em que prevalece	Formação de professores do ensino secundário e universitário	Formação inicial dos educadores e professores do 1º Ciclo do E.B.	Programas de desenvolvimento e formação personalizada	<i>Practicum</i> na formação inicial e programas de iniciação ao ensino	Grupos de renovação e inivação educativa

Fonte: Cruz (2006, p.26)

Liston e Zeichner (2003) falam de distintas *tradições* na formação de professores denominando-as, respectivamente, de conservadora, progressista e radical. É nestas tradições que, segundo Cruz (2006), cabem os modelos paradigmáticos referidos anteriormente. Assim, a tradição conservadora inclui os modelos académicos; a tradição progressista inclui os modelos tecnológico e humanista e a tradição radical inclui o modelo crítico. Fica de parte o modelo prático que embora alguns autores tenham tentado enquadrá-lo numa tradição prática, Cruz considera difícil a sua integração numa das três tradições anteriores, tendo em conta que qualquer uma dessas tradições gerou um discurso sobre a prática, pelo que o enfoque académico não representa um “*autêntico modelo paradigmático com suficiente estrutura conceptual para que justifique um tratamento autónomo*” (p. 30)

Verifica-se pois uma “pluralidade paradigmática” ou uma orientação conceptual plural quer na prática de ensino, quer na prática da formação docente que deverá ser admitida, configurando a realidade formativa uma “justaposição” dos vários paradigmas (Cruz, 2006, p.30), sendo extremamente difícil encontrar um paradigma em “estado puro” (Esteves, 2001, p.222) e encontrar um modelo que “*dê conta da multidimensionalidade e multireferencialidade do ensino e da formação*” (Estrela, 2002, p.26).

Considerando que, muito embora os modelos sejam ecléticos, Estrela advoga que há condições para que se chegue a modelos de formação em que “o acto pedagógico tem de ser uma construção constante do professor, com os alunos, a partir da análise que ele faz” (*ibidem*). Do que foi dito, depreende-se que as diferentes orientações não se consignem na prática como mutuamente exclusivas (Villegas-Reimers, 2003).

Alinhada com esta perspectiva Ralha-Simões (2009), referindo-se à existência de diferentes modelos de formação de professores advoga o seguinte:

“...não dispomos actualmente de um único que se possa considerar como o mais satisfatório. Qualquer tentativa para restringir o universo formativo, formulando decisões limitativas da liberdade, da abrangência e da diversidade, resulta necessariamente num empobrecimento conceptual que comprometerá não só a prática profissional mas também o próprio processo de maturação epistemológica dos saberes relativos à intervenção educativa. (p.51)

Doyle (1990) cria uma categorização dos perfis profissionais dos professores, correspondentes a cinco perfis distintos: o bom funcionário, o jovem académico, a pessoa que funciona por inteiro, o inovador e o profissional reflexivo. Procedendo a uma correspondência entre esses perfis e as diferentes concepções de formação alternativas mais adequadas para alcançar esses perfis, Esteves (2001) traça a seguinte analogia:

Quadro 5. Correspondência entre perfis profissionais do professor e concepções de formação conducentes a esses perfis

Perfil profissional segundo Doyle (1990)	Paradigmas / Concepções de formação conducentes ao perfil (segundo Esteves, 2001)
“O bom funcionário”	Artesanal e tecnológico
“O jovem académico”	Académico
“A pessoa que funciona por inteiro”	Personalista
“O inovador”	Orientado para a investigação
“O profissional reflexivo”	Orientado para a investigação

Fonte: Adaptado de Esteves (2001)

Ferry (1987), centrando-se no tipo de processo formativo, a sua dinâmica e a sua eficiência, define três modelos de formação:

i. O modelo centrado nas aquisições

Neste modelo concebe-se a formação como um meio de aquisição de saberes, técnicas, comportamentos, capacidades definidos à partida e não dependentes das necessidades ou interesses dos formandos. É dado lugar central à teoria, sendo a prática, a mera aplicação da mesma.

Estrela (2002) defende que os modelos centrados nas aquisições orientam-se para uma pedagogia de tipo transmissivo, desempenhando o formando um papel passivo. Dentro deste tipo de modelos podemos encontrar os de tipo corporativo, os de tipo académico e aqueles que são elaborados a partir dos conhecimentos de investigação científica relevantes. Nos primeiros, a aprendizagem da profissão é feita junto de um professor experiente; nos segundos essa aprendizagem assenta na transmissão de conhecimentos

oriundos das diferentes disciplinas e por fim, no terceiro tipo de modelos (de natureza behaviorista) preconiza-se a formação por competências.

ii. O modelo centrado no processo

Não há aquisições pré-determinadas, mas antes aquisições dependentes de um percurso individual ou colectivo.

Para Estrela (2002) são os modelos que tomam o futuro professor como sujeito activo da sua formação. São modelos que se situam no quadro de uma psicologia humanista, do construtivismo, do desenvolvimentismo e do cognitivismo, sendo o formando considerado elemento central, bem como as suas experiências e contextos de vida. Estes modelos, segundo a autora, sofrem influência das perspectivas ecológicas de Brofenbrenner (1989) ou dos modelos de desenvolvimento profissional de Glikman (1981).

iii. Modelo centrado na análise

Neste modelo, preconiza-se a formação como um processo que promove a capacidade de analisar situações, a si próprio, as suas próprias reacções. O formando é um actor e observador ao mesmo tempo. A prática não é formativa em si própria, antes de a mesma ser alvo de análise. Por sua vez, a teoria só é formativa, se não afastada das situações concretas. Há, portanto, como sublinha Esteves (2002) “*uma relação de regulação*” entre teoria e prática (p.90).

Para Estrela (*idem*) o terceiro grupo de modelos de formação de professores são aqueles que tomam o futuro professor como sujeito e objecto de formação. São modelos que preparam o professor para ser capaz de analisar e interrogar situações profissionais bem como os contextos sociais e institucionais em que ocorrem essas situações, sendo aqueles que mais se adequam à concepção de escola enquanto organização aprendente e centro de uma comunidade educativa.

A progressiva valorização de modelos assentes numa visão cognitivista / construtivista do aprender a ensinar face a modelos assentes numa visão behaviorista, traduziu-se numa mudança significativa na forma como se “olha” o professor. De um mero executor em que o ensino é meramente uma actividade de natureza instrumental, que se traduz na aplicação de teorias, métodos e instrumentos delineados pelos especialistas, sendo portanto, consumidores do que esses especialistas elaboram, o professor começa a ser visto como sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional, que elabora conhecimento tácito durante a intervenção, passando para o efeito a assumir uma postura um prático reflexivo (Shön, 1987, 1992) e de investigador (Stenhouse, 1984).

Passando o enfoque de modelos de formação assentes na racionalidade técnica - modelos assentes em lógicas aplicacionistas - para modelos de racionalidade prática, assentes numa postura reflexiva e para modelos de racionalidade crítica ou emancipatória sustentados na auto-reflexão crítica por parte do professor, e, portanto, seguidores de uma lógica construtivista, assiste-se a uma valorização de novas perspectivas de formação assentes

naquilo que se designa por paradigma pós-moderno, paradigma emergente ou paradigma da complexidade, que fazem a apologia de que o conhecimento se constroi a partir das interações sociais, sendo o mesmo elaborado através da reflexão e investigação (Alarcão, 2001). No caso da Educação a ideia de professor como reproduzidor de conhecimentos começa progressivamente a dar lugar à ideia de professor como produtor de conhecimento e transformador social.

Esta passagem de professor receptor, executor, a professor interveniente, activo (e reflexivo) na construção do próprio conhecimento profissional patente no pensamento de Shön está muito bem exemplificada nas palavras de Alarcão (1996a):

“O professor tem que assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao passado aquilo que já sabe e já é e, sobre isso, construir o presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar”. (p. 18)

O conhecimento do professor gera-se para o autor na acção, assentando a construção desse conhecimento em processos reflexivos assente nas situações vivenciadas ou observadas pelos indivíduos em formação. Ou seja, o professor durante a sua acção na prática constrói conhecimento, sendo a mesma, fonte de conhecimento profissional, o que impõe que a reflexão (individual e/ ou colectiva) passe a ser a *“ferramenta”* essencial para que o professor construa conhecimento profissional, isto é, a reflexão constitui-se como base para a existência da epistemologia da prática, considerando que sem a mesma não é possível ocorrer a segunda, preconizando-se uma relação dialéctica teoria-prática. Como afirma Rodrigues (2006) *“o professor profissional para ser autónomo e responsável pelas suas próprias práticas não pode abdicar desta dimensão reflexiva e crítica”* (p.15).

Às diferentes “racionalidades” evocadas correspondem distintos papéis do educador. À racionalidade técnica, corresponde o *“perito técnico”*; à racionalidade prática corresponde o *“artista reflexivo”* e a racionalidade crítica tem subjacente a postura do educador como *“intelectual crítico”* (Barbosa, 2000).

Assim, de um sujeito que se espera a mera aplicação de teorias e técnicas oriundas da investigação para resolver problemas instrumentais da prática (Shön, 1992), em que a função do educador era a de conhecer os conteúdos a ensinar (Carter, 1990, Mesa, 2001) passa-se para uma lógica de que ao professor / educador cabe deliberar (através da investigação e reflexão), o que deverá ser feito em cada circunstância de modo a realizar as aspirações éticas do ofício (Barbosa, 2000) e, por fim para uma concepção de que os mesmos se deverão assumir como *“intelectuais transformadores”* (Giroux,1990) isto é:

“...ajudar os estudantes a adquirirem conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, por forma a que estas instituições se possam abrir a uma eventual transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social” (p.90)

Nesta perspectiva, enfantizando-se uma visão socio-política, o professor / educador é alguém que problematiza e promove um diálogo crítico, procurando mudanças não só em

si, como também nas estruturas que intervém. Saliente-se o pensamento de Nóvoa (1991) que defende precisamente que a formação do professor crítico pressupõe o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Barbosa (2000) faz uma reflexão de como se jogam na prática estas diferentes racionalidades, concluindo que o papel do educador assentará num *“jogo complexo de várias racionalidades”* (p.335); isto é, uma perspectiva de complementaridade, um *“relacionamento e entrecruzamento dinâmico de racionalidades que se necessitam mutuamente”*, em vez de fusão, uma *“relação complementar, concorrente e antagonista”* (*idem*, p. 337).

Na literatura podemos pois encontrar diferentes concepções do que é ser professor, concepções que correspondem a diferentes modelos (Altet, 2001) ou paradigmas (Paquay e Wagner, 1998) de profissionalidade docente, de profissionalismo docente para Altet (2001), a saber: o professor instruído (Paquay e Wagner, 1998) ou o professor Magister ou Mago (Altet, 2001); o professor técnico (Paquay e Wagner, 1998; Altet, 2001); o professor engenheiro ou o tecnólogo, segundo Altet (2001) ou o prático-artesão, segundo Paquay e Wagner (1998); o professor profissional ou prático-reflexivo (Paquay e Wagner, 1998; Altet, 2001) ou no extremo um professor investigador (Paquay e Wagner, 1998) e, ainda, um actor social e uma pessoa (Paquay & Wagner, 1998).

Mas vejamos que diferentes profissionalidades estarão inerentes às distintas concepções de *ser professor*. Antes de prosseguir importa, porém, sublinhar que, traduzindo a profissionalidade *“a especificidade do professor na prática”* (Gimeno Sacristán, 1995, p.54), percebe-se que as várias concepções sobre ser professor se situam como defende Rodrigues (2006):

“no «continuum» entre dois pólos que se opõem, um que atribui ao professor um comportamento eminentemente adaptativo aos contextos pré-definidos onde age e outro que lhe outorga uma atitude de interrogação crítica capaz de fundamentar a intervenção activa nesses mesmos contextos”(p.69).

Para Paquay e Wagner (1998) o professor como mestre instruído é aquele que detém um conjunto de saberes, o professor como técnico é aquele que é portador de um conjunto de saberes-fazer técnicos, o professor prático-artesão é aquele que domina os saberes da prática, o professor prático-reflexivo que constrói o saber a partir da experiência a partir da análise sistemática da mesma; o professor como actor social que se implica em projectos colectivos e o professor como pessoa, que se encontra num projecto de crescimento profissional.

Das diferentes concepções de professor decorrem, naturalmente, distintas identidades profissionais, pois por detrás de todas essas metáforas estão como afirma Estrela (2010) *“diferentes ideais profissionais e diferentes atitudes afectivas”*(p.11). Uma identidade profissional assente na *“identificação com os saberes ensinados e no sentido ético da função”*, inerentes à concepção de professor carismático; uma identidade profissional

“ligada à sala de aula e ao saber ensinar e pressupondo uma afectividade controlada por competências de ensino”, que caracteriza o professor visto como técnico; uma identidade que tem os seus alicerces numa valorização do professor como construtor de saberes da sua profissão, que através de processos reflexivos individuais e colectivos (partilhados) críticos pressupõe uma atitude de investigação. De uma perspectiva do trabalho assente na “vocação”, passa-se à ideia da docência como “ofício (aplicação de saberes técnicos) e chega-se à noção de docência como “profissão”, sendo o professor / educador encarado como um especialista com capacidade reflexiva crítica (Maroy, 2005 citado por Estrela, 2010). Estrela chama a atenção para o facto de na prática das escolas as coisas não decorrerem exactamente deste modo, designadamente pela falta de tempo dado aos professores para serem profissionais reflexivos e construírem de forma colegial os saberes, o que leva a questionar se na prática se trata efectivamente de exercer um ofício ou uma profissão (Estrela, 2010, p.15).

Tendo em conta o foco do nosso trabalho importa agora salientar a relação entre as diferentes concepções de profissionalidade docente e a sua relação com a formação.

Sachs (2009) fala de diferentes “visões” de professor a que correspondem distintos tipos de profissionalismo e de “metáforas” para descrever as abordagens de desenvolvimento profissional (que aqui poderemos entender como formação). Estas perspectivas preconizam dois caminhos distintos ao nível da formação, uma que diríamos que faz juz à ideia de professor aprendente e outra à de professor transformador.

Uma visão de “*professor como técnico*” a que corresponde um profissionalismo controlado e uma perspectiva de desenvolvimento profissional de re-instrumentação, isto é, o pressuposto de que o indivíduo pode melhorar o seu ensino através da aprendizagem e desenvolvimento de competências. Nesta perspectiva a aplicação imediata é o mais importante. O professor é um gestor da aprendizagem do aluno, não havendo lugar para a reflexão e, portanto, a aplicação de receitas de práticas experimentadas e legitimadas pela experiência não analisada/reflectida. O professor assume um papel passivo (Kenedy, 2005 citado por Sachs, 2009).

Uma visão de “*professor como artesão*”, a qual representa um profissionalismo “*subserviente*” e uma perspectiva de desenvolvimento profissional de “*remodelação*”, que reforça uma abordagem prática do ensino pretendendo-se uma continuidade entre práticas antigas e novas práticas. Embora possa haver remodelação dos comportamentos dos professores, não há mudança de atitudes e crenças em relação ao ensino. Centra-se sobretudo no aumento do conhecimento pedagógico.

Uma visão de “*professor como aprendente reflexivo*”, a que corresponde um tipo de profissionalismo “*colaborativo*” e um desenvolvimento profissional baseado na “*revitalização*”. Neste caso o professor tem uma participação activa e inclui os alunos na actividade de aprendizagem. Face às duas perspectivas anteriores, este processo de desenvolvimento profissional focaliza-se sobretudo na aprendizagem docente, com

especial relevância na renovação profissional, através da criação de oportunidades para repensar e rever as práticas e como tal os professores tornam-se práticos reflexivos.

Uma última visão de professor concebe-o como “*profissional autónomo*”, a que corresponde um profissionalismo de tipo “*activista*” e um desenvolvimento profissional baseado na metáfora da “*re-imaginação*”. Os professores são agentes criativos, transformadores. Tem inerente uma perspectiva política. Coloca os professores como investigadores das suas práticas, bem como das dos seus pares. É um modelo que, segundo a autora, para além de contribuir para uma compreensão da natureza da prática, promove a sua melhoria e transformação”. Professores e alunos são aprendentes, trabalhando juntos num esforço colectivo com vista à mudança.

2.4.2. Os modelos de *practicum* e as diferentes concepções do tornar-se professor

É vasta a literatura que se ocupa da identificação dos diferentes modelos de *practicum* na formação de professores. Vejamos, em seguida, algumas aporções que relacionam o lugar das práticas em contexto profissional (designadamente, os estágios) com as diferentes concepções e modelos de formação de professores.

Como veremos os modelos apontados traduzem-se em diferentes objectivos e pressupostos que conduzirão, naturalmente, a diferentes tipos de organização da componente de prática em contexto profissional nos cursos de formação de professores e a profissões distintas.

Paquay e Wagner (1998) ao aludirem à importância dos estágios para a formação do professor, chamam a atenção para o facto de a sua filosofia diferir fortemente de acordo com o paradigma adoptado. Os autores apresentam uma tipologia de estágios correspondentes aos “seis paradigmas em acção” baseada na diferenciação de acordo com os seguintes critérios: importância e duração na formação, momento privilegiado no decurso da formação, objectivos pedagógicos, actividades de formação privilegiadas, modalidades de acompanhamento e supervisão e, por último, modalidades de articulação teoria-prática.

Os autores sublinham que se em teoria há de facto diferenças evidentes, nomeadamente, ao nível das competências privilegiadas, mas na prática é difícil encontrar estágios que, globalmente correspondam de forma inequívoca a um determinado paradigma, o que vai na linha do que já referimos sobre a hibrididade que se verifica ao nível das práticas formativas.

Nos quadros que se seguem apresentam-se as diferentes concepções de estágio em formação inicial, de acordo com os critérios anteriormente referidos.

Quadro 6. Concepções de estágio em formação inicial (importância, Momentos e Objectivos)

CRITÉRIOS DE CARACTERIZAÇÃO						
PARADIGMA	A. Importância dos estágios durante a formação	B. Momentos privilegiados dos estágios	C. Objectivos pedagógicos privilegiados	D. Tipos de actividades privilegiadas	E. Tipos de acompanhamento e supervisão	F. Que articulação entre teoria e prática?
1. UM “PROFESSOR – INSTRUÍDO”	Os estágios são <u>secundários</u> em importância e em duração em relação à formação teórica	Os estágios no terreno surgem após uma formação disciplinar aprofundada e uma formação pedagógica e metodológica teórica	Aplicar os <u>saberes</u> . Os estágios são a oportunidade de pôr em prática as teorias anteriormente aprendidas.	Assume a responsabilidade de de “lições” numerosas e diversas nas disciplinas para as quais foi preparado (aplicação de modelos didácticos)	Orientação pelos professores e especialistas das disciplinas e dos princípios didácticos.	Aplica-se ao longo dos estágios os procedimentos e princípios didácticos previamente estudados. Consiste numa aplicação simples.
2. UM TÉCNICO	Os estágios no terreno são um <u>complemento</u> de uma formação técnica e teórica.	Uma formação técnica progressiva encontra o seu resultado nos estágios do terreno no final da formação.	Automatizar os <u>saberes-fazer</u> s técnicos.	Exercícios progressivos: - micro-ensino; - lição-ensaio; - estágio curto com objectivo preciso e limitado; - estágio de integração	Com referência à planificação prévia, numerosos feedbacks, orientação progressiva, automatização programada.	Numa perspectiva de transferência, pode ser útil explicitar os fundamentos (os referentes) teóricos das técnicas utilizadas. Mas o essencial é colocar em prática os seus saberes-fazeres técnicos.
3. Um PRÁTICO ARTESÃO	Os estágios no terreno estão <u>primeiro</u> em importância e em duração em relação à formação teórica.	Os estágios surgem no início de uma formação em alternância (no exterior, toda a formação é feita no terreno).	Aprender os « truques » da profissão », isto é, adquirir os esquemas de acção necessários no terreno.	Práticas intensivas no terreno de actividades de ensino e de diversas actividades do professor (avaliação, conselho de classe).	Contacto com um professor experiente. Os supervisores eventuais são também professores experientes.	O “saber-prático” é também um “saber-fazer” (um esquema de acção). É desejável uma explicitação em termos do saber da experiência. Mas as ligações com a teoria são secundárias.
4. UM PRÁTICO REFLEXIVO (no extremo UM PRÁTICO-INVESTIGADOR)	Os estágios do terreno são <u>importantes</u> como momentos de experimentação, base de uma reflexão.	A formação é necessariamente estruturada em <u>alternância</u> . Os diversos estágios sucessivos são preparados e sobretudo explorados.	Desenvolver um saber de experiência teorizado que permita: analisar as situações; analisar-se em situação; avaliar os dispositivos; criar instrumentos inovadores	Elaboração de um registo de incidentes críticos (a analisar à posteriori). No meio, realização de uma memória profissional a partir de uma problemática de estágio.	Contacto com um “prático reflexivo” e momentos privilegiados de análise aprofundada e de teorização das situações vividas. O professor do estágio deverá ser um verdadeiro “formador do terreno” (Perrenoud, 1994).	A reflexão necessária sobre a prática e sobre o vivido realiza-se entre outras em referência (por confrontação) aos quadros conceptuais de natureza psicopedagógica.
5. UM ACTOR SOCIAL	Os estágios do terreno são <u>importantes</u> como uma ocasião para se envolver num ofício colectivo.	No início da formação, os estágios para analisar as situações complexas. No final da formação, os estágios para	Envolver-se em projectos colectivos, nas inovações.	Participação na gestão de um projecto inovador. Análise dos aspectos antropológicos das práticas vividas e observadas.	Contacto contratual com uma equipa em projecto (nomeadamente em escolas parceiras em renovação). Supervisão por um sociólogo	A reflexão sobre os aspectos antropológicos necessita de recorrer a grelhas de análise sociológicas, éticas, filosóficas...

CRITÉRIOS DE CARACTERIZAÇÃO						
		envolvimento em projectos inovadores.			que clarifica alguns aspectos socio-antropológicos.	
6. UMA PESSOA	Os estágios no terreno são <u>importantes</u> como um momento de afirmação do eu profissional e de desenvolvimento pessoal.	Em diversos momentos da formação, os estágios são o momento de construção de uma identidade profissional.	Desenvolver o seu eu profissional. Tomar consciência do seu estilo pessoal. Estar numa dinâmica de desenvolvimento profissional.	Experimentação de novas formas de interagir com os alunos, o grupo, os colegas...; Recorre a um diário de bordo; análise personalizada com a ajuda de um conselheiro.	Acompanhamento personalizado. Escolha do professor de estágio em função do perfil do estudante.	A reflexão sobre o vivido pessoal necessita de grelhas de análise psicológicas e desenvolvimentistas. É importante sobretudo que toda a reflexão seja implicante e assente numa perspectiva global (compreende os aspectos afectivos).

Fonte: Adaptado de Paquay e Wagner (1998, p.166-167)

Muito embora em teoria seja possível identificar, como vimos, diferentes metáforas que visam caracterizar o que é ser professor, na prática, tal como acontece com os modelos de formação, é muito difícil encontrar em estado puro um perfil correspondente, como chamam a atenção os autores.

Freire (2001) faz uma analogia sobre as diferentes concepções de estágio e diferentes orientações conceptuais ou ideologias (académica, técnica, prática, pessoal e social), para a formação inicial de professores, evidenciando que por detrás das diferentes concepções de estágio, das diferentes assunções sobre a forma como o aluno constrói o seu conhecimento, a imagem do que é ser educador/professor, estão naturalmente diferentes modelos de formação. De uma concepção de *estágio como aplicação da teoria* (visão tecnicista - em que ao estagiário cabe apenas a aplicação da teoria à prática, não se valorizando, portanto, os conhecimentos práticos adquiridos durante a experiência de ensino), passando pela concepção de *estágio como prática profissional* (visão artesanal - em que se considera que o estagiário adquire conhecimento profissional de natureza prático ao longo do desenvolvimento de diferentes actividades de ensino) e, portanto, valorizadora de uma epistemologia da prática, chega-se a uma concepção de estágio como *emancipação profissional*, em que cabe ao professor não mudar os talentos básicos dos seus alunos, pois não pode, mas criar as condições (ambiente) para o desenvolvimento das suas potencialidades. Neste caso, o estágio tem como objectivo transformar o aluno/estagiário em aprendizagem num profissional reflexivo, desenvolvendo competências investigativas.

Estas diferentes concepções de estágio têm por detrás, como é evidente, também diferentes asserções do que é ser professor e de como se aprende a ser professor. Nóvoa (1995a) refere precisamente que coexistem várias “*visões da profissão docente e, portanto, projectos contraditórios de desenvolvimento profissional*” (p.28).

Esta “evolução” na concepção de estágio insere-se na mudança paradigmática que se foi operando na formação de professores. A partir dos anos 80 o modelo de racionalidade

técnica passa a dar lugar ao modelo de racionalidade prática, que encara os professores como profissionais reflexivos (Schön, 1987, 1992), como pesquisadores (Elliot, 1993), como intelectuais críticos / transformadores (Giroux, 1990).

Zabalza (1998) identifica diferentes modelos de *practicum* que preconizam diferentes objectivos. Um primeiro modelo é orientado para a aplicação do que é aprendido nas instituições de ensino, sendo objectivo do mesmo proporcionar aos alunos a aplicação prática em contexto real das aprendizagens adquiridas durante a formação. Neste modelo, o *practicum* situa-se na etapa final do curso. Um segundo modelo de *practicum* visa facilitar a obtenção de emprego. Neste caso, pretende-se uma aproximação entre formandos, empresários ou futuros empregadores. Complementar a formação recebida com uma formação especializada advinda do contacto com centros de trabalho é outra das perspectivas que emerge. Por fim, um modelo de *practicum* que tem por objectivo enriquecer a formação académica (teórica e prática) com experiência concreta. Neste caso, trata-se de enriquecer as aprendizagens teóricas e práticas, também através da experiência. O autor atribui a este último modelo as seguintes funções: aproximar os estudantes de cenários profissionais reais; possibilitar aos estudantes gerar marcos de referência ou esquemas cognitivos para que as aprendizagens académicas sejam iluminadas por seu sentido e natureza na prática profissional; possibilitar levar a cabo novas experiências formativas; permitir que os estudantes fiquem conscientes dos seus pontos fortes e fracos; serve como oportunidade para viver nos próprios cenários profissionais, nas suas dinâmicas, na natureza das intervenções que se levam a cabo no mesmo e no sentido que os profissionais dão ao seu trabalho.

A tendência dos modelos de formação inicial de professores tem sido precisamente nos últimos anos assentar neste último modelo, tomando a prática um lugar central nos currículos de formação. De facto, como afirmam García e Cortizas (2011) a tendência nem sempre foi a de a formação prática ocupar esse lugar central, mas nos últimos anos assiste-se a uma mudança de paradigma que dá ênfase à componente prática, considerando-a um momento-chave na vida formativa de qualquer profissional, assistindo-se a uma revalorização epistemológica da experiência (Canário, 2001).

Na literatura podem-se identificar três principais abordagens sobre a prática profissional: abordagem *tecnológica*, o que significa, teoria separada da prática, pensamento separado da acção; abordagem *prática interpretativa*, o que significa que as práticas se modificam teoricamente; a abordagem *sócio-crítica e reconstrucionista*, isto é, prática como liberação de crenças e valores (Carr, 1996).

Em termos propriamente de organização, existem vários modelos *practicum* na formação de professores, muito embora, a mais comum seja a de colocar esta componente no final do percurso formativo. Lasley e Paine (1991 citado por Marcelo, 1999) identificam três modelos de organização curricular na formação de professores: o currículo integrado, o currículo colaborativo e o currículo segmentado. O primeiro caracteriza-se por uma

ausência de territórios interdisciplinares o que significa uma forte interconexão conceptual e estrutural. O segundo que aponta para a necessidade de relacionar especialização e integração. Ainda que existam cursos específicos de disciplinas a integração dá-se em temas concretos, o que pressupõe da parte do professor assumir-se como um especialista que sintetiza dados provenientes de outras áreas do currículo. Por último o currículo segmentado é constituído por disciplinas pouco conectadas entre si, cabendo ao estudante proceder à sua integração. Este último modelo poderá concretizar-se de duas formas distintas - através de um modelo concorrente, em que as diferentes áreas formativas realizam-se ao mesmo tempo ou através de um modelo consecutivo em que primeiro se proporciona conhecimento geral e especializado e só depois os conhecimentos profissionais (pedagógicos).

Suportando-se nos trabalhos de Cochran-Smith (1991), Vaillant e Marcelo (2001), identificam quatro abordagens (modelos) de formação que assumem o lugar das práticas em contexto profissional e a relação entre instituição de formação e as escolas que acolhem os estagiários, que têm subjacentes diferentes perspectivas de como se ensina, como se aprende e como se aprende a ensinar. Uma primeira abordagem que os autores designam *“modelo de justaposição; cada qual em seu sítio”* em que se dá especial ênfase às práticas, muito embora não desconsidere a componente de formação teórica e a aquisição de conhecimentos psicopedagógicos. Corresponderá ao modelo mais tradicional que preconiza que se aprende a ensinar observando como ensinam os outros professores, o que significa numa fase posterior imitar essas práticas. É um modelo que preconiza primeiro a teoria depois a prática, ou seja, práticas para aplicação de conhecimentos. Os autores recorrem à expressão de Stones e Morris (1972) para elucidarem o pensamento nuclear desta visão de formação *“se queres chegar a ser bom professor, faz o que os bons professores fazem”*.

Uma segunda abordagem designada por *“modelo de consonância em torno de um perfil de bom professor”* preconiza a necessidade de um bom domínio de destrezas e competências. Ou seja, espera-se que a formação leve o futuro docente a aplicar os resultados emanados da investigação processo-produto. É a orientação tecnológica de Feiman. Esta designação baseia-se em Cochran-Smith (1991) e na relação entre instituição de formação e escola e na preocupação de consonância sobre os objectivos da formação entre ambas. Os tutores recebem formação ao nível das competências para que haja precisamente essa congruência. Os educadores / professores cooperantes têm um papel fundamental para o desenvolvimento profissional efectivo assumindo, portanto, um papel crucial.

Com uma designação oposta ao anterior – *“modelo de dissonância crítica: olhar com outros olhos”* - surge uma perspectiva que advoga que para se ser professor é necessário ser consciente do que se faz e porque se faz. Ou seja, o ensino é encarado como uma actividade essencialmente prática, pelo que não se identifica com modelos competenciais (Marcelo, 1995 citado por Vaillant e Marcelo, 2001). Preconiza-se que o professor gera e

adquire conhecimento em consequência da interacção com as realidades, o chamado conhecimento profissional, conhecimento prático, pessoal, etc. Aprender a ensinar tem a ver com a aprendizagem experiencial e activa, pelo que a reflexão toma um lugar de destaque. É um modelo que, de acordo com os autores, tem ajudado a revalorizar a profissão de professor, e em que o conhecimento da prática assume um valor epistemológico. A instituição de formação preocupa-se em desenvolver uma atitude crítica nos futuros professores, afastando a ideia de que as coisas são exactamente como o que se observa e não se cair no “excessivo realismo” de que fala Cochran-Smith. As práticas de ensino tornam-se, assim, um momento em que o aluno poderá questionar-se sobre diferentes dimensões: pessoais, didácticas, curriculares, organizativas e sociais. Cabe nesta perspectiva a ideia do professor como investigador e é para essa postura que devem ser encaminhados.

Uma última abordagem é designada por “*modelo de ressonância colaborativa: a formação como problema e responsabilidade partilhada*” e preconiza uma ideia de formação inicial centrada na escola, “*representando uma visão mais complexa, mas com maior potencial de desenvolvimento*” (Vaillant & Marcelo, p. 60). O processo de ensino assemelha-se a um “*rio*” em que vão confluindo conhecimentos, experiências, situações que se produzem em contextos diferenciados, tanto formais como informais. Gera-se um profissional que fica sensibilizado para a aprendizagem ao longo da vida. Instituição de formação e escolas são encarados como espaços em que é possível aprender, em que todos os sujeitos implicados (e não apenas os futuros professores) aprendam. É aqui que cabem as parcerias, não só para efeitos de realização de práticas, mas também para a realização de projectos de investigação e inovação. Aposta-se numa cultura de reflexão colaborativa entre professores principiantes, experientes e formadores de professores.

O *practicum* deverá segundo Tejada (2006) fazer a conexão entre a teoria e prática, devendo para o efeito fazer a aproximação das instituições intervenientes na formação.

Existem pois diferentes modelos e modalidades de funcionamento das práticas em contexto profissional, sendo que as diferentes perspectivas relativas à díade teoria-prática contribuirão para diferentes orientações. Serrano (2007) relaciona precisamente a forma como é concebida a relação teoria-prática e a modalidade de funcionamento desta componente na formação de professores. Nesta análise identificam-se similitudes com a perspectiva de Formosinho (1987). Vejamos então que diferentes perspectivas se podem identificar, tomando por referência estes dois contributos:

Uma orientação em que se verifica uma *prevalência da prática sobre a teoria*, o que conduz a prescindir de bases teóricas ou relativas ao conhecimento. Considera-se inoperante a teoria, pois esta não responde às necessidades da prática. Dá-se especial valor ao que vem da tradição e da experiência. Nesta concepção prevalece um modelo de práticas reprodutivas, em que o desenho do *practicum* se centra em aspectos burocráticos, havendo uma desconexão entre docentes do ensino superior e do centro de estágio

(Serrano, 2007). Esta orientação enquadra-se no *modelo empiricista* que define Formosinho (1987).

Uma orientação que confere uma *prevalência da teoria sobre a prática*, o que significa à aplicação da teoria sem reflexão crítica sobre as acções docentes e sem atender à contextualização dessas acções, às situações concretas, o que significa, desprezar a especificidade das situações. Esta concepção remete para um modelo de formação em que o *practicum* é colocado no final dos estudos, perspectivando-se, a aquisição prévia dos conhecimentos teóricos (Serrano, 2007). Esta centralidade da componente teórica dá corpo ao *modelo teorcionista* (Formosinho, 1987)

Uma orientação que privilegia a *interacção teoria-prática*, perspectiva que conduz a uma aceitação da provisionalidade da teoria e a uma revalorização da prática como fonte de conhecimento. Neste caso, “*a teoria se contrasta e matiza na prática e a prática é orientada, compreendida e resignificada à luz da teoria*” (Serrano, 2007, pp.5). Esta concepção aponta para modelos de prática reflexivos, em esta é encarada como um campo de investigação e experimentação mais do que um processo de aplicação. É um processo de investigação na acção. Dadas as suas características este modelo apela segundo a autora para seminários de preparação e análise, debate e reflexão e ainda para um trabalho de reflexão (individual ou colectivo). O modelo de organização do *practicum* é a sua integração ao longo do curso. Este modelo, designado por Formosinho (1987) de *integrado* é aquele que a autora defende como o mais adequado em termos formativos.

Os modelos integrados são aqueles que preconizam precisamente uma articulação entre *dimensões ditas teóricas e a prática profissional* (Roldão, 2002)^{xxxv}. É o modelo que tem sido adoptado nos cursos de formação inicial de educação de infância, em que se processa desde o início da formação o contacto do formando com situações profissionais reais (quer observando quer participando). Estes modelos obrigam a uma forte colaboração entre contextos institucionais (os de ensino superior e os escolares).

Por último, refira-se a perspectiva de separação total entre as componentes teóricas e práticas, quer em termos temporais, quer em termos espaciais, identificada por Formosinho (1987) e que o autor designa de *modelo compartimentado*.

A perspectiva integradora surge como uma via alternativa a uma *abordagem dedutiva-tradicional*, que significa a tradução da teoria à prática, e a uma abordagem baseada na prática (Korthagen, 2009). Com efeito, Korthagen designa esta terceira alternativa de *abordagem realista*, a qual procura integrar de forma contínua a teoria e a prática construídas sobre as experiências de ensino dos próprios alunos-futuros professores e as suas preocupações.

A perspectiva realista aparece assim em oposição à abordagem epistémica que coloca a teoria primeiro, uma vez que coloca a prática em destaque, conferindo-lhe um lugar de primazia. A reflexão permite formar conceitos e teorias relacionados com situações

concretas. Teoria e prática são um todo, estão integradas para o autor, pelo que esta teoria-prática não se deverá colocar. Shon também fala de uma epistemologia da prática rejeitando o modelo da racionalidade técnica, assim como Carr e Kemis (1986) falam de “*critical praxis*” (citado por Mattsson, Eilertsen & Rorrison, 2011).

A abordagem realista torna-se pois “*mais consentânea com as recentes visões construtivistas da aprendizagem do aluno*” (Korthagen, 2009, p. 56). Atendendo a que o objectivo da formação inicial de professores deverá ser primordialmente a de formar bons professores, o mais importante na formação é o desenvolvimento do conhecimento perceptual (*phronesis*), isto é, a sabedoria da prática, mais do que a transmissão do conhecimento conceptual (*episteme*) (Korthagen, Loughran & Russel, 2006)

A abordagem realista pressupõe reflexão e interacção entre os formandos, pressupõe que o formando reinvente de forma orientada; tem em vista a teoria com t minúsculo, isto é, não um tema criado pelos investigadores (teoria com T maiúsculo), mas um assunto a ser “criado”, nomeadamente, pelos próprios estudantes-futuros professores. Pressupõe ter-se em vista o conhecimento de situações diversas; baseia-se na investigação científica e usa conceitos gerais. Para além disso, é uma abordagem conceptual, ou seja, ajuda o formando a compreender diversas situações (Korthagen, 2009).

Korthagen *et al.* (2006) cientes dos problemas de articulação teoria-prática na formação de professores e das dificuldades que a mesma levanta propõe, com base na análise de três programas de formação considerados de sucesso e oriundos da Austrália, Canadá e Holanda, respectivamente, sete princípios chave que poderiam conduzir a uma melhoria das propostas de formação de professores, a saber:

- i.* Aprender a ensinar implica responder a exigências conflituosas e a mudanças contínuas
- ii.* Aprender a ensinar requer conceber o conhecimento como algo que não é criado, mas construído
- iii.* Aprender a ensinar requer alterar o foco de interesse do currículo para as aprendizagens
- iv.* Aprender a ensinar constitui um processo de investigação em que o futuro professor deve comprometer-se
- v.* Aprende-se a ensinar colaborativamente, o que implica trabalhar conjuntamente com os colegas
- vi.* Aprender a ensinar supõe uma relação significativa entre escolas, universidades e os futuros professores
- vii.* Aprender a ensinar é um processo favorecido quando as perspectivas do ensino e aprendizagem que se propõem a partir do programa formativo são modelados por formadores de professores na sua própria prática.

Numa análise um pouco distinta, Ryan *et al.* (1996) com base na literatura identificam três modelos de *practicum* que concebem a relação teoria-prática de forma distinta: um

primeiro modelo preconiza o *practicum* como aplicação de conhecimentos teóricos previamente aprendidos; um segundo modelo mais recente preconiza o *practicum* como elemento central do curriculum, conferindo às práticas em contexto profissional um espaço de emergência de questões e, portanto, conducentes à formulação de conhecimento teórico; um terceiro modelo encara o *practicum* como oportunidade do formando reflectir sobre a experiência e, portanto, a ideia de que este se constitui como um espaço de aprendizagem.

Tecendo um conjunto de considerações sobre o funcionamento do *practicum*, Zabalza (1998) define um conjunto de princípios organizativos que na sua opinião poderão contribuir para um melhor funcionamento do mesmo. Para o autor, o *practicum* deverá estar vinculado a processos de inovação dos centros de estágio; deverá ser bem planificado; nos centros de estágio deverão existir pessoas encarregues da orientação com competências adequadas para o fazer; as estruturas de coordenação deverão ser devidamente reforçadas, devendo existir sistemas de supervisão, para além, de deverem ser criadas estruturas encarregues da manutenção e melhoria do *practicum* no seu todo.

Tendo por base uma revisão de literatura sobre o assunto, Mattsson *et al.* (2008) concluem que os diferentes modelos de *practicum* poderão ser combinados de diferentes formas e mais do que modelos de como é que este é organizado são modelos que traduzem diferentes formas de organização da aprendizagem prática (*practicum learning*). Os autores sistematizam esses modelos da seguinte forma:

i. O Modelo Mestre-Aprendiz (*Master Apprentice Model*), o qual introduz os futuros professores numa perspectiva de aprender a profissão com alguém que é mestre na profissão e que é suposto possuir os conhecimentos necessários para levar a cabo a profissão.

ii. O Modelo Laboratorial (*Laboratory Model*) que pressupõe a criação de escolas de formação para a aprendizagem do *practicum*, sendo que neste modelo se preconiza a ideia de disponibilizar aos futuros professores bons locais de aprendizagem da prática profissional, com um bom ambiente profissional e profissionais excelentes.

iii. O Modelo de Parcerias (*Partnership Model*) que pressupõe o estabelecimento de acordos com escolas locais criteriosamente seleccionadas. Este modelo consigna a designação de supervisores locais que proporcionem um bom ambiente de aprendizagem aos alunos e um bom acompanhamento durante a realização das práticas.

iv. O Modelo de Desenvolvimento da Comunidade (*Community Development Model*), muitas vezes utilizado em meios mais rurais. Neste modelo preconiza-se o contributo dos futuros professores para as comunidades escolares locais, através da implementação de novas ideias e métodos que levem ao incremento da qualidade pedagógica dessas instituições.

v. O Modelo Integrado (*Integrated Model*), aquele que é desenvolvido por universidades e comunidades que acordaram a partilha de responsabilidade na formação de futuros

professores, consubstanciando-se o *practicum* como um elemento integrativo. Por exemplo, as autarquias poderão receber os alunos para realizarem a sua prática e as universidades ficam responsáveis pela avaliação da aprendizagem. Neste modelo parte-se do princípio que os futuros professores poderão aprender através do contacto com uma diversidade de contextos escolares e professores.

vi. O Modelo Baseado em Casos (*Case Based Model*), que consigna a ideia de que os futuros professores deverão contactar com casos reais e identificar semelhanças e traços distintivos do mesmo, sendo o mesmo inspirado pela sabedoria prática da medicina. Os futuros profissionais deverão aprender a analisar e interpretar casos à luz da teoria e experiência.

vii. O Modelo de Plataforma (*Platform Model*) preconiza uma concepção de maior abertura às necessidades dos futuros professores e interesses individuais, pelo que confere a oportunidade dos mesmos participarem em projectos e irem para além portanto do período tradicional de *practicum*.

viii. O Modelo de Comunidades de Prática (*The Community of Practice Model*), o qual parte do pressuposto de que aprender faz parte de uma praxis social, em que os sujeitos aprendem uns com os outros. Assim os futuros professores são socializados numa cultura de questionamento, investigação.

ix. O Modelo de desenvolvimento e investigação (*Research and Development Model*), que pressupõe o estabelecimento de acordos entre universidades e comunidades que visem não só o aumento de investigação relevante, bem como o desenvolvimento das escolas.

Poderemos concluir que, ao longo das últimas décadas, tem havido esforços no sentido de mudar o papel dos estudantes de professores, em consonância com novas visões de profissionalidade docente, passando-se de uma perspectiva de meros aplicadores de saberes (recipientes passivos) para uma perspectiva que encara o estudante como aprendente, o que tem implicado progressivamente uma visão de formação como facilitadora e potenciadora de uma atitude e capacidade de reflexão do aluno e uma abordagem que atribui ao formando maior responsabilidade pela sua aprendizagem. Em particular, na última década preconiza-se uma nova transformação prepassando a ideia de que o estudante de professor faz parte das comunidades de aprendizagem profissional e, portanto, uma preocupação pelo seu desenvolvimento profissional, o que faz com que estes se devam assumir como “*aprendentes pró activos, empáticos, com capacidades de comunicação, emocionalmente fortes e resilientes*” (Cornu, 2008, p.12), Ainda de acordo com Cornu (*idem*) num duplo compromisso, os futuros professores necessitam de ser práticos reflexivos comprometidos com as culturas de aprendizagem colaborativas e, em simultâneo, com o compromisso de desenvolverem e apoiarem essas comunidades.

No Decreto-Lei n.º 43 /2007, de 22 de Fevereiro preconiza-se de forma muito clara a ideia de um perfil de professor profissional por oposição aos modelos de técnico ou de funcionário, quando no seu preâmbulo se defende que *“o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais”*. No seguimento da alínea d), n.º 4, do artg. 14º prevê-se que as actividades de iniciação profissional ou de prática de ensino supervisionada sejam *“concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional”*.

Na linha do que foi dito, e a título de conclusão deste ponto, importa referir agora os princípios que Estrela *et al.* (2002) sugerem que norteiem as actividades de *prática pedagógica* que ocorram durante a formação inicial dos professores parecendo-nos, em face do que temos vindo a explicar, de particular relevância a ideia de que a prática pedagógica é um momento que poderá potenciar aquisições de natureza técnica e científica, portanto, é um momento de verdadeira articulação / integração teoria-prática, o que parece de alguma forma estar em consonância com o pensamento de Korthagen. As autoras sugerem ainda que as mesmas se centrem na análise de situações reais do exercício profissional, sejam orientadas em paralelo para o desenvolvimento da competência técnica e para o desenvolvimento das competências científicas, éticas, sociais e pessoais; contribuam para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age; se centrem não apenas na sala de aula, mas em toda a actividade do professor, devendo assim dar-se atenção à variedade de contextos em que se pode desenvolver. Por fim, acrescentam a importância de se privilegiarem espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico em consequência da interacção entre os saberes já adquiridos e o questionamento.

2.5.Elementos para uma compreensão do processo de desenvolvimento do estagiário no contexto das práticas profissionais

2.5.1. O desenvolvimento profissional do estagiário: perspectivas e tipologias

É vasta a literatura sobre o desenvolvimento profissional dos professores. À semelhança do que já constatámos no que toca à socialização, apreende-se o seu carácter sequencial e multietápico, denotando-se linhas de pensamento distintas quanto ao seu início. Para alguns autores o processo começa numa fase muito precoce da vida (Bliss & Reck, 1991; Feiman-Nemser, 1982); já para outros o seu ponto de partida é concomitante com a entrada na formação (Barone *et al.*, 1996; Bolam, 1990; Fessler, 1995; Formosinho, 2000; Steffy *et al.*, 2000; Vonk, 1989).

A compreensão do processo conducente ao desenvolvimento profissional dos professores pode ser feita à luz de diferentes perspectivas ou quadros teóricos. Baseando-se em trabalhos de vários investigadores^{xxxvi}, Flores (2000) apresenta essas perspectivas:

O *modelo evolutivo das preocupações dos professores* é a primeira perspectiva. Assenta no pressuposto de que o desenvolvimento profissional ocorre em diversas fases preconizadas por diferentes tipos de preocupações resultantes da experiência de ensino (inserem-se nesta linha, de acordo com a autora, os trabalhos de Fuller, 1969; Fuller *et al.*, 1974; Parsons & Fuller 1974; Fuller & Bown, 1975)

Numa segunda perspectiva surge o *modelo cognitivo-desenvolvimentista*, o qual é inspirado pela psicologia desenvolvimentista. De acordo com a autora, esta “*baseia-se nas teorias de desenvolvimento que explicam a evolução humana enquanto resultado de mudanças verificadas na sua estrutura cognitiva, isto é, mudanças na organização do pensamento da pessoa de que resultam novas formas de perceber o mundo, remetendo para um conjunto de estruturas cognitivas ou etapas, organizadas de acordo com uma sequência invariante e hierárquica*” (p. 26) Assim, nos níveis de desenvolvimento mais elevados estão os professores com maior capacidade, entre outras, de abertura e flexibilidade. Nesta linha, Flores situa os trabalhos de Sprinthal e Sprinthall (1980; 1989).

Uma terceira via advoga a *aquisição de destrezas para o ensino*. Parte-se do pressuposto de que a proficiência do professor melhora com a prática, o que originou estudos comparativos entre comportamentos e processos mentais de professores principiantes e experientes. Estes trabalhos levam a concluir que os professores com mais experiência mostram ter um conhecimento mais rico e complexo do ambiente de sala de aula, o que lhes possibilita uma compreensão e uma interpretação mais adequada e mais eficaz dos acontecimentos que aí acontecem. Para além disso, estes professores mais experientes mostram possuir um conhecimento pedagógico de conteúdo mais profundo, uma preocupação superior com a integração de conhecimentos e a utilização de modelos de ensino mais diversificados. Nesta perspectiva a autora enquadra os trabalhos de Berliner (1987, 1990), Carter *et al.* (1988), Livingstone & Borko (1989); Westerman (1988).

Por fim, a perspectiva de *ciclos de vida do professor*, que se afasta das anteriores porque radica na carreira de ensino como um todo e envolve conceitos psicológicos e sociológicos. Nesta perspectiva inscrevem-se os estudos de Huberman (1989, 1991, 1993, 1995) e Huberman & Shapira (1986) (citado por Flores, 2000), os quais apresentam uma relação entre a idade, o ciclo vital de actividade profissional e características pessoais e profissionais.

O início da actividade do professor é encarado por diversos autores que se enquadram nos modelos de desenvolvimento da carreira como uma fase de sobrevivência (Katz, 1972; Feinan & Floden, 1981; Huberman, 1992) ou de adaptação (Gonçalves, 1992).

Numa perspectiva de desenvolvimento profissional de acordo com a evolução das preocupações dos professores encontramos os trabalhos de Fuller (1969), revistos mais tarde por Fuller e Brown (1975). Estes modelos permitem relacionar o nível de experiência do professor, tendo por base o seu estágio de desenvolvimento.

A tipologia de Fuller (1969) comporta uma primeira fase de sobrevivência e dois estádios subsequentes, designados de eficácia e impacto. Com base em aporções de vários autores^{xxxvii}, Moreira (1991) sugere a seguinte caracterização de cada uma desses estádios:

Quadro 7. Estádios de desenvolvimento da docência e preocupações típicas segundo o Modelo de Fuller

Estádio	Sobrevivência	Eficácia	Impacto
Preocupação dominante com...	O próprio	A tarefa	Os alunos
Preocupações típicas	Será que vou ser capaz? O que é que os alunos pensam de mim? O que é que os colegas pensam de mim? O que é que eu hei de fazer se me surgir uma situação em que eu não saiba como agir?	Qual a melhor maneira de dar a matéria? Como conseguir que os alunos aprendam o máximo possível?	Como conseguir que as minhas aulas transmitam algo de importante aos alunos? Como “chagar” o melhor possível a todos os alunos?

Fonte: Moreira (1991)

No seguimento da revisão da tipologia anterior Fuller e Brown (1975) falam de três estádios de desenvolvimento no início de docência – *estádio da sobrevivência*, *estádio da mestria* e o *estádio da estabilidade* - cada um constituído por diferentes áreas de preocupação: consigo próprio, com as tarefas ligadas ao ensino e com o impacto da sua actividade na aprendizagem dos alunos, respectivamente. No início as preocupações centram-se essencialmente, no *eu*, dando estas lugar progressivamente às preocupações relacionadas mais com as tarefas, estratégias e materiais de ensino. Na terceira etapa, as preocupações centram-se essencialmente, no “outro”, com as consequências do seu ensino no aluno.

Debruçando-se em concreto sobre o desenvolvimento profissional dos educadores de infância, Katz (1972) identifica diferentes estádios. No início da actividade profissional estes profissionais poderão situar-se num estágio de que designa de *Sobrevivência*, o qual traduz preocupações centradas na segurança das crianças, capacidade de concretização de tarefas, acolhimento por parte de colegas, condições de natureza física e material, a resistência física, a estabilidade do trabalho, entre outros aspectos. Nesta fase o educador poderá sentir-se incompetente para lidar com a actividade e viver sentimentos de alguma insegurança. A sua principal preocupação é saber se consegue ultrapassar este primeiro enfrentamento com a realidade profissional. É neste primeiro ano que há uma percepção da diferença entre o real e o ideal profissional.

Passado o primeiro ano, os educadores poderão passar para uma fase que a autora designa de *Consolidação*, em que há um fortalecimento dos conhecimentos e experiência adquiridos. O educador sente-se capaz de enfrentar os problemas mais prementes. Tendo como foco da sua atenção a situação educativa, neste estágio o educador começa a conseguir selecionar e prestar uma atenção diferenciada às crianças (aos problemas e necessidades de cada uma), conseguindo dedicar-se a casos mais problemáticos, para além de ser capaz de começar a perceber em que aspectos deverá melhorar e sentir necessidade de aprofundamento de conhecimentos em áreas específicas.

Segue-se o terceiro estágio (terceiro e quarto ano de carreira), o de *Renovação*, em que o educador parece dispor-se a procurar novos desafios, novas experiências, mostrando alguma saturação em relação às experiências do dia-a-dia. Poderá sentir o trabalho como uma rotina. É a altura em que poderá surgir a disponibilidade para a valorização profissional através de frequência de acções de formação, *workshops*, conferências, bem como para a partilha com os pares.

A partir do terceiro ano de actividade o educador poderá entrar num último estágio, o de *Maturidade*, que como o próprio nome sugere significa a procura de um maior aprofundamento que se traduz em interrogações mais profundas sobre a prática, sobre a natureza da educação, e numa procura de estratégias de resolução dessas questões. É um estágio em que o educador sente maior confiança e, portanto, mostra uma maior maturidade na sua actuação profissional, marcado por uma abertura a iniciativas promotoras da investigação e reflexão.

Katz alerta, no entanto, para a possibilidade de o indivíduo poder entrar mais cedo ou mais tarde do que o previsto nesses estádios, para além dos mesmos não serem estanques; o que aliás acontece com as tipologias de Fuller e Brown (1975) e Huberman (1995).

Igualmente numa perspectiva de análise de fases da carreira, não centrada nas preocupações como a abordagem de Katz, mas optando por uma óptica mais lata (nível de profissionalismo, papéis e funções do educador, estágio de desenvolvimento pessoal e de carreira, necessidades de orientação da prática, habilitação académica) por que passa o educador de infância, Vander Ven (1988) preconiza um modelo de desenvolvimento profissional em cinco estádios – *noviço, iniciando, iniciado ou informado, complexo, influente*. O autor parte, no entanto, do pressuposto de que apenas alguns educadores atingirão os níveis de profissionalismo mais elevados, considerando a complexidade e vastidão dos requisitos necessários às suas funções. O estágio noviço e iniciando corresponderão na nossa realidade aos auxiliares da acção educativa e a estudantes em estágio, respectivamente, isto é, pessoas não profissionalizadas. Em relação ao iniciado pressupõe já a profissionalização e, portanto, habilitação para a docência. O quarto estágio (complexo) pressupõe já alguns anos de experiência, considerando-se eventualmente a possibilidade de conclusão de um mestrado ou doutoramento. O último estágio, o qual não é atingido por todos os profissionais, caracteriza-se por educadores que provavelmente

podem concluir um curso de doutoramento, mas que se encontram numa fase de grande maturidade com uma profunda experiência na área. São portanto pessoas mais velhas de meia idade ou em situação de pre-reforma que poderão ascender a este estágio.

No que respeita aos comportamentos, no *nível noviço* verificam-se comportamentos que não acentam numa análise das necessidades das crianças, não obstante a sua possível eficácia. Em relação às funções e papéis os indivíduos neste estágio exercem a sua acção directamente no contexto onde está a criança, podendo contribuir a sua presença para uma diminuição do rácio adulto-criança. Os indivíduos neste estágio poderão encontrar-se em qualquer fase de desenvolvimento do adulto. Dadas as suas características necessitam de grande orientação para o desenvolvimento da acção. No *nível iniciando*, o qual já pressupõe a procura de alguma formação, os papéis e funções continuam a ser no contexto em que as crianças se inserem. Normalmente neste estágio situam-se jovens adultos, que genericamente estão a qualificar-se para entrar na carreira. É um estágio em que a orientação é essencial, sendo também reconhecida pelos mesmos. No *estádio iniciado*, as práticas vão já para além do senso comum, respeitando necessidades das crianças e assentando já em princípios educacionais mais definidos. Sendo um estágio em que se encontram pessoas profissionalizadas que não precisam genericamente de orientação, não obstante a abertura que possam demonstrar em procurar ajuda em situações mais difíceis. No *estádio complexo* encontram-se pessoas com já alguns anos de experiência profissional, o que significa a possibilidade de se encontrarem em diferentes estádios de desenvolvimento do adulto. Contudo, em termos de carreira são pessoas que se encontram numa fase de maturidade quer pessoal, quer profissional. São pessoas que precisamente por esse facto, poderão querer desempenhar funções que extravasam o trabalho estrito com crianças, como seja ao nível da investigação, supervisão, administração, entre outras. No *estádio influente*, encontramos pessoas que poderão situar-se em qualquer nível de hierarquia, mas normalmente são indivíduos que exercem cargos de topo a nível organizacional ou cargos relacionados com política social e educativa. São profissionais que não precisam de orientação, mas poderão proporcioná-la a outros.

Com base numa revisão de literatura de estudos qualitativos^{xxxviii}, Alonso (1998) encontra regularidades no que respeita ao desenvolvimento de perspectivas profissionais durante o período de estágio. A investigadora com base nesses estudos elaborou um modelo em quatro etapas, o qual sustenta que a socialização do aluno é um processo multietápico, carregado, diríamos, de focos e preocupações distintas ao longo do processo de crescimento profissional. Ora vejamos:

i. Numa primeira etapa ocorrem sentimentos de “*ilusão*”, “*sonho*”, “*serviço*”, “*lua-de - mel*”. Corresponde à primeira fase de confronto com a realidade e caracteriza-se pela ilusão, idealismo, optimismo e descoberta. Estas disposições são acompanhadas por uma certa postura crítica em relação à acção dos cooperantes e a presunção de capacidade de

realização de um ensino mais criativo e de melhores relações humanas e mais afectivas com os alunos.

ii. Num segundo estágio podem revelar-se sentimentos de “*desilusão*”, “*ansiedade*”, “*crise*”, sentimentos que surgem devido a uma constatação de incapacidade para levar a cabo as mudanças e a inovação idealizadas. Vivem-se contradições e inseguranças. O dilema principal é o de não se conseguir manter o controlo da aula. Descobre-se o não domínio das situações e de não se ser capaz de aplicar o que se aprendeu durante a formação. Dá-se uma espécie de “*parálise*”.

iii. Imbuída por sentimentos de “*sobrevivência*”, “*segurança*”, a terceira etapa ocorre à medida que o estagiário vai conseguindo controlar o grupo e é capaz de implementar as tarefas mais ou menos rotineiras, o que faz com que a ansiedade diminua e a segurança em contrapartida aumente. Os interesses mais sinceros e genuínos em relação ao ensino vão-se desviando, tomando um lugar de destaque a necessidade de sobrevivência.

iv. Uma última etapa é caracterizada pelos *slogans* “*realidade*”, “*utilitarismo*”, “*adaptação*” (para a maioria), “*adaptação estratégica*”, “*perspectivas de independência*”, “*criatividade*” (para poucos). Embora a maioria dos estagiários desenvolva perspectivas “*utilitárias*” e “*instrumentais*” por forma a adaptar-se às exigências, tal não ocorre com todos. Alguns estudantes vão desenvolvendo práticas mais criativas e pessoais actuando como participantes activos no seu processo de socialização. Desenvolvem como sustenta Lacey (1977) uma série de “*estratégias sociais*” para lidar com as pressões.

Na formação inicial de educadores de infância os estágios decorrem ao longo do curso e não num único momento. Pensamos, portanto, encontrar alguns traços característicos das etapas focalizadas por Alonso, mas com algumas especificidades por esse facto. Analisaremos esta questão na segunda etapa do nosso estudo para verificar que regularidades se verificam entre os estagiários, bem como semelhanças e dissemelhanças com o modelo apresentado.

2.5.2. A mudança enquanto processo e produto de desenvolvimento profissional: modelos e processos de transformação

Muito embora partindo do pressuposto de que o desenvolvimento profissional começa com a formação inicial, tendo por base a ideia de que este se constitui como um processo que melhora o conhecimento, competências ou atitudes dos sujeitos (Sparks & Loucks-Horsley, 1990) e que se traduz num crescimento profissional em que se adquire conhecimentos, adquirem-se novas perspectivas, ganha-se confiança (Eraut, 1995), tecemos em seguida algumas considerações sobre a relação deste conceito com o conceito de mudança, o qual segundo Marcelo (2009a) “*são variáveis intrinsecamente unidas*” (p.15), uma vez que o desenvolvimento profissional procura impulsionar a mudança dos professores, não só para que estes possam crescer enquanto profissionais, mas também em

termos pessoais. Simão, Caetano & Flores (2005) preconizam a ideia de que a mudança para além de se constituir como um processo é também um produto, ou seja, o resultado de um processo de aprendizagem. Importa aqui salientar que ao abordarmos esta temática, estamos convictas de que durante a formação inicial (nomeadamente através das práticas em contexto profissional sobretudo do último ano) se verificam mudanças nos futuros professores / educadores, se verifica crescimento profissional ainda que numa etapa pré-profissional, em face das diferentes experiências pré-profissionais vivenciadas. Esta crença justifica que analisemos em maior profundidade estes processos conducentes à mudança.

Clarke e Hollingsworth (2002) sistematizam diferentes concepções de mudança, associando-as a diferentes perspectivas de desenvolvimento profissional docente, o que significa que a mesma, como veremos, poderá ser resultado de diferentes factores, ora em virtude da formação, ora em virtude do contacto com situações reais e necessidades de adaptação para dar resposta ou ainda por solicitação do próprio sistema. Para os autores, estas diferentes perspectivas não se excluem, antes relacionam-se. Da mudança resulta invariavelmente aprendizagem, sendo esta uma componente fundamental da actividade do professor. Mas façamos uma análise mais profunda da questão:

- i. Mudança como formação*, o que significa que a mudança é induzida nos professores.
- ii. Mudança como adaptação* – o professor muda em resposta a alguma situação.
- iii. Mudança como desenvolvimento pessoal* – existe uma procura da mudança por parte do professor com o intuito de melhorar o seu desempenho e desenvolver novas competências ou estratégias.
- iv. Mudança como modificação local* – o professor muda com vista ao seu crescimento pessoal.
- v. Mudança como reestruturação sistémica* – o professor põe em prática as políticas de mudança do sistema (por exemplo, reformas curriculares).
- vi. Mudança como crescimento ou aprendizagem* – verifica-se invariavelmente a mudança no professor em virtude da actividade profissional. O professor é um “aprendiz que trabalha numa comunidade de aprendizagem” (p. 948).

Mas se o desenvolvimento profissional tem inerente mudança, já o contrário pode não suceder. De facto, o sujeito pode sofrer mudanças, mas estas podem não significar desenvolvimento, isto é, melhoria, progresso, evolução profissional, “*melhorias desejáveis e positivas em qualidade*” (Jackson, 1992 citado por Alonso, 1998) ou como refere Cruz (2006) “*evolução progressiva de desempenho para modos e situações de maior profissionalidade*” (p. 20).

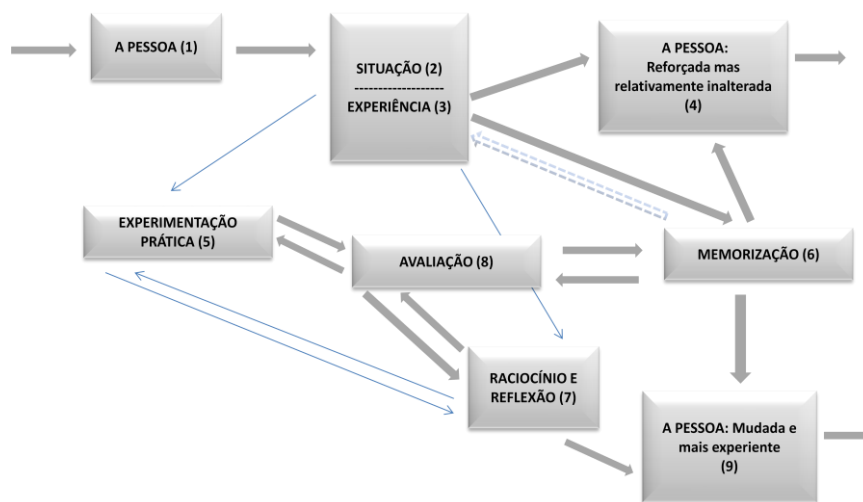
Nem todas as experiências resultam necessariamente em aprendizagem (Merriam & Caffarella, 1991 citado por Marcelo, 1999). Os sujeitos podem reagir de diferentes formas quando se implicam numa situação (Marcelo, 1999). A este propósito a teoria de Jarvis

(citado por Marcelo, 1999) equaciona um leque de nove possibilidades de resultados para uma dada experiência. As três primeiras conduzem a respostas de não aprendizagem – *presunção*, isto é, o sujeito pensa que já o sabe; *não consideração*, o sujeito não tem em conta a possibilidade de resposta; *recusa*, isto é, o sujeito recusa a oportunidade de aprender. As três possibilidades seguintes, o sujeito aprende mas fá-lo por memorização – *pré-consciente*, a pessoa interioriza algo de forma inconsciente; *prática*, isto é, pode praticar-se uma nova capacidade, mas sem aprender; *memorização*, que significa aquisição e armazenamento da informação. Por fim, nas três últimas possibilidades é gerada aprendizagem significativa e integrada – *contemplação*, o sujeito pensa no que está a aprender, sem que se exija um resultado visível de conduta; *prática reflexiva*, que traduz a resolução de problemas e *aprendizagem experimental*, que se reporta à aprendizagem de uma pessoa ao realizar experiências no ambiente.

Interpretando esta teoria, ela significa o seguinte: uma pessoa adulta entra numa situação de aprendizagem sem sair dela. Também pode ir desde a experiência à memorização e sair sem mudanças ou com mudanças. Para um nível de maior aprendizagem, uma pessoa pode ir da experiência ao raciocínio e reflexão, à prática de experimentação, à avaliação, à memorização e desenvolver mudanças (Marcelo, 1999).

Esta teoria tem por base a ideia de que diferentes sujeitos podem reagir de formas distintas quando se implicam numa situação; o mesmo é dizer que para uns pode haver mudanças e para outros não (Marcelo, 1999). Vejamos a esquematização do que acabámos de explicar:

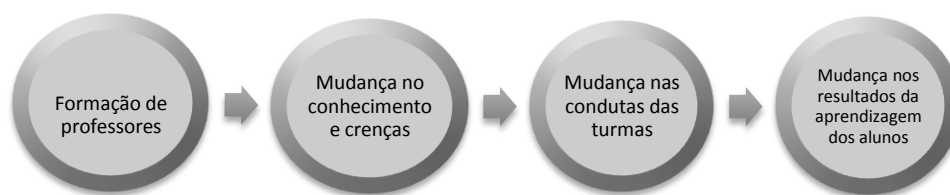
Fig. D- Teoria de Jarvis



Fonte: Adaptado de Marcelo (1999)

Marcelo (2009a) identifica um modelo que considera ser aquele que está implícito na maioria dos programas de desenvolvimento profissional. Na figura que se segue apresenta-se uma esquematização desse modelo.

Fig. E- Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente segundo Marcelo (2009a)



Fonte: Marcelo (2009, p.16)

O modelo evoca que a mudança no conhecimento e crenças dos professores origina uma alteração das práticas em sala de aula, resultando uma provável mudança nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Guskey (1986, 2000) e Guskey e Sparks (2002) apontam para que o processo de mudança se dê de um modo diferente. Os autores advogam que se verifica mudança de crenças e atitudes quando os indivíduos percebem que há resultados positivos na aprendizagem dos alunos em função das mudanças operadas nas práticas. Esse processo representa-se da seguinte forma:

Fig. F - Modelo de processo de mudança dos professores de Guskey



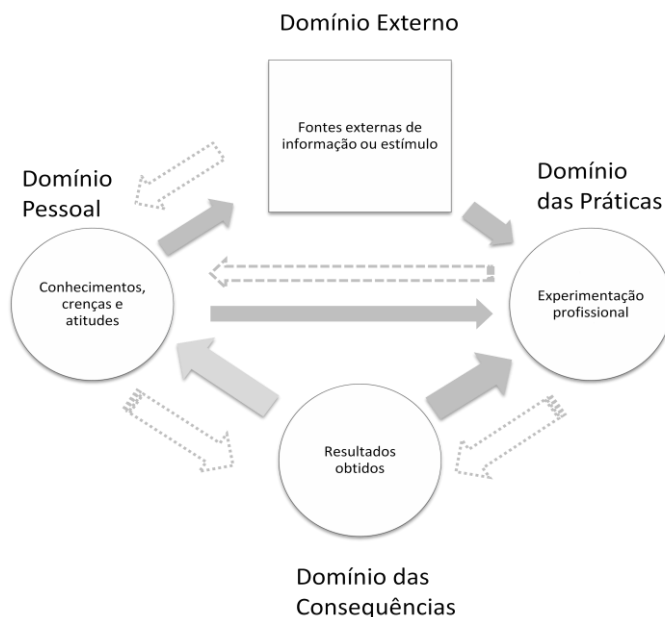
Fonte: Guskey (2000, p. 139)

Como se pode verificar as mudanças nas práticas, as mudanças nos resultados das aprendizagens dos alunos e as mudanças nas concepções dos professores consignam-se como os três objectivos-chave dos programas de desenvolvimento profissional dos professores. A alteração das concepções está dependente da mudança da prática e do seu efeito positivo na aprendizagem dos alunos. Muito embora na formação inicial o aluno ainda não seja um profissional, poderemos adiantar a possibilidade de um paralelismo entre o processo apresentado e o que ocorre com o processo de crescimento (pre)profissional dos alunos-estagiários. Tentaremos perceber se, em face da experimentação de estratégias e da verificação de resultados ao nível do desenvolvimento das crianças e/ou motivação, o aluno-estagiário dá pistas nas suas narrativas reflexivas sobre sinais de transformação de crenças, conhecimentos, atitudes, capacidades; pistas que dêem sinais de (re)configuração profissional.

Numa perspectiva distinta dos modelos anteriores Clarke e Hollinsworth (2002) considerando a complexidade do processo de aprendizagem, propõe um modelo não linear, mas interrelacionado. Para os autores a mudança é originada através da mediação dos processos de aplicação e reflexão em quatro âmbitos: o *domínio pessoal* (conhecimentos,

crenças e atitudes do professor), o *domínio das práticas de ensino*, as consequências na aprendizagem dos alunos e, por fim, o *domínio externo*. Nesta abordagem, o desenvolvimento profissional poderá surgir, quer como consequência da reflexão dos docentes, quer pela aplicação de novos procedimentos. Neste modelo preconiza-se uma ideia de “*natureza idiossincrática e individual do crescimento profissional docente*” (*idem*, p.965). É da seguinte forma que os autores esquematizam a sua abordagem ao processo de mudança:

Fig. G- Modelo Inter-Relacional de desenvolvimento profissional de Clarke e Hollinsworth



Fonte: Adaptado de Clarke & Hollinsworth (2002, p.17)

Como se depreende a mudança não ocorre através da simples experiência. Para que a experiência seja transformadora é preciso que haja a mediação de mecanismos que o permitam. A reflexão sobre a experiência (individual ou colectiva) é precisamente um dos mecanismos mais salientados na literatura para esse efeito. É, portanto, necessário que o aluno em formação seja sensibilizado e desenvolva competências de reflexão para que ao longo do seu percurso formativo e profissional possa desenvolver-se profissionalmente.

Da experiência pode então resultar ou não aprendizagem. Baseando-se precisamente neste pressuposto, Alarcão (2001)^{xxxix}, define um conjunto de nove princípios que validam a experiência como aprendizagem. Um primeiro princípio designa-se por *Princípio da significação*, isto é, para ser válida, a experiência tem de fazer sentido, o que obriga a uma relação entre a pessoa e o acontecimento, por esta, vivido. Um segundo princípio é designado pela autora de *Princípio da continuidade*, isto é, a experiência significativa surge numa linha de continuidade entre as aquisições prévias e as que lhe virão a suceder. O *Princípio da organização* é o terceiro princípio identificado por Alarcão. Para que o predicado anterior seja respeitado, as experiências não podem ser deixadas à deriva, mas organizadas de forma sistemática, se propositadamente organizadas por outrem ou

interpretadas e inseridas nos esquemas mentais existentes, se não planeadas. Um quarto princípio intitula-se *Princípio do desenvolvimento e da aprendizagem*. A experiência, inserida num princípio de organização, gera a possibilidade de novas experiências e novas configurações do saber conducentes a uma melhor compreensão e interação com o meio. Uma quinta assunção para Alarcão é o *Princípio da qualidade*. Visando gerar disposição para novas experiências e novas configurações do saber, a experiência tem de ser sentida como compensadora, positiva e motivadora. Um sexto princípio é o *da reflexão*. O aparentemente tácito na vida do dia-a-dia esconde uma multiplicidade de factores de aprendizagem que a reflexão sobre a experiência pode proporcionar. O *Princípio da interação social* surge em sétimo lugar. A experiência humana é, em última análise, social, pelo que fomenta a interação e comunicação com os outros. Um oitavo princípio intitulado de *Princípio da educação*, equaciona-se pelo facto de a experiência significativa ser conducente à educação entendida como desenvolvimento, inteligentemente orientado, das possibilidades escondidas na vida do dia-a-dia. Por fim, a autora fala do *Princípio da formação holística*, isto é, “a globalidade da pessoa constrói-se na variedade integrada das experiências vividas e assimiladas” (p. 57).

Esta temática será retomada mais à frente a propósito do modo como se processa a aprendizagem na e através da experiência.

3.Factores promotores e inibidores da aprendizagem durante a prática em contexto profissional: elementos integrantes e condicionantes do *practicum* e da construção profissional

De acordo com Zabalza (2004) há três tipos de características que se podem considerar variáveis que constituem elementos capazes de determinar o sentido e os resultados do período de práticas: *características materiais e técnicas* (tamanho, localização, tipo de actividade desenvolvida, recursos disponíveis, etc.); *estilo de funcionamento e cultura institucional* (estilo de liderança, hábitos de cooperação entre os professores, clima de trabalho, etc.); *possibilidade de conseguir trabalho* nos centros em que se realizam as práticas.

A realização do *practicum* requer, segundo o autor “...uma intervenção activa por parte dos formadores universitários tanto antes (a preparação) como durante (a supervisão) e depois (a reflexão)” (*idem*, p.21). Sendo necessários para a sua realização os seguintes “*elementos básicos*”: os estudantes, a entidade colaboradora (representada por um tutor profissional) e a universidade (representada por um tutor académico), constituindo os estudantes o principal elemento desse *practicum* (Sánchez *et al.*, 2004, p.2). Está-se perante uma tríade aluno-tutor da instituição de estágio-tutor do ensino superior. É neste sentido que nos parecia fazer todo o sentido que o nosso trabalho centrasse também a atenção nestes elementos da formação.

Galveias (2008, p.11) considera que é no âmbito da prática, na “*arena da prática pedagógica*”, no âmbito do processo supervisory, que o futuro profissional e supervisor

constroem conhecimento profissional. É deste processo, que implica uma interacção constante entre teoria e prática, que poderá resultar conhecimento para uma intervenção adequada. Esse processo formativo implica uma relação entre formando e supervisor, *“relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nessa relação, se (trans)accionam”* (Sá-Chaves, 1996 citado por Galveias, 2008). O acompanhamento do aluno-estagiário (processo supervisivo), sustentado na promoção de processos de reflexão, é fundamental para a construção identitária e para a aquisição de saberes profissionais. Conforme lembra Pimenta (2002) a construção do saber profissional não se restringe à prática.

Tanto factores ligados aos próprios sujeitos como factores ligados ao contexto favorecem mais ou menos, na perspectiva de Roux-Pérez (2006 citado por Roux-Perez, 2008), o desenvolvimento de competências profissionais, tais como, as lógicas institucionais, as ligações entre experimentação e análise, grau de confiança dos formadores na evolução dos estagiários.

Nesta óptica, diríamos que, para além de factores relacionados com os sujeitos em formação (factores pessoais, de que constitui um bom exemplo, a motivação inicial para a profissão), há outros factores condicionantes do sucesso da formação (e da aprendizagem do aluno) que designamos de factores relacionados com a formação (currículo, estágio, supervisão institucional) e, ainda, factores relacionados com os contextos (condições de realização do estágio, apoio dos actores institucionais, cultura institucional). Portanto quer elementos estruturais – instalações, recursos, enfim condições de funcionamento das escolas e das actividades de práticas dos estagiários; mas também elementos humanos e, portanto, para além dos educadores / professores cooperantes, todos os restantes membros da comunidade educativa – os restantes professores, os directores, as famílias, os auxiliares da acção educativa e como é evidente os alunos. Estes elementos com o forte poder socializador que lhes é conferido, intervêm e contribuem para as experiências vividas pelo estagiário condicionando o seu processo de desenvolvimento profissional. Assumimos que todos estes elementos do sistema educativo, individualmente ou colectivamente, com maior ou menor poder socializador, criam um clima institucional, um clima sócio-relacional, um clima mais ou menos propiciador (mais aberto ou menos aberto; mais acolhedor ou menos acolhedor) a um bom desenvolvimento do sujeito em aprendizagem profissional, sendo percebidos por Caires (2003) como factores explicativos / potenciadores de socializações bem ou mal sucedidas.

A este propósito refira-se a interdependência de um conjunto de factores na definição do processo *tornar-se professor* é evidenciada de forma muito clara por Flores (2010) baseando-se em Bullough (1997):

“Assim, se as disposições e as crenças pessoais constituem factores determinantes na forma como os professores pensam e agem na prática de ensino, o contexto de trabalho é também um elemento importante no modo como os professores se posicionam face à profissão(p.184).

Caires (2003) no seguimento de uma ampla revisão de literatura elenca um conjunto de que designa de *fontes elicitadoras de stresse* ou *stressores* dos alunos em estágio que sintetizamos da seguinte forma:

i. Stressores institucionais – prendem-se com variáveis institucionais, ou seja, variáveis contextuais como o acolhimento ao estagiário, o ambiente de trabalho e interações institucionais. A autora sistematiza nesta categoria os problemas que poderão existir em torno do que designa de incompatibilidades ao nível de formas de estar e conceber a profissão, discrepâncias entre as crenças e atitudes em relação ao ensino, pressões de ajuste às normas em vigor, distintas formas de conceber o modo mais adequado de relação com os outros professores e alunos e ainda aspectos relacionados com questões logísticas como a rigidez de horários e rotinas.

ii. Stressores pessoais – de abrangência mais limitada do que os anteriores, prendem-se com as relações que o estagiário estabelece com aqueles com que mais de perto tem que lidar no estágio – supervisor, alunos, colegas de estágio e com as suas próprias famílias. Tendo em conta que estamos a falar da valência de pré-escolar, onde o contacto com as famílias dos alunos toma um lugar de destaque, incluiríamos nesta categoria também o *stress* provocado por estas interações, suportando-nos igualmente na literatura (Zeichner & Gore, 1990). No que concerne à relação com os supervisores a autora operacionaliza como elementos desta categoria, potenciadores de situações de tensão, a avaliação dos supervisores, as demasiadas tarefas atribuídas pelo supervisor, a falta de disponibilidade deste elemento, a comunicação ineficaz geradora de sentimentos de desconfiança, as atitudes excessivamente controladora por parte do supervisor; na relação com os colegas a excessiva competitividade; na relação com os alunos podem surgir factores de bem-estar ou mal estar, sendo frequente aparecer na literatura como uma das principais fontes de *stress*, nomeadamente, em consequência de situações de indisciplina e das dificuldades sentidas em controlar as mesmas. A literatura reporta que estas tensões em consequência da relação com os alunos surgem tendencialmente na fase inicial do estágio, esbatendo-se à medida que as relações se vão consolidando. No que concerne às situações de *stress* em consequência da relação do aluno com as suas famílias surgem devido a um sentimento de falta de tempo em face do número elevado de tarefas a cumprir pelo aluno neste ano de preparação profissional.

iii. Stressores formativos – são aqueles que surgem associados ao processo de formação e avaliação, como as situações avaliativas a que o estagiário é sujeito (por exemplo, de observação das suas práticas), quantidade de tarefas que tem que desempenhar e falta de articulação dos supervisores com a escola.

iv. Stressores profissionais – prendem-se com os problemas que afectam a classe docente (factores remuneratórios, más condições de trabalho, possibilidade de desemprego, contratos precários, etc.).

Num estudo que levou a cabo sobre socialização profissional dos professores Ludke (2007) identifica a importância de um bom *clima institucional* para o desenvolvimento profissional dos professores que participaram no seu estudo. Muito embora se refira a professores em início de carreira, parece-nos defensável que este mesmo aspecto, nomeadamente, o acolhimento institucional de que fala a investigadora seja fundamental para o diminuir de tensões dos alunos-estagiários e, portanto, propiciador de uma boa socialização profissional.

A nossa experiência no âmbito da coordenação das práticas pedagógicas evidenciou com frequência que para a percepção deste clima favorável e acolhedor contribui sobretudo a receptividade e acolhimento levada a cabo pelo educador / professor cooperante. Considerando a relação inquestionável entre o *practicum* e o processo supervisivo, amplamente referida ao longo do nosso trabalho, dedicamo-nos agora a um olhar mais focalizado e exaustivo sobre a importância deste “binómio” na formação inicial dos educadores de infância.

Seguidamente, discutiremos, ainda que de forma breve, outros aspectos que se foram revelando ao longo dos vários anos de contactos com alunos em formação inicial, e também visíveis nos dados que reunimos na presente investigação, como estando fortemente relacionados com experiências pré-profissionais mais ou menos positivas, aspectos esses reportados amplamente na literatura como veremos.

3.1. As crenças e as concepções prévias enquanto elementos bloqueadores do crescimento profissional

Na literatura encontramos um grande consenso em torno da ideia de que os alunos quando ingressam num curso de formação de professores já possuem concepções, conhecimentos e crenças (*implicit theories*) sobre o ensino, sobre como se ensina e sobre o que é ser professor (Britzman, 1991; Calderhead, 1991; Cole e Knowles, 1993; Flores, 2010; Kagan, 1992; Kroll, 2004; Lortie, 1975; Marcelo, 1999; 2009b; Martin, 2004; Riopel, 2006; Zeichner & Gore, 1990), não sendo “tábuas razas” quando iniciam o seu percurso formativo (Shedi & Laron, 2004 citado por Latorre Medina, 2007; Zeichner & Gore, 1990)^{xi}.

Muitas vezes os programas de formação inicial pouco contribuem para a alteração dessas ideias, sendo as mesmas difíceis de eliminar^{xli}. (Lortie, 1975; Flores, 2000; 2002; Marcelo, 1999; 2009b; Balli, 2011; Kagan, 1992; Patrick & Pintrich, 2001) ou de sofrerem transformações (Richardson & Plasier citado por Marcelo, 2009a), sendo que muitas vezes os conhecimentos e atitudes que tentam transmitir são dificilmente incorporados pelos estudantes (Tigchelaar & Kothagen, 2004; Zeichner & Gore, 1990). Essas crenças influenciam não só a forma como os futuros professores aprendem, mas também os seus processos de mudança (Richardson, 1996 citado por Marcelo, 2009a), pelo que jogam um papel-chave no processo *tornar-se professor*. Alguns autores advogam mesmo que essas

crenças iniciais são um obstáculo à mudança do futuro professor (Ponte, 1992; Elliot & Calderhead, 1994; Pajares, 1992).

Para além das crenças sobre o ensino e a aprendizagem, as crenças sobre o *self* também influenciam os futuros professores (Richardson, 2003). Num estudo levado a cabo por Clift *et al.* (1994 citado por Richardson, 2003) com dois professores cooperantes, os autores concluíram como uma ideia de si enquanto estudante de qualidade superior interferiu negativamente com a comunicação / relacionamento com o professor cooperante.

Bullough (1989) refere a propósito que o saber natural que os futuros professores possuem pela sua experiência enquanto alunos:

“...forma uma lente ou um filtro através do qual o professor observa a sua formação, pelo que as ideias, os conceitos e os skills que não se encaixam nas representações do professor principiante (constituídas por dados por eles aceites como correctos e adequados) e que não são capazes de induzir uma interiorização através de práticas ou experiências que inequivocamente demonstrem o seu valor, são imediatamente postos de parte, enquanto que as ideias que confirmam o ego são valorizadas e vistas como creíveis” (p.43)

No seguimento de uma revisão de literatura, Marcelo (2009a) agrupa um conjunto de experiências que considera poderem estar relacionadas com a formação de crenças e conhecimentos que os professores (futuros professores) têm, a saber:

- i. *Experiências pessoais*: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socio-económica, étnica, de género, religião pode afectar as crenças sobre como se aprende a ensinar.
- ii. *Experiência baseada em conhecimento formal*: o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola — as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar.
- iii. *Experiência escolar e de sala de aula*: inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor.

Thompson (1992) como resultado dos estudos que realizou salienta que essas concepções (as “*miniteorias*” para Ponte, 1992) não são facilmente alteráveis, sendo que deverá constituir-se como uma preocupação da formação inicial potenciar situações em que o aluno tenha que pôr em causa as suas concepções, colocando-o perante uma atitude de pensar sobre as coisas. Só vivências fortes e experiências altamente motivadoras poderão levar a essas alterações (Ponte, 1992). Com efeito, as concepções poderão ser influenciadas por aquilo que se passa em sala de aula, pela organização e dinâmica da instituição escolar e por aspectos mais gerais ligados à sociedade (Feiman-Nemser & Floden, 1986).

Na mesma linha, Tardif (2000) lembra que muitas vezes os professores passam pela formação e não desactivam as suas crenças iniciais. O autor cita, a este propósito, os trabalhos levados a cabo por Raymond, Butt e Yamagishi (1993) cujos mostravam que

quando havia problemas de disciplina nos grupos de professores que estudaram verificava-se uma tendência por parte destes em reactivar modelos de solução de conflitos que tinham origem na sua história familiar e escolar.

Marcelo (1999) é um defensor da ideia de que a formação deverá facilitar a tomada de consciência das concepções e modelos pessoais e alguns casos deverá mesmo provocar nos professores em formação a “*dissonância cognitiva*”, no sentido de alterar essas crenças, concepções ou ideias prévias, explorando as possíveis alternativas. É assim necessário que a formação tenha em conta essas crenças e noções prévias para que possa haver mudança (Chan & Elliot, 2004 citado por Latorre Medina, 2006), tornando-se “*fundamental promover espaços para explicitar crenças e representações que os candidatos a professores trazem consigo para a formação inicial no sentido de as questionar de modo fundamentado e consistente*” (Flores, 2010, p. 187).

Apraz-nos registar que, em alguns casos, e provavelmente ao contrário das restantes valências de ensino, essas crenças são criadas não pela vivência/experiência enquanto aluno, pois muitas vezes foi inexistente e caso tenha existido remonta a uma altura muito precoce da vida de que é muito difícil guardar memória, mas por experiências e vivências anteriores com crianças desta idade (por exemplo, situações mais ou menos pontuais de *babysitting*). Pensamos que por se tratar especificamente da valência de pré-escolar haverá provavelmente maiores e mais fáceis mudanças das crenças iniciais. Faz assim todo o sentido averiguar e compreender o efectivo contributo da formação inicial para a construção e consolidação do processo *tornar-se EI*. O que muda afinal durante este processo? O que aprende o aluno? O que muda? Para o aluno as práticas poderão significar situações verdadeiramente inovadoras, não esperadas, o que significa possivelmente que as actividades em contexto poderão potenciar mudanças, desde que se coloque os alunos a reflectir, a duvidar, a pensar sobre as coisas (Ponte, 1992).

Baseado-nos no pensamento de Lima (2007), partimos do pressuposto de que a mudança de concepções poderá dar-se em consequência da aquisição de novos saberes que os formandos vão adquirindo ao longo do seu percurso formativo, mormente a partir das experiências profissionais que vão vivenciando, pelo que a experiência de estágio poderá ser verdadeiramente transformadora. De acordo com a autora, as concepções poderão transformar-se em virtude do contexto, o que significa que “*podem ser reconstruídas com base nos saberes acumulados pelo indivíduo*” (*idem*, p.4), isto é,

“...com o tempo, com o avanço da escolaridade/formação, as ideias, os conhecimentos prévios do/a professor/a vão sendo ratificados, ampliados por ideias novas, ou até alterados em função de suas mudanças de concepções/crenças. Neste caso, é o que denominamos *evolução e mudança de concepções*”. (p. 6)

Os saberes da experiência prendem-se com os referenciais que o futuro docente tem fruto da sua longa formação enquanto aluno, designadamente, do contacto com aqueles que foram os seus professores. Para Pimenta (2000) estes saberes são o início da identificação

profissional, o que vai na linha já anteriormente evidenciada de que o processo de formação da identidade com a profissão tem início antes do processo formal de aprendizagem da profissão (formação inicial).

Suportando-se em Formosinho e Machado (2007), Flores, Veiga Simão, Rajala & Tornberg (2009) advogam que o contexto de trabalho enquanto local de construção de conhecimento dos professores assume especial relevância uma vez que permite um “*vai-vém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver*” (p. 137). Para os autores é no contexto, num trabalho colaborativo, que cabe aos professores “*enfrentarem as tensões e desafios inerentes à função educativa e, em conjunto, tentarem ultrapassá-los*” (*ibidem*). O confronto com as dificuldades / dilemas que surgem na prática muitas vezes conduz à aprendizagem profissional (Caetano, 1997), não obstante essas tensões - inerentes a esta fase formativa como sublinha Rorrison (2008 citado por Mattsson *et al.*, 2011) - poderem também tornarem-se para o estagiário um factor constrangedor da aprendizagem (Bullough, Young & Drapper, 2004) como, por exemplo, aquelas que decorrem do facto do aluno estar a ser supervisionado e que são muitas vezes causadoras de *stress* para o aluno, conforme reporta a literatura (Dobbins, 1996).

Suportando-se em Day (1999) e na ideia de que cabendo ao professor o seu desenvolvimento profissional, não sendo o mesmo susceptível de ser forçado a não ser pelo próprio, Flores *et al.*, 2009) defendem que se torna imperativo que sejam dadas condições aos professores (diríamos neste caso aos futuros professores) para que possam proceder a um questionamento contínuo das suas práticas, das finalidades e valores que lhe estão subjacentes e ainda dos contextos educacionais em que exercem a sua actividade para que possa ocorrer esse desenvolvimento.

Esse questionamento contínuo (também chamado de reflexão, indagação, “*inquiry*”) significa ter a capacidade de ir para além da experiência vivida e saber decodificar, referenciar, valorizar e integrar essa experiência nos respectivos esquemas cognitivos (Zabalza, 2011). Só através deste é que o indivíduo terá potencialidades para se desenvolver, construindo/ reconstruindo conhecimento prático, competências profissionais, pensamento prático, não sendo suficiente estar apenas na prática, a vivenciar ou observar experiências para que o indivíduo se possa desenvolver profissionalmente (Pérez-Gómez, 2010).

3.2. O processo superviso e a centralidade das relações supervisivas no processo de preparação profissional

Muito embora não se constituindo como uma investigação sobre supervisão, não podíamos deixar de abordar esta temática no nosso trabalho dada a sua estreita relação com a questão em análise. Enveredaremos, assim, por uma abordagem ao assunto numa óptica de que os processos supervisivos (tipos e modalidades de supervisão) são uma dimensão chave do

processo *tornar-se professor*, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento profissional, nomeadamente sendo um suporte para a construção do conhecimento profissional (Alonso, 1998) e exercendo fortes influências na formação da identidade profissional do futuro educador / professor. Para Zabalza & Cid (2005 citado por Cid, Abbelás & Campos, 2001) a tutoria (entendendo-a neste contexto como equivalente a supervisão), é um elemento nuclear do *practicum*. Centraremos assim a nossa atenção, tendo em conta os nossos objectivos, nas relações supervisivas, o que pressupõe focar estilos de supervisão e papéis atribuídos aos diferentes actores no processo

Falamos de supervisão tendo por base as definições de Alarcão e Tavares (2003) e Vieira (1993). As primeiras autoras definem-na de uma forma abrangente como “*processo em que um professor em princípio mais experiente e mais informado orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional*” (p. 18). Vieira conota supervisão como uma “*monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação*”. Destaque-se que enquanto a primeira definição revela de forma inequívoca o processo supervisivo acontecer entre um professor mais experiente e outro menos experiente ou futuro professor, a segunda não fazendo alusão a esse facto esclarece possíveis recursos para levar a cabo esse processo – experimentação e reflexão. Esta relação será evocada mais à frente quando fizermos referência aos modelos de aprendizagem experiencial como estratégias de desenvolvimento profissional e, portanto, de construção de conhecimento profissional.

São vários os modelos de supervisão que estão vertidos na literatura da especialidade. Não se centrando o nosso estudo nesta problemática, mas por razões óbvias os processos supervisivos serem um factor de influência no percurso de um estagiário e, por consequência, no seu processo de transformação profissional, não podemos deixar de fazer uma breve referência a este assunto.

Como sabemos Alarcão e Tavares (2003) descrevem nove cenários de supervisão, os quais têm subjacente diferentes concepções e perspectivas, nomeadamente em termos de relações supervisivas e os diferentes papéis acometidos ao supervisor e ao aluno em formação, alertando para o facto de esses vários cenários não serem estanques, coexistindo muitas vezes na prática: o cenário da *imitação artesanal*; b) o cenário da *aprendizagem pela descoberta guiada*; o cenário *behaviorista*; o cenário *clínico*; o cenário *psicopedagógico*; o cenário *pessoalista*; o cenário *reflexivo*; o cenário *ecológico*; o cenário *dialógico*. Sá-Chaves (2002) acrescenta, tendo por base eventualmente uma “*leitura metacrítica da evolução conceptual dos cenários de supervisão*” (p. 186), um cenário de que designa de integrador, que representa uma confluência de vários cenários.

Estes diferentes cenários supervisivos vão desde as perspectivas mais tradicionais em que se aprende por observação do mestre, às de inspiração sócio-construtivista que assentam o valor da experiência, da reflexão, da investigação. Em função destas diferentes visões de

aprender a ser professor ao supervisor é acometido um lugar distinto no processo, que vai de um papel de “mestre” a verdadeiro orientador do processo de desenvolvimento profissional, o que implica distintos tipos de colaboração, que abordaremos em seguida.

De acordo com autora, embora esses diferentes cenários coexistam, não sendo estanques, interpenetrando-se, na prática o que se verifica é que essa concomitância é mais virtual do que real.

No âmbito do processo supervisivo existem dois elementos intervenientes principais no processo de formação profissional do aluno (Formosinho, 2009b). Referimo-nos ao supervisor (da instituição de ensino superior) e ao educador cooperante (das instituições em que o aluno realiza as actividades de prática profissional). Na literatura poderemos encontrar a designação de tutores (Cid, Abbelás & Campos, 2011).

Por supervisor da instituição de ensino superior entendemos, com base em Formosinho (2009b), o docente da instituição de formação que acompanha e orienta a prática pedagógica final. O Educador cooperante é, por sua vez, o educador de infância que recebe os alunos da formação inicial na sua sala, acompanhando-o e orientando-o nas actividades que “mergulham” o formando no mundo da profissão docente (*idem*). Em qualquer dos casos (fale-se de supervisor ou educador / professor cooperante), assumimos que a relação supervisor – formando ou educador / professor cooperante – formando pressupõe, como alude Sá-Chaves (2002), uma relação adulto-adulto - o que implica ter em conta para o sucesso da aprendizagem as características inerentes à aprendizagem adulta, as quais serão evocadas mais adiante -, em que um tem por função facilitar o desenvolvimento do outro, com vista à conquista de uma progressiva de autonomia (Sá-Chaves, 2002; Vieira, 2006) e, portanto, de emancipação para ambos (Vieira, 2006)

Estes dois elementos, conjugados e articulados, são fundamentais na transformação dos saberes académicos (teóricos, disciplinares) em saberes profissionais (Neves, 2007). Para além do seu papel ao nível da avaliação que, como veremos, é comum aos diferentes contextos formativos por nós estudados, constituem-se como fontes fundamentais de *feedback* (Freiberg & Waxman, 1988) - um elemento propiciador e crucial do processo supervisivo, como anotaremos. O supervisor deverá ser alguém que “*deve ajudar, monitorizar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no futuro professor*” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.93).

Sendo portanto os supervisores elementos fundamentais na forma como os estudantes encaram a profissão, o seu papel e as práticas de ensino, cabe a estes elementos do processo formativo levar a cabo um conjunto de tarefas e estratégias susceptíveis de apoiarem os formandos neste percurso de formalização de uma identidade profissional e da profissionalidade desejável. Evoquemos a este propósito a síntese feita por Alarcão e Tavares (2003, p. 74):

“estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional que sem ser castrante ou intimidante, é exigente e estimulante; criar condições de trabalho e interacção que possibilitem o

desenvolvimento humano e profissional dos professores; desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração; criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino e pela formação em contínuo; planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor; identificar os problemas que vão surgindo; determinar os aspectos a observar e sobre os quais pode reflectir e estabelecer estratégias adequadas; observar; analisar e interpretar os dados observados; avaliar os processos de ensino-aprendizagem; criar espírito profissional baseado nas dimensões do conhecimento profissional.” (p. 74)

O educador cooperante enquanto elemento profissionalizado que está no contexto profissional em que o aluno se insere é um elemento crucial no desenvolvimento do estagiário (Cid *et al.*, 2011; Herrero & Condon, 2011, Zeichner, 1993), porquanto facilita o processo de reflexão e de análise da realidade educativa nas práticas que o estudante muito necessita para chegar a mudar as suas crenças e desenvolver-se profissionalmente (Eick, 2002 citado por Latorre Medina, 2006), sendo com este que o aluno acaba por estabelecer uma relação mais assídua (Boudreau, 1991).

O reconhecimento do papel do educador cooperante na co-formação do aluno tem-se vindo a verificar de forma muito clara nos últimos anos. Normativamente, o Regime Jurídico da Formação de Professores (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro) vem de forma inquestionável reconhecer legalmente o papel-chave desse elemento, criando a obrigatoriedade do mesmo ter que possuir um mínimo de cinco anos de experiência profissional na área de ensino. Em simultâneo é apontado no decreto que as instituições de ensino superior deverão fazer formação para o desempenho dessa função e ainda que o educador cooperante deverá ter preferencialmente formação em supervisão.

O supervisor institucional, não estando assiduamente com o aluno, tem um papel preponderante ao nível da ponte entre os professores cooperantes e os alunos estagiários, enquanto que o professor cooperante é aquele que recebe os alunos e orienta-os nas actividades de iniciação à prática profissional, tendo um papel fulcral na construção da profissionalidade do futuro professor, bem como na apropriação das dimensões moral, ética e relacional próprias da actividade docente (Formosinho, 2001); é como afirmam Matias & Vasconcelos (2010), baseando-se em Saracho (2002), o elemento da supervisão que joga maior influência nas experiências pedagógicas vivenciadas pelo estagiário, no seu sucesso e no desenvolvimento profissional. A este estão alocadas um conjunto de funções que diríamos, amplas e diversificadas, que passam pela orientação e acompanhamento do aluno em formação, pela sua avaliação, pela comunicação com o supervisor institucional sobre o desempenho dos alunos, pelo acolhimento do estagiário, por facilitar a prática ao mesmo através da disponibilização de recursos, por alimentar a importância da reflexão e da auto-análise, por facilitar o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Cid *et al.*, 2011). Esta diversidade de papéis sustenta a necessidade de a investigação se debruçar cada vez mais sobre a formação deste actor fundamental da componente de prática em contexto profissional.

É pois fundamental uma articulação entre supervisor da instituição de formação e educadores / professores cooperantes e os contextos, devendo segundo Neves (2007):

“a acção dos dois intervenientes directos na supervisão (supervisor institucional e supervisor cooperante) deve sustentar-se na compreensão das problemáticas emergentes nos contextos e no alargamento a novas aprendizagens, ajudando-os a transformar e a mobilizar os saberes disciplinares em saberes profissionais.” (p. 94)

Freese (2005) aponta que é no contacto com os peritos, os supervisores das instituições de ensino superior e os cooperantes das instituições de estágio que o futuro professor constrói o conhecimento.

Se é importante que os supervisores apoiem os alunos no processo de aprendizagem como refere Dobbins (1996), é igualmente crucial que para que o *practicum* seja um momento enriquecedor para o processo de desenvolvimento profissional do futuro professor / educador que os supervisores promovam um *practicum* baseado na noção de “*empowerment, colaboração e reflexão*” (*idem*, p.26).

Torna-se pois crucial que os supervisores da formação (referimo-nos, neste caso, tanto ao supervisor institucional como ao educador cooperante) assumam um conjunto de posturas, atitudes e sejam portadores de um conjunto de características susceptíveis de apoiar o aluno no seu desenvolvimento, pois acreditamos que as mesmas serão promotoras de uma relação capaz de influenciar as crenças e as práticas dos estudantes (Zanting, Verloop & Vermunt, 2001), portanto, o seu desenvolvimento profissional. Alarcão e Tavares (2003) consideram que um supervisor terá que ser um profissional mais experiente

“(...) com conhecimentos mais consolidados, claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um «colega», um profissional que adopta uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável” (p. 58)

As autoras ajudam ainda a caracterizar este elemento da formação fazendo alusão ao contributo de outros autores, destacando Mosher e Purpel (1972). Os autores advogam um conjunto de características que diríamos que traduzem traços de personalidade e de capacidades essenciais a um perfil de supervisor:

“a) sensibilidade para se aperceber dos problemas e das causas; b) capacidade de analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhe deram origem; capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as próprias opiniões e os sentimentos dos professores e exprimirem as suas próprias emoções e sentimentos; d) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e práticas de ensino; e) skills de relacionamento interpessoal; responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.” (Morshel & purpel, 1972 citado por Alarcão e Tavares, 2003, p. 73)

Como resultado da análise de outras aporções^{xliii} que contribuem para caracterizar o “perfil” do supervisor, Alarcão e Tavares (2003) acrescentam que este elemento do processo formativo deverá ter capacidade de prestar atenção, de saber escutar, de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspectivas dos formandos, de procurar clarificar os sentidos, procurar construir uma

linguagem comum, capacidade de comunicar verbal e não verbalmente, de parafrasear, de interpretar, de interrogar e ainda de cooperar.

Glickman (1985 citado por Alarcão e Tavares, 2003) advoga a existência de essencialmente três estilos de supervisão – não directivo, de colaboração e directivo. O primeiro pressupõe por parte do supervisor uma capacidade de escutar, de capacidade para atender o aluno, mas uma atitude de esperar que seja ele a tomar a iniciativa, encorajando-o, apoiando-o e, sempre que oportuno, pedindo-lhe informações adicionais. Uma supervisão de tipo colaborativo pressupõe, por sua vez, que o supervisor vá reforçando o que o aluno diz, procedendo a sínteses das sugestões apresentadas e apoiando o aluno a pô-las em prática. Por fim, num estilo de supervisão de tipo directivo o supervisor dá as orientações, define critérios e, portanto, é ele que estabelece o rumo de solução de problemas, condicionando a acção do aluno.

O autor dá um grande contributo ao definir ainda um conjunto de *skills* que poderão emergir num processo supervisivo, fazendo corresponder essas diferentes capacidades aos estilos supervisivos enunciados. Conjugando a informação obtida, procedemos no esquema que se segue, a uma clarificação do que acabamos de enunciar, operacionalizando os diferentes *skills* e os estilos de supervisão em em que os mesmos se verificam.

Quadro 8. Skills e estilos de supervisão segundo Glickman (1985)

<i>Skill</i>	Operacionalização (O supervisor...)	Estilo de supervisão
Prestar atenção	Atende o que o aluno diz, dando conta da sua atenção através de manifestações verbais e muitas vezes acompanhadas de manifestações de tipo não verbal	Não directivo
Clarificar	Interroga o aluno e profere afirmações que o ajudam a clarificar e compreender o pensamento	Não directivo
Encorajar	Incentiva o aluno para que este continue a falar ou a pensar em voz alta	Não Directivo
Servir de espelho	Parafraseia ou resume o que o aluno refere, visando verificar se entendeu bem	Não Directivo
Dar opinião	Dá a sua opinião e faz uma síntese das ideias em discussão	Colaboração
Ajudar a encontrar soluções	Após a discussão sobre um assunto, solicita possíveis soluções de resposta	Colaboração
Negociar	Desloca o foco de discussão das possíveis soluções para as prováveis, ajudando a ponderar os prós e contras das diferentes soluções	Colaboração
Orientar	Determina o que o aluno deve fazer e como o deve fazer	Directivo
Estabelecer critérios	Estabelecer os planos de acção e determina os limites temporais da sua implementação	Directivo
Condicionar	Explicita as consequências para o aluno do cumprimento ou não cumprimento das orientações dadas	Directivo

Fonte: Elaboração própria com base em Glickman (1985 citado por Alarcão & Tavares, 2003)

Beck e Kosnik (2002) na sua investigação procuram fazer um levantamento, através de entrevistas e questionários, das componentes que traduzem um bom local de *practicum* de acordo com estudantes do ensino elementar, concluindo que para os sujeitos é importante haver um bom suporte emocional do professor cooperante, serem tratados como peritos (*peer relationsheep*) pelos professores cooperantes; serem colaboradores do professor cooperante, o que significa “*hands-on*” (“pôr as mãos na massa”) e não uma abordagem “*hand-off*”, conforme referem os autores (estudantes apontam para ajuda na aula, na planificação e não necessariamente a condução por si); uma flexibilidade nos conteúdos de ensino e nos métodos de ensino; a existência de *feedback* por parte do professor cooperante, nomeadamente “*num espírito colegial*”, uma abordagem de que designa de “*sound approach*” por parte dos professores cooperantes (às vezes os alunos ensinam de uma maneira mais apropriada o que se torna difícil na relação com o professor cooperante); existir um grau de exigência de trabalho pesado mas não excessivo durante o *practicum*.

A importância de *feedback* tem vindo a ser um aspecto evidenciado por investigadores na área da formação e supervisão (vejam-se os trabalhos de Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão, Leitão & Roldão, 2009; Beck & Kosnik, 2002; Boudreau, 1999; Campos & Gonçalves, 2010; Freiberg & Waxman, 1988; Matias & Vasconcelos, 2010; Roldão, Hamido & Galveias, 2005; Smith & Lev-Ari, 2005; Turnbull, 2003). Alarcão *et al.* (2009) referem-se à importância deste “*elemento constitutivo da acção educativa*” no diálogo supervisão, que atravessando todo o tipo de cenários supervisão, assume modalidades distintas em virtude dos diferentes papéis e funções do formador e do formando no processo de desenvolvimento. Baseando-se nas aportações de Askew (2000), as autoras estudam o *feedback* co-constutivo em cenários supervisão eco-clínicos em que o mesmo subentende orientação da acção e do pensamento “de um modo interactivo, dialógico, o qual facilita a compreensão do que se faz e se observa através do questionamento e da reflexão conjuntas”, encarando-o como “*estratégia potenciadora do desenvolvimento profissional e da emergência da auto-supervisão, expressões da construção da autonomia e emancipação profissional que, de resto, deve ser um dos principais objectivos da supervisão*” (p. 25).

Nos seus estudos, Alarcão *et al.* (2009) encontraram as diferentes categorias de *feedback* referidas por Roldão *et al.* (2005): questionamento como pedido de esclarecimento; questionamento crítico ou estimulador; apoio / encorajamento; recomendação; síntese / balanço; esclarecimento conceptual e teórico.

Num estudo com futuros professores em contexto de práticas, White (2007) concluiu pela análise de dados obtidos que foi atribuído ao *feedback* uma importância crucial, potenciador de influenciar as práticas, pois o mesmo foi considerado um elemento susceptível de os orientar no futuro exercício profissional.

Grannot (1993), baseando-se em Piaget & Vygotsky, concebe um modelo de interacção entre cooperantes e estagiários que se baseia na identificação de três tipos de interacção

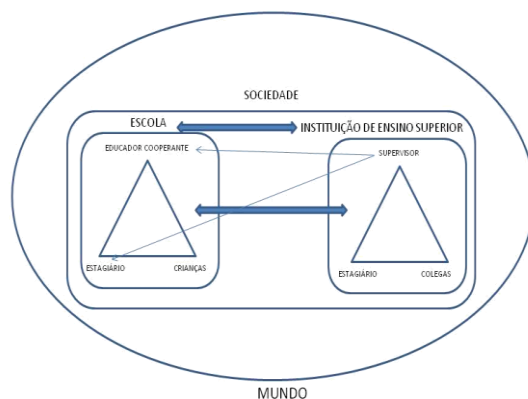
distintas conducentes igualmente a distintas formas de colaboração. Um primeiro tipo de interacção que designa por *imitação* que, como é facilmente dedutível pela sua designação, pressupõe uma diminuta colaboração entre as partes. Neste tipo de relação verifica-se apenas uma pequena ajuda por parte do cooperante ao aluno, uma vez que a aprendizagem se faz por observação e imitação. Um segundo tipo de interacção, que o autor designa por *orientação*, traduz uma concepção de aluno como aprendente, pelo que o cooperante presta períodos de orientação ao mesmo, podendo chegar à observação e avaliação da sua acção, expressando alguns exemplos de procedimentos ao estudante. Assim, o professor cooperante assume um papel activo na aprendizagem do estagiário. Por fim, uma forma de interacção que corresponde a uma *colaboração profunda* do cooperante para com o aluno. São definidas metas ou objectivos pelo aluno ou do cooperante em conjunto com o aluno e existe uma colaboração com o formando no sentido de os mesmos serem alcançados. Preconiza-se um papel activo do cooperante na aprendizagem do aluno, embora o grau de controlo seja mais diminuto do que no nível anterior.

Os estudos de Koerner, O’Connell-Rust e Baumgartner (2002) demonstram que os estudantes esperam por parte dos professores cooperantes verdadeira orientação, colaboração, mas também esperam que lhes seja dado espaço de acção, isto é, autonomia. Este tipo de expectativas terá que se enquadrar num clima relacional-afectivo propício, factor evocado por numerosos autores.

Cid *et al.* (2011) referem precisamente que na literatura revisitada destaca-se a referência à importância do apoio emocional e psicológico para o aumento de confiança dos formandos, citando os contributos de Bullough (2005), Johnson, Berg & Donaldson (2005), Lindgren (2005), Marable e Raimondi, 2007.

Inspiradas em Amaral *et al.* (1996) poderemos esquematizar as relações triádicas na supervisão que se verificam no processo de supervisão da formação inicial de educadores de infância da seguinte forma:

Fig. H- Relações supervísivas na formação inicial



Fonte: Elaboração própria inspirado em Amaral *et al.* (1996)

Refira-se que o próprio processo supervisivo é influenciado de uma forma muito directa, não só pelos contextos escolares, mas tratando-se de supervisão na formação inicial, isto é, ainda em fase formativa, existe uma influência óbvia da própria instituição de ensino superior no processo supervisivo e, por conseguinte, a possibilidade de alterações na própria organização escolar e vice-versa. De facto, o aluno insere-se em dois contextos formativos distintos, mas indissociáveis (atendendo à influência de ambos na construção das suas identidades, profissionalidade e profissionalismo), sendo por isso esta relação promotora de influências mútuas. Aliás, não será novo avançar que muitas vezes as próprias escolas e nomeadamente os educadores cooperantes nas salas de aula reconhecem o papel positivo (pelas mudanças que se operam) da presença do estagiário e do supervisor. Por outro lado, as instituições cooperantes ganham conhecimento útil para o desenvolvimento dos seus currículos através do que verificam na prática, nomeadamente, das necessidades formativas evidenciadas pela prática dos seus alunos estagiários.

Com efeito, da exaustiva revisão de literatura que levaram a cabo sobre o processo tutorial na formação inicial, Cid *et al.* (2011), encontram referências a importantes ganhos deste processo não são só para os alunos, mas para os próprios tutores, de que se destacam a revitalização e aumento do entusiasmo pelo ensino, satisfação e orgulho, o reencontrar-se com a profissão até a um maior comprometimento com a profissão^{xliii}. Daqui resultarão naturalmente, ganhos para as instituições em que trabalham.

Recorremos, por último, ao trabalho acima mencionado para, em jeito de síntese, evocarmos algumas das principais razões apontadas na literatura^{xliv} que sustentam a importância da supervisão / tutoria no âmbito das práticas em contexto na formação inicial: apoiam os professores a reduzir de isolamento; ajudam ao aumento da confiança e auto-estima; apoiam o desenvolvimento profissional; potenciam a melhoria da capacidade de auto-análise (auto-reflexão); melhoram a capacidade de auto-avaliação; melhoram a capacidade de resolução de problemas.

Baseando-se em numerosas apertações^{xlv}, Cid *et al.* concluem que genericamente a supervisão é um factor importante para a socialização do futuro docente, ajudando-o a adaptar-se às normas e expectativas relacionadas com o ensino em geral e especificamente com os centros de práticas.

3.3. A reflexão enquanto estratégia de aprendizagem e desenvolvimento profissional

Temos vindo ao longo do nosso trabalho a evocar inúmeras vezes o papel chave dos processos reflexivos para o desenvolvimento da aprendizagem e o indivíduo. Partilhando a ideia de que a capacidade de reflexão deverá ser trabalhada na formação com vista a aquisição dessa competência por parte dos futuros profissionais e de que a mesma é um elemento fundamental no próprio processo formativo, porquanto permite que as experiências vividas sejam promotoras de transformação e inovação (Imbernón, 1994), designadamente dando corpo aos processos supervisivos conducentes ao desenvolvimento

profissional do estagiário, procuraremos na presente secção, analisar precisamente a reflexão enquanto estratégia de desenvolvimento / crescimento profissional do indivíduo e, portanto, crucial na aprendizagem do *ser professor* durante a formação, fazendo menção a modelos de reflexão mais salientes na literatura.

Ao professor cabe “*tornar-se um profissional capaz de reflectir e de resolver problemas emergentes nas suas práticas, de mobilizar e de conceber estratégias pedagógicas adequadas aos contextos em que trabalha*” como afirmam Paquay, Altet, Charlier e Perrenoud (1998). A reflexão (crítica) torna-se portanto uma componente crucial (Sá-Chaves, 2002; 2005), fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade do professor, para o desenvolvimento da sua identidade profissional (Ponte & Chapman, 2008) pelo que, naturalmente, o desenvolvimento dessa atitude, capacidade, competência acaba por ser um dos atributos da própria formação (Amaral *et al.*, 1996; Beckers, 2004; Calderhead, 1987; Contreras, 2010; Elliot, 1993; Flores, 2000; 2010; Gaudelli & Ousley, 2009; Jay & Johnson, 2002; Korthagen, 2001; 2009; 2010; Korthagen & Vasalos, 2005; Korthagen & Wubbels, 2001; Lessard, 2009; Loughran, 2002; Marcelo, 1992; Nóvoa, 1995a, 2009; Perrenoud, 2004; Portugal, 2009; Rodman, 2010; Shön, 1992; Smyth, 1989; Van Manen, 1995; Zeichner, 1993; Wolfs *et al.*, 2010).

Sendo a a reflexão encarada como uma ferramenta de crucial importância para o ensino e aprendizagem (Mezirow, 1991; Van Manen, 1995), porquanto permite ao sujeito articular e organizar a informação para que se transforme em conhecimento sendo, portanto, promotora de alteração de crenças e perspectivas (Mezirow, 1991), ela torna-se uma aquisição fundamental durante a formação inicial (Gaudelli & Ousley, 2009), uma competência profissional essencial (Jay & Johnson, 2002), devendo ser encarada como uma componente do profissionalismo (Le Boterf, 2008). Cattley (2007) demonstra as vantagens da reflexão escrita como uma “*ferramenta*” com grandes potencialidades ao nível formação da identidade profissional.

A reflexão é um pensamento deliberado (Hatton & Smith, 1995), é uma actividade contextualizada, uma vez que são necessárias experiências para reflectir (Ward & Mcotter, 2004). Percebemos assim o papel que poderá desempenhar o estágio na formação desta atitude. Neste sentido, é fundamental que o *practicum* inclua actividades estruturadas possibilitadoras e promotoras de reflexão sobre a própria aprendizagem, sendo esses processos reflexivos mediados por supervisores que assumam uma postura de facilitadores e não “*outsider experts*” que apoeim os estudantes a perceberem e a darem sentido ao seu processo de aprendizagem (Dobbins, 1996). De facto, os alunos têm que se sentir seguros e apoiados (Ulvik & Smith, 2011)

Essa prática de reflexão possibilitará ao futuro profissional conhecer os problemas que surgem efectivamente na prática, possibilitando que este enfrente o “*imprevisível*” e o “*improvável*”, pois não é possível uma programação (Piconez, 2005).

A reflexão promovida durante os estágios poderá conduzir a uma reconstrução de teorias (Piconez, 2005) e à possibilidade de construção de novos conhecimentos (Bell & Gilbert, 1996). Nóvoa (1991) considerando que a formação se constrói “...através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal” (p.23) e que, por esse motivo, é crucial que o indivíduo invista e confira um estatuto ao saber da experiência, confere, igualmente, um lugar de destaque à reflexividade sobre a prática. Smith & Tillema, 2003 (citado por Smith & Lev-Ari, 2005) advogam a importância “diálogo reflexivo” com outros.

Lembramos Pérez-Gómez (1992) quando afirma que o pensamento prático não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido, fazendo e reflectindo na e sobre a acção e daí a importância da prática. Para o autor esse desenvolvimento do pensamento prático só é possível se houver uma reflexão partilhada entre aluno-mestre e o professor ou o tutor. Isto significa que não há independência da prática, e portanto o afastamento do paradigma da racionalidade técnica, o qual encara o conhecimento profissional como um “*corpus doutrinal*” (Shön, 1987, p. 30). Pimenta e Lima (2004) considera mesmo que o estágio deverá ser visto como um processo de investigação.

Zeichner (1996) e Schultz (2005) apontam para a importância do *practicum*, mas consideram que o mesmo só terá de facto relevância se seguir uma perspectiva “*inquiry*”, isto é, uma perspectiva reflexiva, pois só assim é que a experiência se poderá tornar uma ocasião de aprendizagem e se transformar em *expertise*”, como lembra Paquay (2012) baseando-se em Dewey. Na mesma linha encontramos o pensamento de Cochran-Smith (1999), o qual sublinha a importância das comunidades de práticas reflexivas.

Sendo a acção educativa imbuída de imprevisibilidades e especificidades, cabendo ao professor / educador dar resposta às particularidades de cada situação concreta, torna-se imperativo e indispensável o hábito de reflexão para que o professor não se feche em receitas e seja capaz de se adaptar a cada situação na sua especificidade, resolvendo problemas inéditos que muitas vezes lhe surgem (Paquay, 2012).

Baseando-nos em Leitão e Alarcão (2006) parece-nos que se justificará, pois, que os modelos que privilegiem a reflexão (antes, durante e depois da acção) e que promovam o questionamento sejam invariavelmente os mais indicados para que se dê resposta à necessidade de construir esta nova profissionalidade e, portanto, sejam essas modelos que devam estar na base dos modelos de *practicum* que integram a formação inicial de educadores de infância.

Day na sua obra “A Paixão pelo Ensino”, datada de 2004, enumera cinco vantagens para que um professor se tornar um prático reflexivo, as três primeiras definidas por Brubacher *et al.* (1994) e duas definidas por si próprio, a saber:

“A Prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de um comportamento impulsivo e rotineiro (...) permite que os professores actuem de uma forma deliberada e intencional (...) reconhece os professores como serem humanos educados, já que é o indicador de uma acção

inteligente (...) permite que os professores afirmem as suas identidades profissionais enquanto agentes de mudança com propósitos morais (...) é essencial para o auto-conhecimento.” (p.159)

Reforçando a ideia de necessidade de a acção do professor ser mediada por processos reflexivos, nomeadamente, porque cabe aos professores o papel de cuidar de outrem, o que implica necessariamente que conheçam os seus pontos fortes e limitações, Day (2004) sublinha três formas de reflexão: deliberativa, relacional e crítica.

A reflexão deliberativa significa o professor reflectir sobre os seus papéis, não apenas sobre o que ensinam, mas também sobre se o que ensinam tem valor e é “para o bem” dos alunos, bem como a influência dos co-textos em que ensinam;

A reflexão relacional (abordagem de Valli, 1990), opõe-se à anterior, baseia-se na “receptividade, na relação e na acção” por oposição ao raciocínio moral ou deliberação;

A reflexão crítica, prende-se com a responsabilidade de questionar as desigualdades sociais e estruturais mais ampla que afectam a educação e de agir para que estas sejam rectificadas, alternando as normas e as práticas sempre que necessário.

Torna-se evidente que a epistemologia da prática (tal como concebida por Shön) tem que dar lugar a uma epistemologia praxeológica, que alia a necessidade de uma postura crítico-reflexiva à teoria. Pimenta e Ghedin (2002) defendem a seguinte perspectiva de prática reflexiva:

- i.* Perspectiva de intelectual crítico-reflexivo, por oposição à tradicional perspectiva de professor-reflexivo;
- ii.* da epistemologia da prática à praxis, isto é, assentar numa abordagem em que os professores são construtores de conhecimento a partir da análise crítica das práticas e de ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática;
- iii.* perspectiva de investigação realizada na escola em oposição à perspectiva de professor-investigador;
- iv.* da formação inicial e contínua ao desenvolvimento profissional;
- v.* passagem da perspectiva de profissionalização individual, à perspectiva de reforço da escola e do colectivo no desenvolvimento dos professores.

Com vista a desenvolver o pensamento reflexivo, Liston e Zeichner (2003) elaboram uma proposta que integra cinco componentes:

Uma primeira componente diz respeito ao *ensino*, através do qual o aluno entra em contacto com a classe, vai-se tornando progressivamente responsável por ela, vai-se tornando consciente dos pressupostos implícitos do currículo, descobre-os, articula-os e efectua propostas e ajustes consonantes com os contextos;

Uma segunda componente refere-se à *investigação*, a qual possibilita aos alunos situarem-se nos contextos sócio-históricos, desenvolver capacidades para investigar sobre as suas próprias práticas e possibilita, ainda, a aquisição de conhecimentos relativos à cultura

escolar. Com base nos resultados desta análise, deverão propor-se projectos de investigação-acção, estudos etnográficos e projectos de análise curricular. Esta visão remete para um trabalho colaborativo entre os vários actores envolvidos na formação (supervisores, professores cooperantes e colaboração entre pares).

Os *seminários* traduzem a terceira componente. Partindo de experiências dos alunos nas práticas, das análises das vivências escritas por professores e estudantes, este tipo de seminários estão vinculados a estratégias investigativas, deverão ser planificados conjuntamente e centram-se em questões relacionadas com o currículo oculto, aprendizagem colaborativa, avaliação, processos de ensino, etc.

Numa quinta componente integram-se os *diários das práticas*, os quais são considerados como um instrumento qualitativo em que os estudantes registam as suas impressões, reflexões e a sua evolução como professores. São portanto geradores de processos reflexivos.

Por fim, uma última componente abarca as *tutorias*, sendo estas consideradas um processo que analisa as condições sociais dos estudantes nas práticas, bem como as oportunidades de aprendizagem. Este processo consubstancia-se em encontros prévios às observações, acompanhamento e entrevistas posteriores para valorar e avaliar os principais momentos das experiências de natureza didáctico-pedagógica levadas a cabo.

Reportando-se aos momentos em que ocorre a reflexão, Van Manen (1991) identifica três tipos de reflexão: a *reflexão antecipativa*, isto é, reflexão que se prende com as tarefas de planificação; a *reflexão activa ou interacção*, a qual se prende com as tarefas de condução do processo de ensino-aprendizagem e a *reflexão que incide sobre as recordações / memórias*, a qual se prende com as tarefas avaliativas.

No que concerne ao nível de profundidade do processo reflexivo, o autor (1977) define três níveis de reflexão: *técnico*, *prático* e *crítico*. No primeiro nível, o sujeito pondera sobre a eficácia e eficiência da acção; no segundo nível, analisam-se comportamentos dos professores e dos alunos no sentido de se verificar se os resultados foram alcançados, o que traduz uma preocupação com as consequências da sua prática; o nível crítico envolve a ponderação sobre questões éticas e morais sendo que a preocupação recai sobre a validade do conhecimento e da utilidade para o aluno das circunstâncias sociais.

Estes níveis não deverão segundo Zeichner e Gore (1990) ocorrer de forma hierarquizada, devendo antes os processos reflexivos fazer uso dos diferentes níveis, pois todos contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, sendo que na formação inicial é desejável que os alunos vão tendo contacto com o nível mais profundo, nomeadamente, que sejam estimulados a pensar nas implicações morais e éticas das práticas dentro da sua sala de aula, o que poderá ser feito recorrendo por exemplo à investigação-acção.

Já Smyth (1989), considerando que a reflexão para além de se dever preocupar com aspectos referentes ao processo de ensino-aprendizagem e com os conhecimentos científicos, deverá também centrar-se em aspectos referentes a a princípios éticos, pessoais e políticos, aponta para um ciclo reflexivo que inclui quatro fases: *descrição*, *informação*, *confrontação* e *transformação*, significando esta última o reconstruir, de modo a fazer as coisas de uma forma distinta.

O ciclo de reflexão proposto por Smyth (1989) pode ser esquematizado da seguinte forma:

Fig. I- Ciclo reflexivo de Smyth



Fonte: Adaptado de Marcelo (1999)

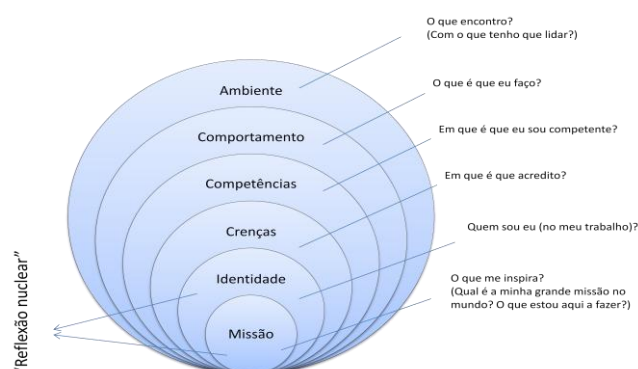
Analisando em mais detalhe cada uma das fases:

- i.* Na fase da descrição, o sujeito reflecte sobre a sua acção, descrevendo conhecimentos, crenças e princípios de acção; falando do que fez;
- ii.* na fase da informação, o sujeito explicita as razões da acção, desocultando os princípios pedagógicos e teorias subjectivas relativamente ao ensino;
- iii.* na fase da confrontação o sujeito tentar explicar porque age daquela forma, comparando e explicando as ideias e práticas no contexto real;
- iv.* na fase da reconstrução o sujeito procura mudar o que não está adequado, através de uma interpretação inovadora do processo de ensino-aprendizagem.

Korthagen (2009) vem chamar a atenção para a incorporação de aspectos pessoais do ensino nas reflexões dos professores, sugerindo um modelo designado por “*modelo da cebola*” (*onion model*). Por um lado, este modelo é partidário de uma visão de que os aspectos profissionais e pessoais são vistos de uma forma integrada e, por outro, advoga a

tese de que existem seis níveis de reflexão que se inter-relacionam. Da análise do modelo percebe-se que o autor pretende dar uma visibilidade a outros aspectos da profissionalidade do professor para além das competências. Os seis níveis correspondem ao ambiente, ao comportamento, às competências, às crenças, a identidade e a missão. A reflexão vai-se tornando mais profunda à medida que se aproxima do núcleo. Os dois últimos níveis que traduzem um nível de “*espiritualidade*” (“*spirituality*”), são apelidados de “*reflexão nuclear*” (*core reflection*), pois para além de se encontrarem mais próximo do núcleo da pessoa, possibilitam ao indivíduo tomar contacto com as suas qualidades nucleares, sendo que o seu objectivo é abrir caminho para novas possibilidades. O esquema ilustra o que acabámos de referir.

Fig. J - Modelo de Cebola de Korthagen



Fonte: Adaptado Hoekstra & Korthagen (2011)

Gibbs (1998) propõe um ciclo reflexivo promotor da reflexão, o qual contempla seis estágios que ajudam o processo interrogativo, sendo que em cada um deles o autor propõe um conjunto de questões-chave, conforme nos mostra o esquema que se segue.

Fig. K- Ciclo reflexivo de Gibbs



Fonte: Adaptado de Gibbs (1988)

Sendo a escrita um processo de reconhecida importância na promoção da competência reflexiva, Hatton e Smith (1995), com base na análise de registos escritos de futuros professores, elencam quatro diferentes tipos de escrita que envolvem diferentes níveis de reflexão (mais ou menos profundos), sendo que no primeiro não se verifica qualquer indício de processo reflexivo.

i. Escrita descritiva, que não contemplando qualquer acção reflexiva, descreve apenas acontecimentos sem qualquer apresentação das suas razões ou justificações;

ii. Reflexão descritiva, embora reporte uma descrição dos acontecimentos, faz alguma reflexão na medida em que procura alguma justificação baseada em juízos pessoais e pontos de vista alternativos advindos da literatura;

iii. Reflexão dialógica, olhando retrospectivamente a prática tenta apresentar sempre que necessários possíveis alternativas de acção;

iv. Reflexão crítica, sendo a escrita que traduz um nível de reflexão mais profundo tem como características o revelar que o indivíduo tem consciência de que os acontecimentos são situados, explicados com base em múltiplas perspectivas e ainda influenciados por uma multiplicidade de contextos históricos, sociais e/ou políticos.

De acordo com os autores, o indivíduo vai atingindo os diferentes níveis de reflexão à medida que se vai desenvolvendo profissionalmente. Deverá constituir objectivo da formação promover no aluno a capacidade de atingir os níveis mais elevados de reflexão, nomeadamente, a de natureza crítica, a qual revela a capacidade do futuro professor pensar nas diferentes variáveis que influenciam a sua prática.

3.4. Modelos / tradições curriculares em Educação de Infância e as diferentes funções do Educador de Infância

Também em educação de infância as práticas docentes são inspiradas por diferentes perspectivas, mais precisamente, por distintos modelos curriculares, isto é, “*diferentes representações de premissas teóricas, políticas e administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visam obter um determinado resultado educativo*” (Spodek & Brown, 2002, p.194). Estes modelos, são eles próprios indutores de variadas práticas de ensino e, portanto, de diferentes perspectivas de profissionalismo e profissionalidade, pelo que têm subjacente diferentes concepções do “ser educador”. Apesar da indiscutível existência de vários modelos orientadores de práticas em educação de infância, Bairrão e Vasconcelos (1997), citando Evans, consideram que

“a prática tradicional de Jardim de Infância é um «pot-pourri», uma mistura de várias práticas, sem a existência de linhas condutoras bem diferenciadas, o que origina na maior parte das vezes uma não consciência dos referenciais teóricos que implicitamente influenciam a sua prática (do educador)” (p.16).

Na acção educativa observa-se, portanto, que as práticas são pautadas por vários modelos, por vários referenciais (teóricos) orientadores, consubstanciando-se naquilo que podemos designar de práticas mais ou menos híbridas.

Subjacentes aos vários modelos curriculares em Educação de Infância encontram-se diferentes tradições educacionais, tradições essas que evidenciam diferentes concepções sobre a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem e, por conseguinte, indutoras de práticas distintas por parte do educador, portanto, conducentes a diferentes profissões. Oliveira-Formosinho (1998; 2002) agrupa esses modelos com base em pressupostos similares e inclui-os em três tradições - tradição maturacionista, tradição académica ou transmissiva e tradição interaccionista -, as quais têm relação com as três tradições propostas por Liston & Zeichner a que já fizemos menção. Estes diferentes pressupostos conduzem, naturalmente, a diferentes funções / posturas do educador de infância e, portanto, a noções de profissão e profissionalismos distintos e, portanto, como se pode depreender influenciadoras da própria formação do estagiário.

Na tradição educacional maturacionista assume-se que a função da educação é a de promoção das capacidades inatas e pré-determinadas das crianças, pelo que a função do educador é a de preparar um ambiente favorável ao desenvolvimento das potencialidades das crianças. A mesma suporta currículos centrados na criança. Esta tradição relaciona-se por um lado com as teorias maturacionistas de desenvolvimento, mas também com uma teoria psicodinâmica.

Na tradição educacional académica ou transmissiva o educador concebe à partida um currículo sequencial, é um transmissor de conhecimentos, cabendo-lhe a criação de actividades e a estimulação e reforço das crianças durante essas actividades. Estas tradições reflectem os princípios subjacentes às tradições académica e de eficiência social referidas por Liston & Zeichner. Relaciona-se com as teorias da aprendizagem, behaviorista.

A tradição educacional interaccionista e construtivista pressupõe que o aluno constrói o seu próprio percurso, pelo que o educador é um orientador, facilitador da aprendizagem, cabendo-lhe proporcionar às crianças experiências várias e fazê-las reflectir sobre essas experiências através de questões propícias a esse processo. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002) o professor “*organiza o espaço, o tempo, os materiais, os projectos e as actividades, a observação, a planificação e avaliação, para possibilitar a construção de contextos de pesquisa e aprendizagem que facilitem e promovam uma interacção educativa*” (p.109). Esta tradição reflecte a tradição desenvolvimentista e relaciona-se precisamente com as teorias de desenvolvimento de Piaget e Vygotsky. Nesta linha distinguem-se, por sua vez, duas correntes – a interaccionista construtivista assente no pensamento de Piaget e influenciada pelas ideias de John Dewey (ex. High /Scope) e a interaccionista sociocultural, influenciada pelas teorias de Vygotsky e Bruner (ex. Escola Moderna e *Reggio Emilia*) (Spodek & Saracho, 1998).

Os alunos ao confrontarem-se com diferentes contextos educativos deparam-se com diferentes modelos curriculares ou diferentes práticas pedagógicas, que poderão condicionar a sua formação, porquanto as mesmas transportam diferentes concepções do papel do educador que condicionarão não só o seu papel enquanto estagiário, mas a sua própria formação e construção profissional. Esses diferentes modelos ou práticas, porque têm subjacentes diferentes perspectivas do processo de ensino-aprendizagem, das rotinas, poderão condicionar mais ou menos a sua própria intervenção, dependente da maior ou menor flexibilidade e abertura para a planificação de práticas não programadas ou não restritas a um programa pré-definido, dando lugar a maior ou menor imprevisibilidade na acção e, portanto, requerendo papéis diversificados em função das orientações em que se inspiraram.

3.5. A escolha da profissão como determinante-chave no processo *tornar-se professor/educador*

Vários estudos têm contribuído para evidenciar as razões de escolha da profissão de professor (Alves, 1991; Benavente, 1990; Borges, 1996; Cruz *et al.*, 1988; Flores, 2002; Gonçalves, 1992; Huberman, 1989; Jesus, 1996; 2000; Kyriacou & Coulthard, 2000; Lortie, 1975, entre outros).

Em concreto sobre a escolha da valência de educação de infância os estudos de Borges (1996), Graciano e Fialho (2008); Belo, Almeida & Portugal (1997); Sarmento (2002, 2003 citado por Sarmento 2009) dão alguns contributos nesse sentido. No entanto, não encontramos estudos em grande escala.

Na literatura prepassa frequentemente a tese de que a escolha da profissão condiciona a forma como o professor encarará a formação inicial, como constrói a sua identidade profissional (Kelchtermans, 1995) e como viverá a profissão (Tusin, 1999; Jesus, 1996). Os estudos de Jesus indiciam que uma motivação inicial para a profissão é um factor de grande apoio no período de estágio, tornando o aluno mais resistente a possíveis factores de mal-estar e tensões, pelo que se torna sem dúvida uma condicionante do processo de construção profissional.

Mas que razões estão por detrás da escolha da profissão de professor? O que revelam os estudos?

Lembramos primeiramente a célebre investigação de Lortie (1975) que, muito embora tenha sido realizada na década de 70, portanto, em contextos histórico-sociais distintos dos actuais, identifica como razões de escolha de profissão aspectos que também a investigação mais recente retrata. O desejo de trabalhar com crianças e jovens, o contribuir para uma profissão que presta um importante serviço à sociedade, o desejo de lidar de perto com a disciplina ou a permanecer na escola, os benefícios de natureza material (salário, prestígio, segurança) e a possibilidade de compatibilizar o tempo com as responsabilidades de natureza familiar são as razões identificadas pelo autor.

Já no início da década de 2000, Kyriacou & Coulthard (2000) identificaram três grandes motivos subjacentes à opção pela profissão de professor, traduzindo os mesmos uma grande proximidade com as conclusões tiradas por Lortie, a saber:

- *Razões altruísticas* – que se prendem com a ideia de que o ensino é uma profissão socialmente relevante, que é uma profissão em que se ajuda o outro a ser bem sucedido, que é uma profissão que possibilita contribuir para a evolução da sociedade.
- *Razões intrínsecas* – relacionam-se com a vocação para a profissão e com as recompensas que o indivíduo retira pelo facto de exercer a profissão, como o ensinar, trabalhar com crianças, partilhar conhecimentos, etc.; têm no fundo a ver com o gosto pelo conteúdo da profissão e vocação para o exercício da mesma.
- *Razões extrínsecas* – prendem-se com aspectos que não são específicos da profissão (ex. o salário, prestígio, as férias).

Na mesma linha, Alves (1991) identifica duas ordens de razões de escolha da carreira docente. Por um lado, os motivos que designa de *extrínsecos* e, por outro, os motivos que apelida de *intrínsecos*. Nos primeiros salienta as razões de natureza sócio-económica (prestígio, salário, regalias) e as condições de trabalho (horários, férias, proximidade de residência) e nos segundos elenca razões relacionados com ideal de serviço, vocação e auto-realização. O autor na investigação que levou a cabo identifica as razões extrínsecas como as que mais justificam a entrada na profissão. Neste sentido vão também as conclusões do estudo de Benavente (1990) que evidenciaram que a escolha da profissão de professor tem sobretudo inerentes razões sociais ou económicas mais do que “vocação”.^{xlvi}

Não obstante, têm sido desenvolvidos estudos em vários países que sugerem um grande peso de factores intrínsecos na escolha profissional (isto é, factores relacionados com a satisfação e necessidades do indivíduo; gostar de ensinar e contribuir para o desenvolvimento do aluno) na escolha de ser professor (Borges, 1996; Jesus, 1996).

No estudo levado a cabo por Flores (2002), o qual envolveu 14 professores de várias áreas de ensino em início de carreira, sobressai a ideia de que a profissão de professor muitas vezes não surge como primeira opção, mas que acaba por ser uma via justificada pelas seguintes razões: oportunidades de emprego, estatuto social, interesse pelo ensino, influência da experiência enquanto aluno, influência de familiares, de antigos professores, interesse por aprofundar o conhecimento em determinada área científica.

Num estudo que desenvolve com 139 professores, Delong (1987 citado por Jesus, 1996) identifica como principais razões da escolha de ser professor: o gosto por ajudar o outro na sua aprendizagem e desenvolvimento; o gosto em trabalhar com crianças e jovens e ainda o desejo de um sentimento de ser útil.

Huberman (1989 citado por Jesus, 1996) identifica três tipos de motivações para a escolha da profissão docente: *motivações activas*, as quais se referem à escolha da profissão de professor como primeira opção; *motivações materiais* em que a escolha é justificada por

questões de subsistência e *motivações passivas*, o que significa que a escolha da profissão tem a ver com a falta de outras alternativas.

Na investigação realizada por Borges (1996) com estudantes das ESES (cursos de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, do 2º Ciclo do Ensino Básico e da Educação de Infância) os resultados apontaram para que os candidatos a professores exprimissem sobretudo motivações de natureza intrínseca, destacando-se em primeiro lugar o trabalhar com crianças e jovens e intervir na construção da sociedade. Como motivação extrínseca a que mais se destacou foi a possibilidade de aceder ao ensino superior. Segundo a autora os resultados obtidos permitem concluir que a representação da profissão docente é dominada por uma vertente altruística (considerando a supremacia de motivos de ordem intrínseca).

As conclusões do estudo de Gonçalves (1992) admitem que a maior parte dos professores de ensino básico tenham entrado na profissão por uma questão de “vocação” (incluindo-se na categoria vocação o gosto de trabalhar com crianças e o ter sempre sonhado em ser professor).

Os estudos de Sarmiento (2002, 2003 citado Sarmiento, 2009) apontam para que a escolha da profissão de educadora de infância se prendia com a realização pessoal, isto é, com a possibilidade de lidar com crianças.

Os estudos de Belo, Almeida e Portugal (1997) que se traduziram em entrevistas a cinco finalistas de educação de infância e cinco educadoras de infância com três ou mais anos de experiência profissional e os estudos de Graciano e Fialho (2008) que consistiram na aplicação de um questionário a uma turma do último ano da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade de Évora, concluíram igualmente um peso forte das razões intrínsecas. No primeiro estudo o “ter jeito” e “participar no desenvolvimento das crianças” foram as razões evocadas pelos sujeitos e, no segundo estudo, o que mais se evidenciou foi o “gostar de trabalhar com crianças”.

^{xxi} Educar, concepção que abarca a noção de cuidar (Cardona, 2008)

^{xxii} De acordo com a autora a literatura aponta para que o desenvolvimento profissional se dê sobretudo quando exista relações de interacção significativas não só entre professores, mas também entre professores, órgãos de gestão da escola, famílias e outros membros da comunidade. Aqui entender-se-à na formação inicial entre os alunos e os restantes membros da comunidade educativa (pais, educadores, órgãos, e supervisores).

^{xxiii} A autora baseando-se na tipologia proposta por Barbier (2000) para definir as actividades humanas, define três tipos de actividades que a formação deverá proporcionar: i) actividades operativas (aquelas que privilegiam o contacto directo com o ambiente profissional); ii) actividades de pensamento ou de conceptualização (aquelas que favorecem a transformação das representações, a incorporação dos significados oferecidos pela acção profissional à identidade para si; iii) actividades de comunicação (aquelas que convidam a mobilizar símbolos “signes”, objectos ou enunciados com vista a influenciar outro).

^{xxiv} Para Altet (2001) os saberes pedagógicos são os saberes intermediários entre os saberes científicos e os saberes práticos não conscientes.

^{xxv} A autora refere-se às componentes da identidade identificadas por Barbier (1996): componentes representacionais (conteúdos da consciência em memória de trabalho ou em memória profunda); componentes operatórias (competências, capacidades, habilidades, saberes, mestrias práticas); componentes afectivas (disposições geradoras de práticas, gestos, interesses, etc.).

^{xxvi} Nesta linha de pensamento situa-se Dilthey (1976); Husserl (1929); Kant (1876); Schutz (1967); Weber (1947) (In Zeichner & Gore, 1990)

^{xxvii} Nesta linha os autores citam Althusser (1971); Bernstein (1979); Bourdieu (1977); Bowles & Ginties (1976);

^{xxviii} Nesta linha os autores citam Giroux (1981, 1983); Willis (1977).

^{xxix} Desse caminho a autora destaca a institucionalização da necessidade de formação para exercer a actividade de professor, o que implicou o início da configuração de um conjunto de saberes que devem sustentar o exercício da actividade.

^{xxx} De acordo com Jorro (2009) os dispositivos de formação colocam o indivíduo no centro de três grandes processos: i) um processo de antecipação do mundo profissional, e por conseguinte, de projecção de si no universo profissional; ii) um processo de construção identitária em face da diversidade de experiências por que passa o indivíduo (nomeadamente no âmbito dos estágios); iii) um processo de incorporação de saberes da acção, de normas e de valores próprios do profissional que se pretende vir a constituir.

^{xxxi} O autor defende que os contextos influenciam o modo como os professores veem os seus alunos, os seus colegas, o seu próprio trabalho e a sua eficácia.

^{xxxii} Para os autores as concepções influenciam a próprias práticas, uma vez que apontam caminhos, fundamentam decisões; mas por seu turno as práticas, condicionadas por numerosos factores, originam concepções.

^{xxxiii} Para Fessler existem sete principais componentes do ciclo de carreira de um professor: 1) Pré-Serviço, correspondente ao período de formação inicial; 2) Indução, que corresponde aos primeiros anos de trabalho em que a preocupação do professor é sobretudo conseguirem respeito e serem aceites enquanto tal; 3) Construção da competência, que corresponde ao período em que o professor procura melhorar competências e destrezas; 4) Entusiasmo e crescimento, período em que a competência é reconhecida e o professor é bem aceite na comunidade escolar, correspondendo a um elevado grau de satisfação a nível pessoal e organizacional; 5) Frustração na carreira, corresponde à fase em que tal como no início podem ocorrer situações de desilusão, originadas por circunstâncias pessoais ou extrínsecas ao professor, deixando o mesmo de ter tanto prazer no seu trabalho; 6) Estabilidade na carreira, há o cumprimento de requisitos, mas dá-se a estagnação, já não há a procura de crescimento; 7) relaxamento na carreira, a que pode corresponder um período agradável ou não agradável dependendo do que foi a carreira.

^{xxxiv} A título de curiosidade, Anderson (1995 citado por Rodrigues, 2006) distingue os conceitos em análise da seguinte forma: o paradigma refere-se ao modo como é perspectivado o mundo e como é que se opera dentro dele; o modelo traduz um conjunto de conceitos fundamentais usados para descrever e compreender esse mundo.

^{xxxv} Para Roldão (2002) Dimensões teóricas são as científicas em termos de conteúdos quer nos modos e contextos de ensino. Já a prática profissional é entendida como permanência e exercício de actividade em situação profissional com supervisão⁷

^{xxxvi} A autora baseai-se nos trabalhos de Vonk & Shras (1987); Vonk (1989, 1995); Burden (1990); Kagan (1992); Grossman (1992); Moreira (1996); Arends (1995); Marcelo (1999).

^{xxxvii} O autor baseia-se nos trabalhos de Fuller (1969); Fuller e Bown (1975); Feiman-Nemser e Floden (1986); Tomás (1987).

^{xxxviii} A autora cita os estudos de Iannaccone, 1963; Tabachnick, Popkewitz & Zeichner, 1979-80; Gibson, 1976; Lacey, 1977; Vonk, 1983; Tabachnick & Zeichner, 1984

^{xxxix} A autora baseia-se para a definição destes princípios na teoria de aprendizagem experiencial de Kolb e no pensamento de Dewey acerca da reflexão.

^{xl} De facto, Calderhead (1991) conclui pelos resultados das suas investigações que o professor em formação já trazem consigo um conhecimento inicial acerca do ensino, conhecimento esse que pode advir de experiências anteriores com crianças, mas também do seu percurso formativo enquanto estudantes.

^{xli} De acordo com Marcelo (1999) os estudos têm vindo a demonstrar a tese de Mardle e Walker (1980) de que os cursos de formação de professores produzem poucas mudanças no sujeito, e sobretudo confirmam e reforçam o que os estudantes já trazem consigo.

^{xlii} Referem-se aos trabalhos de Acevedo *et al.* (1976); Blase e Blase (1995); Boyan (1973); Garland (1982); Ivey (1974); Stones (1984) e Whitfield (1977);

^{xliii} Os autores tomaram por referência as aportações de Holmes, 1991; Martínez, 2006; Moore *t al.*, 2005; Hobson *et al.* 2007; Bodoczky & Malderez, 1997).

^{xliv} Os autores fazem referência aos trabalhos de Cid y Ocampo, 2006, 2007; McIntyre Hagger, 1996, Pérez, 2005

^{xlv} Os autores baseiam-se nos contributos de Barquin, 2002; Bullough y Draper, 2004; Edwards, 1998; Feiman y Parker, 1992; Latorre, 2007; Wang y Odell, 2002

^{xlvi} O estudo envolveu 30 professores do ensino primário (28 mulheres e apenas dois homens), sendo que oito evocaram motivos relacionados com “vocação” e 22 outras razões. De salientar que 14 professores referem mesmo que tinham outros projectos, o que afasta claramente a questão da vocação.

CAPÍTULO III - PROFISSIONALIDADE E OS SABERES DO PROFESSOR / EDUCADOR

Encetamos um capítulo dedicado aos saberes do professor enquanto elementos constituintes da sua profissionalidade e, por conseguinte, enquanto componentes edificantes do *ser professor*.

Uma das vertentes de análise do nosso trabalho assenta precisamente na construção dos saberes / conhecimentos necessários ao exercício do educador de infância durante o processo formativo (processo inerente à construção da profissionalidade docente), sendo essa uma das dimensões-chave da profissionalidade docente.

De facto, à semelhança do que acontece em muitas profissões, também os docentes necessitam, como refere Roldão (2008) de um “*saber distintivo*” ou a “*afirmação de um conhecimento profissional específico*” (p.173), de um conhecimento “*sustentador e legitimador do exercício da docência, e portanto, de uma formação própria*”, conhecimento necessário para funcionar com êxito numa profissão (Tamir, 2005).

Como é amplamente defendido na literatura esse *corpus* específico de saber é uma condição profissional para a actividade do professor, como tivemos oportunidade de aflorar anteriormente. É o reconhecimento de que para ensinar o professor necessita de uma formação específica que leva à sua aceitação dos professores enquanto grupo profissional, apesar da existência de períodos de profissionalização e desprofissionalização ao longo da história, a que já fizemos alusão. A constituição e as fontes desse conhecimento são precisamente os dois alvos centrais da nossa investigação, encaminhando-nos para uma análise das linhas que se afastam de uma abordagem de racionalidade técnica (professor como mero aplicador de saberes) para uma abordagem de racionalidade prática em que o professor é um construtor de saberes necessários à sua acção. É, portanto, sobre a categoria *saber docente*, as suas diferentes concepções, componentes, fontes e processos de construção que nos centraremos em seguida.

Não colocando em segundo plano todos os saberes que o aluno vai reunindo ao longo da formação inicial nas diversas unidades curriculares de natureza teórica ou teórico-prática, acreditamos que alguns desses saberes emergem pela “imersão” em contextos reais de trabalho em consequência da realização de actividades em contexto profissional. Para além dos saberes gerados durante toda a formação serem ressignificados na prática, alguns deles nascem exclusivamente dessa prática, não só pela simples observação, o que poderá conduzir sobretudo à consciencialização do que é ser educador de infância (papéis, exigências, dimensões de tomada de decisão do educador e características sócio-cognitivas e comportamentais das crianças), sendo que nessa observação o aluno lida com características da profissão, com formas de pensamento e de actuação (Alarcão, 1996a;

Lave & Wenger, 1991; Schön, 1983; 1992), mas também quando o aluno experiencia a vivência de situações em que assume o papel de educador.

Assumimos, portanto, no nosso trabalho uma perspectiva de saberes provenientes da experiência, isto é, saberes que emergem directamente na acção pela pluralidade de situações a que o professor (neste caso futuro educador) tem que dar resposta. As especificidades do grupo de crianças com que trabalha um educador de infância são potenciadoras de uma multiplicidade e imprevisibilidade de acções, o que reforça o papel das práticas como potenciador de aprendizagens profissionais.

Acreditamos que a actividade do educador de infância, em muitas circunstâncias, comporta decisões instantâneas que não são de todo conscientes, baseadas em hábitos e rotinas, muitas das vezes pouco pensadas / reflectidas e planificadas e fortemente influenciadas por factores de natureza emocional, o que acontece muitas vezes nas actividades dos professores como aponta a literatura e como já tivemos oportunidade de aflorar no primeiro capítulo.

Situaremos, por conseguinte, a nossa investigação num referencial teórico que defende que há aprendizagem de saberes profissionais na prática, não se concebendo a formação como um “pacote de receitas”, cuja finalidade seria que o aluno as adquirisse, posição consignada nos modelos assentes no paradigma da racionalidade técnica que advogam o professor como “técnico”. Como lembra Pérez-Gomes (2010), suportando-se em Daniels e Bizar (2005), os alunos constroem conhecimento interpretando, analisando e avaliando no momento em que intervém, e acrescentaríamos, observam, e não simplesmente recitando informação. De acordo com Contreras (2010) não chega conhecimento académico para viver enquanto docente, mas um saber “*que está unido a nós próprios, que nos constitui, que faz corpo connosco, que temos in-corporado*”, e esse só está presente na acção, no contexto. Enveredaremos por um olhar em que a prática não é apenas um local de aplicação de saberes, mas de emergência de saberes (Tardif, 2002), em que teoria e prática estão em permanente interligação.

Assentaremos a nossa reflexão principalmente sobre os tipos de saberes, aqui entendidos conforme os define Tardif (2000) - conhecimentos, capacidades e atitudes (saber, saber-fazer e saber-ser), que o aluno em formação adquire na e pela prática, isto é, sobre a natureza e proveniência desses saberes.

Assumimos que, de facto, o professor não precisa somente de conhecimento do ensino (*knowledge of teaching*), mas de conhecimento acerca do ensino (*knowledge about teaching*), sendo que o primeiro só se adquire na própria acção (Smith & Lev-Ari, 2005).

Como já aludimos amplamente ao longo do nosso trabalho, suportando-nos na literatura, é na prática que se aprende a ser professor (Canário, 2001; Honoré, 1980; Mizukami, 2006; Nóvoa, 1995). Para Honoré (1980) “*é a interexperiência do contexto humano o que*

constitui o solo, o centro da gravidade da formação, qualquer que seja a sua forma” (p.26).

Diríamos, de uma forma muito simplificada, que a prática é a razão do saber e do ser professor e, portanto, logo numa fase inicial constitui-se como um elemento de importância crucial e inquestionável na formação do saber profissional, não obstante a importância de aquisição de conhecimentos científicos essenciais para a acção do professor, como lembra Rodrigues (2001). É, portanto, fundamental assumir que é necessário que a formação inicial providencie o desenvolvimento de saberes profissionais por parte dos futuros professores, sendo que muitos desses saberes, defendemos, são adquiridos preponderantemente ou exclusivamente na prática profissional (ainda que por observação de práticas de profissionais mais ou menos experientes, práticas profissionais mais ou menos inovadoras, mas veiculadoras de conteúdos profissionalizantes). Partimos, pois do pressuposto de que embora a prática permita aplicar saberes, permita confrontar as teorias educacionais com as situações reais, permite também construir saberes, porquanto coloca o aluno / futuro profissional em confronto com situações concretas.

Como afirma Ralha-Simões (2009):

“Actualmente, o interesse pelos saberes docentes tem vindo a assumir uma importância crescente, ocupando um lugar central nas pesquisas em educação e constituindo um suporte sólido para a reflexão que fundamenta muitas das questões relativas à problemática da formação de professores (...)Reposicionam-se, assim, interrogações sobre o que sabem os professores, sobre quais os saberes que estão na base da sua profissão, problematizando-se onde são adquiridos e qual a sua relação com os saberes disciplinares” (p. 54)

Mas façamos uma breve análise em torno da temática dos saberes docentes, da sua construção e do seu papel na profissionalização docente (no processo *tornar-se EI*) e na configuração da profissionalidade do professor.

1. Conhecimento profissional do professor: concepção, natureza e construção

Numa linha de reforço da profissionalização da função docente do professor, emergiram a partir dos anos 80 inúmeras investigações centradas no conhecimento específico necessário ao professor para desenvolver a sua acção profissional. Os Estados Unidos e o Canadá deram os primeiros passos no sentido de reforçar precisamente o estatuto profissional destes profissionais, tendo posto em marcha um movimento que se sustentava no argumento de que para ensinar é necessário um saber específico, isto é, os professores para desenvolver a sua acção necessitam de uma base de conhecimento (*knowledge base*), o que veio a originar diversos estudos, assentes no objectivo de demonstrar a constituição desse conhecimento, que deram origem à criação de várias tipologias ou corpus de saberes necessários ao exercício do professor. Desta forma, consolidava-se a ideia de um conhecimento específico da função de professor e, portanto, a consolidação da tese de docência como profissão e a procura de uma identidade para a profissão. Este movimento originou a categoria *saber docente*, a qual surge numa linha de ruptura com o paradigma de racionalidade técnica, que presume que há um conhecimento que é tácito, elaborado e

mobilizado pelo professor durante a acção e que é necessário para que o mesmo desenvolva a sua acção profissional.

Esta nova linha de pensamento foi mobilizadora do interesse por perceber e compreender o processo de ensino “*in loco*”, isto é, investigar os saberes mobilizados, ressignificados e adquiridos na acção. As palavras de Pérez-Gómez (1995 citado por Monteiro, 2001) ajudam a fundamentar e a situar os princípios subjacentes a esta nova linha de pensamento:

“o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interacção simultânea de múltiplos factores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social”.

O campo de pesquisa centrado no estudo do conhecimento base do ensino – designado por *knowledge base* – tem ganho, desde a década de 80, uma grande expressividade, assistindo-se a um crescimento progressivo. A proliferação de estudos sobre o saber docente tem sido justificada pela necessidade de reorientar a formação de professores, tendo por base esses referenciais de conhecimentos. Os trabalhos de Shulman (1986, 1987, 2004) na América do Norte têm sido a referência, os de Tardif (1999; 2002) e Gauthier *et al.* (1998) no Canadá, e no Brasil, os anos 90 foram expressivos na investigação sobre saberes docentes com os trabalhos de Borges (2001), Borges e Tardif (2001), Monteiro (2001) e Pimenta (1999, 2002).

Estamos cientes de que construir um quadro teórico de suporte ao nosso trabalho em matéria de saber docente não será um objectivo de todo fácil, pois da revisão de literatura que efectuámos e que transparece no presente capítulo denota-se, tal como chama a atenção Tardif (2000), não só uma falta de consenso em torno da sua conceptualização, como também uma pluralidade na sua composição. Estamos pois, perante um conceito polissémico ou uma “*noção polissémica*” (Altet, 2001, p. 28).

Sendo inúmeras as pesquisas que se têm centrado nos últimos anos sobre a questão dos saberes específicos dos professores (Borges, 2001) e conscientes da falta de consensos em torno deste assunto, o que tem conduzido a uma multiplicidade de teorias e tipologias (Perrenoud *et al.*, 2008b) abordaremos aquelas que são mais referenciadas e as mais recentes neste âmbito, tentando encontrar uma linha de pensamento que nos ajude a situar e interpretar os dados encontrados no nosso estudo.

De salientar, que outra das dificuldades para abordar esta temática prende-se com as próprias acepções de *saber docente* e *conhecimento profissional*, pois tanto é usada uma como outra, na maioria das vezes de forma indistinta, não obstante alguns autores apontarem para a sua distinção (Legroux, citado por Altet, 2001). Faremos uso no presente trabalho de ambas as expressões de forma indistinta e na mesma acepção, considerando que estes termos são intercambiáveis, sendo por vezes impossível distingui-los na literatura (Perrenoud, 1996).

O que se entende então por conhecimento profissional do professor? Em que consiste esse conhecimento? De que é composto? Como se constrói? De onde provém?

Estas serão algumas das questões a que tentaremos dar resposta na presente secção, tomando como critério para a sua elaboração o recurso a literatura de referência e mais recente, considerando como já dissemos a vastidão de contributos existentes sobre o assunto.

A investigação em torno da temática dos saberes docentes (saberes específicos para o ensino) e sobre a construção do conhecimento profissional docente tem sido expressiva nos últimos anos, verificando-se um aumento acentuado dos trabalhos que assentam nesta temática, designadamente, os que procuram identificar os saberes implícitos na prática docente.

Nóvoa (2002) a propósito do conhecimento profissional afirma que não é fácil defini-lo, pois o mesmo:

“...tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prática; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (...) a sua mobilização numa determinada acção educativa” (p. 258)

Montero (2005) numa análise profunda que faz sobre a literatura relativa ao conhecimento docente aproxima-se da concepção de conhecimento de Marcelo (1994) definindo o conceito da seguinte forma:

“...o conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e de análise da sua experiência prática, uma e outra manifestadas no seu confronto com as exigências de complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional” (p. 218).

Baseando-nos na análise sobre o tema levada a cabo por Montero (2005) destacaremos, numa primeira etapa, as duas grandes linhas de referência na área de investigação dos saberes docentes: a linha de Shulman (1986, 1987) que se insere no movimento *Knowledge Base* (conhecimento base para o ensino) e na qual se inserem também os trabalhos de autores de referência como Gauthier e seus colaboradores (1998) e Tardif (1999, 2002) e também a linha de Elbaz (1983) e de Connely e Clandinin (1984).

A primeira linha, segundo Fenestermarcher (1994 citado por Roldão, 2008) acentua o carácter normativo do conhecimento profissional docente, procurando definir o que os professores devem saber para ensinar; por sua vez a segunda linha assenta na importância do conhecimento prático, intentando analisar o conhecimento daqueles que ensinam bem.

A segunda tendência, de acordo com Roldão (2008) sustenta a ideia da origem do conhecimento profissional enquanto construção baseada num “...processo de elaboração reflexiva a partir da prática profissional em acção”(p.177).

Estas duas grandes linhas remetem, segundo a autora (*idem*), para duas grandes tendências: a primeira centrada na análise das componentes do conhecimento profissional e a segunda sobretudo centrada na valorização da prática profissional como fonte primeira do conhecimento profissional, valorizando a primeira sobretudo o conhecimento prévio e a segunda o conhecimento que emerge da prática e da reflexão sobre essa prática.

Revisitamos em seguida em mais detalhe o que referem os principais autores referenciados.

Shulman (1986b, 1987, 2004, 2005) é um dos valiosos contributos na definição do tipo de conhecimento do professor, sendo o seu trabalho referência para reformas educativas não só americanas, mas também europeias. Para o autor (2005, p.5) esse conhecimento sobre a docência significa o que os “*professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais do que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas*”, muito embora não dê uma definição do termo conhecimento, como faz Tardif em relação ao conceito “saber”.

O autor salienta ainda que é necessário distinguir entre o conhecimento proposicional, aquele que se relaciona com a investigação e que consagra *princípios* (originados pela investigação empírica), *máximas* (que não se suportam em investigação empírica, mas na prática) e *normas* (que se relacionam com os valores, compromissos ideológicos e éticos de justiça, equidade, etc, não sendo de natureza teórica ou prática) e que orienta o trabalho do professor; o conhecimento de casos que se prende com o conhecimento de situações específicas, de casos concretos, que auxiliam a compreensão da teoria, que podem ser protótipos que exemplificam os princípios teóricos, *precedentes* que expressam as máximas e ainda *parábolas*, que expressam normas e valores; e o conhecimento estratégico que se relaciona com o agir em situações concretas, em situações novas e dilemáticas, em que os princípios podem contradizer máximas e normas.

Numa perspectiva analítica do conhecimento do professor, Shulman (1986b, 1987) considera que esse conhecimento é constituído por três componentes: conhecimento do conteúdo disciplinar (*subject knowledge matter*); conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content matter*) e o conhecimento curricular (*curricular Knowledge*). O primeiro corresponde aos conteúdos que o docente tem que ensinar, tendo esses conteúdos de sofrer uma transformação por forma a serem transmitidos. O segundo traduz-se na forma como o professor representa e torna compreensível o conteúdo para os alunos (fazendo uso de ilustrações, representações, exemplos, etc.), isto é, como é que o professor representa e reformula o conteúdo de modo a ser ensinável e compreendido pelos alunos (no fundo a sua capacidade para traduzir de forma pedagogicamente eficaz o conhecimento do conteúdo que possui)^{xlvi}. Por último, o terceiro conhecimento refere-se àquele que os professores possuem sobre os programas de ensino e sobre os recursos didáticos susceptíveis de serem utilizados no desenvolvimento dos conteúdos a leccionar.

Para além destes três tipos de conhecimento fundamentais, relacionados com o conteúdo e com a sua transformação em matéria ensinável, o autor faz referência a outros saberes essenciais à acção do professor

- i) *Conhecimento pedagógico / conhecimento didáctico geral* – diz respeito ao conhecimento relativo aos princípios e estratégias de condução de aula.
- ii) *Conhecimento dos alunos e das suas características.*
- iii) *Conhecimento dos contextos educativos* - engloba o funcionamento do grupo ou da aula, gestão e financiamento, características das comunidades e culturas.
- iv) *Conhecimento dos fins educativos* - conhecimento dos objectivos, finalidades e valores educativos e dos seus fundamentos filosóficos e históricos.

O conhecimento pedagógico do conteúdo de que fala Shulman, encarado como o saber exclusivo do professor (Borko & Putman, 1996; Cochran, King & DeRuiter, 1991), o mais importante da docência (Amade-Escot, 2000; Shulman, 1987), a “*marca decisiva da sua identidade*” (Sá-Chaves, 2008, p.66), tem sido alvo de atenção em numerosos estudos na área do pensamento do professor, pois o mesmo implica uma elaboração pessoal, não sendo a sua aquisição mecânica ou linear (Marcelo, 1992). Este conhecimento é precisamente aquele que advém da acção pedagógica do professor, do seu pensamento sobre o conteúdo disciplinar, sendo essencial à actividade deste profissional (Wilson, Shulman e Richert, 1987).

É um tipo de conhecimento que não se traduz num somatório de representações, mas traduz uma forma de pensamento que origina razões pedagógicas (Wilson *et al.* 1987).

Shulman (1987, 2005) considera que o conhecimento base para o ensino poderá ter origem em quatro fontes: a formação académica na área a ensinar; os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado (ex. currículos, livros, organização escolar e o financiamento, a estrutura da profissão docente); a investigação sobre a escolarização, as organizações sociais, a aprendizagem humana, o ensino e o desenvolvimento, e os demais fenómenos socioculturais que influem em qualquer dos professores e, por fim, a sabedoria da prática.

Muito embora o pensamento de Shulman aponte para o conhecimento que advém da prática (de que designa por sabedoria da prática), o autor não contempla esse saber como dimensão na sua tipologia. Também Saviani (1996) segue esta linha, considerando que a experiência é origem de saber, mas não uma categoria de saber. O autor define cinco categorias de saberes: o saber atitudinal; o saber crítico-contextual; os saberes específicos; o saber pedagógico e o saber didáctico-curricular, considerando que esses saberes são necessários à acção do *educador* e que, por conseguinte, devem ser contemplados no seu processo de formação.

Considerando que o conhecimento profissional do professor pressupõe conhecimentos, mas também capacidades, atitudes e disposições, Marcelo (1992) na linha de Shulman,

define uma tipologia^{xlvi} constituída por quatro componentes que deverão integrar o “*conhecimento profissional do professor*”: uma primeira componente que engloba os conhecimentos relativos aos princípios gerais do ensino e as teorias da aprendizagem (os conhecimentos psicopedagógicos); uma segunda componente que engloba o conhecimento do conteúdo; uma terceira componente que abarca o conhecimento dos contextos (conhecimentos que se relacionam com as características socio-económicas e culturais da comunidade em que o estagiário está inserido e ainda as suas expectativas sobre o ensino e a escola) e uma última componente que integra o conhecimento didáctico do conteúdo.

Inspirada na tipologia de Shulman, Grossman (1995) apresenta seis domínios para categorizar o conhecimento do professor: o *conhecimento do conteúdo*; o *conhecimento dos alunos e da aprendizagem*; o *conhecimento geral de pedagogia*; o *conhecimento do currículo*; o *conhecimento do contexto*^{xlix} e o *conhecimento de si (self)*.¹

Note-se que a tipologia de Grossman não cria uma categoria específica de conhecimento pedagógico / didáctico do conteúdo, partindo do pressuposto de que o conhecimento do conteúdo tem inerente uma dimensão pedagógica. Marcelo (1992) dá conta desta divergência considerando mesmo que esta distinção veio a introduzir uma complicação desnecessária em termos conceptuais.

Numa evolução da tipologia de Grossman, que continua a ser utilizada na compreensão do conhecimento dos professores (Marcelo, 2009a), Morine-Dershimer & Kent (2003 citado por Marcelo, 2009a) propõe uma tipologia de conhecimento profissional que abarca já contributos oriundos de investigação mais recente, em que o conhecimento didáctico do conteúdo ocupa um lugar de destaque, assumindo-o como um dos saberes essenciais do saber do professor. Este traduz-se na combinação entre a matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico necessário para levar a cabo o ensino. Para além deste, a tipologia contempla a necessidade dos professores possuírem um conhecimento pedagógico geral (relaciona-se com o ensino, com a aprendizagem, com os alunos, com a gestão do tempo, gestão da turma, técnicas didácticas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, planificação, filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc.), um conhecimento sobre as matérias que ensinam, um conhecimento do currículo, um conhecimento sobre os contextos específicos, um conhecimento sobre os alunos e a sua aprendizagem, um conhecimento sobre procedimentos de avaliação de resultados, fins educativos, propósitos e valores.

Os autores que se seguem, ao contrário de Shulman e Saviani, apontam precisamente para um saber da experiência enquanto dimensão do conhecimento do professor, evidenciando a importância que os professores atribuem a essa dimensão. Esse saber caracteriza-se por ser oriundo da prática e ser sobre a prática. É aquele que os professores desenvolvem a partir da sua acção quotidiana.

Nesta linha um contributo de relevância na área da identificação dos saberes específicos do professor, que tem merecido destaque na literatura, são os trabalhos de Tardif e seus

colaboradores (Tardif *et al.*, 1991; Tardif, 2002) que colocam o foco sobre saberes que o professor utiliza na sua prática e a relação que estabelece com os mesmos.

Tardif (2002), assumindo o saber docente como “... *um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais*” (p.36), faz uma caracterização do mesmo a partir de seis fios condutores:

- 1) *Saber e trabalho* – que corresponde à ideia que o saber do professor tem que ser compreendido na relação com o trabalho.
- 2) *Diversidade do saber* – o saber é plural, heterogéneo, composto.
- 3) *Temporalidade do saber* – o saber é temporal, sendo adquirido na trajectória de vida e durante o percurso profissional.
- 4) *Experiência de trabalho enquanto fundamento do saber* – saberes da experiência como alicerces da prática e competências profissionais. A este propósito Tardif recorre ao conceito de *habitus*, considerando que é no contexto, na e pela prática real, que o professor desenvolve determinadas disposições.
- 5) *Saberes humanos a respeito de saberes humanos* – refere-se ao facto de o trabalho de professor corresponder a um trabalho de relação humana.
- 6) *Saberes e formação profissional* - refere-se à necessidade de redefinir a formação considerando os saberes dos professores e as realidades do seu dia-a-dia.

O saber docente tem origem em diferentes fontes (cultura pessoal e escolar anterior), apoia-se em determinados conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos dialéticos e pedagógicos oriundos da formação profissional, apoia-se nos conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares e baseia-se na própria experiência de trabalho. Para além disso, não forma um reportório de conhecimentos unificado, na medida em que os professores utilizam várias teorias, concepções e técnicas, conforme as situações. Por fim, os professores na sua acção procuram atingir distintos objectivos que remetem para diferentes conhecimentos, competências e aptidões (Tardif, 2002). O saber docente é assim um saber heterogéneo, plural, pessoal e contextualizado (*idem*).

Tardif *et al.* (1991) e Tardif (2002) defendem que o professor utiliza os seguintes saberes na sua acção profissional: os saberes das disciplinas ou disciplinares, os quais correspondem aos saberes das diversas áreas de conhecimento, sendo seleccionados pelas instituições de formação e incorporados na prática docente; os saberes curriculares, correspondentes aos discursos, objectivos, conteúdos e métodos a partir dos quais as instituições categorizam e apresentam os saberes sociais por ela definidos e seleccionados como modelos da cultura erudita e da formação para a cultura erudita; os saberes da formação profissional (os das Ciências da Educação e da ideologia pedagógica), que se referem aos saberes que são transmitidos pelas instituições de formação, que têm origem em doutrinas pedagógicas e em resultados da investigação científica (*episteme*) e, por

último, os saberes da experiência ou saberes experienciais, aqueles que emergem da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e colectiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. De acordo com Tardif *et al.* (1991) estes últimos constituem o “núcleo vital” do saber docente, não sendo “...saberes como os demais, eles são, pelo contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, «polidos» e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido” (p.232).

Refira-se que também Perrenoud (1993) recorre ao conceito de *habitus* na linha de Bourdieu (1972)^{li}, considerando-o como “gramática geradora de práticas” (p. 40). Para o autor, o *habitus* preconiza-se como um processo que, aliado à personalidade e a um conjunto de esquemas de acção, de percepção e de avaliação de pensamento, permite ao professor enfrentar a acção docente

Numa interpretação sobre o que significam os saberes da experiência referidos por Tardif e seus colaboradores, Uwamarya & Mukamurera (2005) atribuem-lhes a conotação de saberes práticos pessoais produzidos pelo próprio docente no decurso das suas experiências (estamos a falar da *phronesis* segundo Korthagen *et al.*, 200, 2006).

Os trabalhos de Gauthier *et al.* (1998) constituem também um contributo significativo relativamente aos saberes que os docentes necessitam para exercer a sua acção pedagógica, portanto os saberes necessários ao acto de ensinar, apontando para o facto do ensino, à semelhança de outros ofícios, tardar em alcançar um *corpus* de saberes que o suporta. Alcançar esse reportório de conhecimentos é, segundo os autores, uma meta fundamental para que se evite um cenário de “ofício sem saberes” e, por outro, “saberes sem ofício”. O primeiro cenário prende-se com a falta de sistematização de um saber próprio do docente, baseando-se no bom senso, intuição, experiência; já o segundo tem a ver com a formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é feita na prática. Neste sentido, os saberes acabam por não se relacionar com a realidade, pois são originados nas instituições académicas, mas não tiveram por base o real. Evitar esses dois cenários é caminhar no sentido da formação de um reportório de conhecimentos (que vem sendo constituído pela pesquisa) e caminhar-se no sentido de um cenário alternativo de “ofício feito de saberes” (*idem*)

Os autores acima mencionados falam de seis tipos de saberes necessários à acção profissional do professor: os *saberes disciplinares*; os *saberes curriculares*; os *saberes das ciências da educação*; os *saberes da tradição pedagógica*; os *saberes experienciais* e os *saberes da acção pedagógica*. Para os autores o saber docente é “...a expressão de uma razão prática”, sendo que essa razão prática “...depende muito mais da argumentação e do juízo do que da cognição e da informação” (*idem*, p. 339), o que significa que esse saber origina-se na interacção do individuo com o contexto, designadamente, com os sujeitos com quem interage. O saber docente é “...aquele adquirido para e/no trabalho e mobilizado tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino” (*idem*, p. 344).

Na acepção de Gauthier e colaboradores (*idem*), o professor não é de facto um mero executor, mais especificamente, um mero aplicador de saberes produzidos por outros, mas um construtor de saberes, construindo grande parte desses saberes na acção. Considera-se, no entanto, que o professor para levar a cabo a sua actividade profissional, tem que recorrer não só aos saberes da experiência, mas também aos saberes oriundos da formação. Esta perspectiva é distinta da de Shön, uma vez que considera que os saberes da prática não são suficientes. Lessard e Bourdoncle (1980 citado por Molina, 2011) vão igualmente neste sentido, afirmando que é preciso teoria para fundamentar a acção.

Sistematizando, o saber docente para Gauthier *et al.* (1998) caracteriza-se por ser adquirido parcialmente através da formação, pelo facto de a sua aquisição estar relacionada com a socialização profissional e a experiência da prática, por ser mobilizado numa instituição específica (a escola), estando a ela ligado e, ainda, por ser utilizado no âmbito da actividade profissional. O autor referencia ainda o facto de ser um saber que se baseia na tradição.

Embora estas tipologias que acabámos de referir apresentem as suas especificidades, todas elas apontam para uma ideia comum que é o facto de os professores serem mobilizadores, mas também produtores de saberes e não apenas “*administradores*” de saberes (Contreras, 2010). Desta forma, os trabalhos de Gauthier e colaboradores apontam para a necessidade de construir uma teoria Geral de Pedagogia; os trabalhos de Shulman intentam no sentido de investigar o conhecimento dos docentes têm dos conteúdos do ensino e como é que transformam esses conteúdos para ensinar; já os trabalhos de Tardif vão no sentido de darem conta que o saber docente é um saber plural e heterogéneo, constituindo os saberes da experiência o “*núcleo vital*” desse saber.

Numa análise sobre o conhecimento profissional Pórlan Ariza, Rivero Garcia e Martin del Pozo (1997) fazem uma proposta sobre o conhecimento profissional desejável. Assumindo que o conhecimento profissional é o resultado da justaposição de diferentes saberes, os quais são gerados em contextos por vezes diferentes, que se mantêm relativamente isolados uns dos outros na memória dos sujeitos e que se podem manifestar em distintas situações profissionais ou pré-profissionais, os autores consideram que o mesmo abarca os seguintes saberes:

i. Os *saberes académicos*, isto é, aqueles que se vão construindo ao longo do percurso escolar e da formação inicial e que incluem os saberes respeitantes aos conteúdos, os saberes de natureza psicológica pedagógica e didáctica;

ii. Os *saberes experienciais*, que se traduzem em saberes pouco organizados e que correspondem aquelas ideias que os sujeitos vão desenvolvendo ao longo do exercício da profissão relativas aos processos de ensino e aprendizagem. São aqueles que influenciados por valores e perspectivas morais e ideológicas muitas vezes orientam a conduta profissional;

iii. As rotinas e guias de acção, que consignam os esquemas tácitos e que são incorporados inconscientemente, por impregnação ambiental. São os saberes que ajudam a resolver situações do dia-a-dia, e que por isso são resistentes a mudanças;

iv. As teorias implícitas, que são teorias que embora possam explicar actuações e crenças, o sujeito não tem consciência delas, pelo que só se poderão revelar através da ajuda de outros (por exemplo, por observação de práticas).

No sentido de ultrapassar as limitações encontradas nas características do conhecimento profissional actual, com vista à superação das tendências e obstáculos que o mesmo encerra, Pórlan Ariza *et al.* (1997) propõem um novo conhecimento profissional baseando-se numa perspectiva construtivista do conhecimento, pela teoria crítica e pela perspectiva de professor investigador. Os autores propõem que esse conhecimento seja prático, seja integrador e profissionalizado, baseando-se na experiência e incidindo sobre ela, isto é, assentando em problemas concretos e relevantes da prática profissional, procurando uma integração entre saberes académicos, rotinas e guias de acção, as crenças explícitas e as teorias implícitas. É ainda um conhecimento complexo, porquanto assenta em situações de ensino- aprendizagem concretas e particulares (não padronizadas) e tentativo, evolutivo e processual, partindo de concepções básicas para situações complexas através da acção investigativa sobre problemas da prática, o que permite experimentar alternativas e evoluir para um conhecimento profissional desejável.

Para os autores acima mencionados essa progressão no conhecimento profissional não é *standard*, variando de sujeito para sujeito, dependente da capacidade crítica que se vai adquirindo.

Procurando contribuir para caracterizar os saberes utilizados pelos professores, Tardif e Raymond (2000) propõem uma tipologia baseada na origem social dos saberes e na sua forma de integração no trabalho docente, à semelhança dos trabalhos de Gauthier *et al.* (1998). Os autores agrupam os saberes em cinco categorias distintas: numa primeira categoria surgem os saberes pessoais, os quais têm origem na família e nas interacções sociais; uma segunda categoria abarca os saberes da formação escolar, isto é, aqueles que provêm da escolarização; os saberes da formação profissional que correspondem precisamente aos saberes oriundos da formação inicial integram uma terceira categoria; num quarto grupo os autores integram os saberes experienciais, que como o próprio nome indicia são aqueles que são originados pela própria experiência profissional.

Analizamos agora o contributo de Azcárate (1999) na medida em que faz uma distinção clara entre aquilo que é o saber prático e o saber experiencial. Considerando o conhecimento profissional do professor um conhecimento de natureza prática, que corresponde a um conhecimento de “teorias práticas que orientam e dirigem a acção” (*idem*, p. 115), o autor define uma tipologia constituída por três tipos de conhecimento: *conhecimento profissionalizado das disciplinas* (refere-se ao saber proveniente das matérias científicas, isto é, o conhecimento que possui o professor sobre o conteúdo

escolar e que lhe permite transformar em conteúdo de ensino e em objecto de aprendizagem; *conhecimento prático profissional*, ou seja, aquele que se estrutura na base dos problemas curriculares de como ensinar e de como avaliar, sendo um conhecimento que assenta na capacidade reflexiva do docente e na interacção entre teoria e prática. É um saber que orienta a prática e que serve para a sua análise e transformação); *conhecimento experiencial* (corresponde ao saber-fazer em acção que está implícito e não é verbalizado. É um saber que tem origem nas experiências dos sujeitos nos vários contextos, que passa pela sua vivência como aluno até à sua vivência como professor. Pelas suas características é um tipo de conhecimento que possibilita estratégias de acção espontâneas.

A linha apresentada parece estar muito próxima da de Gillet (1987 citado por Altet, 2000, p.23) que fala da necessidade de constituir um corpo de conhecimentos profissionais, a que chama de “*saber prático*”, isto é, uma “*teoria do sujeito da acção pedagógica*”.

Analisando a proposta, facilmente se percebe que Azcárate fala de um conhecimento prático para se referir a um conhecimento originado pela experiência, reflectido. O autor distingue mesmo esse conhecimento prático do conhecimento experiencial, sendo este último, não reflectido. É um conhecimento espontâneo, pouco organizado. É o saber incorporado sob a forma de *habitus* como defendem Tardif *et al.* (1991). Assumindo um ou outro tipo de saber, torna-se comum a estas diferentes abordagens a prática ser encarada como fonte de saber ou conhecimento profissional.

Esta diferença incentiva-nos a fazer alusão, por analogia, à diferença entre teorias implícitas e explícitas. As primeiras, designadas igualmente por teorias pessoais, teorias subjectivas ou teorias práticas referem-se às teorias que guiam os professores no dia-a-dia na sala de aula. Para Sanders e Mccutcheon (1986) estas teorias práticas referem-se a “*princípios e proposições que subjazem às apreciações, decisões e acções dos professores e que os orientam*”(p. 54-55), são as teorias implícitas (Marland, 1995), únicas, singulares e de natureza idiossincrática. Estas teorias só se tornam explícitas e reconhecidas pelos professores através de processos reflexivos. Como veremos, vários autores têm apontado para uma abordagem reflexiva e crítica na construção do saber profissional do professor.

Yinger (citado por Pérez Gómez, 1992) aborda o conhecimento prático como uma capacidade do profissional para lidar com situações complexas e resolver situações problemáticas, fazendo-o através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica. A este propósito refira-se Shön, autor que atribui grande valor ao conhecimento prático, considerando que o mesmo se constrói através de um processo de reflexão na acção. A corrente de Shön é considerada por Fenstermacher (1994) a segunda grande corrente do conhecimento prático, sendo a primeira representada pelos trabalhos de Elbaz, Connelly e Clandinin.

Na linha de Shön, o conhecimento prático é fortemente relacionado com a acção, com os contextos e com as interpretações sobre a prática por nós levada a cabo. Para o autor conceitos como conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a reflexão na

acção são conceitos chave da epistemologia da prática por si defendidos, de natureza construtivista^{lii}. O pensamento de Shon afasta-se do de Connely e Clandinin, na medida em que defende que a produção do conhecimento é no contexto da acção, ao contrário destes últimos autores que defendem que é através do uso da narrativa e da imagem que o professor através da reflexão chega ao conhecimento.

Analisando estas duas grandes linhas, Fenstermacher (1994) identifica diferenças quanto às hipóteses, métodos e resultados. Enquanto que na primeira corrente, o conhecimento é revelado pelas narrativas, para Shön o conhecimento é inferido durante as acções. O conteúdo desse conhecimento também é diferente em ambas as linhas, sendo que a primeira inclui no conhecimento as declarações, histórias e imagens produzidas; já Shon é mais cauteloso ao atribuir esse estatuto aquilo que é feito ou dito pelos professores. No entanto, ambas as correntes apontam para a ideia de um conhecimento ligado à acção, ligado à experiência, valorizando a análise da experiência como geradora de conhecimento.

Por outro lado, Fenstermacher faz ainda uma distinção entre os trabalhos de Shulman e dos autores situados na linha do conhecimento prático, considerando que esta última é de natureza normativa, uma vez que o que pretende é dar a conhecer o que os professores conhecem como resultado da formação e reflexão sobre a experiência, e não o que deveriam conhecer para desenvolverem com êxito a sua acção profissional. Com efeito, a linha de Shulman é uma perspectiva analítica do conhecimento do conteúdo, contrapondo-se à linha de Shon (1987) que valoriza a prática como fonte de acção reflexiva, reflexão que conduz à produção de um saber, e que está integrada na linha de epistemologia da prática (Roldão, 2009).

Reflectindo sobre a relação teoria-prática na formação de professores, Cochran-Smith e Lytle (1999) assumem-se defensores da ideia de que o conhecimento é produzido antes, mas também com a prática, quando ensinamos. O que significa que o conhecimento é cultivado no próprio contexto. Os autores falam de três tipos de conhecimento: *conhecimento para a prática* (sendo este o conhecimento formal oriundos das teorias educativas e da investigação em ciências da educação e adquiridos durante a formação inicial sendo codificados pelo docente com o propósito de serem aplicados com vista a uma melhoria do ensino, como por exemplo, novas teorias do ensino, aprendizagem e avaliação); *conhecimento da prática* (corresponde aos saberes construídos pelos professores através da análise crítica da sua prática na sua sala de aula e na escola, individual ou colectivamente, em torno de questões como justiça social, equidade e rendimento escolar dos alunos); *conhecimento na prática* (construído através da análise sistemática, promovida por questões inerentes à sua própria eficácia docente). Flores *et al.* (2009), citando Day e Sachs (2004), referem uma quarta concepção de conhecimento, o *conhecimento de si próprio* (o qual é construído pelos professores através da reflexão que fazem sobre e acerca dos seus valores, propósitos, emoções e relações).

Numa análise desses saberes, Marcelo (2009b) considera que o conhecimento na prática é o que melhor identifica a profissão docente.

Tendo como foco a preocupação por compreender como é que os saberes docentes se constroem através da experiência prática, Altet (2001) reuniu um conjunto de verbalizações e explicações de professores sobre as suas acções que a conduziu a definir uma tipologia constituída por dois grandes tipos de saberes: os *saberes teóricos*, de natureza declarativa, e no qual estão englobados os saberes a serem ensinados (os disciplinares) e os saberes para ensinar (os pedagógicos, os didácticos e os saberes da cultura); os *saberes práticos*, aqueles que são oriundos das experiências do dia-a-dia profissional e, portanto, “*contextualizados e adquiridos em situação de trabalho*” e designados também na literatura por saberes empíricos ou da experiência. Neste tipo de saberes estão englobados os saberes sobre a prática (saberes procedimentais sobre o como fazer ou formalizados) e os saberes da prática (os oriundos da experiência, da acção que teve êxito, da praxis e ainda os *savoir-faire* e os saberes da acção muitas vezes implícitos, onde se inclui o saber do professor profissional^{liiii}).

Esta definição do que podemos designar das duas grandes dimensões de saberes subjacentes à actividade de ensinar pressupõe que o professor necessita, quer dos saberes produzidos pelos investigadores, quer dos saberes produzidos pelos próprios professores, sendo que para serem transferíveis ou transmissíveis têm naturalmente subjacente o conceito de prático reflexivo.

Na sua actuação profissional o professor não pode prescindir, de acordo com Perrenoud (2004), de dois tipos de conhecimento: o *conhecimento teórico* e o *conhecimento prático ou de execução*. O primeiro constitui a base científica para ensinar. Designado por Cochran-Smith e Lytle (1999) de “*conhecimento para a prática*”, é considerado pelos autores um conhecimento formal e académico para aplicar ao ensino. O segundo tipo de conhecimento (conhecimento prático), também designado por conhecimento pessoal, prático-pessoal, local, conhecimento na prática ou conhecimento em acção é aquele que emerge da experiência, é o conhecimento que Elbaz (1983, p.14) define como o conhecimento que capacita o professor para “... *fazer as coisas*”, sendo este dinâmico, contextual e tácito. De acordo com Latorre Medina (2007) é aquele que “...*o professor torna explícito por meio da reflexão sobre a sua prática e em forma de proposições explicativas que orientam a sua acção*” (p. 140).

O conhecimento profissional do professor é, segundo Elbaz (1983), essencialmente prático e tem origem em dois tipos de conhecimento: o *conhecimento teórico* e o *conhecimento proveniente da experiência*. Cabe ao professor fazer a integração destes dois tipos de conhecimento nas situações de prática. O conhecimento proveniente da experiência tem como características ser dinâmico, contextual e tácito, desenvolvendo-se pela prática e sendo posto em acção na prática. Elbaz define cinco dimensões do conhecimento prático: conhecimento de si; do contexto; do conteúdo; do currículo e do processo de ensino. O

primeiro é fortemente vincado no seu estudo, o que o torna único face a outros trabalhos (Elbaz, 2002).

Cochran-Smith e Lytle (2003) falam ainda de um terceiro tipo de conhecimento necessário ao professor – *conhecimento local da prática de ensino*. Este é um conhecimento gerado pelos professores enquanto investigadores nos seus contextos de trabalho. Tem por base a indagação a uma postura crítica sobre a teoria e a investigação de outros.

Designando o conhecimento do professor de *conhecimento prático pessoal*, Clandinin (1985; 1989) considera que este tipo de conhecimento se situa:

“...na experiência passada da pessoa, na mente e no corpo actuais da pessoa e nos planos e acções futuros da pessoa (...) reflecte o conhecimento prévio do individuo e reconhece a natureza contextual desse conhecimento do professor. É um tipo de conhecimento esculpido, e formado, por situações; conhecimento que é construído e reconstruído à medida que vivemos as nossas histórias e as recontamos e as revivemos através de processos de reflexão” (Clandinin, 1989, p. 122).

Clandinin e Connelly (1995) mais tarde aprofundam o significado que atribuem a este conhecimento, considerando que o mesmo se traduz num *“corpo de convicções e significados, conscientes ou inconscientes, que surgiram da experiência (íntima, social e tradicional) e que se expressa na prática da pessoa”* (p.7). Uma das características que sobressai desta concepção de conhecimento é o facto de este ser contextualizado, sendo resultado de influências (de pessoais, lugares e coisas). Esta característica levou os autores a utilizar a metáfora *“paisagem de conhecimento profissional”* (*Professional knowledge landscape*) como forma de fazer alusão à contextualização deste conhecimento prático pessoal. O estudo das narrativas permite segundo Clandinin e Connelly aceder ao conhecimento dos professores.

Os estudos de Pimenta (1999, 2002) têm tido igualmente uma forte expressão. A autora dedica-se ao estudo dos saberes docentes, colocando-se na perspectiva da formação e da construção da identidade profissional do professor. Pimenta considera que a formação inicial terá que promover o desenvolvimento dos *“conhecimentos, habilidades, atitudes e valores”* (p.18), possibilitando aos futuros professores ir *“...construindo os seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no quotidiano”* (*ibidem*). Com base na investigação que realizou a investigadora defende a necessidade da formação de professores promover o desenvolvimento de três tipos de saberes: saberes da experiência; saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Os primeiros correspondem aos saberes que os alunos (futuros profissionais) vivenciam enquanto alunos na sua trajectória de vida escolar. São também os saberes produzidos pelos professores no seu dia-a-dia, através de um processo de reflexão (colectivo) sobre a sua prática. O segundo tipo de saberes mencionado por Pimenta - os saberes do conhecimento – que vão para além da estrita informação, correspondem à informação trabalhada, analisada e contextualizada. Por último, os saberes pedagógicos devem ser construídos a partir das necessidades, não sendo esquemas concebidos previamente pelas ciências da Educação, o que significa a necessidade de *“...reinventar os saberes*

pedagógicos a partir da prática social da educação” (Pimenta, 2002, p. 25). São saberes que provêm da prática, sendo por ela confrontados e reelaborados, sendo fundamentais, pois são aqueles que acabam por dar significado e especificidade à actividade docente.

Pimenta distancia-se da posição de Shön, considerando que os professores deverão ser profissionais não só reflexivos, mas também críticos, sendo necessário que a prática e a experiência se articulem com os contributos teóricos, de forma crítica, assumindo-se que *“a profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais* (Libaneo & Pimenta, 1999, p.267).

Não obstante a existência de diferentes estudos que intentam compreender o conhecimento profissional do professor, de acordo com Roldão (2008) identificam-se aqueles que, valorizando uma linha *“analítico-conceptual”*, procuram definir os saberes que integram o conhecimento profissional do professor e aqueles que, orientados por uma linha *“holística e contextual”*, intentam descrever o saber profissional dos bons professores. Contudo, todas as investigações se centram em estudos contextualizados em situações reais (*idem*).

Defendemos com Munby, Russel e Martina (2001) que o conhecimento profissional do professor é na e pela experiência da acção de ensinar que se constrói.

No

Quadro 9 fazemos uma síntese das principais tipologias de saberes que abordámos no presente capítulo.

Quadro 9. Síntese das principais tipologias de saber docente

Shulman (1986, 1987, 2004, 2005)	Tardiff, Lessard e Lahaye (1991)	Grossman (1995)	Pimenta (1999)	Gauthier <i>et al.</i> (1998)	Saviani (1996)
Conhecimento do conteúdo	Saberes da formação profissional	Conhecimento do conteúdo	Saberes da experiência	Saberes disciplinares	Saber atitudinal
Conhecimento didáctico geral	Saberes das disciplinas	Conhecimento dos alunos e da aprendizagem	Saberes do conhecimento	Saberes curriculares	Saber crítico-contextual
Conhecimento do currículo	Saberes curriculares	Conhecimento geral da pedagogia	Saberes pedagógicos	Saberes das Ciências da Educação	Saber específico
Conhecimento didáctico do conteúdo	Saberes da experiência	Conhecimento do currículo		Saberes da tradição pedagógica	Saber didáctico-curricular
Conhecimento dos alunos e das suas características		Conhecimento do contexto		Saberes experienciais	
Conhecimento dos contextos educativos		Conhecimento de si		Saberes da acção pedagógica	
Conhecimento dos objectivos, finalidades, valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos					

O conhecimento profissional do professor engloba, como vimos, um amplo leque de saberes ou conhecimentos resultantes de várias formas de aprendizagem, de entre elas, precisamente, a prática (Flores, 2000, p.39).

Ao apontar que os saberes da acção não estão nos livros, Malglaive (2003) explicita de forma muito clara a importância da prática no processo de aprender a ser professor, pois esse saber só é adquirível pela experiência pessoal, isto é, pela experiência concreta.

A revisão de literatura que efectuámos leva-nos a identificar uma grande linha de pensamento com que nos identificamos e sobre a qual nos debruçaremos em seguida, dada a mesma constituir para a nossa investigação um pressuposto-base, que é a assunção de que o conhecimento profissional do professor se constrói a partir de processos reflexivos e críticos, na e sobre a prática. Ou seja, o professor ressignifica os saberes da formação e produz novos saberes, constituindo, portanto, a prática uma fonte vital da (re)construção do saber profissional (aqui entendido num sentido lato), do saber-fazer (ou da competência) e do saber-ser. Na fase de formação inicial (sob a qual assenta o nosso trabalho) esses processos reflexivos e críticos terão que ser mediatizados por processos supervisivos, como já tivemos oportunidade de fundamentar no presente trabalho.

Partimos da concepção de que o estágio na formação de professores não se constitui como um “território” de aplicação de saberes adquiridos na formação (dos diferentes saberes disciplinares), mas sim como um “território” de construção de saberes, saberes esses que emergem pelo facto de o docente ter que dar resposta a situações pedagógicas concretas (Rodrigues, 2001). Partimos da ideia que é defendida por Rodrigues de que as situações em contexto real de trabalho se tornam não só “lugar” de produção de novos saberes, mas também “lugar” de tomada de consciência de uma parte relevante dos saberes específicos da profissão; é um momento de reconceptualização e reconstrução de saberes (Marília e Rua, 2005, p.376); é também um lugar de desenvolvimento de competências (Perrenoud, 2001); um lugar de desenvolvimento de atitudes (Mizukami, 2006). Os dados obtidos, sobretudo na primeira fase do estudo, pelo detalhe que encerram, apontam precisamente neste sentido, como veremos adiante.

Consideramos mesmo que estas situações reais de trabalho levantam necessidades de teorização, dada a necessidade de dar respostas a situações concretas. Acreditamos que a prática é indutora de novos saberes (práticos, académicos e profissionais). Como afirma Pacheco (2004, p.2) a escola (instituição escolar) deverá ser encarada como um dos contextos de formação, uma vez que “...*existem saberes, cujo processo aquisitivo se processa a partir de uma prática pedagógica real*”.

Canário (2000, 2001, 2005) inserindo-se na perspectiva que é na escola onde se aprende a ser professor defende que só uma aproximação aos contextos de trabalho durante o percurso formativo inicial poderá proporcionar a mobilização para a acção de saberes teóricos e o inverso, isto é, a formalização teórica de saberes oriundos da via experiencial. De acordo com o autor as escolas deverão ser consideradas pelas instituições de formação

“*espaços fundamentais de aprendizagem profissional e não simples espaços de aplicação*” (Canário, 2000, p. 12). A ideia de um currículo em alternância significa, para o autor (2001) que a formação deverá ser encarada como um vaivém entre ideias e experiências, ou seja entre a teoria e a prática, tornando possível o ciclo recursivo entre aprendizagem simbólica e aprendizagem experiencial”

Não obstante, partilhamos da ideia de Cruz (2006) de que “*devemos ter em mente que na experiência reside a fonte original dos conteúdos do conhecimento pedagógico que necessitam os professores mas, também, que os docentes devem aceder a níveis superiores do conhecer, enriquecendo-se com ulteriores elaborações*” (p. 93).

De acordo com Ghedin (2000) a prática actualiza e interroga a teoria. A este propósito Mialaret (1996) salienta que “*os saberes teóricos, os saberes científicos não devem ser colocados em oposição nem hierarquizados. Cada um tem a sua razão de ser, a sua utilidade, a sua necessidade*” (p.175); todos os saberes têm utilidade, sendo impossível de acordo com o autor ignorar os contributos advindos dos diversos quadrantes do conhecimento (da ciência contemporânea, da prática educativa ou da investigação científica em educação). Assim, há que enveredar por uma postura de conciliação dos diferentes saberes, isto é, os de ordem praxeológica e os de ordem científica.

Alguns autores têm vindo precisamente a chamar a atenção para aquilo que consideram ser o perigo de uma excessiva centralidade no conhecimento oriundo da prática por oposição ao saber produzido através da racionalidade técnica, isto é, a carismática discussão racionalidade prática vs racionalidade técnica (Goodson, 2008; Estrela, 1997, 2010; Roldão, 2009). Estrela (1997) considera a este propósito que esta tendência

“pode ter efeitos perversos e desastrosos (...) para o próprio profissionalismo docente (...) atingindo-o, no seu cerne, isto é, na existência de um conhecimento específico, cientificamente fundamentado, susceptível de apoiar o discurso legitimador do monopólio de exercício profissional”.
(p. 15)

A autora sublinha mesmo que a valorização dos professores construírem conhecimento profissional tem sido exagerada, uma vez que acaba por se tornar depreciativa dos saberes construídos nas universidades e dos saberes técnicos que os professores também necessitam (Estrela, 2010)

Goodson (2008) é um dos autores que reforça precisamente a necessidade de uma dimensão teorizante do conhecimento específico do professor, considerando que o endeusamento da prática como fonte de saber tem levado a um esvaziamento da dimensão intelectual e cultural da formação de professores, acabando por dar origem a uma profissionalidade mais diminuída (Roldão, 2009). O autor sublinha mesmo a necessidade de se evitar cair naquilo que designa de “*praticismo desprofissionalizante*”. Mialaret (1996, p. 187) é também um forte defensor da conciliação dos diferentes saberes, afirmando que “*todos os saberes têm razão de ser*”, sendo que só uma dialética entre

saberes da prática, da teoria, da investigação é conducente à obtenção de respostas para lidar com os problemas da prática.

Baseando-se na perspectiva de Goodson, Roldão *et al.* (2009) defendem que “*a dimensão da teorização e análise parecem assim dever retomar centralidade no desenvolvimento profissional dos professores*” (p.146). As autoras defendem, por conseguinte, uma ligação entre a prática reflexiva e a componente teorizante como base para a formação de um profissional “*perito*”, como defende Marcelo (2009a). É desta forma que as autoras se expressam em defesa desta díade:

“É, pois, na interface da prática reflexiva efectiva e da competência teorizada que se jogam os desafios relativos ao reforço do conhecimento profissional dos docentes, quer pela integração adequada das diversas componentes analisadas por Shulman, quer na competência reflexiva sustentada em, e geradora de, saber, defendida por Schön, quer na dimensão investigativa e teorizadora que tornem o professor um perito na linha de Marcelo, e um intelectual de acção e, por isso, um actor mais competente pela pesquisa e (re)orientação da sua prática, como sustenta Goodson”. (p. 146-147)

Torna-se assim irremediável que o estágio seja encarado como uma actividade teórica e prática, sendo que esta articulação teoria-prática, esta indissociabilidade seja encarada como defendem Alves e Garcia (2002): “*a teoria será permanentemente confrontada com o concreto social / escolar, e este será olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade didáctica teoria-prática*”. (p.77)

Roldão (2007, p.100) concebe um conjunto de cinco *agregadores e factores de distinção do conhecimento profissional docente*: um primeiro factor distintivo deste tipo de conhecimento é a sua *natureza compósita*, isto é, é um conhecimento constituído não por várias valências, aditivo, mas sim constituído por lógicas *conceptualmente incorporadoras* (nas práticas é necessário que os conhecimentos se *transformem*, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros, e não apenas que se integrem os conhecimentos de várias naturezas); pressupõe uma *capacidade analítica* (por oposição ao saber agir rotineiro); acarreta uma *natureza mobilizadora e interrogativa*; pressupõe uma capacidade de questionamento, isto é, *meta-análise*; pressupõe *comunicabilidade e circulação*.

O saber necessário à *acção de ensinar* (expressão que a autora prefere a *prática docente*) emerge de vários saberes formais e do saber experiencial, sendo que esse saber “*torna-se profissional quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular*” (*idem*, p.101). Reflectindo sobre o que significa saber ensinar Roldão diz o seguinte:

“... é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) seja qual for a sua natureza ou nível pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia de apropriação ocorra no aprendente processo mediado por um sólido «saber científico» em todos os campos envolvidos e um «domínio teórico-didáctico» rigoroso do

professor, informado por uma contínua postura «meta-analítica, de questionamento intelectual» da sua acção, de «interpretação» permanente e realimentação contínua». (Roldão, 2007, p.101-102)

O professor aprende a ser professor através da reflexão sobre a prática, problematizando essa prática, pensando em alternativas em face das dificuldades, observando o êxito das suas estratégias, isto é, o professor assume uma postura investigativa, contrária à racionalidade técnica (Ghedin, 2000).

Não podemos deixar de fazer alusão à ideia de que estar na prática significa a necessidade do professor ser detentor de uma capacidade de “improviso” (Trousson, 1992 citado por Pintassilgo, s/d) ou de “juízo prático” (Cruz, 2006, p.9). Como alude Trousson (citado por Pintassilgo, s/d) “*parece que subsistirá sempre na prática de ensino uma parte de improvisação e de bricolage, parte irredutível e incomparavelmente maior do que a parte relativa ao saber racional*”, sendo que em situações não previstas não é possível segundo Cruz (2006) aplicar directamente modelos de ensino, conhecimentos ou habilidades pré-estabelecidas. Também Contreras (2002) aborda esta problemática, defendendo que em várias situações o agir dos professores é espontâneo, pois não há espaço para reflexão.

Como lembra Nunes. (2001, p.27), o professor “*na sua trajectória, constrói e reconstrói os seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, as suas experiências, os seus percursos formativos*”. A autora lembra Therrien (1995) que refere que os saberes da experiência que têm origem na prática quotidiana da profissão, e que são validados por essa mesma prática, “*podem reflectir tanto a dimensão da razão instrumental que implica um saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interactiva que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas*”. Precisamente no nosso estudo procuramos ampliar o conhecimento sobre a construção dos saberes docentes a partir da óptica dos próprios sujeitos.

Flores (2000, p.40) sintetiza o que Imbérnon (1994b) enuncia como o conjunto de aspectos que a formação inicial de professores deverá contemplar:

i. A formação deverá proporcionar os conhecimentos teóricos suficientes, o que significa incluir conhecimentos estratégicos, metodológicos, recursos e materiais que sejam funcionais, tanto pessoal como profissionalmente;

ii. A formação deverá considerar a prática não só como disciplina mas reconsiderando as relações que os alunos em formação inicial têm com a realidade escolar (a prática deve ser o eixo central a formação de professores); promover experiências interdisciplinares que permitam aos alunos-futuros professores integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas;

iii. Por fim, a formação deverá promover a investigação de aspectos relacionados com as características dos alunos, o seu processo de aprendizagem, etc. que os conduza à articulação teoria/prática; analisar situações que lhes permitam compreender a

complexidade do acto educativo, tomar decisões, confirmar ou modificar atitudes e valores e configurar a própria opção pedagógica.

Convém lembrar, a este propósito, o pensamento de Imbérnon (1994). O autor defende que para ensinar os professores necessitam de possuir as seguintes capacidades: reflexão na e sobre a acção; capacidade de escuta e diálogo; disposição para assumir uma postura investigativa em sala de aula; disposição para assumir uma visão crítica (construtiva) da sociedade e do currículo; capacidade para trabalhar em equipa com os vários profissionais; capacidade para estabelecer relações entre teoria e prática para além do contexto estritamente escolar; capacidade para tomar decisões para definir tarefas e projectos curriculares, adaptando-os aos alunos; aptidão para decidir o que fazer em situações reais; envolver-se activamente na organização e gestão escolar; assumir a profissão como um processo contínuo de formação.

Zabalza (2003) é partidário da ideia de que o professor deverá ser portador de um conjunto de capacidades para o ensino: capacidade de planificar o processo de ensino-aprendizagem; capacidade de seleccionar e preparar os conteúdos disciplinares; capacidade para transmitir informação, e dar explicações compreensíveis e bem organizadas; capacidade para lidar com as novas tecnologias; capacidade para comunicar e relacionar-se com os alunos; capacidade para tutoriar; capacidade para avaliar; capacidade para reflectir e investigar sobre o ensino; capacidade para identificar-se com a instituição e trabalhar em equipa. Saliente-se que no nosso estudo seguimos esta linha de pensamento, designadamente, tivemos a preocupação de integrar no instrumento (questionário) itens que abarcassem essas várias capacidades / competências.

Para a formação do conhecimento profissional do professor concorre efectivamente a formação inicial, tendo os estágios um papel fundamental pelas situações práticas que colocam, pelas interacções que possibilitam, mas a aquisição desse conhecimento só ocorrerá verdadeiramente se mediada por processos reflexivos sobre a experiência (Elbaz, 1983; Shön, 1983, 1992, 1995). Flores (2000) considera que a formação inicial deverá proporcionar ao futuro professor “*uma bagagem sólida (no âmbito cultural, psicopedagógico e pessoal), desenvolvendo nele uma atitude reflexiva e crítica e capacitando-o para assumir as suas funções educativas em toda a sua complexidade*” (p. 43). Neste sentido, torna-se patente a ideia de que a construção da profissionalidade docente deve ser assumida pela formação inicial (Leitão e Alarcão, 2007, p. 65).

Debruçando-se sobre o que deverá proporcionar a formação em termos de conhecimento, Flores (2000) é favorável a que as instituições de formação de professores devam não só contemplar o conhecimento *proposicional*, mas também possibilitar ao professor em formação adquirir e desenvolver o conhecimento *procedimental* (estratégias de acção), o qual considera como elemento “*essencial para o exercício da actividade docente*” (p.43). De facto, o professor para além de adquirir um conhecimento académico terá que necessariamente ser detentor de um conhecimento virado para as situações de prática, um

conhecimento profissional, isto é, um saber que é “...*necessário para desempenhar com sucesso uma actividade profissional*” (Ponte e Oliveira, s/d).

O conhecimento profissional docente é portanto um “*conhecimento específico, exigente e complexo*” (Roldão, 2007, p.102), é o saber característico da profissão docente (Pórlan e Riviero, 1998), é um conhecimento que abarca segundo “*não só áreas do saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceptuais), mas também áreas do saber-fazer (esquemas práticos de ensino), assim como de saber porquê (justificação da prática)*” (Marcelo, 1999, p.84); é um conhecimento que Formosinho e Machado (2007) apelidam de “*tipo praxeológico*”, uma vez que é fundamentalmente construído nos contextos de trabalho sendo “*resultado de um vaivem entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e a faz desenvolver*” (p.77).

O conhecimento profissional, sendo um elemento caracterizador de cada profissão, tem as seguintes características: é especializado e formalizado; é adquirido na maioria das vezes na universidade que confere o título académico; é pragmático, isto é, virado para a resolução de problemas; é destinado a um determinado grupo que de forma competente poderá fazer uso desse conhecimento; requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; exige uma formação contínua para acompanhar a sua evolução. Caracteriza-se ainda pelo facto de a sua utilização ser da responsabilidade do próprio profissional (Tardif, 1999)

É na formação inicial que o futuro professor faz a aquisição de um conjunto de conhecimentos teórico/práticos (isto é, o saber profissional) e se capacita para utilizar esses conhecimentos na prática, considerando o seu carácter situacional e sujeito a mudanças (Bertran & González, 1988 citado por Flores, 2000).

Outra linha relativa aos saberes docentes menos difundida na literatura, valorizadora igualmente da prática como fonte de saber, é a abordagem de Heller (1987 citado por Zibetti & Souza, 2007) sobre o saber quotidiano. De acordo com a investigadora, o conteúdo do saber quotidiano é a “*soma dos conhecimentos sobre a realidade que utilizamos de uma maneira efectiva na vida quotidiana do modo mais heterogéneo (como guia para as acções, como temas de conversa, etc.)*” (*idem*, p.253), sendo que esse saber poderá acolher determinadas aquisições científicas, mas não propriamente o saber científico. Esse conhecimento ao infiltrar-se no pensamento quotidiano é assimilado e englobado na sua própria estrutura. Nesta acepção percebe-se que os saberes de natureza científica são orientadores do saber prático.

Numa linha semelhante encontram-se os trabalhos de Rockwell e Mercado (1986) e Mercado (1991, 2002) que suportando-se no pensamento de Heller valorizam a construção do saber profissional a partir do trabalho docente quotidiano. As autoras defendem que é na acção do dia-a-dia que se dá uma apropriação de saberes, através de uma construção colectiva, tendo subjacente uma dimensão histórica, pessoal e dialógica (professor-aluno e professor-professor). Diríamos que no caso da formação inicial a dimensão dialógica

significa estagiário-alunos; estagiário-educador; estagiário-estagiário; estagiário-supervisor. Os saberes docentes não só são validados no dia-a-dia na relação com os alunos, mas também é nessa relação que são constituídos, o que significa que se vão constituindo ao longo da sua trajectória formativa e profissional (Mercado, 2002).

Ensinar, como acção prática, significa, para Alonso e Silva (2005):

“...uma espécie de diálogo dilemático entre pensamento e acção, no qual é preciso introduzir a ideia de consciência e de reflexão, através dos quais os professores submetem a análise crítica tanto as teorias que enformam as suas práticas, como as próprias práticas e os contextos sociais em que aquelas se desenvolvem” (p.6)

A este propósito lembramos que Shön (1983, 1992, 1995) fala da importância do professor desenvolver um *“talento artístico”* através de processos de reflexão na acção, capaz de o levar a tomar decisões em situações de incerteza. Note-se, no entanto, que as práticas educativas são condicionadas pelas próprias instituições, sistemas, modelos pedagógicos e contextos culturais (Gimeno Sacristán, 1995).

O perfil do professor actual é para Alonso (2007) o de *“um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos, que lhes permitam desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro”* (p. 115). Repare-se nas exigências previstas na própria legislação (Perfis de Desempenho). Analisando os referidos perfis, e sendo estes o quadro orientador da qualificação profissional, depreende-se a necessidade de aquisição por parte dos professores/educadores dos seguintes saberes: saberes de referência sólidos no plano científico-profissional (saberes envolvidos no acto de ensinar), estruturantes e mapeadores do campo profissional; competências para ensinar, que são simultaneamente emergentes e integradoras do saber profissional, contextualizadas na acção profissional; competências de produção articulada do conhecimento profissional gerado na acção e na reflexão sobre a acção, teorizado, questionante e questionável pela comunidade de professores (Roldão, 2001).

Os perfis terão que ser encarados como referenciais orientadores da formação, traduzindo os saberes requeridos para o exercício da função docente. Já apresentámos uma análise das dimensões dos mesmos no capítulo I do nosso trabalho.

Defendemos que os saberes dos educadores de infância são muitos deles adquiridos durante a formação inicial, advindos de diferentes áreas – psicologia, sociologia, didáctica – e também das experiências pré-profissionais ocorridas durante a formação. Contudo, há também os saberes da experiência, os saberes da prática (saberes experienciais); estes são conhecimentos e saberes-fazer oriundos da actividade docente (Tardiff *et al.*, 2002) que o educador ou futuro educador constrói durante a sua acção quando tem que resolver situações do quotidiano. Tendo em conta as especificidades do trabalho do educador de infância, a sua profissionalidade específica, esses saberes da prática são naturalmente relevantes para a intervenção profissional. Aliás esse saber experiencial, para Van der

Maren (1995) um “*saber estratégico*” ou um “*saber para a acção*”, muitas vezes edificado na fase da sobrevivência do professor (fase inicial da sua carreira) transforma-se muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão de matéria (Tardif, 2000). Mais à frente, analisaremos a questão da relação entre estes diferentes saberes na construção do saber profissional do professor.

Parece-nos relevante, nesta fase, salientar acima de tudo a noção de que o saber profissional (oriundo de diferentes fontes, de natureza mais formal ou de natureza mais informal) é dinâmico, construindo-se ao longo do percurso formativo e profissional do educador.

Roldão (2005 citado por Roldão, 2007) relembra que:

“...aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber interpares”. (p. 102)

É através destes processos de construção do conhecimento prático em contextos de colaboração e comunicação que se poderão abrir caminhos para uma melhoria da profissionalidade docente (Alonso, citado por Alonso, 2007, p.116; Alonso, 2005)

De facto, foi-se assistindo a uma noção de que o professor produz conhecimento a partir da prática, a partir da vivência da profissão. De acordo com Nóvoa (2009), a formação de professores deverá incentivar estes espaços de “*exercício colectivo da profissão*”, quer no plano da ética, quer no plano do conhecimento. No plano da ética, o autor defende que é extremamente importante assumir uma ética profissional, a qual é construída no diálogo com os outros colegas.

Para o autor (*idem*) é também a reflexão colectiva que confere sentido ao desenvolvimento profissional decente. Day (2004) reforça igualmente a necessidade “*diálogos profissionais*” (p. 162) e, portanto, a reflexão colectiva nos espaços escolares, relacionando-se reflexão e colaboração.

Para que se resignifique o saber experiencial e as crenças e concepções é necessário que os processos formativos fomentem a articulação entre os conhecimentos académicos, as crenças, concepções ou representações e a experiência em confronto com a teoria, o conduz à aquisição de uma “*«consciência progressiva» da prática*” (Alonso e Silva, 2005, p. 5).

Então e que conhecimento profissional específico e especializado possuem os educadores de infância? O que o distingue?

O que dissemos até este momento aplica-se ao ensino de crianças mais novas, isto é, em idade pré-escolar. Não obstante como tivemos oportunidade de analisar amplamente no primeiro capítulo, há especificidades inerentes à actividade profissional do educador de

infância, à sua profissionalidade, que obviamente nos fazem antever que é possível encontrar algumas particularidades quando se fala de conhecimento profissional.

No caso dos Educadores de Infância, o conhecimento profissional abarca várias áreas, traduzidas nas orientações curriculares e nos perfis de desempenho, conforme apresentado no capítulo I, sendo por isso um conhecimento inquestionavelmente multidimensional, oriundo sobretudo das áreas das pedagogia, da sociologia da educação, da sociologia da infância e da administração e da gestão escolar (Sarmiento, 2009)

Acrescente-se ainda, que ser educador de infância pressupõe ter que lidar com a imprevisibilidade das situações (Baptista, 2010), o que significa que a necessidade de um saber agir na imprevisibilidade é uma constante no seu dia-a-dia. Shön (1983) atribui precisamente às situações da prática características como a complexidade, a especificidade, a instabilidade, a desordem e a indeterminação.

Num estudo sobre os percursos identitários de educadores de infância, em contextos diferenciados, Sarmiento (1999) refere três tipos de saberes essenciais da profissão de educador e dá a conhecer onde se alicerçam: *saber prático quotidianamente construído*, *saber integrado* e *saber de tipo ético*:

i. O saber prático, as educadoras no dia-a-dia experienciam situações diversas com as crianças, que poderão ser potenciadoras de aprendizagem profissional se sujeitas a uma reflexão crítica partilhada com os seus pares. A individualização da acção educativa, a capacidade de atender a cada aluno com a sua história única, os seus conhecimentos, as suas dificuldades e as suas reacções, serão a base de construção do saber profissional das educadoras de infância.

ii. O saber integrado reporta-se à articulação entre a teoria e a prática e pressupõe reflexão sobre a experiência, num processo de auto-construção, integrando as diferentes vertentes de intervenção. No caso das educadoras diz respeito a aspectos diversificados como a relação com as crianças, família, meio local, entre outros. Segundo a autora há condições para que esta acção seja padronizada, bem como a necessidade de uma organização pouco visível, dando lugar a práticas pessoais, resultantes do pensamento de cada profissional.

iii. O saber de tipo ético depende do “*saber ser*” do educador e articula-se com as características das crianças pequenas, a sua vulnerabilidade e dependência do adulto. O educador, para além das decisões que tem de tomar nas relações que estabelece, apresenta-se como um modelo para as crianças e famílias exigindo-se, por isso, um comportamento e atitudes de elevada maturidade sócio-moral.

A esta tipologia apresentada pela autora acrescenta-se o saber teórico essencial da profissão, que resulta das Ciências da Educação e das diferentes ciências que contribuem para o saber específico das educadoras de infância, promovendo, para além da componente instrutiva, as componentes socializadora e personalizada (Sarmiento, 1999).

Olson (1994 citado por por Coelho, 2004) advoga quatro áreas de conhecimento do educador de infância – as teorias acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, o currículo desenvolvimentalmente adequado, organização de um ambiente educativo saudável, seguro e de suporte à criança e ainda o domínio em termos comunicacionais e de observação.

2. Dos saberes às competências: a inevitabilidade das práticas em contexto profissional na construção do saber-agir

Falar de acção profissional remete-nos, naturalmente, para a questão das competências, assumindo que é na acção que o professor, neste caso o futuro professor, tem que pôr em jogo, os seus diferentes saberes ou “conteúdos” como designam Sánchez e Ruiz (2004) - saber, saber-fazer, saber-ser, saber-estar -, adquiridos no processo formativo, oriundos da teoria ou da prática. É nesta acção profissional que o professor constrói e usa o conhecimento profissional, podendo este consignar-se como “*fundamento e resultado do exercício de competências, seja para os que se preparam para a profissão, seja para os profissionais já em exercício*” (Esteves, 2009, p.43).

Acreditamos que na formação inicial a prática em contexto profissional se traduz na fonte primordial de desenvolvimento de competências profissionais necessárias ao futuro exercício profissional e elemento crucial no processo de desenvolvimento identitário ou da construção da profissionalidade (Witorski, 2005 citado por Pérez-Roux, 2008). Precisamente, Zabalza e Escudero (2004) concebem as competências como funções que os formandos são capazes de desenvolver como fruto da formação.

Considerando os pressupostos e objectivos da nossa investigação, a construção e fontes das competências é uma temática chave, pelo que nos debruçaremos em seguida sobre esta questão.

Como defendem Veenman (1984) e Malglaive (1997) a aquisição de competências só poderá ter lugar em contexto, “*in loco*” (Caires, 2001). Lek-Leboyer (1996 citado por Sanchez & Ruiz, 2004) suportam de forma muito clara a nossa assunção, defendendo três vias de desenvolvimento de competências: na formação prévia, antes da vida activa, através de cursos de formação para adultos; durante a vida activa e uma terceira via poderá dar-se pelo exercício de uma actividade profissional, isto é, mediante a vida activa. A formação inicial poderá ser enquadrada na primeira alínea.

A ideia de competência surge com a Psicologia Educacional norte-americana (Ropé & Tanguy, 1997). Só a partir dos anos 70 é que o conceito *competência* começou a ganhar alguma expressão, muito embora só a partir dos anos 80 é que o conceito se tenha alargado ao domínio da formação e ao mercado de trabalho, afirmando-se no campo de educação nos anos 90, designadamente, ao nível da formação profissional em geral e, em particular, da formação de professores. No entanto, o conceito tem sido utilizado com diversos sentidos, muitas vezes nem sequer idênticos nos vários campos (nomeadamente, no campo

linguístico, sociológico e educativo). É um conceito que tem sido sujeito a inúmeros debates e a uma multiplicidade de definições, sendo um termo polissêmico (*idem*), mutável (Le Boterf, 2005), susceptível a reconstruções em função, nomeadamente, dos contextos sociais.

São vários os autores que têm nos últimos anos feita a transposição do conceito de competência para a Educação, tentando chegar a uma definição do conceito (Altet, 2001; Contreras, 1997; Dolz & Ollgnier, 2004; Jonnaert, 2002; Le Boterf, 1997; Perrenoud, 1999, 2000, 2001, 2002, 2004; Rey, 2002; Rychen & Tiana, 2005; Zabalza & Arnau, 2007, entre outros).

Sendo crucial que se distinga em termos de linguagem se fazemos referência a uma competência^{liv}(ou competências) ou à competência (profissional) (Ralha-Simões, 1993), suportamo-nos na diferenciação apresentada por Esteves (2009). De acordo com a autora, competência remete para o conceito de qualidade profissional, isto é, para o conceito de profissional(ais) mais ou menos competente(s), traduzindo neste caso “*um traço global inerente à acção do indivíduo ou do grupo profissional*” (p.39), traço passível de ser sujeito à emissão de um valor, o que remete para a ideia de fazer com com mais qualidade ou menos qualidade um trabalho (Alarcão e Rua, 2005; Mclelland, 1973 citado por Fleury & Fleury, 2001); já o uso dos termos “*uma competência*” ou “*as competências*” traduz o conceito como “*traços particularizáveis evidenciados na acção*”, o que significa a possibilidade de serem sujeitos a observação e descritos sem a necessidade de lhes serem atribuídos juízos valorativos (Esteves, 2009, p. 39).

Mais recentemente, num trabalho que visa essencialmente reflectir como é que se desenvolvem competências individuais e colectivas, Le Boterf (2005) define que ser competente é aquele que é “*... capaz de gerir situações complexas e instáveis*” (p. 18), o que pressupõe, de acordo com o autor, capacidade de autonomia, de auto-regulação das acções, de ser capaz de procurar recursos complementares, estar preparado para transferir, isto é, reintegrar as competência em diferentes contextos. Portanto, a competência como defendem Fleury e Fleury (2001) não é um estado, nem se reduz a um conhecimento ou *know-how* específico, situando-se a mesma, como argumenta Le Boterf (1999) numa encruzilhada de três eixos: formados pela pessoa (possível através da sua biografia e socialização); formados pela sua formação educacional; formados pela sua experiência profissional.

Entendemos que ser competente e competência são conceitos em interdependência, pois para ser competente o indivíduo precisa de por em prática competências, o que implica possuir um vasto leque de conhecimentos e capacidades (Sá-Chaves, 2002). No entanto, também assumimos que essa mobilização de recursos na acção (competências) pode não significar competência na situação. Como refere Gaspar (2004) a competência dá-se na acção, tendo que ser “*...permanentemente reconstruída e recontextualizada; é-se*

competente ou incompetente para determinadas situações, ou seja, é-se competente nuns casos e incompetente noutros” (p. 62).

O conceito de competência não pois é um conceito de todo fácil de utilizar e abordar, pois como referem vários autores tem sido utilizado com diferentes acepções ao longo do tempo. (Esteves, 2009; García, 2008; García e Cortizas, 2011; Tejada, 2005; Westera, 2001). García e Cortizas (2011) fazem uma análise sobre o conceito de competência, considerando que os vários contributos apontam para um “*constructo complexo*” (p.104), referindo-se a: características permanentes das pessoas; remetem para actividades executadas com êxito; manifesta-se ao realizar a actividade em questão; implica sólidos conhecimentos que fundamentam a acção; adaptada a contextos.

O conceito de competência em Educação aparece associado ao movimento ou programas P/CBTE /Performance / Competency Based Teacher Education). Enquadrando o conceito numa perspectiva *behaviorista* em que as competências traduziam comportamentos observáveis que se relacionassem com resultados de maior eficácia no desempenho dos alunos, o que tinha subjacente a ideia de que a aquisição das competências a adquirir pelos professores (nos programas de formação que tinham subjacente este modelo e que foram vários) tinha por base a demonstração por parte da investigação científica de quais eram as competências que melhor habitavam para qualificar e certificar a entrada na profissão. Apontava-se, portanto, para um perfil profissional tecnicista.

No entanto, a perspectiva behaviorista subjacente ao conceito de competência tem sido posta em causa, dando lugar a que se passe nos últimos anos de uma perspectiva de competências analíticas para competências genéricas, que possibilitam retratar o perfil de competências dos profissionais competentes. Os programas de formação profissional têm vindo a ser progressivamente orientados para esta perspectiva, sustentando-se numa visão construtivista (ou melhor sócio-construtivista), considerando a competência é construída na acção, na relação entre o sujeito e a situação profissional (Lessard, 2006). Na área da formação de professores, os trabalhos de Perrenoud têm constituído um forte contributo como veremos adiante.

Mas o que são competências? Quais os seus constituintes? O que une e distancia saberes e competências? O que implica uma competência?

É inquestionável que na actualidade domina um cenário em que há um afastamento progressivo da ideia de que a competência surja como procedimentos codificados a adquirir pelos futuros profissionais, mas sim que as mesmas se revelam em acção, quando o profissional tem que dar resposta às inúmeras situações com que se depara, sendo precisamente a chave da competência profissional do professor a sua capacidade de equacionar problemas e resolver problemas da prática profissional (Ponte, 1998).

Assumindo uma perspectiva sócio-construtivista os referenciais de competência são constituídos por enunciados gerais e abstractos, tendo os mesmos que ser interpretados por

aqueles que os utilizam (Esteves, 2009; Lessard, 2006), sendo esse trabalho determinante na transição do currículo oficial de formação para o currículo real (Lessard, 2006).

Na linha de Le Boterf, Perrenoud (2004) define competência como “conjunto de conhecimentos, destrezas e atitudes que uma pessoa é capaz de mobilizar, de forma integrada, para actuar eficazmente face às exigências de um determinado contexto”; a competência constitui-se para o autor (2001) como “...uma mais valia acrescentada aos saberes” (p. 12).

Continuando com Perrenoud (1998, 2008) as competências mobilizam saberes e, portanto, falar de competências não significa desprezar os saberes, portanto, “desenvolver competências não implica virar as costas aos saberes, pelo contrário” (1998, p.15). A competência relaciona-se, segundo o autor, com o domínio prático de um determinado tipo de tarefas e de determinadas situações.

Mas os saberes não garantem por si só que o indivíduo é competente. Na mesma linha situa-se o pensamento de Eraut (1994) que defende que os saberes oriundos da formação não são suficientes para se ser competente, pois há saberes que só poderão ser adquiridos em situações práticas^{lv}. De acordo com o autor é inóspito pensar que primeiro se aprende o conhecimento e depois é que se aplica, pois a aprendizagem tem lugar durante o uso.

A competência é um “saber em uso” (Malglaive, 1997; Perrenoud, 1996; 1998; 2001), que pressupõe ligações dinâmicas entre saberes teóricos, procedimentais, práticos e saberes-fazer (Pérez-Roux, 2008), é uma capacidade (que recorre a saberes) para “resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão” (Perrenoud, 2001, p.13).

Esta linha dá continuidade à ideia de competência como um “saber mobilizar” defendida por Le Boterf para quem a competência também pressupõe saberes, não se reduzindo a esses saberes. O autor afirma a propósito de competência profissional o seguinte: “Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente [...] transferência de conhecimentos não é automática, adquire-se por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combinar” (Le Boterf, 1994 cit Perrenoud, 1998). Portanto, competência implica actuar em contexto (em situação), implica a mobilização de recursos, tal como é defendido pelo Projecto DeSeCo (2002)^{lvi}.

A este propósito lembramos Cano (2005) que chama a atenção para o facto de se falar muita vezes indevidamente de competências, pois na verdade do que se está a falar é de capacidades, uma vez que as competências, de acordo com a autora, suportando-se na tese de Le Boterf, só se revelam na prática quando se faz a mobilização de recursos e conhecimentos para resolver uma determinada situação. Assim e ainda, de acordo com Cano, as competências poderão funcionar como um referente, mas não se pode afirmar que os alunos as detêm ou não, a não ser em situação.

Ruas, Antonello, Boff *et al.* (2000) relacionam os dois conceitos defendendo uma relação de dependência de competência face a capacidades na medida em que a primeira implica uma mobilização de capacidades, fundamentando-se, portanto, sobre essas.

Anabuki (2002 citado por Ruas *et al.*, 2005) confirma a competência como exercício de facto das capacidades, sendo estas segundo Ruas *et al.* (2005) “*potenciais de competências que estão disponíveis para serem mobilizados numa situação específica*” (p.18), correspondendo esses potenciais aos conhecimentos, habilidades e atitudes, os quais são desenvolvidos em situações anteriores através de processo formativos, treino específico ou em contextos de cariz profissional. As competências além de mobilizarem capacidades (consideradas como elementos intangíveis) mobilizam ainda recursos tangíveis, sempre que for o caso, correspondendo esse elementos a instrumentos, equipamentos, sistemas de informação, instalações, etc. A selecção das capacidades e recursos tem por base o resultado que se pretende obter. Os autores apontam, ainda, para uma distinção entre competência e desempenho, considerando que a primeira é uma forma de alcançar o desempenho esperado, sendo por definição o desempenho a “*qualificação da performance*” (*ibidem*).

Uma outra distinção que surge na literatura é entre qualificação e competência, sendo no entanto muitas vezes estes conceitos assumidos com a mesma acepção. Canário (2000) aponta para uma distinção clara entre os conceitos. Para o autor, enquanto que qualificação se refere à certificação, a qual se adquire pela frequência de cursos, através de um processo que pode ser cumulativo (podem ser postos em *stock* e armazenados; já as competências só podem ser produzidas em contexto por consequência da experiência de trabalho.

Baseando-se na acepção de competência defendida por Joannaert (2002) que relaciona a mesma com a mobilização de um conjunto de recursos para tratar com êxito uma determinada situação, Esteves (2009, p.44) analisa que este tipo de concepção tem subjacente os seguintes pressupostos:

- A competência não se refere exclusivamente a recursos cognitivos, mas também a uma série de outros recursos de origem diversa;
- a competência está subsumida numa acção contextualizada – não é uma disposição do sujeito anterior à acção (o que a distingue de capacidade e de saber-fazer genérico);
- entre os recursos que o sujeito mobiliza na acção poderão estar disposições inatas;
- a mobilização de recursos pelo sujeito é feita segundo redes operatórias e não por simples adição ou numa lógica de sequência linear;
- a competência não se confunde com a *performance*.

Numa análise do conceito de competências divulgado na literatura, Cano (2005) identifica um conjunto de elementos inerentes ao conceito. Um dos aspectos é a mesma ter subjacente um conjunto de conhecimentos, procedimentos e atitudes que são combinados, coordenados e integrados. As Competências vinculam-se a traços de personalidade, só têm

nexo na acção e adquirirem-se através da formação e experiência. Por outro lado, permitem ainda desenvolver uma função ou papel de forma eficiente num dado contexto.

Para Le Boterf (2005) a competência alia um saber fazer e um saber agir, compreendendo um ser capaz e um saber compreender. Assim um indivíduo é competente quando realiza não só bem uma acção, mas também é capaz de compreender o porquê da sua acção.

Apoiando-se em Reinboldt & Breillot (1993) de que a competência traduz o ser capaz de encontrar e pôr em prática de forma eficaz as respostas mais apropriadas ao contexto no desenvolvimento do projecto, Canário (2000) advoga a ligação competência-acção-contexto, considerando as competências emergentes de processos de mobilização e confronto de saberes em contexto profissional.

Falar de competências significa também falar de valores, atitudes e motivações, para além de conhecimentos e capacidades. É definido da seguinte forma pelo M.E. (2001):

“...integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas, sim, de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno”. (p. 9)

Suportando-nos na literatura (Perrenoud 1998; 2008a, Le Boterf, 2003, 2005, 2008; Jonnaert, 2002; Esteves, 2009; Zarifian, 2001) admitimos, pois, que as competências só se revelam na acção, são específicas de cada indivíduo (Le Boterf, 2005), pelo que também admitimos que durante o percurso da formação inicial são as actividades em contexto profissional que se tornam a componente de excelência para a aquisição / desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao exercício profissional. Não obstante, essa aquisição é suportada pelas várias componentes integrantes da formação, partindo da concepção de que as competências exigem recursos (conhecimentos e capacidades), como evidenciam os actores acima referenciados. Os conhecimentos são, portanto, fontes fundamentais para as competências.

Competências e conhecimentos não deverão, portanto, ser colocados em oposição, pois as competências exigem saberes (Perrenoud, 1998), o que significa que integram recursos, isto é, conhecimentos, capacidades e atitudes, *“mas vão mais além, orquestrando-os”* (Cano, 2005, p.20).

Mais uma vez, torna-se patente a necessidade de haver um espaço ou espaços promotores do desenvolvimento de competências, que permitam o aluno passar dos saberes académicos aos saberes práticos. Para que tal aconteça, é preciso que o aluno aprenda a fazê-lo, isto é, adquira a capacidade de passar de conhecimento a competência, isto é, aprendam a fazer uso dos saberes em situações concretas (Perrenoud, 2001). Tal como lembra o autor (1998) para construir competências é necessário aprender a identificar e encontrar os conhecimentos importantes, sendo que essa aquisição / construção só tem lugar na prática, no contexto real de trabalho (Veenman, 1984; Malglaive, 1997). A

aquisição dessas competências pelo contacto directo / confronto com situações reais de trabalho levará o futuro educador a ir desenvolvendo a competência docente (aquela que entendemos aqui como particular / específica da profissão). Não obstante, a necessidade da formação inicial desenvolver a disposição para teorizar (Eraut, 2006).

Acreditamos que só passando por situações reais (complexas, na medida do desafio que proporcionam) poderá levar a essa aprendizagem. No entanto, esse processo de aquisição de competências a partir do real não tem sido um processo fácil, conforme salienta Perrenoud (2001), nomeadamente pelo facto de o conceito competência não estar devidamente fundamentado e de competências e saberes disciplinares estarem ao longo do tempo de costas voltadas. A competência é para o autor (2001) uma “*mais valia acrescentada aos saberes*” (p.12).

A relação da competência com o contexto, com a experiência, é muito bem evidenciada por Zarifian (2001), que defende que a mesma insiste na confrontação do sujeito em situações concretas, sendo que a competência se manifesta entre o saber e o serviço, sendo esta, encarada como transformadora do saber em serviço, como interpeladora do saber pelo serviço (pp.116). De facto, o aluno deverá ser portador de um conjunto de capacidades que mobilizadas no concreto se traduzem em competências.

Le Boterf (2005) defende que o desenvolvimento de competências implica dois eixos:

i. O *eixo da actividade*, que representa a acção, contextualizada ou vivida. Abarca as competências e recursos de uma situação real de trabalho. Compõe-se de saberes práticos, oriundos através da vivência ou experimentação da acção, é o conhecimento posto em acção. A acção não é necessariamente reflectida; é uma acção automática, por imitação, não reflectida, mas que até pode ser eficaz.

A aprendizagem por imitação, repetição, reprodução é de acordo com o autor uma dimensão necessária da competência, dado que não existe competência sem saber fazer ou saber agir. É em torno do eixo de actividade que se constroem recursos e estratégias que levam os estudantes a agir com pertinência.

ii. O *eixo da distanciação*, aquele que implica a meta-cognição, a reflexão sobre os recursos e estratégias que foram postos em prática. É uma fase em que o sujeito se distancia da acção, já não está imerso nela, mas posiciona-se sobre essa. Esse processo metacognitivo torna-se fundamental para que o indivíduo seja capaz de efectivar transferências de aprendizagem.

Para que o estudante desenvolva as necessárias competências é necessário que seja apoiado (no âmbito do seu processo formativo), devendo haver a preocupação em considerar os dois eixos mencionados, o que permitirá o ser capaz de agir não só com pertinência, mas também compreender o porquê e o como da acção.

Após uma análise exaustiva sobre o conceito e características da competência inerentes à escola francófona, que é a linha que mais tem contribuído para a abordagem de

competência individual (Ruas, Antonello, Boff *et al.*, 2005), estes autores concluem que há uma convergência de pensamento entre os vários autores, nomeadamente, de que destacamos: em primeiro lugar a competência ser vista como uma acção, isto é, como mobilização de recursos (conhecimentos, habilidades, atitudes pessoais e profissionais) para cumprir uma determinada tarefa ou responsabilidade numa determinada situação; em segundo lugar a competência só ocorrer através de uma ou mais acções em situação real de trabalho, sendo influenciada pelo contexto.

Cano (2005) sistematiza com base na revisão da literatura as características das competências. A sua análise resulta em seis grandes características:

Por um lado as competências requerem saberes técnicos e académicos, mas por outro são compreensíveis na relação com a acção numa determinada situação ou contexto. Ou seja, pôr em prática uma competência implica quer desenvolvimento de operações mentais como também a realização de acções, o que significa o seu *carácter teórico-prático*.

Um caracterizador de competência é a sua aplicabilidade, a sua transferibilidade, o saber mobilizar os conhecimentos que o sujeito possui nas diferentes situações de práticas. As habilidades podem ser aprendidas ou melhoradas através de formação, o que leva ao desenvolvimento das competências desejadas. Estamos assim perante um *carácter aplicativo* do conceito.

Não é na formação inicial que se adquirem competências e que se aplicam, mas sim na prática profissional. Diríamos que o estágio já potencia alguma aquisição. Estamos perante o *carácter reconstrutivo*.

As competências ganham significado em cada situação. A competência é um “saber-fazer flexível” que se leva a cabo em contextos diversos, incluindo situações distintas daquelas que foram aprendidas. Assim têm inerente um *carácter contextualizado*.

Está-se perante uma competência se os conhecimentos, as atitudes, os procedimentos e as capacidades pessoais se articularem e complementarem. Portanto, estamos perante um *carácter combinatório*.

Por fim, a competência dá-se em interacção com os contextos e com os restantes indivíduos, o que traduz o seu *carácter interactivo*.

Na sua acção é necessário que o professor aprenda, pois, a mobilizar saberes na prática para resolver as situações que lhe surgem, a fazer o que Chevallard (1985) designa de “*transposição didáctica*”, Perrenoud (1998) de “*transposição pragmática*” e Nóvoa (2002) mais recentemente de “*transposição deliberativa*”, significando a passagem do saber escolar à acção.

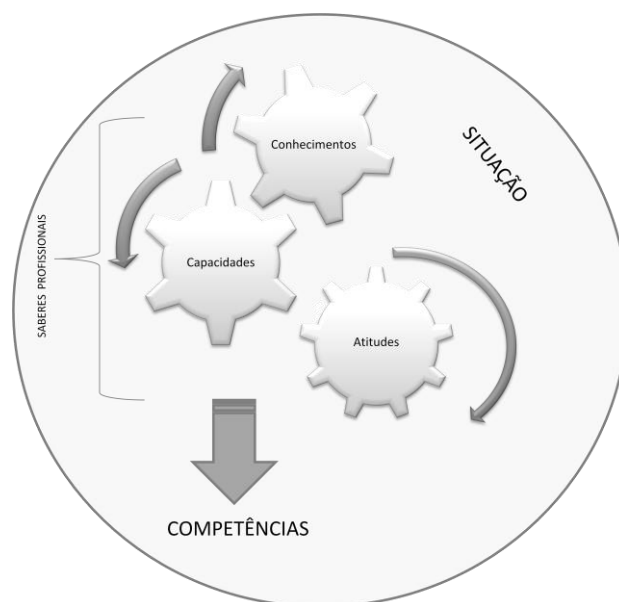
Mesquita (2010), no estudo que levou a cabo sobre as representações de alunos/futuros professores acerca da construção das competências necessárias para a docência, conclui que o estágio é considerado pelos estudantes um momento privilegiado para a construção

de competências profissionais. É de facto na complexidade da acção, que o futuro educador/professor constrói o seu saber-agir profissional.

A importância do estágio para o desenvolvimento da competência profissional é incontestável uma vez que essa componente favorece “o contacto com a prática (na sua previsibilidade e imprevisibilidade) – a mobilização, integrada e contextualizada de diferentes saberes (seleccionados em função da sua pertinência) – a caminhada para a identidade profissional” (Alarcão & Rua, 2005, p.376).

A figura que se segue mostra de forma esquemática a noção de competência de que partimos no nosso trabalho. Este esquema estará na base da análise que fazemos dos materiais recolhidos para a realização do estudo empírico. Encaramos os conhecimentos, as capacidades e as atitudes como elementos da competência (Bartman, L. & Bruijin, E., 2011).

Fig. 1 - Esquemática do conceito de competência



Mas que competências necessitam os professores?

Delors (1997) divide competências em três categorias: competências cognitivas (saber); competências procedimentais (saber-fazer) e competências atitudinais (saber-ser). O perfil do educador de infância abarca precisamente estas três categorias de competências. Sánchez *et al.* (2004, p.10) situam-se nesta linha de definição de competências, considerando que para o seu desenvolvimento é necessário o saber (dados, factos, informação, conceitos, conhecimentos), o saber-fazer (habilidades, destrezas, técnicas para aplicar e transferir o saber à actuação), o saber-ser (normas, atitudes, interesses, valores que levam a ter certas convicções e a assumir certas responsabilidades e ainda o saber-estar (predisposição para o entendimento e para a comunicação inter-pessoal, favorecendo um comportamento colaborativo).

Numa visão bastante simplificada, as competências podem ser agrupadas de acordo com Cano (2005) em Básicas ou Transversais, que se traduzem naquelas que são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo (intelectual / cognitiva, interpessoal, de gestão e comunicação da informação, de planificação, dos valores éticos/profissionais, de respeito pelo meio ambiente, confidencialidade); em Específicas, as que são originadas pelas exigências de um contexto de trabalho determinado.

O Projecto *Tuning* (2002) que entre outros teve por objectivo definir competências que permitissem dentro do espaço europeu comparar perfis académicos e profissionais distingue as seguintes categorias de competências: instrumentais (cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas); interpessoais (individuais e sociais) e sistémicas.

Defendemos que os recursos necessários à competência são amplos, tal como aludimos no início do capítulo. Esta ideia é corroborada por Sanchez e Ruiz (2004) que defendem que as competências supõem para além dos conhecimentos, habilidades e destrezas, os valores, atitudes e motivações, e, portanto, conforme mencionado o saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar. Nesta linha, situa-se também o pensamento de Violant (2004 citado por Medina, 2007) que defende quatro âmbitos de competências gerais que profissional de educação: competências relacionadas com a profissão (saber); competências psico-sociais (saber ser); competências pragmáticas ou de tomada de decisões pertinentes de acordo com o solicitado e de resolução de problemas (saber-fazer) e ainda competências deontológicas (saber estar).

Altet (2001) define competências profissionais como um conceito integrador, uma vez que o mesmo, segundo a autora, se reporta não só ao conjunto de conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também engloba as acções e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. Assim, as competências profissionais são competências de natureza cognitiva, afectiva, conativa e prática; de natureza técnica e didáctica na preparação dos conteúdos e ainda de natureza relacional, pedagógica e social, na adaptação às interacções em sala de aula. É, portanto, um conceito amplo.

Portanto, para além dos conhecimentos o professor deverá possuir competências, capacidades, tanto de conduta como cognitivas (Marcelo, 1999).

Zabalza (2003) aponta para a importância do *practicum* para o desenvolvimento das seguintes competências: competências transversais ou genéricas (para produção de projectos e elaboração de materiais); competências próprias das práticas (competências de tipo social-relacional; competências de tipo técnico-profissional, isto é, utilização de recursos disponíveis, normas de funcionamento do centro de trabalho, critérios de controlo de qualidade e de rigor de actuação que se leva a cabo); competências não próprias mas vinculadas ao período das práticas (uso de vídeos ou câmaras fotográficas ou escalas, etc.); competências relacionadas com a capacidade reflexiva e crítica (capacidade de análise e avaliação do próprio trabalho e de introduzir posteriormente os reajustes necessários). O

autor fala ainda de competências de terceiro nível, as quais, correspondem competências de alto valor e que implicam um domínio da actividade docente (competências relacionadas com comportamentos profissionais e sociais, atitudes, capacidade criativa, atitudes existenciais e éticas), sustentando que estas implicam um domínio superior da actividade docente, pelo que deverão constituir um referente básico da preparação profissional que se disponibiliza aos futuros professores.

Por sua vez, Marcelo (1999) identifica seis grandes áreas de competência que os professores deverão possuir: competências empíricas que se traduzem em conhecer a classe, recolher dados objectivos e subjectivos (como por exemplo, sentimentos e afectos), descrever situações, processos e efeitos; competências analíticas, isto é, aquelas que são necessárias para interpretar os dados descritivos, para inferir a teoria; competências avaliativas, aquelas que poderão ser utilizadas pelo professor para emitir juízos relativos a consequências educativas; competências estratégicas, as que se relacionam com a planificação da acção educativas, assim como o antecipar da sua implementação de acordo com a análise realizada; competências práticas, as que possibilitam o professor relacionar a análise e a prática com os fins e os meios. Por último as competências de comunicação, que se consubstanciam na capacidade de comunicar e partilhar ideias com outros colegas.

Mais recentemente, Feiman-Nemser (2008) identificam quatro grandes áreas de competências que o *practicum* poderá apoiar a desenvolver: como actuar, como conhecer, como pensar e como sentir como docentes.

No nosso estudo, analisaremos as várias áreas de competências que emergem no âmbito do contacto do alunos com contextos reais de trabalho, verificando as que são de natureza genérica (ou transversais, básicas, participativas, sócio-emocionais, etc.) e de natureza específica (ou técnicas), competências patentes no perfil de desempenho do educador de infância e que se constituem como o perfil profissional a desenvolver pelo futuro educador de infância. A necessidade de intervenção durante a realização do *practicum* apelará a que o aluno combine conhecimentos e capacidades para que possa desenvolver a acção (uma determinada tarefa), o que incentivará o desenvolvimento de competências (Navío, 2004).

Diríamos que Zabalza e Escudero (2004) colocam as competências ao serviço do desenvolvimento da profissão e da resolução de situações relacionadas com a mesma, considerando que para os autores as competências são as “funções” que os formandos deverão ser capazes de levar a cabo como resultado do próprio processo formativo. Essas funções desdobram-se por sua vez em actividades e tarefas mais concretas. Essas funções, actividades e tarefas visam resolver problemas que surgem no âmbito do exercício profissional (p. 851) São, portanto, capacidades aplicadas, vocacionadas para: saber reconhecer os problemas relevantes de uma profissão; saber prever e detectar a existência dos mesmos em situações reais ou simuladas; saber organizar a sua solução.

Para os autores supracitados há competências que designam de “comuns” a todas as profissões e competências “próprias”, sendo estas últimas aquelas que têm a ver com o perfil próprio / específico de cada profissão.

Falar de competência significa para Roldão (2003) falar do “*saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles*” (p. 20). A ideia de ser capaz de resolver em situação está também na base da definição de Rey (2002) que fala de competências profissionais como uma “*inteligência situacional*” (p. 183).

Escalpulizando o conceito, Alarcão e Rua (2005) abordam aquilo que designam de “*microcompetências*” ou “*subcompetências*”, considerando que a competência é precisamente “*...o que resulta de um conjunto de micro-competências que se mobilizam na acção, de uma miríade de atitudes e saberes de vários tipos (substantivos, processuais, contextuais*”, funcionando essas micro-competências como “*átomos da competência global*”. (p.376); por analogia os “*conteúdos*” referidos por Sanchez e Ruiz. O *ser competente* corresponde a um saber-fazer em cada situação, o que pressupõe, “*uma compreensão e um juízo sobre a situação e uma intencionalidade de acção*” (*ibidem*).

A competência é pois um “*...saber realizar eficazmente, uma tarefa ou acção com determinado fim*” (Rey, Carrette, Defrance *et al.*, 2005, p.48). É contextualizada e depende do próprio indivíduo, pelo que diríamos que só se revela na acção (e depende do contexto onde está inserida essa acção) e é pessoal (porque depende do próprio indivíduo que a coloca em acção).

Zabala e Arnau (2007) conotam o *ser competente* com a competência do indivíduo em várias áreas / dimensões: na dimensão social; na dimensão interpessoal; na dimensão pessoal; na dimensão profissional.

Falar de competências parece pressupor para vários autores mencionados a mobilização de recursos (Denyer *et al.* 2008 citado por Guzman Ibarra e Marin Uribe, 2011), sendo que essa mobilização implica, de acordo com Perrenoud (2002) “*operações mentais complexas*” (p.42), que interrelacionadas com as situações, permitem passar (transformar) os conhecimentos em vez de meramente deslocá-los (por oposição à simples noção de transferibilidade de conhecimentos)^{lvii}.

Compreendemos Arends (1999) quando afirma que quer as competências pessoais, quer as profissionais não se desenvolvem a partir de um modo pré-concebido, mas vão-se construindo num *continnum* e num espaço de intervenção aberto e reflexivo. Para o autor (*idem*, p.10) a competência educativa (competências necessárias aos educadores/ professores) abarca:

- 1) Domínio de um conjunto de conhecimentos relativos ao ensino e à aprendizagem, utilizando-o como guia da ciência e arte da prática docente;

- 2) Domínio de um repertório de práticas educativas (modelos, estratégias e procedimentos), estando aptas a utilizá-las no ensino das crianças e no trabalho com adultos no contexto escolar;
- 3) Atitudes e competências para abordar todos os aspectos do seu trabalho de uma forma reflexiva, democrática e orientada para a resolução de problemas;
- 4) Concepção de “aprender a ensinar” como processo contínuo, sendo dotados de atitude e competências necessárias à otimização das suas capacidades docentes e das escolas onde trabalham.

O que é exigido aos professores / educadores é pois a aquisição de um conjunto abrangente de competências, ficando patente a necessidade de os professores mobilizarem diversos “repertórios”, em função das várias funções e papéis que necessitam de desempenhar (Leitão & Alarcão, 2006, p.66). Diríamos que se embora a generalidade das formações com o processo de Bolonha se viram obrigadas a canalizar os seus objectivos para a aquisição de um conjunto de competências (profissionais), tendo em conta a orientação do ensino para a aquisição de competências emanada internacionalmente e assumida como princípio subjacente transvesal aos novos modelos de formação de ensino superior, na formação de professores essa centralidade dos cursos de formação inicial na aquisição de competências já existia, considerando os quadros legais existentes (Perfis profissionais). Com efeito, esses perfis, desde o seu lançamento, passaram a ser referenciais orientadores da própria formação e da acreditação (ou credibilização) dos cursos ministrados no nosso país, em conformidade com o previsto no próprio diploma^{lviii}.)

A importância do estágio para o desenvolvimento da competência profissional é “inegável”, uma vez que essa componente favorece “... o contacto com a prática (na sua previsibilidade e imprevisibilidade) – a mobilização, integrada e contextualizada, de diferentes saberes (seleccionados em função da sua pertinência) – a caminhada para a identidade profissional” (Rua e Alarcão, 2005, p. 376). Essa competência profissional é resultado de um conjunto de “micro-interacções”, com o próprio (interacção intra-pessoal), com os outros (interacção interpessoal), com os saberes na sua relação de interactividade (interacção interdisciplinar) (*idem*). Se os estágios são como vimos cruciais para a construção de saberes, de competências profissionais, são também locais privilegiados para a construção do que Longarito (1999 citado por Rua & Alarcão, 2005, p. 376) apelida de “gestos profissionais”.

A competência pode ser percebida como um “saber agir profissional” (Mesquita, 2010), um “saber agir responsável” (Le Boterf, 1999), numa linha que aparenta uma concepção ampla que integra a definição de competência na aceção de mobilização de recursos. Esse saber agir implica: saber agir com pertinência; saber mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro de um contexto profissional; saber integrar ou combinar os saberes múltiplos e heterogêneos; saber transferir; saber aprender aprender; saber comprometer-se ou empenhar-se (Mesquita, 2010, p.8).

Muito recentemente, Nóvoa (2009) opta pelo conceito “*disposição*” como alternativa ao conceito de competência, considerando que este último tem sido alvo de um debate, na sua opinião, já saturado. Muito embora, considere que este novo conceito levante dificuldades, é contudo um conceito que considera mais “líquido”, menos “sólido” que visa “olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores”. Esta ligação justifica-se tendo em conta a ideia de que a profissionalidade docente só se constrói “*no interior de uma «pessoalidade do professor»*”.

O autor acima referido define cinco disposições / facetas essenciais à definição dos professores na actualidade, especificando o que significa cada uma dessas dimensões. Uma primeira disposição diz respeito ao *Conhecimento*, o que significa que o professor terá que conhecer bem o que ensina, consistindo o seu trabalho “*na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem*”.

Uma segunda disposição traduz-se na *Cultura Profissional*, isto é, o ser professor implica compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com aqueles que são mais experientes. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho realizado e a avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que, de acordo com o autor, promovem o avanço da profissão.

Uma terceira disposição que o professor deverá possuir é o *Tacto pedagógico*. Neste conceito insere-se a capacidade de relação, de comunicação sem a qual não se torna possível cumprir o acto de educar. Insere-se a serenidade de quem é capaz de impôr respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Como afirma o autor significa “saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos”, pois no ensino, as dimensões profissionais e pessoais cruzam-se, inevitavelmente, sempre.

O *Trabalho em equipa* traduz uma quarta disposição. Os novos modelos de profissionalidade apelam para um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. Como afirma o autor “*o exercício profissional organiza-se cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais*”

Uma última disposição é a de *Compromisso social*, que significa a presença de princípios, de valores, da inclusão social, da diversidade cultural no acto de educar. Educar pressupõe conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas (pelo nascimento, pelas famílias, pela sociedade). Considerando que actualmente a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, são procedimentos que fazem parte do *ethos* profissional docente.

Analisando as várias disposições propostas por Nóvoa, sobressai que as mesmas abarcam as competências definidas por Perrenoud e estão reflectidas nos perfis de desempenho do educador e as grandes áreas de competência definidas por Arends.

O ensino tem inerente um forte influência do pessoal (do eu pessoal), sendo impossível como defende Nóvoa (1995b) separar o *eu profissional* do *eu pessoal*, pois “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, 1991 citado por Nóvoa, 2001), tal como já analisámos. Aplicando em concreto esta ideia à educação de infância onde uma parte significativa dos atributos do educador passa pelo *caring*, mais parece inquestionável esta interdependência entre a pessoa e o profissional.

Para ensinarmos bem é preciso conhecermo-nos. É o que defende Palmer (1998) que afirma:

“O ensino, tal como qualquer outra actividade verdadeiramente humana, emerge da nossa natureza interna... À medida que vou ensinando, projecto a condição da minha alma sobre os meus alunos, a minha disciplina e a nossa forma de estarmos juntos... Ensinar faz com que tenhamos constantemente um espelho apontado para a nossa alma. Se eu for capaz de olhar para esse espelho sem fugir do que vejo, tenho grandes hipóteses de adquirir um auto-conhecimento – e conhecer-me a mim próprio é tão essencial para o bom ensino como é conhecer os meus alunos e a minha disciplina... Quando não me conheço a mim mesmo, não posso saber quem são os meus alunos. Irei vê-los através de um vidro escuro, na sombra da minha vida que ficou por analisar – e, quando não os posso ver de uma forma clara, não os posso ensinar bem. Quando não me conheço a mim mesmo, não posso conhecer a minha disciplina – não nos níveis mais profundos do significado pessoal que esta actividade implica”.(citado por Day, 2004, p. 69)

Partimos para na nossa análise sobre as capacidades/ competências emergentes durante a formação inicial da “tipologia” de competências para ensinar no ensino fundamental definidas por Perrenoud (2000), as quais são reflectidas no perfil de desempenho e específico do Educador de Infância, que estes serviram de referencial de identificação de competências traçadas pela análise das representações dos sujeitos do nosso estudo.

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem
- Administrar a progressão das aprendizagens
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
- Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho
- Trabalhar em equipa
- Participar na administração da escola
- Informar e envolver os pais
- Utilizar novas tecnologias
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
- Administrar a sua própria formação contínua

A abrangência das competências referidas por Perrenoud elucidam bem a multiplicidade de papéis acometidos ao professor (Vasconcelos, 2009). Aliás, os perfis são prova disso mesmo, apontando para um elevadíssimo e diversificado leque de competências gerais e

específicas, que diríamos que abrangem diversos / domínios – científicas e técnicas; comunicativas; reflexivas, investigativas e críticas; tecnológicas; éticas, morais e deontológicas e pessoais; o que significa competências que implicam particularmente o próprio indivíduo e também aquelas que implicam particularmente a sua relação com o outro, portanto, de natureza individual e de natureza colectiva.

Mais recentemente, Cano (2005) propõe um conjunto de competências docentes que como veremos transparecem, igualmente, na nossa análise:

- Competência de planificação e organização do próprio trabalho
- Competência de comunicação
- Competência de trabalhar em equipa
- Competência para estabelecer relações interpessoais satisfatórias e de resolução de conflitos
- Competência para utilizar as novas Tecnologias de Informação e Comunicação
- Competência para dispor de um auto-conceito positivo
- Competência de auto-avaliação constante das acções para melhorar a qualidade

Baseando-nos nas conclusões de Leavers (2004 citado por Portugal, 2009) avançamos que a formação em educação de infância deverá preparar o futuro educador para que seja capaz de criar um ambiente educativo de respeito pela criança, em que haja espaço para a sua autonomia e iniciativa; em que impere um ambiente rico e estimulante, que propicie interacção, comunicação e diálogo; que estimule a representação / abstracção, e em que esteja presente na postura do educador a observação e, de acordo com Portugal (2009), a consequente reflexão.

A relação teoria-prática é “...um fenómeno complexo, multifacetado, idiossincrático, dilemático, local e inacabado” (Vieira, 2005, p.134).

Naturalmente, ao situarmos o nosso trabalho sobre a formação inicial de professores, sobre a construção do conhecimento profissional do futuro educador, não poderemos deixar de abordar a questão da relação teoria-prática. Concebemos que o futuro profissional deverá ser levado não só a reflectir sobre a prática, mas a analisá-la criticamente, transformando-se e transformando-a. Falamos da necessidade de se promover uma postura de reflexão teórico-crítica, pois só assim haverá uma praxis (Freire, 1996).

Pimenta (1994) fala da necessária articulação entre componente teórica e prática, considerando que ambas são necessárias. Para a autora a primeira por si só não conduz à transformação da realidade, “não é praxis”, mas a segunda sozinha também não é suficiente, o que pressupõe uma relação de interdependência. De acordo com Giroux (1998) a relação teoria-prática, a concretização de uma praxis desejada, tem sido difícil de alcançar, dado que os modelos de formação de professores estão enquadrados numa cultura de racionalidade técnica, não concebendo os docentes como “intelectuais”. É necessário, segundo Giroux (1997) que o professor seja um intelectual, crítico e transformador.

Mas como adquirem as competências? Quais as fontes de aquisição das competências?

Em primeiro lugar há que referir que situamo-nos numa linha que se sustenta no modelo cognitivista de aprendizagem, o qual se sustenta não só em dados objectivos e comportamentais, mas também recorre a dados de natureza subjectiva, tomando, por conseguinte, em consideração, crenças e percepções abarcando-as como elementos que influenciam o processo de apreensão da realidade.

Le Boterf (1995 citado por Fleury & Fleury, 2001) propõe um processo de desenvolvimento de competências do indivíduo que traduz situações de aprendizagem que podem proporcionar a passagem de conhecimento a competência, como se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 10. Processo de desenvolvimento de competências

TIPO	FUNÇÃO	COMO DESENVOLVER
Conhecimento teórico	Entendimento Interpretação	Educação formal e continuada
Conhecimento sobre os procedimentos	Saber como proceder	Educação formal e experiência profissional
Conhecimento empírico	Saber como fazer	Experiência profissional
Conhecimento social	Saber como comportar-se	Experiência profissional
Conhecimento cognitivo	Saber como lidar com a informação, saber como aprender	Educação formal e continuada, experiência social e profissional

Fonte: adaptado de Le Boterf (1995, p. 28)

Terminamos, lembrando o estudo Mesquita (2010) que revela que os professores auscultados apontam para a importância da prática pedagógica como momento privilegiado para a construção de competências profissionais. De acordo com a autora,

“os caminhos percorrido por este estudo reafirmam que a competência se constrói em contexto complexo e imprevisível, sustentada pela formação teórica adquirida, tornando-se mais significativa se o professor não se fechar ao seu saber profissional. Portanto, a competência para ser adquirida, exige agir na complexidade do acto educativo, aprendendo a realizar e a valorizar cada etapa do trabalho do professor” (p.16).

Mas como é que se dá essa aprendizagem na prática? Como se aprende em contexto? Como retira o aluno-estagiário aprendizagens pelo facto de estar em situações de contexto de trabalho?

É no intuito de dar resposta a estas questões que desenvolvemos o ponto seguinte.

3.A aprendizagem na prática: Perspectivas teóricas

Furlog e Maynard (1995) identificam fases diferentes de aprendizagem de ensino durante o estágio, o que nos faz pensar em fases de desenvolvimento pré(profissional) durante o estágio. Os autores identificam quatro etapas distintas alertando, no entanto, para o facto de as mesmas não serem estanques: o ensino inicial; o ensino supervisionado; a transição de

uma preocupação que recai sobre o ensino para uma preocupação que recai sobre a aprendizagem dos alunos e, por último, o ensino autónomo.

Um dos problemas que está inerente à falta de eficácia de muitos modelos de prática em contexto de trabalho é para Zabalza (2011), precisamente, a ausência de um modelo de organização claro e, por conseguinte, a inexistência de um modelo de aprendizagem. Para o autor a forma como se aprende em contextos profissionais reais é evidentemente distinta daquela que se verifica em contextos académicos. Lembramos que para Zabalza a imersão em contextos de trabalho tem inerente a dupla função de integração e formação. O autor considera mesmo que é um erro comum ouvir os estudantes dizerem que se aprende muito mais nas práticas, pois ambas as componentes (aprendizagem na universidade e aprendizagem na prática) contém elementos teóricos e práticos. *O que é que muda então?* O processo de aprender e os conteúdos. A este propósito, o autor lembra Zeichner (2010) que afirma que apoia igualmente a ideia de diferentes tipos de aprendizagem das duas grandes componentes da formação de professores; as universidades propiciam um tipo de aprendizagem mais dogmático, enquanto que os centros de prática são mais abertos e flexíveis.

Aprender no *practicum*, remete segundo Zabalza (2011) para aprendizagens ligadas à experiência directa, pelo que um bom modelo de *practicum* deverá basear-se em modelos de aprendizagem que se baseiem na experiência e em contexto, portanto, em modelos de aprendizagem experienciais. Já anteriormente abordámos esta temática quando falámos do desenvolvimento profissional do estagiário a partir da prática concreta. Aprofundaremos agora este assunto no sentido de compreender como aprende o aluno, como adquire saberes e competências na prática concreta.

Quando falamos de formação inicial estamos a falar de aprendizagem de adultos, pelo que aprender a aprender a ensinar pressupõe, naturalmente, pensar em princípios e modelos de aprendizagem do adulto. Knowles (1985) concebe a teoria da andragogia, definindo-a como a arte e a ciência que orienta os adultos a aprenderem, e assenta nos seguintes princípios:

- i.* O desenvolvimento do conceito do *eu* evolui desde uma situação de dependência a uma situação de autonomia
- ii.* Os adultos são portadores de experiências acumuladas que podem constituir-se como um recurso extremamente rico para o processo de aprendizagem
- iii.* A predisposição do adulto para aprender relaciona-se com a necessidade de desempenhar papéis sociais
- iv.* A aprendizagem dos adultos está mais dirigida à resolução de problemas do que a aprendizagem de conteúdos
- v.* Nos adultos, os factores internos para aprender são mais fortes do que os factores externos.

Na teoria de Knowles o formando é auto-direccionado e autónomo e o papel do professor é o de um facilitador do processo de aprendizagem e não a de um transmissor de conteúdos.

Vaillant e Marcelo (2001, p. 23-24) referindo-se à aprendizagem pela experiência como característica da aprendizagem do adulto, sistematizam um conjunto de factores que caracterizam a aprendizagem adulta, que são importantes ter em conta quando se visa a transformação do indivíduo, ou seja, o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ora, tratando-se a nossa investigação de formação inicial e em concreto da aprendizagem no contexto profissional (portanto, experiencial), faz todo o sentido evocar esses aspectos, que poderão ser tidos como corolários do processo de aprendizagem da formação de adultos (seja inicial, contínua), considerando que funcionarão como potenciais variáveis indutoras de sucesso(s) ou insucesso(s) na mudança favorável do sujeito em formação.

- Os adultos comprometem-se a aprender quando as metas e os objectivos se consideram realistas e importantes e se percebem ter utilidade imediata.
- A aprendizagem do adulto tem sempre uma implicação pessoal que deriva do desenvolvimento do auto-conceito, preocupação, juízos e auto-eficácia.
- Os adultos desejam ter autonomia e ser a origem da sua própria aprendizagem, isto é, quererem estar implicados na selecção de objectivos, conteúdos, actividades e avaliação.
- Os adultos resistem a aprender em situações que estão convictos que podem pôr em causa a sua competência ou que percebem como impostas.
- A motivação dos adultos para aprender é interna; o que se pode fazer é ensinar a criar as condições que promovam o que já existe no indivíduo.
- A aprendizagem adulta fomenta-se mediante condutas e actividades de formação em que se demostre respeito, confiança, por quem se aprende.

Valorizando-se o papel das práticas como local de aprendizagem e produção de saberes, faz todo o sentido pensar que o *practicum* tem que assentar em modelos de aprendizagem que assentem na aprendizagem pela experiência, portanto, em modelos de aprendizagem experiencial. Mais uma vez, sublinhamos a inevitável importância dos contextos no desenvolvimento do *practicum*, sendo a sua escolha fundamental. Importa ainda sublinhar a singularidade de cada contexto, de cada cultura escolar que induz diferentes actuações profissionais. Como afirma Santos Guerra (2010) “*As escolas embora regidas por aspectos comuns, cada uma encara esses aspectos de modo diferente*” (p.194). A prática docente é como afirma o autor uma prática contextualizada.

Alguns autores falam também da importância dos diferentes contextos de estágio, assumindo que um contexto de maior ou menor acolhimento se torna mais ou menos favorável ao desenvolvimento de competências profissionais (Pérez-Roux, 2008), à segurança emocional, bem como à formação da identidade (Hastings, 2004; Oosterheert & Vermunt, 2003), em suma como sugerem Bullough, Young & Draper (2004) as condições

de trabalho e o incentivo organizacional são factores importantes para o desenvolvimento profissional.

Os modelos de aprendizagem experiencial são os modelos cognitivistas e experienciais que têm sido inspiradores de trabalhos que estudam a aprendizagem do indivíduo nas organizações. Um dos autores que mais contribuiu para esses estudos, cujo o seu trabalho tem sido tomado por referência designadamente na área da educação (Zabalza, 2011), é Kolb (1984). O problema da ineficácia do *practicum* está no facto de muitas vezes não se conseguir transferir adequadamente essas ideias ao desenvolvimento operativo, como veremos.

Dado o seu interesse e relevância como “plataforma” de compreensão de como o indivíduo pode aprender na prática, tendo em conta que no modelo de Kolb se conjugam e complementam dois elementos que se têm constituído como factores de especial interesse por parte da investigação científica por um lado, o valor da actividade directa (a prática) e por outro, o valor da reflexão (Zabalza, 2011), fazemos uma breve incursão sobre o mesmo e a sua tradução nas situações de estágio.

Inspirado pelas ideias de Dewey, Lewin e Piaget, Kolb (1984) concebe aprendizagem como “o processo através do qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência” (p. 41). O seu modelo baseia-se nos seguintes pressupostos: a aprendizagem é um processo, não um resultado; a aprendizagem deriva da experiência; a aprendizagem exige que um indivíduo solucione exigências dialecticamente opostas; a aprendizagem é um processo holístico e integrativo; o processo de aprendizagem requer interacção sujeito-contexto; a aprendizagem resulta em produção de conhecimento. Kolb propõe que a aprendizagem (experiencial, vivencial) passe por um ciclo de quatro fases, que implicam quatro modos adaptativos de aprendizagem denominados de: *Experiência Concreta*; *Observação Reflexiva*; *Conceptualização Abstracta*; *Experimentação Activa*, conforme se demonstra no esquema que se segue:

Fig. M- Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb



Fonte: Adaptado de Kolb (1984)

Estas quatro etapas de aprendizagem que o autor denomina de *modos elementares de aprendizagem* ou *modos adaptativos de aprendizagem* relacionam-se de modo dialéctico e da seguinte forma: Conceptualização Abstracta (“pensar”) – Experiência Concreta (“fazer”); Experimentação Activa (“planear”) – Observação Reflexiva (“observar”).

De acordo com o autor “*a base estrutural do processo de aprendizagem assenta na transacção entre quatro modos de aprendizagem e na forma como a tensão dialéctica nas duas dimensões se resolve*” (p. 41)

Kolb identifica quatro estilos de aprendizagem que correspondem a esses diferentes estádios. Esses estilos identificam condições em que os sujeitos aprendem melhor: estilo *assimilador*, sujeito aprende melhor quando confrontado com teorias lógicas; estilo *convergente*, sujeito que aprende melhor quando confrontado com aplicações práticas de conceitos e teorias; estilo *adaptador*, aquele que aprende melhor com experiências “pôr as mãos na massa”; estilo *divergente*, aquele que aprende melhor quando lhe é permitido observar e recolher uma ampla gama de informação.

Suportando-nos em Zabalza (2011), vejamos em seguida uma tradução dos princípios do modelo em análise a situações de estágio, intentando perceber como é que o indivíduo aprende nas situações reais de trabalho.

O processo de aprendizagem inicia-se com a experiência real e concreta, sendo esse o seu ponto de partida, seguindo-se um processo de reflexão, análise e avaliação dessa experiência, a qual é entendida, como um processo de acção. Estes processos levam aos “*insights*”. Como refere Zabalza a aprendizagem experiencial dá-se através de “círculos progressivos”, isto é, a prática inicial é seguida por uma reflexão sobre a mesma, o que permite o sujeito progredir para uma prática mais elaborada sob a qual também se reflecte, para assim progredir novamente para uma prática cada vez melhor fundamentada e adaptada ao contexto na qual é levada a cabo.

Assumem, naturalmente, destaque neste processo de aprendizagem experiencial quer as experiências por que passa o sujeito, “*o valor da experiência formativa em si*”, como os procedimentos e dispositivos por detrás dos processos de reflexão (Zabalza, 2011, p.28). Como afirma o autor, a reflexão tem sido precisamente uma das dificuldades de pôr em prática o modelo, pois não se poderá conceber a reflexão como um simples contar da própria experiência, que é o que acontece em muitas das memórias e diários dos estudantes, mas “*ser capaz de chegar mais além na experiência vivida, saber descodificá-la, referenciá-la, valorizá-la e integrá-la nos nossos esquemas cognitivos*” (*ibidem*).

O pensamento de Jarvis (1987) ao qual já aludimos anteriormente poderá constituir-se também como um importante contributo e suporte à compreensão da aprendizagem na prática, considerando que para além de conotarem aprendizagem com simples aquisição de conhecimento, como defende Kolb, conotam-na com a criação e desenvolvimento de capacidades e atitudes. Estas são adquiridas e desenvolvidas da experiência e da reflexão

sobre essa experiência à semelhança, processo semelhante ao de Kolb para o conhecimento.

Oser & Baeriswyl (2001 citado por Zabalza, 2011, p.29) identificam uma sequência de operações através das quais deverá passar o aprendiz. Neste processo de aprendizagem, que combina experiência e reflexão, as etapas são as seguintes:

- a) *Antecipação do plano de acção a desenvolver* (o sujeito deverá pensar no que vai fazer, observar, colaborar, participar, desenhar, manipular, construir, resolver, etc.)
- b) *Realização de actividades previstas* nos respectivos contextos
- c) *Construção do significado da acção* através de um intercâmbio comunicativo (encontrar o que se faz e porquê)
- d) *Generalização da experiência* através da identificação dos elementos comuns nas experiências dos diversos sujeitos
- e) *Reflexão sobre experiências similares* existente na bibliografia, no explicado na classe, em livros, em bases de dados, internet, literatura, entre outros.

Neste modelo, Zabalza (2011) considera que esta sequência de operações resolve, não só a combinação da experiência e reflexão, mas também teoria-prática, experiência realizada, experiência vivida e experiência contada. Para além disso, possibilita complementar o duplo contexto de formação: o académico e o profissional.

Le Boterf (2005), baseando-se em Kolb (1984) e Piaget (1995), explica o desenvolvimento de competências através da aprendizagem experiencial definindo um ciclo denominado “*sistema de aprendizagem experimental*”, o qual contempla quatro momentos, durante os quais ocorre a aprendizagem. Assim, de um primeiro momento que se traduz na experiência vivida, passa-se para um segundo momento que corresponde à explicitação, seguindo-se um momento de conceptualização ou da modelização. Por último, chega-se ao momento da transferência ou da transposição para novas situações.

Uma outra abordagem sobre aprendizagem que nos poderá na análise da aprendizagem na prática advém de Lave & Wenger (1991) e da sua teoria da aprendizagem situada, a qual postula que a aprendizagem ocorre em função da actividade, contexto e cultura na qual está situada. Nesta abordagem a interacção social é um elemento-chave, considerando que os sujeitos aprendizes ficam envolvidos em “*Comunidades de Prática*”.

A abordagem da aprendizagem situada centra-se na aprendizagem que ocorre pelo contacto com o trabalho e não a que ocorre em sistemas formais de ensino (em sala de aula, por exemplo). A aprendizagem ocorre de forma não intencional, não deliberada. O conhecimento é obtido através de processos e em períodos distintos. O processo “*way in*” que significa um período de observação em que o sujeito em aprendizagem vai colaborando com o “*expert*” e tentando resolver algum problema; a “*prática*” é o processo que permite ao sujeito aprofundar e aperfeiçoar o conhecimento adquirido.

Podemos, precisamente, adaptar estes processos ao que acontece nos estágios de formação de professores, em que o aluno começa por fazer observação e tipicamente à medida que os estágios avançam vai fazendo intervenção (é o modelo mais comumente adoptado). Neste sentido, defende-se que o conhecimento é situado e não independente dos contextos e das situações em que ocorre; o conhecimento é co-produzido pelas pessoas e a situação (Damarin, 1993). Warner e McGill (1996 cit Zabalza, 2011) destacam precisamente neste tipo de abordagens o impacto da interacção entre o sujeito e o contexto.

Numa linha distinta, a qual coloca o enfoque no desenvolvimento profissional dos professores a partir da reflexão sobre a prática / acção encontramos as propostas de Wallace (1991) e de Korthagen (2001, 2009) que focamos em seguida.

O modelo reflexivo de Wallace

Wallace (1991) advoga um modelo que, durante a formação de futuros professores, preconize uma conexão entre os conhecimentos adquiridos antes da prática pedagógica (que englobam ideias, atitudes, convicções, etc.; segundo o autor todos os comportamentos típicos ou consistentes) e aqueles que são oriundos dessa prática, defendendo a reflexão sobre o ocorrido e o levantar pistas para situações posteriores. Este modelo divide-se em três momentos: a fase de *pré-treino*; a fase de *formação / desenvolvimento profissional* e a fase *objectivo*, como se pode analisar na Fig. N. Detalhando:

- i) A *fase de pré-treino* corresponde aos conhecimentos prévios que o sujeito trás consigo antes de iniciar o processo de formação.
- ii) A *fase de formação / desenvolvimento-profissional* consubstancia-se na união entre o conhecimento prévio e conhecimento profissional e conduzido ao ciclo de reflexão e prática, numa relação de reciprocidade.
- iii) A *fase de objectivo* traduz os resultados obtidos

Fig. N- Modelo reflexivo de Wallace



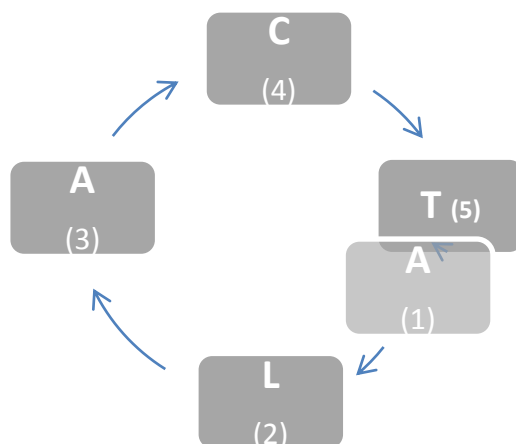
Fonte: Adaptado de Wallace (1991)

O autor defende que a reconstrução de teorias subjectivas e o desenvolvimento da competência profissional são o resultado da interacção entre o saber adquirido e o ciclo práticas-reflexão, sendo portanto um modelo que preconiza uma relação entre prática e reflexão.

O modelo ALACT de Korthagen

Para Korthagen (2001, 2009) aprender a ser professor tem inerente uma forma de aprendizagem experiencial. Constituído por cinco fases – (1) acção; (2) análise retrospectiva da acção^{lix}; (3) consciência dos aspectos essenciais; (4) criação de métodos alternativos de acção; (5) experimentação (uma nova acção e por conseguinte o ponto de partida para novo ciclo) -, o modelo ALACT (*Action, Look back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, Trial*) proposto pelo autor representa-se da seguinte forma:

Fig. O - Modelo ALACT de Korthagen



Legenda: 1 – Acção / 2- Analisando retrospectivamente a acção / 3- Consciência dos aspectos essenciais / 4 – Criando métodos alternativos de acção / 5 - Experimentação

Fonte: Adaptado de Korthagen *et al.* (2001)

O modelo proposto consubstancia-se num processo cíclico que vai alternando entre reflexão e acção, como demonstra o esquema.

Assim, o mais importante é que os futuros professores aprendam a aprender, num contínuo, mais do que a aquisição de competências iniciais.

Terminamos o capítulo com Wittorski (1998) que defende que a competência é resultado de uma aprendizagem individual, mas também de um colectivo de trabalho. A competência é um conceito em construção e resulta da articulação da socialização do sujeito e do percurso biográfico, quer no campo da formação, quer no campo da experiência profissional. O autor aponta para o desenvolvimento de competências através de cinco processos distintos:

- a) Através da acção, isto é, por tentativa e erro, por ajustes sucessivos e por progressiva adaptação de comportamentos; faz-se através da “*lógica da acção*”, habitualmente sem recurso à reflexão. Wittorski designa este tipo de competências por “*competências incorporadas*”, as quais poderão favorecer a aquisição de rotinas, tornando-se muitas vezes competências específicas.

- b) Através da combinação de acção e reflexão sobre a acção, portanto, “*lógica de reflexão e acção*”. Há portanto reflexão sobre a acção produzida. São as “*competências dominadas ou intelectualizadas*”.
- c) Através de uma “*lógica de reflexão sobre a acção*”, portanto, uma reflexão retrospectiva. Competências têm origem numa transformação de saberes na acção.
- d) Através de uma “*lógica de reflexão para a acção*”, isto é, reflexão antecipadora da mudança para a acção. São as “*competências de progresso*”
- e) Através da integração de saberes teóricos. Se contextualizados alimentam as práticas numa lógica de integração / assimilação.

Em suma, no presente capítulo abordámos o conhecimento profissional partindo do pressuposto de que a prática em contexto profissional é o espaço-chave privilegiado do currículo de formação inicial para a sua construção. Discutimos um conjunto de abordagens sobre aprendizagem que apontam para a importância da acção e da reflexão (crítica) no processo de preparação profissional do futuro professor, sendo que é na prática que o aluno passa dos saberes às competências, ou seja ao saber-fazer ou ao saber-agir profissional. Compreendemos que mesmo o saber profissional é integrador de uma multiplicidade de saberes necessários ao exercício da profissão. Do conhecimento do educador destacamos a sua multidisciplinaridade, tendo em conta a inevitabilidade da dupla função cuidar e educar (*educare*) e as características das crianças com que este profissional trabalha.

^{xlvii} Uma das preocupações de Lee Shulman (1987) foi precisamente compreender como evoluem os vários conhecimentos dos formandos ao longo da sua formação inicial. O autor conclui que para além de nessa etapa terem preocupações de sobrevivência, os alunos demonstram ter preocupações em saber ensinar o conteúdo, isto é, explica-lo aos alunos. Em consequência de examinarem a sua própria compreensão sobre o conteúdo a ensinar, acabam por gerar representações da matéria ou transformações, designadas de Conhecimento pedagógico do conteúdo.

^{xlviii} Tipologia elaborada para o professor do ensino secundário

^{xlix} A este propósito refira-se Yinger (citado Marcelo, 1999). O autor fala da dimensão ecológica do conhecimento, considerando este não existe nos indivíduos, mas sim nas suas relações com o ambiente em que se desenvolvem.

O conhecimento do contexto engloba o conhecimento da comunidade envolvente, da escola, da sua cultura, dos professores, das normas de funcionamento e ainda os conhecimentos sobre os alunos (Marcelo, 1999).

O conhecimento das matérias pressupõe dimensões que influenciam o ensino e aprendizagem do futuro professor, a saber: o *conhecimento do conteúdo* (informação objectiva, organização dos conceitos principais e centrais), o conhecimento central (conhecimento das estruturas relevantes, dos paradigmas que orientam a perspectiva reflexiva); o *conhecimento sintáctico* (conhecimento das estruturas sintácticas de uma matéria e que elas consistem em instrumentos de inquirição e testes que admitem o novo conhecimento em certos campos (Grossman, Wilson e Shulman, 2005)

^{li} Para o autor habitus refere-se ao “(...) conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” ou ainda “esse sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas funciona, em cada momento, como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações*, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza” (Bourdieu, 1972)

^{lii} Alarcão considera que esta última forma de reflexão (pensar sobre o pensar), portanto, de natureza metacognitiva, é fundamental para a construção do conhecimento profissional.

^{liii} O professor especialista por oposição ao professor novato (Altet, 2001)

^{liiii} Competência vem do latim COMPETENS, que tem como significado o que vai vem...; o que é adaptado a... (in Alarcão e Rua, 2005)

^{liv} Perspectivando uma relação dialógica entre conhecimento dito teórico e conhecimento dito prático, Eraut (1994:103) define conhecimento profissional como: “(...) *uma combinação de conhecimento técnico e prático. O conhecimento técnico é a informação codificada (the know what) obtido em grande parte em sala de aula. O conhecimento prático (ou o conhecimento interpretativo) (the know how) é adquirido por meio da experiência*”.

^{lvi} Projecto DeSeco tem por objectivo um suporte teórico-conceitual para a definição e selecção de competências-chave numa perspectiva de formação permanente e para avaliação dessas competências (Leitão, 2009). São competências que deverão possuir todos os cidadãos e dividem-se em três categorias – agir de maneira autónoma; servir-se de ferramentas de maneira interactiva e funcionar em grupos socialmente heterogêneos. (Vide DeSeCo, 2002, p. 13)

^{lvii} Perrenoud (2002) cria a noção de “*mobilização de recursos cognitivos*”, parecendo-lhe que é uma noção “*mais fecunda*” do que a noção de transferibilidade de conhecimentos / recursos, a qual pressupunha meramente a movimentação de um lado para o outro de conhecimentos.

^{lviii} No Decreto Lei n.º 241/2001, art.2º, prevê-se que a este novo quadro legal fiquem subordinadas “a) a organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência; b) a acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais”

^{lix} Para a concretização da segunda fase do ciclo – análise retrospectiva da acção, Korthagen (2001) propõe um referencial de questões: (1) o que pretendias? (2) o que fizeste? (3) o que pensaste? (4) como sentiste? (5) o que pretendiam os alunos? (5) o que fizeram os alunos? (6) quais foram os pensamentos dos alunos? (7) como se sentiram os alunos?. O autor refere que para os futuros professores é difícil encontrar respostas relacionadas com os alunos.

SEGUNDA PARTE
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS, DESENHO E DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

1. Problemática e questões da investigação

Inserindo-se no domínio de investigação sobre formação de professores, assentando em particular sobre a componente de prática em contexto profissional, no contexto específico que é o da formação inicial dos educadores de infância, o presente estudo visa compreender como é conceptualizada pelos estudantes-futuros educadores essa prática e qual o seu contributo específico na construção profissional do educador de infância.

A intensificação da literatura sobre a pertinência da componente de prática em contexto profissional nos últimos anos revela o reconhecimento da importância do contacto do aluno com a prática profissional ainda durante a sua formação inicial, a que se vem juntar o reconhecimento da centralidade dessa componente por parte dos referenciais legais que orientam a formação de professores. Contudo, a investigação é escassa no que concerne a mostrar empiricamente a “mais-valia” dessa componente na construção profissional do futuro professor e, em particular, na construção profissional do educador de infância, onde julgamos que a importância da mesma se torna ainda mais saliente se considerarmos algumas das especificidades inerentes ao trabalho deste profissional, assunto que afluímos de forma detalhada na primeira parte.

Reconhecida a importância da educação pré-escolar como etapa fundamental no desenvolvimento do indivíduo e na sua preparação para a fase escolar que lhe procede, torna-se um imperativo olhar cada vez mais para a formação dos seus profissionais, assumindo que a valência de educação pré-escolar, tendo diversas similitudes com as demais valências de ensino, tem particularidades notórias (aliás assumidas pela própria legislação no nosso País) que merecem ser “olhadas” e ponderadas pela investigação.

Como já referido, o interesse pela temática em questão emerge de um percurso profissional de vários anos na área de formação de educadores de infância e, em particular, da experiência de coordenação de uma licenciatura em educação de infância e das respectivas práticas pedagógicas. A constatação da centralidade da prática profissional enquanto eixo-chave profissionalizante do futuro educador de infância e eixo agregador da própria formação inicial, onde os vários saberes se cruzam e tomam sentido, contribuindo para a configuração profissional do indivíduo e, portanto, para a edificação da sua profissionalidade e profissionalismo está na base das nossas motivações. Foi-se tornando ao longo dos anos notório que para se ser educador, para além da necessária formação de cariz mais académico e teórico é essencial o “*pôr as mãos na massa*” (Beck & Kosnick, 2002; Ulvik & Smith, 2011), o contactar e relacionar-se com as crianças.

A configuração da problemática conduziu-nos ao levantamento de um conjunto de interrogações:

- Que concepções de prática em contexto profissional têm os estudantes/futuros educadores, isto é, que finalidades lhe atribuem, que importância lhe conferem no quadro da construção identitária, que peso lhe reconhecem no que se refere à construção da profissionalidade e profissionalismo do educador?
- Que contributos atribuem os estudantes à prática em contexto profissional para a construção da imagem / sentido do que é ser educador?
- Que saberes e competências profissionais potencialmente (re)construídos / induzidos na prática em contexto profissional (quase em exclusivo) emergem nas representações dos estudantes?
- Que aproximações à cultura profissional faz o estudante durante a formação inicial - qual o contributo da prática em contexto profissional para essa aproximação na óptica dos estudantes?

Embora não se consagre como uma questão da investigação, temos a ideia de apontar algumas características dos contextos escolares que possam constituir contributos assinaláveis para a construção da profissionalidade e profissionalismo do educador de infância, isto é, elementos facilitadores do seu desenvolvimento profissional em fase pré-profissional (dado o momento pré-profissional em que incide o nosso estudo).

As questões anteriormente colocadas concretizam-se nos seguintes objectivos:

- Analisar conceptualizações de prática em contexto profissional através das finalidades e relevância que lhe são atribuídas por estudantes de educação de infância.
- Identificar e problematizar a imagem / concepção de “ser educador de infância” construída ou reconstruída durante a *prática em contexto profissional* através das representações de estudantes.
- Desocultar saberes e competências profissionais potencialmente emergentes na acção em contexto profissional.
- Desocultar “tomadas de consciência” potencialmente emergentes na prática em contexto profissional indiciadoras de mudanças de crenças, concepções e atitudes.
- Problematizar o impacto da imersão do aluno na prática em contexto profissional na interiorização da cultura profissional do EI.

A revisão de literatura que efectuámos, bem como a experiência profissional que reunimos ao longo do nosso percurso profissional, levaram-nos a definir um conjunto de pressupostos sobre o contributo da componente de *prática em contexto profissional* que ocorre durante a formação inicial para a formação do futuro educador, a saber:

- a *prática em contexto profissional* contribui para a construção da identidade profissional do futuro educador;
- a *prática em contexto profissional* contribui para a construção do conhecimento profissional;

- a *prática em contexto profissional* contribui para a aplicação e validação (consciencialização / conscientização) dos saberes adquiridos pelo estudo / abordagem teórica;
- a *prática em contexto profissional* conduz à consciencialização dos saberes específicos do educador-profissional;
- a *prática em contexto profissional* contribui para a formação da “imagem” do *ser educador de infância*.

2.Pressupostos metodológicos: definição e fundamentação da perspectiva paradigmática e desenho investigativo

Investigar pressupõe que o investigador parta de algum modo de observar e analisar a realidade, o que apela para a necessidade de assumir uma determinada perspectiva paradigmática, ou seja, assumir um quadro conceptual que tem subjacente um conjunto de crenças e valores reconhecidos por uma comunidade científica (Kuhn, 1975), um esquema teórico ou uma via de percepção e compreensão do mundo (Arnal, Del Rincón e Latorre, (1992) que corresponde e sustenta as suas crenças e opções. Partindo deste pressuposto, torna-se clara a pertinência de, em qualquer investigação, haver uma explicitação da linha paradigmática que enquadra e oriente as opções de quem investiga (Guba & Lincoln, 1994).

A um paradigma podem ser acometidas duas funções: por um lado, uma função de verificação de conceitos, de pontos de vista e pertença a uma identidade comum em relação às questões teóricas e metodologias; por outro lado, a de legitimação entre investigadores, considerando que a um paradigma estão subjacentes critérios de validade e interpretação (Pacheco, 1995b).

Tendo em conta os propósitos definidos, parecia-nos que a perspectiva paradigmática que deveríamos privilegiar no nosso estudo seria a qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), de natureza descritiva (*idem*) e interpretativa (Erikson, 1989), a qual se centra na procura de significados pessoais, no estudo das interações entre pessoas e contextos, em formas de pensar, atitudes e percepções. Suportamo-nos, pois, numa abordagem em que consideramos essencial “olhar” e “escutar” a realidade e indagar “*os pontos de vista subjectivos*” (Friedberg, 1995, p.302), tendo por base a recolha de pontos de vista (Creswell, 2003). Com efeito, tendo em conta a questão central da nossa investigação – *como é conceptualizada pelos estudantes-futuros educadores a prática em contexto profissional e qual o seu contributo específico na construção profissional do educador de infância* – tornava-se para nós clara a necessidade de privilegiar uma perspectiva interpretativa, indutiva e uma perspectiva cujo significado é de importância vital; características inerentes à investigação qualitativa, conforme referem Bogdan & Biklen (1994). A busca de significados tomaria no nosso estudo uma centralidade inquestionável (Olabuénaga, 2003).

Considerando o cariz investigativo qualitativo / interpretativo de que partíamos, esteve sempre presente, desde o início dos trabalhos, a ideia de que o processo investigativo seria aberto e flexível, isto é, definindo-se e redefinindo-se continuamente à medida que íamos lidando com o nosso objecto de estudo (Guba, 1989), configurando um desenho emergente (Patton, 1990). O contacto com os diferentes dados, nomeadamente os constantes nos portfólios, foi-nos permitindo aprofundar a compreensão do nosso objecto de investigação e contribuindo para o próprio aprofundamento dos objectivos e questões do estudo, *design* e interpretações (Glesne & Peshkin, 1992).

Estando cientes da pertinência de olharmos e analisarmos a realidade a partir do paradigma interpretativo, tornava-se também para nós evidente, à medida se ia delineando o processo de pesquisa, a pertinência de recorreremos a diferentes metodologias (ou estratégias ou procedimentos metodológicos) de recolha e análise de dados; o que teve subjacente uma opção por conjugar métodos qualitativos e quantitativos.

O desenvolvimento dos trabalhos foi-nos conduzindo, progressivamente, à necessidade de definir um desenho de investigação que permitisse conjugar a integração de diferentes técnicas, com diferentes possibilidades, o que nos incentivou e conduziu a uma revisão de literatura exaustiva sobre investigação “*mix methods*” e “*multimétodos*”, tendo presente a importância da definição das opções metodológicas serem suportadas por um quadro justificativo cientificamente consistente e coerente com os propósitos do estudo.

Constituía, pois, para nós uma preocupação que a conjugação de estratégias de recolha e análise de dados se enquadrasse num quadro de cumprimento de um referencial investigativo de qualidade e devidamente clarificado e justificado. Para tal, tornava-se necessário dar resposta a questões como: *em que perspectiva paradigmática nos situamos? Porquê e para quê combinar metodologias e estratégias de recolha e análise de dados qualitativas e quantitativas? Qual a função de cada uma dessas metodologias e estratégias no nosso estudo? Como é que as mesmas vão ser articuladas, designadamente, em que ordem surgem e em que fases do estudo surgem?* É na procura de respostas a estas questões que nos ocuparemos em seguida.

Nos últimos anos têm proliferado estudos, nomeadamente de origem anglo-saxónica, que têm apostado numa clara integração de técnicas tipicamente adstritas ao paradigma quantitativo (ex. questionário) e de técnicas adstritas, por sua vez, ao paradigma qualitativo (ex. entrevistas em profundidade, observação participante, etc.), seguindo uma investigação “*multimétodo*” ou “*métodos mistos*” (Verd & López, 2008).

A conjugação das metodologias qualitativa e quantitativa poderá constituir para Reichardt e Cook (1986 citado Verd & López, 2008) uma forma de enriquecimento da investigação, contribuindo para o desenvolvimento de vários objectivos e permitindo chegar a pontos de vista e percepções que nenhuma das duas metodologias permitiria alcançar em separado. Hedrick (1994), após reflexão sobre a conjugabilidade dos dois principais paradigmas (positivista / construtivista) defende que não sendo viável a sua coexistência num mesmo

estudo, já ao nível do *design* e dos métodos poderá ocorrer essa coexistência, considerando que uma combinação dos mesmos poderá constituir um enriquecimento da investigação.

Lembramos que a escolha das metodologias ou métodos de investigação significa a escolha do “*caminho para chegar ao conhecimento científico*” (Bisquerra, 1989, p.55) e, portanto, significa enveredarmos por um conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para atingir os propósitos da investigação (*idem*).

Muito embora, se verifique que o desenvolvimento de uma perspectiva de combinação de diferentes paradigmas tenha sido travado “*por problemas de carácter epistemológico e metodológico que se levantam, nem sempre fáceis de lidar*” (Verd & López, 2008, p.15), tem-se vindo a verificar nos últimos anos um aumento de estudos que fazem uma clara integração dos mesmos (Bryman, 2007). Com efeito, têm sido lançadas várias obras que postulam a integração de diferentes perspectivas investigativas (Brewer & Hunter, 2006; Creswell, 2003; Creswell & Clark, 2007; Hedrick, 1994; Tashakkori & Teddlie, 1998).

Mas se a utilização de uma perspectiva integradora poderá constituir uma opção, essa utilização não deverá ser valorizada face a opções de que designamos de monométodo, para que não se caia no erro referido por Caledjo e Viedma (2006 citado por Verd e López, 2008), o de “*supor que a estratégia de articulação, por si mesma, é superior a outras estratégias*” (p.15). A mistura de métodos só se justifica se produzir uma melhoria no conjunto da investigação (Bryman, 2007).

Optando, pois, por seguir uma abordagem integradora as metodologias qualitativas e quantitativas, o que se justifica pelos objectivos e técnicas de recolha e análise de dados que definimos, torna-se pertinente clarificar o desenho multimétodo de investigação que seguimos, designadamente esclarecer e justificar porque é feita, em que se traduz efectivamente a articulação das diferentes perspectivas, dentro da orientação de que partimos e quais os objectivos dessa conjugação.

Em torno da discussão da articulação de perspectivas surgem duas terminologias que ora são utilizadas com a mesma acepção, ora são utilizadas com significados distintos. Referimo-nos precisamente aos termos “*mix methods*” e “*multimethod*”.

Morse (2003) defende que os desenhos *mix methods* integram várias estratégias qualitativas e quantitativas num único estudo, podendo a orientação principal ser tanto qualitativa quanto quantitativa. Neste caso, as estratégias ligam-se ao método central ou de maior importância, no sentido de, numa fase posterior, levantarem pistas a serem analisadas com o material resultante desse método. Por sua vez, os desenhos designados de *multimétodo* pressupõem a aplicação de dois ou mais métodos de investigação, de forma completa e rigorosa, com o objectivo de triangular os resultados obtidos e formar um todo compreensivo. Numa linha diferente, situam-se Tashakkori e Teddlie (2003) ao defenderem que os desenhos multimétodo pressupõe a utilização de mais do que uma técnica enquadrada numa única visão (qualitativa ou quantitativa), enquanto que os *mix methods*

fazem uso de técnicas ou dados quer quantitativos, quer qualitativos com possibilidade de abordagens diferenciadas. Para os autores o conceito *mix methods* traduz “um tipo de desenho de investigação no qual as abordagens quantitativa e qualitativa são usadas em relação às questões de investigação, aos métodos, à recolha de dados, aos procedimentos de análise e/ou às inferências” (p.711).

A abordagem *mix methods* segundo Creswell (2003) permite fazer convergir ou triangular fontes de dados de natureza qualitativa e quantitativa, o que significa a possibilidade de recolher e analisar dados qualitativos e quantitativos num único estudo ou em vários estudos numa investigação. Já para Hunter e Brewer (2003) esta perspectiva toma a designação de investigação multimétodo, significando a utilização de vários tipos ou estilos de técnicas de recolha de informação dentro de uma mesma investigação.

Numa revisão de literatura, Verd & López (2008) concluem ser consensual a ideia de que se utiliza a terminologia *mix methods* quando há um elevado nível de integração e de desenho multimétodo para um nível inferior de integração. No entanto, tornou-se para nós claro que muitas vezes a utilização destas duas terminologias é indistinta, não sendo claras as suas diferenças e sendo até utilizadas muitas vezes com a mesma aceção.

A este propósito refira-se o contributo de Tashakkori & Teddlie (2003). Os autores, dentro dos *mix methods* fazem uma distinção entre a investigação com recurso a metodologia mista e a investigação assente num modelo misto. Enquanto que a primeira faz uso de processos de recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos em simultâneo ou sequencialmente, mas tem na base um único paradigma de referência, sendo com base nesse paradigma de referência que são delineadas as questões e as conclusões da investigação; no segundo caso, procede-se à recolha de dados qualitativos e quantitativos em simultâneo ou em sequência (desenho misto sequencial) ou ainda por conversão (isto é, qualitativo-quantitativo ou quantitativo-qualitativo), mas parte-se do pressuposto de que a investigação pode assentar em dois paradigmas, podendo utilizar ambos ao longo do estudo.

Na investigação multimétodo, para dar resposta às questões levantadas faz-se uso de dois tipos de procedimentos de recolha de dados ou dois tipos de métodos, mas a mesma tem por referência um único paradigma (positivista ou interpretativo).

Atentas à problemática da orientação filosófica subjacente aos *mix methods* e à falta de convergência em termos de literatura sobre a matéria, optámos por seguir uma perspectiva que nos permitisse integrar metodologias de recolha e análise de dados, sem colocar em causa a definição clara de uma perspectiva paradigmática de partida coerente com os objectivos da nossa investigação e a nossa própria experiência e percurso investigativo.

Em face da literatura que revisitámos, e considerando os objectivos de investigação que definimos, a perspectiva paradigmática ou “*alma paradigmática*” (Verd & López, 2008, p.35) ou “*worldview*” (Creswell & Clarck, 2011) de que partiamos, as metodologias que

seleccionámos e os recursos que tínhamos disponíveis, pareceu-nos ir tomando corpo a opção por um trabalho que privilegiasse a combinação de diferentes metodologias, e mais especificamente, a opção por enveredarmos por um desenho investigativo que permitisse combinar, quer na fase de recolha, quer na fase de análise, metodologias qualitativas e quantitativas. Este processo de crescimento teve por base a ideia de que nos falam Verd & López (2008:34), a de que *“é impossível começar uma investigação implementando em primeiro lugar o desenho, este deve adaptar-se aos objectivos teóricos e metodológicos e aos recursos da investigação”*.

Diríamos pois que seguimos uma estratégia investigativa assente numa opção de combinação de metodologias, o que significa para Goetz e LeCompte (1988) uma investigação multimodal. Com efeito, nos últimos anos têm sido feitos esforços *“no sentido de articular os dois tipos de metodologias, configurando modelos de análise que se apoiam sobre a dialética entre eles na perspectiva da sua complementaridade para um melhor conhecimento e uma mais rica compreensão do real”* (Esteves, 2009, p. 207)

Adoptando uma complementaridade em termos de métodos (de recolha e análise), sem perder o “olhar” interpretativo predominante do estudo seguimos, do ponto de vista prático, um desenho sequencial exploratório, tendo em conta, no essencial, as principais características que lhe são conferidas por Creswell (2003):

- i) Encarar o estudo como um projecto em duas fases;
- ii) a recolha de dados qualitativos (primeira etapa do estudo) preceder a recolha de dados quantitativos (segunda etapa do estudo);
- iii) uma grande ênfase nos dados qualitativos.

Com efeito, a nossa investigação é conduzida em duas fases (que designamos de etapas). Na primeira etapa, procedemos a uma recolha e análise de dados recorrendo a metodologias qualitativas (não descurando a quantificação de dados sempre que pertinente ao nível da análise) e, numa segundo momento, procedemos à construção e aplicação de um instrumento de natureza quantitativa (inquérito por questionário), com base nos dados obtidos na etapa anterior. Não obstante, gostaríamos de sublinhar que o instrumento a que chegámos (pelas características que apresenta) é demonstrativo de uma clara inspiração no paradigma interpretativo.

Os resultados obtidos nas duas etapas foram, posteriormente, integrados durante a fase de interpretação. Assim, a primeira foi inicialmente encarada sobretudo como preparatória da seguinte, pretendendo-se da mesma, designadamente, obter dados e pistas relevantes que nos permitissem elaborar um instrumento (questionário) susceptível de administrar a uma amostra mais ampla de sujeitos. Não obstante, podemos dizer que acabámos por seguir uma visão de complementaridade de informação, entre as duas fases, considerando o foco interpretativo em que nos centrámos, bem como a riqueza dos dados que obtivemos na primeira etapa.

Ao perspectivarmos uma investigação inscrita no paradigma interpretativo, que assim designamos suportando-nos no pensamento de Erickson (1989)^{lx}, o qual, pela sua natureza, permite ao investigador ir estruturando a pesquisa à medida que vai progredindo (incluindo a própria redefinição de questões e objectivos em face dos dados que se vão recolhendo e analisando), consideramos que a primeira etapa do nosso estudo dá visivelmente cumprimento a essa característica, isto é, a de compreender as interpretações e os significados atribuídos pelos sujeitos (formas de pensar, crenças, concepções, atitudes, percepções...), justificada pelo tipo de dados que recolhemos. Dada a pertinência de obtermos de uma amostra mais alargada de sujeitos dados confirmatórios dos nossos *constructos* /pressupostos, na segunda etapa privilegiámos as técnicas quantitativas (quer ao nível da recolha, quer ao nível da análise), designadamente, com a aplicação de um questionário e respectiva análise estatística dos dados obtidos.

Em face dos procedimentos metodológicos adoptados, enveredámos por uma estratégia investigativa integradora dos métodos qualitativos e quantitativos, consubstanciada quer ao nível da recolha, quer ao nível da análise. Em consonância com a perspectiva de Greene *et al.* (1989 citado por Bryman, 2006) justificamos a combinação qualitativo / quantitativo pelo factor “desenvolvimento”, isto é, no caso da presente investigação procurámos utilizar os resultados obtidos através das técnicas de recolha de dados qualitativas (análise documental e entrevistas) para ajudar a construir ou a desenvolver o instrumento de cariz quantitativo (o questionário). Consideramos, ainda, que abarcámos com a nossa opção o objectivo de “*expansão*” expresso por Greene *et al. (idem)*, o qual significa a combinação no sentido de se procurar ampliar a abrangência e a dimensão do inquérito utilizando diferentes métodos para diferentes componentes do mesmo.^{lxi}

Pretendíamos ter uma perspectiva de maior amplitude do que a primeira parte do estudo nos permitia. Assim, decidimo-nos pela construção e aplicação de um questionário na segunda etapa do nosso trabalho ao número mais elevado de sujeitos da população que nos fosse possível. Estamos cientes de que estes resultados só poderão ser generalizados às populações analisadas e não a outras, mesmo que com características semelhantes, tendo em conta a influência das especificidades inerentes a cada situação (cultura organizacional, organização curricular em geral e modelo de organização, funcionamento e supervisão das práticas em particular).

Em síntese, a opção por enveredarmos por um enfoque de integração de metodologias de recolha e análise de dados qualitativas e quantitativas, justifica-se do seguinte modo:

- a) Sendo o nosso objectivo estabelecer um quadro procedimental que nos permitisse analisar os contributos da componente de prática em contexto profissional na construção da profissionalidade e do profissionalismo do futuro educador de infância, identificando traços de construção ou reconstrução de “imagens” da profissão, de saberes, de competências, de atitudes / valores em vidade dessa componente formativa, optámos por uma leitura interpretativa das

perspectivas dos sujeitos, no caso vertente, como diremos adiante, a dos estudantes-futuros educadores;

b) essa leitura interpretativa levou-nos, numa primeira fase, a privilegiar a “escuta” dos sujeitos considerados, através do recurso a entrevistas de grupo e análise de portfólios. Numa segunda fase, que queríamos extensiva, procedemos à construção, validação e aplicação de um questionário, adiante descrito, a uma população de estudantes-futuros educadores de três escolas superiores de educação a frequentar o último ano da licenciatura em educação de infância;

c) no quadro do paradigma que seguimos a metodologia pode ser considerada uma metodologia mista, abarcando dados de natureza quer qualitativa, quer quantitativa;

d) finalmente, no que se refere ao desenho da investigação, salientamos que se a primeira etapa foi inicialmente concebida como base estratégica para criar o questionário, a riqueza da informação recolhida levou-nos a considerar também a sua pertinência de *per si*.

Tendo em conta a organização do nosso estudo em duas etapas sequenciais, sendo a primeira subsidiária da segunda, optámos por fazer a apresentação também de forma sequencial. Nos capítulos que se seguem, explicitamos e detalhamos em que consistiu cada etapa do trabalho e cada momento do processo, bem como procedemos a uma apresentação dos critérios de selecção dos participantes e / ou dos materiais seleccionados.

3. Questões de validade

Tratando-se de uma investigação interpretativa, foi nossa preocupação garantir os critérios enumerados por Guba e Lincoln (1994) para que a mesma seja considerada fidedigna. Todavia, tendo presente que embora as medidas de fidedignidade sejam importantes, como sublinham Brantlinger et al. (2005), o mais relevante é a transparência e descrição clara dos métodos utilizados. Vejamos, no entanto, como justificamos as questões da validade do estudo:

***i.* Validade interna / credibilidade**

Para garantir a validade interna procedemos à triangulação de metodologias, de dados, de investigadores e de teorias, comparando os nossos resultados com outros estudos (Denzin, 1984)^{lxii}.

***ii.* Validade externa / transferibilidade**

No sentido de garantir a validade externa do estudo procedemos a descrições detalhadas dos instrumentos e dos procedimentos de recolha e análise de dados e ainda à amostragem intencional.

Saliente-se ainda a este propósito que ao longo do desenvolvimento dos trabalhos, tendo presentes os critérios de qualidade de uma investigação sugeridos por Günther (2006), fomos-nos interrogando sobre um conjunto de questões como procedimento de monitorização da mesma, de que destacamos: a clareza das questões formuladas; a consistência entre o plano de trabalhos definido e os objectivos que nos propunhamos alcançar; a explicitação dos paradigmas, dos constructos analíticos e da posição teórica de que partíamos bem como as nossas expectativas; a adopção de regras explícita nos procedimentos de análise de dados; explicitação da congruência ou não congruência dos dados com as expectativas teóricas; acessibilidade dos resultados para a comunidade académica e para quem está no terreno.

4. Questões éticas

Saliente-se que, quer numa etapa da investigação, quer noutra e, considerando o carácter interpretativo do estudo, estiveram sempre presentes preocupações relacionadas com questões de natureza ética-deontológica. De forma transversal e genérica, a primeira preocupação consistiu em informar os sujeitos que aceitaram participar no nosso estudo dos objectivos do mesmo, bem como garantir a sua confidencialidade e a utilização estrita dos dados concedidos. Ao nível da análise, em ambas as etapas, mais em particular na primeira, dadas as suas características de análise, procurámos ser sempre fiéis aos significados, tendo sido nossa preocupação ir aferindo com especialistas as diferentes fases de análise, no sentido de minorar os problemas de subjectividade, característicos, deste tipo de investigação. Em cada etapa daremos conta em mais detalhe das nossas preocupações e procedimentos a este nível, à medida que formos descrevendo os processos e os procedimentos de recolha e análise de dados, considerando as suas particularidades.

^{lx} Optamos pela designação “interpretativo”, tendo em conta as justificações de Erickson (1989): ser mais inclusivo que muitos dos outros; evitar conotar estes enfoques como essencialmente não quantitativos, dado que certo tipo de quantificação costuma usar-se no trabalho; regitar o aspecto-chave da semelhança familiar entre os vários enfoques, i.e. o interesse da investigação reside no significado humano, na vida social e na sua dilucidação e exposição por parte do investigador”.

^{lxi}”. Esta perspectiva vai no sentido da ideia de utilização da abordagem de “mix methods” defendida por Creswell.

^{lxii} De acordo com o autor a triangulação pode traduzir-se em diferentes formas: *triangulação de dados*, o que significa, a utilização de dados variados e originados de diferentes fontes numa mesma investigação; *triangulação de investigadores*, ou seja, a utilização de diferentes investigadores e avaliadores; *triangulação de teorias*, o que consiste na utilização de múltiplas perspectivas para interpretar um determinado tipo de informação e *triangulação de métodos*, o que se consubstancia na utilização de diferentes métodos para estudar um problema ou programa.

CAPÍTULO V- PRIMEIRA ETAPA DA INVESTIGAÇÃO: O ESTUDO EXPLORATÓRIO

1.Caracterização e fundamentação das técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados e critérios de selecção dos participantes / materiais

A primeira etapa da nossa investigação assentou sobretudo na recolha de informação proveniente de fontes, tipicamente utilizadas nas pesquisas de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1998; Tuckman, 2002), designadamente:

- a) Pesquisa bibliográfica (através da revisão de literatura científica).
- b) Pesquisa documental (normativos legais, planos de estudo, regulamentos de funcionamento da componente de prática de ensino supervisionada dos cursos em análise; portfólios, designadamente, reflexões semanais, finais e incidentes críticos).
- c) Inquérito por entrevista (entrevistas a alunos a terminar uma Licenciatura em Educação de Infância e entrevista ao respectivo supervisor de estágio).

Nesta primeira fase da investigação, o nosso objectivo consistia sobretudo em obter um conjunto de dados susceptível de fornecer pistas para a construção do instrumento (questionário) a aplicar na segunda etapa. Foi ainda fundamental para definir e consolidar quadros de referência para o desenvolvimento da investigação. Não obstante, tendo em conta a riqueza metodológica desta etapa, a vastidão e riqueza dos dados reunidos, sobretudo ao nível dos registos / reflexões semanais e finais e incidentes críticos (facto que fomos constatando à medida que a investigação se desenvolvia), foi-se tornando claro que a informação reunida não só providenciava pistas para a construção do instrumento a aplicar na etapa seguinte, bem como continham informação explicativa e consistente sobre o nosso objecto de estudo, ultrapassando a mera lógica exploratória que pensámos e lhe atribuímos inicialmente.

Em seguida, procuramos explicitar e justificar em mais detalhe os procedimentos de recolha e análise de dados nesta primeira do estudo, explicitando as várias opções que tomámos.

1.1. Pesquisa bibliográfica e pesquisa documental

No nosso estudo, como veremos, recorreremos a diferentes tipos de documentos. Na acepção de Oliveira (2007) realizámos pesquisa bibliográfica, entendendo-se, como o “*estudo directo em fontes científicas, sem precisar recorrer directamente aos factos/fenómenos da realidade empírica*” (p.69) com o objectivo de reunir dados sobre o que já se sabe do nosso objecto de estudo, que sustentasse um quadro teórico para a investigação e que nos permitisse levantar pistas para a sua compreensão e construção dos instrumentos de recolha de dados; realizámos ainda pesquisa documental, que implica a “*busca de informações em*

documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (ibidem), constituindo-se esta última como uma fonte de informação-chave neste primeiro momento da investigação.

A análise documental é, de acordo com Günther (2006), a “*variante mais antiga para realizar pesquisa*” (p. 205), designadamente no que concerne à revisão de literatura. Para além dos habituais procedimentos de leitura e resumo de ideias é possível extrair e sumariar dados por meio do que Rosenthal (1984 citado por Günther, 2006) designa de “*meta-análise*”. Esta análise pode assumir formas diversas, as quais dependem da natureza dos documentos a analisar, da sua quantidade e do objecto de investigação (De Ketele & Rogiers, 1996).

No nosso estudo os documentos que recolhemos e analisámos são escritos (De Ketele & Rogiers, 1996; Saint-George, 1997), de natureza oficial (legislação, planos curriculares) e não oficial ou privados (regulamentos, registos / reflexões semanais, registos de incidentes críticos e reflexões finais) (Afonso, 2005; Creswell, 2003; De Ketele & Rogiers, 1996).

Suportando-nos em Bell (1987) e Valles (1997) diríamos que no nosso estudo as fontes documentais utilizadas são complementares da informação obtida através das restantes fontes, revelando-se todas elas profícuas em informação pertinente para dar resposta às nossas questões, dado que suportam normativamente os contextos em que desenvolvemos a investigação.

Explicitamos em seguida os diversos tipos de documentos que analisámos, fundamentando a utilização dos mesmos na nossa investigação.

A. Os documentos oficiais – Os normativos legais

A formação e a actividade do educador de infância são enquadradas por um conjunto de normativos legais que são importantes fontes para compreensão do nosso objecto de estudo. Com o duplo objectivo de caracterizar o sistema no que concerne à formação inicial do educador de infância e proceder ao levantamento de pistas para a construção do questionário a aplicar na segunda etapa da investigação, recolhemos e analisámos um conjunto de documentos procurando:

- Identificar o papel da educação pré-escolar.
- Reconhecer atributos dos educadores de infância.
- Identificar áreas de actuação profissional do EI
- Desocultar competências cometidas ao EI pela legislação portuguesa.

No quadro que se segue apresentamos a listagem dos textos normativos legais que foram sujeitos a análise.

Quadro 11 - Textos normativos legais analisados

REFERÊNCIA
Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro
Lei n.º 5/97 – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar
Despacho n.º 5220/97 (2ª série) – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - "Gestão do Currículo na educação pré-escolar - Contributos para a sua Operacionalização";
Decreto- Lei n.º15/2007, de 19 de Janeiro - Alteração ao Estatuto da Carreira Docente;
Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto
Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto

A informação resultante da análise dos documentos acima mencionados está reflectida na elaboração dos itens do questionário. De salientar que os dois últimos documentos constituíram-se como os referenciais-chave na construção do instrumento. Não faremos, portanto, uma apresentação estrita dessa análise, por considerarmos de diminuta relevância. Com efeito, o questionário é o resultado de uma profusão de dados resultantes das diferentes fontes, onde se integram as acima indicadas.

B. Os documentos privados

i.os documentos institucionais

Com o objectivo de fazer uma breve caracterização (comparativa) dos vários modelos / práticas de formação de que são oriundos os alunos que colaboraram na nossa investigação (na primeira e na segunda etapa), a título de enquadramento, fizemos uma análise de alguns documentos internos, designadamente, planos de estudo^{lxiii}, programas de disciplinas de práticas pedagógicas e de seminários complementares, de regulamentos de práticas pedagógicas.

Os resultados desta análise estão integrados nos pontos referentes à caracterização dos contextos (ponto 2 do presente capítulo e ponto 1.2.5. do capítulo que se segue).

ii.os portfólios (registos / reflexões semanais, registos de incidentes críticos e reflexões finais)

Entendendo-se o portfólio como uma amostra representativa do *dossier* de estágio, isto é, da pasta em que se guardam todos os materiais relativos ao estágio, a sua construção constitui segundo Sá-Chaves (2000) uma estratégia que facilita, quer a aprendizagem (aprendizagem profissional para Xu, 2003 e para Shulman, 1998), quer a avaliação dessa mesma aprendizagem, bem como é uma forma de promover a reflexão (Xu, 2003). O portfólio apresenta-se como um documento detalhado dos conhecimentos adquiridos pelo indivíduo que o realizou, devendo focar os objectivos e habilidades desenvolvidas (Seldin, 1997). De facto, este poderá constituir-se como um elemento-chave não só para o o aluno

em formação organizar o seu processo de aprendizagem, como para demonstrar esse processo (Colé *et al.* 2006).

Com efeito, são vários os autores que apontam para o papel dos portfólios e diários no desenvolvimento profissional do professor (Bullough, 1993 citado por Marcelo, 1998; Cole e Knowles, 1993; Klenowski, 2002; Lyons, 1998; Sá-Chaves, 2000, 2005; Zabalza, 1994; Tanner, Longayroux Beijaard & Verloop 2000, entre outros). Sendo estes materiais documentos escritos, interpretativos das experiências vividas, constituem-se como elementos não só formativos para quem os escreve, como também elementos potencialmente importantes na compreensão do processo de *tornar-se professor*. Esses registos ajudam os estudantes a verem-se a si próprios, facilitando a reflexão (Bullough, 1993 citado Marcelo, 1998), assumindo aquilo que poderíamos designar de uma dupla função – documental e indagatória -, considerando as aporções de Moreira e Vieira, (2011) sobre narrativas profissionais. Constituem-se como afirma Caires (2001) elementos que promovem uma maior consciencialização de “*padrões de actuação e identificação de aspectos que necessitem de ser «trabalhados»*” (p. 126-127) . A redacção de relatórios reflexivos é encarada por vários autores como uma das formas de desenvolver no estudante competências reflexivas (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2001). Sobre as potencialidades da escrita, as palavras de Van Manen (1990) são muito claras:

“Escrever envolve uma reflexão textual no sentido de uma separação e confronto de nós próprios com o que sabemos, distanciando-nos do mundo, descontextualizando as nossas preocupações da acção imediata, abstraindo e objectificando os entendimentos vividos que fazemos dos nossos envolvimentos concretos, e tudo isto para agora nos reunir ao que sabemos, aproximando-nos das relações e situações que vivemos no mundo, fazendo do pensamento uma praxis mais prudente, e concretizando e subjectivando na acção prática um entendimento mais aprofundado.” (p. 129)

Encaramos o portfólio como uma ferramenta que ao permitir a construção do “*eu profissional*” e do “*eu pessoal*” (Fernandes & Veiga-Simão, 2007), desoculta a aprendizagem do formando em formação inicial, o(s) seu(s) processo(s) (re)construtivo(s), que possibilita ao futuro educador reflectir sobre as aprendizagens realizadas e sobre a sua identidade profissional (Lyons, 1998). Associado à reflexão conjunta entre colegas e tutores, os portfólios poderão ajudar o aluno a descrever, analisar e reflectir sobre a sua experiência (Marcelo, 1998), revelando como advoga Sá-Chaves (2000) “*...a evidência tangível dos processos resultados ou realizações e as competências que vão sendo actualizadas quando a pessoa muda e cresce*” (p.86).

Ceia (2002), referindo-se especificamente ao uso de portfólios na formação de professores, afirma que estes são “*...o resultado visível e objectivo de todo o trabalho educativo de um professor-estagiário*”. Estamos, porém, conscientes, que os registos são resultado da percepção, análise, filtragem do real observado e vivido pelo sujeito que os constrói, constituindo-se como relatos, a frio, mediados por linguagem, o que não significa o real efectivamente vivido, tratando-se antes de reconstruções. Lembramos a este propósito Denzin (1989, 1991) que afirma: “*Não existe nenhuma janela aberta sobre a vida interior*

de uma pessoa, porque qualquer janela é sempre filtrada através do envidraçado da linguagem, dos signos e do processo de significação” (1989, p.14).

Assumimos que na formação inicial de professores se conjugam diferentes usos do portfólio: aqueles cuja finalidade é o desenvolvimento profissional e, portanto, têm subjacente uma finalidade formativa; e aqueles que visam a progressão e certificação de competência e, portanto, têm inerente uma finalidade sumativa (Paquay, 2004).

Procedemos à análise de portfólios de alunos que tinham já terminado a sua licenciatura, sendo que fizemos uma selecção dos seguintes materiais neles contidos: registos diários, reflexões semanais (1º semestre), registos de incidentes críticos (2º semestre) e reflexões finais. Esta opção baseou-se no pressuposto de que estes materiais são reveladores de aprendizagens profissionais e “tomadas de consciência” essenciais à acção profissional (conhecimentos, capacidades, atitudes / valores), sendo elementos que, pela sua natureza, são eles próprios promotores de desenvolvimento de predisposições essenciais ao desenvolvimento de competências profissionais.

De facto, não será o simples facto de o aluno ter contacto com o real que o faz aprender, como também não se aprende só com a prática (Day, 1999). Acreditamos que aprendizagem de saberes profissionais e desenvolvimento de competências e condutas / qualidades humanas será resultado da análise reflexiva e crítica sobre essa prática, a qual advém nomeadamente da construção desse tipo de registos. Como diz Van Manen (1999) “*o escritor produz texto e produz mais do que texto. Produz-se*”(p. 126)

Baseando-nos em Tuckman (2002) a análise destes materiais constituiu para nós uma forma de ter acesso ao que está na cabeça do sujeito, porquanto a escrita ajuda a compreender o modo como experienciamos o mundo, criamos e interpretamos sentidos, tomamos decisões, construímos e reconstruímos a memória (Vieira & Moreira, 2011).

Partimos da convicção de que a análise dos relatos e reflexões do que os estagiários vivenciam durante o percurso em questão poderia revelar aquilo que poderemos designar de traços ou indicadores de construção/formação da identidade profissional e/ou de desenvolvimento profissional ou pré-profissional dos futuros educadores de infância. Essa análise permitir-nos-ia captar parte do processo *tornar-se professor*. Para o efeito, é necessário que o aluno-estagiário não se limite a fazer uma descrição mais ou menos detalhada dos acontecimentos que presencia/vivencia, mas antes uma problematização sobre a acção, sobre a prática (quer na condição de elemento observador quer na condição de elemento interveniente, consoante as vivências).

A reflexão escrita, sob a forma de diário, relato de casos e incidentes críticos ou construção de portfólios reflexivos, obriga a um distanciamento do professor face à acção, possibilita o acesso a processos de construção do conhecimento profissional bem como é encorajadora do diálogo reflexivo, pelo que poderá ser um instrumento ao serviço da análise da experiência (Vieira, 2006). Como afirmam Correia, Lopes e Matos. (1999) “*a escrita*

obriga a operar uma selecção mais reflectida, facilita a associação e classificação de elementos aparentemente dispersos e cria a possibilidade de reflectir com o outro” (p. 33).

Constituindo-se como “...um processo-produto situado e único, revelador do “eu” na sua relação com o “outro” e com o contexto em que ambos (inter)agem”(Moreira & Vieira, 2011, p.40), as narrativas profissionais são uma forma de consciencializar contradições e dilemas, explicitar ideais e emoções (Vieira, 2006), sendo que na forma de diário, por exemplo, segundo Zabalza (1994) e Pórlan e Martín (1997) reflectem as perspectivas dos professores (ou futuros profissionais, no presente caso), quer na dimensão objectiva, quer na dimensão subjectiva sobre os processos mais significativos da sua acção.

Tal como defende Zabalza (1994), os diários contribuem para que os professores se transformem em investigadores de si próprios, em primeiro lugar, como narradores e, numa fase seguinte, como analistas críticos dos registos que elaboram. Torna-se evidente que, numa fase de formação inicial, a análise desses registos e a consequente reflexão sobre a prática, deverá ser promovida e acompanhada pelos orientadores (supervisores) de estágio. Foi precisamente com o objectivo de proporcionar momentos mais reflexivos sobre a(s) prática(s), potenciar a tomada de consciência da acção, que se solicitou a alunos do último ano de uma licenciatura em educação de infância que fizessem semanalmente um registo de um incidente crítico, elaborando para o efeito um guião que apresentamos mais à frente.

Todos esses registos constantes nos portfólios permitir-nos-iam obter dados reveladores da construção identitária e de processos de socialização, tendo sempre consciência que o que se obtém são incursões interpretativas dos sujeitos que as narram. De salientar, que acabámos por abandonar a análise dos registos diários, pois os mesmos eram parcos em informação, tendo em conta a manifesta falta de reflexão e problematização sobre as práticas observadas e/ou vivenciadas, o que para nós era um elemento essencial. Na sua maioria, esses registos afiguravam-se apenas como relatos descritivos, superficiais e pouco reflectidos. Vieira e Moreira (2011) chamam também a atenção para este fenómeno, considerando importante criar “*suportes à reflexão*”, propondo, com base em algumas aportações anteriores, uma tipologia que contem dimensões da reflexão para serem usadas na promoção de processos de reflexão por vias das narrativas profissionais (*idem*, p. 41).

Assumimos os diários (ou registos diários) como elementos de natureza descritiva e reflexiva, em que o formando regista mais ou menos detalhadamente os acontecimentos do dia, bem como uma pequena reflexão crítica sobre os mesmos. Por sua vez, as reflexões semanais visam que o formando faça um “apanhado” dos momentos mais marcantes da semana e uma reflexão sobre os mesmos, analisando aprendizagens, dificuldades e mudanças desejáveis. Em qualquer dos casos, pretendia-se que estes elementos constituíssem oportunidades de genuína reflexão sobre a prática, sendo que a sua utilização no presente trabalho parte do pressuposto de que os mesmos nos permitiriam captar o significado das acções segundo a perspectiva de quem as observa e/ou vivencia (Erickson,

1989). Estes registos constituem do ponto de vista formativo para os alunos instrumentos de auto-observação, de reflexividade, e do ponto de vista investigativo (e na nossa investigação em particular) uma forma de se chegar à prática e pensamento do futuro professor, de como os sujeitos que os produziram pensam sobre o seu mundo (Bogdan & Biklen, 1994).

Após termos realizado uma leitura alguns registos diários abdicámos deste material por constatarmos que não continham dados suficientemente consistentes para serem alvo de ponderação. Numa primeira análise tornava-se, desde logo, manifesto o grau de saturação dos dados isto é, informações muito repetitivas, descritivas e pouco ponderadas. De facto, verificámos que era através das reflexões semanais e, numa segunda fase, através dos registos de incidentes críticos e reflexões finais que os alunos-estagiários evidenciavam os momentos mais significativos (quer em termos de vivência, quer em termos de aprendizagem e quer ainda em termos de dificuldades) e que constituiriam informação relevante para a nossa investigação. Na base deste facto estará, certamente, a dificuldade que o aluno-estagiário terá no seu dia-a-dia para cumprir com tudo o que lhe é solicitado, acabando por realizar registos pouco profundos e pouco reflectidos sobre as suas vivências quotidianas, elaborando meras descrições simples. (Marcelo, 1998), mas também a dificuldade em orientar-se nesse processo reflexivo.

Partindo da definição de incidente crítico de Flanagan (1954 citado por Estrela & Estrela, 1978, p. 13), isto é, “...*toda a actividade humana observável, suficientemente completa, para que através dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza acção. Para ser crítico, um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da acção apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da acção sejam evidentes*” elaborámos, conforme já mencionado, um guião orientador, tendo sido o mesmo integrado como elemento a constar no portfólio pelos alunos do 4º ano da Licenciatura.

O incidente crítico sendo uma forma de observação indirecta, deverá traduzir-se numa pequena narrativa escrita, que traduza acontecimentos significativos e/ ou menos comuns (Cortazzi, 1993).

Explicita-se que a integração dos registos de incidentes críticos nos portfólios de deveu ao facto de termos constatado, após leitura de documentos de anos anteriores, que esses registos poderiam fornecer um maior detalhe de situações vividas pelos alunos na prática e que potencialmente ajudariam a perceber com maior detalhe, rigor e com maior profundidade a importância dessa componente na formação do futuro educador. Assim solicitámos em consonância com os supervisores de estágio, que os alunos no segundo semestre passassem a elaborar semanalmente esses registos, acabando os mesmos por substituir as habituais reflexões semanais, dado o maior detalhe e aprofundamento reflexivo, problematizador e crítico que suscitavam e, por conseguinte, constituírem uma mais-valia na formação do indivíduo. Conseguiu-se, deste modo, caminhar no sentido de

um afastamento de processos mais descritivos (como se verificava anteriormente) para processos mais interpretativos, de confrontação e reconstrução do pensamento da acção *pré-profissional*. Os nossos dados suportam precisamente este facto.

Refira-se que a investigadora apresentou aos alunos o instrumento e os objectivos que se pretendiam alcançar com o mesmo, tendo sido introduzido no início de Fevereiro. Solicitou-se aos estudantes que fizessem, semanalmente, até ao final do ano lectivo um registo, partindo da convicção que esses documentos constituiriam elementos essenciais para percebermos em maior profundidade o que trazem as experiências de prática profissional durante a formação inicial.

A necessidade deste novo instrumento foi motivada pela desejabilidade de obter dados mais detalhados para a nossa investigação, aliada a uma preocupação por proporcionar aos alunos em formação um instrumento que suscitasse um maior enriquecimento das suas reflexões, considerando que da análise detalhada que fizemos de alguns portfólios de anos anteriores emergiu a pertinência de conduzir os futuros educadores a processos reflexivos mais profundos, sistemáticos e enriquecedores do ponto de vista formativo, que possibilitassem um revisitado da experiência com um olhar crítico (Vieira, 2006) e, portanto, que constituíssem um maior contributo no processo *tornar-se educador*. Tentámos, justamente, que os processos de reflexão dos alunos através da elaboração de incidentes críticos se descentrassem do nível pessoal e se centrassem mais sobre uma análise de como decorre o processo de ensino e aprendizagem. (Marcelo, 1998).

Note-se que, no início, os alunos sentiram que a elaboração destes registos constituía uma sobrecarga de trabalho. Contudo, à medida que foram procedendo à sua elaboração, foram percebendo que os mesmos os apoiavam em filtrar da realidade vivenciada (observada ou experienciada) o mais valioso e significativo, e em simultâneo, os orientava em reflexões mais proíficas do ponto de vista do conhecimento de si próprio, revelando-se útil para o seu desenvolvimento profissional. Com efeito, o mesmo veio a ser integrado como elemento obrigatório nos anos procedentes e no ano em questão substituiu, volte-se a sublinhar, no segundo semestre, as reflexões semanais; opção que teve por base a preocupação por não sobrecarregar o trabalho dos alunos, o que levaria provavelmente a uma dispersão de esforços não favorável nem à sua aprendizagem, nem à nossa investigação. Tendo em conta este procedimento, houve o cuidado de analisarmos o material somente no ano lectivo seguinte, após a conclusão dos processos avaliativos, para que não houvesse da parte dos alunos qualquer receio ou sentimento de intromissão por parte da investigadora.

O instrumento elaborado (Anexo I.3) consta de três grandes blocos, um primeiro de descrição do acontecimento da semana mais marcante do ponto de vista de aprendizagem; um segundo bloco constituído por cinco tópicos abertos orientadores da reflexão sobre o incidente/situação e, por fim, um bloco constituído por uma questão aberta promotora de uma reflexão sobre a utilidade da formação recebida para lidar com a situação descrita,

tentando que essa reflexão providenciasse aspectos valorizados na formação, saberes emergentes da formação e possíveis pistas para a sua reconceptualização. Na construção do guião tivemos como referencial orientador a ideia de promover um ciclo reflexivo que apoiasse os futuros professores no seu crescimento pessoal e profissional. Foi para nós inspirador o ciclo proposto por Hatton & Smith (1995), o qual já tivemos oportunidade de explorar na primeira parte do nosso trabalho.

No quadro que se segue apresenta-se uma síntese do guião de incidente crítico, procurando elucidar os objectivos delineados para cada bloco de questões orientadoras.

Quadro 12. Síntese do guião de incidente crítico

TÓPICOS ORIENTADORES	OBJECTIVOS
<p>Escolha o acontecimento desta semana que mais o/a marcou na sua aprendizagem profissional pela exigência/dificuldade de que se revestiu.</p> <p><i>(Descreva o acontecimento. Procure, na sua descrição, deixar claro quando aconteceu, onde aconteceu, quem estava presente....dando o maior número de dados possíveis sobre o acontecimento)</i></p>	<p>Fazer um levantamento de dificuldades emergentes na prática e as aprendizagens que suscitou</p>
<p>2. Reflecta sobre o acontecimento e procure dizer-nos:</p> <p><i>a) Que razões o/a levaram a seleccionar o referido acontecimento como sendo o que mais o/a marcou profissionalmente do ponto de vista das exigências/ dificuldades que lhe colocou?</i></p> <p><i>b) O que aconteceu que não devia ter acontecido?</i></p> <p><i>c) O que devia ter acontecido?</i></p> <p><i>d) Como resolveu a situação?(ou, como foi resolvida- ou não- a situação)?</i></p> <p><i>e) Que aprendizagens lhe trouxe a vivência deste acontecimento, nomeadamente no plano profissional?</i></p>	<p>Tentar compreender que saberes o aluno põe em prática para ultrapassar as dificuldades sentidas / solucionar os problemas e que novos saberes e competências emergem das vivências das diferentes situações experienciadas na prática, nomeadamente, os que emergem no seguimento da tentativa de resolução de situações difíceis.</p>
<p>3. Na sua perspectiva, em que medida entende que a sua formação profissional o/a ajudou a superar a situação? Como entende que a formação profissional devia ter ajudado?</p>	<p>Fazer um levantamento das aprendizagens realizadas durante a formação que são necessárias para a prática e que lacunas existe na mesma em virtude das situações concretas que o aluno vivencia na prática (ver adequação teoria-prática)</p>

De salientar que o conteúdo dos portfólios, designadamente, as reflexões semanais (realizadas no primeiro semestre), os registos de incidentes críticos (realizados no 2º semestre) e as reflexões finais de dezoito formandos (os materiais que tínhamos disponíveis e que continham os elementos necessários ao desenvolvimento do nosso trabalho) foram submetidos a análise de conteúdo (técnica de análise de dados habitualmente utilizada na análise de documentos) no intuito de obter, por um lado

informação em profundidade sobre o nosso objecto de estudo e, por outro, identificar um conjunto de pistas para a construção de itens a constar no questionário.

Para a análise dos materiais em questão definimos como grande objectivo encontrar passagens reveladoras de focos de aprendizagem atribuíveis em grande parte à prática, na convicção de que o portfólio, tal como aludimos anteriormente “... favorece a aprendizagem reflexiva” (Veiga Simão, 2005, p.281).

Uma primeira leitura do material acima referido levou-nos a perceber que a informação que podíamos recolher destas diferentes fontes era muito próxima, pelo que optámos por construir uma grelha única, constituída por um conjunto de entradas (dimensões / temas) para análise de todos os documentos de acordo com os objectivos traçados. Embora partindo de grandes dimensões (temas) definidas *a priori*, a análise processou-se de forma indutiva, isto é, aberta e flexível, através da qual foram emergindo categorias e se foi reorganizando a informação à medida que prosseguíamos. Apresentamos a grelha a que chegámos bem como a análise de todo o material no ponto referente à apresentação dos resultados.

Os resultados que apresentamos no ponto V correspondem à análise de 18 portfólios realizados por dezoito estudantes (nos quais se inclui o grupo de entrevistados), todos do sexo feminino. Em concreto, foram recolhidos e submetidos a uma primeira leitura 246 reflexões semanais, 251 incidentes críticos e 15 reflexões finais. Esta primeira análise levou a que vários documentos, embora fossem codificados e contabilizados, fossem posteriormente eliminados por falta de informação relevante para o nosso estudo. Assim, os resultados obtidos resultam da análise de 91 reflexões semanais (37% das iniciais), de 161 incidentes críticos (64.1% dos iniciais) e das 15 reflexões finais (a totalidade recolhida). Em suma, os resultados obtidos são oriundos de 267 documentos, o que corresponde a 52.1% dos documentos reunidos e analisados.

Quadro 13 – Síntese dos documentos do portfólio analisados

Cód. Portfólio	Total Reflexões Semanais (1)	Total Incidentes Críticos (2)	Total de reflexões semanais / incidentes críticos conducentes a resultados			Refle- xão Final*	Caracterização da instituição cooperante (3)	
			RS	IC	Σ		Subsistema	Grupo
A	14	13	12	9	21	Sim	Privado	3 anos
B	14	14	4	11	15	Sim	Privado	4 anos
C	16	15	10	15	25	Sim	IPSS	3 anos
D	14	15	5	7	12	Não	Privado	4 anos
E	15	10	6	8	14	Sim	Privado	4 anos
F	14	14	8	11	19	Sim	Privado	5 anos
G	15	14	5	4	9	Não	Privado	3 anos
H	15	16	7	12	20	Sim	IPSS	5 anos
I	14	15	5	12	17	Sim	Público	3/5 anos

Cód. Portfólio	Total Reflexões Semanais (1)	Total Incidentes Críticos (2)	Total de reflexões semanais / incidentes críticos conducentes a resultados			Reflexão Final*	Caracterização da instituição cooperante (3)		
J	14	13	6	9	15	Sim	Público	3/5 anos	
K	14	15	0	6	6	Sim	Privado	4 anos	
L	10	14	2	4	6	Sim	Privado	3/5 anos	
M	14	15	3	11	14	Sim	Público	3 anos	
N	9	16	6	12	18	Sim	IPSS	4 anos	
O	10	14	0	8	8	Sim	Privado	3 anos	
P	14	8	6	7	13	Sim	Privado	4 anos	
Q	15	14	4	12	16	Não	Privado	4 anos	
R	15	16	2	3	5	Sim	Privado	5 anos	
TOTAIS	18	246	251	91	161	252	15	---	---

(1) Número de reflexões semanais presentes no portfólio do aluno / (2) Número de incidentes críticos presentes no portfólio do aluno / (3) Instituição cooperante – instituição onde o aluno realizou o seu estágio

RS Reflexões semanais / IC Incidentes Críticos

*Embora os alunos fossem 18, apenas 15 entregaram reflexão final, pelo que os cálculos do número de elementos recolhidos foi com base nas 15 reflexões e não nas 18.

Saliente-se que não foi nossa preocupação caracterizar os vários contextos de estágio, pese embora a nossa defesa, suportando-nos na literatura, de que os mesmos são factores diferenciadores e influenciadores de distintas formas de socialização pré-profissional e profissional (vejam-se a título de exemplo os trabalhos de Bullough *et al.*, 2004 e Flores, 2010). Contudo, não constituía objectivo do nosso trabalho analisar os dados em função desses contextos, nem nesta primeira fase, nem na etapa seguinte. No entanto, tentámos identificar o tipo de instituição (do ensino particular e cooperativo, ensino publico ou Instituições de Solidariedade Social). Acrescente-se ainda, que também não contemplámos nesta primeira etapa, a identificação de possíveis experiências profissionais na área, para além dos estágios, factor que viemos a considerar pertinente identificar na segunda fase do estudo com vista a levantar possíveis efeitos desta variável nos resultados obtidos.

No quadro anterior percebe-se que dos dezoito alunos a maioria realizou o seu estágio em instituições educativas pertencentes ao subsistema privado (66.7%), distribuindo-se os restantes seis alunos equitativamente por IPSS e subsistema Público. Quanto à valência de idades com que trabalharam, denota-se uma distribuição pelas diversas valências, destacando-se o maior número em salas de quatro anos (38.9%). De referir ainda que durante a realização do último ano do curso nenhum aluno esteve a exercer actividade profissional relacionada com a área do curso.

O lugar de grande relevância que estes documentos escritos, produzidos pelos sujeitos, tiveram na nossa investigação (no primeiro estudo) fez-nos reforçar uma abordagem de tipo hermenêutica, considerando que a investigação se constitui como um “veículo para a aquisição de conhecimento através do prisma do indivíduo” (Bach, 2002, p.91) . A análise

destes dados foi sendo validada através de um permanente vai-vem entre os dados teóricos e os dados que iam sendo recolhidos.

1.2. Entrevistas de grupo e entrevista individual

Sendo a entrevista um método de recolha de informação que consiste numa conversa oral, individual ou de grupo, com várias pessoas cuidadosamente seleccionadas com vista a recolher informação sobre factos ou representações (De Ketele & Roegiers, 1996) e constituindo “*um método de recolha de informação no sentido mais rico da expressão*” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.93), considerámos que esta se constituía como uma opção adequada quando o que se pretendia era “*...delimitar sistemas de representação de valores e de normas, veiculados por um individuo*” (Ruquoy, 1997, p. 89) ou conjunto de indivíduos.

Quer as entrevistas de grupo, quer a entrevista individual que realizámos seguiram uma perspectiva semi-estruturada para recolher informação junto dos sujeitos que constituiriam importantes informadores-chave ou informadores potenciais (Démazière & Dubar, 1997) ou testemunhos privilegiados (Ruquoy, 1997).

A técnica de entrevista é uma das estratégias de recolha de dados mais recomendada nos estudos de natureza exploratória. Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta técnica poderá ser utilizada “*para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo*” (p.134). Saliente-se que as entrevistas que realizámos tinham como objectivo obter dados sobre o nosso objecto de estudo, sendo que se pretendia que a informação obtida viesse complementar a informação reunida através restantes fontes de natureza qualitativa (literatura científica e análise de portfólios).

Considerando que a primeira etapa da investigação tinha como grande objectivo a obtenção de pistas para a construção de um questionário a aplicar a uma amostra mais ampla de sujeitos numa fase subsequente (Valles, 1997), optámos por realizar entrevistas de grupo a alunos a um mês de concluir o 4º ano da licenciatura em Educação de Infância, na convicção de que essa estratégia constituiria uma boa opção para obter informação junto de sujeitos que se conheciam e que partilhariam nesse momento, preocupações, aspirações, interesses e vivências semelhantes. Essa estratégia previa-se que fosse facilitadora e promotora de uma discussão rica e esclarecedora, capaz de proporcionar informação relevante para o desenvolvimento do nosso trabalho. Precisamente um dos cenários defendidos por Watts e Ebbutt, 1987 (citado Cohen & Manion, 1994) como sendo propício para a realização deste tipo de entrevistas.

A opção por inquirição em pequenos grupos justificava-se ainda pelo factor tempo, pois as entrevistas teriam que ser realizadas num curto espaço temporal, uma vez que os alunos estavam a um mês de terminar o seu curso, encontrado-se numa fase particularmente ocupada, tendo em conta a fase final do ano lectivo em que nos encontrávamos.

As entrevistas realizadas aos estudantes a finalizar a sua formação (os mesmos dos portfólios) ocorreram numa fase muito inicial da nossa investigação, numa altura em que ainda não tínhamos analisado quaisquer materiais em concreto, sendo facilitadoras do levantamento de pistas que nos permitiram re(definir) as nossas questões da investigação, bem como as opções metodológicas seguintes, tendo sempre presente que as mesmas assumiriam um carácter exploratório no nosso estudo.

Nas entrevistas de grupo que realizámos seguimos uma perspectiva de escuta em grupo, mas procurando captar os pontos de vista dos vários sujeitos (Canales & Peinado, 1995).

Vários autores falam das vantagens da utilização da técnica de entrevista como estratégia de obtenção de dados nos estudos qualitativos. Valles (1997) enumera um conjunto de benefícios desta técnica que sustentam claramente as opções que tomámos por utilizar esta opção para recolha de dados no nosso estudo, de que destacamos: permite o acesso a uma grande riqueza informativa (intensiva, de carácter holístico ou contextualizado), através das palavras dos entrevistados e das suas perspectivas; constitui uma oportunidade para o investigador clarificar algum aspecto no decurso da entrevista; possibilita gerar numa fase inicial do estudo pontos de vista, enfoques, hipóteses e outras orientações para a continuidade da investigação, a definição de estratégias e a preparação de outros instrumentos; possibilita a recolha de informação de difícil acesso sem a mediação do entrevistador.

Em suma, as entrevistas realizadas, para além de terem uma função exploratória, isto é, permitirem identificar variáveis a analisar, bem como definir próximos passos da investigação, permitiram reunir um conjunto de dados sobre o objecto de estudo, susceptíveis de virem a ser complementados com dados obtidos através das outras fontes (Kerlinger, 1980).

Seguimos, conforme já mencionámos, quer na realização das entrevistas em grupo, quer na realização da entrevista individual (ao supervisor de estágio desse grupo de alunos) uma orientação semi-directiva (Estrela, 1994; Gighlione & Matalon, 1997; Quivy & Campenhoudt, 1998) ou semi-estruturada (Denzin, 1984), considerando que este tipo de entrevista possibilita ao entrevistado “(...) *falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier*” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.194), tendo apenas o entrevistador que se esforçar “(...) *simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar, e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento apropriado e da forma tão natural quanto possível*” (*ibidem*). Este tipo de entrevista permite, segundo Bogdan e Biklen (1994) obter mais facilmente dados comparáveis entre os vários sujeitos, o que ia ao encontro das nossas intenções. Sublinhe-se que a entrevista ao supervisor contemplou num determinado momento uma orientação directiva, considerando a necessidade de obter respostas concretas a um conjunto de questões, como teremos oportunidade de verificar e justificar.

Apesar da não directividade, as entrevistas semi-estruturadas não deverão dispensar uma “grelha” (Kaufman, 1996) previamente elaborada ou um “guião”, como apelida Fox (1987). Esse guião deverá ser “*um esquema com os tópicos a tratar, mas que não se considera fechado e cuja ordem não tem que ser seguida necessariamente*” (Valles, 1997, p. 204). Neste caso, estamos de acordo com a tipologia de Patton (1990)^{lxiv} a falar de entrevistas guiadas. Focámo-nos, portanto, na elaboração de um guião flexível, passível de ser reajustado ao longo da própria condução da entrevista em presença da interactividade que se ia criando nos diversos grupos / etapas e da informação que íamos reunindo.

Procurámos conduzir as entrevistas de grupo de acordo com as orientações referidas por Estrela (1994), tentando evitar, dentro do possível, dirigi-la, restringir a temática a abordar e procurando esclarecer os quadros de referência utilizados pelos entrevistados.

As entrevistas em grupo, num total de sete, abrangeram dezasseis alunos a terminar uma Licenciatura em Educação de Infância, todos do sexo feminino, e foram realizadas em pequenos grupos de dois ou três estudantes, conforme as disponibilidades manifestadas. As entrevistas foram realizadas entre Maio e Junho de 2007, e decorreram nas instalações de ensino superior em que estudavam os alunos, abrangendo 80% dos alunos de uma turma que se mostraram disponíveis para o efeito. Note-se que a quatro alunos não foi possível realizar a entrevista por uma questão de incompatibilidade de horários. Muito embora, não fosse nossa intenção a constituição de amostras passíveis de generalização, o número de estudantes que entrevistámos permitiu-nos encontrar algumas regularidades, nomeadamente, por ter havido a preocupação por partir de um guião pré-definido com questões-chave a abordar com os vários grupos.

Tendo como principal objectivo compreender os contributos das práticas pedagógicas na formação do futuro educador, e em especial do estágio, o guião de entrevista aos estudantes (Anexo I.1) contemplava questões relacionadas com quatro grandes dimensões ou blocos, designadamente: percurso formativo, imagem da profissão, importância/papel da prática em contexto profissional, expectativas. No esquema que se segue apresenta-se uma visão simplificada do mesmo, designadamente os objectivos de cada uma das suas dimensões ou blocos.

Quadro 14. Síntese do guião de entrevista aos alunos

BLOCOS / DIMENSÕES	OBJECTIVOS
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Âmbito e objectivos da investigação • Importância da colaboração • Garantia de anonimato • Motivar para a entrevista
Percurso formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as razões que levaram os formandos a escolher o curso de educação de infância • Perceber se a existência da componente de prática em contexto profissional ao longo do curso teve influência nessa escolha • Conhecer a importância atribuída à prática em contexto profissional no percurso formativo dos formandos • Conhecer as principais dificuldades sentidas ao longo do percurso formativo
Imagem da Profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a imagem que os entrevistados têm sobre o que é ser educador de infância • Compreender que factores contribuíram para a formação dessa imagem • Identificar qual o papel do estágio na formação / mudança da imagem do que é ser educador
Importância / papel da prática em contexto profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o significado atribuído pelos entrevistados à prática profissional realizada durante a imersão em contexto profissional • Compreender a importância atribuída à prática em contexto profissional durante a formação inicial • Compreender se para os entrevistados existem diferenças entre as actividades de iniciação à prática profissional e o estágio (último ano) • Conhecer quais as funções e finalidades atribuídas pelo aluno à componente de prática em contexto profissional • Perceber qual a percepção que os entrevistados têm relativamente à relação desta componente com as demais componentes que integram o curso • Perceber que aprendizagens são exclusivamente atribuídas à componente de prática em contexto profissional
Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que expectativas têm os entrevistados relativamente ao primeiro ano de exercício profissional • Compreender o papel do estágio na definição dessas expectativa

Sublinhe-se que as entrevistas foram todas antecedidas de uma explicitação clara sobre o seu enquadramento, fundamento e finalidades e de um pedido de autorização prévia para se proceder à sua gravação. Nessa breve conversa inicial foi ainda garantido aos entrevistados o anonimato. Demos cumprimento, desta forma, ao procedimento que é aconselhado por vários autores, isto é, o estabelecimento de uma conversa prévia inicial com os entrevistados que para além de permitir explicitar os objectivos, permite estabelecer um clima de proximidade facilitador da fase de entrevista propriamente dita.

Considerando os critérios sugeridos por Gorden (1975 citado por Valles, 1997) para a selecção dos sujeitos a entrevistar - quem tem informação relevante? Quem são os sujeitos mais acessíveis física e socialmente? Quem está mais disposto a colaborar? Quem são os mais capazes de comunicar informação com precisão? – importa clarificar que sobretudo os três primeiros critérios foram aqueles que estiveram subjacentes ao nosso processo de

selecção do grupo de entrevistados. De facto, obtivemos a colaboração daqueles que, após a explicitação dos objectivos do estudo, se mostraram mais disponíveis para conceder a entrevista na altura solicitada (a um mês de terminar as aulas) e para compatibilizar horários para o efeito.

Realizámos, ainda, uma entrevista à docente supervisora (actor-chave no processo de desenvolvimento das práticas) que acompanhava o grupo de alunas entrevistadas na componente de prática pedagógica. Essa entrevista mediou entre duas abordagens: uma abordagem semi-directiva (construindo para o efeito um guião orientador semi-estruturado) e uma abordagem directiva, esta última decorrente da necessidade de confrontar a opinião da docente com os dados obtidos nas entrevistas aos alunos, designadamente a sua convergência com os mesmos, tendo, portanto, como fim principal verificar a consonância de opiniões e ainda levantar novas pistas para a construção do questionário. Essa entrevista teve lugar em Setembro de 2007, tendo decorrido igualmente nas instalações da instituição de ensino superior. Em consonância com os objectivos da mesma procurámos conduzi-la mediando entre os critérios seguidos nas entrevistas de grupo a que fizemos referência e uma perspectiva de total directividade, tendo em conta os seus objectivos.

Dada a sua dupla natureza, elaborámos uma estrutura de guião mista (com uma componente semi-estruturada e outra estruturada), o qual apontava para questões relacionadas com as seguintes dimensões ou blocos: a) legitimação; b) percurso profissional enquanto supervisor; c) modelos / práticas supervisivas adoptadas/idealizados; d) importância / papel da componente de prática em contexto profissional na formação do futuro Educador de Infância; e) expectativas sobre a preparação dos alunos para o exercício da profissão; f) Sugestões. De salientar, que os blocos/dimensões d) e e) foram complementados através do confronto com uma grelha-resumo de respostas obtidas nas entrevistas às alunas-finalistas, recorrendo a uma estratégia directiva.

Apresentando de uma forma mais detalhada o guião, nomeadamente, os seus blocos e respectivos objectivos, a primeira parte da entrevista seguiu o esquema que apresentamos em seguida:

Quadro 15. Síntese do guião de entrevista ao supervisor – primeira parte

BLOCOS / DIMENSÕES	OBJECTIVOS
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Âmbito e objectivos da investigação • Importância da colaboração • Garantia de anonimato • Motivar para a entrevista
Percurso profissional enquanto supervisor	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os momentos mais marcantes enquanto supervisor (pela dificuldade e/ou pela particularidade)

BLOCOS / DIMENSÕES	OBJECTIVOS
Modelos / práticas supervisivas adoptados / idealizados	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o papel atribuído pelo supervisor ao acompanhamento dos alunos • Aprofundar o tipo de acompanhamento que é feito aos alunos ao longo do curso, e sobretudo no último ano • Perceber a articulação entre os diversos intervenientes na formação do aluno no âmbito das práticas • Caracterizar o tipo de práticas supervisivas desenvolvidas pelo entrevistado • Perceber a distância entre práticas desenvolvidas e práticas idealizadas e possíveis factores condicionantes
Importância / papel da prática em- contexto profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância atribuída à componente de prática em contexto profissional na formação do aluno-futuro educador • Conhecer quais as funções e finalidades atribuídas pelo entrevistado à componente de prática em contexto profissional • Perceber qual a percepção que o entrevistado tem relativamente à relação desta componente com as demais componentes que integram o curso • Perceber que aprendizagens / qualidades são exclusivamente atribuídas à componente de prática em contexto profissional • Perceber qual o papel da prática em contexto profissional na formação da identidade e profissionalidade do futuro educador
Expectativas sobre a preparação dos alunos para o exercício da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as dificuldades que o supervisor espera que os alunos enfrentam no início do exercício profissional • Perceber que importância é atribuída pelo supervisor às actividades em contexto profissional como momento de preparação do aluno para a actividade profissional e minimização das dificuldades apontadas
Sugestões	<ul style="list-style-type: none"> • Complementar a informação recebida de forma a providenciar pistas para a construção do instrumento a aplicar na fase seguinte (designadamente sobre aprendizagens e dificuldades emergentes no practicum).

Nma segunda fase pedia-se à supervisora que mostrasse o seu grau de concordância utilizando a escala - Concordo Totalmente, Concordo, Não Concordo / Nem Discordo, Não Concordo, Discordo Totalmente – por um lado, com um conjunto de 24 itens que evidenciavam potenciais aprendizagens resultantes da concretização das actividades de prática em contexto profissional.

Quadro 16. Itens constantes no guião de entrevista segunda parte - “Aprendizagens”

ITENS
1. Conscienciar as necessidades e características das crianças
2. Perceber a importância de planear actividades estimulantes para as crianças
3. Perceber a necessidade de respeitar os ritmos individuais das crianças
4. Detectar a importância de planear atempadamente as actividades
5. Compreender a importância de definir e utilizar estratégias motivadoras / facilitadoras da aprendizagem
6. Conhecer novas técnicas
7. Gerir adequadamente recursos materiais
8. Lidar com crianças com NEE
9. Manipular técnicas
10. Manipular recursos

ITENS
11. Construir novos saberes
12. Desenvolver a autonomia
13. Desenvolver estratégias de comunicação com o grupo
14. Planificar de forma mais adequada
15. Aprofundar saberes (conteúdos)
16. Conhecer novas actividades e estratégias
17. Desenvolver a capacidade de auto-controlo em situações mais adversas
18. Desenvolver a capacidade de tomada de decisão
19. Desenvolver a capacidade de iniciativa
20. Gerir de forma adequada o tempo
21. Gerir de forma adequada o espaço
22. Consciencializar potencialidades, necessidades, interesses e limitações
23. Gerir situações de conflito
24. Desenvolver a capacidade de improvisar

Solicitava-se ainda ao entrevistado que se pronunciasse, referindo o seu grau de concordância, utilizando a mesma escala, com um conjunto de potenciais dificuldades sentidas pelos alunos emergentes na concretização das práticas em contexto utilizando a mesma escala do bloco anterior, e em seguida enumerassem eventuais dificuldades não mencionadas. No quadro que se segue constam os 24 itens apresentados à docente.

Quadro 17. Itens constantes no guião de entrevista segunda parte - “Dificuldades”

DIFICULDADES
1. Adequar as actividades aos objectivos
2. Motivar o grupo para a actividade
3. Escassez de tempo para a realização das actividades
4. Gerir o tempo de forma adequada
5. Captar a atenção do grupo para as actividades propostas
6. Manipular determinadas técnicas
7. Gerir situações de conflito
8. Lidar com comportamentos desviantes
9. Lidar com crianças com Necessidades Educativas Especiais
10. Gerir tempos mortos
11. Planificar a manhã
12. Controlar o grupo em situação de recreio
13. Manter as crianças atentas
14. Fazer com que as crianças respeitem regras
15. Manipular novos materiais
16. Organizar as crianças no espaço em determinadas actividades (ex. expressão)

DIFICULDADES
17. Planear actividades adequadas às características do grupo
18. Utilizar uma linguagem perceptível para todas as crianças
19. Dinamizar histórias
20. Tomar a iniciativa
21. Domínio insuficiente de técnicas de expressão plástica
22. Conhecimentos insuficientes ao nível de canções infantis
23. Comunicar com os encarregados de educação / pais
24. Gerir o grupo autonomamente

As entrevistas quer de grupo, quer a individual foram gravadas e, posteriormente, transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo. Muito embora, as questões orientadoras das mesmas pudessem constituir algumas categorias de conteúdo de respostas, procedeu-se a uma categorização, feita indutivamente, através da comparação dos indicadores obtidos. Estes resultaram da fusão de unidades de registo de sentido idêntico. As categorias desta forma obtidas levaram à definição de itens da segunda, terceira e quarta partes do questionário. As respostas dadas à componente directiva foram registadas pelo entrevistador / investigador, sendo posteriormente submetidas a uma análise frequencial.

No ponto 3 far-se-á uma exposição detalhada do processo de análise a que foi submetido o material em questão.

2. Âmbito contextual da investigação: Para uma definição dos modelos e/ou práticas em contexto profissional em estudo

Neste ponto procederemos a uma caracterização breve dos contextos (Licenciaturas) de onde são oriundos os sujeitos que participaram no nosso estudo (evidenciando os critérios de selecção desses participantes no ponto que se segue), considerando que estes são dimensões determinantes e, potencialmente, explicativos de eventuais divergências e convergências na presente investigação. Na primeira parte, evidenciámos o consenso em torno da literatura relativamente à intervenção dos contextos na formação do indivíduo.

A primeira etapa da nossa investigação surge num *continuum* da actividade profissional que exercemos, o que significa que não poderemos reportar a mesma ao período em que circunscreve os dados que reunimos. Diríamos que para ela concorreram os dez anos de experiência profissional no âmbito da coordenação da licenciatura e das respectivas práticas pedagógicas e os conhecimentos reunidos sobre o objecto de estudo, fruto desse amplo percurso experiencial. Podemos, com efeito, delimitar o período a que se reportam os dados que coligimos e que integram a primeira fase do nosso estudo, que é 2007 a 2008.

Os dados reunidos são oriundos de entrevistas e de análise de portfólios de alunos do 4º ano, portanto resultantes de uma análise de discurso oral e escrito, pertencentes a uma licenciatura em Educação de Infância inserida numa instituição de ensino superior do sector privado, da qual fazemos uma breve apresentação em seguida.

2.1. Caracterização da Instituição de Formação: enquadramento estatutário

De acordo com os seus estatutos trata-se de uma instituição de ensino superior, pertencente subsistema politécnico, tendo sido oficialmente reconhecida em Agosto de 1991, definindo-se como um estabelecimento particular de ensino superior e de investigação, sem fins lucrativos.

Em termos orgânicos é uma instituição composta, à data de recolha de dados, por três unidades científico-pedagógicas distintas, uma das quais a Educação.

Esta Unidade em que se insere a Licenciatura em Educação de Infância de onde são oriundos os alunos que colaboraram na investigação, integrava também a Licenciatura em Formação de Professores do 1º Ciclo do E.B. e cursos de mestrado especializantes na área das Ciências da Educação, de que destacamos o de Supervisão Pedagógica.

Com a recente reorganização do ensino superior, e decorrente do Novo Regime Jurídico de habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro) a instituição tem vindo a adaptar-se às novas orientações, tendo o curso em análise deixado de ter vagas para o primeiro ano em 2007/2008, terminando em definitivo em 2010/2011, sendo substituído pela Licenciatura em Educação Básica e respectivos Mestrados de Qualificação para a docência conforme previsto no referido normativo.

A instituição situa-se na Região de Lisboa e Vale do Tejo.

ii. A Licenciatura em Educação de Infância

No âmbito da prossecução da sua missão, em 1991, a par com a criação do Bacharelato em Formação de Professores – 1º ciclo do E.B., teve início o curso de Bacharelato em Educação de Infância, sendo estes cursos as primeiras formações que motivaram e suportaram a abertura e funcionamento da instituição.

Decorrente das necessidades sentidas pelos docentes e alunos ao longo dos primeiros anos de funcionamento dos referidos cursos e, no intuito de melhorar a formação dos seus alunos, a instituição solicitou um conjunto de alterações ao Plano de Estudos em vigor. E nos finais dos anos 90 o curso de bacharelato por força da lei^{lxv} foi convertido em Licenciatura, entrando em funcionamento no ano lectivo de 1998/1999.

O plano de curricular que serviu de cenário à nossa investigação foi o decorrente da alteração de 2002 correspondendo às alterações introduzidas por efeito dos novos referenciais do INAFOP (Padrões da Qualidade da Formação Inicial de Professores,

Sistema de Acreditação de Cursos de Formação Inicial de Educadores e de Professores e Perfis Geral do Educador e do Professor e Perfil Específico do Educador).

Da análise do plano de estudos ressalta que é o primeiro ano que contempla as unidades curriculares de natureza disciplinar / científica, o que aliás é actualmente uma das exigências do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro., sendo que o contacto com o real profissional do EI se verifica desde o primeiro ano, através das unidades curriculares designadas por Prática Pedagógica (I, II, III e IV), sendo, no entanto, no último ano do curso, em conformidade com o previsto na legislação a altura em que ocorre o estágio (Prática Pedagógica IV), notório pelo número de horas envolvido, conforme previsto na legislação e constante no quadro abaixo:

Quadro 18. Organização das unidades curriculares de Prática Pedagógica

UNIDADE CURRICULAR	ANO DO CURSO	TIPO	CARGA HORÁRIA
			Semanal / Total
Prática Pedagógica I	1º	Semestral	4h / 60h
Prática Pedagógica II	2º	Anual	4h / 120h
Prática Pedagógica III	3º	Anual	4h / 120h
Prática Pedagógica IV	4º	Anual	16 h / 180h

Considerando o nosso objecto de estudo detemo-nos agora na organização e funcionamento da componente de prática em contexto profissional em cada ano do curso.

2.2. As práticas em contexto profissional

Princípios, objectivos, organização e funcionamento

De acordo com o estabelecido em normativos da instituição, os objectivos fundamentais das unidades curriculares de Prática Pedagógica pretendem inserir paulatinamente o aluno no contexto profissional dos educadores de infância. Em primeiro lugar, numa perspectiva macro, entrando em contacto com contextos variados e diversos onde possa observar e analisar práticas em ordem a conhecer e detectar funções e competências necessárias ao desempenho profissional do Educador de Infância; em segundo lugar, numa perspectiva mais direccionada para a intervenção, em que o aluno colaborando nos contextos organizativos e numa perspectiva de co-responsabilização com o educador de infância que o recebe (doravante designado por educador cooperante), fomenta a aquisição de atitudes e competências fundamentais ao seu desempenho profissional futuro. Saliente-se a referência explícita nestes documentos ao objectivo de fomentar a aquisição de uma postura reflexiva e crítica relativamente aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional, estimulando igualmente o interesse por actividades de investigação e desenvolvimento.

Em termos curriculares a componente de Prática Pedagógica apresenta-se como uma disciplina que contempla dois grandes momentos: um primeiro momento que designamos

de formação teórica (aulas teórico-práticas) e, um segundo momento, que apelidamos de intervenção educativa (estágios em instituições de pré-escolar, de natureza particular ou pública). Refira-se que a “imersão” em contexto profissional tem lugar desde o primeiro ano do Curso, apresentando uma organização específica e uma duração crescente, tendo em conta os objectivos delineados para cada ano.

Para além da formação teórica e da intervenção educativa, o aluno tem a possibilidade de recorrer a atendimentos individualizados com o docente da unidade curricular de Prática Pedagógica (supervisor / orientador da instituição de formação). Estes atendimentos funcionam numa perspectiva de tutoria e visam, por conseguinte, transformar-se em espaços de reflexão e de troca de ideias que conduzam à detecção e definição de estratégias de actuação, de superação ou pelo menos minimização de eventuais dificuldades encontradas. Estes espaços de tutoria ao longo do Curso deverão ser encarados como momentos privilegiados não só para estimular, desenvolver e exercitar a criação de hábitos de reflexão sobre a actividade docente, como também para sedimentar atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com outros actores sociais e educativos.

Em seguida explicitamos de forma resumida a organização e funcionamento da disciplina de Prática Pedagógica nos vários anos do Curso em análise.

Prática Pedagógica I (1º ano do Curso)

Os alunos iniciam a disciplina de Prática Pedagógica I com um período de aulas (formação teórica) e durante o semestre realizam um mínimo de 12 horas de observação numa instituição cooperante (creche ou jardim de infância), o que visa, por um lado, possibilitar a mobilização de alguns dos conhecimentos entretanto adquiridos e, por outro lado, problematizar, de forma mais fundamentada, situações educativas.

Saliente-se que, embora o objectivo principal deste primeiro ano de iniciação à prática profissional seja o contacto com uma realidade educativa e a consequente observação de práticas, é dado espaço aos alunos para intervirem sempre que solicitado pelo educador cooperante.

Prática Pedagógica II (2º ano do Curso)

No segundo ano, a disciplina de Prática Pedagógica é anual, com uma carga horária de duas horas semanais de formação teórica e um mínimo de três horas semanais de observação, participante, preferencialmente em valência de creche. A intervenção educativa tem lugar uma vez por semana (3/4 horas) e ocorre durante todo o ano lectivo. Saliente-se que o grupo de alunos que participou neste estudo fez todo o 2º ano em creche.

Prevê-se, ainda, que o supervisor / orientador da instituição de formação leve a cabo, durante o ano lectivo, observação dos alunos no terreno, ocorrendo essa observação sem aviso prévio. Nesse dia, e sempre que seja possível compatibilizar, o aluno-estagiário e o supervisor reunirão com o educador cooperante no sentido de proceder a uma avaliação das práticas e, por conseguinte, perspectivar a actuação futura do estagiário.

Prática Pedagógica III (3º ano do Curso)

A disciplina de Prática Pedagógica III é anual, com uma carga horária de duas horas semanais de formação teórica (aulas) e um mínimo de três horas por semana de observação participante em instituições cooperantes (Jardins de Infância). Durante o ano é, ainda, definido um período, em consonância com o calendário escolar, em que o aluno fará uma semana de intervenção, preferencialmente sem interrupções. Pretende-se com este período, preparar o aluno para o estágio final, levando-o a melhor compreender a prática quotidiana de um profissional de Educação de Infância. Refira-se que, para esse período intensivo o aluno-estagiário terá que planificar e desenvolver um “mini-projecto” de intervenção enquadrado no projecto educativo da instituição e no projecto de sala e adequado às necessidades do grupo, tendo o mesmo que ser alvo de acordo prévio por parte do educador cooperante e do supervisor da instituição de formação.

Sublinhe-se que, muito embora as manhãs de estágio devam ser da inteira responsabilidade do aluno-estagiário, este deverá ser supervisionado em permanência pelo educador cooperante.

À semelhança do ano anterior, os alunos serão observados durante o ano lectivo pelo supervisor / orientador de estágio e sem aviso prévio. Sempre que possível prevê-se a realização de reuniões conjuntas para reflexão sobre as práticas, numa tríplice aluno, supervisor e educador cooperante.

Prática Pedagógica IV e V (4º ano do Curso)

O último ano de Prática Pedagógica consiste, no primeiro semestre, numa intervenção de três manhãs por semana em instituições cooperantes de jardim de infância (9 a 12 horas semanais) e, no segundo semestre, numa intervenção de quatro manhãs (12 a 16 horas semanais).

Refira-se, mais uma vez, que os alunos têm espaços de tutoria de duas horas semanais, proporcionadas pelo supervisor / orientador de estágio. Prevê-se ainda, que cada aluno reúna quatro vezes ao longo do ano em simultâneo com o educador cooperante e o supervisor / orientador de estágio.

Estas reuniões deverão ter lugar na própria instituição cooperante, nos dias em que o supervisor for observar o aluno-estagiário, o que ocorrerá pelo menos quatro vezes ao longo do ano lectivo. Pretende-se desta forma, sensibilizar o formando a reflectir sobre a sua prática, procurar estratégias de superação e/ou minimização de eventuais dificuldades e, no fundo, a definir em conjunto com os orientadores de estágio (supervisor e educador cooperante) pistas orientadoras para a sua actuação/intervenção posterior.

De salientar que, desde o primeiro ano, são colocados um por sala, não obstante ocorrerem pontualmente possíveis momentos de planificação e intervenção conjunta promovidas pelas próprias instituições cooperantes.

As unidades curriculares de prática pedagógica são coordenadas por um especialista da área de ciências da educação, formação de professores, que faz a interligação entre as várias áreas do saber, perspectivando uma permanente ligação entre as várias disciplinas do curso no sentido de contribuírem para o aprofundamento de saberes necessários ao desenvolvimento do perfil desejado.

No quadro que se segue sistematiza-se o funcionamento das unidades curriculares de Prática Pedagógica ao longo do curso:

Quadro 19. Resumo das características de funcionamento das práticas em contexto profissional por ano de curso

ANO	TEMPO DE INTERVENÇÃO	VALÊNCIAS
1º	15 horas ao longo de um semestre	Creche / Jardim de Infância
2º	120 horas ao longo do ano	Creche
3º	120 horas ao longo do ano	Jardim de Infância
4º	300 horas ao longo do ano	Jardim de Infância
<p>NOTA: Ao longo dos 4 anos de formação os alunos têm aulas de formação teórica no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica, bem como acompanhamento tutorial (nos 2º, 3º e 4º anos) São ainda observados pelo menos três vezes por ano pelos supervisores / tutores da instituição.</p>		

A avaliação do aluno nas unidades curriculares de Prática Pedagógica (considerando as componentes de formação teórica e de intervenção educativa) deverá desenvolver-se ao longo de três vertentes: científica, pedagógica e deontológica.

Em termos globais, a avaliação/classificação das unidades curriculares de Prática Pedagógica baseia-se na assistência participativa às aulas e em outras actividades propostas; na apreciação por parte do educador cooperante sobre capacidades-chave – capacidades científicas, capacidades pedagógicas (integração em equipa, relação com as crianças e restantes elementos da comunidade educativa), apreciação essa reunida numa ficha enviada pela instituição de formação; e ainda nos relatórios de observação de práticas feitos pelo professor / supervisor centrados nas capacidades anteriores.

Para além das apreciações anteriores a avaliação da prática incide num conjunto de dados pedidos aos alunos, diferenciados ao longo do curso, de acordo com a sistematização apresentada no quadro abaixo:

Quadro 20. Instrumentos de avaliação da prática pedagógica por ano de curso

Instrumentos	UNIDADE CURRICULAR			
	PP I	PP II	PP III	PP IV
Relatório de caracterização da realidade educativa em que está inserido	✓	✓	✓	✓
Dossier de estágio (relatórios de observação, planificação e registo de actividades)		✓	✓	
Estudo de caso individual		✓		

UNIDADE CURRICULAR	
Projecto de intervenção	✓ ✓
Portfólio contendo registos de uma prática reflexiva	✓
Relatório de estágio teoricamente fundamentado que integre uma síntese dos conteúdos trabalhados	✓

Legenda: PP – Prática Pedagógica

2.2.1. Atribuições dos actores

No regulamento, estão ainda previstas as funções / papéis atribuídos aos diferentes actores envolvidos na concretização das actividades de prática pedagógica (educador, cooperante, supervisor da instituição e aluno-estagiário), as quais sistematizamos em seguida.

i. do educador cooperante

O quadro que se segue apresenta as dimensões de intervenção de actuação do educador cooperante e as funções referentes a cada uma dessas dimensões.

Quadro 21. Síntese da análise das funções do Educador Cooperante

DIMENSÕES DE INTERVENÇÃO	OPERACIONALIZAÇÃO
Acolher e promover o acolhimento e integração do aluno a nível institucional	<i>Dar a conhecer aos alunos o projecto curricular adoptado e permitir a sua participação em diversos momentos do desenvolvimento curricular, de acordo com os objectivos das actividades de iniciação à prática profissional do ano em que se encontra</i>
Apoiar o formando ao nível da concepção, planificação desenvolvimento e avaliação dos projectos e/ou actividades	<i>Fornecer elementos que possibilitem que os alunos procedam à caracterização e diagnóstico da situação</i> <i>Co-orientar, acompanhar e supervisionar os formandos durante os períodos de participação nas actividades da instituição cooperante, designadamente na sala de aula onde estes são integrados</i>
Promoção de uma atitude reflexiva e investigativa	<i>Promover a reflexão conjunta das situações experimentadas pelos alunos</i>
Participação em reuniões de trabalho	<i>Reunir com os supervisores da instituição de formação e com os alunos sempre que solicitado pelos primeiros</i>
Participar na avaliação do formando	<i>Colaborar na avaliação dos formandos durante os períodos de realização das actividades de iniciação à prática profissional^{lxvi}</i>

Percebe-se, portanto, que o educador cooperante é encarado como um actor no processo formativo, sendo responsável pela orientação do formando. Deverá facilitar a integração do aluno-estagiário ao nível da instituição, estar atento à participação / intervenção do aluno e promover com o mesmo momentos reflexivos sobre as práticas observadas / vividas.

Acresce ainda a sua intervenção ao nível da avaliação (ainda que qualitativa e não classificativa).

ii. do supervisor (da Instituição de Formação)

No quadro que se segue apresentam-se as dimensões de intervenção do supervisor institucional e as funções que lhe são atribuídas.

Quadro 22. Síntese da análise das funções do Professor-Supervisor

DIMENSÕES DE INTERVENÇÃO	OPERACIONALIZAÇÃO
Mediação da articulação inter-institucional	<i>Facilitar a concertação entre as orientações pedagógicas da instituição de formação e as Instituições Cooperantes</i>
Apoio aos educadores cooperantes no processo de acompanhamento dos alunos-estagiários	<i>Apoiar os educadores cooperantes no acompanhamento dos alunos estagiários, ao nível da programação e planificação, implementação e avaliação das actividades</i>
Observação e diagnóstico de necessidades de formação do aluno-estagiário	<i>Observar as actividades que os alunos desenvolvem na instituição cooperante (de acordo com o calendário de observações definido para o efeito)</i> <i>Fazer o diagnóstico de necessidades de formação do aluno estagiário emergentes da sua intervenção</i>
Apoio ao formando ao nível da concepção, planificação e avaliação dos projectos e/ou actividades	<i>Orientar os alunos estagiários na programação e planificação das actividades de intervenção</i>
Promoção de uma atitude reflexiva e investigativa	<i>Promover a análise e reflexão com os alunos estagiários (nas sessões teórico-práticas e/ou tutoriais) sobre as actividades resultantes da sua intervenção</i> <i>Promover a reflexão e a troca de experiência entre os alunos estagiários</i> <i>Sensibilizar bem como incentivar o aluno para a realização de actividades de investigação e desenvolvimento no domínio da educação</i>
Promoção / mediação da relação entre formando e cooperante	<i>Promover a reflexão conjunta entre o docente cooperante e o aluno estagiário no que concerne às actividades desenvolvidas e a desenvolver (aquando da deslocação às instituições cooperantes para observação de práticas)</i>
Apoio aos sujeitos intervenientes da prática pedagógica a apoiar o aluno na superação de dificuldades	<i>Procurar formas de superação de dificuldades percebidas</i> <i>Promover um trabalho concertado entre os professores da licenciatura, no sentido da resolução de problemas de natureza científica e pedagógica identificados nas actividades de iniciação à prática profissional</i>
Avaliação do formando	<i>Avaliar os alunos estagiários em cooperação com estes e com os docentes cooperantes tendo por base os critérios previamente definidos para cada ano do curso.</i>

O papel do supervisor é crucial, cabendo ao mesmo, consoante os objectivos de cada ano, estabelecer a cooperação entre as instituições e os necessários reajustamentos estratégicos, com vista à formação do aluno. Tem também um papel ao nível da promoção de processos reflexivos, individuais e colectivos, e na procura de estratégias facilitadoras de

aprendizagem permanente do aluno. Saliente-se ainda a função de estabelecer uma relação com os restantes docentes do curso.

De sublinhar ainda que todos os supervisores têm formação base em Educação de Infância, bem como experiência profissional na área.

iii. do aluno-estagiário

No regulamento estão previstas ainda as atribuições do aluno-estagiário. Segundo o mesmo é da competência do aluno-estagiário naturalmente conceber, implementar e avaliar situações educativas, apresentando e discutindo propostas de intervenção de acordo com as necessidades da instituição com o educador cooperante, motivar as crianças para as actividades que promove. Do ponto de vista da avaliação da disciplina, deverá reunir com o supervisor sempre que por este solicitado no sentido de avaliar o seu percurso e apresentar os elementos de avaliação sempre que requeridos por este.

Saliente-se ainda que as a componente de práticas pedagógicas é coordenada por um docente (o coordenador de curso), o qual tem por competência, definir, em consonância com a equipa docente, os objectivos de intervenção para cada ano lectivo e fazer a ligação entre a universidade e as instituições cooperantes, no sentido de viabilizar a realização das actividades de prática em contexto, respeitando os regulamentos e normativos legais e institucionais, e procurando articular os objectivos de ambas as instituições. Cabe ainda ao coordenador promover a reflexão e discussão entre os docentes das diferentes áreas curriculares do curso com vista a uma articulação inter e transdisciplinar que potencie a supressão de eventuais dificuldades / necessidades e, potencie, por conseguinte o desenvolvimento profissional do aluno.

iv. Avaliação dos alunos às unidades curriculares de prática pedagógica

Refira-se que, ao longo do curso, o aluno é avaliado nas unidades curriculares de Prática Pedagógica pelos educadores cooperantes e supervisor, tendo por base um referencial de avaliação inspirado nos perfis de desempenho do educador de infância. No 4º ano, é feita uma avaliação intermédia do formando no sentido de possibilitar uma reflexão, consciencialização e melhoria das áreas de maior dificuldade. O aluno é avaliado nos seguintes parâmetros:

- **Manifestações de interesse pela realidade Escola/Família/Contexto Social** (preocupação em conhecer a realidade educativa em que está inserido; preocupação em conhecer o contexto social e familiar das crianças; capacidade de estabelecer relações com os intervenientes da instituição; colaboração na preparação e desenvolvimento das actividades levadas a cabo pela instituição)
- **Manifestações de autonomia e de responsabilidade social** (assiduidade; pontualidade; apresentação pessoal; atenção às características e necessidades do grupo de crianças; preocupação por atender às características individuais das crianças;

sensibilização e preparação para o acompanhamento do grupo nas tarefas de higiene e refeitório; capacidade de escuta das crianças; capacidade de diagnóstico e resolução de problemas; capacidade de autonomia no acompanhamento das crianças em situação de recreio; colaboração nas actividades educativas intencionais; capacidade para assumir falhas ou erros / capacidade de aceitação da crítica; empenhamento na profissão)

- **Planificação do processo de ensino-aprendizagem** (definição de competências; planificação das actividades; definição / selecção de estratégias)

- **Organização e orientação das actividades educativas** (capacidade de reajustamento da acção educativa; pertinência e adequação das actividades propostas; preparação das actividades; desenvolvimento das actividades programadas; selecção e gestão de recursos materiais; capacidade de comunicação com o grupo; capacidade de integração / inclusão de crianças com NEE; capacidade de gestão do grupo de crianças; capacidade de gestão do tempo; capacidade de gestão do espaço; envolvimento nos jogos e brincadeiras das crianças; capacidade de resposta às necessidades básicas das crianças)

- **Investigação e avaliação** (preocupação em diagnosticar as necessidades do grupo; observação e registo de situações educativas; atitude de auto-avaliação; abertura à hétero-avaliação).

- **Observações** (outros dados relevantes e complementares)

v. Os Seminários complementares e a sua relação com as práticas pedagógicas

A par com o funcionamento da Prática Pedagógica IV existe no 4º ano seminário, cujo principal objectivo é promover a reflexão sobre temáticas relacionadas com o exercício profissional a partir das necessidades expressas pelos alunos e emergentes da análise de práticas, organizando-se essas diferentes temáticas em módulos leccionados por docentes (em alguns casos convidados) para abordar as temáticas em questão. De salientar, que se pretende que este espaço proporcione ao aluno formação complementar em áreas consideradas estratégicas para o seu exercício profissional.

No âmbito do seminário o estudante tem que seleccionar uma das áreas modulares para realizar um trabalho de natureza teórico-prática, versando sobre uma temática relacionada com a área sendo, para o efeito, acompanhado pelo(s) responsável(eis) pela leccionação do respectivo módulo. Com a realização deste trabalho pretende-se que os formandos formalizem o desenvolvimento das suas competências teórico-práticas na compreensão das problemáticas que envolvam a intervenção do educador, através da sistematização e aplicação de conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso e, mais especificamente, ao longo do último ano, bem como consolidem competências ao nível da pesquisa em investigação em educação.

3. Apresentação e análise dos resultados

3.1. Das entrevistas de grupo aos alunos finalistas

As entrevistas aos alunos-finalistas foram realizadas com o principal objectivo de obter pistas para analisar o fenómeno em estudo – a componente de práticas em contexto profissional na formação inicial de educadores de infância. Tratando-se de entrevistas realizadas em pequenos grupos, e numa fase em que ainda não tinha sido lançada a avaliação final, tornou-se evidente (mais nuns casos do que em outros) que seria difícil obter informação exhaustiva sobre as representações dos entrevistados sentindo, em alguns momentos, haver uma certa hesitação e inibição em responder, tendo em conta as respostas pouco profundas e pouco reflectidas que eram dadas às nossas questões. Para além do período em que foram realizadas, outro aspecto que poderá ter contribuído para esta situação poderá ter a ver com o facto de sermos responsáveis pela coordenação do curso, muito embora, ressalve-se, não tivéssemos qualquer intervenção na avaliação dos alunos. A realização das entrevistas ocorrer nesta fase do ano foi uma opção tomada em virtude de perspectivarmos que, após o *terminus* dos trabalhos lectivos, seria muito difícil entrevistar os alunos, pois este seria o seu último ano na instituição. Assumir esse risco, poderia significar a perda dos sujeitos, o que colocaria em causa a realização da nossa investigação.

Por outro lado, acresce que, na altura da sua realização, ainda não tínhamos procedido a qualquer análise dos materiais constantes nos portfólios, considerando a necessidade de estes só poderem ser utilizados para esta investigação após serem devidamente avaliados, para que não houvesse por parte dos sujeitos qualquer receio a este nível. Assim, embora fosse interessante e previsivelmente enriquecedor que as entrevistas pudessem explorar alguns dos resultados apontados pela análise dos portfólios, não se tornou exequível em termos práticos. Contudo, há informação relevante que merece a nossa atenção, sobretudo se considerarmos que a mesma é complementada e conjugada com informação obtida através de outras fontes como análise dos portfólios, análise de documentos legais e análise de literatura científica.

Para o tratamento dos dados qualitativos que reunimos (os protocolos das sete entrevistas de grupo realizadas a 16 alunos finalistas) – o nosso *corpus* de análise (Vala, 1989), ou seja, para a redução dos mesmos, enveredámos por uma análise de conteúdo temática (Bardin, 2009; Gighlione *et al.* 1980; Huberman e Miles, 1991; Van der Maren, 1995), seguindo os propósitos e orientações de Vala (1986) e Bardin (2009), designadamente:

- Codificação do material

- Leitura de cada texto / entrevista com vista a uma apreensão dos dados e uma avaliação previsional sobre a pertinência e possibilidades de análise dos mesmos em face dos objectivos da pesquisa

- Definição de uma matriz provisória baseada no seguimento de um primeiro contacto com o material e tendo por referenciais orientadores da formação dos temas (grandes secções) os respectivos guiões, os normativos legais e a literatura da especialidade.
- Extracção de unidades de registo ou unidades de significação emergentes da análise, as quais se traduziam em frases, parágrafos, que traduzem segundo D’Unrug (1974 citado por Estrela, 1994, p. 467) “*uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou negação)*”, que se bastam a si próprias segundo a autora, e que se constituíram como fonte de criação de uma lista preliminar de categorias. De acordo com Bardin (2009) a unidade de registo traduz o “*segmento de conteúdo*” que visará a categorização e a contagem frequencial.
- Organização dos dados nessas categorias, entendendo as mesmas como “*rubricas ou grupos de classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos*” (Bardin, 2009, p.117), procedimento que significou a passagem de uma fase mais descritiva para uma fase mais interpretativa (tendo em conta que os dados são originados pelos *constructos* da investigadora considerando os objectivos a alcançar com a análise do material). Fomos procedendo a sucessivos reajustamentos da grade de categorias em virtude da leitura sucessiva dos dados até chegarmos a uma versão final que se mostrava mais adequada ao estudo do nosso objecto de investigação e que possibilitasse evidenciar pistas para a construção do questionário e que desse cumprimento aos critérios de fiabilidade enumerados por Bardin, 2009; Robert & Bouillaget, 2002) – *exclusividade, homogeneidade, exaustividade e pertinência*^{lxvii}. Assim, na constituição da nossa grelha adoptámos um processo em que a designação final da categoria é feita no final (portanto, de acordo com Bardin, adoptámos um *processo analógico e progressivo dos elementos*).
- Redução, simplificação e correcção semântica das unidades de registo, o que significou identificar as unidades com sentido sinónimo e reagrupá-las numa só unidade, com eventual contagem de frequência. Tendo sempre presente os riscos de enviezamento dos dados que este processo acarreta, procurámos sempre ser fieis ao sentido da informação, não transformando o sentido das unidades identificadas.
- Integração das unidades de registo nos temas / dimensões de acordo com similaridades de sentido e criação de categorias e subcategorias ilustrativas de diferentes *nuances* de sentido úteis para a nossa pesquisa; o que significou reajustamentos na grelha de categorização.

- Identificação de indicadores, isto é, uma frase ou síntese do investigador que represente, expresse ou se refira a mensagens com sentido idêntico tendo, portanto, como objectivo a redução de unidades de sentido idêntico. São os elementos que se constituem como a operacionalização das categorias (Estrela, 1994, p.467).
- Contagem de unidades de enumeração (por sujeito e entrevista) e frequência de indicadores, visando-se encontrar incidências.

A análise que efectuámos dos dados foi uma análise o mais exaustiva possível, muito embora tivéssemos consciência de que as próprias entrevistas aos estudantes foram mais parcas em informação do que seria desejável, possivelmente em consequência das limitações já evidenciadas. Tentámos, no entanto, fazer emergir todas as ideias, que de alguma forma, contribuíssem para a compreensão do nosso objecto de estudo e que fossem reveladoras de pistas a aprofundar na fase seguinte do trabalho. O guião das entrevistas constituiu-se como um elemento fundamental nesta fase do processo, orientando-nos na própria criação do sistema de categorias, como aludimos.

Não podemos deixar de referir que a auscultação em grupo traz a dificuldade de que todos os entrevistados se expressem sobre as questões colocadas. No entanto, tentámos minimizar esse problema, procurando incentivar os vários elementos presentes a darem a sua opinião. Fomos tentando captar indícios verbais de concordância/discordância, tendo essas concordâncias sido consideradas na transcrição e posterior análise (ex. “sim”, “não” “hum hum”...).

De notar que para a validade da análise dos dados procedemos à análise dos mesmos em diferentes momentos, bem como solicitámos a um especialista que aferisse duas das entrevistas, visando-se encontrar “*concordâncias e divergências*” (Estrela, 1994, p.468). Veio-se a verificar um acordo considerável na maioria das categorias a que chegámos. Fizeram-se alguns reajustamentos, no sentido de aproximar os juízos.

Da análise das entrevistas às alunas finalistas resultou um conjunto de seis categorias, indicadas e descritas no quadro abaixo:

Quadro 23. Descrição das Categorias emergentes da análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
I. Razões de escolha da profissão	Nesta categoria inclui-se a informação que evidencie os motivos (pessoais e/ou profissionais), intrínsecos e/ou extrínsecos que estiveram subjacentes à escolha do curso e/ou profissão de educação de infância para os nossos entrevistados.
II. O papel da formação inicial na preparação profissional do EI	Nesta categoria incluem-se as referências que indiciam contributos da formação em geral e aquelas que apontam para aprendizagens em exclusivo da prática em contexto profissional no seu processo de (re)configuração profissional.
III. Características da formação facilitadoras da aprendizagem profissional	Nesta categoria incluem-se as representações relacionadas com aspectos que de alguma forma parecem ter facilitado durante o percurso formativo o processo de preparação profissional dos alunos entrevistados.
IV. Constrangimentos / dificuldades vivenciadas no practicum	A categoria em questão evidencia as dificuldades ou limitações vividas ou sentidas no desenvolvimento das práticas em contexto profissional, e que de alguma forma poderão representar lacunas em termos formativos que poderão vir a constituir-se como eventuais limitações no exercício efectivo da profissão, isto é, pós-licenciatura.
V. Aspectos valorizados no perfil do EI	Tentando perceber o que significa para os nossos entrevistados “ser EI”, obtivemos um conjunto de atitudes ou predisposições que indiciam constituir características-chave para exercer a profissão. A presente categoria inclui os traços emergentes a este propósito.
VI. Expectativas sobre o exercício profissional	Na presente categoria incluíram-se aquelas que se mostravam possíveis preocupações dos entrevistados relativamente ao que esperam quando iniciarem o exercício efectivo da docência (já como profissionais).

Em termos de relevância de cada uma das categorias identificadas no quadro acima, obtiveram-se os seguintes resultados:

Quadro 24. Resumo do resultados globais por categoria em termos de U.E. e U.R.

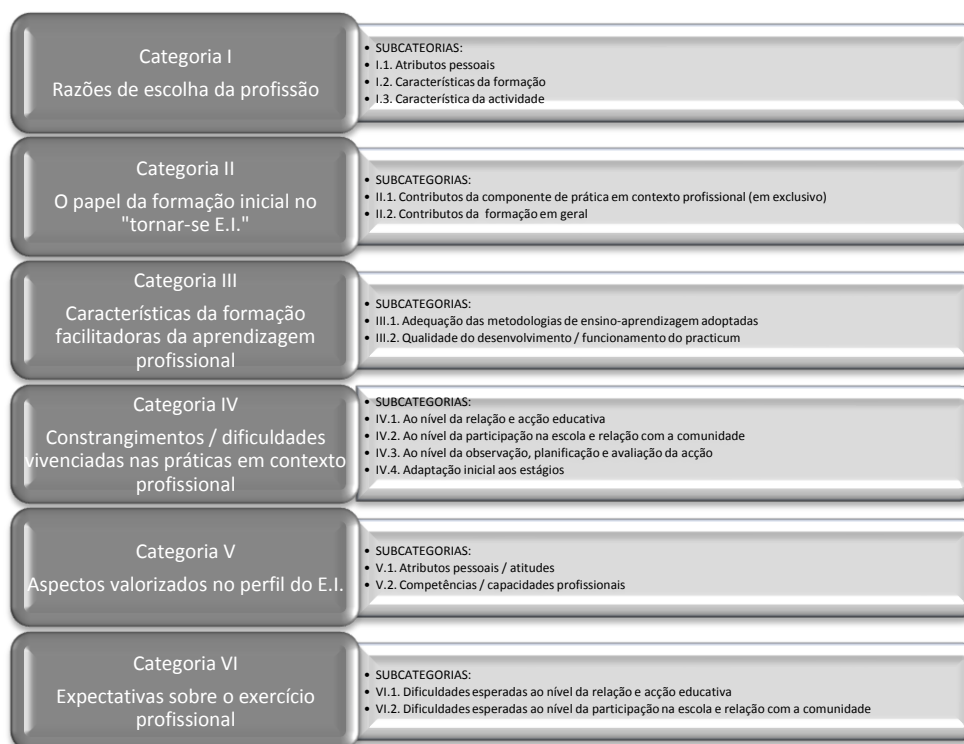
	U.E.	%	U.R.	%
Categoria I	7 (15)	100 (100)	28	26.2
Categoria II	7 (15)	100 (100)	92	86.0
Categoria III	7 (12)	100 (80)	21	19.6
Categoria IV	3 (6)	42.9 (40)	14	13.1
Categoria V	7 (8)	100 (53.3)	17	15.9
Categoria VI	7 (12)	100 (80)	25	23.4
TOTAIS	7 (15)	100 (100)	107	100

Legenda: U.E. - N.º de entrevistas / N.º de entrevistados U.R. – Unidades de Registo

A leitura do quadro acima revela que à excepção da categoria IV, que integra incursões relativamente a constrangimentos / dificuldades vivenciadas no *practicum* (que surge em menos de metade das entrevistas), todas as outras surgem em todas as entrevistas, muito embora se verifique que, por vezes, nem sempre a totalidade das estudantes se tenham pronunciado visivelmente sobre essa matéria. O pronunciamento da totalidade das entrevistadas dá-se somente em duas categorias - *razões de escolha da profissão* e *contributos da formação para o tornar-se EI*. Por sua vez, da leitura do gráfico 1b) ressalta a relevância da categoria II em relação às restantes, verificando-se um elevado número de menções (unidades de registo) referentes aos contributos da formação no *processo tornar-se EI*.

Mas vejamos em seguida o esquema matricial de análise a que chegámos, o qual mostra em detalhe a organização da informação analisada nas entrevistas.

Fig. P – Matriz de análise de conteúdo das entrevistas aos estudantes



Em seguida apresentamos uma análise detalhada por categoria, destacado os traços mais salientes considerando os propósitos de realização das entrevistas.

i.A escolha da profissão

Quadro 25. Sinopse da Categoria Razões de escolha da profissão

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.
Atributos pessoais	- vocação para a profissão	8	5(7)
TOTAL		8	5(7)
Características da formação	- escolha de um curso com cadeiras de Psicologia	1	1(1)

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.
TOTAL		1	1(1)
Características da actividade	trabalhar com crianças	16	7(12)
	possibilidade de trabalhar com crianças com NEE	2	1(1)
	trabalho diversificado (não rotineiro)	1	1(1)
TOTAL		19	7(13)
TOTAIS GLOBAIS		28	7(15)

Legenda: U.E. - N.º de entrevistas / N.º de entrevistados U.R. – Unidades de Registo

Tentando perceber o que esteve por detrás da escolha do *ser educador de infância* e, por conseguinte, das motivações inerentes à escolha da Licenciatura em análise, que aspectos são vistos como mais “atraentes” no curso ou na profissão para as alunas entrevistadas, verifica-se que são visivelmente valorizadas características inerentes à actividade, destacando-se a mais-valia de ser um trabalho com crianças (para 12 das 15 entrevistadas). Vejamos algumas das afirmações expressas que fundamentam esta ideia:

“Eu sempre gostei muito de trabalhar com crianças... foi sempre uma coisa que gostei muito. Portanto, foi isso que me motivou” (C2)

“Eu inicialmente não era Educação de Infância que queria, mas sim Pediatria... mas como as notas eram altas comecei a ver outras possibilidades de cursos relacionados com crianças e então pronto comecei a ver que Educação de Infância....” (D1).

“O que me fez vir... não sei... mas gostava de estar com crianças... sentia-me bem com elas, não sei... Sempre que fazia algo com elas, sentia-me bem e foi isso que me... [levou a vir para o curso de EI]” (E1)

Surgem ainda como características atractivas da actividade do educador outros indicadores, embora com pouca relevância, tendo em conta que cada um deles é apenas referido por uma aluna-estagiária:

- possibilidade de trabalhar com crianças com NEE

“Eu, o que eu quero não é só ser Educadora de Infância, mas trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais”(C3)

- trabalho diversificado (não rotineiro).

“...para além disso não seria um trabalho rotineiro, um trabalho de escritório que eu isso é que nem pensar, para mim não dá e... acho que também foi por isso porque seria um trabalho diferente todos os dias...” (B1)

Outra ordem de razões que conduziu à escolha da educação de infância como área de formação / profissão prende-se com características pessoais, designadamente, um sentimento de vocação para o exercício da profissão, sendo o mesmo referido por sete sujeitos. Vejamos algumas alusões representativas a este propósito:

“Era de facto o curso que eu queria tirar”. (B2)

“Eu fui desde pequenina, na escola primária... eu sempre tive contacto com crianças na minha família e desde aí sempre disse à minha mãe eu quero ser Educadora de Infância”. (F2)

“É uma coisa que vem cá de dentro. É espontâneo...Desde pequena que tinha predisposição para brincar com crianças” (G2)

ii. O papel da formação inicial no tornar-se EI

Quadro 26. Sinopse da Categoria O papel da formação inicial no tornar-se EI

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.*
Contributos da componente de prática em contexto profissional (em exclusivo)	importância do estágio final na preparação do aluno	23	7(11)
	formação em contexto profissional ao longo do curso como fundamental	3	2(3)
	possibilidade de aplicação dos saberes adquiridos na componente académica	3	2(3)
	experimentar / vivenciar o que é ser educador de infância	5	5(5)
	permitiu contactar / conhecer diferentes realidades profissionais	1	1(1)
	percepção/ consciencialização das dificuldades da prática	1	1(1)
	desenvolvimento de saberes profissionais	38	7(13)
	(re)definição da imagem do que é ser EI / consciencialização do que é ser EI	7	4(6)
	possibilidade de relacionamento / contacto com diversos intervenientes do processo educativo	5	4(4)
	validar as teorias aprendidas	1	1(1)
TOTAL		87	7(15)
Contributos da formação em geral	Construção / redefinição da imagem do que é ser E.I	3	3(2)
	Desenvolvimento pessoal e profissional / Mudanças ao nível do pensar e agir	2	1(2)
TOTAL		5	4(5)
TOTAIS GLOBAIS		92	7(15)

Legenda: U.E. - N.º de entrevistas / N.º de entrevistados U.R. – Unidades de Registo

Com o intuito de percebermos os contributos da formação na preparação profissional das alunas, isto é, tentando averiguar mais especificamente qual a relevância do papel da componente de prática em contexto na construção profissional de futuros educadores de infância, questionámos as estudantes a este propósito. As respostas obtidas permitiram-nos isolar os contributos especificamente da componente de práticas em contexto profissional (práticas pedagógicas) e o contributo da formação em geral. As representações obtidas apontam claramente para a sua importância formativa e preparatória da actividade

profissional, isto é, para a percepção de que o contacto com a realidade profissional se constitui como um espaço fundamental no processo *tornar-se EI*, sendo a subcategoria que lhe corresponde aquela que mais se evidencia em todo o conjunto de categorias emergentes da análise. Em todas as entrevistas é notório o destaque dado ao último ano de estágio, sendo ilustrativas dessa importância as seguintes afirmações:

“Penso que o estágio do quarto ano... para mim foi sem dúvida o mais importante.” (A1)

“Vivemos os problemas todos [no último ano)” (A1)

“A nível de estágio a mesma coisa... é sem dúvida o ano que mais me marcou, que mais sinto que aprendi...” (C2)

Não obstante as inúmeras referências que destacam a importância do estágio do 4º ano do curso, em duas entrevistas releva-se a importância do modelo integrado de estágios ao longo do percurso formativo, isto é, a importância do contacto com o mundo profissional durante o processo formal de aprendizagem da profissão. Vejamos como duas estagiários relacionam essas experiências com a preparação para enfrentar o futuro exercício profissional:

“Seria muito complicado [não ter estágios])... chegávamos ao mundo do trabalho e ficaríamos a olhar... e agora o que é que vou fazer?” (E1)

“Sem dúvida os estágios são os momentos mais importantes porque nos preparam para o futuro...” (E2)

As actividades em contexto profissional permitem experienciar / vivenciar o que é ser educador de infância, designadamente o estágio final permitindo, de acordo com estas alunas, sentir o que é exercer a profissão. Nas palavras de um entrevistado:

“Nós este ano é a mesma coisa que sermos a Educadora do grupo” (A1)

“Este ano podemos já sentir o que é ser educadora de infância...” (G2)

Em todas as entrevistas surge a ideia da componente de práticas profissionais promover o desenvolvimento de saberes profissionais (saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-estar) sendo que, uma clara maioria das alunas aponta para contributos neste âmbito, visível pelo elevado número de afirmações proferidas que suportam este facto. Salienta-se a ideia de que, muito embora a teoria seja importante, a imersão na prática é uma etapa fundamental de aprendizagem, como muito bem elucidam algumas das afirmações proferidas:

“Se não fosse a prática há muita coisa que não aprendia... que não se aprende pelos livros... é mesmo pela prática” (E1)

“O vemos a educadora... o vemos a acção da educadora, por exemplo, o que faz com os meninos durante o recreio... uma criança a bater em outra criança... [permite aprender)” (G2)

Note-se, no entanto, que as alunas no geral não chegam a concretizar exatamente o que aprenderam, não se tendo obtido uma discriminação sobre essas aprendizagens, mas apenas a confirmação de que existiram e foram muito importantes.

Para uma futura educadora a prática permite mesmo validar as teorias aprendidas ao longo do curso:

Muitas vezes pela teoria damos como correcto determinado procedimento, mas depois quando vamos a aplicar aquilo não resulta (G1)

Em seis entrevistas, quatro alunas apontam para o contributo da prática na formação ou redefinição das imagens / concepções / crenças do que é ser educador de infância. Se esta “imersão” no contexto profissional poderá contribuir para o aluno perceber as exigências que se colocam a um educador de infância, poderá também eventualmente levar a mudar (pre)concepções, como evidenciam as palavras de duas estudantes:

“É talvez... por exemplo, nós entramos e pensávamos que era uma determinada maneira... se calhar se não tivéssemos tido o estágio íamos continuar a pensar da mesma maneira... porque não víamos certas coisas, não víamos acontecer certas coisas, não fazíamos certas coisas...” (A2)

“Há coisas que tínhamos uma ideia diferente... por isso é que agora ainda damos mais importância à nossa profissão” (G1)

A possibilidade de contacto com diversos intervenientes no processo educativo transparece como outra mais-valia da imersão do aluno nas instituições educativas durante o curso, sendo um meio de relacionamento não só com crianças (o público com quem se irá trabalhar), mas com adultos (pais e funcionários).

A realização de actividades em contexto profissional constitui, deste modo, uma etapa fundamental na preparação profissional, como sugerem as várias reflexões mencionadas, sendo que para três sujeitos estes momentos proporcionam a oportunidade de aplicação daquilo que aprenderam durante o processo formativo. Nas palavras de uma das entrevistadas:

“É pôr em prática aquilo que aprendemos” (D2)

Da análise dos dados, obtêm-se também indicadores que apontam para contributos da formação em geral na preparação profissional do futuro educador de infância, isto é, não há referência em concreto a nenhuma área disciplinar ou componente curricular específica. Com efeito, três estagiárias apontam para o contributo da formação na construção da imagem do que é ser EI e uma outra aponta para o seu contributo em termos de desenvolvimento pessoal e profissional, isto é, indutora de mudanças no pensar e agir. Relativamente ao primeiro aspecto, torna-se muito claro que para estas alunas existe mudança de crenças iniciais sobre o que é ser EI, como mostram todas as afirmações feitas a este propósito:

“Eu quando vim para aqui pensava, tal como toda a gente pensa, que ser educador é tomar conta de crianças e é evidente que ao fim de quatro anos não é isso que pensamos, não é?” (E2)

“Ainda no outro dia estávamos a falar... quando entrei no curso tinha uma ideia completamente diferente do que era ser educador e acho que hoje em dia as coisas também mudaram um bocadinho e acho que há uma ideia diferente do que é ser educador...” (F2)

“Quando vim para aqui caí um bocadinho de pára-queidas... algumas cadeiras, não todas, deram-nos pistas importantes para percebermos o que é ser Educador de Infância” (C1)

Duas estudantes admitem mesmo mudanças progressivas no seu pensar e agir como consequência da formação recebida. Nas palavras de uma delas:

“...a minha postura de pensar e agir não tem nada a ver... fui ao longo destes anos todos mudando...” (B2)

iii.A formação: aspectos facilitadores da preparação profissional

Quadro 27. Sinopse da Categoria Características da formação facilitadoras da aprendizagem profissional

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.*
III.1. Adequação de metodologias de ensino-aprendizagem adoptadas no curso	vertente prática do curso	3	2(3)
	promoção da realização de trabalhos de grupo	1	1(1)
TOTAL		4	2(4)
III.2. Qualidade de desenvolvimento/ funcionamento do estágio	bom acolhimento dos diversos actores na instituição cooperante	4	2(3)
	partilha de experiências / cooperação entre estagiárias	1	1(1)
	apoio dos supervisores e/ou educadores cooperantes	12	6(9)
TOTAL		17	6(11)
TOTAIS GLOBAIS		21	7(12)

Legenda: U.E. - N.º de entrevistas / N.º de entrevistados U.R. – Unidades de Registo

A análise das entrevistas permitiu também a identificação de alguns aspectos que, no âmbito da formação inicial, parecem ter influído positivamente na preparação / aprendizagem profissional, surgindo em todas as entrevistas dados a este respeito. Na sua maioria, os aspectos focados recaem sobre a qualidade do desenvolvimento das actividades de prática em contexto profissional, destacando-se o apoio dado pelos supervisores e / ou educadores cooperantes (evidenciado em seis entrevistas por 60% das alunas), seguindo-se o bom acolhimento na instituição cooperante (inclusivamente dos pais) e a ideia da partilha de experiências / cooperação entre estagiárias, muito embora esta última ideia seja apenas mencionada por uma aluna.

O apoio / orientação dos supervisores e/ou educadores cooperantes é percebido por duas estudantes da seguinte forma:

“É a maneira de nós sabermos se estamos a ir pelo caminho certo [com a ajuda dos supervisores)]... são eles que nos dizem o que é que podemos melhorar porque as crianças não nos dizem.” (F2)

“Se não tivéssemos ninguém para dar opinião e corrigir... continuávamos a fazer as coisas da mesma maneira.” (G2)

O sentimento de serem bem aceites / acolhidas na instituição cooperante revela-se em duas entrevistas. São de duas alunas as seguintes expressões:

“Eu tive uma sorte, pois não me senti estagiária na minha instituição.... Houve um envolvimento total, com as educadoras, com os pais...” (C3)

“Os pais não querem que nos venhamos embora.” (G2)

A importância da partilha entre pares (colegas de formação) é percebida por uma aluna como um factor de apoio ao seu crescimento profissional. São suas as seguintes palavras:

“Vamos falando também um bocadinho entre nós, por exemplo, olha a minha educadora não faz isso, não diz aquilo e... vamos juntando e vamos formando essa ideia.” (A1)

A qualidade de algumas metodologias de ensino-aprendizagem privilegiadas no curso é referenciada em duas entrevistas (por quatro alunas), nomeadamente a vertente prática, a qual facilita na sua opinião a aprendizagem de saberes práticos essenciais (por exemplo, utilização de fantoches), e a realização de trabalhos de grupo que, de acordo com uma estagiária, conduzem a uma aprendizagem mais profunda, dado o trabalho de reflexão que exigem.

iv. As dificuldades da prática profissional

Quadro 28. Sinopse da Categoria Constrangimentos / dificuldades vivenciadas nas práticas em contexto profissional

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.*
IV.1. Ao nível da relação e acção educativa	controlar o grupo	1	1(1)
	atender aos diferentes ritmos / características das crianças	1	1(1)
TOTAL		3	1(2)
IV.2. Ao nível da participação na escola e relação com a comunidade	comunicação /relacionamento com os pais e/ou encarregados de educação	8	3(6)
TOTAL		8	3(6)
IV.3Ao nível da observação, planificação e avaliação da acção	desenvolver actividades adequadas a todas as crianças	1	1(1)
TOTAL		1	1 (1)
IV.Adaptação inicial aos estágios	receios / insegurança sentidos na fase inicial do estágio	2	1(2)
TOTAL		2	1(2)
TOTAIS GLOBAIS		14	3(6)

Legenda: U.E. - N.º de entrevistas / N.º de entrevistados U.R. – Unidades de Registo

Com o objectivo de perceber que dificuldades levantam as práticas em contexto profissional, questionaram-se as estagiárias sobre o que sentem como mais difícil no ser educador de infância. Partimos da ideia de que a nomeação de eventuais dificuldades aponta para aspectos a considerar, não só na formação dos alunos, como aponta ainda para conhecimentos, capacidades, destrezas e atitudes necessárias ao exercício profissional. Em três entrevistas, seis alunas apontam para limitações ao nível da relação com a comunidade, designadamente, de comunicação com os pais e/ou encarregados de educação, conforme ilustram os techos que se seguem:

“Há pais que eu sei que consigo ter uma conversa sobre o filho, há pais que nem me atrevia.”
(A1)

“Na nossa prática é mais fácil trabalhar com as crianças e mais difícil trabalhar com os pais.”
(A2)

“Falta-nos saber lidar com os pais.” (F1)

Muito embora, com pouca expressividade (apenas referidas numa entrevista por uma ou duas alunas) são perscrutadas outras dificuldades vividas no âmbito da prática profissional. Ao nível da relação e acção educativas surgem dificuldades no controlo do grupo e em atender aos diferentes ritmos / características das crianças. Já no que respeita à dimensão de observação, planificação e avaliação da acção é mencionada por uma aluna a dificuldade em desenvolver actividades adequadas a todas as crianças.

Saliente-se ainda que, numa entrevista, duas estudantes, apontam para a existência de dificuldades de adaptação inicial no período inicial dos estágios, nomeadamente pelo sentimento de insegurança ou receios sentidos de não saber o que fazer. De acordo com uma das alunas:

“Os primeiros dias de estágio são sempre momentos marcantes, pois andamos sempre um bocadinho às apalpadelas... o que vai ser...” (F2)

v. Ser educador de infância: que perfil?

Quadro 29. Sinopse da Categoria Aspectos valorizados no perfil do EI : traços de profissionalismo

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.*
V.1. Atributos pessoais / atitudes	agir com sensibilidade	1	1(1)
	agir com autoridade	1	1(1)
	Ser persistente	1	1(1)
	Ser afectuoso com as crianças	1	1(1)
TOTAL		4	2(2)
V.2. capacidades profissionais	atender às características individuais das crianças	2	2(3)
	capacidade para apoiar o desenvolvimento integral e harmonioso da criança	9	5(7)
	capacidade para motivar as crianças	2	1(2)
TOTAL		13	5(8)
TOTAIS GLOBAIS		17	7(8)

Legenda: U.E. - N.º de entrevistas / N.º de entrevistados U.R. – Unidades de Registo

Tentando perceber o que implica *ser educador de infância* para as alunas-finalistas entrevistadas, obtiveram-se duas grandes áreas com traços caracterizadores da profissão – características ou atributos pessoais e capacidades profissionais, sendo o primeiro grupo de aspectos emergente em duas entrevistas, mencionado por duas alunas, e o segundo grupo de aspectos referido em sete entrevistas por oito alunas.

Para se ser educador surgem em duas entrevistas algumas qualidades em termos pessoais e atitudinais consideradas essenciais, o que traduz visivelmente a importância da dimensão pessoal no exercício profissional: agir com sensibilidade; agir com autoridade; ser persistente e, portanto, não desistir da sua acção e ser afectuoso com as crianças. Sobre esta última característica, ressaltamos as palavras da própria aluna, dada a sua expressividade:

Ser Educador não basta puxar pelas crianças, temos que amá-las... foi uma frase que me ficou que não mais me esquecerei (D1)

Em termos de competências profissionais, em cinco entrevistas, sete alunas, apontam para a necessidade de um educador de infância ser alguém que tenha capacidade para apoiar / promover o desenvolvimento integral e harmonioso da criança. Esta ideia é fundamentada pelas seguintes afirmações:

“É alguém essencial na vida da criança.” (A1)

“Um educador de infância é alguém que está na vida das crianças.” (A2)

“[Um Educador) está com a criança nos bons e maus momentos. Por exemplo, eh... aquelas coisas que muitas vezes as pessoas não ligam, quando uma criança faz mal repreendem mas quando uma criança faz bem não lhes ligam... esses pequenos pormenores...” (A2)

“Acima de tudo temos que fazer com que as crianças que estão nas nossas mãos (entre aspas) se desenvolvam harmoniosamente.” (B1 / B2)

“Por analogia a um Jardineiro que cultiva e rega as plantas e as vê crescer, um Educador é alguém que dá conhecimentos e vê as crianças crescer” (C1)

“Ser educador é ver as crianças crescer... é gratificante saber que estamos a prepará-las para a vida.” (D2)

“É uma pessoa que participa no crescimento deles” (E1)

O ser capaz de respeitar as características de cada criança no desenvolvimento da acção educativa, percebe-se constituir para três estagiárias outro dos traços de profissionalismo que o educador deverá demonstrar, consubstanciando-se na preocupação por cada criança em particular (A1/ A2).

Duas entrevistadas apontam para a necessidade de o educador de infância ser capaz de motivar as crianças para a aprendizagem:

“Um educador tem de ser capaz de puxar as crianças.” (C1)

“É necessário motivar as crianças para as actividades.” (C3)

vi. O futuro profissional: as expectativas

Quadro 30. Sinopse Categoria Expectativas sobre o exercício profissional

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.*
Dificuldades esperadas ao nível da relação e acção educativa	intervir autonomamente / controlar o grupo	12	5(9)
	transpor os modelos educativos para a prática	1	1(1)

TOTAL		13	6(10)
Dificuldades esperadas ao nível da participação e relação com a comunidade educativa	comunicar com os pais e/ou encarregados de educação	10	4(8)
	adaptação à instituição	2	1(1)
TOTAL		12	4(8)
TOTAIS GLOBAIS		25	7(12)

Legenda: U.E. - N.º de entrevistas / N.º de entrevistados U.R. – Unidades de Registo

Aproximando-se o início do exercício profissional, e tentando validar as áreas de dificuldade destas futuras educadoras de infância, isto é, o que é e será na sua expectativa mais difícil na profissão, verificam-se no seu discurso manifestações de insegurança em duas grandes áreas – relação e acção educativa e participação e relação com a comunidade.

Relativamente à primeira área, em cinco entrevistas, nove alunas evidenciam o receio de não conseguir controlar o grupo e numa entrevista, uma aluna, mostra algum receio em não conseguir pôr em prática os modelos educativos aprendidos.

As eventuais dificuldades em intervir autonomamente / controlar o grupo são expressas da seguinte forma:

“Eu já tive uma situação... fui a uma entrevista e quando a directora me disse que era para uma sala de quatro e cinco anos fiquei estática porque eu nunca... nunca tive grupos heterogéneos... neste primeiro ano vamos trabalhar e...esta mudança repentina assusta-me um bocadinho.” (A1)

“Tenho a certeza que vou sentir algumas dificuldades, não é? Não tenho aquele apoio... mas acho que com a experiência...” (C3)

“Vamos ter que estar desde o início com o grupo e pô-lo em actividade... vamos ter que nos ver sozinhas...” (C1)

“Se sentirmos alguma dificuldade não vamos ter lá uma educadora para nos dar a mão...” (C2)

“Eu tenho algum receio, não é? Porque um grupo todo nosso! É tudo nosso!” (E2)

“É o maior receio [estar sozinhas com o grupo)].... Mas vamos conseguir...” (E1)

“Eu acho que vai ser difícil... pois até aqui estávamos acompanhadas... temos ali o apoio...” (F1)

“Agora a responsabilidade passa a cair em cima de nós.” (F2)

“Acredito que vai ser difícil... (estar sozinha com o grupo)” (F1)

“Pois, agora vamos ser postas à prova... se antes tínhamos o educador cooperante, e pudéssemos estar retraídos por um lado, agora somos nós...” (G1)

“Apesar deste ano já ser muito a sério, a partir de agora é que vai ser...” (G1)

Em quatro entrevistas (mais de 50%), oito alunas-finalistas, apontam nos seus discursos para que a comunicação com as famílias possa vir a constituir-se com uma das dificuldades a enfrentar no futuro exercício da profissão, traduzindo-se para uma das futuras educadoras como o papel mais difícil, senão o único que levantará “barreiras”. Vejamos algumas das preocupações expressas:

“Acho que é capaz de vir a ser o mais difícil porque as crianças nós arranjamos outras estratégias, outras coisas, conseguimos mais ou menos encaminhá-las de maneira clara agora os pais acho que...” (B1/B2)

“O meu maior receio são os pais... há pais e pais, não é?!” (C2)

“Também receio isso...[relação com os pais]” (C1)

“Acho sinceramente que o que vai ser mais complicado é a relação com os pais, porque ali [no estágio deste ano]) já está feito, não é?!” (D1)

“Penso que vai ser a única (barreira)” (D1)

“Penso que vai ter que ser a primeira barreira a ultrapassar.” (D2)

“Tenho imenso receio das reuniões de pais” (G2)

Eu também [receio das reuniões de pais])... dou por mim a pensar como é que vou... (G1)

3.2. Da entrevista ao supervisor

Na entrevista à supervisora emergiram três grandes dimensões (categorias) que nos permitem ter uma perspectiva sobre como é que a mesma encara o papel das práticas em contexto profissional na preparação do futuro educador de infância (as finalidades que lhe atribui), identificar dificuldades dos alunos na concretização do *practicum* e ainda reunir perspectivas sobre o papel dos supervisores na formação do aluno. No quadro abaixo apresenta-se uma breve descrição das mesmas.

Quadro 31. Descrição das categorias emergentes da análise de conteúdo da entrevista à Supervisora

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
I. O papel da formação inicial no “tornar-se EI”	<p>Nesta categoria incluem-se as referências que o supervisor faz relativos aos contributos quer da formação dita académica (isto é, a ministrada em contexto de ensino superior) e em exclusivo os contributos do <i>practicum</i> no seu processo de configuração (pré)profissional.</p> <p>Tentámos perceber nas entrevistas, sendo esse um objectivo primordial da nossa investigação, que maisvalias traz a realização de práticas em contexto profissional na preparação profissional dos futuros educadores de infância. Esta categoria, inclui, portanto, todas as referências feitas pelo entrevistado que apontavam para aprendizagens exclusivas das práticas em contexto profissional.</p>
II. Dificuldades dos alunos percebidas no decurso da formação	<p>A categoria em questão evidencia as dificuldades ou limitações dos alunos percebidas no âmbito do <i>practicum</i> pelo supervisor e que de alguma forma poderão representar lacunas em termos formativos que poderão vir a constituir-se como eventuais limitações no exercício efectivo da profissão (isto é pós-licenciatura).</p>
III. Perspectivas sobre o processo superviso da prática em contexto profissional	<p>Nesta categoria incluem-se as representações do supervisor relativamente ao papel que desempenham os supervisores no contexto das práticas em contexto profissional</p>

Em termos de relevância das diferentes categorias a que chegámos o Quadro 32 mostra que o discurso da entrevistada incide de forma notória sobre contributos da formação no *tornar-se EI*, verificando-se que, mais de metade das unidades de registo identificadas se relaciona com este assunto. Segue-se bastante abaixo, ainda assim reunindo praticamente 30% do total das unidades de registo, a categoria que perspectiva o papel do supervisor na orientação das práticas em contexto profissional. Por último, surge a categoria II que reúne dificuldades dos alunos, a qual abarca apenas 11.8% das unidades contabilizadas. Não obstante, não nos parece de grande relevância tirar qualquer elacção dos números apresentados, justificando o nosso olhar a simples menção do entrevistado.

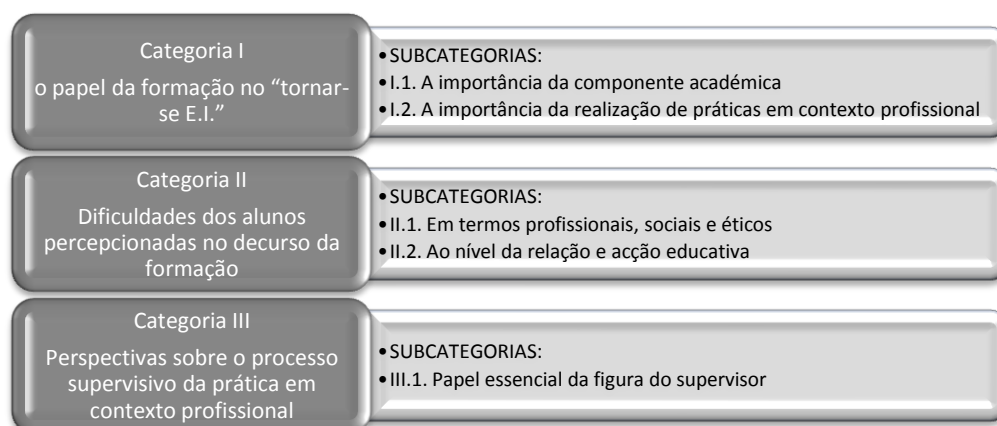
Quadro 32. Resumo do resultados globais por categoria

	U.R.	%
Categoria I	30	58.8
Categoria II	6	11.8
Categoria III	15	29.4
Totais	51	100

Legenda: U.R. – Unidades de Registo

Em termos esquemáticos chegou-se à seguinte matriz:

Fig. Q - Matriz de análise de conteúdo da entrevista ao Supervisor



Em seguida, apresenta-se uma análise detalhada por categoria, evidenciando os principais aspectos que foram focados na entrevista de acordo com os objectivos da presente pesquisa.

i. O papel da formação inicial no “tornar-se EI”

Quadro 33 – Sinopse da Categoria *O papel da formação inicial no tornar-se EI*

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.
A importância da componente académica	Tomar contacto com as principais teorias	1
TOTAL		1
A importância da componente de prática em contexto profissional	Conhecer a realidade profissional	2

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.
	Aplicação de saberes adquiridos durante a formação	3
	Desenvolvimento pessoal e profissional	7
	Socialização profissional	5
	Promove a aprendizagem de saberes profissionais em várias áreas do exercício profissional	12
TOTAL		28
TOTAL GLOBAL		30

Legenda: U.R. – Unidades de Registo

Esta é a categoria que abarca maior número de referências por parte da supervisora. Centrando-se sobretudo sobre os contributos de prática em contexto profissional (que é também a subcategoria que mais se destaca no global da análise), a docente salienta a importância da formação académica, considerando que a frequência de um curso contribui também para que o aluno (futuro educador de infância) adquirira conhecimentos teóricos essenciais ao exercício da profissão, sublinhando ser este um objectivo-chave da formação, como se depreende da forma como se expressa:

“o mais importante (da formação) é tomarmos contacto com as teorias mais importantes relacionadas com a nossa actividade”

No que concerne ao contacto do aluno com o real profissional através da realização de momentos de observação participante em instituições educativas, surgem vários contributos, destacando-se a aprendizagem de saberes profissionais, não obstante a tradicional ideia de prática como aplicação de saberes adquiridos. A entrevistada evidencia as seguintes aprendizagens: ao nível de técnicas de expressão plástica; técnicas de recorte; técnicas de colagem; relação pedagógica (lidar com comportamentos emocionais); trabalhar em equipa; lidar com crianças (saber-estar com crianças). O desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente, a aquisição de maior autonomia e responsabilidade, a aquisição de regras, a melhoria em termos de desempenho são ideias igualmente evocadas pela supervisora que permitem sustentar a tese da importância de práticas profissionais durante o percurso formativo dos futuros educadores de infância. Saliente-se, ainda, a sugestão de que a realização dessas actividades contribui para a socialização profissional, nomeadamente, o contacto com colegas da profissão e com as famílias, sem as quais não ocorreria.

ii. As dificuldades dos alunos no practicum

Quadro 34 – Sinopse da Categoria *As dificuldades dos alunos percebidas*

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.
Em termos profissionais, sociais e éticos	Postura pessoal inadequada	3
TOTAL		3
Ao nível da relação e acção educativa	Controlar o grupo	2
	Manter a atenção do grupo para as actividades	1

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.
	propostas	
TOTAL		3
TOTAL GLOBAL		6

Legenda: U.R. – Unidades de Registo

Quando questionada sobre o que é mais difícil para o aluno no *practicum*, a supervisora destaca pontos fracos dos alunos ao nível da sua postura profissional, social e ética. Por um lado, percepciona dificuldades de assunção de uma postura adequada, expressando-se a este propósito da seguinte forma:

“eu acho que é muito importante toda a gente ter direito à instrução, mas também acho que para se ser educador de infância tem que se ter algum cuidado, pois muitas vezes às alunas falta-lhes alguma educação de base... é preciso saber estar, ter uma certa postura...”

Por outro lado, aponta para limitações relacionadas com a relação e acção educativa, nomeadamente com dificuldades no controlo do grupo e em manter a atenção do mesmo. Para a docente-supervisora a dificuldade em organizar o grupo é uma das grandes limitações demonstrada pelos alunos-estagiários. Os excertos que se seguem dão conta do que acabámos de referir:

“Controlar o grupo... isso sim é uma grande dificuldade que sinto que as alunas têm, sendo sobretudo visível este ano quando se espera uma maior autonomia...”

“Muitas vezes têm que ser apoiadas pela educadora ou por mim quando estou pois têm dificuldade em manter o grupo ocupado e organizado quando terminam as actividades”

“...Por exemplo, lançarem uma actividade e não conseguirem prender a atenção do grupo. Há neste momento estagiárias que não conseguem prender a atenção do grupo e estão no último ano. Não conseguem apanhar o grupo para lançar a actividade. Eu acho que a dificuldade maior é esta. Mas eu acho que isso é por falta de diálogo... digo-lhes muitas vezes que têm que arranjar estratégias como, por exemplo, actividades de bolso”

iii.O processo superviso

Quadro 35 – Sinopse da Categoria Perspectivas sobre o processo superviso das práticas em contexto profissional

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.
Papel essencial da figura dos supervisores (do ensino superior e da instituição cooperante)	Supervisores e educadores cooperantes como modelos de profissionalismo	3
	Supervisores como elementos “transmissor de conhecimento profissional”	3
	Supervisor como elemento de suporte aos alunos nas dificuldades	1
	Supervisor como elemento mediador do diálogo entre estagiários e educadores cooperantes	1
	Supervisor como elemento de suporte aos educadores cooperantes / instituição cooperante	3
TOTAL		11
Perfil dos supervisores (de ensino superior e da instituição cooperante)	Pessoas com experiência na área	1
	Capacidade de escuta	1
	Capacidade de diálogo	1

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.
	Abertura para com os alunos	1
TOTAL		4
TOTAL GLOBAL		15

Legenda: U.R. – Unidades de Registo

Na entrevista, tentámos perceber ainda que tipo de papel a entrevistada atribui ao supervisor na preparação dos alunos. Da análise resultam um conjunto de diferentes atributos deste elemento do processo formativo:

- Supervisor como elemento de suporte aos educadores cooperantes / instituições

“já me aconteceu em três ou quatro instituições cooperantes a educadora cooperante ir buscar o gravador e eu gravar a canção para a festa do natal...”

“E há uma troca, por exemplo, sai um livro de histórias, falo com a educadora e digo que me falaram dessa história noutra instituição e acabo por fazer esta ligação... e sugiro...”

“Também já ajudei a fazer numa instituição a biblioteca de sala e foi muito engraçado. Pronto, sempre que possível tento fazer este tipo de coisas...”

- Supervisor como modelo de profissionalismo, significando que deverá constituir-se como modelo de atitudes e postura, exemplo para as práticas dos alunos (futuros profissionais)

“O nosso papel (supervisores) e o dos educadores cooperantes é fundamental. Muitas vezes não é por palavras, mas é por atitudes.”

“Muitas vezes eu estou com elas em grupo eh... e, por exemplo, quando eu chego faço questão de elas fazerem silêncio para eu começar a falar pois não podemos estar todos a falar ao mesmo tempo. É o que elas devem incutir na sala com os meninos...”

- Supervisor como elemento transmissor do “conhecimento prático”

“depois é transmitir-lhes conhecimentos muito práticos porque de teoria elas sabem... transmitir coisas práticas que elas possam no futuro fazer enquanto educadoras.”

“Acho que as alunas mostram-se sempre ávidas de ter conhecimentos práticos... Acho que o nosso papel de supervisores (enquanto educadoras de infância) é fundamental a esse nível ...”

- Supervisor como elemento de suporte aos alunos-estagiários

“Acho que isso para elas é muito bom... vou dando dicas quando se sentem com dificuldades, também não sou capaz de assistir ao que está mal e ficar sentada a avaliar... estou ali para formar não é?!”

“Uma coisa muito importante é nós supervisores e eu faço isso sabermo-nos colocar no nosso papel... ... por exemplo, quando vou ver as alunas às instituições gosto de me sentir mais um elemento da sala e não dar aquela ideia de que vou lá para avaliar, ficando sentada a um canto a tirar notas. Assim quando chego às instituições falo com os meninos e vou-me integrando no grupo, pergunto à estagiária o que é que precisa que eu ajude?”

- Supervisor como mediador de diálogo entre estagiários e educadores cooperantes

“Muitas vezes medeio também eventuais dificuldades de diálogo da estagiária com a cooperante e acabo por desbloquear algumas situações... quando me vou reunir com a educadora cooperante pergunto á estagiária se há alguma coisa que queira que transmita à educadora porque ela não foi capaz... sei lá... acontecem situações destas e é importante o nosso papel a este nível.”

Da análise efectuada percebe-se que para a entrevistada o supervisor do ensino superior é considerado um elemento crucial na formação, que para além de se constituir um modelo profissional para os alunos, é um formador e um mediador entre aluno-instituição cooperante e instituição de ensino superior.

A entrevistada sugere ainda um conjunto de características pessoais/profissionais que considera que um professor-supervisor deverá ser portador, que consignam aquilo que designamos por perfil profissional - deverá ser uma pessoa com experiência na área, pois só assim, como refere, poderá ser capaz de *“fazer um bom acompanhamento do aluno, orientando-o no sentido de melhoria das dificuldades que vai vivendo”* e deverá ainda ser um professor que reúna um conjunto de capacidades/conduas que são importantes para apoiar o aluno no seu desenvolvimento profissional (capacidade de escuta, capacidade de diálogo e abertura para com os alunos). Os excertos em seguida dão conta do pensamento da docente:

“É preciso dispormo-nos a ouvir os alunos, o que têm a dizer para percebermos os seus pontos de vista”

“Os esperam que falemos com eles, que lhes digamos, que lhes expliquemos como podem melhorar o seu dia-a-dia”

“Uma das coisas que percebi que mais contribui para o sucesso do aluno é os educadores cooperantes e nós sermos sinceros, abertos e dizermos exactamente o que está menos bem e em que podem melhorar... os alunos esperam de nós essa sinceridade...”

De salientar que, num segundo momento da entrevista colocámos a supervisora perante os indicadores respeitantes a dificuldades e competências/aprendizagens que tínhamos reunido através da análise das entrevistas aos alunos, tentando perceber o seu grau de concordância com as mesmas e, visando obter, informação relevante que pudesse vir a enriquecer o questionário. Note-se, que a identificação do supervisor com a informação apresentada foi muito saliente, não sugerindo novas pistas, o que significa que não houve qualquer resposta adicional nas perguntas abertas apresentadas. Com efeito, todos os itens de resposta fechada tiveram um grau maioritariamente de total acordo. Desta forma, triangulámos os dados, denotando-se um consenso muito elevado.

Apresentamos, em seguida uma breve análise dos resultados obtidos nesta segunda fase de inquirição do supervisor.

No primeiro bloco em que se pedia ao supervisor que manifestasse o seu grau de concordância com uma série de itens que traduziam dificuldades apresentadas pelos alunos entrevistados através da utilização de uma escala de cinco pontos (de total concordância a total discordância) obtiveram-se os seguintes resultados:

Dos 24 itens apresentados, percebe-se uma clara identificação com as dificuldades emergentes na prática profissional apontadas pelos alunos, dado que em dezassete itens (70.8%) o grau de concordância manifestado é total (ponto 1 da escala) e em seis (25.0%) existe igualmente uma concordância (ponto 2).

No segundo bloco referente a aprendizagens emergentes no *practicum*, verifica-se igualmente uma clara tendência para um acordo com as dificuldades levantadas pelos alunos. Com efeito, dos 24 itens apresentados, treze (54.2%) merecem uma total concordância, sendo que os restantes nove (37.5%) abarcam respostas igualmente concordantes (ponto 2) e um é merecedor de indiferença.

Pese embora tenhamos feito esta auscultação, refira-se que a mesma teve como objectivo verificar se haveria grandes discrepâncias entre o pensamento da supervisora e alunos e, principalmente, levar a que a mesma pudesse contribuir com o seu parecer para o levantamento de novas pistas conducentes à elaboração do instrumento. Tendo em conta os resultados obtidos não nos parece relevante apresentarmos uma análise por item, considerando que nos parece que a única elacção que poderemos retirar é a de que o supervisor se mostra concordante com as pistas identificadas no discurso dos alunos. Qualquer considerando para além deste parece-nos ter pouca consistência, pelo que não o faremos. Não obstante, no Anexo I.4 apresentam-se os resultados obtidos por item.

Pedia-se, ainda, ao sujeito que indicasse outras dificuldades e aprendizagens não referidas pelos alunos, mas não foi dada qualquer nova pista a este respeito.

3.3. Dos Portfólios: Reflexões semanais, registos de incidentes críticos e reflexões finais

A análise da documentação evocada (reflexões semanais elaboradas no primeiro semestre lectivo, registos de incidentes críticos e reflexões finais elaborados no 2º semestre) teve por base uma análise de conteúdo, seguindo as mesmas orientações já referidas nas análises anteriores.

Para a formação da matriz de análise tomámos como referência para criação das áreas de conteúdo (categorias e subcategorias) as dimensões de actuação profissional do Educador de Infância patentes nos perfis legais de desempenho (Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001 de 30 de Agosto), tendo em conta que estes seriam, naturalmente, elementos-chave na construção do questionário. Esta opção viria a facilitar não só a comparação dos dados reunidos nas várias fontes, como também a organização da informação com vista à elaboração do instrumento.

Contudo, refira-se que a análise, embora partindo de algumas dimensões já criadas à partida (lógica dedutiva), seguiu também uma orientação indutiva, justificada pela necessidade de organização da informação patente nos registos analisados e que se mostrasse pertinente para o aprofundamento da compreensão do nosso objecto de estudo, como veremos ao longo dos parágrafos que se seguem. Esta opção permite-nos identificar a adopção de uma perspectiva dual de análise dos dados - dedutiva (à priori) e indutiva (emergente). Aliás, refira-se que partimos para esta perspectiva na convicção de que da nossa pesquisa surgissem pistas novas, nomeadamente, complementares, em concreto, dos referenciais normativo-legais existentes; especificando, esperava-se que a presente

pesquisa evidenciasse saberes emergentes da prática, logo tornava-se crucial não fechar o quadro de análise, mas encarar esse quadro aberto aos novos dados provenientes dos materiais analisados.

Deste modo, constituíram-se como grandes dimensões de análise, as áreas de actuação profissional do educador de infância previstas no perfil e que espelham as previstas nas Orientações curriculares para Educação Pré-Escolar, não obstante a abertura de outras dimensões e necessários reajustamentos, sempre que houvesse necessidade de organizar e identificar, dada a sua pertinência, a informação recolhida.

O último tema definido, o qual analisaremos adiante, teve por base uma análise meramente indutiva, o que significa que a própria grelha emergiu dos dados recolhidos, não partindo de qualquer pré(concepção) à *priori*.

Assim, sintetizamos os passos para a análise desta informação da seguinte forma:

- a) Leitura flutuante dos registos diários e semanais e dos incidentes críticos, identificando dimensões de análise cuja orientação para a sua formação e organização tem como fonte principal os referenciais legais dos perfis de desempenho e a própria literatura científica de que partimos.
- b) Identificação dos documentos com informação relevante (eliminando-se todos os registos diários por falta de informação reflexiva suficientemente consistente)
- c) Codificação de cada documento com informação relevante para o nosso estudo (identificando o aluno com uma letra, o tipo de documento – RS (registo semanal) ou I (Incidente Crítico) e o número do documento (por aluno) - Ex. RSA1 (Registo semanal do aluno A, número 1) / IA10 (Incidente crítico, aluno A, número 10). Esta codificação mostrou-se importante para controlar nas várias leituras que fomos fazendo do material possíveis repetições, na decorrência da grande quantidade de informação com que estávamos a lidar.
- d) Identificação das unidades de registo
- e) Nova leitura de cada documento e reajustamento da nossa matriz de análise, integrando os vários fragmentos de texto (unidades de registo) em cada uma das dimensões
- f) Definição de categorias provisórias de análise por dimensão e reorganização dos trechos de texto de acordo com essas categorias (tendo como fonte central dessa organização os referenciais legais que temos vindo a citar e a informação proveniente das entrevistas e do material com que íamos lidando)
- g) Identificação de indicadores, o que permitiu agrupar ideias com sentido idêntico (aqui note-se que foi nossa preocupação definir os indicadores por forma a

evidenciarem as diferentes nuances, mesmo que às vezes pareçam ser semelhantes (ex. gerir o tempo de forma adequada / gerir o tempo em função das actividades planificadas).

h) Revisão da categorização resultante, no sentido de identificar os critérios de qualidade que deverão ser cumpridos numa análise desta natureza. Para esse efeito, procedeu-se validação da grelha junto de colegas especialistas.

i) Criação do sistema definitivo de categorias, cumprindo os critérios de fiabilidade enumerados por Bardin (2009) – exclusividade, homogeneidade e pertinência. Saliente-se que nomeadamente nas reflexões semanais houve muita informação que não foi considerada, dada a sua falta de pertinência e relevância para a nossa investigação. Pelo que seleccionámos primeiramente a informação que se revelava pertinente categorizar. Saliente-se que a legitimidade deste procedimento se relaciona com o facto de o material ter outros objectivos que não os específicos da nossa pesquisa.

j) Contabilização de sujeitos e de indicadores por categoria e tema, o que permitiu identificar qual a sua relevância (i.e. não só a presença ou ausência, mas também o seu significado pelo número de documentos / sujeitos que lhe faziam referência)

3.3.1. Reflexões semanais e Incidentes Críticos

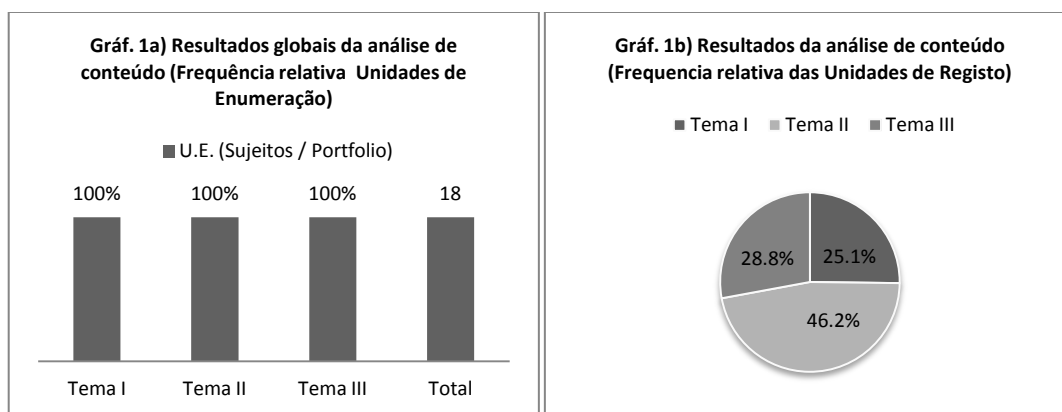
A análise que efectuámos deu origem a três grandes temas que agrupam a informação constante no material reunido e considerado relevante para dar resposta às questões e objectivos da investigação.

I. Dificuldades percebidas / vivenciadas no estágio

II. Contributos das práticas em contexto profissional na (re)configuração profissional do Educador de Infância

III. Factores influentes no desenvolvimento do *Practicum*

Vejamos a relevância de cada um dos temas:



Como se pode verificar pela análise do gráf. 1a) todos os temas foram focados pela totalidade dos estudantes (dezoito). Já em relação à relevância dos três temas emergentes da análise, verifica-se que o tema II, o qual se refere aos contributos das actividades em contexto profissional na configuração profissional do educador de infância, é aquele que visivelmente mais se destaca nos registos analisados, conforme mostra o Gráf. 1b) representando praticamente metade das unidades de registo identificadas (46.2%). Os outros dois temas – dificuldades percebidas vividas no *practicum* e factores influentes no seu desenvolvimento apresentam sensivelmente os mesmos resultados, abarcando quase equitativamente os restantes 50% das unidades identificadas.

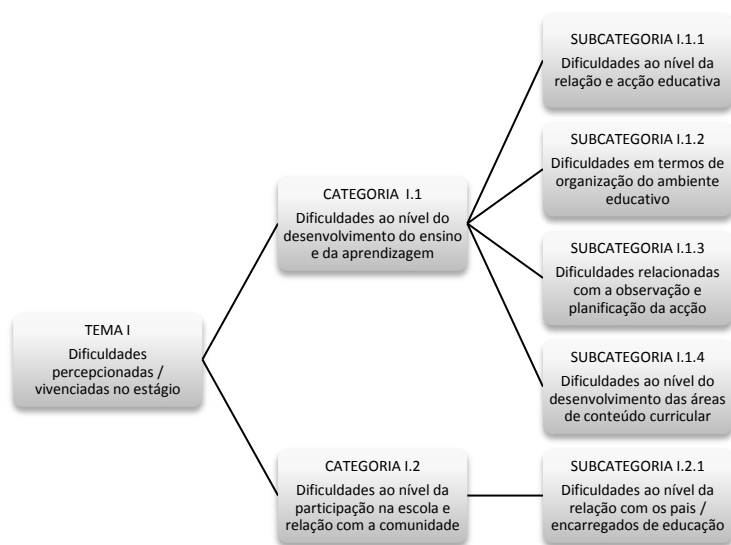
Em seguida, apresentamos uma análise por tema, clarificando para cada um desses temas o tipo de informação contemplada em cada um das grandes categorias e subcategorias definidas.

Tema I - Dificuldades percebidas / vivenciadas no estágio

Neste tema contemplaram-se os dados obtidos relativamente ao que se mostraram dificuldades / problemas ocorridos no âmbito da realização das actividades em contexto profissional (neste caso estágio), ao nível das várias dimensões de actuação previstas legalmente para a actuação do educador de infância e patentes quer nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, quer traduzidas nos perfis, conforme já referido. Para além de se ficar a conhecer o que se torna mais problemático para os alunos em fim de formação em termos profissionais, percebe-se também que tipo saberes profissionais (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores) e competências necessitam para levar a cabo a sua função enquanto estagiários e, futuramente, enquanto educadores de infância (já em fase profissional efectiva).

Em termos de organização o tema apresenta-se organizado de acordo com a seguinte matriz:

Fig. R – Matriz de análise do Tema Dificuldades percebidas / vivenciadas no estágio



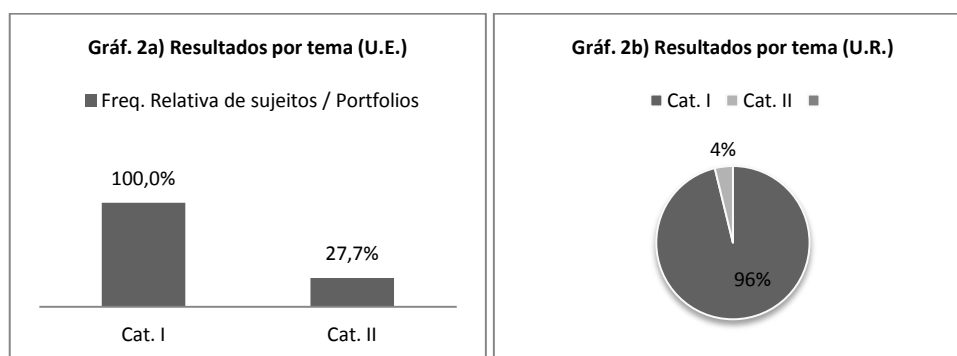
O Quadro 36 e os Gráficos 2a) e 2b) resumem a relevância das duas categorias que reúnem a informação obtida a este nível, verificando-se que as reflexões realizadas pelas alunas permitem identificar um conjunto de dificuldades em torno de duas grandes dimensões do exercício profissional do educador de infância: *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* e *participação na escola e relação com a comunidade*, com especial relevância para aspectos relacionados com a primeira categoria, a qual para além de ser focada por todas as alunas abarca 96.2% das UR identificadas. Apesar de se distanciar fortemente da primeira, a segunda categoria é, ainda assim, mencionada por mais de 25% das estudantes.

Quadro 36 – Resumo dos resultados por categoria em termos de Unidades de Registo (U.R.) e Unidades de Enumeração (U.E.)

	U.E.	%	U.R.	%
Categoria I.1	18	100	127	96.2
Categoria I.2	5	27.7	5	3.8
TOTAL	18	100	132	100

Legenda: U.E. – Unidades de Enumeração / U.R. – Unidades de Registo

Graficamente obtém-se:



Façamos agora uma análise detalhada por categoria.

i. Dificuldades ao nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Da análise dos dados emergem dificuldades/problemas nas quatro grandes áreas de actuação do educador de infância (subcategorias) no âmbito da dimensão profissional de *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (categoria), de acordo com a seguinte hierarquização (em termos de unidades de enumeração e unidades de registo):

Quadro 37 - síntese dos resultados obtidos na Categoria Dificuldades ao nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Subcategorias	U.E.	%	U.R.	%
Dificuldades na área da relação e acção educativa	16	88.9	75	59.1
Dificuldades em termos de organização do ambiente educativo	10	55.5	27	21.3
Dificuldades relacionadas com a observação e planificação da acção	7	38.9	16	12.6

Subcategorias	U.E.	%	U.R.	%
Dificuldades ao nível do desenvolvimento das áreas de conteúdo curricular	7	38.9	9	7.1
TOTAIS	18	100	127	100

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Como se pode verificar pela análise do quadro acima, as dificuldades emergentes ao nível do desenvolvimento do processo de ensino e da aprendizagem abarcam as quatro áreas de actuação previstas legalmente, sendo que a maior incidência de dificuldades depreendidas situa-se ao nível da área da relação e acção educativa, com quase a totalidade das futuras educadoras a aludirem a esse aspecto (88.9%). Seguem-se as dificuldades em termos de organização do ambiente educativo focadas em mais de 50% dos portfólios e as relacionadas com a observação e planificação da acção e desenvolvimento das áreas de conteúdo curricular, ambas focadas por mais de 25% das estudantes.

No Quadro 38 apresenta-se a organização dos dados obtidos referentes a esta categoria, bem como a sua relevância.

i. Dificuldades ao nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Quadro 38 – Sinopse da Categoria Dificuldades ao nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.
Dificuldades em termos da organização do ambiente educativo	Gerir o tempo de forma adequada	11	5
	Gerir o grupo no espaço de sala de aula	4	4
	Gerir o tempo em função das actividades planeadas	8	3
	Gerir tempos mortos	4	4
TOTAL		27	10
Dificuldades na área da relação e acção educativa	Criar um ambiente de empatia / proximidade com as crianças	4	3
	Incutir o cumprimento de regras	9	6
	Motivar o grupo para as actividades a realizar	9	8
	Controlar o grupo (dentro e fora do espaço de sala de aula)	29	13
	Lidar com comportamentos desviantes	12	8
	Lidar com birras / comportamentos emocionais	5	5
	Atender todas as crianças durante a realização das actividades	1	1
	Lidar com crianças com N.E.E.	1	1
	Lidar com acidentes	2	2
Lidar com situações imprevistas	3	2	
TOTAL		75	16
Dificuldades relacionadas com a observação, planificação e avaliação da acção	Planificar diariamente	1	1
	Compatibilizar as planificações com as da educadora	1	1
	Identificar as características / traços das crianças na fase inicial	2	1
	Gerir a planificação (de forma flexível)	1	1

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.
	Seleccionar estratégias de ensino-aprendizagem adequadas às características do grupo	2	1
	Seleccionar estratégias adequadas à actividade a desenvolver	4	3
	Planificar para grupos heterogéneos	1	1
	Gerir o ensino das várias áreas de conteúdo	1	1
TOTAL		13	7
Dificuldades / problemas ao nível do desenvolvimento das áreas de conteúdo curricular	Deficiente manuseamento de técnicas e materiais	4	3
	Dificuldades ao nível do conto de histórias	1	1
	Seleção inadequada de materiais	2	2
	Dificuldades em desenvolver actividades de movimento	2	1
	Abordar a unidade de conteúdo relativa ao corpo humano	1	1
	Seleccionar actividades adequadas (na área de conhecimento do mundo) aos objectivos de ensino-aprendizagem	1	1
	Lacunas em termos de conhecimento do ciclo de vida dos animais	1	1
	TOTAL		9

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Ao nível da organização do ambiente educativo foram referidas lacunas / preocupações em mais de metade dos portfólios (55.5%), assentando as mesmas ao nível da gestão do tempo (gerir o tempo de forma adequada, gerir o tempo em função das actividades planeadas, gerir tempos mortos) e ao nível da gestão do espaço de sala de aula.

A maioria das estudantes (88.8%) aponta para a vivência de dificuldades relacionadas com o desenvolvimento da relação e acção educativa, evidenciando-se como a área que agrega um maior número de reflexões. Focalizamo-nos em seguida em cada um desses problemas:

- Controlo do grupo (dentro e fora do espaço de sala de aula) (72.2%)

Esta é uma ideia focada por um elevado número de estagiárias, constituindo-se como uma preocupação recorrente ao longo dos registos analisados. Note-se que este aparente sentimento de “insegurança” tanto aparece nas reflexões semanais (elaboradas no primeiro semestre) como no registo de incidentes críticos, o que demonstra ser uma dificuldade recorrente ao longo do último ano de estágio, resultando provavelmente como um dos receios maiores no exercício futuro (autónomo) da profissão. Analisaremos mais à frente esta questão. Salientamos, em seguida, algumas das afirmações em que transparecem dificuldades a este nível:

“Houve momentos em que tive dificuldades em manter as crianças sossegadas a realizar as actividades”. (RSC6)

“O acontecimento desta semana que mais me marcou na aprendizagem profissional foi a dificuldade em controlar o grupo no decorrer de algumas actividades, principalmente as de grande grupo, no tapete. Este acontecimento decorreu todos os dias. Todas as crianças estavam muito inquietas e agitadas, o que dificultou a implementação das actividades.” (II12)

“Uma das crianças fugiu e levou a que a seguissem o que levou ao descontrolo do grupo... não é fácil estar com um grupo sozinha.” (IO8)

- Lidar com comportamentos desviantes (44.4%)

A dificuldade em lidar com comportamentos menos desejáveis por parte das crianças emerge em alguns dos incidentes relatados, parecendo ser um elemento sentido como perturbador do normal funcionamento das actividades e para alguns alunos um obstáculo difícil de ultrapassar. Vejamos alguns dos excertos em que surgem algumas “confissões” a este nível:

“...já não é a primeira vez que me acontece, pois praticamente todos os dias surgem situações deste género (crianças que se agridem)” (IG7)

“penso que também não foi fácil lidar com a situação, visto três dessas crianças não quererem continuar a jogar por estarem a perder”. (IF6)

“Eu não saberia como reagir, caso a educadora não entrasse naquele instante pois não sendo crianças daquela sala, fiquei um pouco incomodada com a situação e não tive uma reacção imediata. Eu deveria ter chamado as crianças à atenção que aquilo não é um comportamento correcto, embora não fosse remediar nada do que tinha acontecido, podia ser que para a próxima as crianças não voltassem a ter aquele comportamento.” (IL6)

“Às vezes, não sei bem qual é a melhor forma de conversar (em situações de indisciplina)” (IQ11)

- Motivar as crianças para as actividades a realizar (44.4%)

Uma das competências que algumas das estagiárias parecem ter dificuldade em desenvolver é a capacidade de motivar as crianças para as actividades propostas, factor que parece merecer a sua preocupação, tendo em conta que essa situação parece ser conducente, atendendo a alguns dos relatos, a situações geradoras de perturbação do funcionamento pedagógico. Vejamos em seguida algumas expressões das próprias:

“As crianças começaram a desmotivar porque não conseguiram corresponder às expectativas... Não consegui que as crianças se prendessem com a actividade... começaram a ficar muito irrequietas e aparentemente sem interesse.” (RSL2)

“Considero que as meninas se deviam ter sentido mais motivadas, o que não aconteceu.” (IH1)

“À medida que avançava com as adivinhas, constatava que não estava a conseguir motivar alguns elementos do grupo. Havia três elementos a destabilizar o meu trabalho, imitavam tudo o que eu dizia, não paravam um instante, de entre outros aspectos.” (IM1)

- Inculcar o cumprimento de regras (33.3%)

Algumas reflexões evidenciam um sentimento de dificuldade por parte da estagiária em fazer as crianças cumprir regras, quer ao nível da organização do espaço de sala de aula, quer em termos de convivência. Vejamos exemplos das preocupações manifestadas:

“Outra questão que se levantou importante esta semana foi os momentos de transição, pois as crianças são solicitadas para arrumar a sala e de manter o que é delas arrumado e organizado, mas acabam muitas vezes por não arrumar e continuar a brincar.” (RSA8)

“Resolvi escolher este incidente, pois chamou-me á atenção o facto de as crianças não cumprirem sucessivamente as regras, o que não é hábito deste grupo” (IH7)

“Penso que desde o início as regras dos cantinhos e do jogo deveriam ter sido respeitadas pelas crianças, embora compreenda que nestas idades seja difícil deixar o entusiasmo para trás e fazer cedências e partilhas com os colegas.” (IH12)

“As crianças são muito impulsivas e vê-se que, por vezes, lhes custa respeitar a vez do colega para falar, pois ficam entusiasmadas para dizerem logo a resposta... e acabam por falar e não respeitar a sua vez.” (RSF4)

- Lidar com birras / comportamentos emocionais (27.7%)

Se em alguns relatos transpareceram situações de dificuldade em lidar genericamente com comportamentos perturbadores, como vimos anteriormente, em outros torna-se claro que os elementos constrangedores são as birras ou atitudes emocionais, o que nos levou a isolar essas transcrições. Com efeito, em cerca de um quarto dos documentos analisados surgem menções claras a esse propósito, conforme ilustram os segmentos que se seguem:

“...quando cheguei duas crianças encontravam-se instáveis emocionalmente e a chorar. Logo, a primeira dificuldade foi conseguir que esta situação se resolvesse, pois sentia-se que, progressivamente, as outras crianças iam ficando também tristes por verem estas a chorar e a chamar pelos pais.” (IA3)

“...a minha maior dificuldade foi compreender os sentimentos desta criança uma vez que é muito difícil compreender o que diz e por vezes tem alguns “descontrolos emocionais” começando a chorar ou a rir por nada, deixando-me sem saber o que fazer perante a situação”. (IC3)

“Tratou-se de algo inesperado (o receio da criança em entrar no teatro) e foi uma dificuldade, convencer a criança, de que tudo iria correr bem e que não necessitava de ter medo” (ID10)

“Foi a primeira vez que passei por esta situação, em que uma criança após estar a ver um peça de teatro, começa a chorar com imenso medo.” (IG3)

“Pensei como poderia resolver aquela situação pois a criança chorava sem eu saber porquê, quando me explicou fiquei um pouco confusa pois o desenho é algo que já temos realizado noutros dias mas neste dia ele teve esta reacção.” (IL1)

Note-se que os aspectos anteriores parecem, de alguma forma, estar todos relacionados, centrando-se em torno da dificuldade em lidar com os comportamentos das crianças de modo a levar a cabo as actividades planeadas ou previstas. Diríamos que no topo das preocupações profissionais das alunas estão sentimentos de alguma insegurança ou capacidade em criar condições (em termos de estabilidade comportamental e motivacional) favoráveis a um bom clima de ensino-aprendizagem. Vejamos alguns exemplos de como problemas comportamentais das crianças podem constituir um factor de *stress* no desenvolvimento da acção educativa dos estagiários:

“Havia três elementos a destabilizar o meu trabalho, imitavam tudo o que eu dizia, não paravam um instante, de entre outros aspectos. Ainda tentei separá-los, mas não resultou...” (IM1)

“Quanto ao passeio, foi mais complicado, por não nos encontramos na escola, tendo uma criança mostrado vários comportamentos desviantes... não tendo conseguido prestar atenção ao grupo.” (IN11)

Surgem ainda outras referências, de menor relevância, considerando que apenas são focadas por menos de 25% dos sujeitos, por três, dois ou um sujeito – criar um ambiente de empatia/ proximidade com as crianças (três sujeitos); lidar com acidentes e lidar com

situações imprevistas (dois sujeitos); atender a todas as crianças durante a realização das actividades e lidar com crianças com necessidades educativas especiais (um sujeito). Sobre este último aspecto, merece-nos algum questionamento o facto de o mesmo ser evidenciado apenas num portfólio. No entanto, aventamos a hipótese de que, na generalidade dos casos, não existam experiências concretas a este nível, isto é, as alunas não lidaram nas salas em que estiveram com crianças com estas dificuldades. É, no entanto, um dado que carece de confirmação.

Cerca de 40% das alunas-finalistas apontam nas suas reflexões para problemas relacionados com a dimensão de observação, planificação e avaliação da acção educativa, muito embora se denote alguma dispersão de ideias. Três estudantes salientam dificuldades ao nível da selecção de estratégias adequadas à actividade, duas fazem transparecer nos seus discursos um certo embaraço em lidar com situações imprevistas (não planeadas) e apenas com uma referência cada surgem outras complicações como gerir o ensino das várias áreas de conteúdo, planificar diariamente, compatibilizar planificações com as da educadora, gerir a planificação de forma flexível, seleccionar estratégias e planificar actividades adequadas ao grupo.

Outra das áreas de actuação do educador de infância prende-se com o desenvolvimento específico das áreas de conteúdo curricular previstas legalmente - expressão e comunicação e conhecimento do mundo. Também a este nível são expressas dificuldades, a primeira por cinco alunas (29.4%) e a segunda apenas por duas (apenas 11.7%). Vejamos os resultados obtidos para cada uma.

Relativamente ao desenvolvimento da área de expressão e comunicação, três futuras educadoras salientam a dificuldade que sentem ao nível de manuseamento de técnicas ou materiais, duas estudantes dão a conhecer as suas limitações ao nível da selecção de materiais, sendo ainda referidas por um sujeito cada dificuldades ao nível do conto de histórias e desenvolvimento de actividades de movimento. Os excertos que se seguem exemplificam o que acabámos de referir:

“Pedir às criança para com um rolo de papel higiénico colocar cola e de seguida recobrir com algodão. Na altura de colar o algodão, este colava-se às suas mãos, a maioria das crianças teve de ir diversas vezes à casa de banho.” (IE6)

“Poderia ter reflectido acerca dos materiais a utilizar para não acontecer isto (resultado muito escuro devido à utilização de guache).” (IE1)

“Nas histórias fui reparando que devo tentar ser ainda mais expressiva, devendo também ter atenção às perguntas que faço pelo meio da história que por vezes quebram o ritmo da mesma e que se perde o fio condutor.” (RSF10)

“As crianças são muito agitadas e inquietas e não consigo implementar sessões de movimento tal como a educadora.” (IQ10)

No que concerne ao desenvolvimento da área de conteúdo de conhecimento do mundo, foram identificados três tipos de limitações, embora com pouca relevância, sendo cada uma delas referida apenas por uma estagiária: abordar a área de conteúdo relativa ao corpo

humano, seleccionar actividades adequadas aos objectivos de ensino-aprendizagem, lacunas em termos de conhecimentos sobre o ciclo de vida dos animais.

ii. Dificuldades ao nível da participação na escola e relação com a comunidade

Quadro 39 - Sinopse da Categoria Dificuldades ao nível da participação na escola e relação com a comunidade

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.
Dificuldades ao nível da relação com os pais / encarregados de educação	Comunicar aos encarregados de educação aspectos menos positivos da vida escolar dos seus educandos	1	1
	Falta de colaboração das famílias no desenvolvimento das actividades	4	4
TOTAL		5	5

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

A análise dos registos permitiu ainda identificar algumas dificuldades emergentes ao nível da dimensão de participação e relação com a comunidade, denotando-se que as mesmas parecem por vezes ser uma barreira ao desenvolvimento da intervenção do aluno durante o estágio. As reflexões de quatro estudantes dão conta de que a falta de colaboração / envolvimento das famílias no desenvolvimento das actividades torna-se uma limitação ao bom desenvolvimento da acção educativa. Vejamos algumas das expressões exemplificativas desta dificuldade:

“As crianças não trouxeram o material e deviam ter trazido... pois assim não foi possível realizarmos as actividades.” (IB4)

“Reforcei a ideia que já tinha, é mais difícil conseguir a colaboração dos pais do que a das crianças.” (IM13)

Uma aluna foca ainda dificuldades na comunicação com os pais, nomeadamente, quando é necessário informar as famílias sobre algum aspecto menos positivo na vida da criança. São suas as seguintes palavras:

“É sempre uma conversa complicada de se ter com os pais, o falar acerca de algo que não vai bem com os filhos e que exige um certo cuidado e tacto na forma de ser abordado, mas não devia ter ficado tão nervosa e tão insegura.”(IP4)

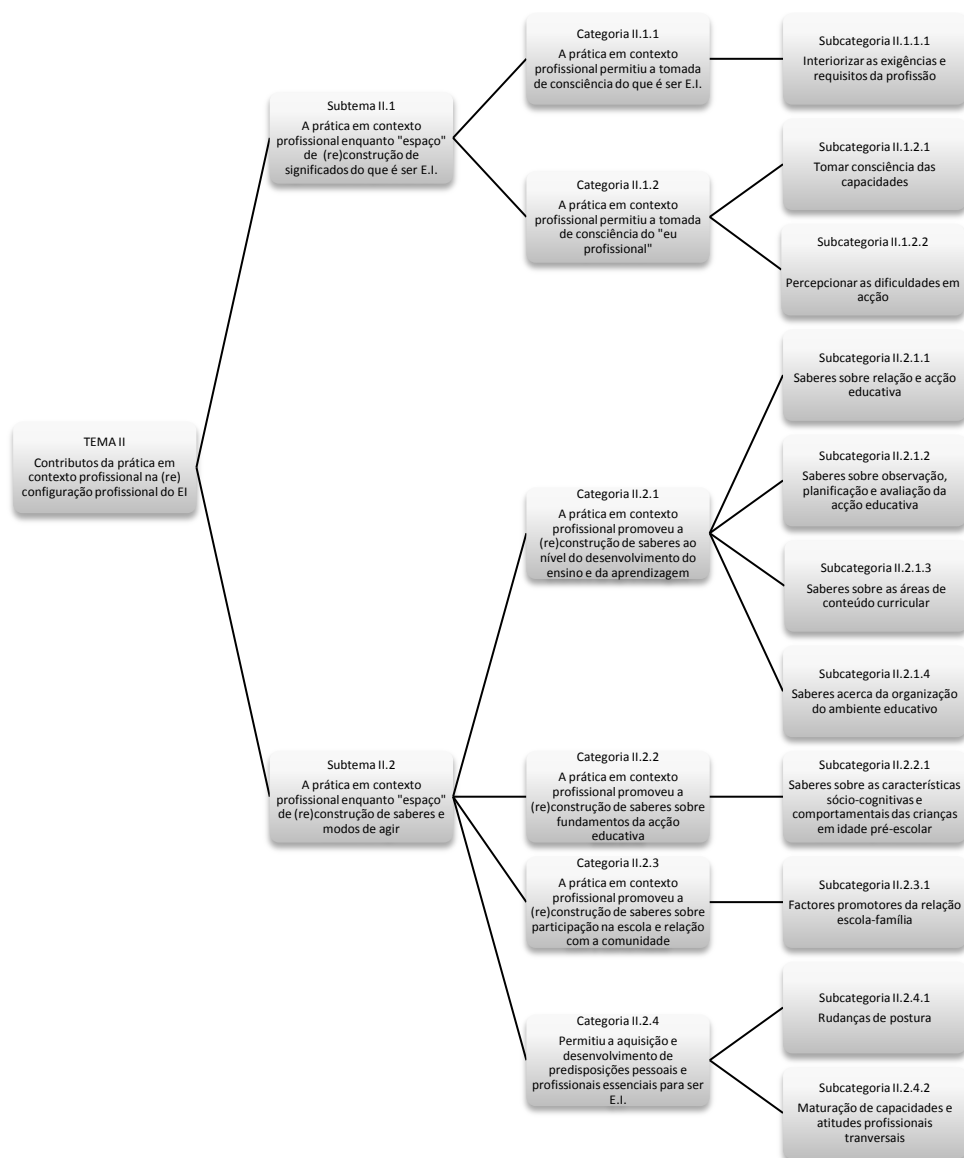
Tema II – Contributos da prática em contexto profissional na (re)configuração profissional do EI

Neste tema contemplaram-se todos os dados que traduziam contributos do *practicum* no processo *tornar-se EI*, sendo a criação de categorias e subcategorias, mais uma vez inspirada pelas dimensões de actuação do EI previstas nos perfis de desempenho. Considerando que a análise tem subjacente uma lógica dedutiva-indutiva, a grelha inicial não foi considerado um elemento estático do ponto de vista categorial, acrescentando-se novas dimensões e /ou categorias sempre que os dados o justificavam e que apontavam para saberes profissionais (conhecimentos, capacidades, atitudes, valores) e competências emergentes especificamente na prática.

A vastidão de informação que reunimos sobre este assunto levou-nos a optar pela criação de dois subtemas por forma a possibilitar uma arrumação e uma organização mais minuciosa da informação, dada a sua importância para o levantamento de pistas para a construção do questionário a aplicar na segunda etapa do estudo. Em concreto, os dados evidenciam reflexões em torno da prática em contexto profissional enquanto “lugar” de (re)construção de significados do que é ser EI e ainda enquanto “lugar” de (re)construção de saberes e modos de agir profissionais, o que originou os dois subtemas que integram a informação que captámos.

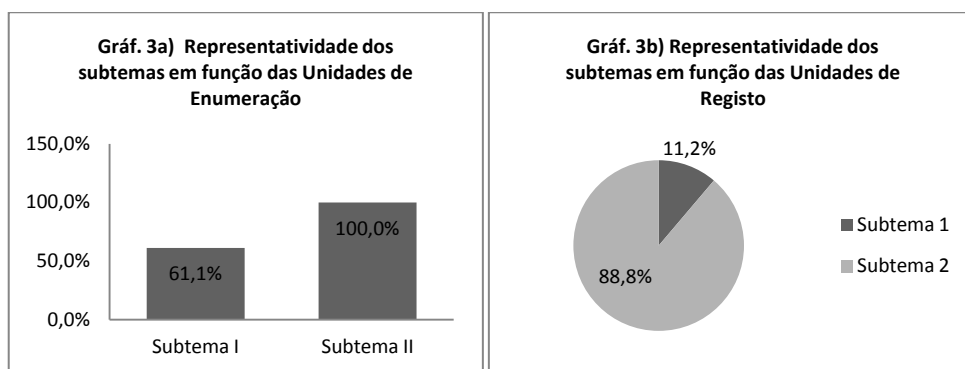
Vejamos em seguida a matriz de organização do tema em análise.

Fig. S- Matriz de análise do Tema *Contributos da prática em contexto profissional na (re)configuração profissional do educador de infância*



Os gráficos que se seguem permitem-nos ter uma percepção da relevância de cada um dos subtemas em questão, quer em termos de unidades de registo, quer em termos de unidades

de enumeração. Da leitura dos mesmos ressalta uma relevância clara do subtema II que dá corpo à prática em contexto profissional enquanto “lugar” de construção de saberes e modos de agir profissionais (aspecto central na nossa investigação), embora o subtema II relativo à prática enquanto “lugar” de construção de representações sobre o que é ser EI e de compreensão do “eu profissional” integre incursões de um elevado número de estudantes Gráf. 3a). Contudo, quando feita a comparação em termos de unidades de registo totalizadas verifica-se uma clara discrepância entre ambos, conforme comprova o gráfico 3b).



Passamos em seguida a uma análise detalhada por subtema e respectivas categorias, evidenciando os traços mais salientes e que nos poderão apoiar na compreensão do nosso objecto de estudo e no levantamento de pistas para a elaboração do questionário.

Subtema I. A prática em contexto profissional enquanto “espaço” de (re)construção de significados do que é ser EI

Da leitura do quadro abaixo ressalta que a prática em contexto profissional permitiu para mais de metade das estudantes (55.6%) adquirir um maior conhecimento sobre a profissão, designadamente, sobre as suas exigências / requisitos. Para praticamente um quarto das futuras educadoras (22.5%) as experiências pré-profissionais contribuíram ainda para tomarem consciência do *eu profissional*.

Analisaremos em seguida em maior detalhe em que se traduziu efectivamente para o sujeito esse contacto com a prática profissional.

Quadro 40 – Resumo dos resultados do Subtema A prática em contexto profissional enquanto «espaço» de (re)construção de significados do que é ser E.I

	U.E.	%	U.R.	%
Categoria I.1.	10	55.6	12	46.1
Categoria I.2.	4	22.2	14	53.8
TOTAIS	11	61.1	26	100

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Procedemos em seguida a uma análise de cada uma das categorias evocando as ideias mais salientes.

i.A prática em contexto profissional permitiu a tomada de consciência do que é ser EI

Os resultados que revelam a importância da prática em contexto profissional para um conhecimento mais aprofundado dos requisitos e exigências da profissão de educador de infância apresentam-se no quadro que se segue.

Quadro 41 – Sinopse da Categoria As práticas em contexto profissional permitiram a tomada de consciência do que é ser EI

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.
Interiorizar as exigências e requisitos da profissão	Tomar consciência do que significa / implica efectivamente ser EI	1	1
	Tomar consciência do que implica em termos de responsabilidade a profissão de Educador de Infância	2	2
	Tomar consciência do papel do EI como facilitador do processo de ensino-aprendizagem	1	1
	Importância / valor do trabalho em equipa	5	5
	Papel / importância da reflexão (crítica) sobre as práticas para melhoria do desempenho	3	2
	Necessidade de lidar com situações não previstas / imprevistas	7	7
TOTAL		12	10

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

A leitura dos dados aponta para que o contacto com situações profissionais promova, de alguma forma, um maior aprofundamento sobre o que é a profissão de educador de infância, designadamente, o que exige e que requisitos deverá ter um profissional da área. Um dos aspectos que aparenta ser uma consciencialização que só se toma quando se vai para a prática é o facto de um educador ter que estar preparado para lidar com situações imprevistas, pois há situações que surgem no dia-a-dia que não são esperadas, mesmo quando se planifica detalhadamente a acção. Cerca de 40% dos sujeitos apontam, precisamente, para este facto. Vejamos algumas afirmações elucidativas a este respeito:

“A aprendizagem que trouxe foi a importância de nós, como educadoras, termos sempre uma actividade de bolso, para realizar com as crianças preenchendo assim situações inesperadas do dia-a-dia.” (I15)

“Este acontecimento fez-me compreender melhor a importância de termos várias actividades “de bolso” preparadas para várias situações pois nunca se sabe quando vão ser necessárias” (I12)

“Percebi que devemos contar sempre com o factor surpresa, pois os imprevistos acontecem e, cabe-nos a nos resolvê-los da melhor forma possível, contribuindo estas situações para nos dar mais confiança no nosso dia-a-dia.” (IN2)

O contacto com a prática profissional permite interiorizar a importância do trabalho em equipa e de como este contribui para o desenvolvimento de uma boa acção educativa. Cinco estudantes (27.8%) falam sobre esta tomada de consciência, invocando, entre outras, as seguintes expressões:

“Através deste acontecimento (falta de coordenação entre educadoras das várias salas) pude constatar que o trabalho em equipa tem muita importância quando se trabalha com crianças tão pequenas para que se sintam seguras.” (IC 10)

“Este acontecimento fez-me perceber mais uma vez como o trabalho de equipa é importante dentro de uma sala de jardim de infância.” (IH5)

“Ambos os dias exigiram um trabalho conjunto dos adultos envolvidos, foi necessário preparar muitos e diversificados materiais. Assim, destaco o nosso trabalho em equipa, funcionou muito bem e conseguiu ser bastante produtivo.” (IM5)

As práticas em contexto ajudarão, ainda, à tomada de consciência da responsabilidade do educador perante as crianças e da sua influência na vida das mesmas, conforme se denota nas reflexões realizadas:

“ Nestes momentos podemos observar a influência que temos na vida de uma criança, que por vezes põe a nossa opinião a frente da dos próprios pais. Devemos por isso ter cuidado na maneira de tratar alguns assuntos, pesquisando sempre para que não transmitamos aos meninos nada de errado.” (RSH14)

“Através desta experiência comprovei mais uma vez que as crianças gostam de imitar os adultos, assim, devemos ter muita atenção a tudo o que fazemos, dizemos e até à forma como nos expressamos.” (IN6)

A pertinência de se reflectir sobre as próprias práticas, como forma de crescimento profissional é recordada por duas estudantes. Vejamos a título ilustrativo as palavras proferidas por uma delas:

“Penso que esta atitude reflexiva e de me colocar no lugar do outro me permite crescer mais, tanto como profissional como pessoal. É importante ir reavaliando a minha postura para poder agir de forma cada vez mais adequada.” (IA10)

É ainda expressa a ideia do papel do educador como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, apesar de focada apenas por uma aluna-finalista.

Muito embora, só se encontre num registo uma reflexão que aponte de forma clara e inequívoca para a importância do contacto com a prática para aprender a profissão, citamos as palavras dessa estudante dada a profundidade de análise que revelam:

“Com toda esta situação que tenho vivido, devido à ausência da educadora, tenho experienciado o que é ser verdadeiramente uma educadora responsável por um grupo de crianças, sentindo que ao longo destes dias tenho aprendido muito, que talvez de outro modo não aprenderia, uma vez que como a educadora não está presente tenho de ser eu a tomar certas decisões e a ter determinadas atitudes.” (RSC13)

ii.A prática em contexto profissional permitiu a tomada de consciência do eu profissional

Um maior conhecimento de si própria enquanto “educadora” foi uma das consequências dos estágios identificadas em catorze registos analisados, sendo este facto expresso mais directa ou indirectamente, por quatro estudantes (22.2%), conforme evidencia o quadro que se segue.

Quadro 42 – Sinopse da Categoria A prática em contexto profissional permitiu a tomada de consciência do eu profissional

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.
Tomar consciência das capacidades adquiridas	Percepcionar os saberes que se conseguem mobilizar na prática	1	1
	Possibilidade de verificar as capacidades adquiridas	4	2
TOTAIS		5	2
Percepcionar as dificuldades em acção	Percepção das áreas de dificuldade	5	2
	Percepção da necessidade de melhorar a prática	1	1
	Ineficácia na resposta a situações	1	1
	resultados pretendidos não foram alcançados	1	1
	Surgimento de problemas inesperados	1	1
TOTAIS		9	4
TOTAIS GLOBAIS		14	4

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Das quatro estudantes que através dos seus discursos parecem confirmar a prática profissional em contexto de formação inicial como um meio promotor de um maior conhecimento de si próprias enquanto “educadoras”, a totalidade faz referência à percepção de dificuldades, destacando-se as referências à tomada de consciência de áreas lacunares (referidas por dois sujeitos, mas totalizando cinco unidades de registo). Vejamos algumas afirmações que dão corpo a esta ideia:

“Penso que esta situação serviu para eu perceber que as falhas que tenho vindo a demonstrar, revelam sobretudo planeamento menos cuidado e, portanto, tenho que investir mais a este nível” (RSA14)

“Ajudou-me (este acontecimento) a perceber que talvez seja bastante importante ter alguns conhecimentos ao nível dos primeiros socorros para melhor poder responder a situações como esta, que com as crianças poderão ser muito frequentes e de nada valerá ficar assustada ou em pânico, mas sim ter o mínimo de conhecimento para saber actuar de imediato” (IP2)

A percepção de melhorar a prática, a constatação da ineficácia na resposta às situações, a constatação de que os resultados esperados não foram alcançados e o surgimento de problemas inesperados são outras das ideias focadas que apontam para essa tomada de consciência das limitações em acção.

A apreensão das capacidades que se detêm é por sua vez referida por duas alunas e traduz-se na referência por parte de ambas à prática como momento que potencia a possibilidade do estudante verificar as capacidades adquiridas durante a formação e por parte de somente uma a possibilidade de o estudante aferir os saberes que consegue mobilizar em acção. Vejamos duas afirmações ilustrativas do que acabamos de referir:

“Foi especial (a semana), porque pôs à prova a minha capacidade de improviso.” (RSD11)

“...na verdade agora é que estas técnicas (relacionadas com relação e acção pedagógica), muitas delas apresentadas por Cury (2004) e Brazelton & Sparrow (2004), tem feito sentido para mim e percebo se consigo pô-las em prática e compreendi verdadeiramente o seu significado, pois uma coisa é lê-las, outra coisa é pô-las em prática.”(RSA12)

Subtema II. A prática em contexto profissional enquanto “espaço” de (re)construção de saberes e modos de agir

No quadro que se segue apresenta-se uma sinopse geral do tema em termos de relevância de cada categoria (por ordem decrescente), considerando as unidades de enumeração e unidades de registo.

Quadro 43 – Resumo dos resultados do Subtema A prática em contexto profissional enquanto “espaço” de (re)construção de saberes e modos de agir

	U.E.	%	U.R.	%
Categoria II.1	18	100	145	74.9
Categoria II.2	16	88.8	50	24.2
Categoria II.3	2	11.1	3	1.4
Categoria II.4	6	33.3	9	4.3
TOTAIS	18	100	207	100

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Como se pode verificar a categoria I que integra incursões que apontam para o contributo das actividades de prática em contexto profissional para a construção de saberes relacionados com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem reúne dados apontados por todos os sujeitos. Também referida por uma clara maioria de estudantes (88.8%) surge em seguida a categoria II que reúne incursões sobre fundamentos da acção educativa. Já bastante distanciada surge a categoria IV, pese embora reúna incursões de mais de 25% das estagiárias (33.3%), as quais incidem sobre a aquisição e desenvolvimento de predisposições pessoais e profissionais para ser EI Apenas com 11.1% surge, por fim, a categoria III que relaciona essas actividades com a construção de saberes relacionados com a participação na escola e relação com a comunidade.

Apresentamos em seguida, uma análise detalhada por categoria, evidenciando a informação obtida em cada uma.

i.A prática em contexto profissional promoveu a (re)construção de saberes (profissionais) ao nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Todos os sujeitos fazem referência a aprendizagens necessárias à dimensão profissional de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, emergindo da análise da informação recolhida aquisições relativas a todas as áreas de competência profissional relacionadas com esta dimensão e previstas no perfil legal do Educador de Infância, conforme nos mostra o quadro que se segue:

Quadro 44 – Resumo dos resultados da Categoria A prática em contexto profissional promoveu a construção / reconstrução de saberes (profissionais) ao nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

SUBCATEGORIAS	U.E.	%	U.R.	%
saberes sobre relação e acção educativa	14	77.7	60	41.4
Saberes sobre observação, planificação e avaliação da	13	72.2	36	24.8

SUBCATEGORIAS	U.E.	%	U.R.	%
acção educativa				
Saberes sobre as áreas de conteúdo curricular	13	72.2	32	22.1
Saberes acerca da organização do ambiente educativo	12	66.6	27	18.6
TOTAL	18	100	145	100

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Todas as áreas de actuação profissional relacionadas com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem surgem num elevado número de reflexões, como nos mostra o quadro acima, sendo a totalidade dessas áreas focada por mais de metade das alunas. Saliente-se o elevado número de incursões relativa a saberes no âmbito da relação e acção educativa (60 UR).

No quadro que se segue, apresenta-se uma sinopse detalhada dos dados obtidos na dimensão em questão, seguindo-se a respectiva análise.

Quadro 45 - Sinopse da Categoria *A prática em contexto profissional promoveu a (re)construção de saberes (profissionais) ao nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.
Aquisição de saberes acerca da organização do ambiente educativo	Potencialidades das actividades realizadas no exterior na promoção da motivação/ desenvolvimento da criança	8	7
	Importância do tempo de recreio para o bem-estar da criança	2	2
	Utilidade da integração das Novas Tecnologias em Jardim de Infância	1	1
	Conhecimento de estratégias de gestão do grupo	2	2
	Conhecimento de estratégias / regras de organização do espaço de sala de aula	1	1
	Importância de seleccionar materiais adequados à faixa etária das crianças	2	2
	Necessidade de ter em conta as características do espaço na selecção das actividades	1	1
TOTAL		17	12
Aquisição de saberes sobre observação, planificação e avaliação da acção	Necessidade de planificar de forma flexível	4	3
	Seleção mais adequada de estratégias de ensino-aprendizagem	1	1
	Importância de seleccionar actividades e estratégias de ensino-aprendizagem adequadas às características do grupo	3	3
	Importância de preparar previamente as actividades a desenvolver	6	4
	Importância de preparar previamente as visitas de estudo	4	4
	Necessidade de aferir previamente as técnicas (de expressão plástica) a implementar	5	4
	Importância da planificação da acção	5	3
	Necessidade da planificação atender às características /necessidades do grupo	5	3
Importância de observar as características de cada criança e do grupo	3	1	

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.
TOTAL		36	13
Aquisição de saberes sobre relação e acção educativa	Estratégias motivadoras / facilitadoras da aprendizagem	3	1
	Necessidade de respeitar o tempo de realização das actividades	3	2
	Consciencialização da importância das rotinas em J.I.	1	1
	Importância de inculcar nas crianças o cumprimento de regras dentro e fora do espaço de sala de aula	3	3
	Potencialidades das actividades de grupo no processo de ensino-aprendizagem	4	4
	Consciencialização da necessidade de controlar comportamentos desviantes para um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem	4	4
	Conhecimento de estratégias de controlo de problemas disciplinares	7	4
	Importância do diálogo como estratégia de resolução de conflitos	5	4
	Reflectir sobre estratégias para lidar com crianças com distúrbios de comportamento	1	1
	Aquisição de competências de minimização / resolução de conflitos	2	2
	Desenvolvimento de competências para lidar com situações de “birras” ou comportamentos desviantes	3	3
	Importância de promover actividades lúdicas	2	1
	Necessidade de atender às características / necessidades / interesses do grupo e individuais	7	5
	Importância de respeitar os ritmos das crianças	2	2
	Conhecer características de um grupo etnicamente heterogéneo	1	1
	Conhecer características de um grupo heterogéneo (3-5 anos)	1	1
	Necessidade da diferenciação pedagógica em grupos heterogéneos	2	1
	Conhecimento de estratégias de prevenção de indisciplina	2	2
	Importância de transmitir a necessária segurança à criança / importância do diálogo	5	3
	Desenvolvimento de saberes / competências para lidar com crianças com NEE	1	1
Reflectir sobre estratégias de remediação / minimização de comportamentos de indisciplina	1	1	
TOTAL		60	14
Aquisição de saberes sobre as áreas de conteúdo curricular	Aprofundar conhecimentos e competências ao nível das técnicas de expressão plástica	5	4
	Eficácia de actividades destinadas ao desenvolvimento do pensamento lógico-matemático	1	1
	Confirmação das potencialidades de actividades de expressão plástica como estimuladoras da motivação e /ou desenvolvimento das crianças	8	6
	Importância do conto como estratégia estimuladora da motivação e/ou desenvolvimento das crianças	5	4
	Importância de trabalhar com as crianças o sentido estético	3	2

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.
	Potencialidades da dramatização na promoção da motivação e/ou desenvolvimento das crianças	6	5
	Potencialidades do jogo como estratégia de desenvolvimento da criança	2	1
	Conhecimento de estratégias de dinamização de contos / histórias	1	1
	Potencialidades de actividades para o desenvolvimento da área (conhecimento do mundo)	1	1
TOTAL		32	13
TOTAIS GLOBAIS		145	18

Numa clara maioria de registos (77.7% dos sujeitos) capta-se a identificação de contributos das situações observadas / vivenciadas na prática em contexto profissional no desenvolvimento de aprendizagens profissionais necessárias e/ou facilitadoras da relação e acção educativa. Apesar de se notar alguma dispersão nas ideias emergentes, há indicadores que reúnem um consenso entre algumas das alunas-finalistas, muito embora genericamente abaixo dos 25%. Apenas um indicador (atender às características /interesses individuais e do grupo) reúne um pouco mais de um quarto de referências (27.7%). Com quatro menções cada emergem quatro indicadores que se relacionam e que se centram em questões de implementação de regras e/ ou de controlo disciplinar – conhecer estratégias de controlo disciplinar; consciencialização da importância do diálogo como estratégia de resolução de conflitos, necessidade de controlar comportamentos desviantes para um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; com três referências cada surge a consciencialização da importância de inculcar regras dentro e fora do espaço de sala de aula e o desenvolvimento de competências para lidar com “birras” e comportamentos desviantes. Vejamos algumas afirmações elucidativas das ideias apontadas:

“Aprendi a lidar melhor com estas situações de birras e de certa forma a encontrar estratégias adequadas a cada criança e a cada faixa etária, uma vez que ao longo dos estágios já tive a oportunidade de aprender a lidar com estas situações, mas noutras idades.” (IA3)

“Esta semana ocorreram inúmeras situações em que a Educadora teve de chamar a atenção do grupo para o facto de não estarem a arrumar a sala, nem a colocar os materiais nos lugares certos. Percebi como é importante que o fizessem...” (RSP2)

“Aprendi que sempre que surgem momentos como este, devemos conversar com a criança, dando-lhe a entender que todos tem o direito de ir à frente e que cada dia é uma criança que vai à frente no comboio.” (IG6)

“No início, não soube como resolver a situação. Penso que por falta de arranjar estratégias para controlar o grupo. No entanto, a estratégia foi encontrada e resultou. Visto já conhecer o grupo ajudou a compreender que algo como o movimento, a corrida neste caso os motivava e iam cumprir.” (IO2)

“Nesta manhã percebi que não podemos prejudicar um grupo de crianças, pelo facto de apenas algumas delas não se comportarem como devem .” (IH7)

Com quatro referências surge também a tomada de consciência de que as actividades em grupo são promotoras do desenvolvimento da criança e, portanto, esta estratégia deverá ser

valorizada pelo educador de infância. Uma das alunas expressa-se a este propósito do seguinte modo:

“A aprendizagem que este acontecimento me trouxe é que devemos dar oportunidades às crianças de brincarem satisfazendo assim as suas necessidades.” (II6)

Surgem ainda outras ideias, muito embora sejam referidas apenas por dois ou um aluno cada:

- Necessidade de respeitar o tempo de realização de actividades
- Necessidade de respeitar os ritmos das crianças
- Conhecimento de estratégias de prevenção de indisciplina
- Estratégias motivadoras / facilitadoras da aprendizagem
- Consciencialização da importância de rotinas em J.I.
- Reflectir sobre estratégias para lidar crianças com distúrbios de comportamento
- Conhecer características de um grupo eticamente heterogéneo
- Conhecer características de um grupo heterogéneo (3-5 anos)
- Necessidade da diferenciação pedagógica nos grupos heterogéneos (3-5 anos)
- Desenvolvimento de saberes / competências para lidar com crianças com NEE
- Reflectir sobre estratégias de remediação / minimização de comportamentos de indisciplina.

O desenvolvimento da acção educativa do educador de infância deverá assentar numa lógica de organização da acção baseada na observação, planificação e avaliação, sendo visível pelos dados obtidos o papel relevante do *contacto com a prática* na construção de uma sensibilidade e de saberes necessários que permitem que o aluno (futuro profissional) se prepare para actuar, de acordo com uma “filosofia” de intervenção, que tem por base o diagnóstico de características, interesses e necessidades das crianças, num planeamento e programação da acção (flexíveis) e num processo de avaliação da própria intervenção e dos seus resultados no desenvolvimento e aprendizagens das crianças. A importância da preparação da acção (designadamente, preparação das actividades) destaca-se nas reflexões analisadas, como dão conta as afirmações que se seguem:

“Esta vivência permitiu-me aprender que devemos, em qualquer situação, experimentar e testar anteriormente os materiais... deveria ter tido o cuidado de preparar os materiais com mais eficácia, testando-os e verificando as suas potencialidades para depois serem explorados pelas crianças.” (IA7)

“A aprendizagem que trouxe foi que ao planear visitas de estudo, existem sempre algumas questões a resolver antecipadamente para que não sejamos surpreendidas com situações constrangedoras como a que sucedeu nesta manhã.” (III)

“Tirei a lição que é importantíssimo experimentarmos primeiro antes de desenvolvermos a actividade com as crianças, pois poderá não resultar e depois é uma decepção para os miúdos.” (IE1)

A necessidade de planificar, a importância de a mesma ser gerida de forma flexível e ainda a indispensabilidade desta atender às necessidades / características das crianças são outras

das ideias que surgem a este nível, sendo cada uma emergente em três registos. Vejamos alguns trechos que preconizam esta ideia:

“Percebi a importância da realização das planificações... é através delas que as nossas manhãs se desenrolam .”(IN1)

“Verifiquei que nem sempre o que está previsto pode acontecer e foi o que sucedeu neste caso. Temos que nos adaptar às situações e ter capacidade de alterar o que for necessário.” (IO1)

“Tentar ver se efectivamente a sessão que pretendo implementar com as crianças é a melhor e se irá chamar a atenção destas para aquele jogo e/ou actividade.” (IQ6)

A prática em contexto profissional constitui-se como uma fonte de aprendizagem de saberes profissionais relacionados com a organização do ambiente educativo, verificando-se que praticamente a maioria das alunas identifica aspectos positivos a este nível. Salienta-se a percepção das potencialidades das actividades realizadas no exterior (como é o caso das visitas de estudo) como promotoras da motivação / desenvolvimento da criança, sendo referidas em cerca de 40% dos portfólios. Vejamos algumas referências elucidativas a este propósito:

“Foi uma semana muito enriquecedora, pois fez-me pensar acerca da importância de, entre inúmeras situações, das visitas de estudo para o desenvolvimento harmonioso das crianças e para o trabalho de capacidades que por vezes na sala são bastante mais complicadas” (RSP6)

“Verifiquei que as actividades no exterior, apesar de requererem muita preparação, são muito proveitosas para as crianças pelas aprendizagens que proporcionam.” (RSA12)

São ainda focadas outras aprendizagens profissionais emergentes, no entanto, com muito menor expressividade, por apenas duas ou uma estudante cada:

- Importância do tempo de recreio para o bem estar das crianças
- Conhecimento de estratégias de gestão do grupo no espaço
- Importância dos materiais utilizados serem adequados à faixa etária das crianças a que se destinam
- Utilidade da utilização das TIC em Jardim de Infância
- Conhecimento de estratégias / regras de gestão de sala de aula
- Necessidade de ter em conta as características do espaço na selecção das actividades

Outra das dimensões de aprendizagem profissional que as actividades de prática em contexto profissional parecem proporcionar aos alunos prende-se com o desenvolvimento de saberes relativos às próprias áreas de conteúdo curricular que são acometidas ao Educador de Infância – Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

Relativamente à área de expressão e comunicação, mais de 25% das estagiárias aponta para que a prática tenha proporcionado a confirmação da importância das actividades de expressão plástica e das actividades de dramatização para a motivação e/ou desenvolvimento da criança. Vejamos algumas afirmações elucidativas a este respeito:

“Esta vivência para mim foi bastante gratificante, pois consegui perceber que o grupo gosta imenso deste tipo de actividade. Foi muito giro ver a reacção do grupo ao nível das expressões da euforia e da felicidade e vontade de realizar a actividade de pintura.” (IK5 / IK6)

“Este tipo de actividades que implicam “sujar as mãos” agrada bastante ao grupo.” (RSJ6)

“No dia da festa todas as crianças divertiram-se imenso a “encarnar” os diferentes personagens da peça.” (RSI7)

“O facto de se ter dramatizado uma pequena história em detrimento de ler um livro sobre o tema abordado, a aprendizagem torna-se mais significativa, pois capta a tenção das crianças para situações reais que podem ser facilmente compreendidas se trabalhadas de forma “infantil” mas consciente e coerente.” (RSQ2)

Embora com menor expressividade (abaixo de 25%), surgem outros contributos da prática a este nível. São estes:

- Percepção da importância do conto como estratégia estimuladora da motivação e/ou desenvolvimento da criança (quatro sujeitos)
- Importância de trabalhar o sentido estético com as crianças (dois sujeitos)
- Aprofundar conhecimentos e competências ao nível de técnicas de expressão plástica (dois sujeitos)

Por apenas um sujeito cada são referidas ainda as seguintes aprendizagens:

- Eficácia de actividades destinadas ao desenvolvimento do pensamento lógico-matemático
- Potencialidades do jogo como estratégia de desenvolvimento da criança
- Conhecimento de estratégias de dinamização de contos / histórias
- Potencialidades de actividades para o desenvolvimento da área de conhecimento do mundo

ii. A prática em contexto profissional promoveu a construção / reconstrução de saberes sobre fundamentos da acção educativa

Como nos mostra o quadro abaixo, dos dados analisados, emerge de forma muito saliente (de 88.8% dos sujeitos) informação que traduz a aquisição de conhecimentos relativos àquilo que podemos designar por fundamentos da acção educativa, designadamente a aprendizagem de saberes relacionados com características das próprias crianças, o que se constitui como elemento-chave para o bom desenvolvimento do exercício profissional do educador de infância. Poderemos interpretar, tendo por base os dados reunidos, que muito embora os alunos durante o seu percurso formativo aprendam teoria sobre a psicologia de desenvolvimento da criança (o que aliás é uma das necessidades suportadas como vimos pela literatura), é na prática que se apercebem das reais capacidades das mesmas nesta faixa etária, bem como das suas dificuldades / limitações (no domínio cognitivo, sócio-moral, e comportamental) e da evolução sócio-cognitiva e comportamental. Vejamos em maior pormenor o que os dados revelam a este nível.

Quadro 46 - Sinopse da Categoria A prática em contexto profissional promoveu a (re)construção de saberes sobre fundamentos da acção educativa

SUBCATEGORIA		INDICADORES	U.R.	U.E.
Saberes característicos e comportamentais das crianças em idade pré-escolar	sobre sócio-cognitivas e das crianças em idade pré-escolar	Capacidades e traços comportamentais das crianças em idade pré-escolar	26	12
		Interesses das crianças em idade pré-escolar	1	1
		Dificuldades das crianças (em termos cognitivos e comportamentais)	15	9
		Identificar estádios de desenvolvimento das crianças	1	1
		Evolução das crianças durante o percurso escolar	6	2
TOTAIS			49	16

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

O contacto dos alunos com a realidade profissional, nomeadamente com aqueles com quem vão exercer a acção educativa (as crianças) permitiu, visivelmente, de acordo com os registos reflexivos analisados, consolidar saberes sobre aspectos relacionados com o desenvolvimento cognitivo, comportamental e moral das crianças, constituindo-se, portanto, a prática em contexto profissional um factor de consciencialização das reais características (traços cognitivos e comportamentais), capacidades, necessidades, dificuldades e interesses das crianças nesta fase de desenvolvimento, chegando a ser mencionado em três registos, o facto de o estágio possibilitar a observação / consciencialização do progresso das crianças em várias áreas, nomeadamente, ao nível da representação gráfica, como elucida a afirmação que se segue:

“Algo que merece realce é o facto de estas crianças estarem a desenhar cada vez mais pormenorizadamente, dando mais atenção aos pormenores e sobretudo ao que observam na realidade. Nota-se que estão a evoluir, desenvolvendo-se cada vez mais, assim como as suas capacidades de observação.” (RSH3)

Um número elevado de reflexões (66.6%) apontam para a constatação de capacidades e traços de comportamento característicos das crianças da faixa etária (capacidade de memória, concentração, autonomia, imaginação / criatividade, interiorização de rotinas).

A constatação de algumas dificuldades das crianças em idade pré-escolar é outro dos contributos evocados, por metade das alunas, sendo referidas dificuldades ao nível do cumprimento de regras de socialização, de concentração prolongada (nomeadamente após actividade física), em permanecer no colégio (dado o afastamento com os pais), em aceitar a perda em jogos, em trabalhar em grupo, em partilhar, em ultrapassar medos (fobias), em reterem determinadas noções de âmbito cognitivo (frente / trás).

iii. A prática em contexto profissional promoveu a construção / reconstrução de saberes sobre Participação na escola e relação com a comunidade

Como se pode verificar no quadro abaixo, apenas duas estudantes fazem referência a aprendizagens relativas à participação na escola e relação com a comunidade. No entanto, sendo uma das dimensões de actuação profissional previstas considerámos que seria pertinente formar esta categoria na presente análise.

Quadro 47 - Sinopse da Categoria A prática em contexto profissional promoveu a (re) construção saberes sobre Participação na escola e relação com a comunidade

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.
Factores promotores da relação escola-família	Preparar previamente as reuniões com as famílias	1	1
	Recorrer a estratégias de envolvimento dos pais na vida da instituição / Importância da comunicação com os pais	2	2
TOTAIS		3	2

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

A dimensão de participação na escola e relação com a comunidade é um dos requisitos exigidos aos profissionais da educação de infância. Apesar de nos registos se verificarem alusões a aprendizagens nesse campo, as mesmas são praticamente inexistentes, sendo somente dois os sujeitos que se pronunciam a este nível. Este facto, não se compadece com a ideia que temos, oriunda da nossa experiência de contacto com alunos em formação inicial, de que esta é uma área sentida como difícil, problemática, designadamente, a relação com os pais. Parece-nos um contra-senso a praticamente inexistência de reflexões a este nível. No entanto, apontamos para a ideia de que este facto poderá ser eventualmente consequência do pouco contacto que é permitido aos estagiários terem com as famílias, muitas vezes originado pelo receio que as próprias instituições poderão ter, consequência do estatuto pré-profissional dos sujeitos em questão. Não obstante, as poucas referências que se verificam no material analisado apontam para a construção de aprendizagens relativas a factores promotores da relação escola-família, como a necessidade de utilizar estratégias que levem ao envolvimento das famílias e a necessidade de preparar devidamente as reuniões com as mesmas.

Por outro lado, a vertente de participação na escola é também muito reduzida, o que poderá ficar a dever-se ao facto de o aluno quando inicia o seu estágio os projectos de sala já estarem concebidos, sendo na generalidade de pouca relevância o seu papel a este nível.

Das duas estudantes que se pronunciaram a este nível, ambas percebem a importância de suscitar a comunicação / envolvimento dos pais na vida da instituição e uma faz notar o quão importante é preparar previamente as reuniões com as famílias no sentido de as mesmas serem produtivas. Vejamos como se expressam:

“Percebi também que os pais são uma grande ajuda para que o educador possa perceber e conhecer as crianças com quem trabalha, tendo de haver uma estreita cooperação entre ambas as partes.” (IP4)

“Percebi e tive ainda uma maior certeza de que quando planificamos uma reunião de pais temos de ter muito cuidado com o que dizemos na mesma, porque se muitos pais não ligam às actividades que iremos fazer ao longo do ano, outros pelo contrário fixam-nas muito bem e quando refiro actividades posso falar de qualquer outro tema abordado na reunião, pois com esta situação percebi o quanto é importante termos as coisas bem preparadas e termos cuidado no modo como falamos com os pais, para evitar possíveis problemas futuros.” (IC7)

iv. A prática em contexto profissional permitiu a aquisição e desenvolvimento de predisposições pessoais e profissionais essenciais para ser EI

Em seis portfólios (33.3%) identificam-se reflexões sugestivas de que a prática em contexto profissional conduziu a mudanças, quer em termos de postura pessoal, quer em termos de postura profissional, parecendo estas menções indiciar um sentimento por parte das entrevistadas do desenvolvimento de predisposições importantes para a formação de um perfil profissional mais ajustado ao futuro desempenho profissional.

Quadro 48 - Sinopse da Categoria A prática em contexto profissional permitiu a aquisição e desenvolvimento de predisposições pessoais e essenciais para ser EI

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.
Mudanças na postura pessoal	Maior abertura	1	1
	Maior capacidade de moldar a postura pessoal	2	1
TOTAL		3	2
Maturação de capacidades e atitudes profissionais transversais	Aumento da auto-confiança	1	1
	Desenvolvimento da capacidade de auto-controlo	1	1
	Aquisição de uma atitude reflexiva e crítica	2	1
	Valorização da auto-formação como meio de desenvolvimento profissional	1	1
	Desenvolvimento da capacidade de comunicação	1	1
TOTAL		6	5
TOTAIS GLOBAIS		9	6

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Em termos de postura pessoal, três registos (correspondentes a duas alunos-finalistas) apontam para uma redefinição de alguns aspectos relacionados com a postura / atitude pessoal, quer para uma maior abertura, quer para uma maior flexibilidade como o dão conta as afirmações que se seguem:

“Sinto que estou uma pessoa mais aberta (por causa do estágio)” (IE1)

“Aprendi mais uma vez bastantes coisas novas e que fazem com que molde a minha postura pessoal.” (RSB2)

“Ajudou-me (o estágio) no sentido de ser flexível.” (IB4)

As mudanças que parecem iniciar um crescimento profissional são referidas por cerca de 25% das estudantes e vão no sentido da aquisição de um conjunto de atitudes profissionais - desenvolvimento da auto-confiança, de auto-controlo e da capacidade comunicativa. Saliente-se ainda, que uma futura educadora fala explicitamente da aquisição de uma atitude reflexiva e crítica sobre as práticas, atitude profissional fortemente valorizada pela literatura como tivemos oportunidade de demonstrar em vários momentos ao longo do presente trabalho, e uma outra salienta a aquisição de uma atitude de valorização da auto-formação como meio de desenvolvimento profissional. Vejamos a respeito desta última ideia as palavras da própria estudante:

“Ajudou-me a reflectir sobre esta questão da auto-formação, pois é impossível saber-se tudo, mas deveremos estar minimamente preparados para abordar as temáticas” (IP5)

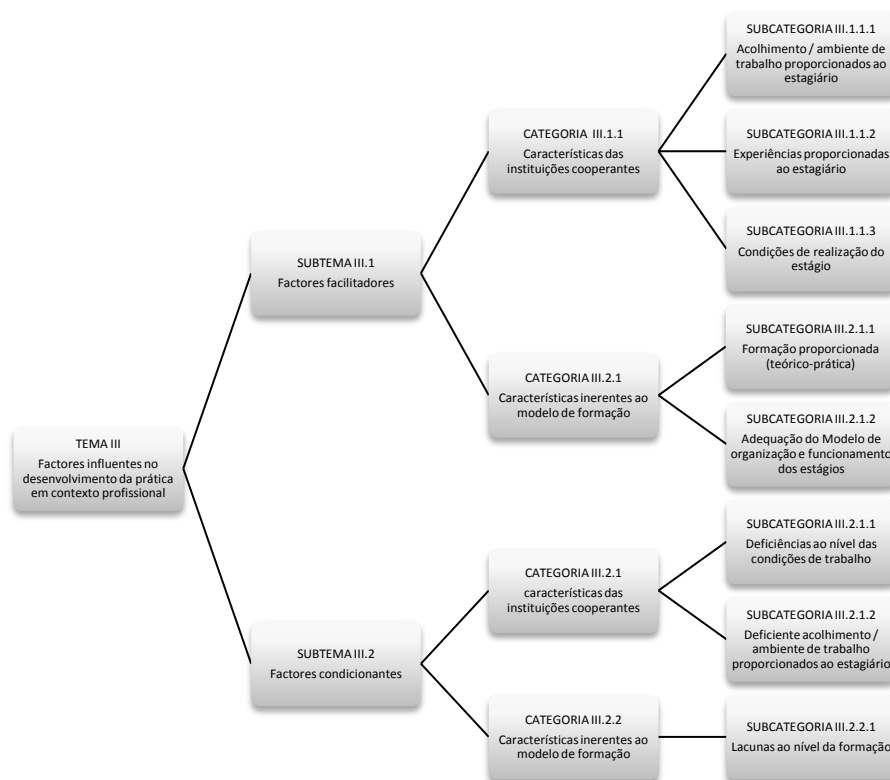
Tema III – Factores influentes no desenvolvimento das práticas em contexto profissional

Os registos analisados são reveladores de factores que se mostram influentes no *practicum*, quer contribuindo (positivos), quer constringindo o seu desenvolvimento (negativos). Estes dois pólos de factores remeteram-nos para a criação de dois subtemas susceptíveis de abarcarem a informação relativa a esta dimensão. São esses subtemas:

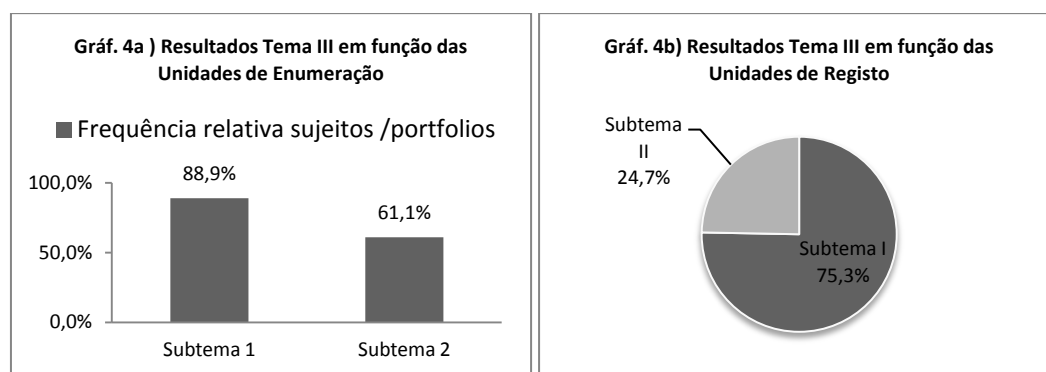
- I. Factores facilitadores
- II. Factores condicionantes

A análise da informação conduziu à elaboração da seguinte matriz:

Fig. T– Matriz de análise do Tema *Factores influentes no desenvolvimento das Práticas em contexto profissional*



Analisando a relevância de cada um dos subtemas definidos, verifica-se pela leitura do Gráf. 4a) que todas as estagiárias fazem referência a aspectos percebidos / sentidos como positivos, enquanto que sobre aspectos que poderão constituir contrangimentos nem todos os portfólios os focam, sendo que sobre estes se pronunciam cerca de 60% das alunas.



Em seguida, apresenta-se um quadro-resumo dos resultados em termos de unidades de enumeração e de registo obtidas no tema em análise, por cada sub-tema.

Subtema I. Factores facilitadores

Quadro 49 – Resumo dos resultados do Subtema *Factores facilitadores*

	U.E.	%	U.R.	%
Características das instituições cooperantes	14	77.8	53	48.2
Características inerentes ao modelo de formação	16	88.9	57	51.8
TOTAL	16	88.9	110	100

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Pela análise da documentação, chegámos à emergência de um conjunto de factores que parecem ter influído positivamente no desenvolvimento das práticas em contexto profissional, factores esses que se situam em torno de aspectos positivos atribuídos directa ou indirectamente às instituições cooperantes (instituições em que os alunos realizam os estágios) e/ou à instituição de ensino superior. Em qualquer um dos casos, as referências surgem de uma maioria dos sujeitos (88.9% e 77.8%, respectivamente).

Apresentamos, em seguida, a análise por categoria.

i. Características das instituições cooperantes

Quadro 50 – Resumo dos resultados da Categoria *Características das instituições cooperantes*

SUBCATEGORIA	U.E.	%	U.R.	%
Acolhimento / ambiente de trabalho proporcionados ao estagiário	14	77.8	43	84.3
Experiências proporcionadas ao estagiário	2	11.1	6	11.7
Condições de realização do estágio	2	18.1	2	3.9
TOTAL	14	77.8	51	100

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

A leitura dos resultados apresentados no quadro acima não deixa dúvidas que para estas estagiárias o bom acolhimento da instituição cooperante é um aspecto fundamental para a realização deste último ano de práticas (pré)profissionais, considerando que uma clara maioria das alunas se pronuncia de alguma forma a este respeito. São apontados como

traços indicativos de qualidade de acolhimento, conforme mostra o Quadro 51, os seguintes:

1. A receptividade / apoio do educador cooperante (61.1%), traduzindo-se o mesmo numa boa relação com o estagiário e no “espaço” que lhe é dado para trabalhar com o grupo de criança, como revelam as afirmações que se seguem:

“A educadora proporcionou-me a oportunidade de realizar as minhas actividades com o grupo durante a manhã.” (RSE8)

“Depois já dentro da sala onde irá decorrer o meu estágio também me senti bem acolhida tanto pela educadora que me acolheu muito calorosamente.” (RSJ1)

“Temos a sorte de ter alguma liberdade, ou seja não estamos limitadas em termos de tempo com as crianças, no que se refere por exemplo à realização de actividades.” (RSN1)

“Com a ajuda da Educadora tenho conseguido ultrapassar as dificuldades e os obstáculos que se vão colocando.” (RSQ5)

“O facto de poder contar com o apoio da educadora cooperante é muito importante, pois é também através das suas acções que nós sabemos como reagir perante situações que para nós são novidade.” (IN2)

2. A receptividade / acolhimento do grupo de crianças é outro dos aspectos que se mostra constituir de importância saliente para as futuras educadoras, sendo referido por cerca de 50% dos sujeitos. A aceitação das crianças em relação à presença da educadora e a boa disposição e a afectividade demonstradas são aspectos que contribuirão para proporcionarem uma boa vivência dos estágios ao longo da sua realização. Vejamos alguns exemplos elucidativos desta ideia:

“O facto de ter sido bem recebida por todos e principalmente pelo grupo da sala dos três anos deixou-me muito à vontade e satisfeita com tudo o que me rodeava.” (RSC1)

“Esta semana começou por ser muito boa, visto as crianças estarem com saudades e virem dar-me muito abraços e beijinhos.” (RSF10)

“Fui muito bem recebida pelo grupo de crianças, receberam-me muito bem e trataram-me sempre como mais um elemento da sala, o que me deixou muito feliz e bastante entusiasmada.” (RSP1)

3. O bom clima / ambiente institucional revela-se para praticamente um quarto das estudantes como um incentivo para o bom funcionamento / desenvolvimento do estágio, traduzindo-se o mesmo na relação existente entre direcção ou coordenação e educadoras, entre as próprias educadoras, no trabalho em equipa e na cooperação existente, na promoção de um ambiente em que cada um se sente como parte integrante e importante do “puzzle”. Exemplificando:

“O facto de as educadoras da instituição trabalharem cooperativamente é muito positivo, pois existe uma óptima relação entre ambas, que transparece para o exterior”. (RSM5)

“Considero que esse é um factor muito importante (trabalho em equipa), pois gera-se um bom ambiente no interior da instituição, incentivando deste modo as estagiárias a trabalhar em equipa”. (RSN7)

“Algo que pude perceber esta semana é a importância da relação entre a sala e toda a instituição, pois cada um de nós é membro de um conjunto e o bom relacionamento é fundamental para o desenvolvimento de um bom trabalho.” (RSP9)

Surgem ainda outras ideias potencialmente facilitadoras da realização das práticas, embora surjam com menor expressão (referidas apenas por um ou dois sujeitos):

- Acolhimento da direcção da instituição (dois sujeitos)
- Acolhimento / apoio da auxiliar da acção educativa (um sujeito)
- Receptividade / apoio das famílias (um sujeito)

Evidenciados por duas estudantes cada, surgem ainda outros factores que parecem constituir-se como aspectos influentes na realização das práticas em contexto, nomeadamente as experiências proporcionadas e as condições em que se realizam.

1. A possibilidade que é dada de intervir autonomamente, a possibilidade que é dada ao estagiário de observar as crianças em diferentes contextos educativos e a possibilidade de vivenciar situações relacionadas com a prática do educador de infância são os aspectos focados relativamente ao primeiro factor.
2. A existência de infra-estruturas de qualidade e uma dimensão adequada do grupo são aspectos que estão na base da existência de boas condições de realização dos estágios (segundo factor).

Quadro 51 – Sinopse da Categoria Características das instituições cooperantes

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.
Acolhimento / ambiente de trabalho proporcionados ao estagiário	Boa receptividade por parte dos diversos actores da instituição	4	3
	Acolhimento da direcção da instituição	2	2
	Acolhimento / receptividade e apoio do educador cooperante	20	11
	Acolhimento / apoio da auxiliar da acção educativa	2	1
	Receptividade / Apoio das famílias	1	1
	Receptividade / acolhimento do grupo	8	7
	Bom Clima / ambiente institucional	6	4
TOTAL		43	14
Experiências proporcionadas ao estagiário	Experiências de intervenção autónoma com o grupo	3	2
	Possibilidade de observar crianças em diferentes contextos (dentro e fora do espaço de sala de aula)	2	1
	Vivência de situações relacionadas com a prática do EI	1	1
TOTAL		6	2
Condições de realização do estágio	Boas condições em termos de infra-estruturas e recursos materiais	1	1
	Dimensão adequada do grupo	1	1
TOTAL		2	2
TOTAIS GLOBAIS		51	14

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

O factor evidenciado por um maior número de alunas que se mostra facilitador do desenvolvimento das práticas em contexto prende-se com a qualidade de acolhimento da instituição cooperante.

iii. Características inerentes ao modelo de formação

A existência, por sua vez, de factores relacionados com a instituição de formação que contribuem para o bom desenvolvimento do *practicum* é evocada no discurso de 16 estagiárias (88.8%), dividindo-se entre aspectos relacionados com a preparação proporcionada pela formação académica e aspectos relacionados com o modelo de organização e funcionamento do estágio. O primeiro conjunto de aspectos emerge sobretudo da análise da questão colocada nos incidentes críticos: **“Na sua perspectiva, em que medida entende que a sua formação profissional o/a ajudou a superar a situação? Como entende que a formação profissional devia ter ajudado?”**. Muito embora se possa depreender que esses aspectos conduziram à preparação profissional, não se consegue identificar se os mesmos advêm da formação académica ou prática (em contexto) proporcionada. O que de facto se capta são contributos da formação para o desenvolvimento da componente de *practicum*. Optámos, portanto, por fazer uma análise separada desta informação, não incluída na categoria de contributos da formação para o processo *tornar-EI*.

O quadro seguinte mostra os resultados obtidos nesta categoria.

Quadro 52 – Resumo dos resultados da Categoria Características inerentes ao modelo de formação

SUBCATEGORIA		U.E.	%	U.R.	%
Formação	proporcionada (teórico-prática)	13	72.2	50	83.3
Modelo de organização e funcionamento dos estágios		6	33.3	10	16.7
TOTAL		16	88.9	60	100

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

A análise detalhada dos resultados apresentada no quadro que se segue mostra que a formação teórico-prática adquirida ao longo do curso, no âmbito da componente académica, foi sentida como um aspecto importante para o bom desenvolvimento da componente de prática, proporcionando formação em vários domínios de actuação do estagiário / educador de infância, facilitadores da realização das actividades em contexto profissional. Destaca-se, dado o número de sujeitos que lhe faz menção, a aquisição de saberes ao nível da relação e acção educativa (50%) e ao nível da observação, planificação e avaliação da acção (33.3%). Surgem ainda outros aspectos, muito embora, focados apenas por duas alunas – saberes sobre organização do ambiente educativo, saberes sobre psicologia da aprendizagem da criança, papel do educador na formação pessoal e social da criança.

Saliente-se ainda que uma estagiária, em dois registos, assume que foi sensibilizada, durante o processo formativo, para a importância de assumir uma atitude reflexiva sobre a

prática e também por um sujeito é focado o desenvolvimento de hábitos de pesquisa. Vejamos algumas reflexões que suportam os referidos contributos:

“Acho que me ajudou porque fez com reflectisse sobre a minha prática.”(IB3; IB4)

“A formação foi essencial, pois as disciplinas tidas ajudaram em muito à pesquisa sobre informação em relação à temática, ou seja, ajudou muito a saber procurar, e em relação à atitude sempre me foi referida esta importância de nos prepararmos antes de trabalharmos qualquer assunto com o grupo, procurarmos a informação.” (IP6)

Há aspectos relacionados com o modo como estão organizadas e funcionam as actividades em contexto de prática profissional (estágios) que parecem ser responsáveis pela importância dessas actividades na preparação profissional do aluno-futuro educador. Assim, em seis registos per centes a quatro alunas (22.2%), identifica-se uma relação entre a preparação para intervir e o facto de se ter passado por diferentes experiências em contexto real ao longo da formação. Olhemos para alguns exemplos:

“Ao longo da nossa formação profissional é muito importante passar por várias experiências e vivências, para que quando passarmos por situações semelhantes saibamos como reagir.” (IN6)

“Se não passasse ao longo de toda a minha formação inicial por situações destas, mais tarde se calhar não colocava a hipótese de realizar tal actividade de tal forma.”(IN9)

“Penso que tudo o que vimos a aprender e vivenciar em situações de estágio, desde o 1º ano do curso nos prepara um pouco para cada situação que ocorra.” (IH1)

Dois estudantes apontam a vantagem da existência de um estágio final de mais horas e de funcionamento mais intensivo, considerando:

“Penso que este estágio de 4 dias por semana nos possibilita uma visão mais alargada do nosso futuro, podendo ver como se trabalha diariamente com crianças, o decorrer das actividades, a sucessão das mesmas e a ligação entre elas, as rotinas e as actividades extracurriculares. Permite ver e aprender a dirigir as aprendizagens das crianças, a longo prazo, pondo um projecto em curso e podendo verificar os resultados da sua aplicação.” (RSF1)

“Estar com um grupo de crianças todos os dias faz com que nos apercebamos da sua evolução, das diferentes noções que vão adquirindo e dos conhecimentos que todos os dias trazem de casa” (RSG7)

O incentivo ao trabalho em equipa durante a formação é outro dos aspectos conotados positivamente (por duas alunas), levando ao desenvolvimento de capacidades a este nível, o que terá facilitado o desenvolvimento das práticas neste último ano de formação:

“Esta semana de regresso ao estágio foi rica em trabalho conjunto e partilhado, entre mim e as minhas colegas... penso que estes momentos de partilha são muito importantes.” (RSH11)

“Relativamente a estas relações interpessoais entre as equipas, penso que a formação foi bastante importante, pois sempre tivemos que trabalhar em conjunto no estágio com uma educadora cooperante, que nos permitiu desenvolver competências a este nível e também toda a formação é muito baseada na partilha, no trabalho em grupo, em equipa.” (IP3)

Quadro 53- Sinopse da Categoria Características inerentes ao modelo de formação

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.
Formação proporcionada (teórico prática)	Aquisição de saberes ao nível da relação e acção educativa	24	9
	Aquisição de saberes sobre organização do ambiente educativo	2	2
	Aquisição de saberes sobre a psicologia de aprendizagem da criança	3	2
	Aquisição de saberes ao nível da observação, planificação e avaliação da acção	15	6
	Desenvolvimento de uma atitude reflexiva sobre a prática	2	1
	Desenvolvimento de hábitos de pesquisa	1	1
	Papel do educador ao nível do desenvolvimento da formação pessoal e social	2	2
	Preparação para adaptação a novas situações / situações inesperadas	1	1
TOTAL		50	13
Modelo de organização e funcionamento dos estágios	Modelo integrado (realização de estágios ao longo de toda a formação)	6	4
	Estágio final intensivo (em termos semanais)	2	2
	Promoção de um trabalho de cooperação entre as estagiárias	2	2
TOTAL		10	6
TOTAIS GLOBAIS		60	16

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Subtema II. Factores condicionantes

Relativamente ao subtema em análise os resultados que se obtiveram são os seguintes.

Quadro 54 – Resumo dos resultados do Subtema Factores condicionantes

SUBCATEGORIA	U.E.	%	U.R.	%
Características das instituições cooperantes	4	22.2	16	44.4
Características inerentes ao modelo de formação	8	44.4	20	55.6
TOTAL	11	61.1	36	100

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Tal como no subtema anterior, obtiveram-se indicadores reveladores de constrangimentos / dificuldades que se centram em torno de dois grandes grupos: aspectos inerentes à instituição de ensino superior (44.4%) e aspectos inerentes às instituições cooperantes (22.2%).

Fazemos, em seguida, uma análise em detalhe dos resultados por categoria:.

i. Características das instituições cooperantes

Foi-nos possível identificar nos discursos das alunas algumas críticas relacionadas com as instituições cooperantes, conforme mostra o quadro que segue. Três estudantes lamentam a

falta de acolhimento da instituição à sua pessoa e duas salientam de deficiências ao nível das condições de trabalho. Em seguida fazemos uma análise mais detalhada das críticas percebidas.

Quadro 55 – Resumo dos resultados da Categoria *Características das instituições cooperantes*

SUBCATEGORIA	U.E.	%	U.R.	%
Deficiências ao nível das condições de trabalho	2	11.1	4	50
Deficiências ao nível do acolhimento / ambiente de trabalho proporcionados ao estagiário	3	16.7	4	50
TOTAL	4	22.2	8	100

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Conforme nos revela o quadro que se segue a existência de factores que limitam um bom desenvolvimento das práticas em contexto profissional é evidenciada apenas por quatro sujeitos (22.2%), sendo focados aspectos relacionados com problemas ao nível do acolhimento - *déficit* de tempo disponibilizado para intervenção, falta de apoio da Educadora cooperante e falta de apoio dos pais - e deficiências ao nível de condições de realização do estágio - a dimensão reduzida das salas, as más condições físicas das mesmas e a existência de poucos recursos materiais.

Quadro 56 – Sinopse da Categoria *Características das instituições cooperantes*

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.
Deficiências ao nível das condições de trabalho	Dimensão reduzida das salas de aula	2	1
	Más condições físicas da sala de aula	1	1
	Deficiências ao nível dos recursos materiais	1	1
TOTAL		4	2
Falta de acolhimento da instituição	Pouco tempo disponibilizado para intervenção	2	2
	Falta de apoio / orientação da Educadora Cooperante	1	1
	Falta de apoio / colaboração dos pais	1	1
TOTAL		4	3
TOTAIS GLOBAIS		8	4

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

ii. *Características inerentes ao modelo de formação*

Quadro 57 – Resumo dos resultados da Categoria *Características inerentes ao modelo de formação*

	U.E.	%	U.R.	%
Lacunas ao nível da formação	8	44.4	20	100

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Muito embora, como vimos anteriormente, a formação teórico-prática recebida seja enaltecida em vários aspectos por um número notório de estudantes como se pode verificar pela leitura do

Quadro 58 surgem em contrapartida menções por parte de alguns estudantes (cerca de 45%) que apontam para a necessidade da formação proporcionar mais conhecimentos práticos (sobretudo estratégias) para facilitar a intervenção na prática. Nas reflexões das estudantes percebe-se a importância de um aprofundamento de saberes ao nível de:

- Estratégias para lidar com pais
- Estratégias para lidar com birras
- Técnicas de expressão plástica
- Estratégias para trabalhar com grupos heterogéneos
- Estratégias para lidar com crianças com NEE
- Estratégias para trabalhar a área da educação sexual

Quadro 58 – Sinopse da Categoria Factores relacionados com a instituição de formação

SUBCATEGORIA		INDICADORES	U.R.	U.E.
Lacunas a nível da formação		Necessidade de mais conhecimentos práticos	19	10
		Não ter sido abordada área de culinária como actividade de expressão	1	1
TOTAIS			20	8

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

3.3.2. Reflexões finais

Seguindo o processo de análise dos materiais anteriores, optámos por apresentar em separado os resultados das reflexões finais, considerando que estas se constituem como um balanço das vivências mais relevantes vividas pelos alunos ao longo do último ano, e portanto, materiais cuja análise nos poderá proporcionar a identificação de traços mais salientes das práticas em contexto profissional para os alunos e, eventualmente, reveladoras de pistas interessantes para a nossa investigação.

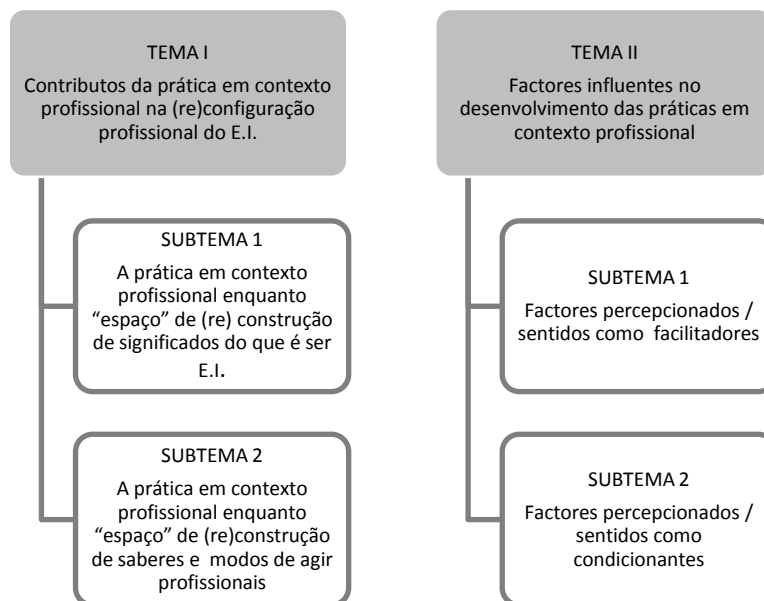
Na elaboração da grelha tivemos a preocupação por tentar organizar a informação, tomando por orientação a grelha das reflexões semanais e de incidentes críticos, por forma a permitir no final uma síntese comparativa. Não obstante, seguimos uma perspectiva de análise dos dados indutiva visando captar a globalidade e a riqueza de informação de cada documento, pelo que a grelha sofreu as devidas adaptações e reajustamentos em função dos dados.

Saliente-se que um dos tópicos sob os quais as estudantes reflectiram neste momento final “retrospectivo” se prende com o próprio desenvolvimento do grupo / das crianças. Considerando os objectivos do nosso trabalho, optámos por não reunir as ideias em torno em torno deste assunto, isto é, dispensámo-nos de fazer o levantamento de indicadores do desenvolvimento das crianças nas várias áreas, sendo que o que registámos na nossa análise a esse propósito foi a ideia de que a prática em contexto profissional teria permitido tomar consciência dessa evolução.

Os dados recolhidos incidem sobre a análise de 15 registos, considerando que em três casos a informação era inexistente (o aluno não realizou esse registo ou o mesmo não tinha de todo qualquer informação relevante para o presente estudo, tendo sido à partida eliminado).

A grelha a que chegámos apresenta-se organizada em função de dois grandes temas, cada um dos quais dividido em dois subtemas, conforme demonstra a matriz que se segue:

Fig. U– Matriz Geral de Análise das Reflexões Finais

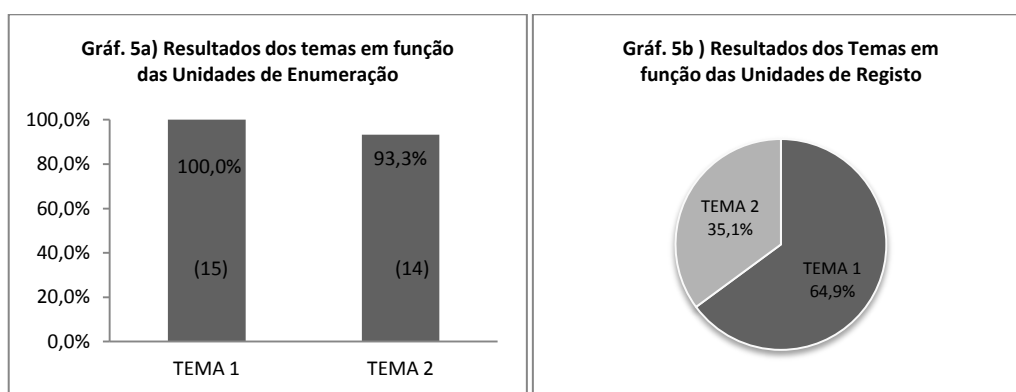


Fazendo uma leitura da matriz apresentada, verifica-se que os discursos das estudantes nas reflexões finais se organizam em torno de duas temáticas. Por um lado, em torno do perspectivar o que foram as actividades em contexto profissional no último ano do curso, designadamente, em termos dos seus contributos para a sua construção profissional, e por outro incidiram sobre factores que poderão ter-se constituído como condicionantes dessa construção.

Mais uma vez, analisando os contributos da prática em contexto profissional evocados pelos estudantes e reunidos no tema I foi possível subdividi-los em dois grandes blocos - aqueles que apontam para a compreensão do que significa ser EI e aqueles que, por sua vez, apontam para indícios de (re)construção de saberes e agir necessários ao exercício da profissão, optando-se de novo pela criação de dois subtemas. Por sua vez, os factores influentes no desenvolvimento das actividades em contexto profissional, que integrámos no tema II, apontam para factores de ordem positiva (facilitadores) e para factores de ordem negativa (inibidores / dificultadores), o que nos conduziu à definição igualmente de dois subtemas – factores facilitadores de aprendizagem profissional (subtema 1) e factores inibidores de aprendizagem profissional (subtema 2).

A relevância (peso relativo) de cada tema é evidenciada nos gráficos que se seguem. Analisando o Gráf. 5a) conclui-se que, quer os contributos das práticas em contexto profissional, quer os factores influentes nessas práticas foram factores salientes nas reflexões finais das estudantes, considerando que o tema I foi focado pela totalidade das mesmas e o tema II pela quase totalidade (por 14 dos 15 sujeitos).

Não obstante a proximidade em termos de número de sujeitos que se pronunciaram sobre o tema, o número de ideias (unidades de registo) identificadas em cada um dos mesmos é bastante díspar, considerando que, tal como nos mostra o gráf. 5b o tema I abarca mais de metade das unidades reunidas (64.9%) e o tema II apenas 35.1%, o que significa uma maior centralidade das reflexões sobre contributos da prática em contexto profissional na etapa reflexiva final.

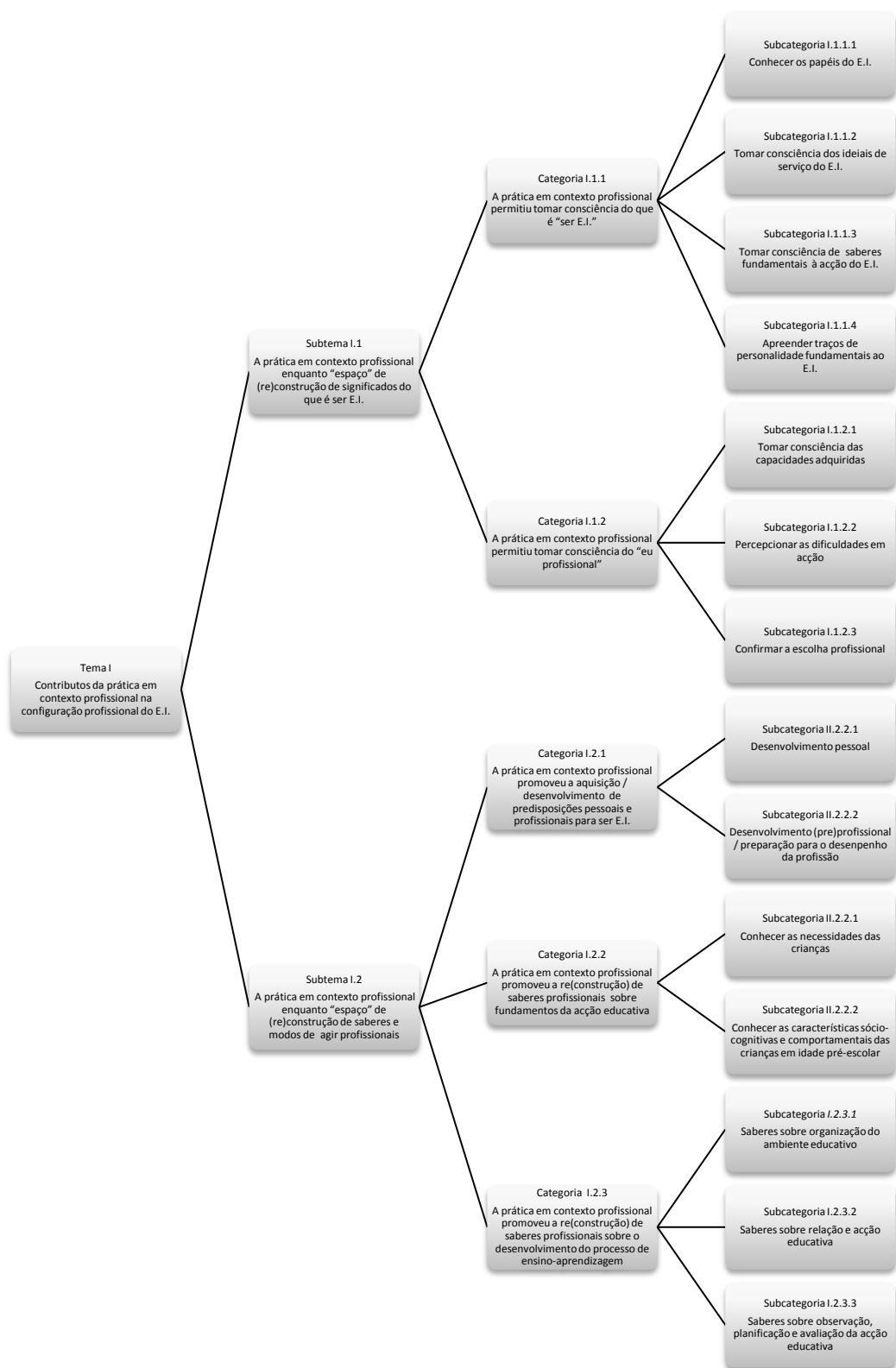


Escrutinamos em seguida a informação reunida em cada um dos temas, apresentando uma análise detalhada dos resultados obtidos em cada um dos mesmos (por subtema e por categoria).

Tema I: Contributos da prática em contexto profissional na (re)configuração profissional do EI

A matriz que se segue mostra como se organiza o tema em análise:

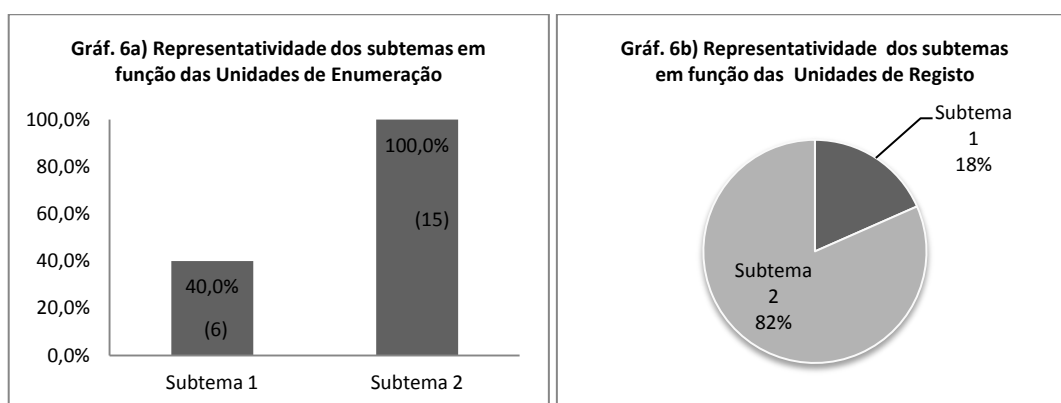
Fig. V- Matriz do Tema *Contributos da prática em contexto profissional na configuração profissional do EI*



Como se pode verificar pela leitura da matriz, o tema em análise integra informação que recolhemos em torno de dois grandes tipos de contributos. Por um lado, aqueles que se reportam ao papel da prática para uma maior percepção do que é a profissão de educador de infância e o que exige e, por outro lado, aqueles que relacionam esta componente com a

re(construção) de saberes profissionais essenciais ao exercício da profissão. Estes dois tipos de contributos integram os subtemas – *A prática em contexto profissional enquanto «espaço» (re)construção de significados do que é ser EI* e *A prática em contexto profissional enquanto «espaço» de (re)construção de saberes e modos de agir profissionais*.

Os gráficos que se seguem mostram-nos o peso relativo de cada um dos subtemas, quer em termos de unidades de enumeração, quer em termos de unidades de registo.



De entre as mais-valias dos estágios evocadas pelos estudantes, sobressaem claramente aquelas que apontam para a importância da imersão do aluno em contexto profissional na construção / reconstrução de saberes e formas de agir profissionais, tendo em conta os resultados apresentados nos gráficos anteriores. Estes resultados dão seguimento aos dados obtidos pela análise das reflexões semanais e incidentes críticos. Dos 15 estudantes, a totalidade sublinha o potencial do estágio na aprendizagem profissional; já com um menor peso, mas não desprezível (40% dos estudantes), reúnem-se ideias que apontam para a importância do mesmo na compreensão do que significa de facto ser EI

Mas façamos então uma análise por subtema e categoria, salientando as ideias que mais sobressaem e que nos ajudam a compreender o objecto de estudo.

Subtema 1 – A prática em contexto profissional enquanto “espaço” de (re)construção de significados do que é ser EI

As incursões feitas pelos estudantes revelam que a prática em contexto profissional neste último ano parecem efectivamente contribuir, por um lado para uma maior tomada de consciência do que é ser em concreto EI e, por outro lado, parece consignar-se como uma etapa relevante na tomada de consciência do *eu profissional*. Estas duas áreas de contributo originaram as duas categorias que integram os dados que reunimos, verificando-se um equilíbrio da informação obtida, dado que, quer em termos de unidades de registo, quer em termos de unidades de enumeração, ambas as categorias apresentarem a mesma relevância, conforme nos mostra o quadro que se segue.

Quadro 59 – Resumo dos resultados do Subtema A prática em contexto profissional enquanto “espaço” de (re)construção de significados do que é ser EI

CATEGORIAS	U.E.	%	U.R.	%
A prática em contexto profissional permitiu tomar consciência do que é ser EI	5	33.3	8	50.0
A prática em contexto profissional permitiu tomar consciência do eu profissional	5	33.3	8	50.0
TOTAL	15	100.0	16	100.0

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Apresentamos em seguida uma análise por categoria, evidenciando os aspectos mais salientes e pertinentes.

i. A prática em contexto profissional permitiu tomar consciência do que é ser EI

As ideias que suportam a prática como lugar de tomada de consciência do que é ser educador de infância apresentam-se no quadro que se segue.

Quadro 60 – Sinopse da Categoria A prática em contexto profissional permitiu tomar consciência do que é ser EI

SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R.	U.E.
Tomar consciência dos papéis do EI	Estágio ajudou a perceber em que consiste ser EI	2	2
TOTAL		2	2
Tomar consciência dos ideais de serviço do EI	EI enquanto responsável pelo desenvolvimento das crianças	1	1
	EI enquanto responsável pela educação	1	1
	EI enquanto profissional da relação e da emoção	2	2
TOTAL		4	3
Tomar consciência dos saberes fundamentais à acção do EI	Necessidade de possuir conhecimentos aprofundados na área da Psicologia	1	1
TOTAL		1	1
Apreender traços de personalidade fundamentais ao EI	Sensibilidade, alegria e paciência fundamentais	1	1
TOTAL		1	1
TOTAL GLOBAL		8	5

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

A tomada de consciência do que é ser EI na prática em contexto revela-se de alguma forma nas reflexões finais de cinco estudantes (33.3%), sendo que são declarados aspectos que aludem à importância da mesma na tomada de consciência de diferentes ideais de serviço do EI (por três estudantes) que, tendo em conta que um dos sujeitos evoca mais do que um, poderá depreender-se que esses ideais poderão não ser exclusivos, mas concomitantes; que são reveladores dos papéis do EI (duas estudantes) e, embora com muito pouca expressão (apenas por um estudante cada), que são reveladores dos saberes necessários e dos traços de personalidade necessários à acção deste profissional.

Para duas futuras educadoras o EI é um profissional da relação e da emoção. É da seguinte forma que se expressam:

“É uma profissão em que a emoção é o jogo que se joga todo o dia.” (RFK)

“Ao longo do estágio fui-me apercebendo como é importante estabelecermos uma boa relação com as crianças, fazê-las sentir bem connosco... afinal isto é o mais importante na nossa actividade.” (RFF)

Emergem ainda outras duas ideias sobre os papéis do EI, com uma menção cada. A do EI ser um profissional responsável pelo desenvolvimento das crianças e ainda pela sua educação. Vejamos as expressões das próprias:

“Ao longo deste ano de estágio pude perceber e sentir que o educador tem um papel fundamental na vida da criança sendo a base do seu desenvolvimento.” (C)

“Com este estágio fiquei muito ciente das minhas responsabilidades futuras ao nível da educação de crianças.” (F)

ii) A prática em contexto profissional permitiu tomar consciência do “eu profissional”

A consciencialização dos limites e capacidades para desempenhar a profissão de educador de infância emerge como um dos contributos da prática em contexto profissional. Como se pode verificar na tabela abaixo, essa vantagem é operacionalizada através da referência à tomada de consciência de capacidades adquiridas, através da percepção de dificuldades em acção ou através da confirmação da escolha profissional. Vejamos os resultados obtidos:

Quadro 61 – Sinopse da Categoria A prática em contexto profissional permitiu tomar consciência do eu profissional

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R.	U.E.
Tomar consciência das capacidades adquiridas	Capacidade de transmissão de conhecimentos	1	1
	Capacidade de promover o desenvolvimento das crianças	1	1
	Capacidade de autonomia	1	1
TOTAL		3	3
Percepcionar as dificuldades em acção	Percepção das maiores dificuldades ocorrerem em contexto de trabalho	1	1
	Dificuldades iniciais de adaptação à instituição	1	1
	Dificuldades iniciais de adaptação ao grupo	2	2
TOTAL		4	3
Confirmar a escolha profissional	Ser EI como uma escolha profissional para toda a vida	1	1
TOTAL		1	1
TOTAL GLOBAL		8	5

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Conhecer as capacidades para desempenhar a profissão revela-se como uma das mais-valias de estar na prática para três das estudantes. São ilustrativos de cada uma das ideias evocadas e traduzidas em indicadores – capacidade de transmissão de conhecimentos, capacidade de promoção do desenvolvimento das crianças e capacidade de autonomia – os trechos discursivos que apresentamos em seguida:

“O estágio permitiu-me verificar a minha capacidade de transmissão de conhecimentos às crianças, pois fui-me apercebendo em cada actividade a evolução delas, como iam aprendendo o que lhes ensinava, mostrando-se cada vez mais curiosas” (H)

“Sinto que contribui para o desenvolvimento intelectual e para a aquisição de competências das crianças” (C)

“Como conclusão desta etapa sento que siu capaz de assumir esta responsabilidade (a de ser educadora)” (J)

Subtema II – A prática em contexto profissional enquanto “espaço” de (re)construção de saberes e modos de agir profissionais

Da análise das reflexões finais emergem várias ideias que suportam uma vez mais a prática em contexto profissional como espaço fundamental na construção de novos saberes e modos de agir essenciais ao desempenho futuro da profissão de educador de infância. A informação recolhida foi organizada em três grandes áreas de contributos que originaram três categorias:

- i.* A prática em contexto profissional permitiu a aquisição / desenvolvimento de predisposições pessoais e profissionais para ser EI
- ii.* A prática em contexto profissional promoveu a (re)construção de saberes profissionais sobre Fundamentos da Acção Educativa
- iii.* A prática em contexto profissional permitiu a (re)construção de saberes profissionais sobre desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem

O quadro que se segue apresenta a relevância de cada uma dessas categorias, quer em termos de número de estudantes que lhes fazem referência, quer em termos de número de unidades de registo identificadas.

Quadro 62 – Resumo dos resultados do Subtema A prática em contexto profissional enquanto «espaço» de (re)construção de saberes e modos de agir profissionais

CATEGORIAS	U.E.	%	U.R.	%
A prática em contexto profissional promoveu a aquisição / desenvolvimento de predisposições pessoais e profissionais para ser EI	13	86.7	40	58.8
A prática em contexto profissional promoveu a (re)construção de saberes profissionais sobre Fundamentos da Acção Educativa	9	60.0	12	17.6
A prática em contexto profissional permitiu a (re)construção de saberes profissionais sobre desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem	7	46.7	16	23.5
TOTAL	15	100	68	100

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

A análise dos resultados por categoria permite-nos verificar que todas as estudantes se pronunciam a este respeito, sendo que do seu discurso se depreende a importância da imersão em contexto na mudança do *eu pessoal* e do *eu profissional*, isto é, capta-se um sentimento de que o estar na prática foi fundamental para haver mudanças favoráveis à

aquisição de uma postura pessoal e profissional mais favorável ao desempenho da profissão, considerando que uma clara maioria das futuras educadoras se pronuncia de alguma forma neste sentido (86.7%) e, por outro lado, é também a categoria que abarca um maior número de unidades de registo, integrando mais de metade das unidades identificadas.

A re(construção) de saberes sobre fundamentos da acção educativa é a segunda categoria mais focada em termos do número de estudantes (60.0%) que apontam pistas neste sentido, embora em termos de unidades de registo é a categoria que se refere aos saberes adquiridos sobre desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que abarca maior número, sendo no entanto focada por um menor número de alunas (um pouco menos de metade).

Mas vejamos em seguida uma análise por categoria.

i. A prática em contexto profissional promoveu a aquisição / desenvolvimento de predisposições pessoais e profissionais para “ser EI”

Quadro 63 – Sinopse da Categoria *A prática em contexto profissional promoveu a aquisição / desenvolvimento de predisposições pessoais e profissionais para “ser EI”*

SUBCATEGORIAS		INDICADORES	U.R.	U.E.
Desenvolvimento pessoal		Crescimento pessoal	6	6
		Mudanças em termos de perfil pessoal	1	1
TOTAL			7	6
Desenvolvimento (pre)profissional / preparação para o desempenho da profissão		Crescimento profissional	13	8
		Alargamento e consolidação de aprendizagens	5	4
		Consciencialização da importância da reflexão sobre a acção	4	4
		Aumento da segurança / confiança	6	5
		Aumento da auto-estima	1	1
		Ganho da autonomia	1	1
		Melhoria da capacidade de relacionamento interpessoal	1	1
		Consciencialização da importância do trabalho em equipa	2	1
TOTAL			33	12
TOTAL GLOBAL			40	13

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

A análise dos dados permitiu identificar que o contacto activo com a prática profissional pareceu constituir-se como um momento de grande relevância na construção profissional dos estudantes, considerando que no balanço final sobre o ano de estágio doze futuras educadoras (80%) apontam para ganhos efectivos para a sua preparação profissional. A suportar esta ideia, destacam-se as incursões que fazem alusão a um crescimento profissional, feitas por mais de metade das estudantes. Vejamos a título de exemplo algumas expressões ilustrativas do que acabámos de referir:

“Fui evoluindo de dia para dia através da experiência e do trabalho realizado ao longo do ano.”
(I)

“Cresci muito profissionalmente com tudo o que observei e vivenciei, pois estudar teoria é muito diferente de lidar com ela no dia-a-dia. Nada melhor do que juntar a teoria à prática para ser portadora de um bom conhecimento.” (I)

“Este estágio foi muito benéfico e enriquecedor a todos os níveis, pois sinto que houve uma evolução, fui adquirindo as bases para o futuro.” (L)

Em concreto, cinco estudantes (33.3%) apontam para um ganho de confiança / segurança como consequência do estágio deste último ano. Com efeito, na evolução reportada ao longo do ano, uma futura educadora é contundente ao afirmá-lo:

“Tinha dificuldades em estar com um grupo, mas este ano ganhei muito mais segurança”(M)

O alargamento e consolidação de aprendizagens e a tomada de consciência da importância da reflexão sobre a acção são outros indicadores que traduzem ganhos na preparação profissional, reunindo ambos incursões de cerca de um quarto das alunas. Vejamos alguns exemplos:

“Não me vou esquecer das aprendizagens que fiz este ano de estágio, pois elas foram marcantes para a minha formação.” (A)

“Foi muito importante toda a reflexão que ao longo deste ano fui fazendo para a construção deste Portfólio e que me levaram a entender e a perceber muitas atitudes, estratégias, formas de superar as dificuldades e de assim poder melhorar enquanto profissional e ser humano.” (P)

Salientamos ainda, dada a sua relação com a nossa investigação, o que uma estudante afirma acerca do registo de incidentes críticos e da sua importância como instrumento promotor de reflexão:

“Apesar da novidade acho que foi muito positivo termos de fazer o registo de incidentes críticos, pois estes permitiram-me reflectir acerca dos problemas com que me fui deparando e que poderei que ter de me deparar no futuro” (L)

A suportar as práticas em contexto profissional como momentos potenciadores de desenvolvimento (pre)profissional surgem as ideias de ganho e de aumento de auto-estima, de desenvolvimento de autonomia, de consciencialização da importância do trabalho em equipa, muito embora alvo apenas de menções isoladas.

ii. A prática em contexto profissional promoveu a (re)construção de saberes profissionais sobre fundamentos da acção educativa

Quadro 64 – Sinopse da Categoria A prática em contexto profissional promoveu a (re)construção de saberes profissionais sobre fundamentos da acção educativa

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R.	U.E.
Conhecer as necessidades das crianças	Tomar consciência das necessidades das crianças de quatro anos	1	1
	Áreas de intervenção prioritária com crianças de quatro anos	1	1
TOTAL		2	1
Conhecer as características sócio-cognitivas e comportamentais das crianças em idade pré-escolar	Desenvolvimento das crianças nas diversas áreas	2	2
	Percepção da evolução sócio-cognitiva e comportamental das crianças ao longo do ano	8	8

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R.	U.E.
TOTAL		10	9
TOTAL GLOBAL		12	9

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

A prática em contexto profissional enquanto lugar de construção de saberes essenciais ao educador de infância e previstos normativamente é uma ideia mencionada em mais de metade das reflexões (60%). O contacto directo com as crianças parece revelar-se como uma etapa fundamental para conhecer as características das crianças em termos sócio-cognitivos e comportamentais, nomeadamente, a percepção da sua evolução a este nível ao longo de um ano. Vejamos algumas expressões que sustentam essa importância:

“Adquiri novos conhecimentos em relação ao desenvolvimento das crianças.” (H)

“De uma forma geral, pude verificar que ao longo deste ano as crianças evoluíram, umas um pouco mais do que outras, mas todas mostraram indícios de desenvolvimento.” (L)

Para além do referido, uma estudante relaciona ainda a prática com o conhecimento das necessidades das crianças, o que se traduz na tomada de consciência dessas necessidades e na percepção das áreas de intervenção prioritária a trabalhar com as crianças.

iii. A prática em contexto profissional permitiu a (re)construção de saberes sobre desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Quadro 65 – Sinopse da Categoria A prática em contexto profissional permitiu a (re)construção de saberes sobre desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R.	U.E.
Saberes acerca da organização do ambiente educativo	Importância de uma boa organização do espaço sala	3	2
	Importância das actividades livres	2	2
TOTAL		5	3
Saberes sobre relação e acção educativa	Percepção da importância das rotinas em sala de aula	2	2
	Conhecer as rotinas das crianças de três anos	1	1
	Compreender a importância de partir dos interesses / necessidades das crianças	1	1
	Perceber a importância do educador ser uma autoridade	1	1
	Estratégias para trabalhar com crianças com NEE	1	1
	Importância de uma boa relação com as famílias	2	2
TOTAL		8	5
Saberes sobre observação, planificação e avaliação da acção educativa	Perceber a necessidade de preparar previamente as actividades	1	1
	Perceber a importância de planificar de forma flexível	2	2
TOTAL		3	2
TOTAL GLOBAL		16	7

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Cerca de metade das alunas relaciona este ano de estágio com a aprendizagem de saberes relativos ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente saberes

sobre relação e acção educativa, saberes acerca da organização do ambiente educativo e ainda saberes sobre observação, planificação e avaliação da acção educativa.

Relativamente aos saberes sobre relação e acção educativa existe alguma dispersão de ideias, sendo que existem duas aprendizagens que são alvo de concordância por parte de duas estudantes: a importância das rotinas em sala de aula e a importância da intervenção da família no processo de desenvolvimento da criança. Vejamos duas passagens reveladoras do que acabámos de enunciar.

“Algo que me apercebi este ano foi a importância de manter as rotinas, sendo que todos os dias existe uma rotina que deve ser seguida, é algo sempre igual todos os dias independentemente de outras actividades e situação que as crianças vivam no jardim de infância.” (P)

“Percebi que existe uma proximidade muito grande entre as famílias e a instituição e como isso ajuda tanto a criança.” (C)

Por uma estudante cada são evocadas ainda a este nível as seguintes aprendizagens:

- O passar a conhecer as rotinas das crianças de três anos
- O compreender a importância de partir dos interesses / necessidades das crianças
- A importância do educador manter a autoridade
- Estratégias para trabalhar com crianças com NEE

Sobre a organização do ambiente educativo duas alunas mostram também a sua convergência quando fazem afirmações que dão conta de terem consciencializado a importância de uma boa organização do espaço de sala de aula. Nas palavras de uma delas:

“Penso que por ter visto tantas mudanças na organização da sala, tomei consciência de que o espaço sala é muito importante” (P)

Dois futuras educadoras evocam nas suas reflexões o facto de se terem apercebido da importância da realização de actividades livres, isto é, da importância de proporcionar às crianças momentos para brincarem. Vejamos uma expressão ilustrativa a este respeito:

Foi neste estágio que percebi como é importante que as crianças tenham espaço para brincar (K)

Das duas estudantes que apontam para a aprendizagem durante o estágio de saberes sobre observação, planificação e avaliação da acção educativa, ambas fazem referência ao facto de se terem apercebido na prática da importância de planificar a acção de forma flexível, falando ainda uma delas da importância de preparar previamente as actividades a desenvolver. São suas as seguintes expressões:

“Percebi também que a planificação não é algo rígido a seguir, ou seja, aquilo que planificamos não é para que fiquemos agarrados ao papel, mas ser alterado sempre que há necessidade de fazer trocas e substituições, de forma a melhor ir ao encontro das necessidades das crianças, dos seus interesses e vivências.” (P)

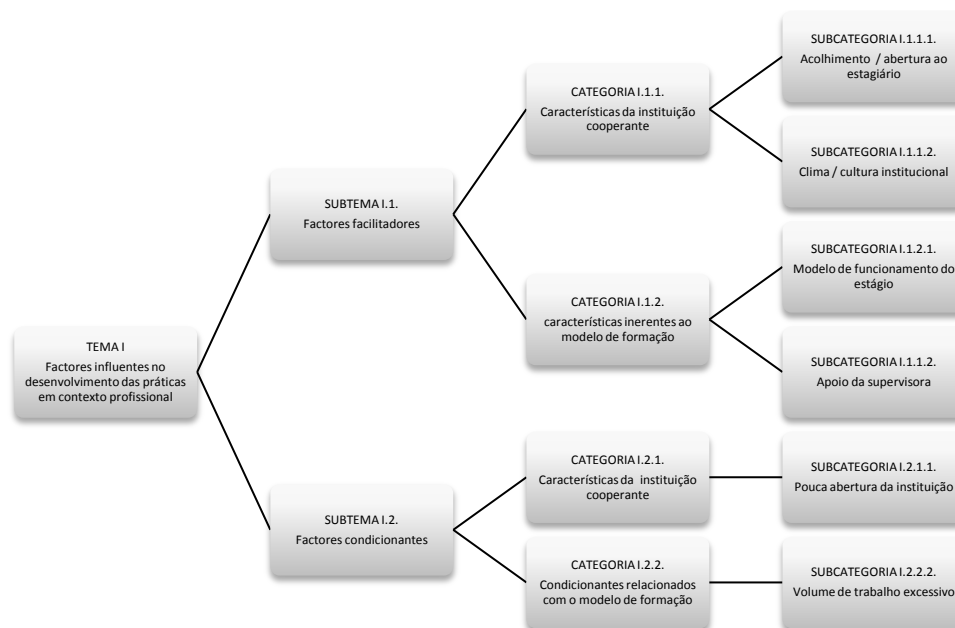
“Compreendi que não basta planificar, temos que ter uma postura aberta e flexível, pois há actividades que vão surgindo naturalmente e às vezes por sugestão do grupo e devemos aproveitar esses momentos.” (H)

“Este ano percebi e tal ficará para ter em conta no meu futuro profissional como é muito importante que cada assunto que vamos abordar com as crianças seja antes por nós estudado, para podermos ter capacidade de responder às questões que colocam.” (P)

Tema II: Factores influentes no desenvolvimento das práticas em contexto profissional

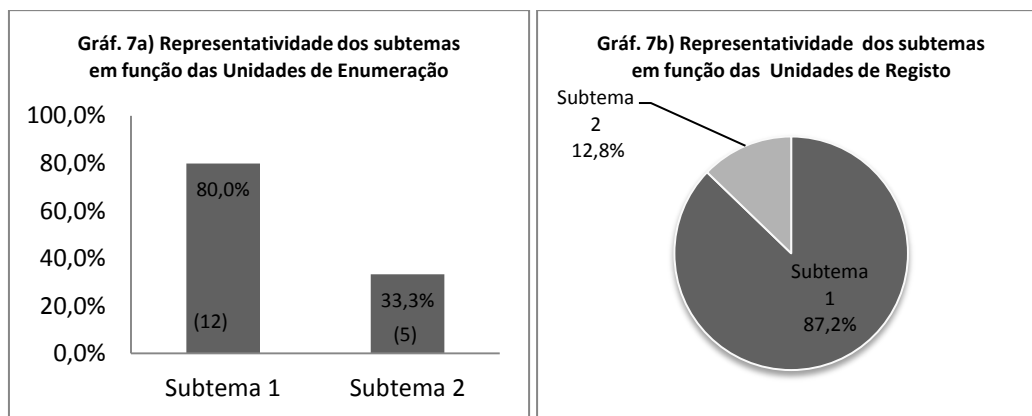
Na matriz que se segue apresenta-se uma perspectiva de como se organiza o tema em questão.

Fig. W– Matriz de análise do Tema *Factores influentes no desenvolvimento das práticas em contexto profissional*



Nas reflexões finais foi-nos possível à semelhança do que sucedeu com os materiais anteriores, identificar incursões que traduzem factores influentes no desenvolvimento do *practicum*, quer os que se consagram como facilitadores desse desenvolvimento, quer pelo contrário factores que parecem obstaculizar a sua concretização. Como se pode verificar pela análise da matriz, em ambos os casos, reúnem-se aspectos que se relacionam com a instituição cooperante onde o estudante realizou o seu estágio e aspectos que são atribuíveis à instituição de formação, em concreto inerentes ao modelo de formação preconizado pela mesma.

Apresentamos em seguida o peso de cada um dos subtemas – factores facilitadores / factores condicionantes, quer em termos do número de estudantes que lhes fazem referência, quer em termos da frequência de indicadores, ou seja, número de unidades de registo identificadas.



Como se pode verificar de entre os factores influentes na concretização do estágio sobressaem, de uma forma notória, aqueles que parecem ter facilitado esse etapa formativa, encontrando-se em 80% das reflexões passagens reveladoras de aspectos que parecem ter contribuído para uma vivência positiva deste período formativo. Não obstante, em um pouco mais de um quarto das reflexões surgem também aspectos que se mostram como constrangimentos ou constrangedores durante esta fase.

Mas vejamos em mais detalhe o que poderá ter apoiado ou desapoiado as estudantes nas suas experiências pré-profissionais, olhando de forma mais atenta para cada um dos subtemas e respectivas categorias.

Subtema I – Factores Facilitadores

De entre os factores facilitadores que encontramos nas reflexões finais, identificámos aqueles que se relacionam com as instituições cooperantes (centros de estágio) e aqueles que se relacionam com o modelo de formação (portanto inerentes à instituição de formação). Estes dois grandes eixos são traduzidos nas duas categorias definidas.

Como nos mostra o quadro abaixo, destacam-se no discurso das futuras educadoras os aspectos facilitadores relacionados com a instituição cooperante, sendo estes praticamente focados em 75% das reflexões e sendo alvo de um grande número de unidades de registo. Com menos expressividade surgem os aspectos relacionados com o modelo de formação, ainda assim mercedores de menção por parte de 40% das alunas.

Quadro 66 – Resumo dos resultados do Subtema Factores facilitadores

	U.E.	%	U.R.	%
Características da instituição cooperante	11	73.3	35	85.7
Características inerentes ao modelo de formação	6	40.0	6	14.7
TOTAL	15	100	41	100

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Analisando em concreto esses aspectos, vejamos a informação contida em cada uma das categorias.

i. Características da instituição cooperante

Quadro 67 - Sinopse da Categoria Características da instituição cooperante

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R.	U.E.
Acolhimento / abertura institucional ao estagiário	Bom acolhimento do grupo (crianças)	6	6
	Bom acolhimento dos actores em geral	7	6
	Receptividade das famílias	1	1
	Possibilidade do contacto com as famílias	1	1
	Receptividade e suporte da educadora cooperante	14	11
	Apoio da auxiliar da acção educativa	2	2
TOTAL		31	11
Clima / cultura institucional	Bom ambiente de trabalho	1	1
	Bom trabalho de equipa / cooperação	3	3
TOTAL		4	4
TOTAL GLOBAL		35	11

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Analisando os resultados obtidos, torna-se notório que um bom desenvolvimento do período de práticas em contexto profissional poderá ser motivado por um conjunto de características inerentes às próprias instituições de estágio. Das quinze reflexões analisadas, cerca de 75% aponta neste sentido. Nos discursos dos estudantes identificámos características que se prendem com a receptividade / abertura da instituição e outras que apontam para a existência de um bom clima / cultura institucional.

O acolhimento / abertura da instituição ao estagiário é apontado por onze estudantes através de menções várias, destacando-se em primeiro lugar a receptividade e suporte da educadora cooperante (referido nas onze reflexões). Vejamos diferentes alusões ilustrativas da importância do educador cooperante, como elemento de suporte, na concretização deste período formativo:

“Penso ser muito importante referir que muito do que aprendi este ano se deve à Educadora Cooperante com quem troquei experiências, saberes e aprendizagens que muito me enriqueceram.”(P)

“A educadora teve um papel muito importante pois ajudou-me na planificação e na preparação das actividades tentando que as mesmas fossem o mais possível adequadas ao grupo.” (L)

“Aprendi muito com a educadora. Orientou-me muitas vezes em direcção a que talvez não chegasse sozinha.” (H)

“A educadora mostrou-se sempre atenta à minha intervenção, fazendo críticas construtivas necessárias para melhorar a minha prática. Estou-lhe muito grata por isso.” (F)

“Isso só foi possível (assumir o grupo como meu) graças à postura e ajuda da educadora.” (B)

“A educadora deu-me muita liberdade para fazer as actividades com as crianças, não me limitando e isso foi muito positivo.” (N)

Para além da notória importância dada ao acolhimento por parte das educadoras cooperantes, 40% de reflexões fazem referência ao bom acolhimento por parte dos actores da comunidade educativa em geral (d direcção, auxiliares da acção educativa, famílias das crianças e outras educadoras) e por parte do grupo de crianças. É assim que duas estudantes se expressam relativamente à receptividade das crianças:

“Tenho de agradecer às crianças os momentos de felicidade e de aprendizagem que me proporcionaram.” (P)

“Vivi junto destas crianças grandes momentos, pois através de gestos e palavras fizeram-me sentir muito bem.” (N)

Dois estagiárias valorizam o apoio dado pela auxiliar da acção educativa da sala em que estiveram integradas. Ainda que com apenas uma menção surge a receptividade das famílias das crianças e a possibilidade dada de contacto com as mesmas.

Outro conjunto de características institucionais valorizados nas reflexões por cerca de 25% das estudantes dizem respeito ao clima / cultura institucional. Três alunas valorizam uma cultura assente na cooperação entre pares, enaltecendo o trabalho de equipa entre as educadoras; uma estudante salienta a importância de um bom ambiente de trabalho. Vejamos alguns trechos exemplificativos:

“O trabalho em equipa foi gratificante para todos.” (K)

“Trabalhou-se em equipa de forma muito saudável e por isso aprendi muito.” (M)

“Foi um local de estágio muito bom pelo bom ambiente que nele existe. (C)

ii. Características do modelo de formação

Quadro 68 – Sinopse da Categoria *Características do modelo de formação*

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R.	U.E.
Modalidade de funcionamento do estágio	Estágio contínuo / intensivo durante o ano lectivo	4	4
TOTAL		4	4
Apoio da supervisora	Orientação da supervisora como fundamental	2	2
TOTAL		2	2
TOTAL GLOBAL		6	6

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Se características inerentes às instituições de estágio parecem influir na realização das primeiras experiências de natureza profissional dos alunos, há características relacionadas com o próprio modelo de formação e, portanto, ligadas à instituição de formação que parecem igualmente contribuir para esse efeito, surgindo em 40% das reflexões finais. De entre essas características destacam-se as relacionadas com a modalidade de funcionamento do estágio, designadamente, o facto de no último ano o mesmo funcionar de forma mais intensiva e contínua (conforme previsto legalmente), sendo mesmo enaltecido desta forma por uma estudante:

“Sem este último ano de estágio sinto que não estaria preparada para o futuro.” (N)

“Sinto que este ano é que se aprende.” (M)

Duas alunas apontam ainda como fundamental o apoio da supervisora institucional, considerando:

“A Prof. x foi muito importante. Sinto que sem as dicas dela tudo seria mais difícil.” (E)

“É importante termos alguém com quem tirar as nossas dúvidas.” (F)

Subtema II – Factores condicionantes

À semelhança do que se verificou no levantamento dos factores facilitadores, também os factores condicionantes apontam para aspectos relacionados com a instituição de estágio e outros com o modelo de formação.

Saliente-se, no entanto, que os factores condicionantes surgem com notória menor relevância nos discursos reflexivos das estudantes do que os factores facilitadores, conforme nos mostra o quadro que se segue:

Quadro 69 – Resumo dos resultados do Subtema *Factores condicionantes*

	U.E.	%	U.R.	%
Características da instituições cooperantes	3	20.0	4	66.6
Características inerentes ao modelo de formação	2	13.3	2	33.3
TOTAL	15	100	6	100

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

Embora alvo de um número reduzido de menções importa salientar que se relativamente à instituição cooperante a abertura / acolhimento foi mencionada nas reflexões finais, o oposto – a falta de abertura - também foi alvo de menção. Com efeito, 20% das estudantes refere-se de forma negativa a este aspecto na fase de balanço das actividades, conforme nos mostra o quadro referente à categoria I.

i. Características das instituições cooperante

Quadro 70 – Sinopse da Categoria *Características das instituições cooperantes*

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R.	U.E.
Pouca abertura ao estagiário	Dificuldades de aceitação por parte da educadora cooperante	2	2
	Impossibilidade de assistir a reuniões com as famílias	1	1
	Impossibilidade de expor os trabalhos realizados com as crianças	1	1
TOTAL		4	3
TOTAL GLOBAL		4	3

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

A leitura do quadro mostra que três estudantes apontam, nos seus discursos, para dificuldades em virtude da pouca abertura da instituição. Duas estagiárias lamentam a falta de aceitação / receptividade por parte da educadora cooperante, sendo que uma, em simultâneo, lamenta a impossibilidade de assistir a reuniões com as famílias. Uma outra

estagiária critica o lhe terem vedado a possibilidade de expor os trabalhos realizados com as crianças.

ii. Características inerentes ao modelo de formação

Quadro 71 – Sinopse da Categoria Características inerentes ao modelo de formação

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.E.	U.R.
Nível de exigência em termos de volume de trabalho	Falta de tempo para reflectir e pesquisar	1	1
	Dificuldade em gerir todas as actividades exigidas	1	1
TOTAL		2	2
TOTAL GLOBAL		2	2

Legenda: U. R. - Unidades de Registo / U.E. - Número de sujeitos

O nível de exigência em termos de volume de trabalho parece ter sido para duas estudantes um factor condicionante / constrangedor neste último ano, sendo que numa reflexão é evocada a falta de tempo para reflectir e pesquisar e numa outra a dificuldade em gerir tudo o que é exigido. Refira-se que Day (2001) suporta este dado considerando que precisamente o volume de trabalho excessivo é um dos obstáculos que podem afectar a reflexão.

Em suma, se se considerar que as reflexões finais traduzem os traços de vivência mais salientes deste último ano para as futuras educadoras, poderemos destacar que a prática em contexto profissional se mostrou como uma componente de clara relevância no processo *tornar-se EI*, essencialmente a dois níveis: por um lado, induziu conhecimento sobre a profissão, sobre o que é efectivamente (em acção) ser educador de infância; por outro lado, evidenciou-se como momento único na construção de aprendizagens fundamentais, sobretudo, promotora de tomadas de consciência que revestem de sentido as aprendizagens teórico-práticas realizadas ao longo do curso (ex. importância da planificação flexível, das rotinas, do educador ser uma autoridade em sala de aula, dos processos de desenvolvimento das crianças, dos seus modos de pensar e agir)

A prática em contexto profissional pareceu ser também um momento-chave na mudança de posturas / modos de ser, de estar e de agir importantes para o exercício futuro da profissão. Foi no contacto com as crianças, com as instituições que estudantes revelam ter ganho autonomia, confiança e segurança essenciais à sua construção profissional.

Fica ainda a ideia do balanço realizado de que o êxito da prática em contexto profissional se prende essencialmente com um conjunto de factores extrínsecos, como seja o acolhimento nas instituições por parte dos diversos actores, em particular, da educadora cooperante e o apoio da supervisora de estágio.

4. Síntese integradora dos resultados obtidos na primeira etapa de investigação e discussão dos traços salientes

Chegadas ao fim da análise de dados provenientes das diferentes fontes tidas em conta nesta primeira etapa da investigação e, considerando o seu duplo objectivo, por um lado fornecer pistas para a compreensão do fenómeno em estudo, nomeadamente, sobre os contributos específicos da prática em contexto profissional na construção profissional do educador de infância e, por outro fornecer pistas para a construção de um questionário a aplicar na segunda etapa de investigação com vista a obter uma visão mais extensiva (em termos de número de sujeitos), mas em simultâneo mais focalizada sobre o objecto de estudo, apresentamos, em seguida, uma síntese integradora e interpretativa dos principais resultados obtidos, dos traços que se nos afiguram mais salientes, confrontando com o quadro teórico e sinalizando os aspectos que melhor respondem a esta dupla finalidade.

Desta forma, optámos por proceder a essa apresentação de acordo com grandes entradas / dimensões de análise que nos ajudarão a dar resposta aos objectivos e questões que definimos, procurando cruzar e interpretar os dados obtidos com os referenciais teóricos e investigativos com que fomos lidando ao longo do nosso estudo.

Lembramos, mais uma vez, que as entrevistas realizadas foram feitas numa fase inicial do trabalho (prévia à análise dos portfólios) e funcionaram como técnica exploratória, tendo sido encaradas como fontes promotoras de pistas interrogativas sobre o objecto que pretendíamos estudar. Já as fases subsequentes (análise de normativos e da documentação constante os portfólios anteriormente sinalizada) foram canalizadas para uma exploração mais focalizada e mais detalhada.

A síntese e discussão dos traços salientes será feita por secção, de acordo com os tópicos que foram emergindo da análise dos dados e que possibilitem uma compreensão mais aprofundada da prática em contexto profissional na formação profissional do educador de infância, que nos facilite o levantamento de pistas para a construção do questionário.

i. Motivações para a profissão: porquê ser EI?

Nas entrevistas realizadas às estudantes/futuras educadoras emergem como razões de escolha do curso de Educação de Infância, razões estritamente de natureza intrínseca, as quais se prendem com atributos pessoais relacionados com “*vocação para a profissão*” ou “*gostar de trabalhar com crianças*”, sendo ainda apontadas, embora com muito pouca saliência, características atrativas da formação como a existência de cadeiras de psicologia e ainda contornos favoráveis do próprio trabalho do Educador, isto é, ser um trabalho não rotineiro / diversificado.

A supremacia de razões intrínsecas como a vocação para a profissão educador de infância e uma predisposição pessoal para o trabalho com crianças vem confirmar os resultados obtidos nos estudos de Belo, Almeida e Portugal (2009); Borges (1996); Graciano e Fialho (2008); Sarmiento (2002, 2003 citado por Sarmiento, 2009).

Considerando as incursões feitas pelas alunas a este propósito poderemos estar perante uma confirmação de que o contacto com a realidade profissional poderá consolidar a opção profissional, estando em consonância com o que os estudos de Nascimento (2007)^{lxviii} e Vieira *et al.* (2011) concluem.

ii. O papel da formação no processo tornar-se EI Qual o papel das componentes académica e da componente prática em contexto profissional?

Quer nas entrevistas às estudantes-estagiárias e supervisora, quer na análise documental realizada surgem pistas sobre as duas grandes componentes da formação em educação de infância: por um lado, a componente académica que envolve toda a formação obtida ao longo das várias unidades curriculares teórico e/ou teórico-práticas do curso e, por outro e com grande incidência, a componente de prática em contexto profissional, designadamente na sua dupla vertente - estágios com supervisão.

A prática em contexto profissional, e particularmente o estágio do último ano da licenciatura, sobressai nas diversas fontes e de diversas formas como um espaço fundamental na preparação dos estudantes / futuros educadores de infância. Esta percepção de que o contacto com o real é um aspecto fortemente valorizado pelas futuras educadoras na sua formação, primordial na sua preparação, vai ao encontro das conclusões a que chegaram Caires, 2003; 2006; Caires e Almeida, 2000, 2003; Galveias, 2008; Gohier *et al.*, 2008; Vieira *et al.* 2011 nos seus estudos.

Os dados analisados indiciam que os contextos reais de trabalho têm um “*forte poder socializador*” (Flores, 2010, p. 184), possibilitando o desenvolvimento de aprendizagens profissionais, designadamente saberes e competências, aspecto amplamente focado na literatura (Alarcão & Rua, 2005; Britzman, 1991; Duquette & Cook, 1999; Gervais & Desrosiers, 2005; Haigh *et al.* 2006; Latorre Medina, 2007; Serrano, 2007; Smith & Lev-Ari, 2005, de entre outros).

A prática em contexto profissional sobressai ainda como um “espaço” e um “tempo” que permite: experimentar / vivenciar a profissão, isto é, possibilita que os estudantes se sintam um pouco profissionais (Marcelo, 1996); definir e redefinir a concepção / imagem do que é ser educador de infância e, portanto, tomar consciência o que é realmente ser EI e das dificuldades da prática (Daresh, 1990; Duquete & Cook, 1999; Galveias, 2008; Pimenta, 1994), bem como dos saberes necessários ao exercício da profissão (Rodrigues, 2006); o desenvolvimento da socialização, possibilitando a relação com diferentes intervenientes do processo educativo (Jacinto & Sanches, 2002; Jordel, 1987 citado Flores, 1999), os quais são elementos reconhecidos como *forças socializadoras* para Zeichner (1979 citado por Contreras, 1987); e ainda a aplicação dos saberes adquiridos durante a formação (Alarcão e Rua, 2005; Daresh, 1990).

Saliente-se a grande visibilidade que é dada à prática em contexto profissional como espaço promotor de desenvolvimento de saberes profissionais nas diversas fontes

analisadas. Aprofundamos este aspecto mais à frente, pois ele constitui um eixo central na nossa investigação.

Parece-nos de extrema relevância a ideia de mudança pela prática emergente no discurso das entrevistadas, sobretudo a ideia de mudança de concepções (ao nível do pensar) e no agir. Esta representação que é dada nos vários discursos parece, de alguma forma, não suportar a ideia da inalterabilidade e da ausência de mudança evocada na literatura em função da formação inicial. No entanto, poderemos ver a questão pelo seguinte ângulo: é a presença da componente de prática profissional na formação inicial que permite essas mudanças e, portanto, os nossos dados reforçam a inevitabilidade da sua existência. Com efeito, estaremos perante experiências fortes potencialmente transformadoras (Lima, 2007; Ponte, 1992), considerando que as mesmas poderão levar o formando à aquisição de saberes susceptíveis de conduzirem, por sua vez, à reconstrução de concepções (Lima, 2007).

Teremos que olhar todavia para os dados de forma cautelosa. A nossa investigação assenta numa análise de representações e não numa análise directa de práticas, pelo que não poderemos comprovar efectivamente a existência dessas mudanças. Fica-nos, portanto, a incerteza de transformações de facto no agir e a possibilidade de se verificar uma dissonância entre concepções e práticas. Colocamos também a hipótese das eventuais mudanças apontadas serem consequência não da mera prática em contexto, mas fruto dessa prática e da reflexão (crítica) sobre ela (promovida em diversos momentos, nomeadamente, pela própria elaboração das reflexões semanais, finais e registos de incidentes críticos). Aliás esta ideia é de certa forma corroborada pelas palavras de uma aluna quando afirma: *“Foi muito importante toda a reflexão que ao longo deste ano fui fazendo para a construção deste Portfólio e que me levaram a entender e a perceber muitas atitudes, estratégias, formas de superar as dificuldades e de assim poder melhorar enquanto profissional e ser humano.”*

De facto, não nos é possível isolar o estudo destas variáveis, seria totalmente artificial fazê-lo com estudantes integrados em modelos que privilegiam e integram a componente reflexiva.

Conjugando a análise das entrevistas com as restantes fontes que apontam para contributos da prática em contexto profissional é possível extrair um conjunto de ideias que se poderão traduzir em possíveis finalidades (ou atributos) desta componente, os quais sistematizamos no quadro que se segue:

Quadro 72 – Finalidades da prática em contexto profissional (A prática em contexto profissional permite...)

FINALIDADES
1. Aquisição de saberes profissionais
2. Mudança de posturas / atitudes
3. Tomar conhecimento / consciencializar o que é ser EI

FINALIDADES
4. Consciencializar capacidades e dificuldades
5. Desenvolvimento de capacidades / competências profissionais
6. Validar as teorias aprendidas
7. Conhecer a realidade profissional / tomar contacto com a realidade profissional
8. Contactar com os futuros colegas da profissão
9. Adaptação à realidade profissional
10. Aplicação do aprendido / aplicação de saberes
11. Desenvolvimento pessoal e profissional

Legenda: EA – Entrevistas Alunos / ES – Entrevista Supervisor

Estas diferentes finalidades poderão organizar-se em torno das seguintes dimensões:

- Promover a consciencialização do que é “ser EI” (3 e 7)
- Promover a consciencialização do “eu profissional” (4 e 8)
- Promover o desenvolvimento profissional (desenvolvimento de aprendizagens, atitudes / valores profissionais). (1,2, 6, 9, 10 e 11)

Note-se que todas as dimensões estão representadas no pensamento quer das alunas, quer da supervisora. Estas finalidades vão ao encontro das reportadas na literatura, como dá conta o quadro-síntese que apresentámos na primeira parte deste trabalho (ver quadro Quadro 2). Parece-nos de particular relevância destacar a prática enquanto espaço de mudança de posturas e atitudes, tendo em conta que é um aspecto que sobressai com bastante visibilidade, sobretudo da análise resultante dos portfólios e que, de alguma forma, parece indiciar o contacto com as crianças como fundamental para um reajustamento do *eu pessoal* à acção profissional. Na verdade, este aspecto merece-nos especial atenção pois é indiciador da prática como espaço fundamental para a aquisição de características pessoais essenciais ao exercício profissional do educador, um espaço essencial para a aquisição de “*qualidades nucleares*” (Korthagen, 2009) consideradas atributos fundamentais da profissão de professor (vejam-se a este propósito os trabalhos de Korthagen e colaboradores). Estamos perante a ideia de um entrecruzamento entre a dimensão pessoal e profissional (Nóvoa, 1995b; Nias, 1991 citado Nóvoa, 2001), o que faz ainda mais sentido se pensarmos que a actuação do educador pressupõe uma forte componente relacional (Baptista, 2010; Formosinho, 2009) e afectiva.

iii. Factores intervenientes na aprendizagem profissional

A própria mudança, crescimento pessoal e profissional mostram-se condicionados por um conjunto de factores que ora parecem conduzir a um maior sucesso na preparação profissional, ora parecem tornar-se obstáculos / constrangimentos a esse processo, reflectindo-se como condicionantes no *tornar-se EI*. Assim, o apoio dos supervisores (quer os da instituição de formação, quer os educadores das instituições de estágio, os cooperantes), o acolhimento na instituição e a partilha de experiências são aspectos

enaltecidos nas diversas fontes que parecem ser facilitadores do processo formativo com êxito por parte dos estudantes. Poderemos entender que estas variáveis traduzem os factores de qualidade dos contextos formativos de estágio encontrados por Flores (2006 citado por Flores, 2010) nos seus estudos, a saber: a qualidade da orientação, a existência de um clima de apoio na instituição e ainda o trabalho em equipa.

Este clima / ambiente de apoio é reportado na literatura como uma importante variável na construção do conhecimento e formação da identidade profissional (Chong *et al.*, 2001; Lüdke, 2007).

A este propósito parece-nos ser muito interessante relembrar as atribuições acometidas aos supervisores por parte do supervisora entrevistada, o que aponta para uma clara concordância desta com as alunas relativamente ao papel de relevância da orientação ao aluno prestada nesta fase da sua formação. O supervisor e o educador cooperante são modelos de profissionalismo (deverão ser exemplos de boas práticas). O supervisor é um transmissor de conhecimento, é um mediador de diálogos entre partes, chegando mesmo a ser um elemento promotor de mudanças / de inovação nos centros de estágio, funcionando como um elemento de suporte aos próprios educadores cooperantes.

A menção por parte das estudantes (quer pela positiva, quer pela negativa) ao acolhimento / apoio dos educadores cooperantes nos diversos elementos dos portfólios suporta uma vez mais a relevância deste elemento no processo formativo do futuro educador de infância. A relação entre uma boa interação entre os cooperantes e os alunos influencia as crenças e as práticas dos estudantes (Matias & Vasconcelos, 2010; Zanting, Verloop & Vermut, 2001). Nos estudos de Caires (2003), Caires e Almeida (2001), Caires, Almeida e Vieira (2012) a importância do papel dos supervisores (da instituição de formação e dos educadores cooperantes) é também fortemente vincada como contribuindo para a vivência de um bom estágio ou de um mau estágio, consignando-se neste último caso como um eventual *stressor pessoal* (Caires, 2003).

iv. Dificuldades vividas em contexto profissional

Nos diferentes discursos das estudantes ressaltam dificuldades vivenciadas durante a realização das práticas em contexto profissional que evidenciam esta consagrar-se como um espaço-chave fundamental para o aluno tomar consciência dos seus saberes (saber, saber-fazer, saber-estar e saber-ser), isto é, da sua preparação profissional. Percebemos também que ao analisar as dificuldades sentidas e percebidas na prática se poderão inferir um conjunto de saberes que o aluno necessita quando está na prática, pelo que analisaremos com este duplo objectivo os resultados obtidos.

Nas entrevistas às estudantes ressaltam dificuldades ao nível da relação com a comunidade, designadamente, ao nível de comunicação com as famílias, transparecendo mesmo algum receio de contacto com os pais e impreparação para o fazer. Aliás, esta mesma ideia sobressai como uma dificuldade esperada em termos profissionais no futuro. A relação

com as famílias poderá também constituir-se como um factor de *stress* para os alunos (Caires, 2003)

Por outro lado, surgem manifestações claras de insegurança no controlo autónomo do grupo, nomeadamente, em consequência de receios / dificuldades em gerir comportamentos ditos desviantes. Esta dificuldade das estagiárias estudantes em controlar o grupo é igualmente reportada pela supervisora. Para além de um sentimento de impreparação para gerir autonomamente um grupo de crianças, surge associada a ideia de dificuldades em atender a todas as crianças, dando resposta através de desenvolvimento de actividades adequadas a todo o grupo.

A docente supervisora declara, ainda, com alguma notoriedade a sua preocupação com a postura pessoal inadequada assumida por vários estudantes.

Nos portfólios surgem detalhadas inúmeras dificuldades que revelam preocupações tidas, dilemas confrontados na prática, tendo-se detectado nos discursos pontos fracos nas várias dimensões de actuação profissional do EI. Mais uma vez, destaca-se o controlo do grupo como um ponto problemático e promotor de inseguranças. As preocupações com o “domínio” do grupo vêm reflectidas na literatura. Estas dificuldades correspondem de acordo com a síntese feita por Alonso (1998) às perspectivas de um segundo estágio dos estagiários em que surgem manifestações de alguma ansiedade de não se conseguir implementar o que se aprendeu. Estamos perante um tipo de preocupações iniciais, típicas dos primeiros contactos com a prática profissional, reportadas por Fuller e Brown (1975) como fazendo parte de um segundo estágio de desenvolvimento profissional dos professores, ainda na fase de aluno.

As preocupações com o controlo do grupo vão ao encontro dos resultados obtidos em outros estudos (vejam-se por exemplo os trabalhos de Baptista & Sanches, 2005; Duquette & Cook, 1999).

Em termos de *relação e acção educativa* (área em que se destacam as incursões feitas) surgem ainda dificuldades em lidar com comportamentos - desviantes, birras ou comportamentos emocionais (típicos da fase) - motivar e criar empatia com o grupo. Este conjunto de preocupações pode conduzir à situação de mal-estar, sendo frequente aparecerem na literatura como uma das principais fontes de *stress* dos alunos, designadamente em virtude de comportamentos de indisciplina e na existência de tensões na relação com as crianças. Vão-se, no entanto, esbatendo à medida que o estágio avança, aspecto também reportado como resultado do seu estudo por Caires (2003)

Ainda sobre a área supracitada, saliente-se que uma futura educadora foca dificuldades em lidar com alunos com NEE. Surgem ainda menções à existência de algumas lacunas no que respeita à organização de um ambiente educativo adequado, designadamente, dificuldades em gerir o tempo e espaço.

Em termos de *observação, planificação e avaliação* da acção educativa denota-se uma dispersão por várias lacunas nos discursos dos estudantes, situando-se as mesmas em torno de selecção de estratégias, de gestão da planificação e de diagnóstico de características das crianças.

Relativamente à *integração do currículo*, designadamente em termos de desenvolvimento das áreas de conteúdo denota-se também alguma dispersão e, embora esta dimensão não seja muito saliente, são focadas dificuldades em termos da área de expressão e comunicação – manuseamento de técnicas de expressão plástica, conto de histórias e ainda em termos do conhecimento do mundo, designadamente lacunas em termos de conhecimentos de algumas matérias. Note-se que, de alguma forma, a pouca incidência nesta dimensão indicia que as preocupações dos alunos são sobretudo de natureza pedagógica geral, mais do que didáctica.

Embora o foquemos mais detalhadamente em seguida, não deixa de ser interessante salientar, desde já, que um dos ganhos da realização das práticas em contexto seja justamente o ganho de confiança e o crescimento pessoal e profissional referido por alguns estudantes, transparecendo, em certa medida, que as dificuldades se vão esbatendo ao longo do ano e dando lugar a uma maior preparação para o exercício da função e dos papéis do educador de infância, o que suporta a tese de desenvolvimento profissional e da importância da prática para o desenvolvimento de um professor (Boudreau, 2001).

v. Aprendizagens emergentes na prática. O que mudam os estágios?

Como se denota pela análise das várias fontes tidas em conta nesta primeira etapa da investigação, e como já tivemos oportunidade de sublinhar a propósito das finalidades, a prática vislumbra-se de uma forma muito manifesta para estas estudantes como um momento potenciador do seu crescimento pessoal e profissional e, portanto, um momento-chave na aquisição de saberes profissionais essenciais ao exercício futuro profissional, contribuindo para o desenvolvimento do perfil profissional (Zabalza, 2011; Sánchez *et al.*, 2004) para exercer a profissão de educador de infância e constituindo-se, assim, como uma fonte essencial para a aprendizagem do saber ensinar (Sanmmamed & Abeledo, 2011).

Saliente-se ainda a emergência em todas as fontes da ideia de prática enquanto espaço de tomada de consciência do que é ser EI, denotando-se um sentimento de confrontação directa com o que é de facto a profissão (Daresh, 1990; Duquette & Cook, 1999; Galveias, 2008; Pimenta, 2004)

Focalizamo-nos em seguida, considerando os nossos objectivos, num levantamento detalhado de indicadores de aprendizagem profissional e da formação da “imagem” do que é ser EI constantes nos diversos materiais analisados, os quais juntamente com o quadro teórico, normativo e com a experiência profissional (na qual incluímos as inúmeras horas de reflexão com supervisores da prática pedagógica e com alunos sobre as suas vivências

na prática profissional) servirão de referencial à elaboração do instrumento constante da segunda etapa da investigação, através da sugestão de eixos estruturantes do questionário.

Como se constata foi possível reunir um conjunto de indicadores que traduzem conhecimentos e competências e ainda um leque de que desinamos de “tomadas de consciência” que poderão ser claramente potenciadoras de mudanças de crenças, de concepções, de atitudes (Kagan, 1992). Estes dados permite-nos definir um conjunto de entradas susceptíveis de constituírem tópicos organizadores e integradores da informação recolhida. Por um lado, inferem-se através das dificuldades evidenciadas saberes emergentes necessários à actuação profissional; por outro, através da evidência aos contributos das práticas identificam-se saberes emergentes na acção. Em seguida apresentamos uma síntese desta análise.

Para a organização da informação seguimos uma vez as dimensões e subdimensões constantes nos perfis legais de desempenho.

i.1. Competências necessárias ao educador percebidas a partir das dificuldades identificadas nos vários discursos

A análise das dificuldades percebidas / sentidas pelas formandas na realização dos estágios no seu último ano de curso permite-nos elencar um quadro de competências necessárias ao desenvolvimento do exercício profissional do educador de infância. No quadro que se segue listam-se o conjunto de competências identificáveis nos vários discursos analisados:

Quadro 73. Competências emergentes das dificuldades sentidas / percebidas

Dimensão / subdimensão profissional	Competência (operacionalização)	Cód. Fonte de origem
Desenvolvimento áreas de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o ciclo de vida dos animais 	P
Participação na escola e relação com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar / relacionar-se com as famílias • Envolver as famílias no desenvolvimento das actividades 	EA/P P
Relação e acção educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Criar uma relação de empatia / proximidade com as crianças 	P
Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Gerir o tempo de forma adequada • Gerir tempos mortos • Gerir o grupo no espaço de sala de aula 	P P P
Observação, planificação e avaliação do currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver actividades adequadas ao grupo • Planificar diariamente • Identificar / observar características das crianças • Seleccionar estratégias de ensino-aprendizagem de acordo com as características do grupo • Planificar para grupos heterogéneos • Gerir o ensino das várias áreas de conteúdo (planificar) • Seleccionar matérias adequados às crianças • Planificar de forma flexível 	EA/P P P P P P P
Relação e acção educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Controlar o grupo (dentro e fora do 	EA/ ES/ P

Dimensão / subdimensão profissional	Competência (operacionalização)	Cód. de origem	Fonte
	espaço de sala de aula) <ul style="list-style-type: none"> • Lidar com situações imprevistas • Pôr em prática os modelos educativos • Inculcar o cumprimento de regras • Motivar as crianças para as actividades • Lidar com comportamentos desviantes • Lidar com comportamentos emocionais • Atender a todas as crianças durante a realização das actividades • Lidar com crianças com NEE • Explicar as actividades por forma a que as crianças compreendam 		P EA P P P P P
Desenvolvimento das áreas de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Manusear técnicas e materiais • Contar histórias de forma expressiva • Seleccionar materiais adequados à actividade a desenvolver • Abordar a área de conteúdo relativa ao corpo humano • Seleccionar actividades adequadas à aprendizagem das noções matemáticas • Seleccionar actividades adequadas ao desenvolvimento da área de conhecimento do mundo 		P P P P P P
Profissional, social e ética	<ul style="list-style-type: none"> • Manter a calma em caso de acidente 		P

Legenda: P – Portfólios; EA – Entrevistas alunos; ES – Entrevista Supervisor

i.2. Saberes, competências e “tomadas de consciência” profissionais emergentes na acção (contributos das práticas na configuração (pré)profissional do EI)

A análise que realizámos dos dados coligidos, nesta primeira etapa do nosso estudo, permitiu-nos chegar a uma grelha discriminativa dos contributos que as práticas em contexto profissional poderão ter tido na aquisição de aprendizagens profissionais das futuras educadoras de infância. A riqueza de informação obtida possibilitou-nos reunir um conjunto de indicadores que apontam para o desenvolvimento de conhecimentos e competências em diversos domínios de actuação profissional do educador de infância, bem como em termos éticos, morais e deontológicos. Permite-nos ainda identificar um conjunto de aspectos que apontam para tomadas de consciência potencialmente indutores de mudanças ao nível das crenças e de atitudes. No quadro que se segue, apresenta-se uma classificação dos saberes adquiridos tendo em conta a análise dos discursos, os quais remetem para a aquisição de um conjunto de aprendizagens profissionais que traduzem conhecimentos e competências. Foi possível ainda fazer um levantamento de um amplo conjunto de indicadores que designamos de “tomadas de consciência” que parecem constituir-se como predisposições para mudanças no pensar e no agir e, portanto, mudanças ao nível crenças e atitudes.

Para além de identificarmos os conhecimentos por área de actuação profissional de acordo com os referenciais normativos, procedemos ainda a uma classificação do tipo de conhecimento tendo por base a tipologia de conhecimentos docentes de Shulman (1987; 2005), a qual operacionalizamos em seguida.

Quadro 74. Matriz-Referencial de organização dos conhecimentos

CONHECIMENTOS	DESCRIÇÃO
Conhecimentos do conteúdo / das disciplinas ou disciplinares	Conhecimento relativo às áreas específicas de conhecimento necessárias ao exercício da profissão (no caso do Educador de Infância, das ciências humanas, artísticas e naturais)
Conhecimentos curriculares	São os conhecimentos que permitem ao professor seleccionar e organizar os programas de ensino, neste caso, as áreas curriculares a desenvolver, selecção de recursos, etc.
Conhecimentos pedagógicos gerais	São conhecimentos sobre os princípios, estratégias subjacentes à gestão, organização da sala de aula, processos de ensino e aprendizagem.
Conhecimento pedagógico do conteúdo / conhecimento didáctico do conteúdo*	Conhecimento relativo à forma de ensinar uma determinada área / disciplina, portanto, princípios, técnicas e estratégias necessárias para ensinar
Conhecimento dos alunos e das suas características	São os conhecimentos que o professor detém sobre as características (comportamentais, cognitivas, sócio-emocionais) das crianças e do grupo
Conhecimento dos contextos educacionais	Conhecimentos relativos à instituição (organização, cultura e clima institucional) e da comunidade envolvente
Conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais	Conhecimentos relativos aos valores sociais, propósitos e bases filosóficas e históricas

*Tomaremos aqui estas duas terminologias como similares. Este é o *Pedagogical Content Knowledge* de que fala Lee Shulman (1987; 2005), o conhecimento que é específico do professor, o “Conhecimento Didáctico do Conteúdo” de que fala Marcelo Garcia (1999).

Vejam os resultados desta análise:

Os conhecimentos (Aprendi...)

Quadro 75. Referencial de conhecimentos emergentes nas práticas em contexto profissional

CONHECIMENTO (Dimensão)	Dimensão / subdimensão profissional	Conhecimento (operacionalização)	Cód. Fonte
Conhecimento pedagógico geral	Observação, planificação e avaliação da acção	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de gestão do grupo • Estratégias / regras de organização do espaço de sala de aula 	P p
	Relação e acção educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias motivadoras / facilitadoras da aprendizagem • Estratégias de controlo de problemas disciplinares • Estratégias para lidar com crianças com distúrbios comportamentais • Potencialidades das actividades de grupo no processo de ensino-aprendizagem • Estratégias de prevenção de indisciplina • Estratégias de remediação de comportamentos de indisciplina • Estratégias para trabalhar com crianças com NEE 	P P P P P P P

CONHECIMENTO (Dimensão)	Dimensão / subdimensão profissional	Conhecimento (operacionalização)	Cód. Fonte
		<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as rotinas das crianças de três anos 	P
Conhecimento pedagógico do conteúdo / conhecimento didáctico do conteúdo	Integração do currículo (Áreas de conteúdo)	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de expressão plástica 	P
		<ul style="list-style-type: none"> • Eficácia de determinadas actividades para desenvolvimento do pensamento lógico-matemático 	P
		<ul style="list-style-type: none"> • Eficácia das actividades de expressão plástica como facilitadoras do desenvolvimento da criança 	P
		<ul style="list-style-type: none"> • Potencialidades da dramatização na promoção do desenvolvimento da criança 	P
		<ul style="list-style-type: none"> • Potencialidades do jogo no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem 	P
		<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de dinamização de contos / histórias 	P
Conhecimento dos alunos e das suas características		<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades das crianças 	P
		<ul style="list-style-type: none"> • Traços comportamentais 	P
		<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades 	P
		<ul style="list-style-type: none"> • Traços evolutivos (desenvolvimento) durante o percurso escolar 	P

A leitura do quadro anterior mostra que as aprendizagens que percepcionámos nos discursos dos estudantes abrangem três tipos de conhecimento profissional: o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento pedagógico do conteúdo e ainda o conhecimento dos alunos e das suas características.

As competências (*Passai a ser capaz de...*)

Quadro 76. Referencial de competências desenvolvidas nas práticas em contexto profissional

Dimensão / subdimensão profissional	Competência (operacionalização)	Cód. Fonte
Relação e acção educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver / minimizar situações de conflito 	P
	<ul style="list-style-type: none"> • Lidar com situações de “birras” ou comportamentos desviantes 	P
	<ul style="list-style-type: none"> • Lidar com crianças com NEE 	P
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar estádios de desenvolvimento das crianças 	P
Profissional, social e ética	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-controlo 	P
	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar adequadamente 	P

i.3. As “tomadas de consciência” emergentes na acção (*Apercebi-me da importância de...*)

A análise dos discursos permitiu-nos ainda evidenciar um conjunto de aspectos que designamos de “tomadas de consciência”, que não se traduzem propriamente em conhecimentos ou competências. Parecem sim representar a descoberta de “verdades”, em resultado de práticas (de observação e intervenção) reflectidas, a eventual confirmação de aprendizagens que já realizadas ao longo do percurso formativo, mas que agora tomam sentido na acção.

Quadro 77. Referencial de tomadas de consciência emergentes nas práticas em contexto profissional

Dimensão / subdimensão profissional	Operacionalização	Cód. Fonte
Profissional, social e ética	<ul style="list-style-type: none"> • Assumir uma postura adequada • Lidar/actuar em casos de acidentes • Trabalhar em equipa • (Necessidade) de desenvolver a auto-confiança • Reflectir sobre as práticas • Assumir uma atitude de pesquisa • Ter abertura / flexibilidade 	EA P P P P P
Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar o tempo de recreio • Integrar as Novas Tecnologias em Jardim de Infância • Seleccionar materiais adequados à faixa etária • Ter em conta as características do espaço na definição das actividades • Respeitar / implementar rotinas • Utilizar actividades lúdicas • Organizar o espaço de sala de aula • Respeitar as actividades livres 	P P P P P P P
Observação, planificação e avaliação da acção / Concepção, planeamento e avaliação da acção	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar • Planificar de forma flexível • Planificar tendo em conta as características do grupo • Preparar previamente as actividades a desenvolver • Aferir previamente as técnicas a implementar (verificação da eficácia das técnicas face aos objectivos) • Observar as características das crianças (conhecer o grupo) 	P P P P P
Relação e acção educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar os ritmos das crianças • Atender às características / necessidades das crianças • Criar um ambiente de empatia / proximidade com a criança • Respeitar o tempo de realização das actividades • Inculcar o cumprimento de regras (importância das regras em J.I.) • Controlar comportamentos desviantes / de indisciplina • Proporcionar diálogo com as crianças • Respeitar a diferenciação pedagógica com grupos heterogéneos • Transmitir segurança à criança • das rotinas • partir dos interesses / necessidades das crianças • do EI ser uma autoridade • intervenção da família no desenvolvimento da criança 	EA EA P P P P P P P P P

Dimensão / subdimensão profissional	Operacionalização	Cód. Fonte
Integração do currículo / desenvolvimento das áreas de conteúdo curricular	• Utilizar o conto como estratégia de ensino-aprendizagem	P
	• Incentivar o desenvolvimento da noção de sentido estético nas crianças	P
Participação na escola e relação com a comunidade	• Comunicar com as famílias	EA / P
	• Preparar previamente as reuniões com as famílias	P

Repare-se que da análise dos dados, com especial incidência nos oriundos dos portfólios, foi possível extrair um conjunto amplo de tomadas de consciência nas diversas áreas de actuação profissional do educador de infância.

Em suma, os dados provenientes das diferentes fontes analisadas nesta primeira parte da nossa investigação permitem evidenciar um conjunto de focos de aprendizagem provenientes das experiências pre-profissionais (de intervenção e ou de observação, muitas vezes surgindo ambas num *continuum*) no âmbito da formação inicial que permitem configurar a prática reflectida como um momento potencialmente transformador e promotor de desenvolvimento profissional, o que vai ao encontro da literatura.

iii. Ser EI que perfil profissional (*Um educador de infância é um profissional que...*)

Da análise das entrevistas aos estudantes e dos portfólios foi possível inferir um conjunto de traços que traduzem o *ser educador de infância*. Saliente-se que uma leitura dos mesmos permite verificar que são aspectos que são plasmados nos perfis geral e específico de desempenho do educador de infância. Em seguida damos conta dos mesmos:

- Preocupa-se em construir laços afectivos com as crianças
- Procura reflectir sobre as suas práticas e analisar os seus efeitos
- Preocupa-se com o bem-estar das crianças
- Motiva as crianças para aprender
- Preocupa-se em conhecer as características de cada criança e do grupo
- Envolve-se em projectos da escola, do grupo, da comunidade
- Preocupa-se em relacionar com os diferentes intervenientes do processo educativo
- Procura melhorar continuamente a sua prática
- Preocupa-se em adaptar aos diferentes contextos (sociais, profissionais, culturais...) em que trabalha
- Procura dar resposta às diferentes necessidades das crianças
- Procura motivar as famílias para se envolverem na vida escolar dos seus educandos
- Preocupa-se com a sua formação profissional e o desenvolvimento dos seus conhecimentos e competências
- Preocupa-se com o desenvolvimento global das crianças

^{lxiii} Muito embora os planos de estudo sejam publicados em Diário da República, considerámos documentos institucionais.

^{lxiv} O autor fala de três tipos de entrevistas de acordo com a sua orientação: a) informais, i.e., conversas que têm subjacentes perguntas originadas espontaneamente e que o próprio sujeito pode não dar-se conta que está a ser entrevistado; b) guiadas, i.e., as que seguem um conjunto de temas pré-definidos, os quais, devem ser esclarecidos logo no início da entrevista. Contudo, não existe uma ordem pré-definida para a colocação das perguntas, não obstante, o objectivo de reunir determinada informação no seio das várias entrevistas; c) estandardizadas, i.e., aquelas que seguem uma ordem pré-deinida, o que significa a praticamente inexistente flexibilidade do entrevistador.

^{lxv} Decreto-Lei n.º 255/98 de 11 de Agosto

^{lxvi} A avaliação é qualitativa. A avaliação quantitativa é da exclusiva responsabilidade do Supervisor / Professor da disciplina de Prática Pedagógica.

^{lxvii} De acordo com Bardin (2009) a criação de categorias deverá obedecer aos seguintes critérios: Exclusividade (integração numa unidade de registo numa só categoria; exaustividade (codificação de toda a informação constante nas entrevistas); homogeneidade (organização dos dados de acordo com um único critério de classificação); pertinência (o sistema de categorias é pertinente face às nossas questões e coerente com o corpo teórico da investigação).

^{lxviii} A autora estudou uma amostra de 60 estagiários alunos do ramo educacional da licenciatura em Matemática da FCTUC no ano lectivo de 2000/2001 pretendendo investigar o processo de construção da identidade docente durante o estágio pedagógico, através de uma análise das componentes da referida identidade e da sua dinâmica. Mais especificamente, tinha como objectivos avaliar as diversas componentes da identidade profissional docente no início e no final do estágio e analisar a sua evolução nesse período.

CAPÍTULO VI- SEGUNDA ETAPA DA INVESTIGAÇÃO

1.Caracterização e fundamentação das técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados e critérios de selecção dos participantes / materiais

Nesta fase do estudo a metodologia central de recolha e análise de dados foi de natureza quantitativa, recorrendo à técnica de questionário e respectiva análise estatística. Não obstante, no sentido de caracterizar os contextos componentes que se inserem os estudantes a quem aplicámos os questionários (em particular a organização e funcionamento da componente de prática em contexto profissional das licenciaturas de onde são oriundos) procedemos a uma análise de documentação, funcionando esta como metodologia de suporte à primeira. Explicitamos em seguida em detalhe as opções seguidas na etapa do estudo que agora encetamos.

1.1.Análise documental

Tal como ocorreu na etapa anterior, recorreremos igualmente nesta fase à análise documental como forma de coligir dados de suporte para a concretização do nosso estudo. Assim, procedemos à recolha de documentos de natureza institucional (documentos internos) relativos aos planos curriculares de curso, programas de práticas pedagógicas e regulamentos da mesma, documentos esses que nos serviram para proceder a um breve enquadramento dos modelos de funcionamentos desta componente formativa nas diferentes instituições de onde são oriundos os alunos que participaram na presente fase da investigação, designadamente evidenciar traços mais salientes dessa formação.

Seguimos os procedimentos enunciados no ponto 3.3. da primeira etapa, pelo que nos dispensamos de fazer de novo referência aos mesmos, evitando repetições que seriam naturalmente desnecessárias. Os resultados desta análise apresentam-se no seguimento do ponto seguinte tendo em conta o conteúdo da informação recolhida – elementos de caracterização dos contextos (licenciaturas e em particular componente de prática pedagógica) de onde são oriundos os alunos inquiridos.

1.2. O questionário

1.2.1. Enquadramento, pertinência, processo de construção e validação

Após uma primeira etapa do estudo em que se coligiu um vasto conjunto de dados em profundidade sobre o nosso objecto de estudo, afigurava-se-nos como pertinente estreitar o foco de análise do mesmo e em simultâneo obter dados de um leque mais alargado de sujeitos, portanto, uma visão mais extensiva, o que justificava a opção pela técnica de inquérito por questionário (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Saliente-se que, tendo em conta o enquadramento do questionário numa investigação que parte de uma perspectiva interpretativa, um dos objectivos da sua utilização neste trabalho

prende-se com a necessidade de confirmação, referida por Goetz e Le Compte (1988), no sentido de determinar se os inquiridos têm crenças similares sobre alguns *constructus*. Tratou-se, portanto, da construção de um questionário de opinião (Gighlione & Matalon, 1992).

Os resultados obtidos na análise de dados obtidos na primeira parte, bem como os pressupostos de que partíamos suscitou-nos o interesse por estudar a componente de prática em contexto profissional tendo como eixos estruturantes as seguintes interrogações: *Para que serve essa prática? Que aquisições profissionais permite? Qual a sua influência na formação da(s) imagem(ns) do que é ser EI?* Em face destes eixos definimos três grandes vectores de análise – finalidades, competências, “essência” do ser EI Detalharemos a estrutura do instrumento mais adiante.

Para a elaboração do questionário tomámos como informação-chave os dados resultantes da primeira etapa do estudo, bem como elementos provenientes quer da literatura, quer da nossa própria experiência profissional. Note-se que na sua construção estiveram presentes um conjunto de preocupações apontadas na literatura (Gighlione & Matalon, 1992; Bell, 1997; Hill & Hill, 2005; Moreira, 2004) nomeadamente, procurámos tornar claras as instruções de preenchimento e redigir os itens de forma clara, com linguagem apropriada e adequada aos respondentes e que medissem apenas uma questão, evitando-se deste modo situações de interpretação dúbia ou mesmo errada. Procurámos ainda construir um instrumento com extensão adequada e uma composição gráfica que facilitasse a leitura e despertasse o interesse dos respondentes.

Em ordem à prossecução dos objectivos que definimos concebemos, numa primeira fase, um pré-questionário, tendo sido o mesmo sucessivamente reformulado à medida que o fomos colocando à apreciação de colegas (investigadores da área das Ciências da Educação e especialistas em Formação de Professores) que tomámos como consultores, todos familiarizados, de alguma forma, com a problemática do estudo. Colocámos ainda à consideração de supervisores de estágio as várias versões do instrumento. Desta forma, procurámos garantir a validade de conteúdo, isto é, verificar o grau em que os conteúdos que integram o instrumento se referem de forma adequada ao que se pretende medir, se de facto o seu teor traduz o que se quer avaliar (Haynes, Richard & Kubany, 1995).

Muito embora não apresentemos neste trabalho as suas diversas versões, por considerarmos pouco relevante e por uma questão de economia de espaço, não podemos deixar de salientar que da versão inicial para a versão final a estrutura foi sofrendo alterações e a redacção dos itens foi sendo aperfeiçoada, mediante as sugestões dos especialistas acima referidos.

Suportando-nos em Hill e Hill (2005) integrámos numa primeira versão do nosso instrumento questões de resposta fechada e também questões de resposta aberta, justificando-se a presença destas últimas pelo facto de se pretender reunir mais pistas

pertinentes sobre as dimensões em análise, susceptíveis de enriquecerem a versão final do instrumento.

Em termos de estrutura o inquérito foi organizado em quatro partes. A primeira parte era constituída por quatro itens de resposta aberta e um item de resposta fechada, sendo este bloco destinado a reunir dados de identificação dos respondentes - instituição em que estuda; curso que frequenta; ano de entrada no curso; idade e género. Os primeiros quatro itens de resposta aberta e o último admitindo duas possibilidades (género masculino/género feminino).

A segunda parte, era apresentada sob a forma de uma escala de *Likert* em cinco pontos, traduzindo um *continuum* entre um não contributo e um total contributo das actividades realizadas durante a prática em contexto de trabalho (estágio) para alcançar um conjunto de finalidades apontadas pelos vários itens. No final deste bloco, foi inserida uma pergunta de resposta aberta em que se pedia aos inquiridos que, caso entendessem, acrescentassem outras finalidades que pudessem ser atribuídas às actividades de prática em contexto de trabalho. Tentando conhecer que finalidades são atribuídas pelos alunos-finalistas a essas actividades, listámos para o efeito um conjunto de itens que avançámos a hipótese de integrarem três dimensões que englobam finalidades apontadas, quer na literatura, quer nos dados obtidos na primeira etapa do nosso trabalho.

Apresentada igualmente com a mesma escala de *Likert* utilizada na parte precedente, a terceira parte era composta por um total de 66 itens referentes a competências passíveis de serem desenvolvidas pela realização de actividades de prática em contexto profissional. Pedia-se aos sujeitos que, através dos cinco pontos da escala, identificassem qual o contributo dessas actividades para a aquisição das competências espelhadas nos referidos itens. Mais uma vez, houve a preocupação por apresentar os itens de forma aleatória evitando-se, deste modo, a existência de sequências lógicas ou temáticas de resposta que promovessem rotinas de resposta, apesar de os mesmos se organizarem em torno de três grandes dimensões, correspondentes a áreas de competências definidas legalmente para acção do educador de infância. Definimos, portanto, um conjunto de dimensões hipotéticas que procurámos validar a sua consistência na segunda versão piloto (a que deu origem ao questionário definitivo), como explicaremos mais adiante.

Na última parte do instrumento pretendíamos obter a representação dos sujeitos sobre a essência do *ser educador de infância*. Para o efeito, apresentava-se um conjunto de 13 itens, listados aleatoriamente, correspondentes a características/exigências do ser educador, tendo os respondentes que seleccionar os cinco que, na sua opinião, melhor traduzem essa essência, hierarquizá-los da primeira para a quinta posição por ordem decrescente de importância e para cada um dos cinco itens seleccionados referir o contributo das actividades em contexto de trabalho para o desenvolvimento da perspectiva apontada, utilizando para o efeito a escala de *Likert* já mencionada. Mais uma

vez, após este bloco, era apresentada uma pergunta de resposta aberta para que o estudante pudesse referir outras perspectivas sobre o que é ser educador de infância.

No sentido de validarmos o instrumento procedeu-se à aplicação desta primeira versão do questionário a um grupo de 60 alunos a terminar o último ano de duas licenciaturas em educação de infância no ano de 2007/2008, mais especificamente no último mês de frequência dos cursos, pertencentes a duas instituições de ensino superior, uma do subsistema privado, que designamos por A (17 alunos) e outra do subsistema público, designada por B (43 alunos), ambas localizadas na região de Lisboa. A aplicação deste primeiro instrumento foi realizada no grupo A na presença do investigador, o que permitiu posteriormente uma recolha informal de apreciações feitas sobre a qualidade do mesmo e dos seus itens. Demos desta forma seguimento ao que a literatura recomenda, que Sousa (2005) traduz da seguinte forma:

“...antes de ser aplicado aos sujeitos a que se destina, o questionário precisa de ser testado numa aplicação-piloto, experimentalmente, a pequenos grupos de sujeitos que possuam todas as características da população em estudo, mas que não façam parte da amostra a ser considerada na investigação.”(p. 237)

O tempo gasto na resposta ao questionário variou entre os 10 e os 25 minutos, o que considerámos aceitável, tendo em conta que ficava bastante abaixo do tempo que é habitualmente referido como limite para este tipo de metodologia para que as perguntas não provoquem atitudes de aborrecimento nem um comportamento de automatismo na resposta. De salientar, ainda, que não houve pedidos de esclarecimento por parte dos inquiridos, o que nos apontava para uma formulação clara dos itens e das instruções de resposta.

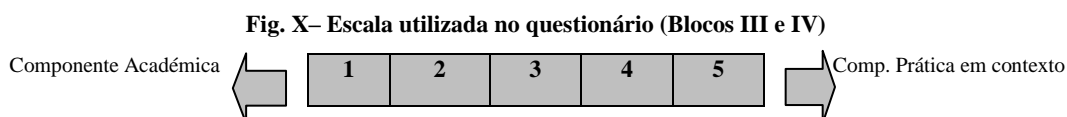
Pedimos aos sujeitos do grupo A que se mantivessem até ao final do processo de preenchimentos dos inquéritos, com o objectivo de trocarmos algumas impressões sobre o instrumento. Assim, no sentido de averiguarmos sobre a sua qualidade, confrontamos os estudantes com as seguintes questões:

- dificuldades sentidas no preenchimento (falta de clareza das instruções, redacção inadequada e ambiguidade dos itens...);
- adequação da linguagem utilizada;
- pertinência das questões relativamente ao objecto em estudo: prática em contexto real de trabalho;
- ocorrência de eventuais questões consideradas indiscretas ou incómodas;
- cansaço provocado pela extensão do questionário ou por outros motivos;
- apresentação do instrumento.

De uma forma geral, os sujeitos que responderam ao questionário confirmaram que as instruções eram claras, não tendo sentido dificuldades de resposta. Mencionaram ainda que a apresentação gráfica se mostrava agradável, contribuindo para uma rápida compreensão dos objectivos de cada bloco.

Numa primeira leitura dos resultados percebemos que, apesar de como se disse não ter havido genericamente por parte dos inquiridos dificuldades na compreensão das questões e, por conseguinte, em responder ao solicitado, a escala utilizada na parte III e IV não se mostrava suficientemente discriminativa, nem a mais indicada para dar resposta ao que pretendíamos medir, o que nos levou a uma alteração profunda da mesma.

De facto, o nosso interesse recaía sobretudo em analisar a pertinência das actividades em contexto de trabalho na formação do futuro educador de infância, constatando que a escala definida não nos permitia atingir esse fim. Em face dessa limitação, optou-se por definir uma outra escala que nos permitisse chegar a esse dado, possibilitando ainda uma leitura do peso, segundo as representações dos entrevistados, das componentes académica (aulas teóricas, aulas teórico-práticas e aulas práticas) e de prática em contexto profissional (estágios e supervisão /orientação/tutorias) para a formação das competências profissionais exigidas ao educador de infância (quer pela legislação, quer por necessidades decorrentes do real vivido e observado nos estágios). Era ainda nossa expectativa que esta escala permitisse apontar competências potencialmente construídas no confronto com situações profissionais concretas (experienciadas / vividas ou meramente observadas). Assim, criou-se uma escala de cinco pontos de resposta alternativos, cujo objectivo era o de medir o contributo das duas grandes componentes de formação (componente académica vs componente de prática em contexto de trabalho), definindo-se uma representação gráfica que permitisse facilitar uma mais rápida compreensão e interiorização da escala, conforme se dá conta em seguida:



Legenda:

- ponto 1 significa o contributo **em exclusivo da componente académica**
- ponto 2 o contributo **preponderante** da componente académica
- ponto 3 o contributo **igual** de ambas as componentes
- ponto 4 o contributo **preponderante** da componente de prática em contexto de trabalho
- ponto 5 o contributo **em exclusivo da componente de prática em contexto de trabalho**

Refira-se, ainda, que na parte III acrescentámos mais um item que se julgou estar em falta e ser pertinente para complementar a informação já contemplada.

Tendo em conta a verificação de que esta primeira versão do questionário não se mostrava adequada aos propósitos do nosso estudo, não procedemos a qualquer análise ou validação estatística, fazendo essa análise somente na versão seguinte (a que se veio a consignar como a versão piloto), com os reajustamentos que acabámos de mencionar.

Considerando que o instrumento sofreu alterações significativas, dada a necessidade de trocar a escala em dois blocos, optámos por submeter também esta nova versão a um processo de validação (a um estudo piloto de acordo com Moreira, 2004). O instrumento foi aplicado, na presença da investigadora, a um grupo de 22 alunos a terminar a

Licenciatura em EI (em 2008/2009), do ensino privado, que não iria integrar a amostra. Não foi possível desta vez a aplicação a um grupo de alunos do ensino público, tendo em conta que os sujeitos iriam fazer parte da amostra em estudo. Esta aplicação foi feita presencialmente, no início do mês de Abril. Lembramos que o factor tempo era um condicionante de peso, pois não poderíamos correr o risco de esperar mais um ano lectivo para realizarmos a sua validação. Acrescente-se, que submetemos também esta nova versão à apreciação dos especialistas anteriormente mencionados.

Os dados foram analisados, não se tendo verificado qualquer questionamento que apontasse para dúvidas sobre a utilização da nova escala inserida, reforçando também a adequabilidade da escala anterior num dos blocos (bloco II). Tendo em conta a curta distância temporal que nos separava da altura calendarizada com as instituições para aplicação do instrumento, altura em que os alunos ainda estariam presentes na instituição e contactáveis, procedemos a uma breve análise descritiva das variáveis em estudo e uma análise da consistência interna do instrumento, passando à construção da versão definitiva do mesmo. Os resultados desta análise são apresentados um pouco mais adiante.

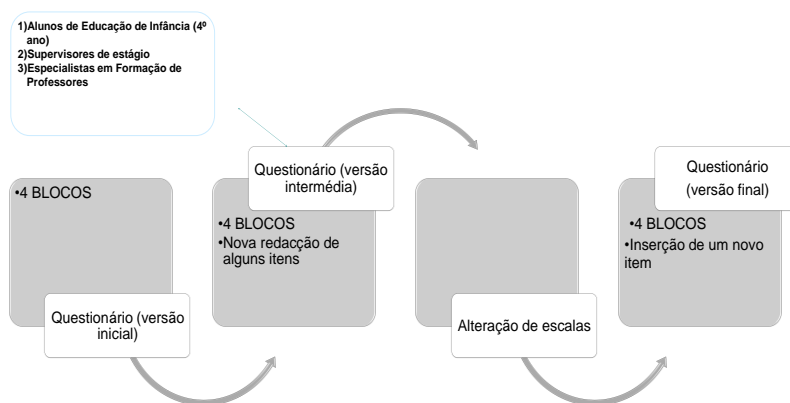
O ciclo de validação do questionário que encetámos teve por base a preocupação por seguir o que é aconselhado antes de se aplicar a versão definitiva do mesmo, isto é, fazer uma testagem através de uma “aplicação-piloto” a sujeitos que apresentem características semelhantes aos sujeitos que integrem a população do estudo (Sousa, 2005) ou como diz Moreira (2004) fazer um “estudo-piloto”. Não obstante, tendo consciência de que a validade de um instrumento é algo que não se poderá dar como definitivamente demonstrado (*idem*).

Procurámos através das sucessivas reelaborações aperfeiçoar o instrumento, adequando-o ao que se pretendia efectivamente medir, verificando a representatividade das dimensões que pretendíamos estudar e seleccionando os itens que mais se adequavam a essa medição (Moreira, 2004).

Note-se que a validação desta última versão foi também presencial, o que nos permitiu mais uma vez certificar sobre a qualidade das questões, bem como a facilidade de compreensão dos itens e nível de compreensão das instruções e escalas (validade de conteúdo).

Com vista ao aperfeiçoamento do instrumento elaborado enveredámos, como temos vindo a mencionar, por um ciclo de revisão do mesmo e respectiva validação^{lxix}. O esquema que se segue resume as diferentes fases por que passamos para encetar esta tarefa.

Fig. Y– Processo de validação do questionário



Passamos em seguida à apresentação detalhada da estrutura e conteúdo da versão piloto.

1.2.2. Estrutura e conteúdo da versão piloto

O questionário é composto de quatro blocos que a seguir descrimamos. No anexo II.1 apresenta-se o formulário do mesmo.

i. Parte I / Bloco I – Dados de identificação e caracterização

A construção da primeira parte do questionário, cuja visava a obtenção de dados de identificação e caracterização, obedeceu apenas a critérios de selecção de variáveis consideradas pertinentes para a caracterização da nossa amostra e que se pudessem vir a revelar úteis na fase de análise dos resultados, designadamente, que possibilitassem sustentar eventuais pistas explicativas dos resultados obtidos por poderem interferir nas opiniões expressas pelos estudantes. A título de exemplo, refira-se que na versão definitiva do instrumento foi introduzido um item relativo a *experiência profissional na área* com o intuito de verificar possíveis relações entre esta variável e os resultados obtidos nos restantes blocos, partindo-se do pressuposto de que essas experiências influem nas concepções e práticas. Vejamos em maior detalhe as variáveis que compõem o presente bloco e os objectivos de cada uma.

Os itens constantes deste bloco possibilitam a caracterização do perfil pessoal e académico dos respondentes e poderão traduzir-se em variáveis independentes, permitindo identificar eventuais diferenças nos resultados obtidos em cada item integrados nos restantes blocos. Houve o cuidado de seleccionar criteriosamente os itens a integrar este bloco, isto é, colocar apenas aqueles que se viessem a constituir variáveis relevantes a considerar na nossa investigação.

Quadro 78 – Composição do Bloco I do questionário *Dados de Identificação e caracterização*

ITEM / VARIÁVEL	OBJECTIVO / JUSTIFICAÇÃO
1. Instituição em que estuda	Identificar a instituição de ensino superior em que estuda o respondente
2. Curso que frequenta	Identificar o curso frequentado. Há a possibilidade de haver em determinadas instituições alunos a frequentar unidades curriculares mas de cursos ou variantes distintas
3. Ano de entrada no curso	Verificar o período do tempo de frequência no curso em análise
4. Idade	Identificar em que faixa etária se situam os respondentes
5. Género	Classificar os estudantes quanto ao género (feminino, masculino)
6. Experiência profissional na área	Identificar os respondentes que têm experiência profissional na área de Educação de Infância para além das experiências em contexto profissional que ocorrem no âmbito do curso Conhecer e classificar os tipos de experiência referidos

ii. Parte II / Bloco II – Finalidades da prática em contexto profissional

Com este bloco tentámos perceber que finalidades são atribuídas pelos alunos-finalistas às actividades em contexto de trabalho, listando para o efeito um conjunto de itens que avançámos a hipótese de integrarem um conjunto de três dimensões que englobam finalidades apontadas, quer pela literatura, quer pelos dados obtidos na primeira etapa do nosso trabalho. Apresentamos, em seguida, uma organização dos itens por dimensão.

Quadro 79– Composição Bloco II do questionário : *Finalidades / Dimensão 1*

DIMENSÃO 1 - Promover a consciencialização do que é ser EI	
OBJECTIVO GERAL: Perceber qual o contributo das actividades de prática em contexto de trabalho para a consciencialização do que implica ser efectivamente EI	
N.º	Item
2	Contactar com a comunidade escolar
22	Tomar consciência do que é a profissão de educador de infância
17	Viver experiências de interacção com as famílias
18	Passar por experiências de interacção com a comunidade educativa

Nesta primeira dimensão incluem-se itens que relacionam a realização de actividades de prática em contexto profissional com a promoção da consciencialização do que representa efectivamente ser educador de infância.

Quadro 80 - Composição Bloco II do questionário : Finalidades / Dimensão 2

DIMENSÃO 2- Promover a consciencialização do “eu profissional”	
OBJECTIVO GERAL: Perceber qual a preparação recebida durante a formação na preparação profissional (relação teoria-prática)	
N.º Item	Descrição
1	Aplicar o aprendido durante a formação
4	Tomar consciência das dificuldades / limitações da acção educativa
7	Passar por experiências de intervenção autónoma
16	Mobilizar conhecimentos e competências para o desenvolvimento do currículo integrado no âmbito da expressão e comunicação
19	Mobilizar conhecimentos e competências para o desenvolvimento de um currículo integrado no âmbito do conhecimento do mundo
20	Tomar consciência de lacunas ao nível da formação teórica
21	Consciencializar as competências profissionais desenvolvidas

Na dimensão 2 contempla-se um conjunto de itens que apontam para que o *practicum* permita que o aluno tome consciência do seu *eu profissional*, isto é, a preparação profissional que adquiriu para ser educador de infância.

Quadro 81 - Composição Bloco II do questionário : Finalidades / Dimensão 3

DIMENSÃO 3 - Promover o desenvolvimento profissional (Desenvolvimento de aprendizagens, atitudes e valores profissionais)	
OBJECTIVO GERAL: Perceber o contributo das actividades em contexto profissional para a preparação profissional	
N.º Item	Descrição
3	Assimilar rotinas escolares
5	Viver experiências de inovação pedagógica
6	Fazer a aquisição de novas aprendizagens
8	Desenvolver a capacidade de reflexão e problematização da acção educativa
9	Desenvolver uma atitude investigativa sobre a prática
10	Observar diferentes modelos e/ou práticas educativas
11	Desenvolver uma postura ética e deontológica adequada à profissão
12	Tomar consciência da importância do trabalho em equipa
13	Desenvolver uma atitude de valorização da formação ao longo da vida
14	Despertar o interesse pelo envolvimento em projectos de investigação relacionados com o processo de ensino-aprendizagem
15	Construir novos saberes essenciais ao desenvolvimento do currículo integrado no âmbito da experiência e comunicação

Os itens organizados em torno da terceira dimensão apontam para uma ligação entre a componente de prática em contexto e a construção da profissionalidade / desenvolvimento profissional do futuro educador de infância, isto é, formação de saberes profissionais (conhecimentos, capacidades e atitudes) necessários ao exercício da acção do educador.

iii. Parte III / Bloco III – Formação das competências do Educador de Infância

Na III parte do questionário pretendemos captar qual o lugar da componente de formação académica (aulas teóricas, aulas teórico-práticas e aulas práticas) e da componente de prática em contexto profissional na formação das competências profissionais exigidas ao educador de infância. Os itens constantes neste bloco foram construídos tendo por base os perfis gerais e específicos do educador de infância, documento legal formalmente orientador da formação inicial de professores, e ainda dados oriundos da primeira etapa da nossa investigação, assumindo-se que há saberes que são necessários ao educador e que emergem de uma prática contextualizada e pessoal. O seu conhecimento torna-se, no entanto, pertinente, pois traduz necessidades de aprendizagens ou de construção / reconstrução de saberes profissionais necessários à acção do educador de infância.

Os itens redigidos colocam-se hipoteticamente em três grandes dimensões de actuação profissional do educador de infância. As competências sociais e éticas surgem de forma transversal e integradas nas restantes dimensões. Vejamos, então, uma primeira arrumação, sendo que verificaremos se a mesma oferece consistência através da sua análise. A dimensão I, dada a sua amplitude, foi dividida em quatro subdimensões, tendo a formação dessas dimensões sido inspiradas pelas constantes na legislação.

A dimensão 1, como se mostra no Quadro 82, prende-se com a formação de competências necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, integrado por conseguinte itens que remetem para a formação de competência a este nível, a saber:

- a) de organização do ambiente educativo – gestão de tempo, espaço, materiais, criação de condições favoráveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, utilização das TIC;
- b) de observação, planificação e avaliação – planificar actividades adequadas ao grupo; observar e diagnosticar as características / dificuldades e necessidades das crianças, assentar a sua actuação na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, na sua própria avaliação; conhecer e identificar modelos pedagógicos;
- c) de relação e acção educativa – estratégias motivadoras, relação pedagógica, gestão, controlo do grupo e comunicação, promoção do desenvolvimento da criança, promoção do desenvolvimento pessoal, social e emocional;
- d) de desenvolvimento das áreas de conteúdo – desenvolver a criança ao nível dos seus conhecimentos e competências relacionadas com a expressão e comunicação (diferentes linguagens) e conhecimento do mundo.

Quadro 82 – Composição do Boco III do questionário: Competências / Dimensão 1

DIMENSÃO 1- Desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem

Subdimensão A: Organização do ambiente educativo		
N.º Item	Descrição	Objectivo / justificação
3	Gerir adequadamente os recursos materiais	Identificar a(s) fonte(s) de construção de competências necessárias ao desenvolvimento da dimensão de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem designadamente ao nível da organização do ambiente educativo .
8	Gerir o espaço em função das actividades	
12	Gerir tempos mortos	
18	Organizar o espaço e os materiais de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas	
19	Disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados	
20	Gerir o tempo de forma flexível	
22	Criar e manter as condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar da criança	
56	Utilizar as novas tecnologias como ferramenta de suporte ao trabalho educativo	

Subdimensão B: Observação, planificação e avaliação da acção educativa		
N.º Item	Descrição	Objectivo / justificação
1	Planear actividades tendo em conta as características e necessidades do grupo e os objectivos de ensino-aprendizagem	Identificar a(s) fonte(s) de construção de competências necessárias ao desenvolvimento da dimensão de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, designadamente ao nível da observação, planificação e avaliação .
23	Observar as características das crianças	
24	Diagnosticar dificuldades / necessidades das crianças	
25	Gerir no processo de ensino-aprendizagem os conhecimentos e competências de que as crianças são portadoras	
26	Avaliar a sua própria intervenção numa perspectiva crítica e reflexiva	
27	Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança	
28	Tomar decisões assentes na avaliação das crianças	
53	Utilizar estratégias pedagógicas diferenciadas	
54	Utilizar a avaliação como elemento regulador da qualidade do ensino	
58	Identificar dificuldades de aprendizagem	
62	Conhecer e identificar os modelos curriculares / pedagógicos da educação pré-escolar	

Subdimensão C: Relação e acção educativa		
N.º Item	Descrição	Objectivo / justificação
2	Utilizar estratégias motivadoras /facilitadoras da aprendizagem	Identificar a(s) fontes de construção de competências necessárias ao desenvolvimento

Subdimensão C: Relação e acção educativa		
4	Lidar com crianças com Necessidades Educativas Especiais	da dimensão desenvolvimento do ensino-aprendizagem ”, designadamente ao nível da relação e acção educativa
7	Promover o envolvimento da criança nas mais diversas actividades e projectos (da sua iniciativa, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta)	
9	Gerir situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa	
11	Captar a atenção do grupo para as actividades propostas	
13	Controlar o grupo em situação de recreio	
14	Comunicar com as crianças utilizando uma linguagem adequada	
29	Desenvolver com as crianças uma relação que favoreça uma segurança afectiva	
30	Desenvolver com as crianças uma relação promotora do desenvolvimento da sua autonomia	
31	Fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo	
33	Estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia	
34	Fomentar na criança a capacidade de realização de tarefas e disposições para aprender	
35	Promover o desenvolvimento da criança numa perspectiva de educação para a cidadania	
49	Identificar e respeitar as diferenças pessoais e culturais dos alunos e demais membros da comunidade educativa	
50	Motivar a criança para aprender	
51	Criar situações que favoreçam o confronto de ideias por parte das crianças	
52	Envolver activamente as crianças nos processos de aprendizagem e gestão do currículo	

Subdimensão D: Desenvolvimento das áreas de conteúdo		
N.º Item	Descrição	Objectivo / justificação
15	Dinamizar histórias de acordo com os objectivos de ensino-aprendizagem previstos	Identificar a(s) fonte(s) de construção de competências necessárias ao desenvolvimento da dimensão de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, designadamente ao nível do desenvolvimento das áreas de conteúdo (de expressão e comunicação e conhecimento do mundo)
36	Organizar um ambiente de estimulação da comunicação em sala de aula	
37	Promover, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular	
38	Desenvolver actividades que promovam na criança o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical	
39	Organizar actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor	
40	Explorar as possibilidades técnicas de cada uma das técnicas de expressão dramática	
41	Organizar jogos proporcionando o controlo motor na	

Subdimensão D: Desenvolvimento das áreas de conteúdo	
	actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras
42	Promover o desenvolvimento da motricidade global das crianças
45	Promover o desenvolvimento da linguagem oral das crianças
65	Promover o desenvolvimento da motricidade fina das crianças
43	Promover actividades que favoreçam a observação e descrição da realidade envolvente
44	Criar oportunidades para exploração das quantidades
46	Criar condições que favoreçam o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de respeito pelo ambiente
48	Organizar actividades adequadas à promoção do despertar o interesse pelas tradições da comunidade
21	Conhecer os conteúdos a ensinar
64	Transmitir os conteúdos a ensinar

A dimensão de *Desenvolvimento profissional ao longo da vida*, conforme mostra o Quadro 83, consagra itens que traduzem competências de suporte ao desenvolvimento profissional.

Quadro 83 - Composição do Boco III do questionário: Competências / Dimensão 2

DIMENSÃO 2- Desenvolvimento profissional ao longo da vida		
N.º Item	Descrição	Objectivo / justificação
55	Analisar e problematizar a acção educativa	Identificar as fontes de construção de competências necessárias a uma postura reflexiva e crítica.
59	Analisar e reflectir sobre a acção	
63	Trabalhar em equipa, partilhando saberes e experiências	

Na dimensão *Participação na escola e relação com a comunidade*, como se pode verificar pela leitura do Quadro 84, incluem-se itens que traduzem competências relacionadas com o desenvolvimento da componente de desempenho profissional de participação na escola e relação com a comunidade (comunicação e promoção de envolvimento das famílias na escola).

Quadro 84 - Composição do Boco III do questionário: Competências / Dimensão 3

DIMENSÃO 3- Participação na escola e relação com a comunidade		
N.º Item	Descrição	Objectivo / justificação
17	Comunicar com os encarregados de educação	Identificar a(s) fonte(s) de construção de competências necessárias ao desenvolvimento da dimensão de intervenção “Participação e relação com a comunidade educativa”, designadamente relação com as famílias e comunidade
32	Envolver as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver	
57	Envolver as famílias na vida da escola	

Por fim, na dimensão *Profissional, social e ética* estão integradas competências que se prendem com capacidades relacionais, sociais e ético-dentológicas necessárias ao exercício da acção do educador de infância.

Quadro 85 - Composição do Boco III do questionário: Competências / Dimensão 4

DIMENSÃO 4: Profissional, Social e ética		
N.º Item	Descrição	Objectivo / justificação
5	Gerir o grupo de crianças autonomamente	Identificar a(s) fonte(s) de construção de competências necessárias ao desenvolvimento da dimensão de “ Profissional, Social e ética ”
6	Auto-controlar-se em situações mais adversas	
10	Improvisar em situações imprevistas	
16	Tomar iniciativa	
47	Integrar as crianças que pertencem a grupos socialmente e linguisticamente minoritários e/ou desfavorecidos	
49	Identificar e respeitar as diferenças pessoais e culturais dos alunos e demais membros da comunidade educativa	
60	Inculzir hábitos de higiene e de defesa da saúde de cada criança e do grupo	
61	Conhecer e analisar criticamente as políticas educativas	

iv. Bloco IV – Perspectivas sobre Ser Educador de Infância

No presente bloco listam-se itens que traduzem preocupações inerentes ao ser educador de infância e que reflectem preocupações manifestadas pelos estudantes na primeira parte do nosso estudo. Estes itens consignam as diferentes dimensões de actuação profissional de um educador de infância, previstas nos perfis de desempenho. Assim, nesta secção do questionário, pretendemos não só verificar quais os traços caracterizadores da profissão com que mais se identificam os formandos, mas também a importância das actividades de prática em contexto profissional para a construção dessas “imagens”.

Procuraremos ainda identificar se as prioridades dos inquiridos assentam no Educador de Infância que se centra mais na componente do educar (itens 4, 5) ou na componente do cuidar (itens 1,3).

A última versão piloto foi sujeita a um cálculo de fiabilidade, através da aplicação do Alpha de Cronbach para determinar a consistência interna. Os resultados obtidos, os quais apresentamos no ponto que se segue permitiram-nos avançar para a definição do instrumento definitivo. Atente-se que procedemos apenas a pequenos reajustamentos de linguagem e acrescentámos um item à parte III do mesmo – *Mobilizar e gerir recursos educativos existentes de forma a proporcionar às crianças experiências educativas estimulantes e integradas*, o qual se insere na dimensão de “desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem”, subdimensão “organização do ambiente educativo”. Nesta fase não fizemos qualquer análise factorial, dado o número de respostas não atingir

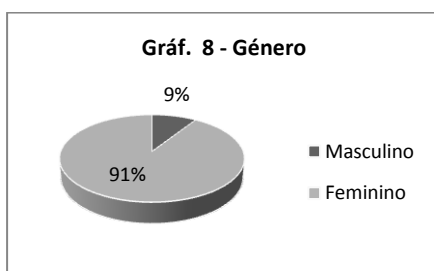
os valores recomendados (cinco vezes o número de itens), ou um número mínimo de 100 sujeitos (Gorsuch, 1983 citado por Bryman e Cramer, 1992), deixando, por esse facto, esse procedimento para o questionário definitivo, nomeadamente para a parte II em que nos interessaria confirmar a validade teórica das diferentes dimensões que criámos para organizar as finalidades das actividades em contexto profissional. Demonstraremos o procedimento e as conclusões no capítulo referente a apresentação e discussão de resultados.

1.2.3. Resultados apurados no pré-teste

1.2.3.1. Caracterização dos respondentes

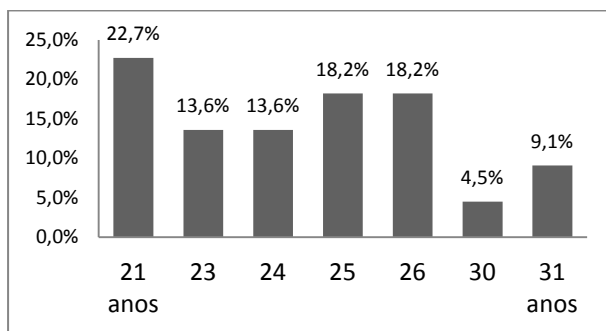
Com o intuito de fazermos uma descrição dos sujeitos que participaram no estudo piloto, e obter um panorama sobre a sua distribuição, calculámos a média, mediana, desvio padrão, frequência e percentagem de cada variável contemplada no primeiro Bloco – *Dados de identificação e de caracterização*.

Colaboraram nesta fase da investigação 22 sujeitos, dos quais uma percentagem muito elevada se refere a sujeitos do género feminino (91,0%, $n=20$). Os inquiridos do género masculino representam apenas 9,0% ($n=2$) dos sujeitos.



A média de idades é de 24,6 anos ($dp=3,03$ anos), cinco sujeitos (22,7%) têm 21 anos e dois 31 anos. O escalão etário 21-26 anos representa 86,3% do total. Os mais velhos (≥ 30 anos) representam 13,6%.

Gráf. 9- Idade



No que se refere ao ano de ingresso no curso, 90.9% ingressaram na Licenciatura em 2005 e os restantes dois inquiridos, um iniciou o curso em 2003 e outro em 2007.

Tabela 1. Ano de entrada no curso

	Frequência	Percentagem
2003	1	4,5
2005	20	90,9
2007	1	4,5
Total	22	100,0

1.2.3.2. Resultados apurados no pré-teste: Estatísticas descritivas (blocos II, III e IV)

Apresentamos neste ponto uma análise muito sintética dos resultados obtidos no pré-teste em cada bloco.

As respostas integrais dos inquiridos às várias perguntas do questionário aplicado podem ser apreciadas nas tabelas constantes em anexo (II.2). Nelas, evidenciamos a cinza claro as respostas mais frequentes (resposta modal). De notar, que as percentagens encontradas em cada item são calculadas em função do número total de respostas dadas a esse item, com o objectivo de os resultados poderem ser analisados comparativamente.

a) Actividades em contexto profissional / finalidades (Bloco II)

Na parte II do questionário pedia-se aos inquiridos que identificassem o nível de contributo das actividades de prática em contexto profissional para alcançar um conjunto de finalidades apontadas, num total de 22 itens.

Destacamos em seguida os resultados mais salientes (as respostas integrais constam do Anexo II.2)

Analisando as respostas obtidas nesta secção ressalta de imediato que as mesmas se centram maioritariamente entre o ponto 4 e 5 da escala, o que significa uma inequívoca relação entre as actividades em contexto profissional e as finalidades apontadas. Sublinhe-se que, muito embora, não se tenham praticamente verificado respostas no ponto 1 da escala (não contribuem), à excepção de num item (*viver experiências de interacção com as famílias*), optámos por não eliminar esta possibilidade, considerando que numa fase posterior o instrumento iria ser passado a um público mais amplo. Por outro lado, pareceu-nos que a manutenção deste ponto contribuiria para um maior equilíbrio da própria escala utilizada (*likert* de cinco pontos).

Se atendermos aos itens que agregam 50% ou mais de respostas no ponto 5 da escala (contributo total das actividades em contexto profissional) verificamos que as finalidades que aparecem mais relacionadas com o *practicum* são:

- Tomar consciência do que é a profissão de educador de infância (59.1%)
- Fazer a aquisição de novas aprendizagens (54.5%)
- Assimilar rotinas escolares (52.4%)
- Tomar consciência de lacunas ao nível da formação teórica (50.0%)

Tomando o agrupamento dos itens pelas dimensões referidas anteriormente, ressalta que as finalidades anteriores estão ligadas a três dessas dimensões: consciencialização do *eu profissional*; desenvolvimento profissional e consciencialização do que é ser EI

Fazendo agora o agrupamento das finalidades que obtêm uma maioria de respostas (75% ou mais) entre o ponto 4 e 5 da escala (portanto, contributo inequívoco das actividades em contexto profissional) obtêm-se os seguintes resultados:

- Passar por experiências de intervenção autónoma (95.5%)
- Tomar consciência do que é a profissão de Educador de Infância (95.5%)
- Observar diferentes modelos e/ou práticas educativas (95.4%)
- Desenvolver uma atitude de valorização da formação ao longo da vida (86.4%)
- Tomar consciência das lacunas ao nível da formação teórica (86.4%)
- Fazer a aquisição de novas aprendizagens (86.3%)
- Tomar consciência das dificuldades / limitações da acção educativa (81.9%)
- Desenvolver uma atitude investigativa sobre as práticas (81.8%)
- Assimilar rotinas escolares (81.0%)
- Desenvolver uma postura ética e deontológica sobre a profissão (77.3%)
- Passar por experiências de interacção com a comunidade educativa (77.3%)
- Contactar com a comunidade escolar (76.4%)

Saliente-se ainda que nenhum item reúne um acordo inferior a 50% de respostas entre o ponto 4 e 5 da escala, o que demonstra uma clara afinidade entre as finalidades apontadas com as actividades em contexto profissional.

O item aplicar o aprendido da formação é o único a concentrar um maior número de respostas no ponto “contribuem”.

Por outro lado, destaque-se que apenas o item *viver experiências de interacção com a família* é alvo de uma menção de não contributo da prática em contexto profissional (ponto 1 da escola). Nove itens abarcam apenas uma menção no pouco contributo.

b) Formação das competências do EI e sua relação com as componentes de formação (Bloco III)

Na III parte do instrumento solicitava-se aos estudantes que identificassem a relação das competências mencionadas com a componente de formação (académica ou em contexto profissional).

Procedendo a uma análise mais fina dos resultados obtidos neste bloco (cujas tabelas completas são apresentadas em anexo), apresentamos em seguida os resultados que evidenciam a resposta modal no ponto 5 da escala, isto é, em que o maior número de respostas se centra na opção “contributo em exclusivo da prática em contexto profissional”.

Tabela 2. Competências e prática em contexto profissional - Frequência mais elevada de respostas no ponto 5

Item	Frequência / Percentagem
8.Fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo	8 / 36.4

Como se pode verificar apenas uma competência reúne no ponto 5 da escala um maior número de respostas do que nos restantes pontos.

Embora a maior parte dos itens reúna o maior número de respostas no ponto 3, o qual consagra contributo igual de ambas as componentes, é visível que um grande número de competências se desenvolvem sobretudo com o contributo da prática em contexto profissional (ponto 4), conforme nos mostra a tabela que se segue:

Tabela 3. Competências – Frequência mais elevada de respostas no ponto 4

Item	Frequência / Percentagem
16. Tomar iniciativa	12 / 54.5
30. Desenvolver com as crianças uma relação promotora do desenvolvimento da sua autonomia	11 / 50.0
51. Criar situações que favoreçam o confronto de ideias por parte das crianças	11 / 50.0
3. Gerir adequadamente os recursos materiais	10 / 45.5
5. Gerir o grupo de crianças autonomamente	10 / 45.5
2.Utilizar estratégias motivadoras / facilitadoras da aprendizagem	9 / 40.9
4. Lidar com crianças com Necessidades Educativas Especiais	9 / 40.9
6.Auto-controlar-se em situações mais adversas	9 / 40.9
18. Organizar os materiais de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas	9 / 40.9
33. Estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia	9 / 40.9
49. Identificar e respeitar as diferenças pessoais e culturais dos alunos e demais membros da comunidade educativa	9 / 40.9
11. Captar a atenção do grupo para as actividades propostas	8 / 36.4

Item	Frequência Percentagem	/
32. Envolver as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver	8 / 36.4	
47. Integrar as crianças que pertencem a grupos socialmente e linguisticamente minoritários e/ou desfavorecidos	8 / 36.4	

Dos itens que concentram um maior número de respostas no ponto *contributo preponderante da componente de prática em contexto profissional*, três reúnem um consenso de metade ou um pouco mais de metade dos estudantes - *tomar iniciativa, Desenvolver com as crianças uma relação promotora de desenvolvimento da sua autonomia, Criar situações que favoreçam o confronto de ideias por parte das crianças*.

Quando somados os pontos de prevalência da componente de prática, verifica-se que três reúnem um consenso de mais de 75% dos estudantes, conforme nos mostra o quadro que se segue:

Tabela 4. Competências e prática em contexto profissional (contributo da componente de prática em contexto profissional)

Item	Frequência Percentagem	/
5. Gerir o grupo de crianças autonomamente	19 / 86.4	
17. Comunicar com os encarregados de educação	18 / 81.8	
16. Tomar iniciativa	17 / 77.2	

Qualquer um dos três itens parece ligar-se muito com o facto de se estar na prática e, com a necessidade do “ter que fazer”.

Saliente-se ainda, que praticamente em todos os itens que recebem um maior número de respostas no ponto central (igual contributo de ambas as componentes) verifica-se que as restantes respostas acentuam a preponderância da componente de prática, com excepção do item *Utilizar a avaliação como elemento regulador da qualidade de ensino* – cujas respostas se apresentam em espelho, isto é, distribuem-se de forma equitativa pelos restantes pontos da escala.

Uma análise da preponderância da componente académica permite verificar que nenhum item reúne pelo menos um quarto das respostas na preponderância da componente académica (ponto 1 + 2).

c) Perspectiva sobre ser E.I / contributo da componente académica / prática em contexto profissional (Bloco IV)

Neste bloco colocavam-se os estudantes perante um conjunto de itens que traduziam a “essência do ser EI”. Pedia-se-lhes que elencassem os cinco que mais identificavam essa “essência” e referissem o respectivo contributo da componente formativa (académica / em contexto profissional) para a formação dessa imagem / concepção.

Antes de passarmos à análise propriamente dita dos resultados obtidos, saliente-se que todos os sujeitos responderam a este bloco, o que indicia não ter havido dificuldades na compreensão do que se pedia e na escolha das respostas.

Os resultados mostram, no entanto, que houve uma dispersão notória nas respostas dadas. Com efeito, do primeiro ao quinto lugar o consenso máximo que se obteve situa-se um pouco acima dos 25%, com seis sujeitos a mostrarem concordância. Este facto, indicia uma identificação com os vários itens, o que nos leva a manter a escala tal como está.

Apresentamos em seguida uma breve análise dos resultados obtidos:

No que respeita ao primeiro lugar, a leitura da tabela que se segue, permite-nos verificar que são seis os itens que surgem nesta posição, sendo que apenas um deles – *Preocupa-se em construir laços afectivos com as crianças* – reúne um consenso de um pouco mais de um quarto dos estudantes. De notar, que os três itens mais focados são centrados sobre as crianças.

Tabela 5. Ordenação das perspectivas sobre ser educador de infância (1º lugar)

<i>ITENS</i>	<i>FREQUÊNCIA</i>	<i>PERCENTAGEM</i>
1.Preocupa-se em construir laços afectivos com as crianças	6	27.3
5.Preocupa-se em conhecer as características de cada criança e do grupo	5	22.7
3.Preocupa-se com o bem estar das crianças	4	18.1
2.Procura reflectir sobre as suas práticas e analisar os seus efeitos	3	13.6
10.Procura dar resposta às diferentes necessidades das crianças	2	0.9
12.Preocupa-se com a sua formação profissional e o desenvolvimento dos seus conhecimentos e competências	2	0.9
TOTAL	22	100

Nas respostas dadas às restantes posições denota-se uma grande dispersão. Saliente-se que o *Preocupa-se em conhecer as características de cada criança e do grupo* – é o que reúne maior consenso nos 3º e 4º lugares, embora não chegue a reunir 25% de respostas.

Procedendo agora a uma leitura sobre a influência da componente de prática em contexto profissional na formação das referidas concepções do *ser EI*, verifica-se nas respostas dadas ao primeiro lugar o seguinte cenário:

Tabela 6. Componente académica / Componente de prática em contexto profissional

	1	2	3	4	5	Total
1.Preocupa-se em construir laços afectivos com as crianças	Freq.		1	2	3	6
	%		16,7	33,3	50,0	100,0
5.Preocupa-se em conhecer as características de cada criança e do grupo	Freq.		4	0	1	5
	%		80,0	0	20,0	100,0

		1	2	3	4	5	Total
1.Preocupa-se em construir laços afectivos com as crianças	Freq.			1	2	3	6
	%			16,7	33,3	50,0	100,0
3.Preocupa-se com o bem-estar das crianças	Freq.			1	1	2	4
	%			25,0	25,0	50,0	100,0
2.Procura reflectir sobre as suas práticas e analisar os seus Efeitos	Freq.			1	1	1	3
	%			33,3	33,3	33,3	100,0
10.Procura dar resposta às diferentes necessidades das crianças	Freq.			2	0	0	2
	%			100,0	0	0	100,0
12.Preocupa-se com a sua formação profissional e o desenvolvimento dos seus conhecimentos e competências	Freq.			2	0	0	2
	%			100,0	0	0	100,0

1 - *Componente Académica*

5 - *Componente de prática em contexto profissional*

Como se pode verificar no item mais focado - *Preocupa-se em construir laços afectivos com as crianças* - a componente de prática em contexto profissional é para metade dos estudantes a componente totalmente responsável pela formação dessa imagem do ser EI e para mais de um quarto dos futuros educadores a componente principal para essa aquisição. A situação é muito similar para o item *Preocupa-se com o bem-estar das crianças*. Já em relação aos restantes itens verifica-se algum peso da componente académica, considerando que a maior parte das respostas se concentra no ponto de igual contributo, sendo que em dois deles se centra na sua totalidade nesse ponto da escala – *Procurar dar resposta às diferentes necessidades* e *Preocupa-se com a sua formação profissional e o desenvolvimento dos seus conhecimentos e competências*.

O número de participantes nesta fase de resposta ao questionário é, no entanto, demasiado baixo para retirarmos grandes elacções. Nesta fase limitamo-nos a evidenciar os resultados obtidos no primeiro lugar. Deixaremos para a aplicação definitiva, uma análise mais exaustiva das respostas, verificando se a obtenção de um maior número de respostas nos dará alguma tendência de resposta diferente.

ii.4.Análise das perguntas abertas

Não houve qualquer sugestão dada pelos alunos. Tendo em conta este resultado decidimos não colocar no questionário final perguntas abertas, pois nesta fase do instrumento o objectivo era meramente o de levantar novas pistas. Acresce que já nas fases anteriores de validação não houve respostas a considerar. Pensamos que a ausência de informação adicional decorrerá da exaustividade de conteúdo do próprio questionário.

1.2.3.3. Análise das propriedades psicométricas do pré-questionário

A análise das propriedades psicométricas do pré-questionário assentou na análise de consistência interna, com recurso ao coeficiente Alfa de Cronbach (α). Indicamos também os valores do coeficiente quando um item em particular é eliminado. Como se pode

constatar (ver Anexo II.2.2) este valor não melhoraria significativamente. Assim, tomámos a opção de não fazer a eliminação de qualquer item, considerando que todos aqueles que estão representados nos poderão ser úteis para aprofundar os nossos objectivos da investigação.

Os valores de consistência interna das dimensões das finalidades da prática em contexto profissional do pré-teste variam entre um mínimo de 0,698 (fraco, mas aceitável) na dimensão Aquisição de aprendizagens profissionais e um máximo de 0,783 (razoável) na dimensão Aprender o que é “ser EI” / Viver a profissão.^{lxx} O valor global cifrou-se em 0,916 (excelente)^{lxxi}.

Tabela 7. Finalidades da prática em contexto de trabalho

	Alpha de Cronbach	Nº de itens
Desenvolvimento de uma postura profissional, social e ética	0,761	7
Aprender o que é “ser EI” / Viver a profissão	0,783	5
Consciencialização do “eu profissional”	0,729	5
Aquisição de aprendizagens profissionais	0,698	4
Total	0,916	22

Os valores de consistência interna das dimensões das competências do educador de infância variam entre um mínimo de 0,712 (razoável) na dimensão *Profissional, social e ética* e um máximo de 0,968 (excelente) na dimensão *Desenvolvimento das áreas de conteúdo*. O valor global cifrou-se em 0,960 (excelente).

Tabela 8. Formação das competências do EI

	Alpha de Cronbach	Nº de itens
Organização do ambiente educativo	0,809	8
Observação, planificação e avaliação da acção educativa	0,889	11
Relação e acção educativa	0,911	16
Desenvolvimento das áreas de conteúdo	0,968	16
Desenvolvimento profissional ao longo da vida	0,832	3
Participação na escola e relação com a comunidade	0,755	3
Profissional, social e ética	0,712	8
Total	0,960	65

Nesta fase, não procedemos à validade de conteúdo através da análise factorial. Esta decisão justifica-se pelo facto da análise factorial exploratória ser uma técnica que requer pelo menos cinco vezes mais questionários do que itens ou um número mínimo de 100 sujeitos, o que não se verificava no presente caso, dado o número reduzido de sujeitos que reunimos para o pré-teste. Constituiu assim nossa opção fazer a validação teórica através dos dados resultantes do instrumento final.

1.2.4. Questionário definitivo

1.2.4.1. Estrutura e conteúdo

A partir das considerações que fomos fazendo das diferentes versões do questionário chegámos à sua versão final, conforme damos conta em seguida. Em anexo poderá consultar-se o formulário do questionário definitivo (Anexo II.3)

Quadro 86 – Estrutura do questionário final

Blocos / Designação	Objectivo	Tipos de questão
I – Dados de Identificação e caracterização	Obter informação relevante que permita caracterizar o perfil dos inquiridos Obter informação susceptível de ser relacionada com restantes dados	Escola múltipla Questões de resposta aberta 5 variáveis
II – Finalidades da prática em contexto de trabalho	Conhecer quais os contributos da componente de prática em contexto profissional Perceber que percepção têm os entrevistados das funções da prática na sua preparação profissional	Questões de resposta fechada (16 itens) Escala de <i>Likert</i> de 5 pontos (1 - não contributo a 5 - total contributo)
III – Formação das competências do Educador de Infância	Conhecer o contributo da componente de prática de ensino supervisionada na preparação profissional do futuro Educador de Infância Identificar o contributo das duas grandes componentes de formação (practicum e académica) na construção das competências profissionais Identificar eventuais competências emergentes exclusivamente na componente de practicum	Questões de resposta fechada (66 itens) Escala de cinco opções (1 - contributo em exclusivo da componente académica; 2 - contributo preponderante da componente académica; 3 - contributo igual componente académica e componente de prática em contexto profissional; 4 - contributo preponderante da componente de prática em contexto profissional; 5 - contributo em exclusivo da componente de prática em contexto profissional)
IV – Perspectivas sobre Ser Educador de Infância	Conhecer que imagem têm os inquiridos do que é Ser Educador de Infância Conhecer o contributo da componente de prática em contexto profissional para a formação dessa imagem	Questões de resposta fechada (13 itens) Seleccionar cinco itens e hierarquizá-los Escala de cinco pontos para referir o contributo das componentes académica e de prática em contexto profissional) para a escolha das perspectivas contempladas nos cinco itens escolhidos (escala igual à parte III)

De salientar que, tanto na sua versão preliminar como na definitiva, foi elaborado um texto de introdução ao instrumento, o qual continha: uma explicitação sobre as finalidades e âmbito da investigação; uma apresentação sucinta da sua estrutura; uma clarificação dos seus objectivos, salientando que o que se visava era obter a opinião do respondente, não tendo efeitos avaliativos; uma sensibilização para a importância de colaboração no estudo e um agradecimento pela mesma; a garantia de anonimato dos respondentes e da utilização estrita dos dados e o nome do responsável pela realização da investigação. Assim, com esta secção introdutória, além de procurarmos motivar os estudantes a aderir à investigação através da resposta ao questionário, tivemos ainda a intenção de garantir o consentimento informado (Moreira, 2004).

1.2.4.2. Aplicação do instrumento: processo, procedimentos e taxas de retorno

Com o objectivo de aplicar a versão definitiva do questionário, procedemos ao contacto com as Direcções das três instituições que seleccionámos para fazerem parte da nossa amostra (as três Escolas Superiores de Educação situadas na região de Lisboa e Vale do Tejo) enviando, para o efeito, uma carta a explicitar o âmbito e objectivos da investigação e a solicitar autorização para a aplicação do questionário aos alunos a terminar o último ano da Licenciatura em Educação de Infância (Anexo III). No seguimento das respectivas autorizações foi-nos possível estabelecer o contacto com elementos-chave ligados às Licenciaturas em Educação de Infância (em duas instituições as respectivas coordenadoras de curso e na outra uma docente do curso e supervisora de estágio).

Após uma primeira reunião com os informantes-chave mencionados em que procedemos à explicação do nosso estudo e a uma conversa mais informal em que conseguimos obter alguns dados de relevância, designadamente, necessários à caracterização do modelo de funcionamento da componente de prática pedagógica, nomeadamente a sua integração no curriculum, passámos à aplicação definitiva do instrumento. De salientar que para a obtenção de um maior número de dados, passámos os questionários em cada uma das instituições em dois anos sucessivos, designadamente, a alunos a terminar a Licenciatura nos anos lectivos de 2008/2009 e 2009/2010.

Cientes de que o processo de aplicação do questionário é condicionante da forma como os sujeitos respondem ao instrumento, tivemos que optar por procedimentos de aplicação distintos, que melhor se adaptassem a cada instituição / contexto em que o mesmo iria ser aplicado. A negociação casuística tornava-se um imperativo para se obter o maior número de respostas possíveis, pois não era viável seguir o mesmo processo de aplicação em todas. O quadro que se segue sistematiza os procedimentos de aplicação do instrumento em cada uma das instituições:

Quadro 87 - Resumo dos procedimentos de aplicação do questionário

ANO	INSTITUIÇÃO	GRUPOS	PROCEDIMENTO
2008/2009	ESE A	2	Não presencial (aplicação pelo coordenador de curso)
	ESE B	1	Presencial e via e-mail (envio de pedido para o e-mail de turma)
	ESE C	1	Não presencial (via Supervisora)
2009/2010	ESE A	3	Não presencial (aplicação pelo coordenador de curso)
	ESE B	1	Via e-mail (envio de pedido de colaboração para o e-mail da turma)
	ESE C	1	Não presencial (via Supervisora)

De notar que, em todas as instituições, nos dois anos lectivos, a aplicação do questionário decorreu a partir do mês de Abril, altura em que os alunos tinham já terminado os seus estágios, estando apenas a realizar seminários e a elaborar os relatórios finais.

Presidiram à escolha da amostra os seguintes critérios:

- 1) Situar o estudo na Região de Lisboa e Vale do Tejo, considerando não só ser a região em que se verifica no seu todo a existência de um maior número de alunos a frequentar a licenciatura em educação de infância e, portanto, a possibilidade de obter dados de um maior número de sujeitos, o que seria de todo o interesse para o nosso trabalho, como também (embora secundariamente) uma maior facilidade de acesso para aplicação do instrumento
- 2) Escolha de escolas pertencentes ao mesmo subsistema (politécnico), todas escolas superiores de educação.
- 3) Escolha de escolas pertencentes ao sistema de ensino superior público
- 4) Sujeitos a frequentar o último ano de uma Licenciatura em Educação de Infância, considerando que são aqueles que seriam detentores de um conhecimento mais profundo sobre o *practicum*, dado todo o percurso académico já vivenciado

Note-se que, muito embora a população-alvo do questionário fosse definida de acordo com os critérios mencionados anteriormente, e tendo havido uma preocupação por tentar através das diferentes estratégias descritas recolher a opinião de todos os sujeitos pertencentes à população, aquilo que se verifica é que não obtivemos, como seria desejável, o retorno da totalidade das respostas, pelo que a análise dos dados assentará no fundo sobre a população acessível (Fortin, 1999), ou seja, aqueles que verdadeiramente se disponibilizaram a dar resposta ao questionário. Em seguida, apresenta-se um quadro relativo à população-alvo e as taxas de retorno em cada ano lectivo/ escola, o que representa a população que efectivamente faz parte do nosso estudo

Quadro 88 - Taxas de retorno de resposta dos questionários (população-alvo / população acessível)

ANO RECOLHA	ESE A			ESE B			ESE C			TOTAIS	
	Total	Respostas válidas	%	Total	Respostas válidas	%	Total	Respostas válidas	%	N.º Respostas	%
2008 / 09	79	35	44.3	39	22	56.5	22	19	86.4	76	54.3
2009 / 10	102	48	47.1	35	7	20.0	39	12	30.8	67	38.0
TOTAIS	181	83	45.8	74	29	39.2	61	31	50.8	143	45.2
OBSERVAÇÕES	Questionários anulados dado o elevado número de itens não respondido: 2008 / 2009 – 2 ESE B; 1 ESE C 2009/2010 – 2 ESE A; 2 ESE B Note-se que numa das instituições há diferentes vertentes dentro da Licenciatura. Assumimos, no entanto, os dados não discriminando as mesmas pois a maioria dos alunos não deu essa indicação no questionário.										

Assim, na ESE A foram entregues um total de 181 questionários, tendo-se obtido 83 questionários válidos, o que corresponde a uma taxa de retorno de 45.8%. Na instituição B, foram validados 29 inquéritos dos 74 entregues, o que corresponde a uma taxa de retorno de 39.2%. Por fim, na ESE C foi onde ocorreu uma maior taxa de retorno e de respostas validadas, sendo que dos 61 inquéritos distribuídos, foram devolvidos devidamente preenchidos 31, o que corresponde a uma taxa de resposta acima de 50%. Portanto, no total as 143 respostas obtidas / válidas representam uma taxa de resposta de 45.2%.

1.2.5. Breve análise dos contextos: a prática em contexto profissional nas licenciaturas das três ESES

Cientes da possibilidade de influência da organização e funcionamento curricular nos processos de aprendizagem do estudante, não nos poderíamos alhear de proceder a uma caracterização desses diferentes “contextos”, ainda que breve, que permita enquadrar e eventualmente levantar pistas explicativas para os resultados obtidos no questionário. De salientar que, por uma questão de garantia do anonimato das diferentes instituições, não faremos uma apresentação detalhada dos seus planos de estudos nem anexamos qualquer regulamento, mas procedemos apenas à menção de alguns aspectos que permitam caracterizar a orgânica e funcionamento das práticas pedagógicas nos três cursos e identificar semelhanças e dissemelhanças entre as três instituições. Para o efeito, recorreremos às seguintes fontes:

- 1) Análise documental – Planos de Estudo, documentação sobre o curso e regulamentos de estágio a que tivemos acesso.
- 2) Pequenas entrevistas informais a coordenadores de curso e/ou docentes responsáveis pela supervisão de prática pedagógica.

i. Aspectos similares mais salientes

O quadro que se segue apresenta uma síntese muito sucinta de elementos comuns às três Licenciaturas que tomámos por referência na segunda etapa da nossa investigação, designadamente, no que concerne à componente em análise.

Quadro 89 - Aspectos similares nas formações analisadas

DIMENSÕES	ASPECTOS SIMILARES
Princípios / objectivos das práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Vivência de situações de prática profissional • Observação de práticas • Progressiva intervenção com vista a progressiva autonomia
Modelo de organização da componente de iniciação à prática profissional (em termos curriculares)	<ul style="list-style-type: none"> • Prática pedagógica como disciplina agregadora das restantes disciplinas / eixo estruturante • Modelo integrador (actividades de iniciação á prática ao longo de todo o curso) • Aumento progressivo do número de horas de imersão do aluno na prática • Existência de seminários ou aulas com temáticas relacionadas com o exercício da profissão e de natureza transversal (como suporte às práticas) • Existência de uma estrutura de coordenação

DIMENSÕES	ASPECTOS SIMILARES
Modelo de funcionamento das unidades de iniciação á prática profissional	<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro ano exclusivamente observação de práticas • Progressiva intervenção do aluno • Integração do aluno em valências diversificadas ao longo do curso • Estágios decorrem em períodos intensivos • Estágios decorrem preferencialmente em instituições do sector público
Modelo de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorias individuais e/ou colectivas ao longo do ano (a partir do 2º ano) com os supervisores • Reuniões de reflexão entre educador cooperante e aluno-estagiário • Educador cooperante como co-responsável da formação
Modelo de avaliação das unidades de iniciação à prática profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação integra elaboração de dossier de estágio e/ou portefólio (com elementos reflexivos) e relatório • Educadores Cooperantes com responsabilidades na avaliação dos alunos-estagiários
Referencial de avaliação dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Baseado nos perfis de desempenho (nomeadamente, ao nível do último ano)

Em qualquer um dos modelos apontados, percebe-se da documentação analisada e das conversas estabelecidas com as coordenações ou supervisores institucionais uma preocupação por a prática constituir um eixo fundamental na formação do futuro educador de infância, procurando-se que a mesma seja um espaço de aprendizagem e de construção de conhecimento profissional, através da promoção de uma atitude reflexiva (crítica e investigativa), mediada pelos professores tutores ou supervisores e também pelos educadores cooperantes, promovendo-se de forma progressiva (ao longo do curso) a intervenção e autonomia do estagiário.

ii. Especificidades das formações

No quadro que se segue apresentam-se traços que distinguem as formações avaliadas.

Quadro 90 – Especificidades das formações

ESPECIFICIDADES			
DIMENSÕES / ESES			
Estrutura curricular	Vertente única	Divisão em vertentes (1ª infância, 2ª infância, Animação e Intervenção Comunitária)	Vertente única
		Algumas disciplinas no último ano de acordo com as vertentes	
	Seminários interdisciplinares não integrados no 3º e 4º anos	Seminários integrados no 3º e 4º anos	Seminários integrados (1º, 2º e 3º anos) / Seminário à parte no 4º ano
		Projecto Pedagógico e de Investigação desenvolvido em contextos profissionais (em consonância com o Educador Cooperante)	
Modelo de supervisão	Grupos de supervisão que integram docentes de diferentes disciplinas*	Supervisores / Tutores ao longo do curso são de Educação de Infância	Tutores do 4º ano são Educadores de Infância

ESPECIFICIDADES

Observações: * Desses Núcleos fazem parte também os educadores cooperantes

Do quadro apresentado depreende-se que os três cursos não apresentam, no essencial, diferenças muito salientes. Ressalve-se, no entanto, a diferença que se encontra numa das instituições em relação à formação dos Supervisores / Tutores do 4º ano que se constituem em equipas oriundas de diferentes áreas disciplinares (Desenvolvimento Curricular, Supervisão, Sociologia, Didácticas), equipas essas que incluem também professores “especialistas”, isto é, pessoas com currículo profissional na área da Educação de Infância.

1.2.6. Análise, apresentação e interpretação dos resultados

1.2.6.1. Tratamento dos dados: explicitação dos procedimentos

Antes de passarmos à análise e apresentação dos resultados importa explicitar os procedimentos que presidiram ao tratamento dos dados.

Para o tratamento estatístico da informação obtida, submetemos a mesma a uma fase de codificação (Damas & Ketele, 1985), criando em seguida uma base de dados (Bryman & Cramer, 1992), a qual foi definida considerando as variáveis constantes nas várias secções do questionário e respectivos rótulos. Cada questionário foi codificado para que pudéssemos rever os dados, caso fosse necessário.

A análise dos dados obtidos nesta etapa da nossa investigação foi feita através do recurso ao programa SPSS, versão 18.0.

Considerando os propósitos do estudo, bem como os dados obtidos, optou-se por proceder às seguintes análises:

a) Análise das propriedades psicométricas

A análise das propriedades psicométricas do questionário incluiu a análise de consistência interna, com recurso ao coeficiente de consistência interna alfa de *Cronbach* e a análise da validade teórica através da análise factorial (AF). Esta última só foi feita para a componente das finalidades da prática em contexto de trabalho (Bloco II do questionário) e não para a componente da formação das competências do educador de infância que integra 66 itens. Esta decisão justifica-se pelo facto da análise factorial exploratória ser uma técnica que requer pelo menos 5 vezes mais questionários do que itens. Ora para realizar a AF sobre esta componente teórica teríamos que ter recolhido no mínimo 330 questionários, o que se afasta muito das 142 respostas obtidas.

A análise factorial (técnica estatística paramétrica) permite ao investigador identificar um conjunto de factores que apontam para as relações entre as várias variáveis (itens) contempladas no questionário, em cada uma das respectivas secções. Consigna-se,

portanto, como um método de redução de dados já que visa reduzir as variáveis necessárias (Bisquerra, 1989). A realização da AF no bloco em questão permitiu verificar a convergência entre a estrutura teórica interna do questionário e a estrutura que é dada pela análise factorial.

Pretendeu-se, pois com a análise factorial perceber qual o número de factores que melhor representam os itens e ainda que interpretação podemos fazer desses factores, o que de acordo com Spector (1994) acarreta a dificuldade de ter que se recorrer ao juízo subjectivo. Para definir o melhor número de factores recorreremos à rotação de vários números diferentes de factores (como veremos mais adiante) e confiámos no melhor significado de interpretação para decidir o número final de factores (como é sugerido por Spector). Este procedimento na nossa investigação significou precisar a arrumação dos itens pelos diferentes factores e ajuizar se os mesmos traduzem uma dimensão que seja conceptualmente aceitável e com sentido.

Á medida que formos apresentando os dados explicitaremos os procedimentos de análise dos resultados levados a cabo.

b) Análise de frequências das várias secções do questionário

A análise das frequências permitiu analisar as variáveis descritivas do questionário, calculando para o efeito índices de posição (média, mediana e moda), índices de dispersão (variância de desvio padrão) e ainda medidas como frequências (percentagens). Esta análise incidiu sobre as variáveis de identificação pessoal, os itens fechados do questionário presente nas secções II, III e IV. Para além de um comentário descritivo sobre os resultados, faz-se uma apresentação gráfica para as variáveis de identificação pessoal e de tabelas simplificadas, por forma a facilitar e a tornar mais eficaz a leitura e interpretação dos resultados obtidos.

c) Análise da influência das variáveis independentes nas opiniões dos sujeitos em cada bloco do questionário

Pretendemos, ainda, analisar se se verificavam diferenças de resposta em função das variáveis independentes reunidas na secção I do questionário: *Instituição, ano de entrada, experiência profissional na área* relativamente às opiniões dadas.

Para testar as hipóteses que se formulam utilizaremos como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância (α) $\leq 0,05$. No entanto, se encontramos diferenças significativas para um (α) $\leq 0,10$ estas serão devidamente comentadas. Em todos as hipóteses, utilizaremos a estatística paramétrica pois as variáveis dependentes são de tipo quantitativo. Assim, nas hipóteses em que estamos a comparar dois grupos e a variável dependente é de tipo quantitativo vamos utilizar o teste t de *Student*. Nas hipóteses em que se comparam mais de dois grupos e a variável dependente é de tipo quantitativo vamos utilizar o teste Anova One-Way. Os pressupostos destes testes, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de

homogeneidade de variâncias foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene. Nos casos em que estes pressupostos não se encontravam satisfeitos foram substituídos pelos testes não-paramétricos alternativos, designadamente o teste de Mann-Whitney ou o teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, como o SPSS até à versão 18.0 não possui testes de comparação múltipla *á posteriori* para o teste de Kruskal-Wallis vamos proceder como descrito em Maroco (2004). Basicamente isto consiste em ordenar a variável dependente através do procedimento Rank Cases e depois utilizar o teste de comparação múltipla da Anova One-Way sobre a nova variável ordenada. Para facilidade de interpretação apresentam-se nas estatísticas descritivas os valores das médias não os valores das ordens médias.

Em face do que foi dito apresentam-se os resultados obtidos, referindo-se apenas as associações significativas encontradas

1.2.6.2. Análise das propriedades psicométricas

i. Análise da consistência interna

A análise de fiabilidade, isto é, o grau de constância de resposta nos diferentes itens, o que revela a consistência interna do instrumento, foi calculado neste estudo através do índice Alpha de Cronbach. Este índice é calculado na função Reliability do SPSS, obtendo-se um valor de consistência entre 0,00 (ausência de fiabilidade) e 1 (fiabilidade excelente). Quanto menos se aproxima do valor 1 menos consistência interna tem o instrumento. Este coeficiente é aquele que é mais utilizado na investigação e permite medir a consistência avaliar a consistência quer individual quer global dos itens. É utilizado em escalas que integram dois ou mais valores (no presente caso, utilizamos em qualquer uma das secções escalas com cinco pontos). Teoricamente considera-se que este coeficiente não deverá ser inferior a 0,80 (Hill & Hill, 2005)

Os valores de consistência interna das dimensões das finalidades da prática em contexto profissional variam entre um mínimo de 0,693 (fraco, mas aceitável) na dimensão Aprender o que é “ser EI” / Viver a profissão e um máximo de 0,846 (bom) na dimensão Desenvolvimento de uma postura profissional, social e ética. O valor global cifrou-se em 0,903 (excelente).

Tabela 9. Finalidades da prática em contexto de trabalho

	Alpha de Cronbach	Nº de itens
Desenvolvimento de uma postura profissional, social e ética	,846	7
Aprender o que é “ser EI” / Viver a profissão	,693	5
Consciencialização do “eu profissional”	,765	5
Aquisição de aprendizagens profissionais	,733	4
Total	,903	22

Os valores de consistência interna das dimensões das competências do educador de infância variam entre um mínimo de 0,641 (fraco, mas aceitável) na dimensão *Participação na escola e relação com a comunidade* e um máximo de 0,916 (bom) na dimensão *Desenvolvimento das áreas de conteúdo*. O valor global cifrou-se em 0,956 (excelente).

Tabela 10. Formação das competências do EI

	Alpha de Cronbach	Nº de itens
Organização do ambiente educativo	0,715	8
Observação, planificação e avaliação da acção educativa	0,881	11
Relação e acção educativa	0,876	16
Desenvolvimento das áreas de conteúdo	0,916	16
Desenvolvimento profissional ao longo da vida	0,762	3
Participação na escola e relação com a comunidade	0,693	3
Profissional, social e ética	0,641	8
Total	0,956	66

ii. Validade teórica

A validade teórica das questões relacionadas com as finalidades da prática em contexto de trabalho foi efectuada através da análise factorial exploratória seguida de rotação ortogonal pelo método Varimax com extracção das componentes principais pelo critério Keiser^{lxxiii}. A adequação da análise factorial feita através do KMO (0,853, bom) e teste de Bartlett (significativo) indica-nos valores aceitáveis para a sua prossecução. A análise factorial convergiu para uma solução com 6 componentes principais que explicam 63,9% da variância total. Como esta solução se afasta de uma estrutura com 4 dimensões, como seria desejável, a seguir efectuou-se uma segunda AFE forçando a extracção de 4 componentes principais. Esta solução explica no total 54,5% da variância, a primeira componente principal explica 34,0%, a segunda 7,6%, a terceira 6,8% e a quarta 5,9%.

Note-se que a opção por quatro componentes é justificável se atendermos ainda ao critério do Scree Test, isto é, decisão tomada a partir da representação gráfica dos valores próprios (Scree plot)^{lxxiii}. Consideram-se as componentes até ao ponto em que a linha do gráfico tende a ficar paralela ao eixo horizontal (Tabela 12 e Gráfico 10)

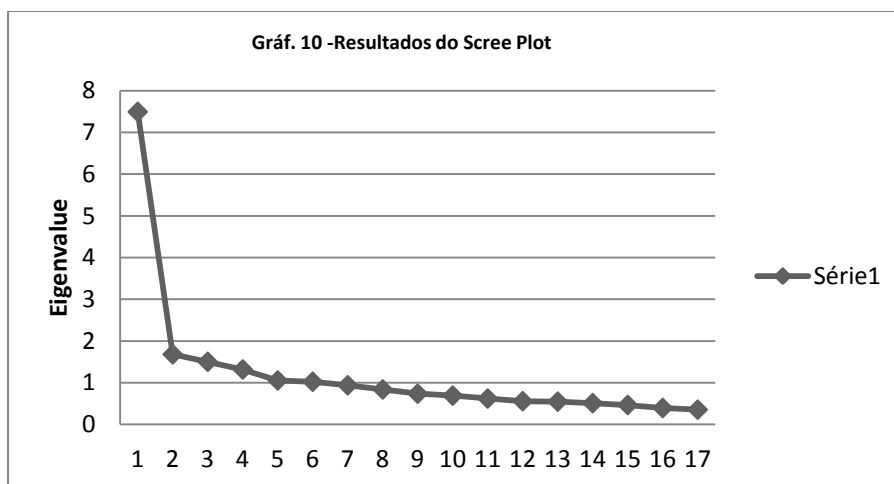
Para a interpretação da estatística de KMO e, portanto, análise da validade da AF utilizámos como referência os critérios de classificação definidos em Maroco (2007)^{lxxiv}:

Tabela 11. KMO e teste de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,853
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1229,199
	Df	231
	Sig.	,000

Tabela 12. Variância total explicada

Componentes	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% de variância	acumulada %	Total	% de variância	acumulada %	Total	% de variância	acumulada %
1	7,494	34,065	34,065	7,494	34,065	34,065	4,097	18,622	18,622
2	1,681	7,639	41,703	1,681	7,639	41,703	2,784	12,653	31,275
3	1,501	6,824	48,527	1,501	6,824	48,527	2,776	12,617	43,892
4	1,318	5,990	54,517	1,318	5,990	54,517	2,338	10,625	54,517
5	1,054	4,790	59,307						
6	1,023	4,650	63,957						
7	,939	4,269	68,226						
8	,839	3,814	72,040						
9	,737	3,348	75,388						
10	,691	3,141	78,530						
11	,620	2,819	81,348						
12	,557	2,532	83,881						
13	,546	2,483	86,364						
14	,510	2,319	88,683						
15	,466	2,119	90,802						
16	,394	1,789	92,591						
17	,354	1,607	94,198						
18	,319	1,450	95,647						
19	,290	1,317	96,965						
20	,266	1,208	98,173						
21	,209	,949	99,122						
22	,193	,878	100,000						



A saturação dos itens (>.30) em cada uma das componentes principais pode ser apreciada na tabela abaixo. A primeira componente principal integra os itens relacionados com o *Desenvolvimento de uma postura profissional, social e ética*, a segunda componente integra os itens relacionados com o *Aprender o que é “ser EI”/Viver a profissão*, a terceira os itens relacionados com a *Consciencialização do “eu profissional”* e a quarta os itens relacionados com a *Aquisição de aprendizagens profissionais*.

Tabela 13. Matriz de components rodada

	Componentes			
	1	2	3	4
13. Desenvolver uma atitude de valorização da formação ao longo da vida	,754			
14. Despertar o interesse pelo envolvimento em projectos de investigação relacionados com o ensino-aprendizagem	,723			
9. Desenvolver uma atitude investigativa sobre as práticas	,687			
11. Desenvolver uma postura ética e deontológica adequada à profissão	,638			
12. Tomar consciência da importância do trabalho em equipa	,575			,337
8. Desenvolver a capacidade de reflexão e problematização da acção educativa	,564	,372		
21. Consciencializar as competências profissionais desenvolvidas	,536	,426		
19. Mobilizar conhecimentos e competências para o desenvolvimento do currículo integrado no âmbito da expressão e comunicação	,487		,419	
3. Assimilar rotinas escolares		,778		
2. Contactar com a comunidade escolar		,702		
4. Tomar consciência das dificuldades / limitações da acção educativa	,312	,603		
22. Tomar consciência do que é a profissão de educador de infância		,497		
1. Aplicar o aprendido durante a formação		,494		

18. Passar por experiências de interacção com a comunidade educativa			,801
17. Viver experiências de interacção com as famílias			,768
7. Passar por experiências de intervenção autónoma			,657
Mobilizar conhecimentos e competências para o desenvolvimento de um currículo integrado no âmbito do conhecimento do mundo	,540		,584
16. Tomar consciência de lacunas ao nível da formação teórica			,425
20. Fazer a aquisição de novas aprendizagens			,803
6. Viver experiências de inovação pedagógica			,698
5. Observar diferentes modelos e/ou práticas educativas			,655
10. Construir novos saberes essenciais ao desenvolvimento da actividade profissional	,366	,439	,460

Considerou-se, portanto, que um item estaria relacionado com um determinado factor, considerando a magnitude das suas saturações.

Detalhando a arrumação dos itens pelos factores, de acordo com a respectiva saturação em termos decrescente, temos:

Tabela 14. Factor 1

ITENS
13. Desenvolver uma atitude de valorização da formação ao longo da vida
14. Despertar o interesse pelo envolvimento em projectos de investigação relacionados com o ensino-aprendizagem
9. Desenvolver uma atitude investigativa sobre as práticas
11. Desenvolver uma postura ética e deontológica adequada à profissão
12. Tomar consciência da importância do trabalho em equipa
8. Desenvolver a capacidade de reflexão e problematização da acção educativa
21. Consciencializar competências profissionais desenvolvidas
19. Mobilizar conhecimentos e competências para o desenvolvimento de um currículo integrado no âmbito da expressão e comunicação

Analisando a arrumação dos itens resultante da análise efectuada verifica-se que o factor 1 agrega as finalidades relacionadas com a promoção de uma postura profissional, social e ética. Apenas consideramos que o último item, embora apresente maior correlação com este factor, encontra-se mais relacionado com o factor 3.

Tabela 15. Factor 2

ITENS
3.Assimilar rotinas escolares
2.Contactar com a comunidade escolar
4.Tomar consciência das dificuldades e limitações da acção educativa
22.Tomar consciência do que é a profissão de educador de infância
1.Aplicar o aprendido durante a formação

Os itens agregados no Factor 2 relacionam-se com finalidades que permitem aprender o que é ser EI / Viver a profissão.

Tabela 16. Factor 3

ITENS
18.Passar por experiências de interacção com a comunidade educativa
17.Viver experiências de interacção com as famílias
7.Passar por experiências de intervenção autónoma
16.Mobilizar conhecimentos e competências para o desenvolvimento de um currículo integrado no âmbito do conhecimento do mundo
20.Tomar consciência das lacunas ao nível da formação teórica

No Factor 3 encontram-se os itens que traduzem finalidades relacionadas com a promoção do conhecimento do “*eu profissional*”.

Tabela 17. Factor 4

ITENS
6.Fazer a aquisição de novas aprendizagens
5.Vivenciar experiências de inovação pedagógica
10.Observar diferentes modelos e/ou práticas educativas
15.Construir novos saberes essenciais ao desenvolvimento da actividade profissional

No Factor 4, reúnem-se os itens que correspondem às finalidades que apontam para que a prática em contexto profissional possibilite a aquisição / desenvolvimento de aprendizagens profissionais.

A análise efectuada agrega os itens de forma um pouco distinta do nosso constructo teórico, sendo que reconhecendo o significado desta arrumação, tomaremos a mesma como referência para analisar os dados obtidos em termos frequenciais, os quais apresentamos na secção que se segue.

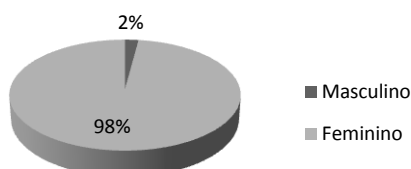
1.2.6.3.Caracterização dos inquiridos: análise descritiva das variáveis de caracterização

Com o intuito de fazermos uma descrição da amostra de respondentes ao questionário, e obter um panorama sobre a sua distribuição, calculámos a média, mediana, desvio padrão,

frequência e percentagem de cada variável contemplada no primeiro Bloco – “Dados de identificação e de caracterização”.

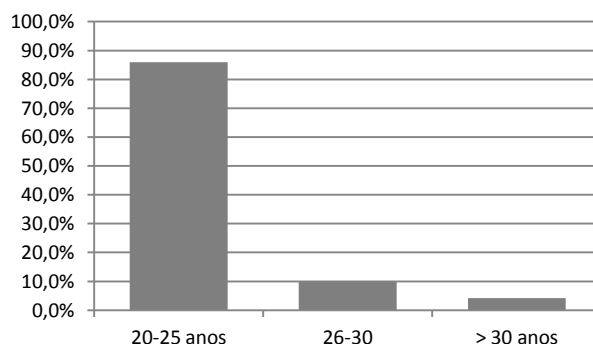
Colaboraram na investigação 143 sujeitos, dos quais uma percentagem muito elevada se refere a sujeitos do género feminino (98,0%, $n=140$). Os inquiridos do género masculino representam apenas 2,0% ($n=3$) do total.

Gráf. 11 - Género



A média de idades é de 23,3 anos ($dp=3,6$ anos), o sujeito mais novo tem 21 anos e o mais velho 44 anos. O escalão etário 20-25 anos representa 86,0% do total. Os mais velhos (> 30 anos) representam 4,2%.

Gráf. 12 - Idade



A distribuição dos inquiridos por Instituição pode ser apreciada na Tabela 18. Mais de metade pertence à ESE A (58,0%), seguindo-se depois os da ESE C (21,7%) e ESE B (20,3%). Esta situação poderá explicar-se pelo facto de o acesso aos alunos ter sido feito directamente pela coordenação de curso, o que terá contribuído para se reunirem um maior número de respostas.

Tabela 18. Instituição frequentada pelos inquiridos

	Frequência	Percentagem
ESE C	31	21,7
ESE B	29	20,3
ESE A	83	58,0
Total	143	100,0

No que se refere ao ano de ingresso no curso, 53,1% iniciaram-no em 2005 e 46,2% em 2006. Um dos inquiridos iniciou o curso no ano de 2003. Estes dados são os expectáveis uma vez que os questionários foram passados em dois anos sucessivos. Comparando os dados obtidos com o quadro referente às taxas de retorno de respostas (Quadro 88) apresentado anteriormente percebe-se que o aluno que entrou em 2003 frequentava o último ano do curso em 2009/2010. Pela análise percebe-se que terá sido o único que repetiu algum ano ou que pediu reingresso. É, no entanto, um dado que carece de confirmação.

Tabela 19. Ano de entrada no Curso

	Frequência	Percentagem
2003	1	,7
2005	76	53,1
2006	66	46,2
Total	143	100,0

Assinale-se que um pouco mais de um quarto (26,6%) dos inquiridos afirma ter experiência profissional na área da educação de infância.

Tabela 20. Experiência profissional na área

	Frequência	Percentagem
Não	105	73,4
Sim	38	26,6
Total	143	100,0

As áreas onde os futuros educadores têm mais experiência são em colónias de férias (28,9%), em acções de Voluntariado (23,7%) e em ATL's (18,4%). Refira-se que apenas 7,9% dos inquiridos tem experiência de auxiliar da acção educativa, à partida a experiência que mais directamente proporciona um contacto directo com as funções do educador de infância, tendo em conta o trabalho directo com educadores de infância e tempos de permanência nas salas.

Tabela 21. Áreas da experiência profissional

	Frequência	Percentagem
Colónias	11	28,9
Centros de acolhimento	2	5,3
Voluntariado	9	23,7
Auxiliar	3	7,9
ATL	7	18,4

	Frequência	Percentagem
Babysitting	6	15,8
Total	38	100,0

Em síntese, os dados analisados constantes na primeira parte do questionário revelam que o grupo de estudantes que respondeu é maioritariamente do sexo feminino, o que aliás reflecte o cenário comumente encontrado nas licenciaturas em educação de infância e o fenómeno de feminilização da profissão reportado na literatura (vejam-se a título de exemplo os trabalhos de Sarmento, 1999, 2004).

Assinale-se que somente um futuro educador não fez um percurso no curso que frequenta de forma contínua, uma vez que ingressou no mesmo em 2003, sendo que todos os restantes estão a frequentar o último ano conforme previsto.

Um pouco mais de um quarto dos sujeitos afirma ter tido alguma vez experiência profissional na área relacionada com a educação de infância, sendo que os restantes negam essa experiência. As actividades profissionais mais evocadas foram as colónias de férias com um pouco mais de 25% dos sujeitos a mencionar essa actividade no seu curriculum, seguindo-se actividades relacionadas com voluntariado, já com um pouco abaixo de 25% a fazer-lhes referência.

Embora a taxa de respostas seja visivelmente satisfatória do ponto de vista estatístico, estamos cientes que os resultados obtidos incidem num grupo localizado de futuros educadores (todos a frequentar instituições situadas na Região de Lisboa e Vale do Tejo), pelo que teremos as respectivas preocupações por não generalizar os resultados obtidos. Decerto, estaremos em condições, no entanto, de identificar algumas tendências e compará-las com os dados que obtivemos na primeira parte e que são alvo de uma análise mais aprofundada.

1.2.6.4. Análise de frequências e da influência das variáveis independentes nas opiniões dos sujeitos por dimensão / bloco

Em seguida fazemos uma apresentação por bloco, analisando os resultados obtidos na estatística descritiva, bem como os resultados que evidenciam associação entre as variáveis independentes definidas e o posicionamento do sujeito. Mostramos apenas os resultados que evidenciam uma associação significativa, remetendo para anexo os resultados globais obtidos (Anexo II.4.4).

As respostas dos inquiridos às várias perguntas do questionário aplicado podem ser apreciadas nas tabelas seguintes. Nelas, evidenciamos a cinza claro as respostas mais frequentes (resposta modal). De notar, que as percentagens encontradas em cada item são calculadas em função do número total de respostas dadas a esse item, com o objectivo dos resultados poderem ser analisados comparativamente.

i. Bloco II – As finalidades da prática em contexto profissional

Na parte II do questionário pedia-se aos inquiridos que identificassem o nível de contributo das actividades de prática em contexto profissional para alcançar um conjunto de finalidades apontadas, num total de 22 itens.

Como se pode verificar pela leitura da Tabela 22 a análise das respostas a esta secção do questionário mostra que estas se centram predominantemente entre o ponto 4 e 5 da escala (contribuem muito e contribuem totalmente, respectivamente), o que revela a importância atribuída pelos futuros professores a esta componente de formação na preparação profissional do educador. Esta ideia é reforçada pelos resultados patentes na Tabela 23 em que podemos apreciar as estatísticas descritivas, valores mínimos, máximos, médios e respectivos desvios-padrão das dimensões das questões relacionadas com este bloco, salientando-se que todas essas dimensões se situam tendencialmente no ponto 4 da escala, obtendo uma média em torno de 4.

Tabela 22. Finalidades da prática em contexto profissional - Resultados globais

		1	2	3	4	5	Total
1. Aplicar o aprendido durante a formação	Freq.			27	71	45	143
	%			18,9	49,7	31,5	100,0
2. Contactar com a comunidade escolar	Freq.	1	3	23	62	54	143
	%	,7	2,1	16,1	43,4	37,8	100,0
3. Assimilar rotinas escolares	Freq.		1	20	58	63	142
	%		,7	14,1	40,8	44,4	100,0
4. Tomar consciência das dificuldades / limitações da acção educativa	Freq.	1	1	17	67	56	142
	%	,7	,7	12,0	47,2	39,4	100,0
5. Viver experiências de inovação pedagógica	Freq.	1	3	36	54	48	142
	%	,7	2,1	25,4	38,0	33,8	100,0
6. Fazer a aquisição de novas aprendizagens	Freq.			11	51	81	143
	%			7,7	35,7	56,6	100,0
7. Passar por experiências de intervenção Autónoma	Freq.			23	56	64	143
	%			16,1	39,2	44,8	100,0
8. Desenvolver a capacidade de reflexão e problematização da acção educativa	Freq.		1	11	67	64	143
	%		,7	7,7	46,9	44,8	100,0
9. Desenvolver uma atitude investigativa sobre as Práticas	Freq.		3	36	73	31	143
	%		2,1	25,2	51,0	21,7	100,0
10. Observar diferentes modelos e/ou práticas Educativas	Freq.	1	4	37	54	47	143
	%	,7	2,8	25,9	37,8	32,9	100,0
11. Desenvolver uma postura ética e deontológica adequada à profissão	Freq.		2	25	71	45	143
	%		1,4	17,5	49,7	31,5	100,0
12. Tomar consciência da importância do trabalho em equipa	Freq.		0	19	55	68	142
	%		,0	13,4	38,7	47,9	100,0
13. Desenvolver uma atitude de valorização da formação ao longo da vida	Freq.		1	34	57	51	143
	%		,7	23,8	39,9	35,7	100,0

		1	2	3	4	5	Total
14.Despertar o interesse em projectos de investigação relacionados com o ensino-aprendizagem	Freq.		4	38	65	35	142
	%		2,8	26,8	45,8	24,6	100,0
15.Construir novos saberes essenciais ao desenvolvimento da actividade profissional	Freq.			22	60	60	142
	%			15,5	42,3	42,3	100,0
16.Mobilizar conhecimentos e competências para o desenvolvimento do currículo integrado no âmbito da expressão e comunicação	Freq.		3	26	75	38	142
	%		2,1	18,3	52,8	26,8	100,0
17.Viver experiências de interacção com as famílias	Freq.		4	24	70	45	143
	%		2,8	16,8	49,0	31,5	100,0
18.Passar por experiências de interacção com a comunidade educativa	Freq.		5	33	69	35	142
	%		3,5	23,2	48,6	24,6	100,0
19.Mobilizar conhecimentos e competências para o desenvolvimento de um currículo integrado no âmbito do conhecimento do mundo	Freq.		2	34	77	30	143
	%		1,4	23,8	53,8	21,0	100,0
20.Tomar consciência de lacunas ao nível da formação Teórica	Freq.	1	1	25	66	50	143
	%	,7	,7	17,5	46,2	35,0	100,0
21.Consciencializar as competências profissionais Desenvolvidas	Freq.		1	20	78	44	143
	%		,7	14,0	54,5	30,8	100,0
22.Tomar consciência do que é a profissão de educador de infância	Freq.			5	42	96	143
	%			3,5	29,4	67,1	100,0

Legenda: 1 – Não contribuem 2 – Contribuem pouco 3 – Contribuem
4 – Contribuem muito 5 – Contribuem totalmente

Tabela 23 - Finalidades - Estatísticas descritivas

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Desenvolvimento de uma postura profissional, social e ética	2,71	5,00	4,12	0,52
Aprender o que é “ser EI” / Viver a profissão	3,00	5,00	4,28	0,47
Consciencialização do “eu profissional”	2,60	5,00	4,08	0,54
Aquisição de aprendizagens profissionais	2,25	5,00	4,19	0,58

As finalidades que mais se destacam por reunirem um número de respostas de mais de metade dos estudantes no ponto 5 da escala são *Tomar consciência do que é a profissão de educador de infância* (67,1%) e *Fazer a aquisição de novas aprendizagens* (56,6%), como se pode verificar pela leitura da tabela abaixo, surgindo mais quatro itens que concentram um número visível de respostas no ponto 5 da escala, como nos mostra a tabela abaixo – *tomar consciência do trabalho em equipa; passar por experiências de intervenção autónoma; assimilar rotinas escolares; construir novos saberes essenciais ao desenvolvimento da actividade.*

Tabela 24 - Finalidades da prática em contexto profissional – Frequência mais elevada de respostas no ponto 5

Item	Frequência / Percentagem
22. Tomar consciência do que é a profissão de educador de infância	96 / 67.1%
6. Fazer aquisição de novas aprendizagens	81 / 56.6 %
12. Tomar consciência da importância do trabalho em equipa	68 / 47.9%
7. Passar por experiências de intervenção autónoma	64 / 44.8%
3. Assimilar rotinas escolares	63 / 44.4%
15. Construir novos saberes essenciais ao desenvolvimento da actividade profissional	60 / 42.3%

Se se atender ao facto de no ponto que anula a relação das finalidades apontadas com a componente de prática em contexto profissional (ponto 1) reunir em alguns itens a menção de apenas um sujeito, mais se reforça o que acabámos de evidenciar. De notar ainda que procedendo ao somatório do ponto 4 e 5 todos os itens reúnem mais de 50% de respostas e apenas seis itens reúnem nesse cenário menos de 75% de respostas.

Em síntese, é de notar houve uma clara identificação das finalidades apontadas com a componente de prática em contexto profissional, verificando-se que todos os itens mereceram mais de 50% de respostas no ponto que aponta para essa relação. Com efeito, em todas as dimensões as médias de resposta reforçam o que acabámos de mencionar, situando-se um pouco acima dos 4 pontos.

Os dados resultantes desta fase do processo vêm reforçar a importância da prática para a aquisição de aprendizagens profissionais, para a tomada de consciência do que é ser EI, para um aumento do conhecimento sobre si próprio enquanto futuro profissional e ainda para o desenvolvimento de uma postura pessoal, social e ética essencial ao exercício futuro da profissão. Estes resultados vão ao encontro da literatura, sendo de salientar o facto de virem reforçar de forma clara a ideia de prática em contexto profissional ser um “espaço e tempo” de aplicar o que se aprendeu, mas também de construção de novas aprendizagens, de novos saberes à acção profissional (Sacristán, 1998; Latorre Media, 2007), de desenvolvimento do perfil profissional (Sánchez *et al.*, 2004).

Procurámos perceber de que forma as variáveis independentes – instituição frequentada, experiência profissional na área da Educação de Infância, ano de entrada no curso - influenciam as opiniões dos estudantes em relação às dimensões das finalidades. Para o efeito utilizámos os testes já referenciados.

Optámos por fazer a apresentação dos resultados que traduzem somente as diferenças significativas encontradas. Os restantes resultados podem ser consultados Anexo II.4.4.

Encontrámos as seguintes diferenças significativas em **função da instituição**:

Tabela 25 – Bloco II: Significância das diferenças em em função da instituição

	ESE C		ESE B		ESE A		Sig
	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp	
Postura	4,02	0,52	4,10	0,51	4,18	0,53	0,392
Aprender	4,14	0,47	4,36	0,52	4,32	0,46	0,085 *
Consciencialização	4,18	0,54	3,87	0,58	4,12	0,51	0,056 *
Aquisição	4,22	0,45	4,28	0,63	4,15	0,61	0,430

* $p \leq 0,10$

A tabela mostra-nos que só se verificam diferenças significativas entre as Escolas ao nível de duas dimensões: *Aprender o que é ser EI / Viver a profissão* e *Consciencialização do “eu profissional”*. Não existem diferenças entre os estudantes das diferentes escolas no que concerne às restantes dimensões. Analisemos então em maior detalhe as diferenças encontradas:

- ***Aprender o que é “ser EI” / Viver a profissão*** [$\chi^2_{KW}(2) = 4,933, p=0,085$], a análise do teste de comparação múltipla a posteriori indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os futuros educadores de infância que frequentam a ESE A e os educadores que frequentam a instituição C, sendo que os primeiros valorizam mais esta dimensão (4,32 vs 4,14, respectivamente). As diferenças entre os estudantes que frequentam a instituição A e os educadores que frequentam a instituição B e entre os educadores de infância que frequentam a instituição C e os educadores que frequentam a instituição B não são estatisticamente significativas. Os dados que temos não nos permitem explicar ou levantar pistas sobre as razões das diferenças encontradas.

Tabela 26 - Bloco II: Teste de Tukey”Aprender o que é ser EI / Viver a profissão”

Instituição	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
ESE C	31	4,1419	
ESE A	83		4,3205
ESE B	27	4,3630	4,3630
Sig.		,115	

- ***Consciencialização do “eu profissional”*** [$\chi^2_{KW}(2) = 5,748, p=0,056$], a análise do teste de comparação múltipla à posteriori (teste de Turkey) evidencia que os estudantes que frequentam a ESE C valorizam mais esta dimensão do que os educadores que frequentam a instituição de B (4,18 vs 3,86). Mais uma vez não temos dados que possibilitem fundamentar estas diferenças.

Tabela 27 - Bloco II: Teste de Tukey “Consciencialização do eu profissional”

Instituição	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
ESE B	29	3,8690	
ESE A	82	4,1195	4,1195
ESE C	31		4,1806
Sig.		,105	,872

Analisando se há diferenças significativas **em função da existência de experiência profissional na área de educação de infância**, verificam-se diferenças significativas em todas as dimensões de finalidades, apurando-se os seguintes resultados:

Tabela 28 - Bloco II: Significância das diferenças em função da experiência profissional na área (sim / não)

	Não		Sim		Sig.
	Média	Dp	Média	Dp	
Postura	4,06	0,51	4,32	0,53	0,012 *
Aprender	4,22	0,46	4,48	0,49	0,004 *
Consciencialização	3,99	0,50	4,34	0,58	0,001 *
Aquisição	4,09	0,56	4,45	0,55	0,001 *

* $p \leq 0,05$ Teste de Mann-Whitney

- **Desenvolvimento de uma postura profissional, social e ética** [$Z = -2,506$, $p=0,012$], os estudantes com experiência profissional na área da educação de infância valorizam mais esta dimensão do que aqueles que não possuem experiência profissional na área da educação de infância (4,32 vs 4,06).
- **Aprender o que é “ser EI” / Viver a profissão** [$Z = -2,909$, $p=0,004$], os estudantes com experiência profissional na área da educação de infância valorizam mais esta dimensão do que os alunos sem experiência profissional na área da educação de infância (4,48 vs 4,22).
- **Consciencialização do “eu profissional”** [$Z = -3,359$, $p=0,001$], os estudantes com experiência profissional na área da educação de infância valorizam mais esta dimensão do que os estudantes sem experiência profissional na área da educação de infância (4,34 vs 3,99).
- **Aquisição de aprendizagens profissionais** [$Z = -3,426$, $p=0,001$], os alunos de educação de infância com experiência profissional na área da educação de infância valorizam mais esta dimensão do que aqueles que não têm experiência profissional na área da educação de infância (4,45 vs 4,09).

As diferenças encontradas apontam para uma maior identificação das dimensões das finalidades evocadas com a prática em contexto profissional por parte dos estudantes com experiência profissional na área de educação de infância do que por parte daqueles que não possuem essa experiência. Estes resultados parecem sugerir que os estudantes que

possuem experiência profissional têm uma maior consciência da importância da prática na construção profissional do Educador de Infância do que aqueles que não possuem. Estes resultados de alguma forma parecem suportar a ideia de que é na prática que se aprende a ser professor amplamente focado na literatura.

A análise de diferenças significativas **em função do ano de entrada no curso** é feita por instituição, sendo que os resultados obtidos e constantes na tabela abaixo mostram que não existem diferenças significativas em nenhuma das instituições em consequência do ano de entrada no curso.

Tabela 29. Bloco II: Significância das diferenças em função do ano de entrada no curso

	2005		2006		Sig.
	Média	Dp	Média	Dp	
ESE C					
Postura	4,13	0,40	3,86	0,64	0,160
Aprender	4,22	0,48	4,02	0,44	0,243
Consciencialização	4,25	0,46	4,07	0,65	0,357
Aquisição	4,24	0,42	4,19	0,50	0,770
ESE B					
Postura	4,05	0,52	4,22	0,55	0,466
Aprender	4,31	0,50	4,48	0,66	0,535
Consciencialização	3,82	0,62	4,11	0,38	0,251
Aquisição	4,26	0,65	4,32	0,64	0,836
ESE A					
F_Postura	4,28	0,44	4,10	0,59	0,140
F_Aprender a)	4,37	0,44	4,29	0,48	0,577
F_consciencialização	4,09	0,59	4,14	0,45	0,636
F_Aquisição a)	4,20	0,51	4,11	0,68	0,614

* $p \leq 0,05$ a) Teste de Mann-Whitney

iii. Bloco III – Competências e prática em contexto profissional

Na secção III do questionário apresentava-se uma lista alargada de competências inerentes à função do educador de infância, pedindo-se aos inquiridos que, de acordo com a sua experiência, se pronunciassem através da escala apresentada quanto ao contributo das duas grandes componentes de formação para o desenvolvimento dessa competência (1 - contributo em exclusivo da componente académica; 2 – contributo preponderante da componente académica; 3 – contributo igual de ambas as componentes; 4 – contributo preponderante da componente de prática em contexto profissional; 5 – contributo em exclusivo da componente de prática em contexto profissional).

As respostas dos inquiridos às perguntas relacionadas com a formação das competências do educador de infância podem ser apreciadas nas tabelas seguintes.

Os itens *Gerir o grupo de crianças autonomamente* e *Improvisar em situações imprevistas* (47,2%) foram as mais consideradas como tendo um contributo mais relacionados com a prática em contexto profissional enquanto a questão *Criar e manter as condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar da criança* foi considerado como tendo um igual contributo, quer da componente académica, quer da componente prática (56,3%).

Os resultados obtidos (e que podem ser consultados na sua globalidade no Anexo II.4.3) mostram que dos 66 itens que integram esta secção do questionário, a maior parte apresenta uma maior incidência de respostas no ponto 3 da escala (contributo igual de ambas as componentes – académica / componente de prática em contexto profissional). Quatro itens localizam o seu maior número de respostas no ponto 5, que atribui exclusividade à prática para o desenvolvimento da respectiva competência – *gerir o grupo autonomamente; improvisar em situações imprevistas; comunicar com os encarregados de educação; desenvolver com as crianças uma relação que favoreça uma segurança afectiva* - e os restantes no ponto 4 da escala, isto é, contributo preponderante da componente de prática em contexto.

Na Tabela 30 podemos apreciar as estatísticas descritivas, valores mínimos, máximos, médios e respectivos desvios-padrão das dimensões das questões relacionadas com as competências do educador de infância.

Tabela 30 . Bloco III: Estatísticas descritivas

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Organização do ambiente educativo*	2,63	4,75	3,70	0,45
Observação, planificação e avaliação da acção educativa*	1,36	4,73	3,50	0,62
Relação e acção educativa*	2,69	4,81	3,83	0,48
Desenvolvimento das áreas de conteúdo*	1,94	4,81	3,49	0,55
Desenvolvimento profissional ao longo da vida	1,33	5,00	3,59	0,77
Participação na escola e relação com a comunidade	2,33	5,00	3,95	0,67
Profissional, social e ética	2,25	5,00	3,80	0,45

*Subdimensões da dimensão Desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem

Analisando as várias dimensões que integram os itens incluídos nesta secção, os resultados apontam para uma importância muito saliente da prática em contexto profissional no processo de preparação do futuro educador de infância, considerando que todas essas dimensões apresentam uma média que se aproxima do ponto 4 da escala. Apenas a subdimensão *desenvolvimento das áreas de conteúdo* foge a esta tendência, aproximando-se do ponto 3.

Mas façamos uma apresentação detalhada dos dados em função das quatro dimensões:

- Dimensão I. Desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (subdimensão 1. Organização do ambiente educativo; subdimensão 2. Obsevação,

planificação e avaliação da acção educativa; subdimensão 3. Relação e acção educativa; subdimensão 4. Desenvolvimento das áreas de conteúdo);

- Dimensão II. Desenvolvimento profissional ao longo da vida;
- Dimensão III. Participação na escola e relação com a comunidade;
- Dimensão IV. Profissional, social e ética.

iii.1. Análise por dimensão

iii.1.1. Dimensão I – Desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem

Tabela 31. Resultados da Dimensão Desenvolvimento do Processo de ensino-aprendizagem

SUBDIMENSÃO: ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO							
		1	2	3	4	5	Total
3. Gerir adequadamente os recursos materiais	Freq.	1	2	39	70	29	141
	%	,7	1,4	27,7	49,6	20,6	100,0
8. Gerir o espaço em função das actividades	Freq.		0	38	69	34	141
	%		,0	27,0	48,9	24,1	100,0
12. Gerir tempos mortos	Freq.		7	37	50	48	142
	%		4,9	26,1	35,2	33,8	100,0
18. Organizar o espaço e os materiais de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas	Freq.		6	57	55	24	142
	%		4,2	40,1	38,7	16,9	100,0
19. Disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados	Freq.		9	65	44	23	141
	%		6,4	46,1	31,2	16,3	100,0
20. Gerir o tempo de forma flexível	Freq.		3	60	49	29	141
	%		2,1	42,6	34,8	20,6	100,0
22. Criar e manter as condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar da criança	Freq.		4	80	41	17	142
	%		2,8	56,3	28,9	12,0	100,0
56. Utilizar as novas tecnologias como ferramenta de suporte do trabalho educativo	Freq.	2	10	73	46	11	142
	%	1,4	7,0	51,4	32,4	7,7	100,0
66. Mobilizar e gerir recursos educativos existentes de forma a proporcionar educativas estimulantes e integradas	Freq.		2	61	57	22	142
	%		1,4	43,0	40,1	15,5	100,0

SUBDIMENSÃO: OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA							
		1	2	3	4	5	Total
1. Planear actividades tendo em conta as características e necessidades e os objectivos de ensino-aprendizagem	Freq.	1	7	70	48	15	141
	%	,7	5,0	49,6	34,0	10,6	100,0
23. Observar as características das crianças	Freq.	1	6	48	45	41	141
	%	,7	4,3	34,0	31,9	29,1	100,0
24. Diagnosticar dificuldades / necessidades das crianças	Freq.	2	7	58	39	36	142
	%	1,4	4,9	40,8	27,5	25,4	100,0
25. Gerir no processo de ensino/aprendizagem os conhecimentos e competências que as crianças detêm	Freq.		8	61	46	26	141
	%		5,7	43,3	32,6	18,4	100,0

SUBDIMENSÃO: OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA

		1	2	3	4	5	Total
26.Avaliar a sua própria intervenção numa perspectiva crítica e reflexiva	Freq.	4	11	64	40	23	142
	%	2,8	7,7	45,1	28,2	16,2	100,0
27.Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança	Freq.	4	12	59	45	22	142
	%	2,8	8,5	41,5	31,7	15,5	100,0
28.Tomar decisões assentes na avaliação das crianças	Freq.	3	8	58	48	25	142
	%	2,1	5,6	40,8	33,8	17,6	100,0
53.Utilizar estratégias pedagógicas diferenciadas	Freq.	3	13	59	46	21	142
	%	2,1	9,2	41,5	32,4	14,8	100,0
54.Utilizar a avaliação como elemento regulador da qualidade do ensino	Freq.	4	15	65	39	18	141
	%	2,8	10,6	46,1	27,7	12,8	100,0
58.Identificar dificuldades de aprendizagem	Freq.	2	11	61	41	27	142
	%	1,4	7,7	43,0	28,9	19,0	100,0
62.Conhecer e identificar os modelos curriculares/pedagógicos da educação pré-escolar	Freq.	12	29	59	27	15	142
	%	8,5	20,4	41,5	19,0	10,6	100,0

SUBDIMENSÃO: RELAÇÃO E ACÇÃO EDUCATIVA

		1	2	3	4	5	Total
2.Utilizar estratégias motivadoras / facilitadoras da Aprendizagem	Freq.		3	51	64	22	140
	%		2,1	36,4	45,7	15,7	100,0
4.Lidar com crianças com Necessidades Educativas Especiais	Freq.	5	13	48	38	38	142
	%	3,5	9,2	33,8	26,8	26,8	100,0
7.Promover o envolvimento da criança nas mais diversas actividades e projectos	Freq.		3	52	54	32	141
	%		2,1	36,9	38,3	22,7	100,0
9.Gerir situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa	Freq.		3	48	50	39	140
	%		2,1	34,3	35,7	27,9	100,0
11.Captar a atenção do grupo para as actividades propostas	Freq.		3	30	60	49	142
	%		2,1	21,1	42,3	34,5	100,0
13.Controlar o grupo em situação de recreio	Freq.		3	31	62	46	142
	%		2,1	21,8	43,7	32,4	100,0
14.Comunicar com as crianças utilizando uma linguagem adequada	Freq.		5	69	47	21	142
	%		3,5	48,6	33,1	14,8	100,0
29.Desenvolver com as crianças uma relação que favoreça uma segurança afectiva	Freq.		2	41	49	50	142
	%		1,4	28,9	34,5	35,2	100,0
30.Desenvolver com as crianças uma relação promotora do desenvolvimento da sua autonomia	Freq.		2	44	56	40	142
	%		1,4	31,0	39,4	28,2	100,0
31.Fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo	Freq.		3	39	57	43	142
	%		2,1	27,5	40,1	30,3	100,0
33.Estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia	Freq.		5	45	55	37	142
	%		3,5	31,7	38,7	26,1	100,0

SUBDIMENSÃO: RELAÇÃO E ACÇÃO EDUCATIVA

		1	2	3	4	5	Total
34.Fomentar na criança a capacidade de realização de tarefas e disposições para aprender	Freq.		5	48	59	30	142
	%		3,5	33,8	41,5	21,1	100,0
35.Promover o desenvolvimento da criança numa perspectiva de educação para a cidadania	Freq.	1	4	64	52	21	142
	%	,7	2,8	45,1	36,6	14,8	100,0
50.Motivar a criança para aprender	Freq.		6	57	51	28	142
	%		4,2	40,1	35,9	19,7	100,0
51.Criar situações que favoreçam o confronto de ideias por parte das crianças	Freq.		6	49	59	28	142
	%		4,2	34,5	41,5	19,7	100,0
52.Envolver activamente as crianças nos processos de aprendizagem e gestão do currículo	Freq.		7	59	50	26	142
	%		4,9	41,5	35,2	18,3	100,0

SUBDIMENSÃO: DESENVOLVIMENTO DAS ÁREAS DE CONTEÚDO

		1	2	3	4	5	Total
15.Dinamizar histórias de acordo com os objectivos de ensino / aprendizagem previstos	Freq.		14	57	55	16	142
	%		9,9	40,1	38,7	11,3	100,0
21.Conhecer os conteúdos a ensinar	Freq.	12	27	76	17	10	142
	%	8,5	19,0	53,5	12,0	7,0	100,0
36.Organizar um ambiente de estimulação da comunicação em sala de aula	Freq.		6	57	55	24	142
	%		4,2	40,1	38,7	16,9	100,0
37.Promover, de forma integrada, diferentes tipos de expressão inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular	Freq.	1	12	63	49	17	142
	%	,7	8,5	44,4	34,5	12,0	100,0
38.Desenvolver actividades que promovam na criança o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical	Freq.	2	11	69	44	16	142
	%	1,4	7,7	48,6	31,0	11,3	100,0
39.Organizar actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor	Freq.	2	11	66	48	15	142
	%	1,4	7,7	46,5	33,8	10,6	100,0
40.Explorar as possibilidades técnicas de cada uma das técnicas de expressão plástica	Freq.	4	15	58	47	18	142
	%	2,8	10,6	40,8	33,1	12,7	100,0
41.Organizar jogos proporcionando o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras	Freq.	1	10	63	55	13	142
	%	,7	7,0	44,4	38,7	9,2	100,0
42.Promover o desenvolvimento da motricidade global das crianças	Freq.	2	9	64	52	15	142
	%	1,4	6,3	45,1	36,6	10,6	100,0
43.Promover actividades que favoreçam a observação e descrição da realidade envolvente	Freq.	2	7	63	48	21	141
	%	1,4	5,0	44,7	34,0	14,9	100,0
44.Criar oportunidades para a exploração das quantidades	Freq.		10	68	48	16	142
	%		7,0	47,9	33,8	11,3	100,0
45.Promover o desenvolvimento da linguagem oral	Freq.		8	69	49	15	141

SUBDIMENSÃO: DESENVOLVIMENTO DAS ÁREAS DE CONTEÚDO							
		1	2	3	4	5	Total
das crianças	%		5,7	48,9	34,8	10,6	100,0
46.Criar condições que favoreçam o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de respeito pelo ambiente	Freq.		5	64	56	17	142
	%		3,5	45,1	39,4	12,0	100,0
48.Organizar actividades adequadas à promoção do despertar o interesse pelas tradições da comunidade	Freq.		7	53	59	23	142
	%		4,9	37,3	41,5	16,2	100,0
64.Transmitir os conteúdos a ensinar	Freq.	4	6	63	47	22	142
	%	2,8	4,2	44,4	33,1	15,5	100,0
65.Promover o desenvolvimento da motricidade fina das crianças	Freq.	1	2	54	64	21	142
	%	,7	1,4	38,0	45,1	14,8	100,0

Legenda : 1 - contributo em exclusivo da componente académica

2 - contributo preponderante da componente académica

3 - contributo igual de ambas as componentes

4 - contributo preponderante da componente de prática em contexto profissional

Como se pode verificar pela Tabela 30 acima a média de respostas correspondente à dimensão *Desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem* é, tendencialmente, de 4. Uma análise de cada uma das subdimensões permite relevar que as médias das respostas de cada uma das subdimensões são muito próximas, sendo a mais baixa de 3.49 obtida na subdimensão *desenvolvimento das áreas de conteúdo* e a mais alta na subdimensão *relação e acção educativa*, com 3.83.

Destacando os resultados que se obtém em cada subdimensão, registamos o seguinte:

a) Em termos do desenvolvimento de competências para levar a cabo a *organização do ambiente educativo* regista-se que três itens/competências concentram as suas respostas no ponto 4 da escala, isto é, contributo preponderante da prática em contexto profissional e seis itens no ponto intermédio correspondente ao contributo igual de ambas as componentes. O item/competência *Gerir tempos mortos* reúne mais de um quarto de respostas no ponto 5 da escala, o que significa que mais de um quarto dos sujeitos (33.8%) consideram que esta competência só é desenvolvida porque existe a componente de prática em contexto profissional. Note-se, no entanto, que em todos os itens a opção relativa ao contributo preponderante da componente de prática (ponto 4) assinala mais de um quarto de respostas. Fazendo o somatório do ponto 4 e 5 da escala é notória a visibilidade da prática em contexto profissional, uma vez que em todos os itens a maioria dos sujeitos se posiciona nesta “área” da escala.

b) O desenvolvimento de competências ao nível da *observação, planificação e avaliação da acção educativa* parece ser genericamente possível em virtude da existência de ambas as componentes de formação (académica / prática em contexto),

considerando que em todos os itens a resposta modal se situa no ponto 3. Assinale-se que apenas um item regista mais respostas no ponto 2 da escala do que no ponto 4 (20.4% vs 19.0%, respectivamente), o item *Conhecer e identificar os modelos curriculares / pedagógicos da educação pré-escolar*. De salientar, ainda, que em dois itens concentram mais de um quarto das respostas no ponto que traduz o contributo em exclusivo da componente de prática em contexto profissional (ponto 5) - os itens *Observar as características das crianças* e *Diagnosticar dificuldades / necessidades das crianças*. Em quatro itens verifica-se que mais de metade dos estudantes se situa na área que representa maior visibilidade da prática (isto é somando os resultados obtidos nos pontos 4 e 5 da escala) – mais uma vez o itens *observar as características das crianças* e *Diagnosticar dificuldades / necessidades das crianças* e ainda os itens *Gerir no processo de ensino-aprendizagem os conhecimentos e competências que as crianças detém* e *Tomar decisões assentes na avaliação das crianças*.

c) Os resultados relativos à sub-dimensão que agrupa competências necessárias ao desenvolvimento da *relação e acção educativa* apresentam uma dispersão visível, muito embora as respostas dadas se situem sobretudo a partir do ponto 3 da escala e com uma preponderância do contributo da prática (ponto 4). Com efeito, no ponto da escala que confere predomínio à componente académica (ponto 2) há a registar um baixo número de respostas (o item com um número mais elevado não ultrapassa os 10%). De notar, ainda, que um item regista o maior número de respostas no ponto 5 da escala, o item *Desenvolver com as crianças uma relação que favoreça uma segurança afectiva*, com 35.2% das respostas. Registe-se, no entanto, que se torna clara a importância atribuída à componente de prática em contexto profissional para o desenvolvimento de competências a este nível, dado que metade dos itens reúnem mais de um quarto de estudantes a considerar o contributo exclusivo da prática para a sua aquisição / desenvolvimento. Procedendo a uma análise da frequência acumulada na área de preponderância da componente de prática em contexto profissional (somatório do número de respostas dadas ao ponto 4 e 5 da escala) verifica-se que em apenas uma situação o número de sujeitos não atinge os 50% nesta “área” da escala e que a preponderância se mantém no ponto 3 – o item *Comunicar com as crianças utilizando uma linguagem adequada*.

d) Os dados obtidos apontam relativamente às competências relacionadas com o *desenvolvimento das áreas de conteúdo* uma predominância de respostas no ponto 3 da escala, isto é, contributo igual de ambas as componentes. De notar, que num item *Conhecer os conteúdos a ensinar*, um pouco mais de um quarto dos estudantes centram a sua resposta no ponto que aponta tendencialmente para o contributo da componente teórica (ponto 2), o que se poderá revelar natural atendendo ao conteúdo do mesmo. Não obstante, mais de metade (53.5%) atribui igual contributo. Em dois itens a maior concentração de respostas situa-se no ponto 4 da escala – item *Organizar*

actividades adequadas à promoção do despertar o interesse pelas tradições da comunidade, com 41.5% e o item *Promover o desenvolvimento da motricidade fina das crianças*, com 45.1%. Em resultado do somatório do ponto 4 e 5 da escala quatro itens concentram metade de respostas – itens *Organizar um ambiente de estimulação da comunicação em sala de aula*, *Criar condições que favoreçam o desenvolvimento de atitudes e de respeito pelo ambiente*, *Organizar actividades adequadas à promoção do despertar o interesse pela tradições da comunidade* e *Promover o desenvolvimento da motricidade fina das crianças*.

Tabela 32 . Resultados da Dimensão Desenvolvimento profissional ao longo da vida

		1	2	3	4	5	Total
55. Analisar e problematizar a acção educativa	Freq.	4	11	57	46	24	142
	%	2,8	7,7	40,1	32,4	16,9	100,0
59. Analisar e reflectir sobre a acção	Freq.	3	14	54	51	20	142
	%	2,1	9,9	38,0	35,9	14,1	100,0
63. Trabalhar em equipa, partilhando saberes e Experiências	Freq.	2	7	49	50	34	142
	%	1,4	4,9	34,5	35,2	23,9	100,0

Legenda : 1 - contributo em exclusivo da componente académica

2 - contributo preponderante da componente académica

3 - contributo igual de ambas as componentes

4 - contributo preponderante da componente de prática em contexto profissional

Os três itens que traduzem competências de *Desenvolvimento profissional ao longo da vida* reúnem respostas em todos os pontos da escala, verificando-se, no entanto, na sua globalidade, uma distribuição mais saliente de respostas nos pontos 3, 4 e 5. Os resultados evidenciam a importância de ambas as componentes a este nível (encontrando-se um elevado número de respostas no ponto intermédio da escala), sendo de salientar também um elevado número de estudantes que opta pelo contributo preponderante da componente de prática. Um dos itens obtém mesmo praticamente um quarto das respostas no de exclusivo contributo da componente de prática - *Trabalhar em equipa, partilhando saberes e experiências* -, situando-se a resposta modal no ponto 4 (contributo preponderante)

Se se proceder a um somatório dos pontos 4 e 5 apura-se uma grande visibilidade do contributo da prática nos três itens. Com efeito, em dois deles metade ou mais de metade dos estudantes aponta para um contributo mais visível da prática – *Analisar e reflectir sobre a acção* e *Trabalhar em equipa partilhando saberes e experiências*, com 50% e 59.1%, respectivamente.

Tabela 33. Resultados da Dimensão Participação na escola e relação com a comunidade

		1	2	3	4	5	Total
17. Comunicar com os encarregados de educação	Freq.	1	5	31	52	53	142
	%	,7	3,5	21,8	36,6	37,3	100,0
32. Envolver as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver	Freq.		4	47	49	42	142
	%		2,8	33,1	34,5	29,6	100,0
57. Envolver as famílias na vida da escola	Freq.		1	50	53	37	141
	%		,7	35,5	37,6	26,2	100,0

Legenda : 1 - contributo em exclusivo da componente académica
 2 - contributo preponderante da componente académica
 3 - contributo igual de ambas as componentes
 4 - contributo preponderante da componente de prática em contexto profissional
 5 - contributo em exclusivo da componente de prática em contexto profissional

O perfil do educador de infância obriga ao desenvolvimento de competências de “Participação na escola e relação com a comunidade”. No nosso instrumento, incluíram-se três itens que traduzem competências necessárias ao desenvolvimento da dimensão profissional em questão. Os resultados obtidos apontam claramente para um contributo de ambas as componentes, muito embora a maior concentração de respostas se situe em dois itens no ponto 4 da escala e num dos itens, no ponto 5. Aprender a *comunicar com os encarregados de educação, envolver as famílias e a comunidade nos projectos da escola e envolver as famílias na vida da escola* são competências em que a componente de prática em contexto profissional parece ter um papel essencial.

Tabela 34. Resultados da Dimensão Profissional, social e ética

		1	2	3	4	5	Total
5. Gerir o grupo de crianças autonomamente	Freq.	1		23	51	67	142
	%	,7		16,2	35,9	47,2	100,0
6. Autocontrolar-se em situações mais adversas	Freq.	1	2	45	50	42	140
	%	,7	1,4	32,1	35,7	30,0	100,0
10. Improvisar em situações imprevistas	Freq.	1	1	33	40	67	142
	%	,7	,7	23,2	28,2	47,2	100,0
16. Tomar iniciativa	Freq.		3	48	51	36	138
	%		2,2	34,8	37,0	26,1	100,0
47. Integrar as crianças que pertencem a grupos socialmente e linguisticamente minoritários e/ou desfavorecidos	Freq.	2	9	54	54	23	142
	%	1,4	6,3	38,0	38,0	16,2	100,0
49. Identificar e respeitar as diferenças pessoais e culturais dos alunos e demais membros da comunidade educativa	Freq.		7	62	46	27	142
	%		4,9	43,7	32,4	19,0	100,0
60. Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde de cada criança e do grupo	Freq.		1	66	56	19	142
	%		,7	46,5	39,4	13,4	100,0
61. Conhecer e analisar criticamente as políticas educativas	Freq.	7	16	55	48	15	141
	%	5,0	11,3	39,0	34,0	10,6	100,0

Como se pode verificar na tabela anterior a dimensão *Profissional, Social e Ética* é traduzida num conjunto de itens que representam competências diversas relacionadas com a autonomia do futuro educador, a sua capacidade de auto-controlo, de improviso, de tomar iniciativa, de gerir as diferenças culturais, de analisar criticamente as políticas educativas, de ser capaz de inculcar hábitos fundamentais (de higiene e saúde) essenciais ao bem-estar da criança. Mais uma vez é claro o papel de ambas as componentes de formação, destacando-se no entanto, em quatro itens um número de respostas acima de 25% no ponto 5 da escala, atingindo dois deles praticamente metade de respostas (47.2%) – itens *Gerir o grupo de crianças autonomamente*, *Improvisar em situações imprevistas*, respectivamente.

Numa análise mais detalhada dos dados que reunimos, mas em simultâneo para uma leitura mais simplificada dos mesmos, parece-nos de toda a pertinência sintetizar e analisar os dados de acordo com quatro critérios:

- i.* Os itens que reúnem um maior acordo em torno do item 5 da escala, isto é, as competências em que se verifica que um maior número de sujeitos aponta terem emergido exclusivamente da componente de prática em contexto profissional;
- ii.* os itens que reúnem um maior número de sujeitos no somatório do ponto 4 e 5 da escala (portanto, competências tendencialmente atribuídas ao contributo da componente de prática em contexto profissional);
- iii.* os itens que reúnem um quarto dos sujeitos ou mais em torno do somatório dos pontos 2 e 1 da escala (portanto, competências emergentes tendencialmente da componente académica);
- iv.* os itens em que metade ou mais de metade dos sujeitos respondem no ponto intermédio da escala, isto é, competências sentidas como emergentes quer com o contributo da componente académica, quer com o contributo da componente de práticas em contexto profissional.
- v.* Analisaremos ainda a relevância de cada dimensão.

Vejamos então que leitura nos permite uma análise em maior profundidade.

Analisando os resultados obtidos quando se reúnem os itens que obtiveram maior número de respostas no ponto 5 da escala, obtêm-se quatro itens, sendo que os mesmos correspondem a diferentes dimensões de actuação profissional. De salientar que dois desses itens remetem para capacidades profissionais de relacionamento com as crianças e relacionadas com o exercício autónomo da profissão – *saber gerir o grupo autonomamente* e *improvisar em situações imprevistas*.

Tabela 35. Competências - Frequência mais elevada de respostas no ponto 5

Item	Frequência Percentagem	/
5.Gerir o grupo de crianças autonomamente	67 / 47.2%	
10.Improvisar em situações imprevistas	67 / 47.2%	
17.Comunicar com os encarregados de educação	53 / 37.3%	
29.Desenvolver com as crianças uma relação que favoreça uma segurança afectiva	50 / 35.2%	

Como se pode verificar na tabela abaixo, quando se contabilizam os itens que reúnem um maior número de respostas nos pontos que atribuem preponderância da componente de prática (somatório dos pontos 4 e 5) obtém-se um conjunto de 22 itens. Estes itens apontam para competências relacionadas com todas as dimensões necessárias ao desenvolvimento do exercício profissional do educador de infância. De salientar que no âmbito da primeira dimensão constata-se que a prática parece ter um papel preponderante no desenvolvimento de competências necessárias à concretização da *relação e acção educativa* (mais 50% dos itens), surgindo também três itens relativos a competências no âmbito da *organização do ambiente educativo*. Excluem-se itens relativos a *observação, planificação e avaliação da acção educativa* e ao *desenvolvimento das áreas de conteúdo*, onde as componentes de prática em contexto profissional e académica parecem concorrer de uma forma muito próxima, dado a maioria de respostas a estes itens se centrar no ponto intermédio da escala. Relativamente às restantes dimensões, refira-se que a componente de prática revela ser para mais de metade dos sujeitos uma componente preponderante para o desenvolvimento de competências de *participação na escola e relação com a comunidade*. Mais de metade dos itens relacionados com a dimensão *profissional, social e ética* abarcam um número de respostas elevado na preponderância da componente de prática profissional.

Tabela 36. Competências – Frequência mais elevada de respostas no ponto 4 e 5

Item	Frequência Percentagem	/
5.Gerir o grupo de crianças autonomamente	118 / 83.1%	
11.Captar a atenção do grupo para as actividades propostas	109 / 76.8%	
13.Controlar o grupo em situação de recreio	108 / 76.1%	
10.Improvisar em situações imprevistas	107 / 75.4%	
17.Comunicar com os encarregados de educação	105 / 73.9%	
8.Gerir o espaço em função das actividades	103 / 73.0%	
3.Gerir adequadamente os recursos materiais	99 / 70.2%	
29.Desenvolver com as crianças uma relação que favoreça uma segurança afectiva	99 / 69.7%	
12.Gerir tempos mortos	98 / 69.0%	
30.Desenvolver com as crianças uma relação promotora do desenvolvimento da sua autonomia	96 / 67.6%	
6.Autocontrolar-se em situações mais adversas	92 / 65.7%	

Item	Frequência Percentagem	/
33.Estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia	92 / 62.6%	
32.Envolver as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver	91 / 64.1%	
57.Envolver as famílias na vida da escola	90 / 63.8%	
9.Gerir situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa	89 / 63.6%	
34.Fomentar na criança a capacidade de realização de tarefas e disposições para aprender	89 / 62.6%	
16.Tomar iniciativa	87 / 63.1%	
51.Criar situações que favoreçam o confronto de ideias por parte das crianças	87 / 61.2%	
2.Utilizar estratégias motivadoras / facilitadoras da aprendizagem	86 / 61.4%	
7.Promover o envolvimento da criança nas mais diversas actividades e projectos	86 / 61.0%	
63.Trabalhar em equipa, partilhando saberes e experiências	84 / 59.1%	
47.Integrar as crianças que pertencem a grupos socialmente e linguisticamente minoritários e/ou desfavorecidos	77 / 54.2%	

A análise dos dados evidenciou que nenhum dos itens reúne uma maior concentração de respostas nos pontos que apontam para prevalência da componente teórica no desenvolvimento de competências. Contudo, em dois deles, como se pode verificar na Tabela 37 mais de um quarto dos sujeitos releve o papel da componente teórica, ambos pertencentes à dimensão de *desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem*.

Tabela 37. Competências - 25% ou mais de sujeitos respondentes no ponto 1 e 2 da escala

Item	Frequência Percentagem	/
62.Conhecer e identificar os modelos curriculares / pedagógicos de educação pré-escolar	41 / 28.9%	
21.Conhecer os conteúdos a ensinar	39 / 27.5%	

Na tabela que se segue apresentamos os itens que concentram metade ou mais de respostas no ponto intermédio da escala.

Tabela 38. Competências - 50% de respostas ou mais no ponto 3

Item	Frequência Percentagem	/
22.Criar e manter as condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar	80 / 56.3%	
66.Mobilizar e gerir recursos educativos existentes de forma a proporcionar experiências educativas estimulantes e integradas	76 / 53.5%	
56.Utilizar as novas tecnologias como ferramenta de suporte do trabalho educativo	73 / 51.4%	

Os dados mostram que em três itens mais de metade dos estudantes localizam as suas respostas no ponto central (contributo igual de ambas as componentes), todos relativos a competências necessárias para a organização do ambiente educativo.

Em síntese, os dados recolhidos na parte III do questionário permitem revelar que a existência da componente de prática em contexto de trabalho é percebida pelos estudantes auscultados uma “espaço” formativo fundamental para a aquisição de competências profissionais, considerando que em itens / competências profissionais se verificou que uma clara maioria de respostas evidenciou a importância da mesma, nuns casos colocando-a ao mesmo nível da componente teórica, noutros casos destacando-a como já tivemos oportunidade de evidenciar. Esta importância conclui-se também pelo facto de a percentagem máxima de respostas no ponto 1 da escala, portanto, atribuição de exclusividade à componente teórica e, por conseguinte, não atribuição de qualquer intervenção da componente de prática em contexto profissional, ser de apenas 8.5% num item, consignando ambos aspectos compreensivelmente identificáveis com a parte teórica – *conhecer os conteúdos a ensinar; conhecer e identificar os modelos curriculares / pedagógicos da educação pré-escolar*.

Passando agora à análise da associação entre as variáveis independentes e o posicionamento dos sujeitos a este Bloco, obtém-se as seguintes relações significativas:

Os resultados, expressos na tabela abaixo, mostram diferenças estatisticamente significativas em relação à **variável instituição de ensino superior** em todas as dimensões de competências.

Tabela 39 - Significância das diferenças (Instituição de ensino superior)

	ESE C		ESE B		ESE A		Sig.
	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp	
Organização do ambiente educativo	3,92	0,47	3,43	0,35	3,73	3,73	0,000 *
Observação, planificação e avaliação da acção educativa	3,57	0,70	3,14	0,51	3,61	3,61	a) 0,001 *
Relação e acção educativa	3,98	0,50	3,61	0,42	3,86	3,86	0,012 *
Desenvolvimento das áreas de conteúdo	3,72	0,65	3,35	0,33	3,46	3,46	0,022 *
Desenvolvimento profissional ao longo da vida	3,76	0,77	3,11	0,78	3,70	3,70	0,001 *
Participação na escola e relação com a comunidade	4,23	0,63	3,60	0,55	3,98	3,98	a) 0,001 *
Profissional, social e ética	3,92	0,35	3,58	0,42	3,85	3,85	a) 0,006 *

* $p \leq 0,05$ a) Teste de Kruskal-Wallis

No que concerne à dimensão **Organização do ambiente educativo** [$F(2, 136) = 9,157, p=0,000$], os estudantes das ESE's A e C consideram que esta competência advém mais da prática em contexto profissional do que os educadores da instituição B (3,92 e 3,72 vs 3,43).

Tabela 40 - Teste de Tukey (Organização do ambiente educativo)

Instituição	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
ESE B	28	3,4330	
ESE A	81		3,7253
ESE C	30		3,9167
Sig.		1,000	,144

Os estudantes da ESE A e C dão maior ênfase à prática em contexto profissional no desenvolvimento de competências ao nível da **Observação, planificação e avaliação da acção educativa** [$\chi^2_{KW}(2) = 13,971, p=0,001$], do que os da instituição B (3,61 e 3,56 vs 3,13).

Tabela 41 - Teste de Tukey (dimensão observação, planificação e avaliação da acção educativa)

Instituição	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
ESE B	29	3,1379	
ESE C	29		3,5674
ESE A	80		3,6125
Sig.		1,000	,944

Em relação à dimensão **Relação e acção educativa** [$F(2, 134) = 4,544, p=0,012$], verifica-se que os estudantes da ESE C consideram que esta competência é mais promovida pela prática em contexto profissional do que os estudantes da instituição B (3,98 vs 3,61).

Tabela 42 - Teste de Tukey (Dimensão relação e acção educativa)

Instituição	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
ESE B	28	3,6138	
ESE A	78	3,8582	3,8582
ESE C	31		3,9798
Sig.		,073	,515

A prática em contexto profissional tem um peso maior na promoção de competências relacionadas com o **Desenvolvimento das áreas de conteúdo** [$F(2, 137) = 3,913, p=0,022$], para os estudantes da instituição C do que para os estudantes da instituição B (3,72 versus 3,34).

Tabela 43 - Teste de Tukey (dimensão desenvolvimento das áreas de conteúdo)

Instituição	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
ESE B	28	3,3460	
ESE A	81	3,4645	3,4645
ESE C	31		3,7218
Sig.		,612	,103

O desenvolvimento de competências relacionadas com o Desenvolvimento profissional ao longo da vida, $F [2, 137) = 3,913, p=0,022]$, têm para os estudantes das ESE's C e A um maior peso da prática em contexto profissional do que para os estudantes da ESE B (3,76 e 3,69 versus 3,11).

Tabela 44 -Teste de Tukey (dimensão desenvolvimento profissional ao longo da vida)

Instituição	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
ESE B	29	3,1149	
ESE A	82		3,6992
ESE C	31		3,7634
Sig.		1,000	,923

Os estudantes de Educação de Infância das instituições A e C consideram que o desenvolvimento das competências de **Participação na escola e relação com a comunidade**, [$\chi^2_{KW} (2) = 13,041, p=0,001]$ é influenciado mais pela componente de prática em contexto profissional do que os futuros educadores da instituição B (4,22 e 3,97 vs 3,59)

Tabela 45 -Teste de Tukey (Dimensão participação na escola e relação com a comunidade)

Instituição	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
ESE B	28	3,5952	
ESE A	82		3,9756
ESE C	31		4,2258
Sig.		1,000	,216

Relativamente à dimensão Profissional, social e ética [$\chi^2_{KW} (2) = 10,135, p=0,006]$, os estudantes das ESE's A e C consideram que esta área de competência tem um maior peso da prática em contexto profissional do que os estudantes da ESE B (3,91 e 3,85 vs 3,58).

Tabela 46 - Teste de Tukey (dimensão profissional, social e ética)

Instituição	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
ESE B	29	3,5819	
ESE A	76		3,8503
ESE C	30		3,9167
Sig.		1,000	,793

Os resultados obtidos apontam para que os estudantes da ESE C sejam aqueles que atribuem um peso mais significativo à prática em contexto profissional no desenvolvimento do perfil de competências do EI, considerando que em todas as dimensões de actuação existem sempre diferenças significativas do peso dado à prática destes estudantes para com outros. Os estudantes da ESE A acompanham esta tendência em cinco dessas dimensões, não sucedendo essas diferenças significativas em relação à ***Relação e Acção Educativa e Desenvolvimento das áreas de conteúdo***.

Apesar da importância que também atribuem à componente de prática em contexto profissional, os estudantes da ESE B são aqueles que atribuem em todas as dimensões um menor peso a esta componente, sendo em alguns casos estatisticamente significativa as diferenças encontradas, como tivemos oportunidade de verificar.

Analisando agora a influência da **variável experiência profissional na área da educação de infância**, os resultados obtidos mostram diferenças significativas apenas na dimensão *Desenvolvimento profissional ao longo da vida* [$Z = -1,747, p=0,081$], isto é, os estudantes sem experiência profissional na área da educação de infância consideram que o desenvolvimento desta área de competências tem um maior peso da prática em contexto profissional do que os estudantes com experiência profissional na área da educação de infância (3,68 versus 3,37).

Embora fosse nossa expectativa encontrar maiores diferenças entre os estudantes com e sem experiência profissional, não ficamos de certa forma surpreendidas, pois de facto os estudantes tiveram ao longo das suas licenciaturas contactos com a prática profissional através dos estágios, o que poderá diluir eventuais diferenças entre experiências profissionais mais profundas e ausência de experiências profissionais para além daquelas por que passam os alunos nos seus estágios. De facto, estamos perante alunos em fase terminal das suas licenciaturas. Talvez os resultados fossem distintos se os inquiridos fossem passados no 2º ou 3º ano do curso. De qualquer forma não temos dados que confirmem as nossas reflexões.

Quanto ao resultado estatisticamente encontrado, poderá explicar-se pelo facto de precisamente os alunos sem experiência profissional na área sentirem uma maior predisposição para a necessidade desse desenvolvimento profissional se fazer na prática, enquanto que aqueles que já possuem experiência estejam numa fase de desenvolvimento um pouco distinto que os leva a valorizar mais a componente académica e, portanto, os saberes teóricos.

Tabela 47 - Significância das diferenças (variável experiência profissional na área da educação de infância)

	Não		Sim		Sig.
	Média	Dp	Média	Dp	
Organização do ambiente educativo	3,73	0,46	3,65	0,46	0,376
Observação, planificação e avaliação da acção educativa	3,54	0,56	3,40	0,76	0,297
Relação e acção educativa	3,85	0,48	3,79	0,52	0,512
Desenvolvimento das áreas de conteúdo	3,50	0,51	3,50	0,66	0,934
Desenvolvimento profissional ao longo da vida	3,68	0,69	3,37	0,92	a) 0,081 *
Participação na escola e relação com a comunidade	3,98	0,66	3,87	0,70	a) 0,432
Profissional, social e ética	3,80	0,45	3,83	0,46	a) 0,411

* $p \leq 0,10$ a) Teste de Mann-Whitney

Em relação à influência da *variável ano de entrada no curso* nas diferentes instituições na opinião expressa nesta secção do questionário verifica-se o seguinte:

Na instituição C não se apuraram diferenças estatisticamente significativas. O ano de entrada no curso nesta instituição não influencia significativamente as respostas dos educadores, quer nas dimensões relacionadas com as finalidades da prática em contexto profissional, quer com as relacionadas com as dimensões das competências do educador de infância, conforme comprova a tabela abaixo.

Tabela 48 - Significância das diferenças (ano de entrada ESE C)

	2005		2006		Sig.
	Média	Dp	Média	Dp	
Organização do ambiente educativo	3,84	0,50	4,05	0,42	0,263
Observação, planificação e avaliação da acção educativa	3,56	0,53	3,59	0,94	0,921
Relação e acção educativa	3,91	0,52	4,09	0,46	0,344
Desenvolvimento das áreas de conteúdo	3,58	0,61	3,95	0,67	0,118
Desenvolvimento profissional ao longo da vida	3,68	0,70	3,89	0,88	0,285
Participação na escola e relação com a comunidade	4,18	0,62	4,31	0,66	0,583
Profissional, social e ética	3,87	0,32	4,00	0,41	0,335

Na instituição B foram apuradas diferenças estatisticamente significativas em relação ao desenvolvimento de competências de *Participação na escola e relação com a comunidade* [$t(25) = 2,076, p=0,048$], sendo que os estudantes que iniciaram o curso em 2005 consideram que há um maior peso da prática em contexto profissional no desenvolvimento desta dimensão do que os educadores que iniciaram o curso em 2006 (3,72 vs 3,24), conforme expresso na tabela abaixo.

Tabela 49 - Significância das diferenças (ano de entrada ESE B)

	2005		2006		Sig.
	Média	Dp	Média	Dp	
Organização do ambiente educativo	3,43	0,32	3,43	0,47	0,982
Observação, planificação e avaliação da acção educativa a)	3,13	0,55	3,14	0,41	0,689
Relação e acção educativa	3,66	0,44	3,49	0,39	0,380
Desenvolvimento das áreas de conteúdo	3,35	0,32	3,25	0,32	0,485
Desenvolvimento profissional ao longo da vida	3,11	0,85	3,05	0,62	0,857
Participação na escola e relação com a comunidade	3,72	0,54	3,24	0,46	0,048 *
Profissional, social e ética	3,58	0,47	3,57	0,29	0,975

* $p \leq 0,05$ a) Teste de Mann-Whitney

Na ESE A apuraram-se igualmente diferenças significativas ao nível da mesma dimensão - **Participação na escola e relação com a comunidade** [$t(79) = -2,280, p=0,025$], sendo que estudantes que iniciaram o curso em 2006 consideram que uma maior influência da prática em contexto profissional no desenvolvimento de competências a este nível do que os educadores que iniciaram o curso em 2005 (3,81 vs 3,60). Os resultados vêm expressos na tabela abaixo.

Tabela 50– Significância das diferenças (ano de entrada ESE A)

	2005		2006		Sig.
	Média	Dp	Média	Dp	
Organização do ambiente educativo	3,60	0,34	3,81	0,49	0,025 *
Observação, planificação e avaliação da acção educativa	3,50	0,55	3,70	0,62	0,137
Relação e acção educativa	3,80	0,45	3,90	0,51	0,353
Desenvolvimento das áreas de conteúdo	3,39	0,44	3,52	0,62	0,276
Desenvolvimento profissional ao longo da vida a)	3,63	0,67	3,75	0,74	0,262
Participação na escola e relação com a comunidade	3,86	0,71	4,06	0,65	0,252
Profissional, social e ética	3,77	0,49	3,91	0,46	0,143

* $p \leq 0,05$ a) Teste de Mann-Whitney

Em qualquer dos casos, não temos qualquer dado que nos permita avançar com possíveis explicações passíveis de levantarem pistas explicativas relativamente à existência destas diferenças.

iv. BLOCO IV – “ser EI” e prática em contexto profissional

Na última secção do questionário pedia-se aos sujeitos que identificassem, de entre um conjunto de 13 itens, os quais emergiram das fontes analisadas na primeira parte do estudo, os cinco que, na sua opinião, melhor traduzissem a *essência do ser EI*. Optámos por salientar os resultados que revelam os itens que aparecem em primeira escolha (“em primeiro lugar”), mostrando, deste modo, o que se destaca como o que melhor define ser educador de infância na perspectiva do grupo de estudantes auscultados. Esta opção justifica-se pelo facto de termos verificado que uma análise da totalidade dos dados era

pouco reveladora, considerando a evidente dispersão dos resultados, o que aliás já tinha sucedido na fase de pré-testagem. Assim, considerámos que face aos nossos objectivos, o que seria mais interessante era verificar as opções dadas em primeiro lugar, assumindo que são aquelas com que os sujeitos mais se identificam quando pensam na *essência do ser educador de infância*.

Tabela 51 - Bloco IV: Ordenação das perspectivas sobre ser educador de infância (1º lugar)

	Frequência	Percentagem
1.Preocupa-se em construir laços afectivos com as crianças	25	19,2
3.Preocupa-se com o bem-estar das crianças	23	17,7
2.Procura reflectir sobre as suas práticas e analisar os seus efeitos	18	13,4
11.Procura motivar as famílias para se envolverem na vida escolar dos seus educandos	17	13,1
9. Preocupa-se em adaptar aos diferentes contextos (sociais, profissionais, culturais...) em que trabalha	14	10,8
5.Preocupa-se em conhecer as características de cada criança e do grupo	13	10,0
19.Procura dar resposta às diferentes necessidades das crianças	6	4,6
7.Preocupa-se em relacionar com os diferentes intervenientes do processo educativo	6	4,6
4.Motiva as crianças para aprender	3	2,3
6.Envolve-se em projectos da escola, do grupo, da comunidade	3	2,3
8.Procura melhorar continuamente a sua prática recorrendo a diferentes meios	2	1,5
Total	130	100,0

Os dados obtidos permitem verificar uma clara dispersão nas respostas. Com efeito, nenhum dos itens reúne consenso de pelo menos 25% dos sujeitos.

A ordenação das frases relacionadas com *Um Educador de Infância é antes de mais uma pessoa que*, permitiu identificar as frases *Preocupa-se em construir laços afectivos com as crianças*, *Preocupa-se com o bem-estar das crianças*, *Procura reflectir sobre as suas práticas e analisar os seus efeitos* e como as que os inquiridos consideram que caracterizam melhor o que é ser educador de infância. Estes resultados fazem-nos ressaltar que dois destes itens traduzem preocupações centradas com o proporcionar à criança um bom clima relacional e o seu bem-estar. Embora em primeiro lugar surja também o motivar a criança para aprender, esta ideia é apenas focada por três alunos. No entanto, a grande dispersão evidenciada nas respostas leva-nos a ser cautelosas na interpretação destes resultados, assinalando apenas que dois itens não foram alvo de qualquer menção em primeiro lugar – item 12 (*preocupa-se com a sua formação profissional e o desenvolvimento dos seus conhecimentos e competências*) e o item 13 (*preocupa-se com o desenvolvimento global das crianças*), o primeiro centrado em si, no seu desenvolvimento profissional, e o segundo centrado na criança.

Tabela 52 - Resultados das três perspectivas mais evidenciadas

	Freq.	Média
1.Preocupa-se em construir laços afectivos com as crianças	25	4,40
2.Procura reflectir sobre as suas práticas e analisar os seus efeitos	18	3,56
3.Preocupa-se com o bem-estar das crianças	23	3,83

Pedia-se, ainda, nesta secção aos sujeitos que, utilizando a escala habitual, identificassem, por sua vez, o contributo da componente de prática em contexto de trabalho (estágios e supervisão/orientação/tutorias) e da componente académica (aulas teóricas, aulas teórico-práticas e aulas práticas) para a formação da perspectiva correspondente. Os resultados mostram que todos os itens que surgem em primeiro lugar traduzem uma imagem/concepção do *ser EI* criada tendencialmente pela influência da prática em contexto profissional (Anexo II.4.3).

Os resultados obtidos vêm expressos na tabela que se segue.

Relativamente às cinco perspectivas mais evidenciadas os resultados são apresentadas na tabela abaixo.

Tabela 53 - Componente académica/componente prática

		1	2	3	4	5	Total
1.Preocupa-se em construir laços afectivos com as crianças	Freq.			7	1	17	25
	%			28,0	4,0	68,0	100,0
2.Procura reflectir sobre as suas práticas e analisar os seus efeitos	Freq.		2	6	3	7	18
	%		11,1	33,3	16,7	38,9	100,0
3.Preocupa-se com o bem-estar das crianças	Freq.			11	5	7	23
	%			47,8	21,7	30,4	100,0
Procura motivar as famílias para se envolverem na vida escolar dos seus educandos	Freq.		2	11	3	1	17
	%		11,8	64,7	17,6	5,9	100,0
Procura dar resposta às diferentes necessidades das crianças	Freq.			4	6	4	14
	%			28,6	42,9	28,6	100,0

1 - Componente Académica

5 - Componente de prática em contexto profissional

Em síntese, a dispersão de respostas denotada nesta fase do questionário parece de alguma forma indiciar uma identificação com as diferentes “imagens” presentes no questionário e a dificuldade em fazer uma seriação que implique hierarquizar a sua importância. Esta situação já se tinha verificado no pré-teste e agora é reforçada. Contudo, importa salientar que quando se analisam os contributos das componentes académica e prática para a formação dessas imagens percebe-se haver uma tendência em

atribuir uma preponderância à prática em contexto profissional, mas há também um número assinalável de respostas no ponto central (igual contributo), o que deixa antever que a noção do *ser EI* parece resultar de uma conjugação de percepções oriundas da componente prática, mas também da componente académica.

^{lxi} Por validade entende-se *um julgamento avaliativo integrado acerca do grau em que os dados empíricos e as explicações teóricas apoiam a convicção de que as inferências e as ações baseadas nos resultados dos testes ou outras formas de avaliação são adequadas e apropriadas*” (Messick, 1989, p. 13)

^{lxx} A escala-referencial que utilizámos para classificar os valores de consistência interna foram os seguintes: > 0,9 – Excelente; 0,8 – 0,9 Bom; 0,7 – 0,8 Razoável; 0,6 – 0,7 Fraco; < 0,6 Inaceitável (In Hill, M. Magalhães & Hill, A. (2005), *Investigação por questionário*, Edições Sílabo, 2ª ed. Lisboa)

^{lxxi} O valor global não é o valor de todas as dimensões mas o valor global de todas as perguntas do questionário.

^{lxxii} O critério de Keiser pressupõe excluir as componentes cujos valores próprios são inferiores à média, portanto, menores do que 1 se a análise assentar numa matriz de correlações.

^{lxxiii} O Scree plot mostra a percentagem de variância explicada por cada componente. Quando essa se reduz a curva praticamente fica paralela ao eixo das abcissas. Excluem-se as componentes correspondentes a essa situação.

^{lxxiv} <0,5 Inaceitável; 0,5-0,6 Má ou Insuficiente; 0,6-0,7 Razoável; 0,7-0,8 Média; 0,8-0,9 Boa; 0,9-1,0 Muito Boa

CONCLUSÃO

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nos capítulos antecedentes, em particular, nos momentos de síntese que fomos realizando ao longo do relato da investigação, procurámos ir desocultando dados que nos permitissem aprofundar os significados da componente de prática em contexto profissional e o seu contributo para a configuração profissional dos estudantes de educação de infância, objectivo central do nosso estudo, nomeadamente para a sua construção profissional. Nesta fase final, evitando tornar a análise repetitiva é nosso propósito sistematizar e integrar os resultados mais salientes em face dos objectivos delineados, bem como reflectir sobre possíveis pistas para trabalhos futuros que antecipamos como pertinentes contributos para continuar a desvendar a importância da componente em análise na formação inicial de professores, em concreto na formação inicial do educador de infância. Em momento de encerramento já não enveredaremos assim por uma incursão pelos dados *stricto sensus*, mas procuraremos antes apreender e sistematizar os seus sentidos em função das interrogações com que partimos.

A presente investigação configura-se como uma etapa sobre o estudo da componente de prática em contexto profissional em que julgamos de extrema relevância continuar a investir. Apesar de as características da investigação não nos permitirem entrarmos por generalizações, os dados reunidos permitem-nos evidenciar alguns momentos que nos facultam uma compreensão mais profunda e fundamentada desta componente formativa considerada estruturante (Canário, 2000, 2001, 2002; Formosinho & Niza, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002; Roldão, 2007; Tardif, 2002; Zabalza, 2004) e, diríamos, estruturadora da configuração profissional do estudante-futuro educador, do seu desenvolvimento profissional, tendo em conta a natureza das aprendizagens que permite, como mostraram os nossos dados. A informação coligida é sem dúvida reveladora de um lugar-charneira desta componente no processo *tornar-se EI* (Caires, 2003, 2004; Molina, 2011), sobretudo se tivermos em conta que essa informação provém dos principais actores interessados no processo – os alunos -, o que significa que os nossos dados de uma forma geral corroboram o que tem vindo a ser apontado pela literatura, sustentando a importância da prática na formação profissional e pessoal do educador.

Vejamos então o que de mais saliente nos sugere este estudo:

Em primeiro lugar e antes de passarmos a uma incursão pelos vários objectivos do trabalho, afigura-se-nos como relevante fazer uma breve referência às características do próprio grupo de estudantes-futuros educadores, as quais deixam antever uma profissão que continuará a ser marcadamente levada a cabo por profissionais do género feminino. Com efeito, se na primeira etapa os dados coligidos são provenientes de um grupo constituído apenas por alunas, pertencentes a uma turma composta também só por estudantes-mulheres, na segunda etapa é ínfimo o número de respostas provenientes de estudantes do género masculino. Este dado sustenta o cenário de feminização evocado na

literatura e a tese que continuamos a estar perante uma profissão “no feminino” (Sarmiento, 2004). Não nos foi possível assim ter uma visão sobre o nosso objecto de estudo visto “no masculino”.

Retomemos então os objectivos do estudo, identificando para cada um os principais contributos da investigação.

1º Quanto às concepções de prática em contexto profissional (finalidades e relevância no processo tornar-se EI).

Consignando-se como nosso objectivo identificar que noção de prática em contexto profissional têm os estudantes através das finalidades que lhe atribuem e do lugar que a mesma ocupa no seu processo formativo, os dados que reunimos através das diversas fontes possibilitam-nos tirar algumas ilacções a este respeito.

Considerando as características das fontes de que emergem, os dados coligidos permitem-nos apreender que, se nas entrevistas se torna explícito o pensamento de algumas estudantes de que a prática permite não só aplicar saberes, mas fazer também novas aquisições, ideia revelada em afirmações de que destacamos a título de exemplo – “*Se não fosse a prática há muita coisa que não aprendia... que não se aprende pelos livros... é mesmo pela prática*” – dos materiais contidos nos portfólios já não podemos certificar que esta ideia corresponda efectivamente ao pensamento das estudantes, uma vez que as características dos dados não nos permitem inferir a este respeito. De qualquer forma, os mesmos suportam que a prática se consigna como um “espaço” de construção de saberes essenciais ao exercício da profissão, um lugar que permite a vivência / experiência da acção profissional e, por conseguinte, um “espaço” que permite ao estudante apreender afinal o que é ser EI, redefinindo anteriores imagens. Permite ainda a compreensão do *eu profissional*, tornando consciente as capacidades adquiridas e as dificuldades percebidas / sentidas na acção e, portanto, possibilita um maior *conhecimento de si* (Day & Sachs, 2004 citado por Flores, 2009).

Por sua vez, o questionário vem confirmar estes mesmos dados, observando-se uma clara identificação das finalidades apontadas no mesmo com a prática em contexto profissional. Baseando-nos nos contributos de Freire (2001), Vaillant e Marcelo (2001) e Zabalza (1998) podemos interpretar que os alunos quando colocados perante a questão do que representa a prática em contexto profissional na sua formação deixam transparecer uma concepção sobre a mesma que vai para além de uma visão aplicacionista de conhecimentos adquiridos durante o percurso formativo, assente numa perspectiva de racionalidade técnica, parecendo terem implícita uma concepção que advoga a aquisição de conhecimento profissional a partir da mesma, valorizadora de uma epistemologia da prática (suportada de entre outros pelos trabalhos de Shön, Shulman, Tardif). Poderemos ainda aventar a hipótese de alguns estudantes encararem esta componente da sua formação (ainda que implicitamente) numa óptica de emancipação profissional,

considerando que vários futuros educadores identificam o ser EI com o cuidado de reflectir sobre as suas práticas e analisar as consequências da sua acção, portanto, uma perspectiva de análise e ponderação sobre o real em que intervêm no sentido de melhorar as condições para o desenvolvimento da aprendizagem.

Saliente-se que os dados do questionário evidenciam diferenças significativas nos resultados obtidos sobre as finalidades da prática em contexto profissional em função da variável “experiência profissional”. Com efeito, os estudantes com experiência profissional na área valorizam mais a prática enquanto “lugar” para aprender o que é ser EI / viver a profissão, enquanto “tempo” de consciencialização do *eu profissional* e de aquisição de saberes profissionais. Este dado parece sustentar a ideia de que aqueles que possuem experiência, por esse facto, parecem acentuar valor da mesma enquanto etapa e “espaço” de desenvolvimento profissional, o que a nosso ver ainda suporta mais a tese do valor e da epistemologia da prática.

2. Quanto aos saberes e competências profissionais potencialmente (re)construídos / induzidos na prática em contexto profissional

Os dados oriundos das diferentes fontes analisadas permitiram-nos desocultar e elencar um conjunto de saberes e competências profissionais que resultam em exclusivo da prática em contexto profissional ou do seu contributo.

Em concreto, tendo as entrevistas apontado de forma notória para um conjunto elevado de afirmações que suportavam a ideia da prática em contexto profissional para a consolidação e emergência de aprendizagens importantes ao futuro exercício profissional, os portfólios e os questionários permitiram-nos evidenciar a natureza dessas diferentes aprendizagens e o contributo da componente em análise para a construção da profissionalidade destes futuros educadores de infância.

Com efeito, se os dados resultantes das reflexões semanais, das reflexões finais e dos registos de incidentes críticos permitiram destacar a prática em contexto profissional enquanto uma componente predominante de aquisição de aprendizagens relativas aos vários domínios de actuação profissional do educador de infância, com especial destaque para os saberes relativos ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem, os dados do questionário vêm precisamente reforçar a ideia de que essa vertente do processo formativo é fundamental para o desenvolvimento de competências nos vários domínios de intervenção exigidas ao educador, destacando-se também a área acima referida, sobretudo ao nível da relação e acção educativa. Note-se, no entanto, que estranhámos a falta de aprendizagens sobre participação na escola e relação com a comunidade, precisamente a área em que os discursos dos estudantes sugerem maiores dificuldades e maiores receios no futuro profissional. No entanto, esta circunstância poderá ter como explicação o facto de as instituições cooperantes darem pouca margem de intervenção ao aluno fora do

espaço restrito de sala de aula, constringindo de certa forma a sua profissionalidade nesta altura do seu processo de construção profissional.

Os resultados gerados pela análise da informação reunida revelam que para a construção do perfil profissional do EI confluem saberes oriundos de diferentes fontes (Tardif, 2002; Pimenta, 2004). Se por um lado, a componente de prática em contexto profissional e, podemos pensar que mais em concreto, a vivência profissional (de observação e/ ou experiencição), reflectida, é geradora de um saber profissional, não podemos ficar indiferentes ao facto de quando os alunos são confrontados no questionário com a origem das competências profissionais se verifique uma valorização tão notória da componente teórica. Este dado permite-nos colocar a hipótese de que estamos perante resultados que indiciam que na prática se dá um encontro de saberes de diferentes origens (da formação académica / da experiência) que conjugando-se e ressignificando-se conduzem à construção de saberes profissionais, de diversa ordem, necessários ao exercício da profissão – saberes pedagógicos, didáticos e com muita relevância sobre os alunos (Shulman, 1987, 2004). O amplo leque de saberes sobre as características sócio-cognitivas e comportamentais dos alunos é um bom exemplo de como o estudante transforma na prática os saberes teóricos latentes em saberes profissionais, tornando-os úteis à sua acção.

Note-se ainda que, em todos os materiais contidos nos portfólios, foi possível identificar dados que suportam mudanças de atitudes, nomeadamente em termos de postura pessoal com efeito no desenvolvimento da acção profissional, nomeadamente, ganho de confiança, segurança, maior abertura e maior flexibilidade.

3. Quanto às ‘tomadas de consciência’ feitas na prática em contexto profissional

A análise dos materiais contidos nos portfólios permitiu-nos sobretudo identificar um leque do que designámos por “tomadas de consciência” que indiciam uma predisposição para mudanças de atitudes. As evidências que reunimos e que nos permitem suportar esta expectativa deixam transparecer a ideia da componente da prática em contexto profissional se configurar como uma etapa do processo formativo essencial para mudanças fundamentais no saber-estar e no saber-ser e, eventualmente, ao nível das crenças e concepções. O aluno-estagiário quando confrontado com o real, com os diversos momentos que apelam à necessidade de agir e decidir parece aperceber-se da importância de determinados factores que, apesar de estarem latentes (outros eventualmente não), só tomam sentido na acção concreta (seja de observação, seja de intervenção). Disto é exemplo, entre outros, a referência à interiorização da importância da planificação, do estabelecimento de regras, de atender às necessidades dos alunos. Este dado remete-nos para a ideia de que esses “*insights*” emergem não só do contacto com o real profissional, mas também dos processos reflexivos desencadeados / suscitados no e pelo mesmo e, portanto, apontam para a inevitável interdependência prática profissional-reflexão amplamente reportada na literatura.

Se se considerar o elevado leque de apreensões que nos foi possível inferir pela análise dos materiais reunidos na primeira fase da investigação podemos colocar a hipótese de que as mesmas sejam sinais de que a prática é promotora de desenvolvimento do profissionalismo do futuro educador, considerando que essas ‘tomadas de consciência’ são fortes indícios de um futuro exercício profissional mais correcto da acção profissional pelas mudanças de atitudes que potenciarão.

4. Quanto às “imagens” do ser EI emergentes na prática em contexto profissional e aproximação à cultura da profissão

Para além dos focos de aprendizagem atribuíveis de forma saliente à prática em contexto profissional, a leitura dos dados permite-nos também relevar a importância desta incursão pelo mundo profissional para uma construção da imagem do que é ser EI. Se os dados da primeira parte da investigação, alicerçados em metodologias *per si* geradoras de maior captação de significados e sentidos, permitem evidenciar que o contacto com o real profissional, com os seus diferentes actores, se constitui como um incontornável período de revelações e sensações para o aluno, designadamente revelador do que é efectivamente ser EI, os dados resultantes do questionário reforçam esse contributo, quando se verifica a influência (predominante) da componente de prática em contexto profissional para a formação das diferentes imagens do ser educador.

Assumindo que o estudante vai reunindo ao longo de todo o seu percurso de vida informação oriunda de diferentes experiências (escolares, familiares, pessoais...) que lhe permite ir concebendo e ir-se moldando a uma imagem idealizada do que é ser professor / educador, ideia amplamente reportada na literatura (Britzman, 1991; Calderhead, 1991; Cole e Knowles, 1993; Flores, 2010; Kagan, 1992; Kroll, 2004; Lortie, 1975; Marcelo, 1999; 2009b; Martin, 2004; Riopel, 2006; Zeichner & Gore, 1990), poderemos entender a prática em contexto profissional como um ‘momento e tempo’ de redefinição dessas imagens, promotora de confronto entre o idealizado e o real, como aliás fica patente no discurso de uma aluna, que afirma: *“há coisas que tínhamos uma ideia diferente... por isso é que agora ainda damos mais importância à nossa profissão”*.

Portanto, as “vozes” dos estudantes evidenciam que é na aproximação ao real que se aprofunda o conhecimento sobre o ser EI, o que é a nosso ver indiciador de uma aproximação à cultura profissional, em que se vivem situações profissionais reais que permitem que os alunos comecem a sentir-se um pouco profissionais (Marcelo, 1996), ainda que não o sejam, em que os alunos tendem a redefinir a sua identidade profissional. Note-se que na nossa experiência profissional fomos várias vezes confrontadas com situações de eventual desistência de curso no último ano, sob o argumento de que afinal ser educador era uma profissão mais exigente do que o pensado. Nas entrevistas alguns alunos chegaram a evocar precisamente, como já mencionámos, que se não fosse o estágio não sabiam o que era ser educador, o que incita a que encaremos a prática em contexto profissional como uma ferramenta de preparação para a transição definitiva para

o contexto profissional, para o *eu profissional* (Caires & Almeida, 2000; Marcelo, 1991; Oliveira-Formosinho, 2002) e, portanto, de combate ao fenómeno de “choque com a realidade”, amplamente discutido na literatura.

5. Sobre os factores influentes no desenvolvimento do *practicum*

Embora não se tenha consignado como um objectivo central da investigação, dos materiais analisados na primeira parte do estudo emergiram um conjunto de traços que traduzimos de factores facilitadores e constrangedores do desenvolvimento das actividades em contexto profissional. Não podemos deixar de fazer referência, nesta fase final, àqueles que se revelaram factores de maior relevância, considerando que esses poderão ser percebidos como variáveis com mais ou menos impacto no desenvolvimento profissional do futuro educador, porquanto o inibam ou facilitem, tornando a componente de prática em contexto profissional um elemento mais ou menos significativo no processo de construção profissional do ainda estudante. Saliente-se a ampla menção à importância do acolhimento, sobretudo dos educadores cooperantes, o que se traduz na abertura ao estagiário, nomeadamente, proporcionando espaços de intervenção autónoma, mas também do acolhimento do grupo de alunos, das direcções e dos restantes educadores da instituição. Embora tenhamos presente, em face da nossa experiência de contacto com alunos-estagiários, que o supervisor institucional é uma ‘figura’ de grande importância na sua formação, os dados confirmam o que vem reportado na literatura, isto é, os educadores cooperantes são considerados os elementos-chave na formação do estagiário, que jogam uma maior influência no mesmo (Cid *et al.*, 2011; Herrero & Condon, 2011; Matias & Vasconcelos, 2010; Zeichner, 1993).

Surgem ainda como aspectos positivos a existência de um modelo integrado de estágio ao longo do curso e a adequação da formação teórica proporcionada, nomeadamente, os conhecimentos práticos transmitidos (com especial destaque para conhecimentos ao nível da relação e acção educativa e ao nível da observação, planificação e avaliação da acção). Note-se ainda a valorização de um bom clima / ambiente institucional, em que o trabalho de equipa e a cooperação são disso exemplo. No reverso da medalha a falta de acolhimento das instituições e sobretudo o sentimento de que a formação deveria ter proporcionado mais conhecimentos práticos, designadamente ao nível de estratégias (para lidar com comportamentos emocionais das crianças, para lidar com pais, para lidar com crianças com NEE e também ao nível de técnicas de expressão plástica) são os aspectos críticos mais ventilados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de conclusão do presente trabalho não podemos deixar de referir que os dados que obtivemos, ainda que tenhamos que ter em conta as restrições em termos de extrapolação de resultados, parecem suportar as nossas expectativas e pressupostos iniciais, confirmando a prática em contexto profissional como um alicerce e uma “força motriz” essencial para a construção de um perfil profissional, em que os alunos atestam sentir-se como educadores, sentirem-se profissionais embora ainda não o sejam (Marcelo, 1996), força essa susceptível de permitir ao estudante uma preparação profissional e, por conseguinte, uma transição mais suave do *eu estagiário* para o *eu profissional*, aspecto veementemente reportado na literatura (Caires & Almeida, 2008; Chong *et al.*, 2011; Marcelo, 1991; Oliveira-Formosinho, 2002; Vieira *et al.*, 2011). A este propósito não resistimos a citar as palavras de uma estudante “*Seria muito complicado [não ter estágios] pois chegávamos ao mundo profissional e ficaríamos a olhar... e agora o que eu vou fazer?*”.

A prática em contexto profissional revela-se como uma “força socializadora” que permite ao aluno capacitar-se para o desempenho da profissão, na medida em que suporta e motiva o desenvolvimento de capacidades, disposições e atitudes necessários à sua acção profissional (Ribeiro, 1993; González, 1995), revelando-se como um espaço de encontro entre teoria e prática (Pérez-Gómez, 2010).

Os nossos dados trespassam a ideia de que nesta fase de primeiros contactos mais profissionais com a prática as principais preocupações dos estudantes se situam ao nível do controlo do grupo e, portanto, das condições para exercer autonomamente a profissão. Com efeito, esse controlo é mesmo evidenciado como um dos principais receios de futuro. Este tipo de preocupações sustenta a tese de que numa fase inicial o foco de atenção do futuro educador se centra principalmente na capacidade de criação de condições de realização da actividade e na capacidade de sobrevivência (Katz, 1972)

Ao longo do trabalho, dado o seu cariz interpretativo, foi nossa preocupação distanciar-nos o mais possível das nossas crenças / subjectividade e analisar os dados diminuindo esses efeitos. Um dos procedimentos que adoptámos foi o de submeter a informação coligida na primeira parte da investigação à apreciação de juízes mais distanciados, peritos na área das Ciências da Educação e ligados à Formação de Professores.

Num exercício de análise sobre as limitações inerentes ao estudo, não podemos deixar de salientar as restrições de cariz metodológico, logístico e temporal que implica um trabalho desta natureza.

Encetámos a nossa investigação definindo duas etapas, cuja primeira tinha como principal objectivo reunir pistas que nos permitissem consolidar quadros de referência para a elaboração de um questionário a aplicar na segunda fase do processo investigativo, o qual considerámos o eixo central da investigação. Contudo, fomos surpreendidas pela riqueza

da informação coligida. Confrontadas com a pertinência dos dados, optámos por trabalhar essa informação em profundidade, aceitando que a mesma se viria a traduzir em importantes pistas geradoras de uma visão mais compreensiva do nosso objecto de estudo, sobretudo como assinalámos, os materiais contidos nos portfólios. Este facto veio a exigir da nossa parte uma redefinição da programação inicial e uma consequente dilatação do tempo de realização do estudo.

Teria sido muito interessante englobar as perspectivas dos educadores cooperantes, quer numa, quer noutra fase do estudo. Contudo, tal não se nos afigurou como viável dada a dificuldade em aceder a esse grupo em tempo útil.

Em termos de ensino superior verificaram-se profundas mudanças estruturais e pedagógicas ao nível da formação de professores, motivadas pelo processo de Bolonha de que não nos podemos alhear, estando a nossa investigação e nós próprias enquanto profissionais da área de formação de professores imersas nesse quando de mudanças. Desde logo, foi lançado um novo regime jurídico de habilitação profissional para a docência que veio a traduzir-se em alterações de fundo nos planos curriculares da formação inicial em educação de infância e nas habilitações académicas exigidas aos educadores para exercerem a profissão. Teria sido muito interessante abarcar as perspectivas de estudantes formados nestes novos modelos. Contudo, tal não só não se mostrava viável do ponto de vista temporal, como também não se afigurava consistente em termos investigativos, uma vez que se tratavam de cursos muito recentes e, portanto, pouco consolidados, ao contrário do que acontecia as licenciaturas em educação de infância. Note-se que apesar da mudança significativa em termos curriculares, os perfis profissionais legais do educador de infância (geral e específico) não vieram a alterar-se, o que nos motivou a dar continuidade ao presente estudo.

Por outro lado, entendemos que a investigação sobre experiências consolidadas funcionaria também como um cenário revelador de pistas susceptíveis de reflexão e de consignarem como referenciais orientadores do que deverá manter-se e o que deverá ser repensado no futuro ao nível da formação, designadamente, em termos da componente de prática em contexto profissional. A este propósito arriscamos algumas pistas que foram sendo construídas em função dos dados que reunimos:

- Manter a integração da componente de prática em contexto profissional desde o início da formação inicial (logo ao nível da licenciatura em Educação Básica), promovendo interacções de qualidade com os contextos e em valências diferenciadas, suportadas por instrumentos de apoio à reflexão sobre as experiências observadas e vividas para que o estudante desde cedo vá integrando e mobilizando os diferentes saberes na acção e construa saber profissional útil. A este propósito não podemos deixar de salientar a mais-valia da introdução de um instrumento orientador da reflexão, como por exemplo, um guião de registo de incidentes críticos ou significativos que, como tivemos oportunidade de verificar no nosso estudo, se mostrou um instrumento de aprofundamento dos níveis

de reflexão e previsivelmente de promoção do desenvolvimento profissional do estagiário;

- Uma avaliação dos alunos baseada em referenciais abertos e flexíveis que orientem e preconizem o desenvolvimento de um percurso verdadeiramente profissionalizante ao longo do trajecto formativo, motivado por um vai vem permanente entre teoria e prática.

- Uma relação profunda entre instituições de ensino superior e escolas cooperantes para que sejam providenciadas aos alunos experiências verdadeiramente inovadoras e fundamentadas numa perspectiva de efectiva co-responsabilização na formação dos alunos, que evidencia e valoriza o contexto profissional como um espaço efectivo de aquisição de aprendizagens e desenvolvimento pessoal e profissional, criando verdadeiras comunidades de aprendizagem.

- Entender a prática em contexto profissional como um eixo-chave informante das necessidades de formação dos alunos desde o início do curso, o que deverá suportado, por exemplo, através de estratégias de investigação-acção conducentes ao desenvolvimento de processos de minimização das lacunas percebidas e sentidas pelos alunos-futuros educadores.

- Por fim, a constatação da pouca referência nos materiais recolhidos na primeira parte do estudo à vertente relação escola-família-comunidade, leva-nos a sugerir que esta deverá ser uma dimensão a trabalhar pelas instituições de ensino superior, por forma a que seja possível ao aluno desenvolver saberes e competências para trabalhar esta importante dimensão da sua actividade profissional e tome consciência de que a sua acção extravasa o mero exercício em sala de aula, sendo esta dimensão uma importante variável da sua profissionalidade.

Neste quadro de mudanças que o nosso estudo atravessou há questões que se afiguram de grande pertinência e actualidade investigar. Uma delas prende-se precisamente com este novo enquadramento legal em que está ancorada a formação inicial do educador de infância. Num modelo que preconiza a possibilidade de uma qualificação profissional bivalente, isto é, habilitação profissional para exercer, quer ao nível do pré-escolar, quer ao nível do 1º Ciclo do EB, poderemos questionar sobre que identidade forma o estudante na formação inicial? A de educador de infância? A de professor do 1º Ciclo do EB? Uma identidade bivalente? Ambígua? Uma identidade mutável, “zigzagante” de acordo com os contextos? Como se vê este futuro profissional, um educador ou um professor? Será que essa identidade fica condicionada ao que ‘quero ser’? Na verdade se, por um lado, as novas qualificações exigidas ao educador tendem a acentuar o reconhecimento do seu estatuto enquanto professor, por outro lado, podemos estar perante um cenário promotor de ofuscação do estatuto de educador, pelo que nos parece ser um aspecto que merece ser investigado.

Por tudo o que foi dito pensamos ser de compreensível pertinência continuar a investir no estudo da componente de prática em contexto profissional. Parece-nos que seria pertinente dar continuidade à investigação que desenvolvemos revalidando os instrumentos e redefinindo e ampliando as amostras, nomeadamente, abrangendo estudantes de todas escolas superiores de educação, quer do sector público, quer do sector privado.

Embora se constituam como pesquisas demoradas em que a perda de sujeitos pode ser uma variável difícil de driblar, pensamos que seria muito interessante realizar estudos longitudinais ao longo do processo de formação do aluno em que a presença de técnicas de observação directa para identificação das aprendizagens realizadas a partir da prática poderia ser de grande pertinência para se perceber a consonância ou dissonância entre discursos e acções.

Terminamos como começámos, acreditando, suportando-nos nos dados do nosso estudo que, independentemente das diferenças nos modelos formativos, as actividades de prática em contexto profissional se configuram como dispositivos essenciais de aprendizagem profissional, aprendizagens essas que não podem ser feitas em outros contextos, nomeadamente o académico. A componente de prática profissional na formação inicial revela-se assim como um “espaço e tempo” cruciais de construção identitária, dada a relação que promove com os contextos de trabalho e com os actores com quem se vai trabalhar, de transferência / mobilização de saberes para o terreno da acção e de aprendizagem de novos, de aquisição de valores e adesão a princípios éticos, bem como de aquisição de (pre)disposições essenciais ao desempenho de um exercício profissional com crianças de tenra idade, em que educar e cuidar se afiguram como duas vertentes inseparáveis da profissionalidade (Caldwell, 1989; Craidy & Kaercher, 2001; Dahlberg *et al.*, 1996; Kramer, 2006; Formosinho & Sarmiento, 2000; Vasconcelos, 2009).

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2002). A avaliação da formação de educadores e professores do 1º ciclo nas universidades. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 4, 5-17
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp.9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão. (org.). *Formação Reflexiva e Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 173-188). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008) Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Col. Educação e Formação. Porto: Edições pedago.
- Alarcão, I.; Leitão, A.; Roldão, C. (2009). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, vol.1, n.º3, p.2-29
- Alarcão, I. & Rua, M. (2005). Interdisciplinaridade, estágios clínicos e desenvolvimento de competências. *Texto contexto - enferm.* [online], vol.14, n.º3, pp. 373-382 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072005000300008&lng=en&nrm=iso (consultado em Janeiro de 2011)
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003) *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina (2ª ed.)
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação: Contributos dos colóquios* (pp.201-232). CIDInE. Aveiro: Porto Editora.
- Almy, M. (1988). The early childhood revisited. In B. Spodek, O. Saracho & D. Peters (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 75-83). New York: Teachers College Press.
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação / formação*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança-Universidade do Minho
- Alonso, L. (2007). O desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M.A. Flores & I. C. Viana (org.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-129). Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005) Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso e M C Roldão (Coords) *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Altava Rubio, V. & Fernández, G. (2003). Del Análisis de la Práctica a la Construcción del Conocimiento en la Formación de Maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Abr, 17 (46), pp. 135-150

- Altet, M. (1998). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas de Professores e das Situações Pedagógicas*. Coimbra: Porto Editora
- Altet, M. (2001). Les competences de l'enseignant professionnel: Entre savoir, schemes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay; M. Altet; E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles compétences?* (3^aed, pp.27-40).Col. Perspectives en Éducation. Paris: Boeck Université.
- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants des IUFM: un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en education*, .n.º8, pp.12-23
- Alves, F.C. (1991). *A satisfação/ insatisfação docente – Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado não publicada).
- Alves, N. & Garcia, R.L. (2002). A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In N. Alves (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*, 7ª ed., S. Paulo: Cortez.
- Amade-Escot, C. (2000). The contribution of two research programs on teaching content: Pedagogical content knowledge and didactics of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 78–201.
- Amaral, M. J.; Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89-121). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Argyris, C., & Schon, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Arnal, J.; Del Rincón, D.; Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Arregui, E.; Garía, M T.I. & Rodríguez, M.S.G. (2007) Desarrollo de Competencias en Practicum de Magisterio *Aula Abierta*, Vol. 36, n.ºs. 1, 2, pp. 65-78 ICE. Universidad de Oviedo
- Arregui, E. A. ; Pérez, R. P. & García, M. C. (2009). El Practicum desde una perspectiva de cambio. Contextos y diagnósticos de estudiantes. *Aula Abierta*, Vol. 37, n.º2, pp. 29-44.
- Azcárate, P. (1999). El conocimiento profesional: naturaleza, fuentes, organización y desarrollo. *Cuadrante*, v. 8, p. 111-138
- Baartman, L.K.J. & Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, vol. 6, pp. 125-134.
- Bach, L. (2002). Heuristic inquiry and the heuristic scholar. In M. Wolff & C. Pryor (Eds.) *The mission of the scholar – research & practice*. New York: Peter Lang, pp. 90-102.

- Bairrão, J.; Barbosa, M.; Borges, I.; Cruz, O. & Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bairrão, J.; Leal, T.; Abreu-Lima, I. & Morgado, R. (1997). Educação Pré-Escolar». In: *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP, vol II*, Ministério da Educação, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: IIE, Col. Ciências da Educação.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação, 10*, 1, pp. 7-19.
- Ball, C. (1994). *Start Right: the importance of early learning*. London: RSA.
- Balli, S. (2011) Pre-service Teachers' episodic memories of classroom management. In *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27, pp. 245-251
- Baptista, A. B. (2010). Para uma ética pedagógica e relacional do educador de Infância. O Educador de Infância: Percursos de uma profissão. *Medi@ções – Revista online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, Vol 1, n.º 2, pp. 12-29. Consultado em <http://mediacoes.esse.ips.pt> (consultado em Janeiro 2013)
- Baptista, M.I. & Sanches, M.A. (2005). Competências na formação inicial do educador de infância / professor: entre práticas e representações. In G. Portugal e L. Pereira (org) 1º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-escolar e 1º Ciclo. Aveiro: DDTE/ Universidade de Aveiro. (Texto policopiado)
- Barbier, J. M. & Lesne, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*. Paris: Robert Jauze
- Barbier J. M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.M. Barbier & O. Galatanu (Coord). *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, pp. 61-86.
- Barbosa, M. (2000). *Racionalidades e papel do educador: perspectiva simples e abordagem complexa*. In Diversidade e identidade/1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação; coord. Adalberto Dias de Carvalho.-Porto: Universidade do Porto.Faculdade de Letras.Instituto de filosofia, 2000
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barone, T.; Berliner, D.C.; Blanchard, J.; Casanova, U. & McGowan, T. (1996). A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In Sikula, J.; Buttey, T.J.; Guyton, E. (org.) *Handbook of research on teacher education*. 2nd ed. New York: Macmillan, pp. 1108-1149.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudanças*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Barroso, J. (1996) *O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída*, in J. Barroso (org.) *O Estudo da Escola*, Porto: Porto Editora, pp. 167-189.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of Good Practicum Place: Student Teachers Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29 (2), p. 81-98

- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien reflexive par la formation initiale? *Recherche et Formation*, n.º 46.
- Beijaard, D.; Meijer, P.; Morine-Dersheimer, G. & Tillema, H. (2005). Trends and themes in teachers' working and learning environment. In D. Beijaard; P. Meijer; G. Morine-Dersheimer & H. Tillema (Eds.). *Teacher professional development in changing conditions* (pp.9-26). Netherland: Springer.
- Bell, B. & Gilbert, L. (1996). *Teacher development: A model from science education*. London: Falmer Press
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Belo, S.; Almeida, L. & Portugal, G. (1997). A prática na construção da identidade profissional; estudo exploratório sobre educadores de infância. *Revista galego-portuguesa de psicologia e educación*, (1), 559-571
- Berger, P. & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality - a treatise in the sociology of knowledge*. England: Penguin Books.
- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51, 5, pp. 358-371.
- Bíemar, S. (2010) Modifications des images identitaires relatives à la relation pédagogique lors de l'entrée dans le métier. *Education & Formation – e294*, Octobre, pp. 53-67.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guia Practica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Blin, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bliss, L. B., & Reck, U. (1991). *PROFILE: An instrument for gathering data in teacher socialization studies*. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, Boston, MA, February 13-16
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolam, R. (1990). Recent developments in England and Wales. In B. Joyce (Ed.). *Changing school culture through staff development*. USA: ASCD.
- Borges, C. (2001). Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*, 74 (12), 58-76.
- Borges, C. & Tardif, M. (2001). Apresentação da revista temática sobre "Saberes dos docentes". *Educação e Sociedade*, 74 (12), 1-11.
- Borges, M.L. (1996). "Vocação" ou "Estratégia do Possível". In *Actas II Congresso Português de Sociologia: Práticas e Processos de Mudança Social*. Associação Portuguesa de Sociologia. Lisboa: Celta Editora.
- Borges, M. P. (2007) *Professores: imagens e auto-imagens*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

- Borko, H. & Putman, R.T. (1996). Learning to teach. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-708). New York: Macmillan
- Boudreau, P. (1999). The Supervision of a Student Teacher as Defined by Cooperating Teachers. *Canadian Journal of Education* 24, (4), 454 – 459.
- Boudreau, P. (2001) Que se passe-t-il dans une stage réussi? *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XXVII, n.º 1, 2001, p.65-84
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Paris: Seuil.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: Analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, 105, pp.83-119.
- Bourdoncle, R. (1997). Normalisation, Academisation, Universitarisation, Partenariat: De la diversités voies vers L'université. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2) Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102 (consultado em Maio de 2013)
- Bransford, J.; Darling-Hamond, L. & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hamond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp.1-39). S. Francisco: Jossey Bass.
- Brantlinger, E.; Jimenez, R. Klingner, J.; Pugach, M. & Richardson, V. (2005). *Qualitative Studies in Special Education. exceptional children*, v.71; n. 2; p. 196–207.
- Brewer, J. & Hunter, A. (2006). *Foundations of multimethod research: synthesizing styles*. California: Sage Publications.
- Britzman, D.P. (1991). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany, NewYork: Suny
- Bryman, A. (2006) Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113
- Bryman, A. (2007). Barriers to Integrating Quantitative and Qualitative Research. *Journal of Mixed Methods Research*. v.1, n.1,, p.8-22.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1992). *Análise de Dados em Ciências Sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora
- Buckingham, D. (2002). Crecer en la era de los medios electrónicos: Tras la muerte de la infancia. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Bullough, R. V. (1989). *First-year Teacher - a case study*. NY: Teachers College Press: Columbia University.
- Bullough, R. V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In B. J. Bridle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (vol. 1, pp. 79-134). Dordrecht: Kluwer.

- Bullough, R.; Young, J. & Draper, R. J. (2004). One year teaching internships and the dimensions of beginner teachers development. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 10 (4): 365-394
- Burke, P. (1987). *Teacher development: Induction, renewal, and redirection*. New York: Falmer Press.
- Caetano, A. P. (1997). Dilemas dos professores. In M. T. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 191-221.
- Caetano, A.P. & Silva, L. (2009). Ética Profissional e formação de professores. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60.
- Caires, S. (2003). *Vivências e percepções dos estágios pedagógicos. A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do "Tornar-se professor". *Aná. Psicológica*, v. 24, n. 1. Disponível em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000100009&lng=pt&nrm=iso (consultado em Março de 2013)
- Caires, S. & Almeida, L. S. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: Tópicos para um debate aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), pp. 219-241
- Caires, S. & Almeida, L.S. (2003) Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino. *Psico-USF (Impr.)* [online], vol.8, n.2, pp. 145-153. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712003000200006>. (consultado em Maio 2013)
- Caires, S. Almeida, L. & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35:2, 163-178.
- Calderhead, J. (1987) Introduction. *Exploring teachers thinking*. London: Cassel
- Calderhead, J. (1991) The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5-6), pp. 351-535
- Caldwell, B. (1989). A comprehensive model for integrating child care and early childhood education. *Teachers College Record*, 90(3), 404-414.
- Caldwell, B. (1990). "Educare": A new professional identity. *Dimensions*, 18, 3-6.
- Campos, B.P. (2003). *Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. P. (2001) Formação profissional dos professores no Ensino Superior. Porto: Porto Editora / INAFOP
- Campos, J. & Gonçalves, T. (2010). Supervisão e Avaliação. Construção de Registos e Relatórios. Col. Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Canales, M. e Peinado, A. (1995) Grupos de discussão. In J. Delgado, J. & J. Gutiérrez, J. (coord.) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 287-316). Madrid: Editorial Síntesis Psicología.
- Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas, In J. Barroso (org.), *O Estudo da Escola* (pp. 121-149). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1999) *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa Lisboa
- Canário, R. (2000) *A prática profissional na formação de professores*. Comunicação apresentada no âmbito do INAFOP Formação profissional de professores no ensino superior. -Universidade de Aveiro em 24 Novembro de 2000. Documento policopiado.
- Canário, R (2001) A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Org), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-45. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2002). Formação inicial de professores: que futuro(s)? In N. Afonso e R. Canário, *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores* (pp. 37-63). Porto: Porto Editora.
- Candau, V.M. & Lellis, I.A. (1999). A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In V.M. Candau (Org.). *Rumo a uma Nova Didática* (pp.56-72). Petrópolis: Vozes.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Capel, S.; Leask, M. & Turner (1997). *Starting to Teach in the Secondary School: A companion for the newly qualified teacher*. London: Routledge
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal – o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância. Formação e desenvolvimento profissional*, Chamusca: Ed. Cosmos
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, n.º 9, pp. 4-31.
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances: estudos sobre educação*, Ano XVII, vol. 20, n.º 21, pp. 144-162
- Carlgren, I., Montero, L., Figueiredo, M., & Grangeat, M. (2009). *Teachers' Knowledge and Professionalism: the Weakest Link or a Way to a Stronger Professional Claim?* Simpósio apresentado na European Conference on Educational Research (ECER 2009), Viena, Áustria.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ed. Morata
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In M.T. Estrela (Ed.). *Viver e construir a profissão docente*. Col. Ciências da Educação (pp. 21-50). Porto: Porto Editora.

- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W.R. HOUSTON (Ed.). *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators* (pp. 291-310). New York: McMillan.
- Carvalho, I. L. (1996). *Educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Edição do Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Cataldo, C. Z. (1983). *Infant & toddler programs: A guide to very early childhood education*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8(2), pp. 337-347
- Ceia, C. (2002). A construção do porta-fólio da prática pedagógica: Um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógicas. Disponível em: <http://www2.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/Educacao/portafolio.pdf> (consultado em Janeiro 2009)
- Cid, A.; Abbelás, A. P. & Campos, J. A. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, pp. 127-154
- Chakur, C. R. (2001). *Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana*. Araraquara: JM.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Armed.
- Chong, S.; Ling, L. E. & Chuan, G. K. (2011). Developing Student Teachers' Professional Identity: An Exploratory Study. *International Education Studies*, Vol. 4, N.º1. Disponível em www.ccsenet.org/ies (consultado em Março de 2012)
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teacher's classroom images. *Curriculum Inquiry*, 14(4), pp. 361-385.
- Clandinin, D. J. (1989). *Personal Practical Knowledge: A Study of Teacher's Classroom Images*. Toronto, Canada: Wiley.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1995). *Teachers Professional Knowledge Landscape*. New York: Teachers College Press.
- Clarke, C. M. & Hollinsworth (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), pp. 947-967.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296), 3rd ed.. New York: Macmillan.
- Cochran-Smith, M. (1999). Learning to teach for social justice. In G. Griffin (Ed.), *The education of teachers. Ninety-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 114-144). Chicago: University of Chicago Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.

- Cochran, K.F.; King, R.A. & De Ruiter, J. A. (1991). *Pedagogical content knowledge: a tentative model for teacher preparation*. Paper presente at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April, Chicago.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London & New Yook: Routledge. 4th edition.
- Connelly, F.D and Clandinin, D.J. (1999) (Eds). *Shaping a Professional Identity. Stories of Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Coelho, A.M. (2004). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30, pp. 473-495.
- Compagnucci, E. & Cardós, P. (2007). The development of professor's professional knowledge. In Psychology. *Orientac. soc. (online)*, vol.7, p.103-114
- Contreras, D. (1987) De estudante a professor. Socialización y aprendizagem en las practicas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, pp. 203-231.
- Contreras, D. (1997). *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata
- Contreras, D. (2010) Ser e saber en la formación didáctica del profesorado: una vision personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), pp. 61-81
- Cornu, R. (2008) *The changing role of the 'student teacher' in professional experience*. Australian Association for Research in Education conference Queensland University of Technology 30th Nov. – 4th Dec. 2008. Disponível em <http://www.aare.edu.au/08pap/lec08364.pdf> (consultado Agosto 2012)
- Correia, J.; Lopes, A. & Matos, M. (1999). *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: ASA Editores II, S. A.
- Cortazzi, M. (1993) *Narrative Analysis*. Londres: Falmer Press
- Craidy, C. & Kaercher, G. (Eds.) (2001). *Educação Infantil: para que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Creswell, J.W. (2003) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd Edition), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J.W.; Clark, V.L.P. (2011). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. Lincoln: Sage Publications 2^a ed.
- Cró, M.L. & Pinho, A.M. (2012). Educação de Infância em Portugal: Perspectiva histórica. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 17(2), Jul./Dez., 205-215
- Cruz, M. B.; Dias, A.R.; Sanches, J. F.; Ruivo, J. B., Pereira, J. C. S., & Tavares, J. J. C. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV(103-104), 1187-1293.
- Cruz, M. F. (2006) *Desarrollo Profesional Docente*. Espanha: Grupo Editorial Universitário

- Cunha, A. (2003). A Socialização dos professores e os ciclos de vida profissional. *Educação em Revista*, n.º 4, 51-64
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer
- Damarin, S. (1993). School and situated knowledge: Travel or tourism? *Educational Technology*, 33 (3), 27-32.
- Damas, M., & Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
- Damásio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*. New York, New York: Penguin Books.
- Daresh, J. C. (1990) Learning by Doing: Research on educational administration practicum. *Journal of Educational Administration*, (28), 2, 34-47.
- Darling-Hamond, L. (2006) Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1999). Investing in teaching as a learning profession. Policy problems and prospects. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes, (Eds.). *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice* (pp.376-411). San Francisco, Califórnia: Jossey-Bass.
- David, T. (2004). Questions of Quality: The Contribution of Research Evidence to Definitions of Quality in Early Childhood Education and Care Practice. In H. Schonfeld, S. O'Brien & T. Walsh (Eds.), *Questions of Quality – Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education* (pp.22-29). Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education (CECDE).
- Davini, M. C. (1995). *La Formación Docente en Questión: política e pedagogía*. Buenos Aires: Paidós
- Day, C. (1999). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J. M. & Rogiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'information*, Bruxelles: Ed. De Boeck
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. México, Correo de la UNESCO.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Densmore, K. (1987). Professionalism, Proletarianization and teacher Work. In T.S. Popkewitz (Ed.) *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*. (pp. 130–160). New York : Falmer Press.
- Denzin, N.K. (1984). *The research act*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretative biography*. London: Sage
- Denzin, N.K. (1991). Deconstructing the biographical method. AERA Conference in Chicago, April.
- Derouet, J. L. (1988). La profession d'enseignement comme montage composite. *Éducation Permanente*, 96, pp. 61-71
- DeSeCo / OCDE (2002). *Definitions and selection des competences (DeSeCo): Fondements theoriques*. Disponível em <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/> (Consultado em Janeiro de 2011).
- Dewey, J. (1933). *How we think*. London: Heath.
- Dobbins, R. (1996). Student teacher self-esteem in the practicum. *Australian Journal of Teacher Education*: Vol. 21, n.º 2. Disponível em <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol21/iss2/2> (consultado em Janeiro de 2013)
- Doyle, W. (1990). Themes in Teacher Education Research. R. Houston (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. N. York : MacMillan
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2012). **A construção de si pela actividade de trabalho: a socialização profissional**. *Cad. Pesqui.* [online], vol.42, n.146, pp. 351-367.
- Dubet, F. (2003). Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea. *Sociologias*. Ano 5, nº 9, pp. 174-214.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elbaz, F. (2002). O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação. Identidade e Desenvolvimento Profissional dos Professores*, XI, 2, pp. 21-33.
- Elliott, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, B., & Calderhead, J. (1994). Mentoring for teacher development: Possibilities and caveats. In D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: Perspectives on School-based Teacher Education* (pp.166-189). London: Kogan Page.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. (1995). Developing professional knowledge within a Ciente-centered orientation. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.). *Professional Development in education: New paradigms and practices* (pp.227-252). New York: Teachers College Press.

- Eraut, M. (2006). *Developping Professional Knowledge and Competence*. London & New York: Routledge Falmer.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp.195-301). Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. *MÁTHERESIS* 10, 217-233.
- Esteves, M. (2002) A Investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo. Lisboa: IIE.
- Esteves, M. & Rodrigues, A. (2003). Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. In *Investigar em educação*. (pp. 15-68). Junho, n.º 2. Revista da Sociedade Portuguesa de Educação. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª Edição, Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XX: 301 – 309.
- Estrela, M.T. (1997) “Introdução”. In M.T. Estrela (org) *Viver e Construir a Profissão Docente*, Porto: Porto Editora, pp. 7-20.
- Estrela, M.T. (2001). Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In M. Teixeira (Ed.). *Ser Professor no limiar do século XXI* (pp. 113-141). Porto: ISET.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação. Número temático: Formação de Professores: Testemunhos e perspectivas*, vol XI, nº1:17-29.
- Estrela, M.T. & Estrela, A. (1977), *Perspectivas actuais sobre formação de professores*, Lisboa: Estampa.
- Estrela, M. & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.
- Estrela, M.T. (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M.T., Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora/Inafop.
- Evans, L. (2007). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 56, nº 1: 20 – 38.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris, PUF.
- Feiman-Nemser, S. (1982). *Staff development and learning to teach*. In Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association. Detroit. ANAIS. Aera, pp. 1-18.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to Teach. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.). *Handbook of Teaching and Policy* (pp.150-170). New York: Longman.

- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. W. Houston(Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-55
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 697-705). Nueva York: Routledge
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 255-273.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching, third edition* (pp. 505-526). New York: Macmillan.
- Felício, H. M. S. & Oliveira, R. A. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular *Educar, Curitiba*, n. 32, p. 215-232
- Fenstermacher, G. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. Goodlad, R. Soder & K. Sirotnik (Eds.) *The moral dimensions of teaching* (pp. 130-151). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Fernandes, M. & Veiga Simão, A. (2007). *O portfolio na educação de infância: estratégia de reflexão dos educadores e das crianças*. In A. M. V. Simão; A. L. Silva & I. Sá (orgs.). *Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas*. Coleção Ciência da Educação, Lisboa. EDUCA
- Ferry, G. (1987). *Le traject de la formation*. Paris: Dunod.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds), *Professional Development of Teachers*. Boston: Allyn and Bacon
- Fleury, M.T.L. & Fleury (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*. Edição Especial, pp. 183-196
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino. Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. (2002). *Learning, development and change in the early years of teaching: A two-year empirical study*. (Tese de doutoramento). Universidade de Nottingham
- Flores, M. A. (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspectiva*, vol. 21, n.º 2, pp.391-412
- Flores, M. A. (2010) Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação. Porto Alegre*, v. 33, n.º 3, set. / dez., pp. 182-188

- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 119-151). Lisboa: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (1987). Quatro Modelos Ideais de Formação de Professores: o Modelo Empiricista, o Modelo Teoricista, o Modelo Compartimentado e o Modelo Integrado. In ME/GEP (Ed.). *As Ciências da Educação e a Formação de Professores* (pp.81-106). Lisboa: Ministério da Educação
- Formosinho, J. (1991). Concepções de Escola na Reforma Educativa. In SPCE *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas* (pp. 31-51). Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Formosinho, J. (2001) A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In Bártolo Paiva Campos (org) (2001) *Formação profissional de professores no Ensino Superior* (46-64). Porto: INAFOP / Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009a). *Dilemas e tensões da actuação da Universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano*. São Paulo: USP, Col. Cadernos de Pedagogia Universitária, vol. 8, pp. 1-39
- Formosinho, J. (2009b). *Formação de Professores Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Nova Profissionalidade e Diferenciação Docente. In M.A. Flores & I. C. Viana (Org.). *Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em Tempos de Mudança* (pp.71-82). Cadernos CIEd. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. e Niza, S. (2001) *Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial dos professores*. Projecto de recomendação. Lisboa: INAFOP.
- Formosinho, J. & Sarmiento, T. (2000). A Escola Infantil Pública como Serviço Social – a problemática dos Prolongamentos de Horário. *Infância e Educação – Investigação e Práticas (Revista do GEDEI)*, nº1: 7-27, Porto. Porto Editora.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Freese, A. R. (2005). Innovation And Change In Teacher Education: An Inquiring, Reflective, Collaborative Approach. In G. F. Hoban (Ed.), *The Missing Links in Teacher Education Design: Developing a Multi-linked Conceptual Framework* (pp. 117-133). Dordrecht-Netherlands: Springer.
- Freiberg, H. J. & Waxman, H. C. (1988). Alternative feedback approaches for improving student teachers' classroom instruction. *Journal of Teacher Education*, vol, 39, n.º 4, pp. 8-14
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra. Dinâmicas de acção organizada*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, A.M. (2001) *Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos*. FCUL. (Texto policopiado)

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Education Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, F. & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. *The national society for the study of education, yearbook of 1975*, vol. 74 (2). Chicago: University of Chicago Press,
- Furlog, J. & Maynard, T. (1995) *The mentoring of student teachers*. London, Uk: Routledge.
- Galveias, M. F. (2008). Prática Pedagógica: Cenário de formação profissional. *Interacções*, n.º 8, pp. 6-17. Disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes> (consultado em Março 2012)
- García, M.L. & Cortizas, M.I. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, n.º 354, pp. 99-124
- Gaspar, M. I. (2004). Competências em questão: contributo para a formação de professores. *Discursos*. Série: Perspectivas em Educação, pp. 55-71
- Gaudelly, W. & Ousley, D. (2009). From clothing to skin: Identity work of student teachers in culminating field experience. *Teacher and Teaching Education*, Vol. 25, pp. 931-939.
- Gauthier, C. et al. (1998). *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuis – RS: Ed. INIJUI.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Canada : Les Presses de l'Université de Laval.
- Gibbs, G. (1988) *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit, Oxford. Oxford Polytechnic.
- Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização* (1ª edição ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Ghiglione, J.L.B.; Chabrol, C. & Trogon, A. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris: A. Colin.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gilliam, S. L. & Crutchfield, L. B. (2001). Collaborative group supervision of practicum students and interns. *The Clinical Supervisor*, 20(1), 49-60.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). El profesor y la formación del profesorado. In: J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gómez (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 349-355). Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.
- Gimeno-Sacristán, J. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica dei aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- Giroux, H. (1991). *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: an introduction*. Londres: Longman.
- Glickman, C. D.; Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (1998). *Supervision of instruction: a developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon (4ª Ed.).
- Goetz, J. & Le Compte, M. (1988) *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. e Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 1-27.
- Gohier, C. & Anadón, M. & Chevrier, J. (2008). La dynamique de l'engagement chez des étudiantes en formation des maîtres analysée sous l'angle des états identitaires. *Canadian Journal of Education*, 31, 4, pp. 813-835
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Círculo de Leitores
- Goleman, D. (1999). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates
- Gomes, J.F. (1986a) *Para a história da educação em Portugal*. Porto: Porto Editora
- Gomes, J. F. (1986b). *A educação infantil em Portugal*, Coimbra: Ed. INIC
- Gonçalves, J.A. (1992) A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professoras* (141-169). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. e Gonçalves, M. R. (2002). Profissionalidade docente: um percurso relacionalmente construído. In M. Fernandes et al. (orgs.) *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação* (pp. 555-604). Actas do 5º. Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Edições Colibri/ Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- González, M. T. (1995). *Formación Docente: Perspectivas desde el Desarrollo del Conocimiento y la Socialización Profesional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias
- Good, T. L. & Brophy, J.E. (1986). School Effects. In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 570-602). New York: Macmillan.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre Educação e Mudança*. Porto: Porto Editora.
- Graciano, A. R. & Fialho, I. (s/d). Perspectivas e expectativas em relação à formação inicial e à profissão de educadora de infância. Disponível em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5081/1/Resumo%20Livro.pdf> (consultado em Janeiro de 2013)
- Granott, N. (1993). Patterns of interaction in the coconstruction of knowledge: Separate minds, joint effort, and weird creatures. In R. Wosniak & K. Fischer (Eds.). *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ: Earlbaum.

- Grossman, P. L. (1995). Teachers' knowledge. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*, 2ª ed. (pp. 20-24). Tarrytown, NY: Pergamon.
- Grossman, P. L.; Wilson, S. M. & Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de currículo y formación Del profesorado*, v.9, n. 2. Universidade de Granada. Disponível em <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.htm> (consultado em Março de 2011)
- Guba, E. (1989). Critérios de credibilidade en la investigación naturalista. In: Sacristán & Perez (Eds). *La Enseñanza: su Teoria y su Pratica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Guimarães, C. & Garms, Z. (2011) A legislação, as políticas nacionais de atendimento na instituição de educação infantil no Brasil e o desafio de educar e cuidar a criança de 0 a 5/6 anos. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 94 Set / Dez, pp. 49-59
- Guimarães, V. S. (2004). *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus.
- Günther, H. (2006) Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Mai-Ago, Vol.22, n.º2, pp.201-210.
- Guskey, T.R. (1986). Staff Development and the Process of Teacher Change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*. California: Corwin Press, Inc.
- Guskey, T. R. & Sparks, D. (2002). Linking Professional Development to Improvements in Student Learning. Paper presented at the *Annual meeting of the American Educational Research Association*.
- Guzmán Ibarra, I.; Marin Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 151-163. Disponível em <http://www.aufop.com> (consultado em Março de 2012)
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Haigh, M.A.; Pinder, H. & Macdonald, L. (2006). *Practicum contribution to students learning to teach*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick, 6-9 September 2006. Education-Line. Disponível em <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/160597.htm> (consultado em Março 2012)
- Handal, G. e Lauvas, P. (1987) *Promoting reflective teaching; supervision in practice*. Milton Keynes, Open University Enterprises
- Hargreaves, A. (1996). Revisiting voice. *Educational Researcher*, 25(1), 12-19.
- Hargreaves, A. (1998a). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 14 (8), pp. 835-854

- Hargreaves, A. (1998b). The emotions of teaching and educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer (pp. 558-575).
- Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques: les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. Le renouvellement de la profession enseignante: tendances, enjeux et défis des années, Volume XXIX, n. 1, printemps. *Revue Virtuelle*. Disponível em <http://www.acelf.ca/revue>. (consultado em Agosto 2012)
- Hastings, W. (2004). Emotions and the practicum: the cooperating teachers' perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(2), 135-147.
- Hatcher, R., & Lassiter, K. (2004). *Report on practicum competencies*. Disponível em http://www.jmu.edu/ibavi/CTCC_Practicum_Competencies.pdf. (consultado em Fevereiro 2011)
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teach. Teach. Educ.*, v.1, n.2, pp.33-49, 1995.
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S. e Kubany, E. S. (1995). *Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods*. *Psychological Assessment*, 7, 238-247.
- Hedrick, T. E. (1994). The quantitative-qualitative debate: Possibilities for integration. In C.S. Reichardt, & S. Rallis (Eds.) *The qualitative-quantitative debate*. San Francisco, Jasssey-Bass.
- Herrero, M. H. & Condon, J. L. (2011). La evaluación del Practicum de Pedagogia en el proceso de transición de la Licenciatura al Grado. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas, Vol 9 (2), pp.71 - 96. Disponível em <http://redaberta.usc.es/redu> (consultado em Junho 2012)
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*, 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoria de la formacion*. Madrid: Narcea.
- Hoyle, E. (1985). The professionalization of teachers: a paradox. In Gordon, P. (Ed.). *Is teaching a profession?*. London: University of London
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.). *Vidas de professores* (vol. 4, pp.33-61). Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Development. Some Intersections. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.). *Professional Development in education: New paradigms and practices* (pp.193-224). New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. & Miles, M. (1991). *Analyse des Données Qualitatives: Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelas: De Boeck.
- Hughes, E. C. (1955). The Making of a physician. *Human Organization*, Washington, n. 14, p. 21-25, 1955.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

- Infante, M.J. (2008). Educação pré-escolar: olhares do passado e do presente. *Itinerários*, 2º série, n.º 7, pp. 25-37
- Jacinto, M. & Sanches, M. F. C. (2002). Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico. *Revista de Educação*, v. XI, n. 1, pp. 79-103
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.
- Jay, J. & Jonhson, K. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teacher and Teaching Education*, 18(1), pp. 73-85.
- Jesus, S. N. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S.N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et Socioconstructivisme — Un cadre théorique*. Bruxelas: De Boeck.
- Jordell, L. K. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3 (3), 165-177.
- Jorro, A. (2009). La construction de l'ethos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, n.º 3, pp.13-25
- Kagan, D. (1992). Professional growth among presservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (5/6), 129-169.
- Katz, L. (1972). Developmental Stages of Preschool Teachers. *Elementary School Journal*, n 73, pp. 50-54.
- Katz, L. (1988). Where is childhood as a profession? In B. Spodek, O. Saracho e D. Peters (Ed.) *Professionalism and the Early Childhood Practitioner*. New York: Teachers Colege Press
- Katz, L. (1998). Cinco Perspectivas sobre Qualidade. In Ministério da Educação (Ed.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 15-40). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.
- Katz, L. & Goffin, S. G. (1990). Issues in the preparation of teachers of young children. In: Spodek, B. & Saracho, O. (Eds.). *Yearbook in Early Childhood Education (Vol. 1): Early Childhood Teacher Preparation* (pp. 192-208). New York: Teachers College Press.
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : NATHAN.
- Kelchtermans, G. (1993). Teachers and their career story: a biographical perspective. In C. Day, C.; J. Calderhead, J.; P. Denicolo (Ed.). *Research on teacher thinking: understanding professional development*. Londres: The Falmer Press.
- Kelchtermans, G. (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, 18, 5-20.

- Keltchtermans, G. (2005) Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teacher and Teacher Education*, 21, pp. 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Auto-compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M.A. Flores & A.M. Simão (Eds.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: Contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Col. Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: E.P.U.
- Kersaint, G.; Lewis, J.; Potter, R.; Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teacher and Teacher Education*, 23, pp. 775-794
- Kishimoto, T. (2002). Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In M. Machad, (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (pp.107-115). São Paulo: Cortez Editora.
- Klenowski, V. (2002) *Developing portfolios for learning and assessment*. London: Routledge & Falmer.
- Knowles, M. S. (1985). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Koerner, M.; O'Connell-Rust, F. & Baumgartner, F. (2002). Exploring roles in student teaching placements. *Teacher Education Quarterly*, 29 (2), 35-58.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. J (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2009) A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem ao longo da vida. In A. Flores e A. M. Veiga -Simão, A.M. (org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos Perspectivas* (pp.39-60). Magualde: Edições Pedagogo.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría, y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), pp. 83-101
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russel, T. (2006) Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, n.º 22, pp. 1020-1041
- Korthagen, F.; Kessels, J.; Koster, B.; Langerwerf, B. & Wubbels, T. (Eds.) (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11(1). 47-71.
- Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (2001). Learning from practice. In F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 32-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kramer, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818

- Kroll, L. (2004). Constructing constructivism: How student teachers construct ideas of development, knowledge, learning, and teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (2), 201-221.
- Kuhn, T. (1975). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Kyriacou, C. e Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Lacey, C. (1986). Professional Socialization of Teachers. In: Dunkin, M.J. (Ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp.634-645).Oxford: Pergamon Press.
- Lanier, J. & Little, J. (1986). Research on Teacher Education. In M. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching*, 3ªed. (pp.527-569). New York: MacMillan Publishing Company.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Latorre Medina, M. J. (2006). El practicum: su impacto en el universo de creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, n.º 16, pp. 217-232.
- Latorre Medina, M. J. (2007). El potencial formativo del Practicum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273.
- Latorre Medina, M. J. & Encomienda, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas, Vol 9 (2), pp.35 - 54. Disponível em <http://redaberta.usc.es/redu> (consultado em Junho 2012)
- Le Boterf, G. (1999). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais*. Porto Alegre: Artmed
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas*. Porto: ASA Editores
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la Competence: Pour dépasser les idées reçues – 15 propositions*. Groupe Eyrolles
- Leitão, A. S. P. (2009). *Construção da profissionalidade na formação inicial de professores do 1º CEB: o caso de um grupo de professores estagiários da ESEC*. Tese apresentada À Universidade de Aveiro para obtenção do Grau de Doutor em Didáctica na especialidade de Supervisão e Formação.
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista portuguesa de educação*.19(2), p. 51-84.
- Leite, C. (s/d) A Formação de professores em Portugal e a Declaração de Bolonha. Texto Policopiado.

- Leite, T. (2007). *A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa? Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à FPCE-UL.
- Lesne, M. (1984). (trad) *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard, C. (2006). A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade*, vol. 27, n.º 94, pp. 201-227. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313712010> (consultado em Março de 2012)
- Lessard, C. (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, pp. 37-48.
- Levi-Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000
- Levi-Leboyer, C. (2009). *La gestion des compétences: Une démarche essentielle pour la compétitivité des entreprises*. Paris: Editions d'Organisation, 2ª ed.
- Levin, B. & Hé, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' Personal Practical The-ories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59 (1), 55-68.
- Libâneo, J. C. (2001). O professor e a construção de sua identidade profissional. In *Organização e gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa: 2001, pp. 61-72.
- Libâneo, J. C; Pimenta, S. G. (1999). *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, nº 68, pp. 239-277.
- Lima, L. (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. Barroso (org) (1996), *O Estudo da Escola*, Porto: Porto Editora, pp. 15-39
- Lima, M.G. (2001). *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha
- Lima, M.G. (2007) As Concepções / crenças dos professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 43/7, pp. 1-8
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York, NY: Routledge.
- Liston, D. P. ; Zeichner, K..M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata; Coruna: Fundacion Paideia Galiza. 3ª Ed.
- Lobato, C. (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticas/Practicum en la Universidad*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo Resgatar a Inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. et al. (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu próprio currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), pp. 63-95.

- López, M. C. & Pareja, E. H. (2008) Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 47/5, pp. 1-12.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J. J. (2002) Effective reflective practice – In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, v. 53, pp.33-43.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M.A. Flores; A.M. Veiga Simão (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedago.
- Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In: M. T. Estrela (org.). *Viver e construir a profissão docente* (pp. 117-159). Porto: Porto Editora.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições ASA.
- Lüdke, M. (1996) Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa* nº 9, pp. 5-15.
- Lüdke, M.; Boing, L.A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*. n. 89, v. 25. Campinas, Set./Dez., pp. 1159-1180.
- Lüdke, M. (2007) Os professores e a sua socialização profissional. In A. M. M. Realli; M. G. Mizukami (orgs). *Formação de professores: tendências actuais*. 3ª ed. São Carlos: EdUFScar, pp. 25-46.
- Lyons, N. (1998) (ed.). *With Portfolio in Hand: validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Magalhães, J. (1997). Para uma história da educação de infância em Portugal. *Saber (e) Educar*, n.2. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/190> (consultado em Abril 2013)
- Malglaive, G. (1997). Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 53 – 60). Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Marcelo, C. (1992). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Dom Quixote.
- Marcelo, C. (1996). Desarrollo profesional y las prácticas/prácticum en la Universidad. In Lobato, C. *Desarrollo Profesional y Prácticas/Prácticum en la Universidad* (pp.15-27). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Marcelo, C. (1998). Pesquisa sobre formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, 9, 51-75.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Col. Ciências da Educação para o Século XXI. Porto: Porto Editora.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Marcelo, C. (2009b) A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, vol. 1, n.º 1, pp. 109-131 Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> (consultado em Abril 2013)
- Marcelo, C. & Mingorance Díaz, P. (1992). Pensamiento de profesores e desarrollo profesional (I e / II), *Formación Inicial y permanente*. Sevilla: Servicio de Publicaciones
- Marland, P.W. (1995). Implicit theories of teaching. In Anderson, L. W. (1995). *International Encyclopedia of teacher and teacher education*. Cambridge: Cambridge University press.
- Maroco, J.P. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Martin, S.D. (2004). Finding balance: Impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 405-422.
- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional*, Vol X, n.º 1, pp. 17-41
- Mattsson, M.; Eilertsen, T. V. & Rorisson, D. (2011) Waht is practice in teacher education? In M. Mattsson, T. VidarEilersten & D. Rorisson (Eds.) *A Practicum Turn in Teacher Education* (pp. 1-15). Rotterdam / Bostom/Taipei: Sense Publishers Pedagogy. Col. Education and Praxis Vol. 6
- McNally, J.; Cope, P.; Inglis, B. & Stronach, I. (1994). Current realities in the student teaching experience: a preliminary inquiry. *Teaching & Teacher Education*, 10 (2), 219-231.
- McNamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice : An exploration study . *Teaching and Teacher Education*. 11(1), pp. 51-61.
- ME/DEB (1997) *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*, Lisboa: M.E./DEB- NEPE
- ME/DEB (1998) *Qualidade e Projecto na Educação pré-escolar*, Lisboa: M.E. / DEB-NEPE
- ME/DEB (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal: Relatório Preparatório*. Lisboa: ME / DEB
- ME / DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia e Aprendizaje*. México, n.º 55, pp. 59-72.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mesa, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. In C. Marcelo (Ed.). *La function docente*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Mesquita, E. (2010). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. *EDUSER: revista de educação*, Vol 2(1), pp. 3-19.

- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mestrinho, M. G. (2011). *Profissionalismo e competências dos professores de enfermagem*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, C.A.: Jossey-Bass.
- Mialaret, G. (1992). *A Psicopedagogia*. Lisboa: Dom Quixote
- Mialaret, G. (1996) Savoirs théoriques, saviors scientifiques et saviors d'action en education. In F. Minet; M. Parlier; S. Witte (org.) *La competence: Mythe, construction ou réalité* (pp. 161-187). Paris: L'Harttmattan.
- Miller, J. & Koerin, B. (2001). Gatekeeping in the practicum. *The Clinical Supervisor*, 20(2), 1-18.
- Mingorance, P. (1998). Facilitación y seguimiento de los procesos de reflexión sobre la práctica. Modelos de seguimiento. In González, M.N., Lobato, C. & Ruiz, P. *Desarrollo Profesional y Prácticum en la Universidad* (pp.17.53). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Mizukami, M.G.N. (2006). Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In A.M. Nacarato & M. A.V. Paiva, (Org). *A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, pp.213-231.
- Molina, E. C. (2004). La mejora del Prácticum, esfuerzo de colaboración. In *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2). Edición Electrónica.
- Molina, E.C. (2011). La práctica docente: una oportunidade de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, vol. 50, n-º 2, pp. 77-95.
- Monteiro, A.M. (2001). Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*. Vol. 22, nº 74, pp. 27-42
- Montenegro, T. (2001). *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. S. Paulo: FAPESP.
- Montenegro, T. (2005) Educação Infantil: A Dimensão moral da função de cuidar. *Psicologia da Educação*. São Paulo. N.º 20, pp. 77-101
- Montero, M. L (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Trad. Lisboa: Instituto Piaget
- Moreira, J. (1991). *Desenvolvimento profissional dos professores: Acepções, concepções e implicações*. Comunicação apresentada no III Seminário "A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos", Évora.
- Moreira, M.A & Vieira, F. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de natureza transformadora*. ed. 1. Lisboa: CCAP, Ministério da Educação.
- Morgado, J.C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: *Aval. Pol. Públ. Educ.*, v. 19, n.º 73, pp. 793-812.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Moss, P.(1996). Defining objectives in early childhood services. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(1), 17-31.
- Mota, C. & Abeledo, E. (s/d). Aportações da formação inicial para a construção da identidade profissional dos educadores de infância. In *Actas do IX Simposium de Poio*, pp. 943-950 (Texto policopiado)
- Munby, H; Russell, T.; Martina, A. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed), *Handbook of Research on teaching*. Washington. American Educational Research Association
- NAEYC (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8 – A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Consultado em <http://www.naeyc.org/about/positions/dap7.asp> (consultado em Setembro 2008)
- NAEYC (1995). *Quality, Compensation and Affordability – A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Consultado em <http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/PSOCA98> (consultado em Novembro 2012)
- Nascimento, M. A. (2002). *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Nascimento, M.A. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), pp. 207-218.
- Navío, A. (2004). Propuestas conceptuales entorno a la competência profesional. *Revista de Educación*, 337, pp. 213-234.
- Neves, I. (2007) A formação prática e a supervisão da formação. *Saber (e) Educar*, 12, pp. 79-95
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. In M.L. Holly & C. McLoughlin (Eds.). *Perspective on teacher professional development* (pp.155-172). London: The Falmer Press.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, Issue 3, pp. 293-306
- Nitonde, F. & Paquay, L. (2011). Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Education & Formation – e – 295*, pp. 143-164
- Nóvoa, A. (1991). A Formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. *Inovação*, 4(1), pp. 63-76
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (coord.) *Os Professores e a sua Formação* (pp. 17-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1994). Les enseignants: à la recherche de leur profession. *European Journal of Teacher Education*, 17(1-2), pp. 35-44
- Nóvoa, A. (1995a) (org) *Profissão professor*. 2.ed. Porto. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995b). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (org) *Vidas de Professores*, 2ª ed. Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009a) *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa
- Nóvoa, A. (2009b). “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, Disponível em http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf (consultado em Setembro de 2010).
- Nunes, C. (2001). Saberes docents e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n.º 74, pp. 27-42
- Núñez, I.B. & Ramalho, B.L. (2005). A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. *EccoS Revista Científica*, v.7, n.º1, pp. 87-111.
- Oberhuemer, P. (2000). Conceptualizing the professional role in early childhood centers: Emerging profiles in four European countries. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2). Disponível em <http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/oberhuemer.html> (consultado em Maio de 2013)
- OCDE (2000). A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oliveira, M.M. (2007) *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petropolis: Vozes
- Oliveira, H. M. (2004). *A construção da identidade profissional dos professores de Matemática em início de carreira*. Tese de Doutoramento em Educação, apresentada à Universidade de Lisboa através da Faculdade de Ciências
- Oliveira, H. M.; Cyrino, M. C. (2011). A Formação Inicial de Professores de Matemática em Portugal. *Interações*, N.º 18, pp. 104-130. Disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes> (consultado em Julho de 2012)
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Inovação*, 10 (1), pp. 89-10.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho. Instituto da Criança.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000) A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto-criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, n.º 1. Porto: Porto Editora, pp. 153-173
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho, *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. (pp. 80-103). Braga: Livraria Minho.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). A interação educativa na supervisão de educadores estagiários. Um estudo longitudinal. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de práticas. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, nº 4, 42-68.
- Oosterheert, I., & Vermunt, J. (2003). Knowledge construction in learning to teach: The role of dynamic sources. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(2), 157-173.
- Ortlipp, M. (2003). The risk of voice in practicum assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(3), 225-237.
- Pacheco, J. A. (1995) *Formação de professores: teoria e práxis*. Braga: Universidade do Minho
- Pacheco, J. (1995b). *O pensamento e acção do professor*. Porto. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2004) A (difícil) construção da profissionalidade docente. *Revista do Centro de Educação*, vol. n.º 29, n.º 2. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/2004/02/a1.htm> (consultado em Maio de 2010)
- Pacheco, J. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement: pratiques diverses, questions multiples. In L. Paquay (Ed.). *L'évaluation des Enseignants: Tensions et Enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- Paquay, L. (2012). *Quels référentiels de compétences ? Quels savoirs pour enseigner ? Pour quelle formation professionnalisante? Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n.º 15, pp. 159-166
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, Ph. (1998) (dir.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck, 1998, 2^e éd.
- Paquay, L. & Wagner, M.C. (1998). Compétences Professionnelles Privilégiées dans les stages et en Vidéo-Formation. In L. Paquay; M. Altet; E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles compétences?* (pp.153-180). Paris: Boeck Université.
- Patrick, H., & Pintrich, P. R. (2001). Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 117-143). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2^a ed.). Thousand Oaks: Sage, Publications Inc.
- Pence, H. M. y Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 14-25.

- Pérez García, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Pérez-Gómez, A. (1988) El Pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. In A. Villa (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-148). Madrid: Narcea.
- Pérez-Gómez, A. (1992a). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.) *Os professores e sua formação* (pp.93-114). Lisboa, Dom Quixote.
- Pérez Gómez, A. (1992b). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In J. Gimeno Sacristán e A. Pérez Gómez (Eds). *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.115-134). Morata. Madrid.
- Pérez Gémez, A. (1998). A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds). *Comprender e transformar o ensino* (pp. 353-379). Porto Alegre, Artes Médicas.
- Pérez-Gómez, A. (2010) Reinventar la profesión docente: Nuevas exigências y escenarios en la era de la información y la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), pp.17-36
- Pérez-Roux, T. (2008). Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants: éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps. *Education-Formation*, n.º e-287, pp.7-19.
- Pérez-Roux, T. (2012) (Dir). La professionalité enseignante. Presses Universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF Editeur
- Perrenoud, P. (1998). Construir des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, n° 3, Dossier " Savoirs et compétences ", novembre, pp. 3-7. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html (consultado em Janeiro de 2011)
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed
- Perrenoud (2001) *Porquê construir competências desde a Escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra a desigualdade*. Porto: ASA
- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud *et al.* *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação* (11-33). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó

- Perrenoud, P. (2008a). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II "Formación centrada en competencias(II)"*. Consultado (31 de Maio de 2013) em http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Perrenoud, P.; Altet, M.; Lessard, C. & Paquay, L. (2008b). Introduction: Entre savoirs issus de la recherché et savoirs issues de l'expérience. In Perrenoud, P. Altet, M.; Lessard, C. & Paquay, L. (Eds.). *Conflits de saviors en formation des enseignants. Entre saviors issus de la recherché et saviors issues de l'expérience* (pp.7-22). Bruxelles: De Boeck.
- Pessanha, M.; Aguiar, C., & Bairrão, J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 204–214.
- Pessoa, T. (2007) O Educador como tecelão de afectos: reflexões e desafios na escola actual. In J.M. Sousa e C.N. Fino (org.) *A Escola sob suspeita* (pp.343-359). Porto: Edições Asa
- Peters, D. (1988). The child development associate credential and the educationally disenfranchised. In B. Spodek, O. Saracho & D. Peters (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 93-104). New York: Teachers College Press.
- Piconez, S. C. B. (2005). A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In S. C. B. Piconez (org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*, 11ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus
- Pimenta, S. G. (1994). O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez
- Pimenta, S. G. (1999) (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo. Cortez.
- Pimenta, S. G.; Lima, M.S.L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, pp. 33-57.
- Pimenta, S. G. (2002) (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez.
- Pimentel, C. S. Pontuschka, N. N. (2010). Representações sobre o estágio na formação inicial de professores de geografia. *Olhar de professor, 13* (1), pp. 67-87 Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor> (consultado em Maio 2012)
- Pintassilgo, J. (s/d). Ser professor de liceu no “Estado Novo” Português. O discurso dos professores na Imprensa Pedagógica. Lisboa: IE – Centro de Investigação (Texto policopiado).
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos, & J. P. Ponte (Eds.), *Educação Matemática: Temas de investigação* (pp.185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Secção de Educação Matemática da SPCE
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., & Chapman, O. (2008). Preservice mathematics teachers' knowledge and development. In L. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 225-263). New York, NY: Routledge.
- Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista da Educação, 11*(2), 145-163.

- Ponte, J. P., & Santos, L. (1998). Práticas lectivas num contexto de reforma curricular. *Quadrante*, 7(1), 3-33.
- Popkewitz, T. (1992). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp.35-49). Lisboa: Dom Quixote.
- Pórlan, R. & Martín, J. (1997). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada
- Porlan Ariza, R., Rivero Garcia, A. y Martin del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: teoría, métodos e instrumentos, *Enseñanza de las ciencias* 15 (2), pp. 155-157
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora, 7ª ed.
- Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas*. Infância e Educação: Investigação e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009) Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Educação / Formação*. *Exedra*, n.º 1, jun, pp. 9-24
- Precatado, M. A.; Damião, M.H. & Nascimento, M.A. (2009). Contribuição da formação inicial para a construção do perfil profissional dos educadores de infância: Percepções de futuros educadores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 43-1, pp. 125-141
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ralha-Simões, H. (1995) *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. CIDInE. Aveiro
- Ralha-Simões, H. (2009). Modelos de Formação: Pluralidade ou Dogmatismo. Col. *Educação / formação*. *Exedra*, n.º 2, pp.47-60
- Ramalho, B. L., Nuñez, I. B. & Gauthier, C. (2003). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina.
- Ramsay, G.A. (2000). *Quality Matters: Revitalising Teaching: Critical Times, Critical Choices: Report of the Review of Teacher Education, New South Wales, Sydney, NSW Department of Education and Training*.
Disponível em <http://www.det.nsw.edu.au/teachrev/reports/reports.pdf> (Consultado em Fevereiro de 2010)
- Rauner, F. (2007). Conhecimento prático e conhecimento profissional. *Revista Europeia de Formação Profissional*, n.º 40, Vol I.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.
- Rey, B.; Carette, V.; Defrance, A. et al. (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Porto: Edições Gailivro.

- Ribeiro, A. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto editora (4.^a ed.).
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. James D. Raths & Amy C. McAninch (eds.) *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education*. Vol. 6. Advances in Teacher Education
- Robert, A. & Bouillaguet, A. (2002). *L'analyse de contenu* (2^aed). Paris: Puf.
- Rockwell, E. & Mercado, R. (1986) La práctica docente y la formación de maestros. In E. Rockwell e R. Mercado (org.) *La Escuela, lugar del trabajo docente* (pp. 63-75). México: Centro de Investigación de Estudios Avanzados del IPN.
- 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 (Eds.). *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3^aed, pp.732-755). New York: Routledge.
- Rodman, G (2010). Facilitating the Teaching-learning Process Through the Reflective Engagement of Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 35, 2, p. 20-34. Disponível em <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol35/iss2/2> (consultado em Janeiro de 2013)
- Rodrigues, A. (2001). A Formação de Professores para a Prática na Formação Inicial de Professores. *Comunicação apresentada no Seminário "Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: FPCEUL.
- Rodrigues, A. (2006). *Análise de Práticas e de Necessidades de Formação*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rogers, A. (1997). Learning: Can we change the discourse? *Adults Learning*, 8 (5), 116-117.
- Roldão, M.C. (2001). Do plano mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. Campos (org). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 6-20). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2002) A Universitarização da Formação dos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo – uma leitura de significados. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, (4), 36-41.
- Roldão. M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos*. Série: Perspectivas em Educação, pp. 95-120
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise- especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, ano XI, vol. 12, n.º 13, jan / dez, pp. 105-126
- Roldão, M. C. (2008). Função Docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, pp. 171-184.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

- Roldão, M.C; Hamido, G.; Galveias, F. (2005). Dinâmicas de transição ecológicas no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. In I. Alarcão (coord.) *Supervisão e desenvolvimento da identidade profissional. Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*, Relatório de pesquisa, Aveiro: Universidade de Aveiro
- Ross-Gordon, J., & Dowling, W. (1995). Adult learning in the context of African-American women's voluntary organizations. *International Journal of Lifelong Education*, 14 (4), 306-319
- Ruas, R.; Antonello, C. S.; & Boff, L. H. *et al.* (2005). Aprendizagem organizacional e competências: os novos horizontes da gestão. Porto Alegre: Bookman.
- Ruíz, E.M. (2006). El Practicum en la Formación de Futuros Profesionales: Como Entienden los Gestores su Mejora? *Universitas Tarraconensis: Revista de Ciències de l'Educació*, pp. 89-116. Disponível em http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/ferreres/UT_Ferreres.pdf (consultado em Maio de 2009)
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello; F. Digneffe,; J. P. Hiernaux; C. Maroy; D. Ruquoy; P. Saint-Georges, Pierre. (orgs) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Ryan, G.; Toohey, S. & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the *practicum* in higher education: literature review. *Higher Education*, 31, pp. 355-377
- Rychen, D., & Tiana, A. (2005). *Desenvolver competências - chave em educação. Algumas lições extraídas da experiência nacional e internacional*. Porto: Edições Asa.
- Sá-Chaves, I. (2000) (org.). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Cadernos Didáticos Série Supervisão, n.º 1.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da "Praxis"*. Lisboa: Fundação Gulbenkian/FCT.
- Sá-Chaves (Org.) (2005). *Os "Portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves. I. (2008). Novos paradigmas, novas competências: Complexidade e Identidade docente. *Saber (e) Educar*, 13, pp. 59-69
- Sachs, J. (2001). *Learning to be a teacher: Teacher Education and the development of professional identity*. Comunicação apresentada no ISATT, Faro, Portugal.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem. O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Simão (Eds). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: contextos e perspectivas* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sánchez, A. V.& Ruiz, M. P. (2004). Practicum y Evaluación de Competencias. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (2)
- Sanders, D.P. e McCutcheon, G. (1986) The development of practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, nº 2, 1, 1986, pp. 50-67.

- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In L. Albarello *et al.* (Eds) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 15-47). Lisboa: Gradiva.
- Sanmamed, M. & Abeledo, E. (2011) El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, n.º 354, pp. 47-70
- Santos Guerra, M. A. (2010) La formación del profesorado en las instituciones que aprendem. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), pp. 175-200
- Sarmiento, T. (1999). *Percursos identitários de educadoras de infância em contextos diferenciados*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: IIE
- Sarmiento, T. (2004). Correr o risco: Ser homem numa profissão ‘naturalmente’ feminina. Actas dos Ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia, pp. 99-107 Consultado em <http://www.aps.pt/Index> (consultado em Abril de 2013)
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@l*, n.º 2, 99. 46-64.
- Saviani, D. (1996). Saberes implicados na formação do educador. In M.A.V. Bicudo & C.A. Silva Junior. (Orgs.). *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade* (pp.145-155). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista
- Sayago, B. Z. (2002). El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente (un estudio de caso). Tesis doctoral. Inédita. Universidad Rovira i Virgili.
- Sayago, B.Z. & Chacon, M. A. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, mar., vol.10, no.32, p.55-66
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp.78-91). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (3rd ed.). London: Arena.
- Schultz, R. (2005). The practicum: more than practice. *Canadian Journal of Education* 28, 1 / 2, pp. 147-167
- Seldin, P. (1997). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions* (2nd ed.). Bolton, MA: Anker Publishing Co.
- Serrano, M. R. (2007). El Prácticum y la formación en competências del Maestro de Educación Infantil en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42/ 7, pp. 1-14
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. In T. Ball & I. Goodson. *Teacher's Lives and Careers* (pp.27-60). London: Falmer Press
- Silva, M. C. M. (1994). *De aluno a professor: Um salto no “desconhecido”*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Silva, M. L. (1990). Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In Estrela, A. (Org.) *Formação de professores por competências - Projecto FOCO. Uma experiência de Formação Contínua* (pp. 47-77). Lisboa: F.C. Gulbenkian
- Silva, M. L. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M.T. Estrela (org.) *Viver e construir a profissão docente* (pp.161-190). Porto: Porto Editora
- Silva, L. (2008). Aplicações dos saberes em sala de aula: desafios para os professores. *Notandum 16* ESDC / CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto 2008
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Shön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed) *Os professores e a sua formação* (pp.77-91). Lisboa: D. Quixote.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in The Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In M.C. Wittrock, M.C. *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.3-36). New York: Mcmillan Library Reference
- Shulman, L. (1986b). Those who understand: knowledge growth in teaching. In Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning and learning to teach*. (p. 189-215). San Francisco Jossey-Bass
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, nº1, vol. 57, pp.1-22
- Shulman, L. S. (1997) Professional Development: Learning from Experience. In B. S. Kogan (Ed) *Common Schools, Uncommon Futures. A working Consensus for School Renewal* (pp. 89-106). New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. (1998). Teaching Portfolios. In N. Lyons (1998) (ed.). *With Portfolio in Hand: validating the new teacher professionalism* (pp.23-37). New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of Practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Shulman, L. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Professorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9,2: 1- 30. <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html> (consultado em Maio de 2012)
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 30(2), 2-9.
- Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005) The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 33, Nº 3, November, pp. 289-302.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. In W. R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 234-251). New York: McMillan Pub.
- Spodek, B. (Ed.) (1993). *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan Publishing Company.

- Spodek, B., & Brown, P. C. (2002). Alternativas Curriculares em Educação de Infância: uma perspectiva histórica. In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B. & Saracho, O.N. (1998). *Ensinando crianças dos três aos oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Sprinthall, N.A. & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. In W. R. Houston; M. Haberman & J. Sikula (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.666-703). New York: MacMillan.
- Staton, A.Q. & Hunt, S.L. (1992). Teacher Socialization: Review and Conceptualization. *Communication Education*, vol.41, n°2, pp. 109-137.
- Steffy, B.E.; Wolfe, M.P.; Pash, S.H. & Enz, B.J. (2000) *The life cycle of the teacher career*. California: Corwin Press.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2, trad. Disponível em <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART3.pdf> (consultado em Janeiro de 2010)
- Tang, S. Y. F. (2003). Challenge and support: the dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 19, 483-498.
- Tanner, R., Longayroux, D., Beijaard, D. & Verloop, N. (2000). Piloting portfolios: using portfolios in pre-service teacher education. *ELT Journal*, vol. 54, n° 1, pp. 20-30
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes
- Tardif, M.; Lessard, M. & Lahaye, L. (1991). Os Professores em face do saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4, 215-233.
- Tardif, J.& Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. Alves e E. Machado (Org.). *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 32-53). Porto: Areal Editores.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.73, p. 209- 244.
- Tashakorri, A.; Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.

- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7, 2. <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenidotejada.html> (consultado em Maio de 2007).
- Tejada, J. (2006a). *El Practicum*. In Actas de las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía. Universidad de Barcelona: Edición Técnica Digital
- Tejada, J. (2006b). El prácticum por competencias. Implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Revista de Pedagogía*. Vol. 58, n.º 3, p. 121-139.
- Teodoro, A. (1999). Crise de identidade nos papéis e na formação de professores. Quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica. In J. Magalhães & A. Escolano (Orgs). *Os professores na história*. Porto: S.P.C.E.
- Tigchelaar, A. & Korthagen, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behavior. In *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, pp.665-669.
- Thompson, A G. (1992). Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan Publishing Company.
- Tom, A. R. & Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. W. R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.373-392). New York: MacMillan.
- Trindade, V. M. (2003). Uma perspectiva didáctica para o ensino das ciências. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa e P. Mendes (Orgs.), *Didáctica e metodologias da educação – percursos e desafios* (vol. II, pp.1075-1095). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuning Educational Structures in Europe (2002). Closing Conference. Retirado de http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Reports/projects/Tuning/Tun_Book.pdf em Junho de 2013.
- Turnbull, M. (2003). Student Teacher Professional Agency in Practicum. [online]. Disponível em <http://www.education.auckland.ac> (consultado em Fevereiro 2013)
- Tusin, L. F. (1999). Deciding to teach. In R. P. Lipka e T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 11-35). Albany, N. Y.: State University of New York Press.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, vol. 2, no 3, pp. 517-536
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement: approches théoriques. *Revue des Sciences de L'Éducation*, 31 (1), 133-155.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

- Valente, G.S.C. & Viana, L.O. (2009) Da formação por competências à prática docente reflexiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 48/4, Febrero.
- Valles, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexion metodológica y práctica profesional*. Madrid: Ed. Síntesis Sociología.
- Van Den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, vol. 72, n.º 4, pp. 577-625.
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherché pour l'éducation*. Bruxelas: De Boeck.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 11(5):565-575
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience – human science for an action sensitive pedagogy*. The State University of New York..
- Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking in action. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (6), pp.507-536.
- Van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1:1, 33-50 Disponível em <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/1995-EpistofReflective-Practice.pdf> (consultado em Maio de 2012)
- Vander Ven, K. (1988). Pathways to professional effectiveness for early childhood educators. In B. Spodek, O. Saracho & D. Peters (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 137-160). New York: Teachers College Press.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *Revista IberoAmericana de Educación*. N.º 22, Janeiro-Abril, pp. 93-115
- Vasconcelos, T. (2004) A Educação de Infância é uma Ocupação Ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n.º 38, 1,2,3. pp. 109-125
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri
- Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 82, disponível em: http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_82_Vause_corr.pdf (consultado em Março 2011)
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor:un analisis de la formacion inicial. In A. Villa (Ed.) *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 39-68). Madrid: Narcea.
- Veiga Simão, M. (2005). O “Portfolio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem - uma experiência no ensino superior pós-graduado. In I. Sá-Chaves (Coord.). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto. Porto Editora.

- Veiga Simão, A.M.; Caetano, A. P. & Flores, M. A. (2005) Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade. Revista de Ciências da Educação*, 90 (26), pp. 173-190.
- Verd, J. M. & López, P. (2008). La eficiencia teórica e metodológica de los diseños multimétodo. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, n.º 16, Julio-diciembre, 13-42.
- Vieira, D. A.; Caires, S.& Coimbra, J.L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: Contributos dos estágios para a inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Vocacional*, Vol. 12, N.º 1, jan-jun, pp. 29-36
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*.Edições Rio Tinto: Asa Editores.
- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n.1, pp.116-138.
- Vieira, F. (2006). Para uma pedagogia transformadora na formação pós-graduada em supervisão. In F. Vieira; M.A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva & I.S. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 151-187). Mangualde: Edições Pedago.
- Vilarinho, M. E. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977 - 1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vilarinho, M.E. (2004). As crianças e os (Des)caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. In M. J. Sarmento e A. B. Cerisara (org.) *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 205-244). Lisboa: Edições ASA.
- Villar Angulo, L. M. (1990), *El Profesor como Profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidade de Granada
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Vonk, J. H. (1989). *Beginning teachers' professional development and its implications for teacher education and training*. The Irish Journal of Education, XXIII, 1, 5-21.
- Walkington, J. (2005) Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 33, No. 1, March 2005, pp. 53–64
- Wallace, M. J. (1991). Relating theory and practice: the reflective model. In M. J. Wallace (Eds). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 243-257.
- Weiner, B. (1983). Some Thoughts about Feelings. In Peris, S.G. Oslon e Stevenson, H.W. *Learning and Motivation in the Classroom*. Hillisdate, NJ: Laurence Erlbaum
- Westera, W. (2001). Competence in education: A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 75-88.

- Wiggins, R. A., Follo, E. J. & Eberly, M. B. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 653-663.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. E. (1987). '150 different ways' of knowing: Representation of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.). *Exploring teachers' thinking* (pp. 104-124). London: Cassell.
- Wilson, S., Floden, R., & Ferrini-Mundy, J. (2002). Teachers preparation research: An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 190-204.
- White, S. (2007). Investigating effective feedback practices for pre-service teacher education students on practicum. *Journal of Teacher Education*, 18(4), 299-311. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/10476210701687591> (Consultado em Março de 2012)
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 135, 57-69.
- Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (Eds.) (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan.
- Wittrock, M. C. (1986). Students' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.297-314). New York: Macmillan.
- Woods, P. (1995). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. (2a.ed.) Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Wolfs, J.L.; Evelyne, C.; Fagnant, A. & Lector, C. (2010). La formation des enseignants: quelques pistes de réflexion. *Revue Education & Formation*, n.º e-294, pp. 7-12
- Worsley, P.(1983). *Introdução à sociologia*. Lisboa. Publicações D. Quixote.
- Xu, J. (2003). Promoting school-centered professional development through teaching portfolios: a case study. *Journal of Teacher Education*, Vol. 54, no.4, pp. 347-361.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Editoria Graó.
- Zabalza, M. A. (1989). *La Formación práctica de los profesores*. DOE. Santiago.
- Zabalza, M. (1994) *Diários de aula: contributos para o estudo dos dilemas dos professores*. Porto: Porto Editora
- Zabalza, M. A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: NARCEA, S.A. Ediciones.
- Zabalza, M.A. (1998). El Prácticum en la formación de maestros. In Rodríguez,A., Sanz, E. y Sotomayor, M.V. *La formación de los maestros en los países dela Unión Europea* (pp. 169-202). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

- Zabalza, M. A. (2004). Condiciones para el desarrollo del practicum Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [on-line], 8 Disponible em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56780202> (consultado em Maio de 2013)
- Zabalza, M. A. (2006). El Practicum e la Formación del Profesorado: Balance y Propuesta para las Nuevas Titulaciones. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación* (pp.311-340). Barcelona: OCTAEDRO.
- Zabalza, M. (2006b). *Didáctica de la educación infantil*, 4ª ed. Madrid: Narcea Ediciones
- Zabalza; M. A. (2011) El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, n.º 354. Enero-Abril 2011, pp. 21-43
- Zabalza, M. A. y Escudero, J. M. (2004). Diseño curricular e innovaciones metodológicas en el contexto de la convergencia europea. In A. Villa, C. Yániz, J. Solabarrieta, M. A. Zabalza, F. Trillo, A. Cid & C. Moya (Coords.), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido* (pp. 847-856). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers' beliefs of mentoring and learning to teach during practice teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 57-80
- Zarifian, P. (2001). *Objectif Compétence: por une nouvelle logique*. Paris: Éditions Liaisons.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 34 (3), 3-9.
- Zeichner, K. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, Madrid, n. 277, pp. 95-123
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 115-138). Lisboa: Dom Quixote.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In Zeichner, K., Melnick, S., & Gomez, M. (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 215-234). New York: Teachers College Press.
- Zeichner, K & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). Nova York: Macmillan.
- Zeichner, K. M.; Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Zembylas, M. (2003) Interrogating teacher identity: emotion, resistance, and self-formation. *Educational theory*. 53 (1), 107-127
- Zibetti, M. L. T. & Souza, M.P.R. (2007). Apropriação e mobilização de sabers na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.º 2, pp. 247-262.

LEGISLAÇÃO:

Diário de Governo n.º 73, de 30 de Março de 1911 – Reforma das estruturas de ensino infantil e primário (principal objectivo combate ao analfabetismo)

Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro– Cria o sistema público de educação pré-escolar

Lei n.º 6/77, de 1 de Fevereiro– Cria as escolas normais de educadores de infância

Decreto-Lei n.º 427 – B/77, de 14 de Outubro– Concede ao governo autorização para legislar sobre a criação de ensino superior de curta duração

Decreto-Lei n.º 513 – T/79, de 26 de Dezembro de 1979 – Define a rede de estabelecimentos de ensino superior politécnico que anteriormente se designada de “ensino superior de curta duração”

Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro

Portaria n.º 352/86 - Regulamenta os princípios gerais a que deve obedecer a actuação das escolas superiores de educação no respeitante à formação inicial de educadores de infância, professores do ensino primário e professores do ensino básico

Portaria 336/88 - Regulamenta a prática pedagógica dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro de 1989 – Estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Lei n.º 5/97 – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro – Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 147/97 - Regime jurídico de desenvolvimento da educação pré-escolar

Despacho n.º 5220/97 (2ª série) – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto – Perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto – Perfil específico de desempenho do educador de infância

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - "Gestão do Currículo na educação pré-escolar - Contributos para a sua Operacionalização

Decreto- Lei n.º15/2007, de 19 de Janeiro - Alteração ao Estatuto da Carreira Docente

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário

