

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JANAILA DOS SANTOS SILVA

**DIMENSÕES DE UM MODELO SUSTENTÁVEL DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE POSSIBILIDADES**

Maceió
2019

JANAÍLA DOS SANTOS SILVA

**DIMENSÕES DE UM MODELO SUSTENTÁVEL DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutorado em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lenira Haddad.

Maceió
2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale - CRB4 - 661

- S586d Silva, Janaila dos Santos.
 Dimensões de um modelo sustentável de formação de professores de
 educação infantil: em busca de possibilidades / Janaila dos Santos Silva.
 – 2019.
 245 f. : il.
- Orientadora: Lenira Haddad.
 Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
 Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió,
 2019.
- Bibliografia: f. 187-196.
 Apêndices: f. 197-245.
1. Educação de crianças. 2. Professores - Formação. 3. Educação – Modelo
 sustentável. 4. Estágio supervisionado. I. Título

CDU: 373.32

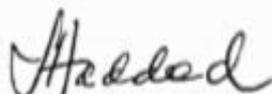
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

DIMENSÕES DE UM MODELO SUSTENTÁVEL DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE
POSSIBILIDADES

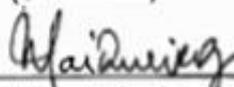
JANAÍLA DOS SANTOS SILVA

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 25 de março de 2019.

Banca Examinadora:



Profa. Pós-Dra. Lenira Haddad (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



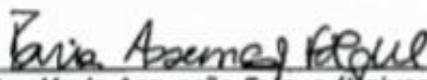
Profa. Pós-Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Prof. Pós-Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho (UFAL)
(Examinador Interno)



Profa. Pós-Dra. Mônica Aprezzato Pinazza (USP)
(Examinadora Externa)



Profa. Pós-Dra. Maria Assunção Fogue (Universidade de Évora)
(Examinadora Externa)

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela Bolsa de Doutorado Sanduíche no Exterior;
À orientadora Lenira Haddad;
À professora Assunção Folque;
À professora Ana Artur;
Às companheiras do GPEIDH;
Aos colegas do curso de Pedagogia do *Campus* Arapiraca/UFAL;
Aos meus pais.

RESUMO

Desde a LDB, Lei 9394/96, a formação inicial de professores de educação infantil no Brasil tem seu lugar reconhecido no ensino superior. Recentemente, as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1/2006, bem como a Resolução nº 2/2015 foram importantes por provocar uma reestruturação nos cursos de Pedagogia a fim de incluir disciplinas mais específicas sobre o trabalho pedagógico com crianças e um estágio obrigatório na área. Estes dispositivos legais tornaram a docência em educação infantil como uma das áreas dos cursos de Pedagogia brasileiros, que também abrangem a formação para a gestão educacional, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e outras áreas que necessitem conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). Autores como Cavalcante e Haddad (2014) e Albuquerque (2013) têm observado que apesar dos avanços, a formação de professores de educação infantil no Brasil ainda não superou dificuldades no desenvolvimento da profissionalidade específica na área. Esta requer um contínuo de experiências entre a universidade e a profissão. Nesse sentido, esta pesquisa de caráter qualitativo foi impulsionada pelo questionamento: Quais as dimensões que caracterizam um modelo sustentável de formação de professores de educação infantil? Pensamos num modelo sustentável como aquele no qual as relações entre os contextos da universidade e da profissão se retroalimentam, potencializando tanto a formação inicial dos estudantes como a qualidade do trabalho em creches e pré-escolas. Nesse sentido, escolhemos realizar um estudo de caso na Universidade de Évora, Portugal, em virtude de que, naquela universidade, há formação inicial de professores de educação infantil, envolvendo uma Licenciatura em Educação Básica – LEB e um Mestrado em Educação Pré-Escolar, bem como relações de cooperação formalmente estabelecidas com educadores de infância, creches e pré-escolas. Utilizamos estratégias de observação, entrevistas (7 com estudantes, 2 docentes da universidade e 1 educadora cooperante) e análise documental. A pesquisa levou-nos ao entendimento de que: 1. a ressignificação da universidade como espaço de formação de educadores de infância, 2. o modo como o estágio e as relações de supervisão se dão, 3. a qualidade da relação com instituições e educadores cooperantes, 4. a visibilidade da criança na formação das futuras educadoras e 5. a valorização da autonomia das estudantes por meio de instrumentos de observação, apoio à prática e avaliação são aspectos muito significativos no desenvolvimento de uma relação cooperada e profícua entre universidade e contextos da profissão de maneira a contribuir para um modelo sustentável de formação docente em educação infantil.

Palavras chave: Formação de professores. Educação Infantil. Sustentabilidade.

ABSTRACT

Since LDB, Law 9394/96, the initial training of nursery school teachers in Brazil has its place recognized in higher education. Recently, the new Curricular Guidelines for the Pedagogy Course, Resolution CNE / CP No. 1/2006, as well as Resolution nº 2/2015 were important for provoking a restructuring in Pedagogy courses in order to include more specific disciplines on the pedagogical work with children and a mandatory internship in the area. These legal provisions have made teaching in children's education one of the priority areas of Brazilian Pedagogy courses, which also include training for educational management, initial years of elementary education, youth and adult education and other areas that need pedagogical knowledge (BRASIL, 2006). Authors such as Cavalcante and Haddad (2014) and Albuquerque (2013) have observed that despite advances, the training of pre-school teachers in Brazil has not yet overcome difficulties in developing specific professionalism in the area. This requires a continuum of experience between the university and the profession. In this sense, this research of qualitative character was driven by the question: What are the dimensions that characterize a sustainable model of teacher education for children? We think of a sustainable model as the one in which the relationships between the university and the profession contexts feedback, enhancing both the initial formation of students and the quality of work in day-care centers and pre-schools. In this sense, we chose to carry out a case study at the University of Évora, Portugal, because at that university there is an initial training of nursery school teachers, involving a Bachelor's Degree in Basic Education - LEB and a Master's Degree in Pre-School Education, as well as formally established cooperative relationships with educators, kindergartens and pre-schools. We used observation strategies, interviews (7 with students, 2 university teachers and 1 cooperating educator) and documentary analysis. The research led us to the understanding that aspects such as: 1. the re-signification of the university as a space for the formation of childhood educators, 2. the way in which the internship and supervisory relations are given, 3. the quality of the relationship with institutions 4. The visibility of the child in the training of future educators; and 5. The valuation of students' autonomy by means of instruments of observation, support for practice and evaluation are very significant in the development of a cooperative and profitable relationship between university and contexts of the profession in order to contribute with a sustainable model of teacher training in early childhood education.

Key words: Teacher training. Child education. Sustainability.

SUMÁRIO

1 Introdução	9
2 Sustentabilidade e formação de professores de Educação Infantil	23
2.1 Acepções para sustentabilidade	24
2.1.1 Os sentidos etimológicos da sustentabilidade	24
2.1.2 A relação entre sustentabilidade e o conceito de desenvolvimento sustentável	25
2.1.3 A Educação Infantil para o desenvolvimento sustentável	27
2.2 As perspectivas bioecológica e histórico cultural do desenvolvimento humano e o desenvolvimento docente	29
2.3 Formação de professores: possibilidades entre os contextos da universidade e da profissão	35
2.4 Perspectivas da produção acadêmica recente sobre a importância da relação entre os contextos da universidade e da profissão na formação de professores de educação infantil	51
2.5 Pistas para um conceito do modelo sustentável de formação de professores de Educação Infantil	54
3 Metodologia	56
3.1 O estudo de caso e os procedimentos da pesquisa	56
3.1.1 Aproximação aos sujeitos e ao contexto	56
4 Universidade e contextos da profissão: a formação de educadores de infância na Universidade de Évora	78
4.1 A imersão no estudo de caso: observações gerais	67
4.1.2 A formação de educadores de infância na Universidade de Évora	67
4.2 Educação Básica e Seus Contextos (65h)	81
4.2.1 Histórias do Jardim de Infância e da Escola	85
4.2.2 Mundo Atual, Infância e Educação	87
4.2.3 O que é um docente?	89
4.2.4 Histórias profissionais na 1ª pessoa: identidade do educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico	90
4.2.5 As visitas às instituições educativas	92
4.2.6 A entrevista com uma estudante da Educação Básica e seus contextos	97
4.3 Iniciação à Prática Pedagógica I - IPP em Creche e em Jardim de Infância	99
4.3.1 Prática Pedagógica em Creche (130h)	108
4.3.2 Entrevista com alunas da Prática Pedagógica em creche	112
4.4 A Pedagogia da Educação de Infância de 0 a 6 anos (156h)	115
4.3.1 Entrevista com estudante da Educação de Infância de 0 a 6 anos	120
4.5 A Educação das crianças, famílias e comunidade	122
3.4.1 Entrevista com aluna de Educação das crianças, famílias e comunidade	128
4.6 Prática de estágio supervisionada – PES	131
4.6.1 A PES: estrutura regulatória	131
4.6.1.1 Definição	131
4.6.1.2 Estrutura	133
4.6.1.3 Instrumentos	134
4.6.1.4 Atores	137
4.6.2 A PES em ação	139

4.6.2.1 As reuniões de planejamento: professoras da universidade, estagiárias e educadoras cooperantes-----	142
4.6.2.2 O contato inicial com a estagiária e com a educadora cooperante-----	145
4.6.2.3 O contexto de estágio: a instituição cooperante-----	146
4.6.2.4 Visitas de acompanhamento da supervisão no contexto da instituição cooperante-----	153
4.6.2.4.1 1º visita de supervisão-----	154
4.6.2.4.2 2ª visita de supervisão-----	158
4.6.3 O encontro de avaliação final da PES-----	161
4.6.4 O trabalho de projeto desenvolvido pela estagiária com as crianças-----	162
4.6.5 As entrevistas com estagiárias, educadora cooperante e docentes-----	166
4.6.5.1 Entrevista com estagiária da PES-----	166
4.6.5.2 Entrevista com Educadora Cooperante-----	168
4.6.5.3 Entrevistas com professoras da PES e diretora do Mestrado Em Educação Pré-escolar-----	170

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: reflexões sobre as dimensões da sustentabilidade na formação de professores de Educação Infantil-----	173
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

REFERÊNCIAS-----	187
-------------------------	------------

APÊNDICES

1 -Entrevista com estudante da u.c. Educação Básica e seus Contextos-----	197
2 -Entrevista com estudantes de IPP em Creche-----	199
3 -Entrevista com estudante de Pedagogia de Educação de Infância de 0 a 6 anos-----	203
4 - Entrevista com estudante de Educação das crianças, famílias e comunidade-----	207
5 - Entrevista com estagiária da PES-----	214
6 - Entrevista com Educadora Cooperante-----	220
7 - Entrevista com docente supervisora da PES-----	223
8 - Entrevista com docente e diretora do Mestrado em Educação Pré-Escolar-----	231
9 - Respostas das alunas de IPP ao instrumento diagnóstico-----	242

1 Introdução

No Brasil, o atendimento a crianças em creches e pré-escolas foi assegurado com a Constituição Federal de 1988. Oito anos depois, com a aprovação da Lei 9394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB/96, a Educação Infantil foi considerada a primeira etapa da Educação Básica. A LDB/96 também impulsionou os debates sobre formação de professores de educação infantil, ao prever inicialmente em seu artigo 87, inciso 4º, que até o final da Década da Educação (período entre 1997 e 2007) somente seriam admitidos na Educação Básica professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (ALBUQUERQUE, 2013). A LDB/96, em seu artigo 62, definia que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Contudo, findou-se a Década da Educação e atualmente este artigo da lei encontra-se revogado, ou seja, não há mais prazo para atingir o número de professores formados no ensino superior que possa atender a demanda das instituições educacionais¹. Há, assim, no Brasil, uma ambiguidade legal que possibilita a formação dos professores da educação infantil tanto no ensino superior como no ensino médio, na modalidade normal², para suprir a demanda em creches e pré-escolas³. De nosso ponto de vista, esta ambiguidade configura uma incoerência política e não favorece a sustentabilidade no desenvolvimento da profissionalidade nesse campo

¹ Em um documento da Secretaria da Educação, em Alagoas, por exemplo, a Portaria n.º 042/ 2012 que visa garantir a oferta do curso para a formação de professores na modalidade normal, em nível médio, assim se destacou: “O Curso de Formação de Professores na Modalidade Normal, em Nível Médio, ficará em vigor **enquanto for insuficiente o número de docentes provenientes do ensino superior** (...)” Depreende-se disso que a formação na universidade pode ser vista enquanto meta, mas na prática as duas habilitações, em nível médio ou superior, são aceitas e não há prazo determinado para solucionamento da questão.

² Estes cursos são regidos pela RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf

³ Na prática, as instituições de educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental recebem professores habilitados em curso de nível médio, na modalidade normal ou em Pedagogia, nível superior; como se verificou, por exemplo, nos requisitos disposto no Edital nº 2, de 20 de janeiro de 2017, para seleção de professores para a rede pública de Maceió. O concurso realizado em 2017 pela prefeitura de Maceió indicava como requisito mínimo para atuar como professor da educação infantil ter uma das formações: Ensino médio normal completo (antigo magistério) ou Curso normal superior ou Ensino superior completo em Pedagogia. <http://www.copeve.ufal.br/sistema/anexos/Concurso%20Municipio%20Maceio%20Edital%202017%20-%20SEMED%20-%20medio/Edital%202.2017%20-%20Retificado%20em%2027.04.2017.pdf>

que, como veremos a seguir depende de um sólido lugar e reconhecimento nas dimensões social, política e educacional.

Apesar das contradições, a LDB/96 continua sendo um marco importante no processo de valorização profissional da Educação Infantil, pois, conforme lembra Albuquerque (2013, p. 25), “até a promulgação da LDB/96, não havia sequer obrigatoriedade de formação inicial para os profissionais de creche, pois só então a educação de zero a seis anos passou a integrar o sistema educacional”.

Na verdade, antes da LDB/96, pouca definição existia para o/a profissional que se ocupava da criança de zero a seis anos nas instituições de educação infantil e sua formação, conforme podemos ver em Machado e Pinazza (1977, apud HADDAD, 2009, p. 88):

No período que precede a LDB/96, os termos mais frequentemente encontrados para as profissionais que atuavam em creches eram pajens, monitoras, atendentes, auxiliares de sala e auxiliares de desenvolvimento infantil – ADIs, em grande parte leigas ou com nível muito baixo de escolaridade. As poucas iniciativas de formação estiveram ligadas, essencialmente, a programas higienistas e de puericultura, em geral de caráter privado. Em contrapartida, o termo professor sempre esteve vinculado à educação pré-primária (LDB/61) e à educação pré-escolar (LDB/74), à exceção do período inicial de inserção do jardim de infância no Brasil, em que jardineira era o termo preferido. Ademais, o processo de formação de professores das instituições pré-escolares que foram incorporadas ao sistema educacional brasileiro desde a sua origem, confunde-se, historicamente, com o de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com a autora, a LDB/96 tanto vincula o termo ‘docente’ aos profissionais da educação infantil quanto estabelece os requisitos da escolarização desse profissional. Mesmo que ainda permaneça a ambiguidade anteriormente referida, foi a equivalência da docência para todos os níveis de ensino que possibilitou atribuir ao curso de Pedagogia o lugar dessa formação.

Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) é considerada um marco na história da formação do/a profissional da educação infantil, pois impulsionou uma reestruturação no currículo dessa licenciatura, para a inserção de disciplinas específicas do trabalho educacional com crianças, incluindo estágio supervisionado obrigatório⁴ na área, assumindo a formação de professores em educação infantil como uma das áreas prioritárias do curso de Pedagogia.

Do ponto de vista legal, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 inaugura um novo estatuto para a formação de professores de Educação Infantil, conforme verificamos em seu artigo 4º:

⁴ De uma carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, 300 horas deveriam ser dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p.1).

De acordo com Haddad (2007, p. 5), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, homologadas em 2006 vem alterar definitivamente a tradição da formação do profissional de educação infantil uma vez que:

A) Definem de maneira inequívoca que o curso de Pedagogia, enquanto uma licenciatura constitui-se no *locus* privilegiado, ainda que não exclusivo, para a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. B) definem que essa formação para o exercício do magistério deve articular-se à formação para a produção do conhecimento em educação e para a gestão educacional, na perspectiva da gestão democrática. Rompe-se, dessa forma, com aqueles modelos fragmentados e aligeirados de formação dos profissionais da educação, fragilizados em torno de habilitações específicas e que dicotomizam a formação do bacharel e do licenciado. C) Reconhecem e consolidam a produção teórica dos últimos vinte anos no campo da formação de professores, que afirmam a urgência e apontam caminhos para o desenvolvimento de processos formativos que assegurem uma sólida formação teórica, interdisciplinar e que se sustente no trabalho coletivo. D) Consolidam a experiência histórica construída, principalmente, ao longo dos últimos vinte anos nos Cursos de Pedagogia das Instituições Públicas de Ensino Superior, que em sua maioria desenvolvem processos formativos que articulam, na formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a compreensão da educação e da escola em sua multidimensionalidade, na medida em que envolvem o estudo da escola e dos sistemas de ensino, sua organização, estrutura e funcionamento e a formação básica inicial para a pesquisa em educação.

Cavalcante e Haddad (2014) observam que o processo de inserção da formação do/a profissional de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia no Brasil foi marcado por um debate histórico sobre o papel dos profissionais de educação. Este debate estava polarizado por duas perspectivas diferenciadas. A primeira compreende o reconhecimento da docência como a base do trabalho pedagógico e elemento norteador da identidade de pedagogos. A outra perspectiva é discordante, pois defende que, embora, docência e pedagogia sejam esferas relacionadas, a última possui estatuto epistemológico consolidado, não podendo ficar restrita à docência. Para a Educação Infantil, esta segunda perspectiva implica que a formação dos professores deveria se dar em cursos específicos e não exclusivamente no curso de Pedagogia, já que o trabalho educacional em creches e pré-escolas não equivale à docência unicamente.

Contudo, foi com a influência da primeira perspectiva mencionada – a da docência - que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) foram instituídas (CAVALCANTE, HADDAD, 2014). Para as autoras, o desdobramento dessa

influência na formação dos profissionais de Educação Infantil significou uma nova forma de secundarização das especificidades do trabalho com a criança.

A partir do levantamento das teses e dissertações que tratam da formação inicial nos cursos de Pedagogia no período de 2000 a 2013, com foco no lugar da educação infantil nos documentos que estruturam os cursos de Pedagogia, Cavalcante e Haddad (2014) observam a predominância de um modelo inadequado à educação infantil na estrutura dos cursos analisados. A maioria das pesquisas eleitas para análise está circunscrita a um período anterior às DCNCP/2006, no qual era permitido ao curso de Pedagogia uma formação nas mais diversas habilitações. Essa inadequação é evidenciada seja pela predominância de um modelo escolar compreendido como um modelo de formação para profissionais do ensino fundamental, fato que justifica a ênfase na alfabetização denunciada em quatro das pesquisas analisadas, seja pelo não reconhecimento das “peculiaridades e dimensões da prática pedagógica em instituições de educação da criança onde habita o universo infantil”.

Há um aspecto bastante recorrente nas pesquisas que diz respeito à influência de um modelo escolar ou escolarizado na formação do profissional da EI e se reflete na ausência do aspecto lúdico, na didatização do jogo e das diversas linguagens artísticas, na ênfase na sistematização dos conteúdos escolares, na sistematização do trabalho pedagógico com foco na sala de aula. Perspectiva que há muito tempo se estabeleceu como padrão para a educação das crianças do ensino fundamental (CAVALCANTE e HADDAD, 2018, no prelo).

Por fim, as autoras proclamam a urgente necessidade de superar o modelo escolarizado que orienta a organização dos cursos de formação de professores no país e a “legitimação de uma Pedagogia mais apropriada aos modos peculiares como a criança constrói a compreensão de si e do mundo” (CAVALCANTE E HADDAD, 2018, no prelo).

A seguir, destacamos a pesquisa de doutorado de Albuquerque (2013), que analisou os currículos (matriz e ementas) dos cursos de Pedagogia das universidades federais, após a implantação das DCNCP/2006. Em sua pesquisa, a autora encontra um novo eixo de formação que inclui disciplinas voltadas para as crianças, a infância e sua educação, dando maior visibilidade à especificidade da formação de professores para atuarem junto às crianças de zero a seis anos de idade. Nesta direção, pondera a autora, os novos desenhos curriculares que se estabelecem no cenário nacional indicam um movimento de ruptura em relação às conjunturas anteriores, quando os cursos de Pedagogia eram organizados em habilitações e o conjunto disciplinar de conhecimentos específicos da educação infantil concentravam-se nas últimas fases ou períodos do curso. Sua pesquisa é orientada pela seguinte tese:

[...] os “novos” currículos não atendem a especificidade da educação das crianças pequenas, uma vez que, nas estruturas curriculares, há a tendência de impor consensos hegemônicos de uma tradição pedagógica voltada ora para a formação de especialistas (dos antigos cursos de Pedagogia), ora para formar os professores das séries iniciais

(dos antigos cursos normais). A determinação legal estabelecida na nova Diretriz pode não ser suficiente para a consolidação de orientações educativas para a ação docente na Educação Infantil e/ou para a inclusão de conteúdos relativos à infância e às crianças de forma a estabelecer uma articulação teórico-prática para a docência nessa etapa da educação básica (ALBUQUERQUE, 2013, p. 23).

Para chegar a este entendimento, Albuquerque (2013), em sua análise dos currículos de pedagogia de universidades federais brasileiras, interrogou de que modo os conhecimentos sobre a infância e a criança eram tratados nestes cursos, com vistas a oportunizar uma formação de professores de educação infantil. Buscando a resposta para tal questionamento, a pesquisadora classificou as unidades curriculares em três grandes eixos: 1. Fundamentos Gerais; 2. Formação Pedagógica e 3. Crianças, Infância e Educação Infantil. O quadro abaixo apresenta os componentes curriculares predominantes por eixo, conforme a classificação de Albuquerque (2013, p. 109):

Quadro 1: Eixos do curso de Pedagogia para formação de professores de Educação Infantil

Eixo 1: Fundamentos Gerais	Eixo 2: Formação Pedagógica	Eixo 3: Crianças, Infância e Educação especial
Psicologia	Modalidades de Ensino	Organização dos processos educativos na Educação Infantil
Filosofia	Trabalho Conclusão de Curso/Monografia	Bases teóricas para a Educação da Infância
Sociologia	Metodologia e Pesquisa	Organização dos processos educativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental
História	Metodologia Específica de Ensino (Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências)	
Política, Economia e Trabalho	Estágio Supervisionado	
Tecnologia Informação e Comunicação	Tópicos Especiais de Educação	
Educação	Currículo e Programas	
Antropologia		
Administração e Gestão		
Arte		
Língua Portuguesa, Linguagens e Literatura		
Planejamento e Avaliação Educacional		
Estatística		
Biologia e Saúde		

Fonte: Albuquerque, 2013, p. 109-110.

Albuquerque (2013) explica que sua classificação não obedece a uma linha temporal no curso de pedagogia, mas sim a eixos formativos e como eles podem impactar na formação de professores de Educação Infantil. Considerando as novas orientações para os cursos de Pedagogia, a autora também dá destaque para uma maior possibilidade de interlocução entre áreas tradicionais referentes ao eixo 1, Fundamentos Gerais, e as disciplinas específicas do eixo

3, Crianças, Infância e Educação especial, uma vez que estas não estão dispostas apenas no final da trajetória da formação. Isso significa que a pesquisadora identificou uma busca de ruptura com a ideia de prática como aplicação de conhecimentos e que, embora existam poucas disciplinas dispostas nos currículos diretamente ligadas aos saberes acerca da infância e do trabalho pedagógico com a criança, existem debates transversais que contribuem significativamente com a formação de professores para Educação Infantil (ALBURQUEQUE, 2013).

A pesquisadora mencionada analisou as ementas e os conteúdos disciplinares de áreas tradicionais presentes em cursos de Pedagogia, como Psicologia, Filosofia, Sociologia e História e concluiu que no panorama atual:

[...] trazem no bojo de suas discussões a abrangência em torno dos aspectos conceituais de homem, sociedade, conhecimento, educação, trabalho, entre outras questões pertinentes à formação intelectual. Também é notória em alguns cursos a inserção dessas quatro áreas nas discussões que dizem respeito à instituição escolar, na tentativa de ressaltar seus meandros políticos e ideológicos. As bibliografias a que tivemos acesso sinalizam o estudo de autores clássicos, como também a introdução de leituras contemporâneas que têm focalizado as mudanças paradigmáticas da sociedade moderna. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 111).

Ainda no que se refere ao eixo 1, a pesquisadora identificou a presença da psicologia como área de conhecimento predominante, contudo não exatamente aquela que se consolidou junto a pedagogia na Modernidade. Conforme Albuquerque (2013, p. 113):

Trilhando outros caminhos, essa mesma área tem revelado uma mudança epistemológica, sobretudo no que se refere à criança, à infância e sua educação, à medida que tem buscado compreender esse ser humano de pouca idade por meio de suas interações entre pares, tendo em vista seu contexto sócio histórico e cultural. Essa mudança paradigmática tem se colocado em oposição a uma tradição assumida pela Psicologia até então, que visava ao estabelecimento de padrões universais de criança normal, saudável e competente.

No bojo das interlocuções realizadas no eixo 1, Albuquerque (2013) também destaca o olhar ampliado no campo da Política, Economia e Trabalho, buscando romper com reducionismos na forma de se compreender a Educação, bem como a presença significativa de conhecimentos ligados a Tecnologias da Informação e da Comunicação. Para Albuquerque (2013, p. 119):

[...] a tecnologia assume um lugar de importância na comunicação que vem se configurando na sociedade moderna, tendo em vista a expansão das informações, sobretudo como um recurso a favor dos processos educativos e pedagógicos que envolvem adultos e crianças. E, pelo que constatamos, o sistema de ensino está atento à inclusão da linguagem tecnológica como alternativa de comunicação entre as novas gerações.

Outra característica do eixo 1 são as diferentes formulações com o intuito de definir o objeto central da Educação.

[...] sendo a Educação a área central do curso, a variedade de nomenclaturas para definição dos conteúdos disciplinares tem o intuito de contemplar a amplitude e a complexidade exigida para dar conta de seu objeto, qual seja, as relações educativas. Nota-se um esforço em dar visibilidade às questões que envolvem uma diversidade social, cultural, ética, ideológica, de gênero, étnico-racial, estética, entre outras. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 121).

Finalmente, ganha relevo o campo das Artes, que não possui caráter obrigatório, mas apresenta uma expansão na história dos cursos de pedagogia.

Creemos que esse movimento se justifica ante o entendimento segundo o qual a formação docente deve contemplar não só o conjunto dos princípios teóricos, as práticas pedagógicas, mas também as dimensões humanas e culturais, as quais se manifestam por intermédio das artes musicais, plásticas e visuais, literárias, do teatro, da dança entre outras manifestações expressivas. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 121-122).

No conjunto correspondente ao eixo 2, Formação Pedagógica, a autora destaca inicialmente a preocupação em atender a formação de um profissional capaz de atuar de modo específico em contextos ligados à Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação à Distância. Tal preocupação encontra fundamento na Lei 9394/96, que instaurou uma política de inclusão dessas áreas no ensino regular. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 124).

No eixo 2, também se verifica a importância da pesquisa no campo educacional. Assim, os debates sobre pesquisa e procedimentos metodológicos estarão presentes de modo transversal e direcionado, como no processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso. A relação entre pesquisa e práticas pedagógicas foi observada em disciplinas como a Prática Pedagógica e/ou Estágio, que inclui não apenas o estudo das especificidades da Educação Infantil, mas também das áreas de português, matemática, estudos sociais e artes. As experiências de estágio são entrecruzadas pelas discussões sobre currículo e didática. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 124).

No que se refere ao eixo 3, Crianças, Infância e sua Educação, a pesquisadora identificou 2 subeixos que interessam diretamente à compreensão da formação dos professores de educação infantil: Bases Teóricas para a Educação da Infância; e Organização dos processos Educativos na Educação Infantil. Observou-se que os debates sobre as bases teóricas para a educação da infância não estão presentes apenas nas disciplinas com títulos diretamente voltados à questão, mas também no conjunto de discussões de outros campos do conhecimento. Albuquerque (2013, p. 132-133) assim descreve:

Encontramos, nos documentos atuais, disciplinas que propõem o estudo sobre a infância em diversas áreas de conhecimento em diferentes momentos, ou seja, essas disciplinas não estão concentradas somente nos últimos períodos ou fases do curso, tal como se dava anteriormente quando os cursos de Pedagogia eram organizados por habilitações. Os novos desenhos curriculares que se estabelecem no cenário nacional indicam um movimento de ruptura em relação às conjunturas anteriores.

Para Albuquerque (2013, p. 133), o aparecimento dessas disciplinas dá-se também pela intensificação das pesquisas em torno da problemática da educação das crianças e da infância na contemporaneidade, expressando maior relação entre os níveis de graduação e pós-graduação nas universidades que ela estudou. A autora destaca também em suas análises a percepção da intensificação do diálogo entre Pedagogia e Educação Física, no sentido de superar questões ligadas a esportes e psicomotricidade para se aproximar de aspectos ligados à experiência da corporalidade e saúde das crianças.

No tocante à Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil, nos currículos analisados, Albuquerque (2013) percebe a tendência em articular campos científicos, políticos e pedagógicos com o intuito de se contribuir para uma Pedagogia de Infância.

A intenção aí instaurada está em delimitar uma especificidade da ação educativa relativa às crianças de zero a seis anos em instituições de educação infantil, cujas práticas de cuidado e educação se diferenciam das realizadas em âmbito doméstico, hospitalar e escolar (ALBUQUERQUE, 2013, p. 140).

Nessa perspectiva, a pesquisadora verifica que na prática pedagógica e/ou estágio, relacionam-se conhecimentos nos campos da metodologia específica de ensino; de jogos, interação e linguagens, da organização do cotidiano infantil, da didática e do currículo, trazendo como característica:

[...] a abordagem dos aspectos praxiológicos com base em determinadas orientações teóricas sobre as formas de sistematização, ampliação e diversificação do repertório de experiências e de conhecimento das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil (ALBUQUERQUE, 2013, p. 140).

No tocante ainda à prática pedagógica e/ou estágio na Educação Infantil, a pesquisadora identificou a construção e a consolidação de um novo olhar que busca romper com a noção de aplicação de conhecimentos, como dissemos anteriormente.

O campo de estágio tem sido compreendido como possibilidade não somente de ‘aplicação’ dos conhecimentos, mas de um tempo e um espaço para ampliar o olhar para as crianças e para a ação pedagógica, como um tempo e um espaço de produção e de constituição de como ser professor de Educação Infantil. Essa tomada de decisão requer um esforço de construção de um olhar investigativo para as práticas pedagógicas como um componente da docência. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 144).

Albuquerque (2013) identificou no novo traçado curricular, a partir das DCNCP/2006, uma surpreendente expansão quantitativa de disciplinas específicas de fundamentos teóricos

para a educação da infância no âmbito geral do curso de Pedagogia, indicando que as DCNCP/2006 implicou mudanças curriculares importantes que permitem teorizações sobre a infância na formação docente. Contudo, ainda permanecem lacunas no curso de Pedagogia que incidem na secundarização da formação de professores de educação infantil em detrimento da formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, de modo sintético, embora existam avanços na história da formação dos professores de educação infantil no Brasil – como por exemplo, o reconhecimento do nível universitário como lugar qualitativamente superior para apropriação cultural e intelectual geral, bem como pela inserção de conhecimentos específicos sobre a infância e a organização do trabalho educacional em creches e pré-escolas e, ainda, as tendências de ruptura com a dicotomia entre teoria e prática, como apontou Albuquerque (2013) em suas análises – permanecem ainda aspectos que dificultam a sustentabilidade na formação como a ambiguidade do ponto de vista legal, pela via da qual se permite a profissionais com nível médio ou superior, indistintamente, assumir os cargos de professores em creches e pré-escolas. Observa-se também o número reduzido de horas de estágio em Educação Infantil, o diluir das especificidades do trabalho com crianças pequenas numa formação generalista, que tem em vista um perfil profissional para atender também ao Ensino Fundamental, Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos bem como às dimensões da gestão educacional e da pesquisa. Nesse sentido, fazemos eco às conclusões das pesquisadoras mencionadas (CAVALCANTE, HADDAD, 2014 e 2018; ALBUQUERQUE, 2013), que nos revelam que a formação dos professores de educação infantil em cursos de pedagogia ainda não contempla as necessidades desta profissão.

Com o objetivo de exemplificar como estas orientações nacionais se efetivam na constituição de um curso de Pedagogia, no Brasil, consideramos pertinente trazer uma síntese da formação de professores de Educação Infantil do Campus Arapiraca, da Universidade Federal de Alagoas/UFAL, por representar o contexto em que nos deparamos com as primeiras inquietações em torno dessa formação e contribuiu com nosso envolvimento nesta pesquisa.

Vale esclarecer que o curso de Pedagogia do Campus Arapiraca/UFAL foi autorizado em 2009 e inaugurado em 2011, como consequência do processo de expansão da UFAL, iniciado em 2005, no Governo Lula. Esta expansão se efetivou pela abertura de novos *campi* no agreste e no sertão de Alagoas, ampliando a oferta de cursos universitários e facilitando o acesso à universidade para a população do interior. Assim, o curso de Pedagogia, que tinha oferta apenas na capital do estado desde os anos 50, passa também a ser ofertado nas cidades de Arapiraca e Delmiro Gouveia, sendo suas constituições influenciadas pela estrutura

curricular já existente em Maceió, que por sua vez, estava também vivendo a reestruturação advinda das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006). De acordo com Haddad (2007, p. 9), em resposta às novas diretrizes para formação dos profissionais da educação e, sobretudo, às demandas insistentemente colocadas pela realidade nacional e alagoana, um novo currículo para a Pedagogia/UFAL entrou em ação em 2006.

Várias inovações marcam as diferenças entre o Projeto anterior, de regime anual, e o atual, de regime semestral, mas duas delas merecem atenção especial para esta pesquisa: a inclusão de três disciplinas que tratam exclusivamente da educação infantil (EI), quais sejam: Fundamentos da EI (80h), Saberes e metodologia I e II (60+60h), oferecidas respectivamente no 4º, 5º e 6º semestres em comparação a uma única disciplina eletiva sobre Educação Infantil oferecida no currículo antigo; e a oferta diferenciada de estágio supervisionado para cada um dos níveis de ensino, sendo 120h em instituições de educação infantil, ao passo que este campo não entrava na oferta de estágio no projeto anterior (HADDAD, 2007, p.9).

Assim, o curso de Pedagogia do Campus Arapiraca/UFAL, foi inaugurado em 2011 já com a inclusão de unidades curriculares que proporcionavam um debate mais específico do trabalho pedagógico com crianças bem como com um estágio supervisionado obrigatório (que no Campus Arapiraca/UFAL é de 100h). Este curso totaliza 3.234h⁵, em 9 semestres letivos, e delimitou 400h de estágio supervisionado, que se inicia no 6º período da seguinte forma: Estágio Supervisionado I (Gestão Escolar, 100h), Estágio Supervisionado II (Educação Infantil, 100h), Estágio Supervisionado III (Educação de jovens e adultos, 100h) e Estágio Supervisionado IV (Ensino fundamental, 100h) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2018).

Com esta imagem geral da formação, faz-se oportuno destacar as questões que consideramos contraproducentes para a profissionalidade nesse campo como, por exemplo: a ambiguidade política que dá margem à continuidade da formação em nível médio para professores de educação infantil, a reduzida carga horária destinada ao estágio supervisionado em contextos de prática. Além dessas questões também se observa a não visibilidade de discussões e experiências em creche, dentre outras questões como a ausência de uma política institucional de cooperação entre universidade e instituições que recebem estagiários. Estas questões dificultam que a formação ilustrada se edifique como um modelo sustentável de formação de professores de educação infantil. Esta percepção, que impulsionou nossas inquietações de pesquisa, vai ao encontro das conclusões realizadas por Haddad (2007), Albuquerque (2013) e Cavalcante e Haddad (2014) sobre as limitações dos cursos de Pedagogia

⁵ Estas 3234h estão distribuídas em Unidades Curriculares (obrigatórias e eletivas), Estágio Supervisionado, Prática como componente curricular, Atividades acadêmico-científico-culturais, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e atividades curriculares de extensão.

na construção da profissionalidade específica em educação infantil, mesmo com a reestruturação recente.

Em síntese, esta pesquisa tem como objeto a formação de professores/as para atuação na primeira etapa da Educação Básica, a educação infantil, e foi motivada pelo questionamento destas condições de formação e habilitação em cursos de Pedagogia. Mais especificamente, buscamos refletir sobre os determinantes que levam a aproximações e distanciamentos entre os contextos da universidade e da profissão, de modo a facilitarem ou obstaculizarem a coerência entre formação e exercício da profissão. Desse modo, adotamos o seguinte problema de pesquisa: Quais as dimensões que caracterizam um modelo sustentável de formação de professores de Educação Infantil? A ideia aqui de um modelo sustentável pode ser sintetizada na possibilidade de retroalimentação constante entre as experiências universitárias e profissionais, de modo que a universidade não se aliene da realidade concreta da profissão e esta, por sua vez, seja potencializada. Assim, propusemos como objetivo geral: compreender as dimensões que caracterizam um modelo sustentável de formação de educadores de infância, a partir da experiência de formação inicial, na Universidade de Évora – que inclui a licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar⁶. E como objetivos específicos: a) Analisar o modelo de formação para educadores de infância, na Universidade de Évora, com ênfase na relação entre a universidade e os contextos de atuação profissional; b) Investigar o modelo de estágio supervisionado e suas estratégias de promoção de aprendizagens acadêmicas sustentadas na experiência profissional.

A investigação do modelo de formação inicial na Universidade de Évora está sendo considerada aqui como uma importante possibilidade de interlocução para desvendar as dimensões de um modelo de formação sustentável para a formação dos professores de educação infantil. Portanto, não se pretende avaliá-lo, nem tomá-lo como referência ou modelo para o Brasil. Foi assim, que assumi a ideia de que “é preciso sair da ilha para ver a ilha” (SARAMAGO, 2000)⁷ e me lancei no conhecimento de uma nova proposta de formação docente em Educação de Infância para ampliar meu olhar e ressignificar as dificuldades e dúvidas que possuía. E para “ver a ilha” era preciso lentes, ângulos e perspectivas.

⁶ Vale lembrar que a definição de dois ciclos (licenciatura e mestrado) para formação inicial foi consequência da reorganização do sistema de ensino superior europeu operada pelo Processo de Bolonha e, em consonância, o Decreto Lei nº 43/2007, em Portugal: “aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” (PORTUGAL, 2007), fundamentando esta configuração da formação inicial como condição para habilitação profissional.

⁷SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Como perspectivas, adotamos autores, que serão apresentados no capítulo 1 e possuem como ponto em comum, contribuir com a compreensão das implicações dos contextos da universidade e da profissão na formação docente para educação infantil de modo sistêmico e eticamente implicado. De acordo com Bronfenbrenner (1996), os contextos operam efeitos no desenvolvimento das pessoas, de modo que se torna impossível estudar o desenvolvimento, em qualquer aspecto da experiência humana, sem contextualizá-lo. Vale dizer que para este teórico, o desenvolvimento é visto como um processo pelo qual:

[...] a pessoa que se desenvolve adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (BRONFENBRENNER, 1996, p. 23).

Esta reestruturação representa uma mudança que não se restringe à situação isolada, pois os processos desenvolvimentais, experimentados por uma pessoa, em diferentes contextos, não são independentes e se inserem numa temporalidade. Por esta ótica do desenvolvimento, a pessoa vivencia, assim, mudanças nas ações, interações e modos de compreender o mundo. Nesse sentido, evidencia-se a perspectiva sistêmica para refletir sobre a relação entre universidade e contextos da profissão na formação de professores de educação infantil e sob tal perspectiva identifica-se a “formação docente como um processo de mudança ecológica” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

É preciso também situar que a perspectiva sistêmica está relacionada a uma matriz histórico cultural. Para Bronfenbrenner (2012, p. 133): “Vygosky estabelece a tese de que o potencial para o desenvolvimento individual é definido e delimitado pelas possibilidades de uma determinada cultura em um certo momento histórico”. Daí que o desenvolvimento docente em educação infantil leva-nos a refletir sobre a cultura constituída acerca das relações entre a universidade e os contextos da profissão. Este referencial contribui para percebermos que o desenvolvimento de uma profissão e a formação de seus profissionais estão interligados. Por meio destas perspectivas sistêmica e histórico cultural, fomos encadeando o pensamento de outros autores com concepções afins ou dentro de um mesmo escopo epistemológico e ontológico, que serão mencionados ao longo do texto.

Sinteticamente, para delinear uma concepção de formação docente em educação infantil sustentável, recorreremos às lentes de autores como Nóvoa (1999, 2009), Formosinho (2009), Oliveira-Formosinho (2002), Coulon (2008, 2011), Tardif (2002), Alarcão e Canha (2013), Alarcão e Tavares (2013).

Estas perspectivas não estiveram separadas dos procedimentos adotados para que fosse possível atender ao objetivo geral da pesquisa, qual seja: compreender as dimensões que caracterizam um modelo sustentável de formação de educadores de infância, a partir da experiência de formação inicial, na Universidade de Évora, que inclui a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Assim, realizou-se uma pesquisa de metodologia qualitativa, identificando-se no estudo de caso em educação o modo mais coerente para realizar esta investigação, que incluiu análise documental, observação em contexto e entrevistas com estudantes, professoras da universidade e educadora cooperante. Considerou-se como referencial específico para o estudo de caso Stake (2007), Marli André (2013) e, como inspiração para análise das entrevistas realizadas, somaram-se as contribuições de Szymanski, Almeida e Brandini (2004).

Com este aporte teórico e metodológico, empreendemos a pesquisa que será apresentada ao longo deste texto. Na próxima sessão, intitulada “Sustentabilidade e formação de professores de Educação Infantil”, exploramos os sentidos da sustentabilidade na formação de professores de educação infantil e trouxemos à tona perspectivas sobre a universidade e os contextos da profissão. Discutiu-se sobre a profissionalidade nessa área e sobre o lugar da supervisão de estágio na construção de relações sustentáveis entre universidade e profissão. Trilhamos os principais aspectos das teorias bioecológica e histórico cultural do desenvolvimento humano; especialmente no que lançavam luzes sobre a nossa problemática de pesquisa. Ao final, realizamos uma síntese, visando delinear as dimensões de um modelo sustentável de formação. Estas dimensões se expressão pelo seu caráter sistêmico e ético, sua relação de cooperação entre os contextos e sujeitos da universidade e da profissão (docentes universitários, estudantes e professores de educação infantil), pelas relações de supervisão de estudantes, pelo desenvolvimento da profissionalidade específica em educação infantil e pelas implicações com a otimização do cuidado e educação oferecidos às crianças.

Na terceira sessão, apresentamos a metodologia da pesquisa, caracterizando nossa entrada em campo. Apresentamos a configuração do estudo de caso, estratégias de observação, entrevistas e análise documental.

Na quarta sessão, intitulada “Universidade e contextos da profissão: experiências em unidades curriculares da LEB⁸ e do Mestrado em Educação Pré-escolar”, iniciamos a apresentação de nossa experiência de acompanhamento e observação das unidades curriculares: Educação Básica e seus Contextos, Iniciação a Prática Pedagógica em Creche, Pedagogia da

⁸ Licenciatura em Educação Básica.

Educação de Infância de 0 a 6 anos e A Educação das crianças, famílias e comunidade. Ao final de cada unidade curricular (u.c.), apresentamos as entrevistas realizadas com estudantes. Também daremos destaque às experiências da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e colocamos em discussão o processo de estágio supervisionado, trazendo ao debate as entrevistas realizadas com estagiária, educadora cooperante e professoras.

Nas considerações finais, realizamos reflexões sobre as dimensões da sustentabilidade na formação de professores de educação infantil, destacando que a pesquisa levou-nos ao entendimento de que aspectos como: 1. a ressignificação da universidade como espaço de formação de educadores de infância, 2. o modo como o estágio e as relações de supervisão se dão, 3. a qualidade da relação com instituições e educadores cooperantes, 4. a visibilidade da criança na formação das futuras educadoras e 5. a valorização da autonomia das estudantes por meio de instrumentos de observação, apoio à prática e avaliação são muito significativos no desenvolvimento de uma relação cooperativa e profícua entre universidade e contextos da profissão de maneira a contribuir com um modelo sustentável de formação docente em educação infantil.

2 Sustentabilidade e formação de professores de Educação Infantil

Quando nos questionamos sobre as dimensões que caracterizam uma formação sustentável de professores/as de educação infantil, somos lançados a diversos desafios em torno dos aspectos curriculares, éticos, históricos e políticos para a construção social da profissionalidade do trabalho nesse campo. Neste capítulo, buscamos promover relações entre a concepção de sustentabilidade e suas implicações na formação dos professores de educação infantil. Nesse sentido, inicialmente faremos referência à polissemia em torno da palavra sustentabilidade e, em seguida, pontuaremos acerca da gênese deste conceito no âmbito das discussões políticas acerca da preservação dos recursos do planeta, convergindo para a explicitação da ecologia do desenvolvimento humano. Tendo feito estas reflexões, situaremos os desdobramentos da noção de sustentabilidade para a formação de professores de educação infantil, tendo em vista um aspecto central de nosso problema de pesquisa: A relação entre os contextos da universidade e da profissão.

Neste capítulo, o sentido da palavra sustentabilidade e da sua relação com a Educação Infantil será discutido a partir de três vertentes: a) dos sentidos advindos do dicionário; b) da sua origem no seio de organizações internacionais tais como a ONU e a UNESCO; e, c) das perspectivas teóricas de autores que nos ajudam a pensar em bases sistêmicas os contextos do desenvolvimento humano e sua relação com a formação de professores. Com este aporte, que será apresentado ao longo do capítulo, buscamos ampliar a noção de sustentabilidade presente, de modo geral, no campo das práticas de Educação Infantil, tal como aparece em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) e nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (PORTUGAL, 2016), chamando atenção para a importância da relação entre os contextos profissionais, a formação dos professores e seu processo de supervisão. Buscamos contribuir, no limite, com o desvendamento de um modelo sustentável de formação, que ao aproximar universidade e profissão, possa também promover a profissionalidade na área (HADDAD, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

2.1 Acepções para sustentabilidade

2.1.1 Os sentidos etimológicos da sustentabilidade

Do ponto de vista etimológico, o verbo “sustentar” – do latim *sustentare*, que dá origem às palavras “sustentabilidade” e “sustentável” – indica, de acordo com o Dicionário Michaelis (2017): Impedir de cair; Amparar (se); Carregar com as mãos; Oferecer resistência; Criar e oferecer condições para que uma atividade tenha continuidade; Afirmar com obstinação; Manter a opinião com argumentos bem fundamentados; Fazer durar por mais tempo com a mesma intensidade; e, ainda; Alimentar (física ou moralmente). Tais acepções indicam aspectos importantes que podem estar na base da relação entre sustentabilidade e formação de professores de educação infantil, tal como aqui refletimos. Por exemplo, em amparar (se) e alimentar (se) observamos a dupla ação do verbo – que se volta tanto para o outro (amparar, alimentar a algo ou alguém) como para o próprio sujeito (amparar, alimentar a si); isso pode ser ilustrado pela ideia de um sistema de formação que ao promover o desenvolvimento dos sujeitos potencializa também o próprio sistema. No que se refere ao modo como este “sustentar” ocorre, destaca-se algumas características: a implicação corporal e intelectual, tal como simbolicamente se pontua respectivamente em “carregar com as mãos” e “afirmar com obstinação” ou “manter a opinião com argumentos bem fundamentados”; assim, aquilo que se sustenta faz parte da experiência total do sujeito. É ainda válido sublinhar a relação entre presente e futuro que pode ser abstraída das acepções do verbo sustentar, como se verifica em “Fazer durar por mais tempo com a mesma intensidade” (MICHAELIS, 2017).

Transferindo estas acepções para a relação entre sustentabilidade e formação de professores de educação infantil, depreende-se que tal formação requer o envolvimento do sujeito em sua totalidade, desde sua corporalidade até sua capacidade de argumentar acerca de como se configura seu exercício profissional em creches e pré-escolas. A outra característica do modo como a ação do verbo sustentar é empreendida reside no seu compromisso com a temporalidade, caracterizando um processo de formação que não ocorre isolado no tempo e que prevê a manutenção de aspectos, princípios ou valores comuns à profissão.

2.1.2 A relação entre sustentabilidade e o conceito de desenvolvimento sustentável assumido pela ONU e UNESCO

Caminhando um pouco mais além dos sentidos advindos do dicionário, observa-se que sustentabilidade também tem influências do conceito de desenvolvimento sustentável (DS), que vem sendo construído por organismos internacionais como a ONU e a UNESCO, desde o pós-guerra, quando se evidenciou o fracasso da racionalidade instrumental,⁹ tornando urgente a elaboração de estratégias de preservação do planeta. De acordo com Hargreaves e Fink (2007, p. 30), a definição-chave de DS foi explicitada pela ONU, em 1987, no Relatório Brantland – documento também conhecido com o título “Nosso Futuro Comum” – da Comissão Mundial para o Ambiente e o Desenvolvimento. Conforme este documento:

A humanidade é capaz de tornar o desenvolvimento sustentável, de garantir que ele atenda às necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras atenderem também às suas. O conceito de desenvolvimento sustentável tem, é claro, limites – não limites absolutos, mas limitações impostas pelo estágio atual da tecnologia e da organização social, no tocante aos recursos ambientais, e pela capacidade da biosfera de absorver os efeitos da atividade humana, mas tanto a tecnologia quanto a organização social podem ser geridas e aprimoradas a fim de proporcionar uma nova era de crescimento. (RELATÓRIO BRANTLAND, ONU, 1991, p. 9)

Diante do exposto, o conceito de DS tem em vista uma amplitude global, considerando a satisfação de necessidades não apenas presentes, mas também futuras. Trata-se de uma ampliação da noção técnica de desenvolvimento econômico, pois como observam Bartholo e Bursztyn (2001, p. 1494) fica clara uma proposta com horizonte ético e não apenas técnico, configurando-se por meio de um conjunto de ações que visam à fundamentação de relações sociais capazes de “restringir a capacidade humana de agir como um destruidor da autoafirmação do ser” (BARTHOLO & BURSZTYN, 2001, p. 1494). Para estes autores, o princípio da sustentabilidade incorpora o compromisso com a perenização da vida e com a transformação dos modos de satisfação das necessidades humanas e de exploração do meio; ao mesmo tempo em que se identifica uma nítida consciência da insustentabilidade atual das relações econômicas desiguais e do consumo dos recursos ambientais.

De acordo com Hargreaves e Fink (2007, p. 31), Michael Fullan definiu a sustentabilidade no campo da educação como a capacidade de um sistema para se envolver nos aspectos complexos de um aperfeiçoamento contínuo, consistente, com valores humanos. Hargreaves e

⁹ O conceito de racionalidade instrumental é referente às críticas feitas por Horkheimer (1895-1975) ao avanço técnico sem horizonte ético.

Fink (2007) consideram esta definição importante, pois ao mesmo tempo em que assinala o caráter sistêmico e complexo da sustentabilidade, assume também a dimensão moral como intrínseca.

Os conceitos sistêmicos avançados são tão úteis na indústria tabaqueira como nos sistemas de controlo da poluição e tão valiosos para um Governo totalitário como para outro verdadeiramente democrático. Eles não possuem qualquer valor moral intrínseco. Pelo contrário, na sua própria substância, a sustentabilidade tem que ver com o valor e a interdependência de toda a vida, como meio e como fim. **Ela tem, por definição, quer como conceito, quer como prática, uma natureza moral.** (HARGREAVES & FINK, 2007, p. 31, grifos nossos).

É com essa perspectiva que a ONU, por meio de fóruns mundiais com os países membros, construiu um planeamento, tendo como marco o documento denominado *Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*, cabendo a UNESCO promover o seguinte objetivo: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015). Em documento alusivo ao dia dos professores, os diretores da UNESCO e de outros organismos internacionais assim pontuaram acerca da efetivação do planeamento:

[...] a concretização dessa agenda somente ocorrerá se investirmos no recrutamento, no apoio e no empoderamento dos professores. [...] Especialmente em comunidades e países pobres e afetados por conflitos, o ensino de qualidade pode literalmente mudar a vida das crianças – ajudando-as a superar enormes desafios e preparando-as para uma vida melhor e para um futuro mais próspero. No entanto, atualmente, em todo o mundo, existe uma quantidade demasiada de professores desvalorizados e impossibilitados de se empoderar. Existe [...] uma distribuição desigual de professores formados, e padrões nacionais inadequados ou inexistentes para a profissão docente. [...] Com frequência, as regiões e as escolas mais pobres, assim como as séries iniciais – as que apresentam as maiores necessidades – são as mais afetadas. Essa é uma falha que causa profunda preocupação, uma vez que sucessivos estudos mostram que chegar às crianças em seus primeiros anos é essencial para o seu desenvolvimento. O Instituto de Estatística da UNESCO estima que, para se alcançar a educação primária universal até 2020, os países deverão formar um total de 10,9 milhões de professores primários. Essa é uma crise (UNESCO, 2015).

Concordamos com Hargreaves e Fink (2007, p. 11) que “em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar”. A melhoria sustentável envolve mudanças sistemáticas que conduzam a cultura de aprendizagem e cuidado interpessoal, valorização da formação e da qualificação, da diversidade e da colaboração. Por isso, compreendemos que a preocupação com a formação dos professores para o desenvolvimento sustentável requer o enfrentamento da questão da sustentabilidade básica da própria formação. Ora, se a sustentabilidade precisa ganhar sentido na prática de professores de educação infantil, defende-se que a mesma seja experimentada na formação docente, não apenas como informação ou unidade curricular, mas também na dinâmica de funcionamento da formação.

Neste trabalho, enfatizamos a necessidade de se adotar a sustentabilidade como um pilar importante da formação de professores de educação infantil indo além da inclusão de práticas de educação ambiental com as crianças. Nesse sentido, convidamos o leitor ao próximo item, no qual buscamos apresentar e ampliar a noção de sustentabilidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) e nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (PORTUGAL, 2016).

2.1.3 A educação infantil para o desenvolvimento sustentável

Consideramos importante destacar que em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, no Brasil, e as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, em Portugal, estão previstas ações pedagógicas que tenham em vista a relação da criança com o mundo, na perspectiva da sustentabilidade.

No documento brasileiro, se estabelece que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir, dentre outros aspectos, a construção de:

[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a **sustentabilidade do planeta** e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p. 17, grifos nossos).

Já o documento português, ao propor que na educação pré-escolar os conteúdos sejam organizados por áreas – área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo – destaca:

Uma abordagem, contextualizada e desafiadora ao Conhecimento do Mundo, vai facilitar o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de **sustentabilidade**. Promovem-se assim valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico (PORTUGAL, 2016, grifo nosso).

A presença do termo sustentabilidade nos documentos acima mencionados expressa afinidade com a noção já estabelecida pela ONU e pela UNESCO, no sentido de proporcionar o desenvolvimento de uma consciência ecológica, dinamizando uma sociedade sustentável. Contudo, para melhor compreendermos a questão da sustentabilidade na orientação do trabalho pedagógico com criança, conforme os documentos acima mencionados, é necessário levar em conta as considerações apresentadas por Haddad (2010), que nos situa que:

Em maio de 2007, trinta e cinco participantes de 16 países se reuniram na cidade de Gotemburgo, Suécia, para discutir o papel da Educação Infantil para uma sociedade sustentável. Uma diversidade de perspectivas, insights e experiências foram apresentadas, ressaltando os vínculos entre a educação infantil e o desenvolvimento

sustentável, o que resultou na publicação *The contribution of early childhood education to a sustainable society (A contribuição da educação infantil para uma sociedade sustentada)* (SAMUELSSON; KAGA, 2008). Alinhada com a ideia compartilhada de Desenvolvimento Sustentável como uma concepção de progresso que satisfaz as necessidades do presente, sem comprometer a possibilidade das futuras gerações satisfazerem as suas, esse encontro foi movido por três razões principais: a evidência de que nossas sociedades requerem com urgência novos tipos de educação que possam ajudar a prevenir a futura degradação do planeta e que gerem cidadãos mais cuidadosos, responsáveis e comprometidos, capazes de contribuir para um mundo mais justo e pacífico; que esses novos tipos de educação precisam ser disponíveis para todos e existir em vários contextos, incluindo famílias e comunidades; e que precisam começar na primeira infância, uma vez que valores, atitudes, comportamentos e habilidades adquiridas nesse período podem ter impacto duradouro na vida. Assim, a educação infantil ocupa claramente um lugar importante nos esforços trazidos para o desenvolvimento sustentável (HADDAD, 2010).

A autora esclarece que ao se reconhecer a contribuição da educação infantil para uma consciência ecológica, é necessário reconhecer também que, nessa perspectiva, está inserida a visão de criança como sujeito de direito e uma participante ativa, e isto é consoante com a Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas.

Outro aspecto da relação entre sustentabilidade e educação infantil se expressa na formação dos professores e suas condições concretas de trabalho (HADDAD, 2010). Assim, para que a educação infantil seja este espaço de desenvolvimento sustentável, é necessário que a formação de seus professores seja coerente com o holismo, a interdisciplinaridade, a abertura de estratégias de comunicação com as famílias e a comunidade e isto, por sua vez, está diretamente ligado à construção de meios de aproximação entre os contextos da universidade e da profissão. É com o desvendamento dos meios de tal aproximação que buscamos contribuir através da nossa pesquisa.

Considerando o até aqui exposto, de modo sintético, a possibilidade de um modelo sustentável de formação que buscamos trilhar, incorpora os sentidos advindos do dicionário para a palavra “sustentar (se)” (MICHAELIS, 2017), como dupla ação do sujeito com implicações corporal, intelectual e temporal. Incorpora também a visão engendrada pela ONU e UNESCO, tal como expressa no Relatório Brantland (ONU, 1991) e que marcadamente tem em vista não apenas a dimensão técnica do desenvolvimento sustentável, mas especialmente sua componente ética intrínseca, donde inferimos que as questões da sustentabilidade ao serem inseridas na educação infantil devem contemplar o holismo, a diversificação de experiências e a abertura do diálogo com o mundo na própria formação dos professores, não se restringindo ao debate sobre o ambiente (HADDAD, 2008). Haddad (2008) apresentou as aproximações entre a noção de sustentabilidade e as perspectivas tradicionais de educação infantil, apontando o holismo, por exemplo, como uma característica comum. É assim que a promoção da

sustentabilidade na prática pedagógica passa pela condição sustentável da própria formação do professor.

Para continuar nossas reflexões sobre as relações entre sustentabilidade e formação de professores, seguiremos expondo ao leitor as perspectivas teóricas que deram base a nossa pesquisa, contribuindo para a construção de um ponto de vista sobre o desenvolvimento humano, sobre a formação docente nos contextos da universidade e da profissão, sobre a importância da supervisão como eixo essencial do encontro entre estes contextos e do desenvolvimento da profissionalidade docente em educação infantil.

2.2 As perspectivas bioecológica e histórico cultural do desenvolvimento humano e o desenvolvimento docente

Esta condição sustentável da formação tem para nós fundamento básico na teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, conforme Urie Bronfenbrenner (1917-2005) e na perspectiva histórico cultural. É possível dizer que a ênfase da perspectiva que adotamos está nas experiências contextualizadas. Bronfenbrenner (1996, 2012) é um crítico dos métodos de pesquisa em psicologia de sua época, que estudavam o ser humano sem o contexto ou os contextos sem sujeitos. Vigotski (1896-1934) também foi um crítico das dicotomias no estudo do desenvolvimento humano e enfatizou que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (VIGOTSKI, 2007, p. 68).

Para Bronfenbrenner (2012), o desenvolvimento humano é visto como um fenômeno de continuidade e de mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, como indivíduos e como grupos. Esse processo se estende ao longo do ciclo de vida, mediado pelas sucessivas gerações e pelo tempo histórico, tanto o passado quanto o presente e o futuro. Assim, o desenvolvimento humano só pode ser compreendido na sua profunda relação com eventos e condições do meio ambiente, o que deve conduzir o olhar de pesquisadores e gestores públicos sobre o efeito das políticas públicas e das diversas intervenções no meio ambiente para o desenvolvimento de crianças, adolescentes, pessoas em suas famílias, salas de aula, dentre tantos outros contextos (BRONFEBRENNER, 2012, p. 38).

Esta concepção de desenvolvimento guarda sintonia com Vigotski (2007, p. 103-104), para quem o desenvolvimento não pode ser pensado enquanto um dado acabado:

Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram.

Em outras palavras, o desenvolvimento dos processos psicológicos no curso da trajetória de vida de uma pessoa além de não ser definido *a priori* é ampliado pela experiência. Vigotski (2000) assinala que o desenvolvimento humano caminha num processo que vai do *em si* ao *para si*, sendo tal processo sempre mediado *pelo outro*; em outras palavras, uma imagem ilustrativa e já bem conhecida deste autor é a da zona do desenvolvimento proximal, que é a:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Desse modo, assinala-se que o desenvolvimento humano está sempre permeado e mediado pelas relações sociais, que não se reduzem a relações binárias, de pessoa a pessoa, uma vez que são complexas e demarcam qualitativamente as interações no desenvolvimento. As relações sociais são compreendidas como simbolicamente produzidas, construídas e reconstruídas num processo de mediação sócio-cultural, de modo que, ao se apropriar dos sentidos e significados sociais, a pessoa ressignifica-os, num processo idiossincrático. Isso é interessante para refletirmos o processo de apreensão das aprendizagens que vão possibilitar o exercício de uma nova profissão, ou seja, a mudança de papel que a estudante realiza até tornar-se professora de educação infantil.

Para Vigotski (2007, p. 84), a significação “é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico”. Necessário pontuar que a significação se desdobra a partir da ação transformadora e da linguagem, representando para a criança uma revolução no desenvolvimento, semelhante a que ocorreu quando o homem empregou, pela primeira vez, ferramentas para transformação do meio. Assim, conforme o autor:

O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas. O movimento desloca-se, assim, da percepção direta, submetendo-se ao controle das funções simbólicas incluídas na resposta de escolha. Esse desenvolvimento representa uma ruptura fundamental com a história do comportamento e inicia a transição do comportamento primitivo dos animais para as atividades intelectuais superiores dos seres humanos (VIGOTSKI, 2007, p. p. 39-40).

Desse modo, é a função simbólica que vai permitir o desenvolvimento e a reorganização das relações entre linguagem e pensamento, tornando possível a emergência de processos psicológicos superiores, que permitem a ação deliberada no mundo, em outras palavras, ação carregada de intencionalidade. Isto permite que o ser humano se projete para além da situação imediata e crie novas possibilidades de existência por meio dos instrumentos e símbolos. É importante também situar que a qualidade das relações sociais e interações podem

fazer expandir ou bloquear o potencial de criação humana. Segundo Sawaia (2006, p. 86), estudiosa da obra de Vigotski (1896-1934), para compreendermos a importância das relações e interações para este teórico, é preciso inteirar-se de que ele foi inspirado pelo filósofo Espinosa, que entendia “o sujeito como uma potencialidade em ato, cuja realização se dá exclusivamente, nos encontros (experiências)”.

Conforme a visão espinosana, os “bons encontros” promovem expansão do potencial criativo, por outro lado, o bloqueio dos encontros é a principal estratégia de captura e disciplinarização dos processos de subjetivação pelas forças sociais (SAWAIA, 2006). Nesse sentido, um contexto que contribui com o desenvolvimento dos estudantes precisa promover bons encontros. Há também que se considerar a possibilidade de constituição de instrumentos com potencial para mediar a apropriação do lugar de professora de educação infantil no percurso de desenvolvimento dos estudantes, mediando também as transições entre os contextos da universidade e da profissão.

Acerca da relação entre estes contextos e suas implicações no desenvolvimento dos estudantes, é válido considerar inicialmente a analogia que Bronfenbrenner (1996, p. 5) fez para caracterizar o ambiente ecológico. Em sua obra *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*, o autor, para explicitar seu entendimento do conceito de ambiente, utilizou a imagem de uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como num conjunto de bonecas russas (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5). Em outras palavras, há um conjunto de sistemas interconectados, dentre os quais o indivíduo é apenas um dos elementos. Em outra obra, *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando seres humanos mais humanos*, Bronfenbrenner (2012) amplia seu olhar acerca dessas “estruturas” entendendo-as como níveis ecológicos inter-relacionados.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), o nível mais interno do ambiente ecológico caracteriza o microssistema, que se refere ao ambiente imediato onde a pessoa em desenvolvimento se situa, como por exemplo, uma sala de aula. Oliveira-Formosinho (2002, p. 141), em artigo baseado na perspectiva ecológica, também esclarece que o microssistema:

[...] é o local onde os indivíduos podem estabelecer relações face a face – a casa, a escola, o emprego. Aí o indivíduo experimenta uma gama complexa de atividades, de papéis e de relações. O microssistema é, assim, a primeira estrutura do ambiente ecológico, uma realidade vivencial cuja importância reside na importância que o sujeito dela constrói (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 141)

O nível seguinte caracteriza o mesossistema, dando relevo às interconexões entre os sistemas. Para Bronfenbrenner (1996, p. 5):

[...] essas interconexões podem ser tão decisivas para o desenvolvimento quanto os eventos que ocorrem num determinado ambiente. A capacidade de uma criança aprender a ler nas séries elementares pode depender tanto de como ela é ensinada quanto da existência e natureza de laços entre escola e família.

Assim, um mesossistema envolve as inter-relações entre microsistemas específicos que são fundamentais para a pessoa em desenvolvimento. “É um sistema de microsistemas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 141). Na formação de professores de educação infantil, por exemplo, aquilo que é vivido como aprendizagem pelos estudantes na universidade é tão importante quanto a existência e a natureza de relações entre estas experiências universitárias e àquelas referentes aos contextos de atuação profissional. Em outras palavras, se pensarmos a sala de aula da universidade e uma creche/pré-escola como microsistemas, as aprendizagens que uma mesma aluna vivencia nesses espaços são tão importantes quanto a interconexão entre elas. Oliveira-Formosinho (2002, p. 142) explica que:

No caso de decorrer na sala um processo de supervisão da formação inicial, a instituição de formação que coordena o estágio é também um microsistema; em caso de projetos em rede, cada projeto pode constituir um microsistema e a rede um mesossistema. (...) Pensar ecologicamente o modelo de desenvolvimento profissional é dar muita importância a este sistema de relações entre microsistemas, isto é, é dar muita importância ao(s) mesossistema(s).

Bronfenbrenner (1996, p. 21), esclarece ainda que um mesossistema se amplia sempre que uma pessoa em desenvolvimento ingressa num novo ambiente. Neste ponto, faz-se necessário destacar que os sistemas possuem natureza dinâmica, de modo que o ingresso de novos elementos ou a mudança de ambiente provoca a transformação da experiência desenvolvimental do sujeito, como, por exemplo, na chegada de um novo irmão, na conclusão de um curso e ingresso no mundo do trabalho. Aqui, Bronfenbrenner (1996, p. 21) refere-se às transições ecológicas, que são mudanças de papel e/ou ambiente que impactam na experiência mais ampla de desenvolvimento; assim, a formação de professora de educação infantil envolve um conjunto de transições pela imersão em novos papéis e contextos até então inéditos no percurso estudantil. Bronfenbrenner (1996, p. 68) define “papel” como “uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa”.

Vale dizer também que um papel será composto não só pelo conteúdo das atividades associadas a ele, mas também pelas expectativas em torno dele, configurando-se como um elemento num microsistema, mas com raízes no macrosistema, marcado por estruturas institucionais e ideologia (BRONFENBRENNER, 1996, p. 69). O autor ilustra como as

expectativas podem influenciar o modo como um sujeito pode ser compelido a desempenhar um papel com aquilo que se espera de uma mãe e de uma professora.

Os papéis contrastantes da mãe e da professora são exemplos. Espera-se que ambas orientem a criança, que por sua vez aceitaria essa orientação numa relação caracterizada por altos níveis de reciprocidade, afeição mútua e um equilíbrio do poder em favor do adulto (BRONFENBRENNER, 1996, p. 69).

Contudo, o autor explica que, por exemplo, nas sociedades ocidentais os papéis de professora e dos pais possuem extensões diferentes na vida da criança, pois existem expectativas sociais distintas (BRONFENBRENNER, 1996, p. 69). As expectativas sociais, a reciprocidade, a afeição mútua e o equilíbrio de poder são reguladores importantes do desempenho dos papéis sociais que assumimos. Acerca disto também é importante destacar que a transição entre papéis é um tema fundamental na ecologia do desenvolvimento humano. Os sujeitos assumem papéis diferentes ao longo de sua trajetória desenvolvimental e, ao mesmo tempo, estes papéis são flexíveis, mudam conforme a conjuntura dos sistemas que o configuram, de modo a transformar o próprio sujeito ao experimentá-los¹⁰.

O terceiro nível do ambiente ecológico é o exossistema e este se refere a:

[...] um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento. Exemplos de exossistemas no caso de uma criança pequena poderiam incluir o local de trabalho dos pais, uma sala de aula de um irmão mais velho, a rede de amigos dos pais [...]. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21).

No caso de estudantes de uma licenciatura, podemos citar como exemplos de exossistemas, as associações profissionais de docentes ou movimentos políticos que agregam os professores daquela licenciatura. As experiências que estes professores vivenciam nestas associações e movimentos influenciam a formação dos estudantes sem que os mesmos participem ou tomem consciência. Oliveira-Formosinho (2002, p. 142-143) complementa:

Pensar ecologicamente é igualmente incorporar o exossistema. São exossistemas, do ponto de vista das educadoras, entre outros, o contexto administrativo de funcionamento dos jardins de infância (a administração local e regional da educação, a administração autárquica da educação), o contexto administrativo de colocação das educadoras de infância, o contexto das instituições de formação de educadoras de

¹⁰ Para ampliarmos nosso olhar sobre as transições ecológicas, vale considerar o conceito de “esfera de experiência”, que Zittoun (2015) elaborou, partindo dessa base sistêmica. Uma esfera de experiência é constituída por cada lugar e atividade nos quais estamos engajados, por exemplo, para uma criança, o momento de jantar com mãe constitui uma esfera de experiências diferente do momento em que ela brinca com outros; em outras palavras, uma esfera de experiências é configuração específica de experiências, atividades, representações e sentimentos, que ocorrem num contexto material ou simbólico. Durante o curso de vida, nós diversificamos e realizamos rupturas com algumas esferas também. Cada ruptura requer novos ajustamentos, que culminam na elaboração de uma nova esfera de experiências. Assim ruptura e transição são processos importantes no desenvolvimento e na apropriação de novos papéis sociais (ZITTOUN, 2015, p. 130). A relação entre esferas de experiências diferentes pode ser comparada ao conceito de mesossistema de Bronfenbrenner (1996, 2012).

infância. Há outros tipos de exossistemas – por exemplo, a rede viária e o sistema de transportes públicos da região que afeta a deslocação das educadoras de casa para o trabalho, para as instituições de formação, para os centros de formação contínua [...] podem afetar o tipo de dinâmica do desenvolvimento profissional.

Segundo Bronfenbrenner (1996), há ainda um sistema mais amplo que engloba o micro, o meso e o exossistema. Trata-se do macrosistema que se refere a “padrões globais de ideologia e organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 8). Esta dimensão cultural e ideológica é importante no que se refere à sustentabilidade da formação, pois como pontuaram Miller, Dalli e Urban (2012), a profissionalidade em educação é uma construção que está muito mais ligada à cultura de um lugar do que a competências a serem aprendidas. Acerca do macrosistema, é interessante recorrer às imagens trazidas por Oliveira-Formosinho (2002, p. 143):

O macrosistema – as crenças, valores, hábitos, formas de agir, estilos de vida – afetam as atividades e relações e interações aos níveis mais próximos que são os microsistemas e as suas interfaces (mesossistemas). Veja-se, por exemplo, a concepção de criança num dado momento histórico, as crenças e práticas de educação familiar, as atitudes em relação às minorias étnicas, linguísticas, emigrantes de uma sociedade (...) afetam de várias maneiras a vivência das educadoras nos seus microsistemas. Um sistema cultural injusto para os direitos educacionais da criança pequena, para as minorias étnicas requer uma intervenção educacional das educadoras diferente daquela que requer um outro sistema mais justo ou um ambiente multicultural.

Com esse olhar sistêmico, podemos situar a importância das relações entre os contextos da universidade e das instituições de educação infantil na configuração de um modelo sustentável de formação de professores, o desenvolvimento da profissionalidade em educação infantil. E buscando ampliar nosso olhar sobre essas relações, colocaremos ao centro do debate perspectivas teóricas que adotamos para, inicialmente, refletir acerca da universidade como lugar de formação docente bem como das instituições de educação infantil como lugar de aprendizagem da profissão.

2.3 Formação de professores: possibilidades para a interrelação entre os contextos da universidade e da profissão

Em articulação com as perspectivas anteriormente situadas, destacamos as contribuições de Tardif (2002), que possibilita o entendimento da construção dos saberes docentes não apenas do ponto de vista individual nem tampouco supervalorizando os aspectos ambientais e sociais. Este autor permite que se escape do mentalismo e do sociologismo tradicionalmente presentes no estudo da formação docente. A posição deste teórico é a de que

os saberes que marcam as práticas docentes são coletivos, históricos, culturais e são também prenes de singularidade na medida em que a própria constituição humana assim o é. Sendo assim, a formação e a prática docentes são atravessadas pelo conjunto de crenças, valores, experiências, modos de ser e agir que são anteriores à formação acadêmica e também pelas expectativas sociais em torno da profissão a se exercer no futuro, tendo em conta a temporalidade e a historicidade da construção desses saberes.

Nessa perspectiva, possibilitar a reflexão e ressignificação dos conhecimentos trazidos pelos estudantes, por parte da universidade pode ser um dos aspectos básicos de um modelo sustentável de formação.

A perspectiva futura, por sua vez, pode influenciar os modos atuais de ser e agir, pois, por exemplo, um estudante de pedagogia, que objetive ser um professor de educação infantil, terá sua identidade profissional permeada tanto pela sua história pregressa como pela projeção que realiza sobre colocação no mercado de trabalho, valorização social de sua profissão, dentre outros aspectos. Nesse sentido, a formação de professores “não se inicia na esfera acadêmica nem se limita a ela” (TARDIF, 2002, p. 19).

Tardif (2002) interroga sobre os conhecimentos que os professores mobilizam diariamente no exercício da docência. Como esses saberes se constituem e como são apropriados pelos docentes? Parte-se do entendimento de que os saberes docentes são a mescla de conhecimentos produzidos no cotidiano com um conjunto de outros conhecimentos, advindos de sua formação acadêmica, cultural, política e ideológica. Tais saberes são inerentes à trama social, organizacional e humana, na qual o sujeito existe.

Os saberes docentes - aqueles que se expressam na forma como professores organizam planejamentos, procedimentos, avaliações, na relação com os aprendizes e com outros professores - são marcados pela própria constituição da “pessoa” do professor, pela sua identidade, sua experiência de vida, história acadêmica e profissional, pelas relações de poder institucionalizadas. São marcados também pelo lugar dado aos aprendizes na relação pedagógica e pela qualidade da relação estabelecida com os outros atores da cena educacional (TARDIF, 2002).

Para o autor, a natureza do saber docente é social, mas ao mesmo tempo toma corpo na experiência viva do professor. Seus objetos são práticas sociais, o que significa que sua relação com o outro está inscrita no seu saber. Nesse sentido, outra importante dimensão de uma formação sustenta é compreender a formação docente para além do universo da disciplinarização e conteúdos curriculares, pois estes por si só configuram uma relação de exterioridade com a prática docente.

O quadro abaixo, proposto por Tardif (2002, p. 63), ilustra um modelo para identificar e classificar os saberes docentes em sua pluralidade.

Quadro 6: Pluralidade dos saberes docentes.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, 2002, p. 63.

Este quadro permite estabelecer uma relação entre: os saberes docentes, os lugares nos quais os próprios atuam, as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, seus instrumentos de trabalho e sua experiência. Em outras palavras, o saber docente constitui-se como saber-fazer personalizado e contextualizado (TARDIF, 2002, p. 63).

Pela ótica desse autor, podemos dizer que, no processo de formação dos professores de educação infantil, a universidade pode organizar a partilha de conhecimentos relevantes sobre a infância, sobre modos de gerir práticas e rotinas com grupos de crianças bem como os conhecimentos fundamentais para compreensão da educação na esfera social mais ampla. Contudo, a experiência acadêmica será atravessada pelas crenças e valores sociais e pessoais que os estudantes trazem acerca das crianças e do lugar delas na relação com os adultos, bem como pelas suas próprias experiências de infância. Assim, há aquilo que a universidade proporciona e há o modo como o estudante se apropria dos conhecimentos nesse espaço, que são mediados pelas experiências passadas e pelas projeções de futuro profissional.

Alain Coulon (2008) chama atenção para a importância do pertencimento do estudante ao contexto da universidade e como a qualidade das relações aí vividas podem facilitar ou obstaculizar este pertencimento. Em seu livro *A condição de estudante*, Coulon (2008) analisa o processo de inserção na cultura universitária, identificando o estranhamento vivido, pelo sujeito, por se tratar de um espaço de formação inédito na sua história, cujas linguagem e

produção simbólica precisam ser apropriadas e acomodadas, numa trajetória não linear marcada por tensões, que muitas vezes impulsionam a evadir daquele espaço. Baseado em suas pesquisas empíricas, Coulon (2017, p. 1239) afirmou que:

[...] os estudantes que não conseguem se afiliar a seu novo universo fracassam, pois o sucesso universitário passa pela aprendizagem de um verdadeiro *ofício de estudante*. A passagem do ensino médio ao superior é acompanhada por mudanças importantes em sua relação com o saber: as regras não são as mesmas, elas são mais sofisticadas, complexas, simbólicas e devem ser rapidamente assimiladas pelos novos estudantes.

Nesse processo, entende-se que multiplicar as interações sociais e afetivas vividas será fundamental para que o estudante possa construir sentido para sua experiência acadêmica e construir um sentimento de afiliação a esta esfera de sua formação. O autor defende então o que ele chama de “Pedagogia da Afiliação”, que pode ser impulsionada por dois recursos: os escritos cotidianos e a aprendizagem da metodologia documental. Conforme Coulon (2017, p. 1248):

A escrita cotidiana permite aos estudantes refletir sobre o estado de incerteza e indeterminação no qual a maioria se encontra ao longo do primeiro semestre. O diário contribui para lutar contra essa gigantesca máquina de desafiliação que é toda universidade moderna massificada, e colabora para lhes ensinar como transformar as instruções que eles devem seguir em ações práticas.

Por outro lado, a aprendizagem da metodologia científica e documental tem o objetivo de mostrar aos estudantes que eles entraram em um mundo novo, “cujas regras de classificação e códigos de acesso não são secretos, mas podem ser, ao contrário, revelados”. O autor se refere às regras do trabalho intelectual, tais como as regras de classificação dos discursos e das práticas universitárias, de leitura, de escrita, linguísticas, de comunicação etc. (COULON, 2017, p. 1248).

Estes recursos pedagógicos e didáticos podem fortalecer a identidade universitária, dando portanto, a possibilidade de valorização de experiências diversas, sem anular o sujeito e sem boicotar sua ampliação da capacidade de compreensão do mundo. Coulon (2011) pontua também que a vida social e cultural no espaço universitário se configura como fator de integração para os estudantes e isto repercute no envolvimento do futuro profissional com sua formação.

De fato, muitas pesquisas demonstram que as condições de sucesso dos estudantes acadêmicos não se limitam às dimensões pedagógicas e cognitivas, mas dependem, igualmente, do seu clima social e cultural interno. A universidade, além da sua evidente missão de aprendizagem intelectual e profissional de alto nível, deve ser simultaneamente, um lugar de convivência (COULON, 2011, p. 265).

Para este autor, o Brasil precisa de “uma universidade vigorosa, para apoiar seu desenvolvimento econômico e social futuro”, o que implica novos quadros superiores e médios precisam ser formados para servir a esse desenvolvimento. A saída que o autor dá é “inventar” uma universidade que se adapte continuamente aos seus públicos e à demanda social, no sentido mais amplo do termo, sem, contudo, renunciar à sua missão histórica como lugar da produção e difusão de conhecimentos (COULON, 2011, p. 267).

Trazendo essa ideia para o âmbito da formação dos professores da educação infantil, a universidade precisa ampliar o diálogo com as necessidades do exercício da profissão, por meio de experiências e aprendizagens contextualizadas. Esta invenção é especialmente necessária porque a formação vai mudando ao longo da história das sociedades, conforme tempos e momentos sociais. Atualmente, por exemplo, se destaca a assunção, no trabalho pedagógico, de uma infância ativa e participativa, ou seja, de criança como sujeito de direitos, ligando-se a noção de sustentabilidade e de constituição de uma consciência ecológica. Parece-nos que um dos obstáculos para essa “invenção” é a academização presente nas instituições de ensino superior que formam professores, como observou Formosinho (2009).

Segundo este autor, os professores são definidos como profissionais do desenvolvimento humano e este processo de “academização” da formação é incompatível com as necessidades da formação de tais profissionais. O conceito de profissionais de desenvolvimento humano, segundo o autor:

[...] abrange as profissões que trabalham com pessoas em contato interpessoal direto, sendo essa interação o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional. Os efeitos desses processos de desenvolvimento humano assumem a forma de aprendizagem e desenvolvimento, modificação de comportamento, atitudes ou hábitos, adesão a normas ou modos de vida, conforme as áreas de intervenção (FORMOSINHO, 2009, p. 7).

O conceito abrange profissionais da área da saúde, do trabalho social, trabalho comunitário e da educação e grande parte desses profissionais, na União Europeia, veio a dispor de formação em nível universitário a partir das décadas de 1980 e 1990. Anteriormente, a formação se dava no ensino médio ou em ensino superior não universitário. Predominava, então, o paradigma da sociologia clássica e funcionalista, que não considerava tais profissões como necessitando de um saber especializado e de uma formação intelectual (FORMOSINHO, 2009, p. 8). Segundo este autor, tais profissões eram desvalorizadas no âmbito científico por quatro razões principais.

A primeira razão refere-se ao seu **componente de cuidados**. Ao se exercer uma profissão que exige ações de cuidado com o outro, os aspectos meramente técnicos são ultrapassados. Nesse sentido, tais profissões demoraram a ter o reconhecimento acadêmico,

pois ideologicamente estava posto que sua preparação seria obtida mais por meio de recrutamento de pessoas com dedicação, vocação ou chamamento missionário do que por preparação intelectual. Também se observa o componente de cuidados ser atribuído culturalmente ao feminino, como uma espécie de desdobramento natural do exercício da maternidade, não necessitando de elaboração sistemática e racional da ação.

É assim que se fala das enfermeiras, das professoras de educação infantil, das professoras de ensino primário, das assistentes sociais, etc. Na menor consideração pela universidade tradicional das profissões de desenvolvimento humano, há uma reprodução de estereótipos de gênero, articulada também com os de estatuto social (FORMOSINHO, 2009, p. 8).

O caráter interativo e interpessoal do desempenho nas profissões do desenvolvimento humano é a segunda razão que embaraça sua valorização pelo olhar tradicional da universidade, pois se a própria interação humana é meio e parte significativa do desempenho, como estabelecer o controle necessário ao pensamento lógico-matemático que subjaz à cultura acadêmica?

Numa profissão que trabalha com pessoas, a vontade, o afeto e a emoção, e a inteligência destas mesmas pessoas são um fator natural do (in) sucesso da intervenção. Não estamos perante profissões técnicas em que o objeto a transformar – a matéria-prima – não tem volição, emoção ou cognição. [...] O sucesso depende também do envolvimento das próprias pessoas no processo e, sobretudo, da interação entre estas duas componentes do desempenho (FORMOSINHO, 2009, p. 9).

O caráter interativo e interpessoal implica em reconhecer a importância da participação do outro e significa romper com a lógica da superioridade do saber acadêmico. E este é outro aspecto conflitante para a cultura acadêmica tradicional.

[...] toda a gente discute a educação dos seus filhos e, logo, os professores, as escolas, os currículos e a própria educação escolar; toda a gente discute a sua saúde e, logo, o atendimento hospitalar, a saúde pública e o próprio sistema de saúde. Para a lógica acadêmica tradicional, esta dificuldade de impor uma distância entre o saber científico e técnico e o saber do senso comum é muito perturbante, até porque a definição tradicional de conhecimento científico implica a ruptura com esse senso comum (FORMOSINHO, 2009, p. 10).

Conforme Formosinho (2009), a terceira razão da desvalorização são um misto de **ambiguidade, incerteza e holismo** próprios do desempenho desses profissionais. O olhar holístico se refere ao fato de que não se consegue separar com nitidez a componente técnica da ideológica nem a intelectual da relacional, o que para uma lógica acadêmica tradicional é inaceitável. Assim:

Não há técnicas inteiramente sucedidas e, muitas vezes, não há consenso profissional em muitas áreas de ação, quer em relação aos meios quer em relação aos próprios fins. Estes dissensos profissionais têm a ver com diferentes opções teóricas, naturais em qualquer área do saber, mas também, mais do que noutras áreas, com diferenças significativas de crenças, valores e ideologias (FORMOSINHO, 2009, p. 11).

Existem referenciais tantas vezes opostos, gerando ambiguidades e incertezas para a relação entre universidade e profissão. É o caso dos diferentes posicionamentos filosóficos e teóricos sobre liberdade e controle, por exemplo, que vão implicar em diferentes posições profissionais e acadêmicas.

A última razão de desvalorização das profissões do desenvolvimento é sua **inevitável margem de insucesso**, pois nesse campo, o desempenho competente não garante o sucesso. Para Formosinho (2009, p. 11):

Uma previsibilidade absoluta na ação profissional dos agentes de desenvolvimento humano teria de ser baseada em coação ou em manipulação, implicando atropelos inaceitáveis à dignidade humana. A margem inevitável de insucesso é, em grande parte, a margem da liberdade humana.

Tais características das profissões de desenvolvimento humano tornaram problemático o seu ingresso na universidade, como dito anteriormente. Para Formosinho (2009), a lógica acadêmica tradicional, quando inserida na formação dos profissionais de desenvolvimento humano, representa uma “academização”, ou seja, um “processo de construção de uma lógica predominantemente acadêmica num curso de formação profissional”. Isto implica num processo de “fechamento” das experiências formativas que são em essência sistemáticas, interativas, abertas, incertas. O autor faz uma distinção entre “lógica acadêmica”, marcada pela estrutura disciplinar, e “lógica profissional”, constituída pelas questões que emergem do exercício de uma dada profissão. E o problema que daí emerge é a predominância da primeira em detrimento da segunda.

Formosinho (2009, p. 15) observa que:

Há, assim, uma tensão entre a cultura predominante da instituição da universidade baseada na especialização disciplinar estrita e na produção de conhecimento abstrato e a formação de profissionais de desenvolvimento humano baseada na promoção de competências interpessoais que convocam de forma contextualizada saberes de várias disciplinas.

É possível dizer que o próprio funcionamento dos processos de ensino e aprendizagem dentro da universidade atuam na manutenção da predominância da lógica academizante. A hierarquia acadêmica e o território disciplinar vão permear e definir o formato do tempo pedagógico e das aulas, a constituição das turmas, a distinção entre aulas práticas e teóricas, as regras de avaliação e o progresso escolar (FORMOSINHO, 2009, p.19-20).

Apesar dessas tensões e conflitos no ingresso das profissões de desenvolvimento humano na universidade, o autor sustenta que a universitarização da formação inicial desses profissionais trouxe vários benefícios.

[...] naquelas instituições em que a universitarização foi acompanhada de uma perspectiva profissional de formação, houve múltiplos benefícios para o estudo

aplicado das problemáticas reais: mais pesquisa sobre os profissionais de desenvolvimento humano e os seus contextos de trabalho, o alargamento das perspectivas destes profissionais, a emergência de projetos de intervenção e pesquisa e uma maior aproximação da universidade às realidades sociais e profissionais. (FORMOSINHO, 2009, p.21).

Por esta ótica, a universidade pode contribuir com o avanço da formação desses profissionais, desde que refaça o laço entre formação e profissão, ao implementar a pesquisa acerca da realidade profissional e, especialmente, unidades de pesquisa, ensino e extensão.

Ao contribuir com a formação de pessoas reflexivas e atuantes, críticas e comprometidas, ou seja, com “capacidade de concepção e autonomia para organizar o trabalho” (FORMOSINHO, 2009, p.22), a universidade potencializa não apenas a formação do profissional, mas também a promoção da profissão, fortalecendo coletivos e contextos mais amplos.

Formosinho (2009) observa que, na formação de professores, diferentes níveis de valorização das dimensões do desenvolvimento humano vão implicar em grandes diferenças quanto à profissionalidade de uns e de outros. Esta valorização está ligada ao componente de cuidados que ganha nuances diferentes na atuação dos professores de Educação Infantil ou do Ensino Médio, por exemplo.

Há grandes diferenças entre a profissionalidade docente dos professores de crianças (professores de educação infantil, professores do ensino primário) e a dos professores de disciplinas (professores do ensino secundário). Essas diferenças remetem para o fato de nos professores de crianças estarem muito mais acentuadas as dimensões do desenvolvimento humano. A menor qualificação académica e profissional dos professores de crianças em relação aos professores de disciplina até à década de 1980, provém exatamente desse preconceito em relação às profissões de desenvolvimento humano (FORMOSINHO, 2009, p. 25-26).

A prática pedagógica dos professores de crianças requer que eles passem maior tempo com um único grupo, o que leva a um maior acompanhamento e intensificação da dimensão relativa à componente relacional. Há ainda uma responsabilidade integral dos adultos em relação às crianças que acompanham e a necessidade clara de múltiplas interações com as crianças, com os pais e mães, com outros profissionais, com voluntários, auxiliares da ação educativa, etc (FORMOSINHO, 2009). Esta característica da profissionalidade dos educadores de infância é incompatível com o processo atual de academização da formação desses profissionais em nível superior. Para Formosinho (2009, p. 27):

A entrada da formação dos professores de crianças na universidade gera uma tensão inevitável entre a cultura profissional de docentes com práticas de desempenho generalista e a cultura institucional tradicional da universidade baseada na especialização disciplinar.

Assim, se de um lado temos a necessária construção na formação de conhecimento de mundo amplo e integrado, incorporado nas ações de profissionais que precisam promover interações múltiplas, por outro lado, a tradição universitária é baseada na especialização disciplinar. Formosinho (2009) vai enfatizar que a formação de professores, como profissionais de desenvolvimento humano, não deve ser “universitária”, na sua lógica disciplinar e fragmentada; mas sim “pluriversitária”, pois demanda a integração de conhecimentos plurais, em sintonia, portanto, com a diversidade humana e cultural.

Diante do exposto, podemos dizer que para a Universidade fortalecer seu compromisso para o desenvolvimento social, é preciso avançar na constituição de ações de pesquisa, ensino e extensão que possam torná-la um espaço de encontro e interações que contribuam para que os novos estudantes possam se sentir membros da cultura universitária, afirmando positivamente sua profissão. É preciso e urgente superarmos o lastro marcadamente disciplinar e abstrato, incorporando as questões da profissão nas aprendizagens universitárias; entendendo que demandas como a garantia do direito à ludicidade na infância, envolve uma formação, que não é determinada por um componente curricular específico (FORMOSINHO, 2009, p. 27).

Dando relevo a essa ideia de incorporar as aprendizagens da profissão na formação, Nóvoa (2017, p.1) defende que é necessário pensar a “formação de professores como uma formação profissional”, em consonância com Formosinho (2009).

Nesse sentido, defende-se que a conquista histórica e política da formação de professores no nível superior e na universidade deve dar abertura à apropriação das especificidades de ser professor na relação com as questões concretas do cotidiano educacional. “Para isso, é fundamental construir um novo lugar institucional, que traga a profissão para dentro das instituições de formação” (NÓVOA, 2017, p. 1).

Para o autor, existem “lugares de referência” para a organização das práticas pedagógicas de formação de professores como, por exemplo, as políticas educacionais, os conhecimentos no campo da didática, a gestão educacional, mas ainda não se chegou a mudanças concretas (NÓVOA, 1999). De acordo com o autor, a supervisão na formação é um importante lugar de referência para a construção da profissionalidade, pela aproximação que provoca, na experiência do estudante, entre a universidade e a profissão. O autor chama atenção para o fato de que as pesquisas em torno de formação e supervisão precisam contribuir com novos modelos de cooperação com as escolas no domínio da formação inicial e continuada de professores, proporcionando uma intervenção mais qualificada no debate público sobre educação.

Para Nóvoa (1999), para além do debate da “pessoa do professor” e dos modos de agir no “contexto da escola”, é preciso empoderar a dimensão coletiva do professorado. A mudança significativa requer a concepção de práticas de formação que não atendam apenas aos aspectos

personais e organizacionais, mas que contribuam para reforçar as vivências coletivas da profissão (NÓVOA, 1999, p. 4). Conforme o autor:

Tem faltado uma dimensão coletiva, não no sentido corporativo, mas na perspectiva da colegialidade docente. Não me refiro a dinâmicas voluntaristas de colaboração, mas sim à instauração de culturas e rotinas profissionais que integrem esta dimensão. A literatura sobre os professores tem vindo a produzir conceitos que aproximam esta ideia – partilha, cooperação, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação-ação colaborativa, regulação coletiva das práticas, avaliação interpares, co-formação e tantos outros – mas é ainda longo o caminho a percorrer, no plano do pensamento científico e na ação concreta nas escolas (NÓVOA, 1999, p. 5-6).

Desse modo, Nóvoa (2017) assume a posição de que é urgente uma mudança na formação de professores que vai além de aspectos ligados a recursos e condições materiais. A mudança requer a construção de uma nova cultura de formação.

Por isso, torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? (NÓVOA, 2017, p.8)

A resposta que o autor sugere para tal questão caminha no sentido da construção de um espaço de formação como lugar híbrido, ancorado na universidade; mas, sobretudo, no encontro e na junção das várias realidades que configuram o campo docente, construindo um novo arranjo institucional com fortes ligações externas. Para o autor, este novo lugar se apresentaria com as seguintes características: 1. Uma casa comum da formação e da profissão, 2. Um lugar de entrelaçamentos, 3. Um lugar de encontro e 4. Um lugar de ação pública.

No que se refere à primeira característica, o autor ressalta que não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim:

[...] construir um “entre-lugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada (NÓVOA, 2017, p.11).

No que tange a segunda característica referente a um lugar de entrelaçamentos, o autor ressalta o papel da dimensão profissional influenciando a formação, e esclarece que essa influência não se dá “num sentido técnico ou aplicado, mas na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento”.

A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa. (NÓVOA, 2017, p.11).

Quanto à terceira característica, que se refere à formação como lugar de encontro, o autor coloca relevo na valorização dos conhecimentos de todos, pois “é preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica” (NÓVOA, 2017, p. 12).

Finalmente, a quarta característica põe em destaque a formação como lugar de ação pública, pois para formar um professor não bastam as universidades e as escolas. É preciso também a presença da sociedade e das comunidades locais, enriquecendo o percurso formativo. (NÓVOA, 2017, p. 12).

Buscando contemplar a relação entre sustentabilidade e formação de professores de educação infantil, apresentamos aqui perspectivas teóricas fundamentais a nossa pesquisa. Faz-se necessário também darmos foco a importância que a supervisão de estágio pode ocupar no encontro entre universidade e profissão com vistas ao desenvolvimento dos professores de educação infantil, possibilitando e fortalecendo a profissionalidade nesse campo. É o que buscaremos discutir

Compreendemos que a supervisão de estágio é uma dimensão central da relação contexto de formação (a universidade) e os contextos da profissão na formação de professores de educação infantil, pois nela podem se concretizar as interações entre atores fundamentais desses contextos, dando relevo às aprendizagens, mudanças, transições elaboradas pelos estudantes, que são imprescindíveis para a introdução destes num novo universo profissional. Nosso ponto de vista é consoante com a abordagem proposta por Alarcão e Tavares (2013) e Alarcão e Canha (2013) que situam a interconexão dos processos de supervisão, aprendizagem e desenvolvimento. A supervisão define-se aqui como processo, pois ela “tem lugar num tempo continuado” (ALARCÃO e TAVARES, 2013, p. 6); ou seja, não pode estar restrita a eventos pontuais e escassos na formação docente, pois perde seu potencial transformador.

Para Alarcão e Tavares,(2013, p. 41), a supervisão na formação docente é vista “como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional” e está comprometida com a melhoria das condições de educação de modo amplo e nas instituições educativas específicas. Disto, deriva-se o entendimento de que o processo supervisivo, ao provocar o desenvolvimento dos futuros professores, projeta-se para além, refletindo-se na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, adolescentes, pessoas que serão atendidas por estes professores. Outro aspecto importante é que o processo de supervisão, assim visto, é capaz de diluir a linha divisória entre formação inicial e formação continuada, uma vez que integra estudantes e profissionais de diferentes esferas, impulsionando-os em seu desenvolvimento (ALARCÃO e TAVARES, 2013, p. 6).

Alarcão e Tavares (2013, p. 16) destacam três ideias que presidem suas compreensões de supervisão:

1. O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências.
2. O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem.
3. O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Embora estes autores defendam que o conceito de supervisão assimila dimensões reguladora, portanto fiscalizadora, e formativa, esta última é a tônica do processo (ALARCÃO e CANHA, 2013, p. 12). Outro desdobramento da inclusão das concepções de desenvolvimento e aprendizagem para delinear a supervisão, como propõem Alarcão e Tavares (2013) é o caráter não prescritivo que esse processo toma. É possível identificar estratégias supervisivas, mas é impossível a delimitação de uma performance específica, pois há que se respeitar e valorizar os tempos, contextos e níveis de desenvolvimento dos sujeitos. Para Alarcão e Tavares (2013, p. 42):

O supervisor surge, deste modo como alguém que tem por missão ensinar, ou melhor, facilitar a aprendizagem do professor. Poderá fazê-lo de diferentes formas: através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar, etc. Pensamos, porém, que nunca é demais acentuar que os meios a escolher devem estar subordinados aos fins e aos contextos e não se apresentarem como um valor em si mesmos.

Complementando esse pensamento – e adicionando algumas expressões chave para compreendermos sua abordagem de supervisão – Alarcão e Tavares (2013, p. 43, grifos nossos) esclarecem:

Perspectivamos o supervisor como uma pessoa, um adulto, em presença de outra pessoa, um outro adulto. Alguém que tem como missão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor, mas que não vai fazê-lo como se este fosse um aluno do ensino básico ou secundário. Atento à riqueza e às inibições provenientes de suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas percepções e à sua **capacidade de auto reflexão**, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas **aquele que cria junto** do professor, como professor e no professor, **um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional.**

Esta compreensão horizontal da relação entre supervisor e estudante, acompanhada da valorização da “autorreflexão”, do “criar junto” e de desenvolver “espírito de investigação-ação” refletem as bases epistemológicas dessa abordagem da supervisão. Reconhece-se aqui:

[...] uma filosofia sócio construtivista, de base experiencial-reflexiva, que alia experiência, reflexão, confronto de ideias, ação e formação pela investigação e que

atribui ao saber profissional dos professores um caráter mais prático do que prático e ao supervisor uma dimensão mais estratégica, mais formativa (ALARCÃO e TAVARES, 2013, P. 44)

Aqui, não será o supervisor, como professor da universidade, o detentor de um saber superior em relação aos professores das instituições que dão lugar ao estágio. As relações de poder passam a ser partilhadas, com a valorização da pessoa de cada interlocutor. Coerente com essa proposta, estão as avaliações processuais e formativas, promovendo a ruptura da noção de estágio como experiência de repetição ou aplicação de um conhecimento adquirido.

Ainda no que diz respeito ao horizonte epistemológico dessa abordagem, vale destacar que estes autores mencionados situam suas reflexões sobre a supervisão no terreno da perspectiva bioecológica; ou seja, na tese de Urie Bronfenbrenner sobre a ecologia do desenvolvimento humano. As pessoas, a instituição educativa e a universidade representam sistemas abertos e cabe à supervisão provocar as interações e integrações, facilitando a construção dos sentidos de ser educador ou professor, nesses contextos em transformação. Assim, Alarcão e Canha (2013, p. 63) identificam dimensões processuais interativas e dialógicas fundamentais a um processo de supervisão que tenha como intencionalidade a transformação qualitativa do desenvolvimento profissional dos sujeitos.

Numa perspectiva ecodesenvolvimentista, como a nossa, o desenvolvimento é um processo continuado, inter sistêmico, potenciado pela interação entre as pessoas e entre estas e o mundo que as rodeia e que, propiciando uma relação entre o pensamento e a ação, motiva para ação dinâmica, pró-ativa, transformadora, fundada no conhecimento, na interpretação crítica da realidade e no diálogo construtor de concepções partilhadas. [...] se queremos mudar o modo como as pessoas pensam e agem, precisamos de mudar os contextos em que vivemos, evidenciando assim a ideia da transformação (pessoal, social e ambiental), e chamando a atenção para a capacidade transformadora das pessoas e para natureza, também coletiva, do mundo que nos envolve (ALARCÃO e CANHA, 2013, p. 66).

Essa visão inter sistêmica revela para os autores a dimensão interativa que a supervisão precisa integrar e promover, fomentando as transições ecológicas – necessárias ao desenvolvimento profissional – que requerem a introdução dos sujeitos em novas tarefas, novos papéis e novas relações. Nessas interações, o diálogo será essencial:

No processo supervisivo e sobretudo na nossa concepção colaborativa, o diálogo assume um papel fulcral que deve ser perspectivado (...). No contexto da supervisão, incidirá sobre o eixo atividade/pessoa/contexto numa busca de compreensão, desenvolvimento e qualidade. Só o diálogo permitirá (...) compreender a ação das pessoas ao realizarem as atividades nas suas possibilidades e limitações, assim como os processos de regulação, desenvolvimento e transformação dentro da rede de relações inter contextuais e temporais. Só o diálogo poderá trazer à tona de água conflitos interpessoais e intrapessoais, revelar dilemas, dar visibilidade a esforços e sucessos, fazer ouvir a voz do pensamento e dos sentimentos desocultar o que há em cada um (ALARCÃO e CANHA, 2013, p. 79).

Compreendemos que as experiências de estágio supervisionado configuraram micro e mesossistemas importantes no desenvolvimento dos envolvidos. Mas é preciso que estas experiências sejam alimentadas nas esferas mais amplas, como por exemplo, por meio de uma política de estágio e da parceria formalmente reconhecida e valorizada com os contextos da profissão. Ao mesmo tempo, lembramos o que pontua Oliveira-Formosinho (2002, p. 143), quando nos diz que não podemos nos deixar paralisar pelos condicionalismos dos contextos mais amplos, pois pensar ecologicamente é não deixar que dificuldades engendradas no nível macro “anulem as dinâmicas dos micro e mesossistemas”.

Por entender que o desenvolvimento da profissionalidade em educação infantil é um pilar de um modelo de formação sustentável, dedicamos este item a discutir sobre conceitos como profissionalismo, profissionalização e profissionalidade, voltando-nos essencialmente à questão da educação infantil.

Assim, de acordo com Libâneo (1998), **profissionalismo** docente, de um modo geral, está relacionado a aspectos como assiduidade, compromisso com a instituição educativa, com o projeto político, com o processo ensino-aprendizagem junto a todos os estudantes, ao respeito pela cultura estudantil e organização do trabalho pedagógico que desempenha. A **profissionalidade**, por outro lado, está relacionada à busca de desenvolvimento profissional e pessoal que permita ao docente contemplar plenamente as necessidades do público alvo. Os programas de formação, nesse sentido, precisam estar sintonizados com o conhecimento e o alcance da profissionalidade. Já a noção de **profissionalização** está ligada a existência e efetividade de políticas educacionais, valorização da carreira e autonomia (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 4). De acordo com Lins (2013, p. 5):

O processo de profissionalização se constitui na luta de um grupo ocupacional para ser reconhecido, respeitado, valorizado e se estabelecer como uma profissão. No caso do docente, o processo envolve responder as perguntas: o que distingue o professor de outros profissionais? Em que consiste a especificidade de suas ações?

Para Roldão (2007), esta especificidade, que a princípio residia no “ensinar”, foi completamente ressignificada, em função das mudanças históricas que condicionam a existência dos espaços educativos e da imagem do professor na sociedade. Este ensinar abraça agora o seu par dialético – aprender – e é amparado em interações e comunicações que possibilitem a atualização do saber na ação refletida e contextualizada. Profissões, profissionalismo, profissionalização e profissionalidade não existem por si. São construídas no processo histórico e social e sua compreensão deve ser inserida na mutabilidade do mesmo

(ROLDÃO, 2005; LINS, 2013). Para Roldão (2005), é possível identificar quatro descritores de profissionalidade de um modo geral:

1.o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à atividade (por oposição à indiferenciação); 2. o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; 3. o **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controle sobre a atividade e a autonomia do seu exercício; 4. e a **pertença a um corpo coletivo** que partilha, regula e defende, intra-muros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (ROLDÃO, 2005, p.109).

A profissionalidade docente requer antes entender a dialética **profissionalização/desprofissionalização**. É possível entender este processo pela via dos efeitos das políticas educacionais neoliberais, percebendo que a classe docente tem vivenciado aspectos como precarização e flexibilização, desenvolvimento de cultura performativa, baseada na noção de competências ditadas externamente e competitividade que assinalam sua desprofissionalização, terminando por retirar do professorado o poder de decisão e a pertença a um coletivo (LINS, 2013).

Por outro lado, Lins (2013) pontua que a sociologia das profissões permite o exame dos processos de profissionalização do professorado no campo da prática docente e na dinâmica escolar. Este exame das práticas contextualizadas mostra-nos que ações como planejar, desenvolver aula, avaliar e mobilizar aprendizagens “integram um mesmo processo, racional e complexo, que compõe a expertise” docente (LINS, 2013, p. 1).

Haddad (2013, p. 342) observa que o reconhecimento da educação infantil como um campo profissional, que requer a profissionalização de seus trabalhadores, vem fomentando diversas discussões sobre “o que significa ser um profissional em contexto de educação infantil e como essa profissão pode ser conceituada”. Segundo esta autora, estas discussões não parecem consensuais e isto pode estar relacionado a falta de “uma trilha comum a seguir na construção de sua profissionalidade”.

A ausência de consenso pode estar associada à falta de referências profissionais claras de perfil profissional e de uma trilha comum a seguir na construção da sua profissionalidade (ONGARI; MOLINA, 2003). Pode também refletir a dupla trajetória das creches e pré-escolas que, ao sedimentar modelos distintos de políticas e práticas (HADDAD, 2007), acabou gerando identidades profissionais também distintas, atuando no que hoje se constitui o mesmo campo profissional (HADDAD, 2013, p. 342).

Referindo-se à produção acadêmica sobre profissão docente que poderia embasar os estudos sobre profissionalismo em educação infantil, a autora expõe que:

Embora a produção acadêmica reconheça o caráter polissêmico do trabalho docente, o que traduz a sua própria evolução histórica, a investigação desse trabalho tem como

referência, quase exclusivamente, a lógica da instituição escolar, centrada, sobretudo, nas exigências e deveres de aprendizagem (SARMENTO, 2004). Em geral, a figura do professor é sustentada por uma racionalidade escolar, que vê as crianças principalmente como aprendizes e tem como objetivos e metas o ensino-aprendizagem sistematizado (HANSEN; JENSEN, 2004). Raramente se admite a possibilidade do professor ser um profissional outro que aquele voltado predominantemente ao ensino, como é o caso do (a) professor (a) de educação da criança pequena (HADDAD, 2013, p. 342-343).

Assim, refletir o ser professor/a em educação infantil envolve revisar as bases de sua formação e qualificação, e ir além, identificando suas distinções em relação aos professores do ensino fundamental, médio, superior, educação de jovens e adultos e tantas outras possibilidades de atuação em educação. No tocante à formação e qualificação para o trabalho pedagógico com crianças, Haddad (2013) traz à tona os resultados do projeto SEEPRO – *Systems of early education/care and professionalisation in Europe*, realizado entre 2006 e 2009, em países que aderiram à União Europeia e coordenado por Pamela Oberhuemer. Acerca dos dados obtidos por esses estudos, segundo Haddad (2013, p. 347-248):

No que tange à formação, a grande convergência encontrada em grande parte dos países, é a exigência de uma qualificação em nível superior para trabalhar com crianças acima de três/quatro anos até a escolaridade obrigatória. Essa formação é principalmente em grau de Bacharel em um curso de três anos ou mais, em universidade ou faculdade de Educação ou Pedagogia (...). Essa convergência já tinha sido apontada nos estudos da OCDE (OECD, 2001; 2006), que avaliaram os sistemas de educação infantil de 30 países membros. A novidade identificada no projeto SEEPRO é uma tendência à expansão da duração do curso ou titulação superior, sem correção de inconsistências. Por exemplo, em Portugal, desde 2007 é exigida a formação em grau de Mestre de 4 a 4 anos e meio para trabalhar com crianças de 3-6 anos em jardim de infância público ou privado. Em Chipre, Grécia, Itália e Luxemburgo a exigência é de quatro anos de estudos profissionais. Na Dinamarca e Suécia, os profissionais completam um curso de três anos e meio e na França, a exigência é uma qualificação profissional em Pós-graduação após o curso universitário de três anos. Em outros países, como Inglaterra e Escócia, a exigência de qualificação de três anos em Ensino Superior se aplica somente para professores que trabalham no setor público, com crianças de 3 e 4 anos. Essa exigência não se aplica aos profissionais que trabalham no setor privado, voluntário e independente, onde se concentra a maior oferta. Em apenas cinco dos 27 países da União Europeia investigados, o grau de Bacharel deixa de ser requisito para trabalhar com a faixa etária de três a seis anos. São eles: Alemanha, Áustria, República Checa, República Eslováquia e Malta. No entanto, em todos esses países, observam-se movimentos para a exigência de formação em nível superior para o trabalho em contextos de educação infantil. Quanto aos requisitos mínimos de qualificação para o trabalho com crianças do nascimento aos três anos, a situação é muito mais complexa. (...) Enquanto nos países nórdicos, bálticos e Eslovênia é exigida uma qualificação em Pedagogia, em vários outros países (Bélgica, Bulgária, República Checa, França, Polônia, Portugal, Romênia) o requisito é uma qualificação mais baixa e voltada para a saúde/cuidado, às vezes sem um foco específico no trabalho com crianças muito pequenas. Em alguns casos essa qualificação ocorre em nível pós-secundário (Polônia, Romênia e Hungria), em outros é equivalente ao ensino secundário (Itália, Países Baixos). Em alguns países (Irlanda, Malta e Bélgica flamenga), nem mesmo existe requisito mínimo para trabalhar com este grupo etário.

Os dados acima apresentados mostram, por um lado, a tendência à expansão da exigência de formação do nível de bacharel para pós graduação, em países como Portugal e França, para o trabalho com crianças de 3 a 6 anos; e, ao mesmo tempo, expõe a pouca sistematização para a formação e qualificação do profissional para o trabalho com crianças de 0 aos 3 anos. Haddad (2013) também destaca estudos coordenados por Matias Urban e Carmen Dalli, entre 2004 e 2006, que buscaram investigar o que significa ser profissional em educação infantil. Dentre os resultados encontrados pelos pesquisadores mencionados, por meio de estudos de caso envolvendo um dia na rotina de profissionais de educação infantil em diferentes países da União Europeia, verificou-se que:

[...] o papel real ocupado em cada contexto era o eixo pelo qual construía seu profissionalismo, ou seja, o que faziam era central para a definição de seu profissionalismo. (...) sua visão de profissionalismo é expressa em termos de suas ações, as quais revelam múltiplos aspectos de seu papel que abrange também responsabilidades de gestão da instituição (HADDAD, 2013, p. 353).

Nesse sentido, Haddad (2013) observa que as práticas e ações impactam o próprio sentimento de profissionalismo. Além disso, o foco na dimensão relacional do trabalho foi a questão chave do profissionalismo na educação infantil e do ser profissional na pesquisa citada.

Mesmo que diferenças tenham sido identificadas na maneira como cada profissional articulava seu papel, refletindo os diversos contextos sócio-históricos e políticos nos quais as profissionais viviam suas vidas, em cada caso, o que sustentava a imagem de si como profissional era o imediatismo de seus papéis, ou seja, [...] o que elas fazem, em interação com as crianças e adultos (MILLER, DALLI; URBAN, 2012, p. 161). (...) isso enfatiza a natureza inseparável da prática, do pensar sobre a prática e do pensar sobre si mesma nessa prática, tornando tênues as fronteiras entre fazer, conhecer e ser. (HADDAD, 2013, p. 353).

Para Oliveira-Formosinho (2002, p. 133), o conceito de profissionalidade docente:

[...] diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão

A autora caracteriza a profissionalidade das educadoras de infância por meio: 1. Da especificidade derivada das características da criança pequena (globalidade, vulnerabilidade e dependência da família); 2. Da especificidade derivada das características das ações de abrangência do seu papel, que envolve educação e cuidados (*educare*); 3. Da especificidade baseada numa rede de interações alargadas dos serviços que realiza junto às crianças e famílias. A educadora precisa interagir com psicólogos, autoridades locais, assistentes sociais, voluntários e integrar os serviços que realiza; 4. Da Especificidade baseada na integração e interações entre conhecimentos e experiências, saberes e afetos, considerando a vulnerabilidade

e globalidade da criança pequena e a sua competência profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Podemos assim dizer que quer a interação, quer a integração estão no coração da profissionalidade das educadoras. (...) De fato, o alargamento do âmbito da ação e a concomitante indefinição de fronteiras traduz-se num exercício de profissionalidade que envolve integração e não separação, interação e não solipsismo ou “privacidade pedagógica”, interfaces e não isolamento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 139).

Oliveira-Formosinho (2002) explica ainda que o desenvolvimento desta profissionalidade é “uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir” (p. 139).

Nesse sentido, a formação inicial neste campo está diante do desafio de articular estas dimensões – do fazer, conhecer e ser. Isto significa ir além da técnica e da cultura performativa, para incorporar os aspectos políticos e éticos da formação. “Uma ecologia crítica da profissão pressupõe ir além de uma perspectiva individual de profissionalização para a profissionalização do sistema como um todo” (HADDAD, 2013, p. 354). Diante do exposto, convém considerar Nóvoa (2017, p. 9), para quem: “a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação”. Assim, podemos imaginar que a melhor maneira de compreender o estado de uma profissão é analisar o modo como cuida da formação dos seus futuros profissionais, como se organiza para que os estudantes desenvolvam esta profissionalidade. E é com este objetivo que convidamos o leitor ao próximo item deste capítulo.

2.4 Perspectivas da produção acadêmica recente sobre a importância da relação entre os contextos da universidade e da profissão na formação de professores de educação infantil

Tendo essa visão, anteriormente apresentada, das relações entre sustentabilidade e formação de professores de educação infantil, realizamos um levantamento da produção recente de teses, com base nos descritores: sustentabilidade, educação infantil, formação inicial. Conferimos teses dos últimos 6 anos, identificadas por meio de bancos de teses¹¹, e selecionamos aquelas que se relacionavam com a nossa problemática, tais como as de Pinazza (2014), Cruz (2014), Silveira (2015), Marques (2015), Pilonetto (2017).

Numa análise geral, não há referência direta à “sustentabilidade” ou a “modelo sustentável” da formação, mas é importante destacá-las por esclarecerem sobre a importância das experiências com a profissão na construção da profissionalidade em educação infantil,

¹¹ Utilizamos o banco de teses da CAPES, por meio do endereço eletrônico <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses/> e do repositório digital de teses da Universidade de Évora, por meio do endereço <http://dspace.uevora.pt/rdpc/>.

desde a formação inicial. Não cabe aqui apresentarmos os pormenores destas teses, mas situaremos suas principais conclusões.

Silveira (2015) realizou um estudo qualitativo que permitiu esclarecer sobre o desencontro entre a produção acadêmica referente ao trabalho em educação infantil e as concepções da prática dos profissionais atuantes na área. Após entrevistar 82 profissionais da educação (professoras e agentes educacionais), de creches do município de Senador Canedo, verificou que:

[...] as práticas pedagógicas se apresentam de modo contraditório e há uma intensa separação entre a teoria e a prática. Vê-se materializar historicamente a ideia de que na creche deve ter somente o cuidar e, na pré-escola, o educar, ou ainda, o cuidado como ação específica de agentes educacionais e a educação como algo realizado pelo/pela professor/a (SILVEIRA, 2015, p. 10)

Silveira (2015), relaciona este descompasso entre a produção teórica no campo e as concepções da prática dos profissionais com descontinuidade da relação entre a universidade e a profissão na formação das futuras professoras de educação infantil.

Já a tese de Cruz (2014) buscou compreender como são construídos os saberes específicos para atuação docente em educação infantil, com base na análise das experiências de quatro graduandos de pedagogia, no contexto do Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Cruz (2014) analisou documentos e realizou entrevistas e com base nos sentidos analisados destacou que:

[...] o Estágio configura-se como um dos contextos primordiais de formação do professor em sua etapa inicial – onde os Estagiários constroem aprendizagens em interação com os outros agentes do processo (Professor Supervisor, Professor Colaborador, Colegas do grupo e com as Crianças) e em articulação com outros componentes curriculares vivenciados no Curso. Essas interações permitem que os Estagiários-graduandos desenvolvam procedimentos e atitudes de reflexão sobre o que sabem, o que fizeram e possam vir a fazer. [...] o Estágio pode constituir-se como instância articuladora-consolidadora do processo de formação do futuro professor e, **desde que orientado**, pode propiciar a efetivação da iniciação, não apenas à prática, mas à práxis, enquanto movimento de indissociabilidade entre teoria e prática (CRUZ, 2014, p. 9, grifos nossos).

É interessante situar que Cruz (2015) identifica em suas análises a importância do estágio, com atenção para sua “orientação”, ou seja, para o modo como ela é desenvolvida e como ela incorpora interações fundamentais entre supervisores, professores colaboradores, colegas e crianças. Por esta mesma via, as conclusões da tese de Marques (2015) sugerem que:

(...) as situações de tensão durante o estágio são fator de promoção da aprendizagem profissional, desde que identificadas, e que o papel dos supervisores

é fundamental nesse processo. Os tempos de interação dialógica entre supervisores alunos e cooperantes são fundamentais para a reconstrução do significado das atividades de natureza profissional em que as alunas se envolvem (MARQUES, 2015, p. 13, grifos nossos).

Esta interação dialógica e contextualizada é fundamental, por meio dela todos os participantes do processo de supervisão constroem possibilidades de estar com a criança capazes de potencializar o desenvolvimento dos profissionais e da própria profissão.

Nesse sentido, vale mencionar Pilonetto (2017) que em sua tese buscou analisar a construção das compreensões sobre cuidar e educar entre estagiários, professores e orientadores no contexto do estágio, em um curso de pedagogia e, dentre suas conclusões, destacou:

É no contato com as crianças nas instituições de educação infantil que se pensa e problematiza a formação de professores em cursos de pedagogia em suas ações, limitações e possibilidades formativas. O cuidar gera reflexão, compreensão evidenciada a partir da etimologia do cuidado e da educação e apresentada tanto nas análises dos documentos como nas entrevistas realizadas. A tese releva ainda que não apenas acadêmicos estagiários, mas também professores orientadores e a pesquisadora desestruturam e reestruturam compreensões de cuidado e educação em contextos de estágio supervisionado ao possibilitarem-se olhar a criança como criança, por exemplo, e ao ampliarem suas ideias de cuidado e educação, instituição de educação infantil e ação pedagógica como elementos constituidores da formação de professores para a educação infantil (PILONETTO, 2017, p. 10).

Pilonetto (2017) fortalece a noção de que as interações dos estudantes na vivência do universo da educação infantil provocam aprendizagens importantes para todos os sujeitos inseridos na trama, que engendra o desenvolvimento da profissão na sociedade.

Finalmente, queremos dar destaque a tese de livre docência realizada por Pinazza (2014), na qual são expostos dados de uma pesquisa-ação realizada entre 2005 e 2009, em “contextos integrados”, que envolveram ações de formação continuada entre a universidade e uma instituição de educação infantil. A pesquisa-ação envolvia a adoção de estratégias de reflexão da ação e de planejamento coletivo e suas conclusões são sintetizadas pela autora do seguinte modo:

A formação pautada nas aprendizagens experienciais incidiu sobre a qualidade argumentativa das professoras, ao formularem suas questões e ao trazerem relatos de suas práticas em registros e documentações crescentemente enriquecidos. Observou-se o surgimento de um esforço em planejar ações educativas compatíveis com um projeto comum coletivamente concebido. As transformações das práticas fizeram as professoras avançarem no exercício reflexivo sobre seu trabalho. Nesse movimento unificador de teoria e prática, as equipes da universidade e do CEI experienciaram a possibilidade de construção da práxis educacional. O programa formativo foi garantido pelo clima positivo de colaboração, que se fortaleceu no âmbito da investigação-ação. As lideranças formais da unidade tiveram um papel fundamental nesse processo, promovendo e apoiando ações interativas em um ambiente de aprendizagens. As circunstâncias que envolveram a investigação-ação indicam a importância de as esferas governamentais sustentarem, junto às lideranças das

unidades, processos colaborativos de formação em contextos, geradores de transformações de práticas nas instituições educacionais, que possam inspirar políticas públicas de formação profissional para a educação infantil. Por fim, o relevante trabalho das lideranças formais no projeto formativo faz pensar na necessidade de investimentos em pesquisas sobre liderança de instituições de educação infantil capazes de apontar caminhos para a formação desse segmento profissional (PINAZZA, 2014, p. 6).

A tese de Pinazza (2014) faz-nos lançar o olhar para outra dimensão da relação entre a universidade e os contextos da profissão, que é a dimensão das políticas públicas que possam potencializar as práticas de formação integradoras das experiências nesses diferentes contextos.

As teses aqui apresentadas contribuem para justificar a relevância da nossa investigação em torno das dimensões que caracterizam um modelo sustentável de formação de professores de educação infantil, aproximando universidade, creches e jardins de infância, pois de um lado estas teses descortinam as dificuldades atuais que tornam o curso de pedagogia, no Brasil, insuficiente para o desenvolvimento da profissionalidade específica nesse campo e; por outro lado, mostram as implicações positivas do investimento em experiências contextualizadas de formação de professores de educação infantil.

2.5 Pistas para um conceito do modelo sustentável de formação de professores de educação infantil

A apropriação teórica realizada neste capítulo teve o objetivo de discutir a pergunta norteadora desta pesquisa, qual seja: Quais as dimensões que caracterizam um modelo sustentável de formação de professores de Educação Infantil?

Compreendemos que um modelo sustentável de formação tem como dimensão fundamental o contato com a profissão. Constitui-se como um “espaço híbrido” (NÓVOA, 2017) entre a universidade e os contextos da profissão, diverso em experiências culturais e formativas no sentido da noção de “pluriversidade” que nos traz Formosinho (2009) e que valoriza a autonomia dos estudantes, por meio de estratégias e instrumentos de participação e avaliação que contribuam para o sentimento de “filiação” à universidade (COULON, 2017) e de pertencimento ao coletivo da profissão.

A valorização do conhecimento construído pelos professores de educação infantil no cotidiano de trabalho em creches e pré-escolas mostra-se como outra dimensão essencial de um modelo sustentável, podendo-se concretizar pelo estabelecimento de parcerias institucionalmente reconhecidas. Nesse sentido, este modelo sustentável precisa ser alimentado por uma política nacional que regule a habilitação profissional para atuação em creches e pré-

escolas, valorizando a formação inicial vivida na universidade e validando as parcerias com as instituições e professores que recebem estagiários.

O processo de estágio supervisionado é outra dimensão fundamental, no sentido que Alarcão e Tavares (2013) e Oliveira-Formosinho (2002) situam, ou seja, como mudança ecológica. A experiência pontual de estágio, com poucas horas de participação na vida das instituições educativas, é insuficiente para o desenvolvimento da profissionalidade específica em Educação Infantil. Parece-nos que esta também é uma dimensão significativa de um modelo sustentável de formação: o desenvolvimento da profissionalidade específica, que se constituirá como reflexo do alcance do “lugar híbrido”, da universidade como “casa da profissão” (NÓVOA, 2017).

Um modelo sustentável de formação é de fato um modelo sistêmico em sua dinâmica; mas como Hargreaves e Fink (2007) explicitaram, os conceitos de sistêmico e de sustentabilidade, embora sejam afins, não se restringem um ao outro. A “sustentabilidade tem que ver com o valor e a interdependência de toda a vida, como meio e como fim” (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 31), devendo possuir natureza moral e ética. Assim um modelo sustentável de formação de professores de educação infantil deve estar em sintonia com as questões de cuidado e educação prestadas às crianças, com a comunicação estabelecida com as famílias e com a relação com a comunidade envolvente.

3 Metodologia

No capítulo anterior, ao expor sobre aspectos da formação de professores para a Educação Infantil no Brasil e em Portugal, buscamos realizar um movimento de cunho tanto teórico como metodológico em sua gênese: o questionamento e distanciamento das circunstâncias em que estávamos imersos para imergir em outro espaço, investigando como questões semelhantes podem ganhar soluções diferentes a depender dos condicionantes culturais, políticos e sociais. O referencial construído e apresentado foi fundamental para organização de nossa pesquisa, que teve caráter qualitativo. Durante este capítulo, abordaremos a metodologia, ou seja, os caminhos adotados para sua realização. Apresentaremos nosso desenho metodológico: objetivos, procedimentos, caracterização dos sujeitos, estratégia de observação, realização de entrevistas e análise documental. Encontramos no estudo de caso a maneira mais apropriada para dar visibilidade aos limites e possibilidades que um programa de formação de professores de educação infantil vive em sua sistemática de funcionamento.

3.1 O estudo de caso e os procedimentos da pesquisa

Neste item, explanaremos sobre o estudo de caso como opção metodológica para nossa pesquisa, com base em André (2013) e Stake (2007). Iniciaremos também a exposição de nosso processo de inserção no programa de formação de educadores de infância na Universidade de Évora, em Portugal.

3.1.1 Aproximação aos sujeitos e ao contexto

O estudo de caso se insere no campo das abordagens qualitativas, as quais concebem o conhecimento como socialmente constituído pelos sujeitos e entre eles, nas suas interações cotidianas – como nos lembra André (2013). Conforme esta autora, os núcleos centrais de preocupação na pesquisa qualitativa são o mundo de significados, experiências, linguagem, produções culturais e formas de interações sociais.

Para André (2013), nesta modalidade de pesquisa no campo da Educação, nem sempre é possível classificar ou tipificar conforme uma metodologia. Isto porque a dinâmica da realidade tantas vezes escapa das tipificações correntes. Nesse sentido, Stake (2007) observa que é o objeto de estudo que se apresenta como sendo acessível metodologicamente pela via do estudo de caso, ou seja, não é uma determinação do pesquisador, mas uma constatação de que aquele

fenômeno requer acesso pela via do estudo de caso. E este “acesso” é compreensivo e interpretativo. De acordo com André (2013) foi nos anos 80, no contexto das abordagens qualitativas, que o estudo de caso passou a se caracterizar pela busca de:

[...] focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade (ANDRÉ, 2013, p. 97).

A autora, então, destaca que a cientificidade nesta análise situada deve estar na clareza da descrição do caminho percorrido, na coerência daquilo que se busca conhecer com os procedimentos que podem possibilitar tal conhecimento e nos princípios éticos que vão mediar as relações que o pesquisador estabelece no contexto.

Para Stake (2007), há em uma pessoa ou em um programa uma trama de singularidade e semelhança como em tantas outras pessoas e programas. E é justamente essa trama específica e contextualizada que interessa a quem se aventura na busca de compreender um dado caso, ouvindo suas histórias, acompanhando suas experiências. O caso é assim um sistema integrado, específico, complexo e em pleno funcionamento, ou seja, em mudança. O autor também pontua que, diante de um caso, enquanto dinâmica da existência humana, estamos frente a uma perplexidade, assim, posicionamo-nos “em busca de” respostas, que não serão encontradas no esquema efeito-causa, nem serão após o estudo apresentadas como definitivas para o leitor. Trata-se de compreender a experiência humana contextualizada, recorrendo a focos diferentes dentro do mesmo sistema. O trabalho do pesquisador é se apropriar, compreender, mantendo o caso em aberto para que leitor também possa elaborar relações e entendimentos. Somente com uma atitude compreensiva, buscando deslindar os modos de funcionamento sistemático de um caso particular, poderemos alcançar um conhecimento mais profundo.

André (2013) apresenta três fases no desenvolvimento de um estudo de caso: 1. Fase exploratória; 2. Fase de delimitação do foco de estudo e 3. Fase de análise sistemática dos dados.

A fase exploratória é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso –, confirmar – ou não – as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. O estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. A pesquisa tem como ponto inicial uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias. A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador, ou pode ser a continuidade de pesquisas anteriores, ou ainda pode nascer de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Nossa problemática teve origem tanto a partir de indagações da prática como pela literatura relacionada ao tema, como buscamos clarificar nos itens anteriores. Esta fase exploratória em nossa pesquisa coincidiu com a oportunidade de concorrer à bolsa de doutorado sanduíche, pela CAPES, pois foi nesse momento que iniciamos os contatos com a direção do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Instituto de Investigação e Formação Avançada da Universidade de Évora, dando início a um diálogo, que permitiu a autorização para desenvolvimento do estudo de caso, no período de setembro de 2017 a fevereiro de 2018.

A nossa pergunta inicial – “Quais as dimensões que caracterizam um modelo sustentável de formação de educadores de infância?” – somou-se ao entendimento de que a relação entre os contextos da universidade e da profissão era fundamental para um modelo sustentável de formação dos educadores de infância.

Ao reconhecermos as limitações da formação de professores de educação infantil em cursos de pedagogia no Brasil, começamos a nos questionar: como universidade e contextos de atuação podem melhor se articular na promoção da profissão de professores de educação infantil? Como é possível lidar com as implicações da disciplinaridade fragmentadora presente na universidade e que, por sua vez, é incompatível com o caráter integrador da profissionalidade nesse campo? Como otimizar as relações de parceria entre professores que atuam na universidade e aqueles que atuam nas creches e pré-escolas, tendo em vista a formação de novos profissionais? Como valorizar, desde a formação dos futuros professores de educação infantil, as interações com as crianças? Como oportunizar aos estudantes as transições desenvolvimentais necessárias para o ingresso na vida acadêmica e para a assunção do papel de professor de educação infantil?

Nesse sentido, o objetivo se voltou a investigar, na LEB e no Mestrado em Educação Pré-escolar, como os profissionais e como a dimensão da profissão estavam presentes na formação dos futuros educadores de infância. E por outro lado, como a universidade se fazia presente, mediando aprendizagens importantes sobre a profissão, nas creches e pré-escolas.

Com este entendimento, visualizamos que acompanhar as experiências de aprendizagem ao longo do semestre letivo, em unidades curriculares na LEB e no Mestrado em Educação Pré-Escolar, conhecer as futuras educadoras de infância, as professoras da universidade e educadoras cooperantes seria um movimento importante para o desvendamento de nosso problema. Obtivemos assim a autorização para frequentar as aulas, por meio de termo de consentimento livre e esclarecido, de duas professoras da Universidade de Évora, que lecionavam disciplinas na LEB e no referido mestrado. Nossa entrada em campo teve como fio de condução inicial o acompanhamento de cinco unidades curriculares, conforme dispostas no quadro abaixo.

Quadro 7: Unidades curriculares acompanhadas pela pesquisadora

Ciclo de formação	Unidade Curricular	Semestre/Ano
1º Ciclo/Licenciatura em Educação Básica – LEB	Educação Básica e Seus Contextos (65h)	1ª semestre/1º ano
	Prática Pedagógica em Creche (130h)	5º semestre/3º ano
2º Ciclo/Mestrado em Educação Pré-Escolar.	Pedagogia da Educação de Infância de 0 a 6 anos (156h)	1º semestre/1º ano
	Educação das crianças, famílias e comunidade (78h)	3º semestre/2º ano
	Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar – PES (624h)	3º semestre/2º ano

Fonte: UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2017.

Após a fase exploratória, transitamos para a fase de delimitação do foco de estudo, a qual, segundo André (2013, p. 99), consiste em:

[...] proceder à coleta sistemática de dados, utilizando fontes variadas, instrumentos – mais ou menos – estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas. A importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada.

Desse modo, para compreender as dimensões que podem constituir um modelo sustentável de formação de professores de educação infantil, escolhemos como foco principal as relações entre a universidade e os contextos de atuação profissional, destacando dentro desta relação mais ampla um conjunto de outras relações, que podem expressar num nível menor os reflexos da primeira. Assim, adotamos o acompanhamento das unidades curriculares mencionadas como estratégia de inserção em campo, permitindo-nos: observar conteúdos curriculares da formação, relações didático pedagógicas entre professores e alunos, a referência a/ou presença de profissionais de educação infantil nas situações acadêmicas, o modo de organização do estágio, modos de valorização e/ou oportunidades de transição de conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes, métodos de avaliação e aspectos gerais do currículo da formação. Nesta fase de um estudo de caso, de acordo com André (2013), os métodos mais comumente utilizados são: observação, entrevistas e análise documental.

No tocante à observação, esta se constituiu como maneira de registro diário dos principais acontecimentos ao longo das unidades curriculares que acompanhávamos. Ao início do semestre letivo, no primeiro dia de aulas, as professoras comunicaram acerca da minha presença em sala e tivemos a oportunidade de falar sucintamente sobre os objetivos de nossa pesquisa para os estudantes matriculados em cada unidade curricular mencionada no quadro anterior. Houve acordo geral acerca de nossa frequência como observadora. Registrávamos o modo como a aula era conduzida pelas respectivas docentes, a participação das alunas, diálogos e conteúdo. A observação também funcionava como um facilitador de nossa adaptação àquela

nova realidade cultural, colocando-nos em contato com as alunas e com o contexto como um todo além de oportunizar uma outra experiência formativa, ampliando nosso conhecimento sobre educação infantil. Este acompanhamento das unidades curriculares duraram todo o semestre letivo e, ao final dele, quando do fechamento das unidades curriculares, iniciamos a estratégia de triagem e seleção de alunas para entrevistas. Para tal, redigimos e encaminhamos um e-mail para os grupos de estudantes, com o apoio das professoras da universidade. No e-mail se explicitava o objetivo da minha estadia em Évora, a busca de compreender o problema de nossa pesquisa: “Quais as dimensões que caracterizam um modelo sustentável de formação de professores de educação infantil?” e convidava, de modo geral, uma estudante interessada em participar de entrevista acerca de sua experiência de formação. Na mensagem de e-mail constava o meu contato e era solicitado que a/o interessada/o se apresentasse no intervalo das aulas para acordarmos sobre horário e data da entrevista.

É importante esclarecer que o objetivo inicial era realizar uma entrevista com uma estudante de cada unidade curricular (u.c.) que acompanhamos. Contudo, no caso da u.c. Prática Pedagógica em Creche, que possuía apenas 3 alunas matriculadas (4 ao início, havendo uma desistência); houve adesão total, e talvez por formarem um grupo pequeno e próximo, solicitaram que a entrevista fosse realizada em grupo. Considerando a atmosfera empática necessária à entrevista, acatamos o pedido. De forma semelhante, ocorreu com a voluntária da u.c. Educação das Crianças, Famílias e Comunidade, que ao se apresentar como disponível para a entrevista, condicionou a mesma a presença de uma colega. Nesse caso, realizamos a entrevista com as duas, mas a colega preferiu não responder nenhuma das perguntas e pareceu estar presente apenas em atendimento ao pedido, garantindo apoio emocional diante de uma situação desconhecida por elas. Nesse sentido, estamos em acordo com Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 12, grifos nossos):

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. **A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para o seu trabalho.**

O quadro abaixo expõe o número de estudantes, professoras e educadora cooperante entrevistadas, relacionando com cada u.c., que funcionou como estratégia de aproximação da pesquisadora a cada uma das informantes.

Quadro 8: Informantes da pesquisa

Unidade Curricular de Referência	Professoras entrevistadas	Estudantes entrevistadas	Educadora Cooperante entrevistada
Educação Básica e Seus Contextos (65h)	1	1	1
Prática Pedagógica em Creche (130h)		3	
Educação das crianças, famílias e comunidade (78h)		1	
Pedagogia da Educação de Infância de 0 a 6 anos (156h)	1		
Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar – PES (624h)	1		

Fonte: Coleta de dados.

Considerando que Educação Básica e seus Contextos, Prática Pedagógica em Creche e Educação das Crianças, Famílias e Comunidade eram ministradas por 1 professora, enquanto Pedagogia da Educação de Infância de 0 a 6 anos (156h) e Prática Pedagógica Supervisionada no Pré-Escolar – PES (624h), por outra; tivemos 2 professoras entrevistadas, 7 estudantes e 1 educadora cooperante, totalizando 10 participantes entrevistados.

As entrevistas tiveram caráter reflexivo, conforme Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 11), a qual valoriza o aspecto da interação social e, como experiência humana, ocorre no “espaço relacional do conversar”. De acordo com as autoras anteriormente citadas, o caráter reflexivo da entrevista possibilita que, muitas vezes, no decorrer da narrativa, o entrevistado organize um pensamento ou ideia de tal forma inéditos para ele mesmo, proporcionando uma construção cooperada de significado acerca de um dado fenômeno. Levando em conta estes aspectos, organizamos um roteiro para cada entrevista, considerando dados e algumas linhas gerais esquematizadas no quadro abaixo, referentes ao período em que realizamos o acompanhamento em campo, de setembro de 2017 a fevereiro de 2018.

Quadro 9: Linhas gerais dos roteiros de entrevista

Entrevistados/Disciplinas/Cargos	Linhas Gerais do Roteiro de Entrevista
Professora de Educação Básica e Seus Contextos; Prática Pedagógica em Creche; Educação das crianças, famílias e comunidade e de Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar – PES. Também Diretora do Mestrado em Educação Pré-Escolar.	Compreender sua experiência como professora supervisora da universidade e aspectos gerais da história da formação dos educadores de infância da UÉ
Professora de Pedagogia da Educação de Infância de 0 a 6 anos e de Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar – PES.	Compreender sua experiência como professora supervisora da universidade
1 Estudante de Educação Básica e Seus Contextos	Compreender a sua experiência ao longo da referida unidade curricular e as perspectivas sobre a formação como educadora de infância da Universidade de Évora.

3 Estudantes de Prática Pedagógica em Creche	Compreender a sua experiência ao longo da referida unidade curricular e as perspectivas sobre a formação como educadora de infância da Universidade de Évora.
1 Estudante de Educação das crianças, famílias e comunidade	Compreender a sua experiência ao longo da referida unidade curricular e as perspectivas sobre a formação como educadora de infância da Universidade de Évora.
1 Estudante de Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar – PES	Compreender a sua experiência ao longo da referida unidade curricular e as perspectivas sobre a formação como educadora de infância da Universidade de Évora.
1 Estudante de Pedagogia da Educação de Infância de 0 a 6 anos	Compreender a sua experiência ao longo da referida unidade curricular e as perspectivas sobre a formação como educadora de infância da Universidade de Évora.
1 Educadora Cooperante	Compreender sua experiência como educadora cooperante da UÉ

Fonte: Coleta de dados.

As linhas gerais dos roteiros de entrevistas foram desdobradas em perguntas, que poderão ser conferidas mais a seguir, quando apresentarmos as entrevistas na íntegra. Também é importante dizer que a autorização para as entrevistas ocorreu por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram gravadas com autorização das informantes. Ainda no que se refere aos métodos utilizados durante a fase de focalização, recorreremos à análise documental dos documentos situados no quadro abaixo.

Quadro 10: Documentos analisados

Documentos
UNIVERSIDADE DE ÉVORA. Educação Básica. Disponível em: http://www.ecs.uevora.pt/ensino/licenciaturas/curso/(codigo)/529 , Acesso em: 25 de setembro de 2018.
UNIVERSIDADE DE ÉVORA. Plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica. Disponível em https://siue.uevora.pt/files/download_plano_estudos/2327 Acesso em: 25 de setembro de 2018.
UNIVERSIDADE DE ÉVORA. Plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-escolar. Disponível em: https://siue.uevora.pt/files/download_plano_estudos/2335 Acesso em 25 de setembro de 2018.
UNIVERSIDADE DE ÉVORA. Programa e Planeamento Didático de Educação Básica e seus Contextos. Curso de Licenciatura em Educação Básica. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais. Departamento de pedagogia e educação. 2017/2018.
UNIVERSIDADE DE ÉVORA. Programa e Planeamento Didático de Prática Pedagógica em Creche. Curso de Licenciatura em Educação Básica. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais. Departamento de pedagogia e educação. 2017/2018.
UNIVERSIDADE DE ÉVORA. Programa e Planeamento Didático de Pedagogia da Educação de Infância dos 0 aos 6 anos. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais. Departamento de pedagogia e educação. 2017/2018.
UNIVERSIDADE DE ÉVORA. Programa e Planeamento Didático de A educação das crianças, as famílias e a comunidade. Cursos de Mestrado em Educação Pré-escolar e Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Évora. Departamento de pedagogia e educação. 2017/2018.
MENDES, B.; PIRES, R. Dossiê de Aprendizagem. Educação Básica e seus contextos. Licenciatura em Educação Básica. Universidade de Évora: 2017.
MÁXIMO, F. Dossiê de iniciação a prática pedagógica: intervenção em creche. Licenciatura em Educação Básica. Universidade de Évora: 2017.
SALGADO, R. Portfólio Reflexivo. A Educação das crianças, famílias e a comunidade. Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais. Departamento de pedagogia e educação. 2017.

FERREIRA, I. Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada no Jardim de Infância. Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais. Departamento de pedagogia e educação. 2017.
Instrumentos de diagnóstico inicial para IPP em Creche e Jardim de Infância
CHAVEIRO, V. Projeto de sala para crianças de 5 anos do Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade. Évora, 2017.
JARDIM INFANTIL NOSSA SENHORA DA PIEDADE. Regulamento Interno. Disponível em: http://www.jinspiedade.pt/ Acesso em 23 de setembro de 2018.

Fonte: Coleta de dados.

Estes documentos foram lidos e analisados com o objetivo de compreendermos a organização das práticas de formação. Alguns foram mencionados no item 1.7.2 desta tese, com o objetivo de apresentarmos a imagem da formação de educadores de infância na Universidade de Évora. Os demais serão mencionados ao longo dos capítulos 2 e 3, especialmente no que contribuem para esclarecer a dinâmica das aprendizagens e desenvolvimento da profissionalidade.

Também é importante situar que publicações em revistas e eventos acadêmicos das docentes que participaram da pesquisa tornaram-se documentos de investigação na medida em que registravam suas experiências e reflexões do trabalho no contexto da formação que adotamos para o estudo de caso; em outras palavras, constituem-se como testemunho concreto e contextualizado. Não são referências bibliográficas tão somente, mas sim registros de estratégias, intencionalidades, vivências que podem nos revelar pistas sobre as dimensões da sustentabilidade da formação de educadores na Universidade de Évora. O quadro abaixo expõe tais publicações.

Quadro 11: Publicações de docentes da UÉ sobre a experiência de formação de educadores

Publicações
1. FOLQUE, M. A., LEAL DA COSTA, M. C. & ARTUR, A. A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: Carlos Humberto Alves Correa, Luciola Inês Pessoa Cavalcante & Michelle de Freitas Bossoli (org.). Formação de Professores em perspectiva . Universidade Federal do Amazonas. Manaus: EDUA, 2016, p. 177-236.
2. FOLQUE, Maria Assunção. A Formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na <i>UniverCidade</i> de Évora. Poiésis . Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 12, n. 21, p. 32-56, Jan/Jun. 2018. Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/6406/3934 Acesso em 26 de setembro de 2018.
3. FIALHO, Isabel José B.B.; ARTUR, Ana. Aprender a ser educador de infância com a prática de ensino supervisionada. Poiésis . Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 12, n. 21, p. 57-77, Jan/Jun. 2018. Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/download/6057/3935 Acesso em 25 de setembro de 2018.

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. LEAL DA COSTA, C; ARTUR, A; FOLQUE, A. Educador@s/professor@s – olhares a partir do modelo de formação da Universidade de Évora. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O_Tempo_dos_Professores-Programa_e_Resumos.pdf Acesso em 23 de setembro de 2018. |
| 5. Leal da Costa, C.; Folque, A. Ao encontro do isomorfismo pedagógico: aprender por projetos. 35º Congresso do MEM. Setúbal 18 a 20 julho de 2013. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10676/1/Aprender%20por%20projetos%20isomorfismo%2018%20julho.pdf Acesso em 23 de setembro de 2018. |

Fonte: Coleta de dados.

Finalmente, passamos para a última fase do desenvolvimento de um estudo de caso, a fase de análise sistemática, explicitada por André (2013, p. 101) da seguinte forma:

A análise está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada e são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. Essas escolhas decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que é que vai sendo “aprendido” no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório.

De fato, desde o início, ou seja, da fase exploratória, realizamos procedimentos analíticos, com um sentido especialmente compreensivo. Dos acompanhamentos das aulas e leitura dos documentos, selecionamos cenas significativas para discussão, especialmente, no que elas nos permitiam o desvendamento de pistas sobre como, naquele contexto de formação, lidavam com a disciplinarização e fragmentação do conhecimento, como provocavam a autonomia das estudantes e como as relações com os contextos da profissão eram instituídas.

As entrevistas foram transcritas, lidas e organizadas, com correção de vícios da linguagem oral, constituindo o “texto de referência”, a partir do qual pudemos realizar uma “explicitação de significados”, que tinha em vista contemplar a investigação sobre aspectos da sustentabilidade na formação de educadores de infância. De acordo com Szymanski, Almeida e Brandini (2004, p. 75):

Na relação com o texto de referência, emergem novas articulações conceituais. Leituras e releituras do texto completo das entrevistas, com anotações às margens, permitem ao longo do tempo a elaboração de sínteses provisórias, de pequenos *insights* e a visualização de falas dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos. Esses, nomeados pelo aspecto do fenômeno a que se referem, constituem uma categoria. A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicitação de significados. Diferentes pesquisadores podem construir diferentes categorias a partir do mesmo conjunto de dados, pois essa construção depende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e das suas crenças e valores.

Retomando nosso problema de pesquisa – Quais as dimensões que caracterizam um modelo sustentável de formação de educadores de infância? – faz-se relevante destacar que adotamos a relação entre os contextos da universidade e da profissão como uma ampla categoria de investigação dos limites e possibilidades desta sustentabilidade; e por meio dela, levantamos os seguintes questionamentos expostos anteriormente: como universidade e contextos de atuação podem melhor se articular na promoção da profissão de professores de educação infantil? Como favorecer a autonomia e o sentimento de pertencimento dos estudantes à vida universitária? Como é possível lidar com as implicações da fragmentante disciplinaridade presente na universidade e que, por sua vez, é incompatível com a profissionalidade nesse campo? Como otimizar as relações de parceria entre professores que atuam na universidade e aqueles que atuam nas creches e pré-escolas, tendo em vista a formação de novos profissionais? Como valorizar, desde a formação dos futuros professores de educação infantil, as interações com as crianças? Como oportunizar aos estudantes as transições desenvolvimentais necessárias para o ingresso na vida acadêmica e para assunção do papel de professor de educação infantil?

Estas questões ecoaram em nosso processo de leitura das entrevistas na explicitação de significados, conduzindo-nos a compreensão de aspectos importantes da formação de educadores na Universidade de Évora, como por exemplo: processo de fragmentação/integração de saberes na universidade; colaboração de educadores; aprendizagens em contextos da profissão; relação com as crianças nas creches e pré-escolas; transição de papel de estudante a educadora; papel da educadora cooperante; papel da estagiária; papel da professora da universidade; relações de supervisão e concepção da formação de educadores de infância. Estes foram temas recorrentes nas entrevistas e apontaram para processos, ou seja, para uma realidade que se move e é sistêmica.

É importante dizer também que estes temas não foram criados *a priori*, mas como Szymanski, Almeida e Brandini (2004) orientam, eles surgiram do processo de leitura e releitura das entrevistas entremeadas aos nossos questionamentos e perspectivas teóricas. Nos próximos itens, quando a discussão sobre as entrevistas for exposta, o leitor verá nos quadros referentes que a análise das mesmas está organizada a partir de quatro elementos: 1. “perguntas”, que situam a questão geradora do relato dos entrevistados; 2. Os “relatos ou descrição I”, que tratam da transcrição das falas na íntegra dos entrevistados, contendo apenas breve correção de vícios de linguagem (é o texto de referência); 3. “Unidades de Significado ou descrição II” (é a explicitação de significados), que trata de um segundo nível de descrição, no qual o pesquisador extrai e destaca no relato os aspectos mais significativos à pesquisa, conforme sua compreensão e perspectivas.

É preciso dizer ainda que as perspectivas sistêmicas e histórico-culturais (BRONFENBRENNER, 1996; VIGOTSKI, 2007) mencionadas anteriormente foram importantes em nossa busca de compreensão, pois nos forneceram chaves para pensar as relações e interações contextualizadas no processo de aprendizagem de uma profissão. As concepções sobre formação enquanto mudança ecológica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) e sobre os contextos da universidade e da profissão na construção dos saberes docentes (TARDIF, 2002; NÓVOA, 2017, COULON, 2008, 2011, 2017 FORMOSINHO, 2009), ajudaram-nos a compreender estes processos na dinâmica específica em que estávamos inseridos, mas não perdemos de vista a atualidade das experiências com os sujeitos e contextos que tivemos a oportunidade de conhecer, dando abertura para que pudéssemos compreender a formação de educadores na Universidade de Évora a partir dos seus acontecimentos e das suas vozes. A seguir, explicitaremos sobre nossa experiência de imersão no contexto.

4 Universidade e contextos da profissão: a formação de educadores na Universidade de Évora

Nesta sessão, faremos a explicitação de nossa experiência de acompanhamento de unidades curriculares da LEB e do Mestrado Em Educação Pré-Escolar, buscando delinear aspectos da relação entre os contextos da universidade e da profissão no cotidiano da formação dos educadores de infância na Universidade de Évora. Serão também apresentadas e analisadas as entrevistas com estudantes. Inicialmente faremos uma apreciação geral de nossa introdução em campo e da formação de educadores da Universidade de Évora.

4.1 A imersão no estudo de caso: observações gerais

Os momentos iniciais de nossa chegada na Universidade de Évora foram marcados por novas experiências culturais e institucionais que causaram um emaranhado inicial, do ponto de vista de nossa percepção da sistemática da formação. Nesse sentido, a observação teve função compreensiva e adaptativa, para além do registro dos eventos e cenas, facilitou a nossa colocação no novo espaço, permitindo a identificação de aspectos comuns na dinâmica de funcionamento institucional. Dentre estes aspectos comuns, destacaremos aqui: 1. O espaço físico e simbólico da formação; 2. As influências do Movimento da Escola Moderna – MEM; 3. A Legislação que orienta a formação; 4. Aspectos da comunicação utilizados nas aulas e para além delas. Estes aspectos tanto apontam para dimensões macrosistêmicas como nos permitiram perceber estratégias e ações criadas no plano microsistêmico, visando à qualidade da relação entre a universidade e os contextos de atuação profissional dos educadores de infância. A seguir, falaremos de cada um dos aspectos aqui listados.

No tocante ao espaço físico e simbólico da formação, cabe explicar que a Universidade de Évora possui edifícios no centro histórico da cidade, como o Colégio do Espírito Santo, o Colégio Luís Antonio Verney e o Colégio Mateus D’Aranda. As aulas que eu acompanhei na LEB e no Mestrado em Educação Pré-Escolar aconteciam no Colégio Pedro da Fonseca, que ficava fora do centro histórico. As aulas eram ambientadas em salas com disposição tradicional de cadeiras, uma atrás da outra, podendo ser por vezes reorganizadas e colocadas em círculos. De um modo geral, os estudantes da LEB também frequentavam aulas nos outros edifícios da Universidade. Importante aqui mencionar a noção de “UniverCidade” assumida

institucionalmente pela Universidade de Évora como forma de integração entre a vida acadêmica e a vida da cidade, conforme consta no site da instituição:

Évora, uma Cidade viva, moderna e com história acolhe a segunda Universidade mais antiga de Portugal. Desde a sua fundação, em 1559, que os Colégios e Edifícios da Universidade se integram harmoniosamente na Cidade de Évora, classificada como Património Mundial pela UNESCO, em 1986. A Universidade dispõe de um conjunto significativo de recursos e serviços destinados aos estudantes e à comunidade universitária, desde as bibliotecas e salas de estudo, ao alojamento nas suas residências universitárias, refeitórios e bares, apoio médico e outros serviços de apoio. A cidade dispõe de oferta de alojamento privado, bem como lojas e serviços variados, em várias áreas, incluindo atividades de natureza cultural, como o teatro, a música o cinema, etc. (SITE OFICIAL DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA).

Para além de uma rede de apoio aos estudantes que estão se estabelecendo na cidade a fim de realizar seus estudos universitários, esta concepção de “UniverCidade” refere-se a confluência entre a história da Universidade e a história da cidade de Évora e foi reafirmada pelo diretor do Departamento de Pedagogia e Psicologia da Universidade de Évora, que na sua fala de boas-vindas, durante o evento de abertura dos Mestrados em Educação Pré-Escolar e Educação Pré-escolar e Primeiro Ciclo, ocorrido em 18 de setembro de 2017, assim pontuou: “A Universidade existe contextualizada num lugar, no qual se experimenta a cultura e os desafios da própria formação”, deixando claro o entendimento institucional de que a vida da universidade ganha sentido e se completa no encontro com a dinâmica da cidade e vice versa. Este entendimento sugere a intencionalidade de instituir ou potencializar a relação entre a vida acadêmica e a realidade profissional na qual os estudantes vão atuar, o que está diretamente ligado à nossa problemática de pesquisa.

4.1.2 A formação de educadores na Universidade de Évora

De acordo com Vasconcelos (2000) e Gomes (2017), a Educação Básica em Portugal, compreende a pré-escola, para crianças de 3 a 6 anos, em jardins de infância; o primeiro ciclo, para crianças de 6 a 10 anos; o segundo ciclo, para as de 11 e 12 e o terceiro ciclo, para os adolescentes de 13 a 16 anos. Gomes (2017, p. 54) pontua que “A educação pré-escolar está prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, de 1986, Lei n. 46 de 14/10/1986 e a Lei Quadro nº5/97 - da Educação Pré-Escolar”.

Como se verifica, o cuidado e a educação às crianças antes dos 3 anos, em creches, não são integrados à Educação Básica, ficando no âmbito do Ministério da Segurança Social. Esta é uma informação importante para compreendermos a formação dos educadores de infância em Portugal. Folque (2014) pontua que tal aspecto gera tensões na valorização social do educador

de infância que atua em creches e torna escasso, nas licenciaturas, o debate de conhecimentos específicos do trabalho em creches. Folque (2014, p.7) observa que:

Os educadores de infância a trabalhar em creches sem jardins de infância associados ainda não veem o tempo de serviço docente reconhecido e recebem, nalguns casos, salários mais baixos que os dos educadores de infância a trabalhar na educação pré-escolar, embora tenham o mesmo tipo de formação que todos os docentes desde o básico ao secundário.

De acordo com Gomes (2017), a formação de educadores de infância ocorre atualmente em nível superior com sistema dual, envolvendo licenciatura e mestrado. Conforme Gomes (2017, p.51):

A formação para a educação pré-escolar e para a docência nos anos iniciais da educação básica é realizada nas Escolas Superiores de Educação (ESE), ligadas aos Institutos Politécnicos (IP), instituições não universitárias, mas com oferta desses cursos também em algumas universidades públicas.

Está legalmente firmado o entendimento do nível superior como lugar de formação e como condição para o trabalho como educador de infância. Folque (2014, p. 7) explica que:

[...] a formação de educadores evoluiu do grau de bacharel para a licenciatura (em 1997) e recentemente, com o processo de Bolonha, passou para o nível de mestrado (Decreto-Lei n.º 43/2007, recentemente substituído pelo Decreto-Lei n.º 79/2014).

Conforme o referido Decreto-Lei n.º 79/2014:

Reconhece -se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada. (...) Têm habilitação profissional para a docência em cada grupo de recrutamento os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente (...) que dele faz parte integrante (PORTUGAL, 2014).

De acordo com Gomes (2017), antes das modificações geradas pelo processo de Bolonha¹², os profissionais que atuavam com crianças pequenas em creches e jardins de infância ingressavam em curso de nível superior de Formação de Educadores de Infância, que incluía o trabalho em creche no currículo. Este curso ocorria em 4 anos, sendo os 3 primeiros de formação e o último de prática. Gomes (2017) critica a configuração atual por entender que

¹² De acordo com Queiró (2017, p. 32-33), a oferta de cursos no Ensino Superior em Portugal está, em larga medida, regulada pelo decreto de Bolonha, desde 2006, que se refere a uma Declaração entre ministros da educação europeus de 48 países, intencionando criar um espaço europeu de Ensino Superior, caracterizado pela liberdade e compatibilidade entre sistemas nacionais. Com a Declaração de Bolonha, a estrutura da oferta formativa passa a se dar em dois ciclos (3 + 2 anos), evitando o desperdício provocado por abandono nos cursos longos e propiciando flexibilidade na escolha do segundo ciclo para quem deseje prosseguir os estudos.

se tornou genérica e, ao retirar as questões ligadas a creche, diminuiu as possibilidades de potencializar a formação dos educadores de infância. Para além dessas críticas, Cardona (2008) defende que a formação inicial é um fator essencial da construção da profissionalidade da educação de infância e acredita que a história de Portugal vem mostrando importantes conquistas como o desinvestimento nas antigas escolas normais e incremento da formação inicial dos educadores de infância, somando licenciatura e mestrado, o que tem feito crescer a produção académica na área.

Por esta via, Folque (2014) explica que as exigências atuais de desenvolvimento profissional impulsionaram estudos tanto sobre a Educação Infantil quanto sobre a formação continuada e pós-graduada do profissional que nela atuará, o que em muito ajudou na construção da identidade específica dos professores, “colocando a centralidade no *educare* e na intencionalidade educativa das práticas” (FOLQUE, 2014, p. 7).

Queremos delinear aspectos da formação de educadores de infância, situando a estrutura geral da Universidade de Évora, que escolhemos como o lugar de nosso estudo. A partir de dados obtidos pelo *site* oficial da Universidade de Évora, organizamos no quadro abaixo as apresentações e saídas profissionais da Licenciatura em Educação Básica – LEB e do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Quadro 2: Apresentações e saídas profissionais da LEB e Mestrado em Educação Pré-Escolar

<p>Licenciatura em Educação Básica-LEB</p>	<p>Apresentação: Apostando numa sólida formação de base, esta licenciatura centra-se na perspectiva do professor generalista capaz de mobilizar conhecimentos nas diversas áreas do currículo: Matemática, Português, Estudo do Meio e Expressões. Proporciona uma formação cultural alargada na área das Ciências da Educação, incluindo uma imersão efetiva nos diversos contextos da profissão (creches, jardins de infância, escolas do 1.º e 2.º ciclos e outros contextos de educação não formais).</p> <p>Saídas profissionais: A formação de educadores de infância e professores de 1.º e 2.º ciclos é realizada em dois ciclos: 1.º ciclo em Educação Básica (Licenciatura - 180 ECTS) em conjunto com um 2.º ciclo (Mestrado - 90 a 120 ECTS) nos vários perfis profissionais. Esta Licenciatura é condição obrigatória para acesso ao 2.º ciclo de formação em Educação de Infância e Professor do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, de acordo com o Decreto-lei 79/2014. Esta Licenciatura possibilita ainda a atuação, como técnicos superiores de educação/formação, noutros contextos de educação não formal como bibliotecas, museus e outros espaços culturais, associações socioeducativas e desportivas, autarquias e administração central e regional, empresas, entre outros.</p>
---------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Mestrado em Educação Pré-Escolar	Apresentação: O Mestrado em Educação Pré-escolar confere habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar, em complemento da Licenciatura em Educação Básica. Orienta-se para a formação de Educadores/as de Infância com comprovadas competências no domínio científico e praxiológico, com capacidade para intervir na ecologia da infância, especialmente na educação das crianças dos 0 aos 6 anos , e com uma preparação que proporcione uma atitude investigativa, contribuindo para a inovação no campo do conhecimento pedagógico e da prática educativa nesta faixa etária. São objetivos do Mestrado: Promover o desenvolvimento de competências de desempenho docente constantes no Perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (DL 240/2001) e no Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (DL 241/2001); Promover uma formação educacional sólida, com recurso a contributos de várias áreas de saber que lhes permita uma indagação constante sobre os desafios da sociedade em mudança e sobre o papel do educador de infância . A UE oferece aos estudantes um rico ambiente científico, cultural e profissional sustentado em parcerias com instituições de educação de infância de qualidade.
	Saídas Profissionais: Educador(a) de infância (creches e jardins de infância públicos ou privados; autarquias, centros de atividades de tempos livres, hospitais, museus, bibliotecas, ludotecas, centros de apoio à infância, serviço de amas).

Fonte: UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2018a, grifos nossos.

Consideramos significativo, nos trechos acima, que tanto a imersão em creches e jardins de infância como a referência direta a formação para atuação em Educação de Infância estejam formalmente expressas tanto na apresentação da LEB como na do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Abaixo disponibilizamos quadros com as unidades curriculares da LEB e com as do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que tivemos a oportunidade de conhecer e acompanhar presencialmente. Compreendemos que tais quadros não correspondem a totalidade da formação como educador de infância, mas de certo eles nos ajudam a perceber as áreas de conhecimento mais presentes.

Quadro 3: Unidades curriculares da Licenciatura em Educação Básica - LEB

1º Semestre	2º Semestre
Números e Operações	Aritmética e álgebra
Língua Portuguesa I	Língua Portuguesa II
Introdução à Física	Temas de Química
Introdução à Biologia	Fundamentos de ciências do ambiente
Educação, Expressão e Jogo Dramático	Educação e expressão visual e plástica
Educação Básica e seus Contextos	Psicologia do desenvolvimento da criança
Elementos de Sociologia da Educação	
3º Semestre	4º Semestre
Elementos de Estatística e Probabilidades I	Geometria Elementar
Análise e Produção de Texto	Aquisição do Português como Língua Materna
Elementos de Geografia de Portugal	História de Portugal
Educação e Expressão Físico-Motora	Projetos de Intervenção em Contextos Educativos Não Formais – PICENF
Educação, Expressão e Cultura Musical	Introdução a Investigação Educacional
Introdução a Ética e Deontologia dos Educadores	Optativa (Área de Educação Artística e de Educação Física)
Organização e Administração Educativa	Optativa (Área de Educação Artística e de Educação Física)
5º Semestre	6º Semestre

Elementos de Estatística e Probabilidades II	Geometria e Aplicações
Ensino da Matemática	Cultura Portuguesa
Ensino da Língua Materna	Oficina de Integração das Expressões
Literatura e Cultura	Ensino do Meio Físico e Social
Optativa (Literatura)	Educação e Tecnologia
Optativa (Iniciação a Prática Profissional I)	Optativa (Formação Pedagógica Geral)
	Optativa (Iniciação a Prática Profissional II)

Fonte: UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2018b.

Quadro 4: Unidades curriculares optativas da Licenciatura em Educação Básica – LEB

4º Semestre - O estudante deve optar por duas	
Temas Aprofundados de Educação e Expressão Dramática	Grupo de Optativas (Área de Educação Artística e de Educação Física)
Temas Aprofundados de Educação e Expressão Plástica	
Temas Aprofundados de Educação e Expressão Musical	
Temas Aprofundados de Educação e Expressão Físico-Motora	
5º Semestre - O estudante deve optar por uma em cada grupo	
Literatura para a Infância	Grupo de optativas (Literatura)
Promoção do Livro e da Leitura	
Prática Pedagógica em Creche	Grupo de optativas (Iniciação a Prática Profissional I)
Prática Pedagógica em Jardim de Infância	
Prática Pedagógica no 1o Ciclo do Ensino Básico	
Prática Pedagógica no 2o Ciclo do Ensino Básico	
Práticas Educativas em Contextos Não Formais	
6º Período - O estudante deve optar por uma em cada grupo	
Educação para a Sustentabilidade	Grupo de Optativas (Formação Pedagógica Geral)
História das Ideias Educativas	
Filosofia para Crianças	
Educação, Cultura e Cidadania	
Princípios de Educação Comunitária	
Educação para a Literacia	
Promoção e Educação para a Saúde	
Necessidades Específicas de Educação	
Prática Pedagógica em Creche	Grupo de optativas (Iniciação a Prática Profissional II)
Prática Pedagógica em Jardim de Infância	
Prática Pedagógica no 1o Ciclo do Ensino Básico	
Prática Pedagógica no 2o Ciclo do Ensino Básico	
Práticas Educativas em Contextos Não Formais	

Fonte: UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2018b.

Quadro 5: Unidades curriculares do Mestrado em Educação Pré-Escolar

1º Semestre	
Psicologia da Educação da Criança	
Temas Aprofundados de Português	
Educação e Expressões Artísticas na Infância	
Jogo e Desenvolvimento Motor na Infância	
Aprendizagem da Língua Materna na Infância	
Pedagogia da Educação de Infância dos 0 aos 6	
Conhecimento do Mundo na Infância	
Matemática na Infância	
2º semestre	
Investigação em Educação de Infância (0-12)	Grupo de Optativas (Área Educacional Geral-AEG) Educação e Valores; Filosofia para Crianças; Correntes Pedagógicas Contemporâneas; A Educação das Crianças, as Famílias e a Comunidade;
Projeto Integrado de Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologia	
Prática de Ensino Supervisionada em Creche	
Escolha de uma optativa em AEG	

	Saúde Infantil;
	Mediação em Contextos Educativos para a Infância
3º semestre	
Prática de Ensino Supervisionada no Pré-escolar	Grupo de Optativas (Área Educacional Geral-AEG) Educação e Valores; Filosofia para Crianças; Correntes Pedagógicas Contemporâneas; A Educação das Crianças, as Famílias e a Comunidade; Saúde Infantil; Mediação em Contextos Educativos para a Infância;
Escolha de uma optativa em AEG	
Escolha de uma optativa em AD	Grupo de Optativas (Área de Docência-AD) Laboratório de Técnicas Projetivas de Expressão Dramática; Educação e Cultura Visual; Culturas Musicais

Fonte: UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2017.

Em análise à configuração da LEB, Folque, Leal da Costa e Artur (2016) pontuam quatro aspectos importantes. O primeiro refere-se à marca disciplinar, o que contraria o caráter holístico próprio da aprendizagem infantil. Em segundo lugar, pondera-se como residual a percentagem de carga horária que se destina a conhecimentos de psicologia, sociologia, antropologia, história da educação, filosofia, ética deontológica, organização e administração escolar, gestão curricular, trabalho com famílias e comunidades e crianças com necessidades educativas especiais. Em terceiro, nas unidades curriculares ligadas a didáticas específicas, a formação recai sobre conteúdos, evidenciando o problema da fragmentação disciplinar. E por último, na LEB, a IPP, Iniciação à Prática Profissional, vai situar a prática apenas no final do curso (5ª e 6º semestres), o que dá margem para a separação entre teoria e prática. (FOLQUE, LEAL DA COSTA E ARTUR, 2016, p. 191-192)

Os três semestres relativos ao Mestrado em Educação Pré-Escolar permitem um aprofundamento da formação para os educadores de infância, como observamos no quadro anteriormente. Folque, Leal da Costa e Arthur (2016, p. 183-184) pontuam que:

Contrariando lógicas de academização da formação, vamos compreendendo que o nosso papel na formação do educador-professor deverá ser possibilitarmos espaços conceituais comprometidos com a pesquisa, a inovação e práticas de interdisciplinaridade na (mono)docência.

Para as autoras, a característica da monodocência na Educação Infantil, que envolve uma atuação integradora de várias áreas do saber, é um importante aspecto na organização da formação inicial, na experiência partilhada pelas autoras acima citadas, da Universidade de Évora. A monodocência é valorizada por meio do “isomorfismo pedagógico”, um conceito inspirador da organização das estratégias pedagógicas, que segundo Niza (2009, p. 352), é:

[...] a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos;

os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores.

Estes princípios, bem como a iniciativa institucional para além do que está legalmente posto, quando o objetivo é incrementar a qualidade da formação dos educadores de infância, contribuíram para que a Universidade de Évora configurasse nosso estudo de caso; o que se verifica, por exemplo, na inclusão na LEB de temas e práticas ligadas a creche, ainda que a atenção a crianças de 0 a 3 anos não seja integrada a Educação Básica em Portugal.

Folque, Leal da Costa e Artur (2016, p. 193) destacam que, apesar dos limites anteriormente descritos, o panorama legal da formação dos professores trouxe consigo um novo paradigma. As autoras esclarecem que uma das mudanças mais significativas foi, no mestrado, o modelo do estágio (Prática de Ensino Supervisionada – PES), por meio do qual se busca a integração de uma dimensão investigativa da prática, culminando num relatório, que é avaliado publicamente tal como uma dissertação de mestrado. O novo paradigma em questão, conforme Folque, Leal da Costa e Artur (2016, p. 193, grifos nossos), é:

[...] centrado no desenvolvimento de competências gerais e específicas, pressupondo trabalho de **estudo autônomo e de trabalho de projeto** desenvolvido pelos alunos, apoiados pelo professor em tutoria. Tal orientação da formação, no caso dos professores das primeiras idades, é assumida na UÉ pela **centralidade da interação entre o contexto acadêmico e os contextos de educação de infância** tendo como referência os Perfis Geral e Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos professores do Ensino Básico e secundário (DL 240/2001 e DL241/2001).

Na citação acima, destacamos a questão da autonomia e a noção de “centralidade da interação entre o contexto acadêmico e os contextos de educação de infância”, pois apontam para modos de organização da formação que podem implicar na abertura de possibilidades para o modelo sustentável que vislumbramos. Esta centralidade na interação entre os dois contextos ilustraria a construção de mesossistemas (BRONFENBRENNER, 1996, 2012) capazes de proporcionar experiências de desenvolvimento da profissionalidade em educação de infância? Seria uma forma de construir o espaço híbrido de formação entre a universidade e os contextos da profissão? Estas são algumas das questões que fazemos e buscamos refletir.

Segundo as autoras acima citadas, esse paradigma vem sendo assumido na prática docente de formação dos educadores, na Universidade de Évora, contudo ainda encontra resistência na academia, por conta do prestígio do modelo tradicional de aula magistral. Buscando assumir o novo paradigma e ultrapassar os limites da disciplinarização, Folque, Leal da Costa e Artur (2016, p. 194, grifos nossos) destacam:

Prosseguimos um **paradigma comunicacional**, centrado no trabalho de aprendizagem que valoriza o diálogo professor/estudante e entre colegas, que através do **desenvolvimento de projetos** constroem o conhecimento em diálogo.

Acreditamos que estes aspectos conferem uma maior participação e **autonomia do estudante**, na definição, condução e nos resultados do processo de aprendizagem.

As autoras destacam também acerca do papel do Movimento da escola Moderna – MEM. Vejamos:

Importa referir que o modelo de formação que vimos assumindo, resulta em boa medida da ligação que enquanto docentes, vimos desenvolvendo com o movimento de professores de todos os graus de ensino com cinquenta anos de existência — o **Movimento da Escola Moderna (MEM)**. Para além da participação de alguns docentes da formação inicial e continuada de educadores de infância e professores do 1º CEB no MEM, a Universidade de Évora tem, desde 2009, um **protocolo de colaboração que tem permitido um trabalho conjunto no âmbito da formação e da investigação numa frutífera parceria que aproxima a universidade, a escola e os seus professores**. Esta parceria tem contribuído para a clarificação de um projeto de formação de docentes centrado num conhecimento profissional coerente e solidamente suportado que, na nossa perspectiva se adequa de forma exemplar aos objetivos da educação no séc. XXI e oferece respostas para os problemas da formação inicial que vimos enunciando (FOLQUE, LEAL DA COSTA E ARTUR, 2016, p. 194, grifos nossos).

Embora possa parecer demasiado o trecho do referido texto, fez-se necessário, pois ele sintetiza ideias importantes para nossa pesquisa, que apontam para estratégias criativas de superação da estrutura disciplinar da tradição universitária. As autoras apontam para influências e estratégias didáticas no cotidiano da formação, como a proposta de desenvolvimento de projetos, valorizando a autonomia do estudante bem como para um protocolo de colaboração entre Universidade, escolas e seus professores. Consideramos importante deslindar esse protocolo, investigando-o no que se refere às possibilidades de um modelo sustentável de formação inicial de educadores de infância.

Vale dizer também da influência significativa que parece ter o Movimento da Escola Moderna portuguesa, na formação inicial dos educadores de infância na Universidade de Évora. Este lastro do movimento social contribui, segundo as autoras, para uma epistemologia que não se baseia em formalismos didáticos, mas sim na promoção de valores democráticos, o que tem implicação na construção da profissionalidade em Educação Infantil afinada com a garantia dos direitos das crianças. Esta ligação de algumas docentes da Universidade de Évora ao MEM configuraria um aspecto do macrossistema (BRONFENBRENNER, 1996, 2012) na formação das educadoras de infância? Conforme Folque (2014, p. 51):

Este movimento português de professores tem vindo a desenvolver, ao longo dos últimos 50 anos, a pedagogia que orienta as suas práticas educativas. O movimento iniciou a sua atividade, no começo da década de 1960, sob um regime político que não permitia a liberdade de associação ou de organização. Alguns professores, impedidos de ensinar no setor público, começaram a desenvolver, em determinadas escolas particulares, práticas inovadoras, inspiradas pelo pedagogo francês Freinet, desenvolvendo uma proposta baseada em princípios democráticos e numa educação inclusiva. Este modelo pedagógico foi consolidado ao longo dos anos, através de um processo contínuo de reflexão teórica e de inovações práticas, realizadas por

professores de diferentes níveis educativos, que vão da educação pré-escolar ao ensino superior e que trabalham em cooperação.

Folque (2014, p. 51) explica ainda que o MEM possui três grandes finalidades: 1. A iniciação a práticas democráticas; 2. A reinstituição de valores e das significações sociais e 3. A reconstrução cooperada da cultura. Com base nestas três grandes finalidades, este movimento mantém uma agenda ativa de ações, formações, encontros, além de cooperar com várias universidades em Portugal em atividades que primam pelo desenvolvimento pessoal e social de professores e estudantes de licenciaturas. É importante falar aqui das influências do MEM na formação de educadores de infância na Universidade de Évora, pois as duas professoras que participaram de nossa pesquisa ao longo de suas histórias profissionais, foram participantes do MEM, mantendo-se ainda atual a parceria. O modelo pedagógico do MEM também era assumido pela educadora cooperante participante de nossa pesquisa. Assim, as práticas pedagógicas no bojo da formação dos educadores de infância na Universidade de Évora não podem ser compreendidas sem a referência a este movimento, que pode ter tido sua gênese fora da universidade, mas influencia o que ocorre no interior desta, pois toma corpo pela ação de professoras (docentes da universidade) formadas com estes princípios bem como em oportunidades de estágio junto a educadoras cooperantes que também integram o MEM, sugerindo a configuração de um importante exossistema (BRONFENBRENNER, 1996, 2012) desta formação.

Outro aspecto observado, logo ao início de nossa inserção no contexto da formação dos educadores de infância na Universidade de Évora, foi a referência direta e afirmativa à legislação em vigor que versa sobre o papel do educador de infância, os quais foram mencionados tanto nas primeiras reuniões entre professores, estudantes e educadoras cooperantes como durante as aulas que acompanhei. Trata-se dos seguintes documentos: Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância – APEI; Perfis Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto Lei 240/2001 e Decreto Lei 241/2001)¹³ e Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar – OCEPE. Pareceu-nos haver uma intenção pedagógica em promover na formação uma conexão entre a política em vigor e o exercício profissional, dando concretude àquilo que Tardif (2007) nos fala sobre a constituição dos saberes docentes como uma mistura dos conhecimentos políticos, sociais, culturais, pessoais e institucionais, num processo de constante reapropriação e ressignificação.

¹³ Vamos nos deter ao Decreto Lei 241/2001, pois se refere mais diretamente a educação de infância.

Somando as informações destes documentos com outras que obtivemos com Folque, Leal da Costa e Artur (2016), organizamos o quadro a seguir.

Quadro 12: Caracterização geral de documentos orientadores da formação

Documentos	Caracterização geral
Decreto-Lei n.º 79/2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário ¹⁴ .	Este documento, em complemento a outras medidas legais, regula a habilitação para a docência em dois ciclos de formação. No caso da Educação Pré-Escolar, somam-se a licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-escolar ou o Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Define a duração dos mestrados: 3 semestres para o primeiro e 4, para o segundo. Enfatiza a importância decisiva da formação inicial para o trabalho docente, especialmente nas matérias de docência e didática. Defende que a mesma não pode ser substituída pela formação profissional contínua, embora esta seja relevante. Define, no seu artigo 7º, que os componentes dos ciclos de estudo para a habilitação profissional docente, sejam: a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Área cultural, social e ética; e) Iniciação à prática profissional. E dispõe que, na formação: “A aprendizagem a realizar tem por base o conhecimento científico acumulado, o conhecimento profissional resultante da experiência, a análise de dados empíricos e a investigação existente”. Dispõe acerca de outros aspectos como estrutura, curricular dos cursos, vagas, formas de ingresso e condições para estabelecimento de seleção e protocolos de cooperação com escolas e educadores, que venham oportunizar a realização de estágios supervisionados e práticas contextualizadas. Interessante pontuar que logo ao início do texto deste decreto lei, pontua-se que a matéria de que trata aplica-se tanto aos estabelecimentos que promovem a formação que habilita para a docência como para os estabelecimentos de educação pré-escolar, ensino básico e secundário, sugerindo que desde a concepção política ampla, há um intuito de aproximação entre as esferas da formação e da profissão.
Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância – APEI ¹⁵ .	Situa a questão ética no centro da identidade profissional de educadores de infância. Define valores, princípios (competência, responsabilidade, integridade e respeito), e compromissos (com as crianças, famílias, comunidade, instituição empregadora, equipe de trabalho e sociedade) que regem a atuação profissional.
Decretos Lei n.º 240 e 241/2001, Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. ¹⁶	Definem perfis para educadores de infância e professores de 1º Ciclo. O decreto Lei 241/2001, no seu artigo 2º, dispõe que a organização da formação inicial desses profissionais deve estar a estes perfis subordinada. Define que a formação para educador de infância pode também capacitar para o trabalho educativo com crianças de 0 a 3 anos. Explicita o perfil do educador de infância a partir de dimensões de seu trabalho como a concepção, desenvolvimento e integração do currículo, operacionalizadas por meio de planeamento, organização do ambiente educativo e avaliação na perspectiva formativa. Também põe em cena aspectos da relação e ação educativa, enfatizando a capacidade do profissional de valorizar a iniciativa da criança, promover seu envolvimento e cooperação, seu desenvolvimento individual e grupal. Também contempla a capacidade de envolver famílias e comunidade nos projetos pedagógicos implementados e seu compromisso com o desenvolvimento pessoal, social e cívico.
Orientações Curriculares para Educação Pré-	Em seu preâmbulo, se apregoa que a educação pré-escolar: “é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente. (...)As crianças, neste contexto, planificam o dia, circulam entre atividades,

¹⁴ Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/25344769> Acesso em: 23 de setembro de 2018.

¹⁵ Disponível em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>. Acesso em 23 de setembro de 2018.

¹⁶ Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/631843> Acesso em: 23 de setembro de 2018.

Escolar OCEPE ¹⁷ .	– gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado, comunicando e criando”. (COSTA, 2016, p. 4) ¹⁸ . O texto das OCEPE traz questões como: fundamentos e princípios da Pedagogia para a infância; intencionalidade educativa, destacando a importância da ação do profissional ao construir e gerir o currículo. Para o desenvolvimento do currículo, valoriza a participação das crianças, pais e famílias e outros profissionais. Dispõe sobre a organização do espaço educativo, considerando como áreas de conteúdo: a formação pessoal e social; expressão e comunicação, conhecimento de mundo. Discorre também sobre aspectos da continuidade educativa e transições, fomentando o debate e instrumentalizando o profissional na mediação dessas questões.
-------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Coleta de dados.

Consideramos importante realizar o apanhado destes documentos, pois nos chamou atenção a ênfase que eles possuem na organização das práticas da formação, especialmente nas iniciações à prática pedagógica em creche e jardins de infância como na prática de ensino supervisionada – PES. Observamos o intuito de articular formação e profissão desde o Decreto Lei 79/2014, o que pode fortalecer as iniciativas de contextualização das experiências de aprendizagem na dimensão micro. Além disso, a existência de uma carta de ética de uma associação de profissionais afirmada e refletida no seio da formação dos educadores de infância também indica, em alguma medida, esta aproximação entre os contextos da universidade e da profissão. Os perfis profissionais dos educadores e as OCEPE, ao definirem uma identidade e um modo de atuar, que implica necessariamente em articulações entre crianças, famílias e comunidade vão ao encontro da especificidade da profissionalidade nesse campo, e ao serem utilizados como fomentadores de debates e ações na formação, potenciam-na, podendo contribuir para o desenvolvimento da profissão.

No que se refere à comunicação que pode potencializar as aprendizagens nas aulas e fora delas, observou-se que há sempre uma posição interpessoal, por parte das professoras, que valorizava a participação coletiva. São utilizados recursos como data show, para exposição de ideias e para a construção conjunta de planejamentos. Tal valorização da participação coletiva é coerente com as perspectivas teóricas e ideológicas assumidas. Percebemos que a metodologia de projeto, que é uma influência nas OCEPE, é também uma marca da organização das práticas da formação de educadores na Universidade de Évora.

A opção por aprendizagens holísticas e transdisciplinares continua a ser recomendada para a educação das primeiras idades, como o é noutros níveis de ensino. Nesse sentido, incentivamos igualmente aprendizagem por projetos de trabalho e investigação (*Problem Based Learning*). A abordagem convoca o conhecimento científico para a problematização, compreensão e resolução de problemas concretos. Nesta perspectiva paradigmática, assumimos a aprendizagem por projetos como estratégia de formação isomórfica por excelência [...]. (FOLQUE, LEAL DA COSTA e ARTUR, 2016, p. 211).

¹⁷ Disponível em http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf. Acesso em: 25 de setembro de 2018.

¹⁸ O preâmbulo foi escrito por João Costa, então Secretário de Estado da Educação, em Portugal.

Durante as aulas, a participação das alunas no planejamento, na organização das sequências didáticas e no acordo pedagógico quanto aos modos de avaliação (seleção de critérios, temáticas prioritárias, auto e hetero avaliação) foram momentos comuns às disciplinas que acompanhamos. A avaliação da aprendizagem com participação ativa de cada estudante se apresentou como um importante mecanismo de potencialização da autonomia e o acordo pedagógico, quanto aos instrumentos avaliativos, dava-se ao início das unidades curriculares, o que permitia a cada estudante ter um parâmetro para organização de suas ações com vistas a atender os objetivos de aprendizagem das unidades curriculares. Cabe, assim, fazer referência à noção de comunidade de aprendizagem (FOLQUE, LEAL DA COSTA e ARTUR, 2016, p. 201), por meio da qual as professoras da universidade buscam se distanciar do modelo de docente como detentor do saber.

Os estudantes, em conjunto com os docentes, planejam as aulas identificando temáticas, definindo propostas de trabalho e distribuindo as responsabilidades pela realização de cada trabalho e a respectiva comunicação à turma (FOLQUE, LEAL DA COSTA e ARTUR, 2016, p. 201).

Além das aulas presenciais, é interessante destacar que cada disciplina era organizada de modo a permitir uma carga horária de acompanhamento em forma de tutoria, por meio da qual era dedicada uma atenção individualizada a dúvidas dos estudantes na elaboração de atividades avaliativas. Na disciplina Educação Básica e seus Contextos, por exemplo, as sessões de tutoria ocorriam após a aula presencial com grupos de até 5 alunas. Destaque-se também a funcionalidade da adoção da plataforma *Moodle* na comunicação entre professoras e estudantes, onde se disponibilizavam documentos, como planejamento das unidades curriculares, indicações bibliográficas e registros de atividades produzidas (apresentações em *power point*, por exemplo). O quadro abaixo exemplifica a distribuição do tempo para aulas, tutoria e Moodle na unidade Educação Básica e seus Contextos.

Quadro 13: distribuição do tempo das sessões de Educação Básica e seus Contextos

Unidade curricular	Semestre letivo			
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Educação Básica e seus contextos	Aulas presenciais semanais: 10h30-12h	Aulas presenciais semanais: 10h30-12h	Aulas presenciais semanais: 10h30-12h	Aulas presenciais semanais: 10h30-12h
	Tutorias semanais 12h-14h	Tutorias semanais 12h-14h	Tutorias semanais 12h-14h	Tutorias semanais 12h-14h
	Moodle: Acesso virtual constante a documentos, textos, material didático.			

Fonte: Coleta de dados.

O processo de tutoria – que era uma forma de acompanhamento individual ou em pequenos grupos, para orientação e esclarecimento de dúvidas sobre trabalhos avaliativos – chamou-nos

atenção pelo seu potencial de introdução das alunas na cultura e na linguagem institucional, constituindo-se como espaço de interlocução para as aprendizagens acadêmicas e para outros aspectos da vida estudantil. Abaixo descrevemos uma sessão de tutoria.

Quadro14: Sessão de tutoria

1º semestre da LEB	Disciplina: Educação Básica e seus contextos	Tutoria em 07/12/2017
<p>A professora convidou um grupo de 5 estudantes a sentarem ao redor da mesa de seu gabinete, disponibilizou um conjunto de dossiês de estudantes do semestre anterior, para que as estudantes atuais pudessem visualizar exatamente o que estava sendo solicitado em termos de trabalho avaliativo. Em seguida, conduziu a reunião dando a cada estudante a oportunidade de falar sobre dúvidas no seu processo de construção do dossiê solicitado. Uma estudante, ao falar sobre suas dificuldades, expandiu o seu discurso para além da construção do dossiê e mencionou sobre sua experiência de ingresso na universidade e sobre sua recusa em participar das praxes, atividades de recepção aos estudantes calouros. A estudante relatou que não concordava que as praxes se constituíssem como sessões de humilhação aos calouros, contudo dizia que esta era a forma como vinham se perpetuando. Relatou que testemunhou alunos sendo coagidos à exposição pública sujos de ovos e restos de comida e por não querer participar de tais atos estava sofrendo exclusão em algumas ações promovidas pela Associação de Estudantes. Explicou que os alunos veteranos mantinham regras como não permitir que os calouros os olhassem nos olhos e o descumprimento dessas regras implicava em jogos de humilhação consentida. A professora a ouviu e expôs que conhecia outras estudantes que não queriam participar das praxes, questionou se realmente estas praxes contribuíam para a inserção dos novos alunos à universidade e sugeriu que as alunas que não concordavam se organizassem a fim de formar uma rede de apoio. Também houve organização de agenda de visitas a instituições de educação infantil e instruções sobre a observação que as estudantes deveriam realizar durante as visitas.</p>		

Fonte: Coleta de dados.

Achamos propício trazer ao debate este relato, pois nos remeteu, num primeiro momento, a criação de espaço de apropriação da linguagem acadêmica por meio do acesso a produção de outras turmas. Também foi muito significativo observar que a tutoria dava espaço para um diálogo acerca de experiências que poderiam não estar diretamente relacionadas aos temas das unidades curriculares, mas estava aberto à vivência atual das estudantes calouras e sua implicação na construção da identidade e no pertencimento à instituição. Tal aspecto nos remete ao que Coulon (2017) salientou sobre a importância de construir as condições para que o estudante se integre ao novo espaço de desenvolvimento. Dessa forma, as sessões de tutoria pareceram-nos um amplo espaço de desenvolvimento da afiliação necessária e da colegiabilidade entre professoras e estudantes, podendo implicar na construção de uma relação positiva com toda a trama que caracteriza a formação.

Nos próximos itens, vamos apresentar o percurso das unidades curriculares que acompanhamos, identificando os pontos mais significativos da relação entre os contextos da universidade e da profissão. Durante o período em que estivemos em Évora, acompanhamos aulas na LEB e no Mestrado em Educação Pré-escolar, como explicitamos anteriormente. Aqui, vamos apresentar nossa perspectiva das unidades curriculares cujas aulas assistimos, intercalando cenas, documentos e, ao final, situaremos as entrevistas realizadas. Cabe também

explicar que a exposição será feita pela ordem cronológica em que as unidades curriculares aparecem nos cursos de licenciatura e mestrado, ou seja: na LEB, a Educação Básica e Seus Contextos aparece no 1º período, depois, no 5º, temos Iniciação à Prática Pedagógica – IPP. No Mestrado em Educação Pré-Escolar, acompanhamos a Pedagogia de Infância de 0 a 6 anos, no 1º período; em seguida a u.c. Educação das Famílias, Infância e Comunidade, no 3º semestre. O terceiro capítulo foi todo dedicado à PES - Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar, do 3º semestre. Ao final de cada u.c. apresentada, faremos a exposição e discussão da entrevista com estudantes de cada uma delas. No caso da PES, as entrevistas envolveram professoras da universidade, educadora cooperante e estagiária. Seguiremos esta ordem de apresentação e, ao longo dela, buscamos identificar aproximações e distanciamentos entre os contextos da universidade e da profissão, que possam nos dar pistas sobre as dimensões que caracterizam um modelo sustentável de formação de educadores de infância.

4.2 Educação Básica e Seus Contextos (65h)

Esta unidade curricular é ofertada no 1º semestre, do 1º ano da Licenciatura em Educação Básica. Nesse momento do curso, os estudantes são calouros e estão também matriculados em outras 6 disciplinas, quais sejam: Números e Operações (130h); Língua Portuguesa I (130h); Introdução à Física (130h); Introdução à Biologia (130h); Educação, Expressão e Jogo Dramático (130h) e Elementos da Sociologia da Educação (65h). Com o quadro abaixo, queremos mostrar os conteúdos elencados no Plano de Estudos da LEB para o 1º semestre, na Universidade de Évora, como forma de dar ao leitor uma visão geral da esfera pedagógica em que estávamos inseridos ao acompanhar o grupo de estudantes na disciplina Educação Básica e seus Contextos.

Quadro 15: U.C.'s do 1º Período da LEB

1ª período da LEB	
Unidades Curriculares	Conteúdos
Números e Operações (130h)	1. Resolução de problemas: procedimentos e estratégias. 2. Os números naturais, como cardinais de coleções finitas. Operações com conjuntos. Operações cardinais nos números naturais e suas propriedades. Ordem. 3. Números inteiros. Cálculo mental. Algoritmos operatórios. Princípios de contagem, enumeração e combinatória. 4. Frações e operações com frações. Representação decimal. Razões e proporções. A linguagem matemática. Designações, condições e proposições. Operações lógicas e sua interpretação. Validade e consequência. Princípios e regras lógicas notáveis.
	1 Linguagem humana verbal. Linguagem como sistema semiológico. Aspectos biológicos e cognitivos. Conhecimento linguístico. 2 Aspectos fonéticos, fonológicos e prosódicos das línguas. Aparelho fonador. Descrição e classificação dos sons da fala. Transcrição dos sons

Língua Portuguesa I (130h)	da fala: o alfabeto fonético. Sons da fala e grafemas. Segmentos e processos fonológicos. Acento, entoação e organização temporal da fala. Sílabas. 3 Modos de representação oral, escrito e gestual das línguas. Relações entre oralidade e escrita: Ortografia: características e funções; evolução histórica da norma ortográfica do Português; Pontuação: características e funções. 4 Instâncias de unidade e diversidade linguísticas. Variação diacrônica. Variação sincrônica
Introdução à Física (130h)	Do movimento na Terra ao movimento dos astros: A universalidade das leis do Movimento. Energia e mundo contemporâneo: O que é a energia? Conservação da energia e crise energética. Transferências e conversões de energia. Do motor elétrico à energia solar: Eletricidade e Magnetismo. A descoberta da indução eletromagnética. O motor elétrico. O nascimento da lâmpada de tungstênio. Os painéis fotovoltaicos. Do arco-íris à composição das estrelas: Luz branca visível e o espectro solar. O espectro eletromagnético. Os espectros de absorção - assinaturas das substâncias - e o conhecimento da composição química das estrelas. Fenômenos ópticos na natureza e na técnica. Do átomo ao elétron: Histórias do átomo. Os raios X; a radioatividade; as descargas elétricas nos tubos de raios catódicos. O átomo não é indivisível - núcleo e elétrons. Das descargas elétricas às trovoadas.
Introdução à Biologia (130h)	Origem da Vida. As plantas: Forma e função dos órgãos vegetais, diversidade e características adaptativas. Os animais: Diversidade morfológica e características adaptativas. Os micróbios: Diversidade microbiana. A importância da atividade microbiana para o Homem. A biologia e a sociedade. Corpo Humano. Aparelho digestivo. A alimentação como fator de saúde. A circulação sanguínea: O sistema circulatório. Funcionamento e regulação. A respiração humana: O sistema respiratório. Funcionamento e regulação. Sistemas e processos excretórios: Sistema urinário, a pele e o suor. Funcionamento e regulação. O esqueleto e os músculos: Suas componentes, fatores que afetam o seu desenvolvimento. Aparelho reprodutor: Aparelho reprodutor feminino. Funcionamento e regulação. Aparelho reprodutor masculino. Funcionamento e regulação. O sistema nervoso: Central e periférico. Funcionamento e regulação. Condicionantes da saúde e da doença. Noções breves sobre Primeiros Socorros.
Educação, Expressão e Jogo Dramático (130h)	Conteúdos de exploração prática. A descoberta de si e dos outros. Ludicidade e expressão criadora. Instrumentos da Expressão Dramática. Corpo e Voz. Escuta, Expressão, Comunicação. A disciplina artística: Conceitos fundamentais. Espaço. Tempo. Ação. Recursos. Sentidos. Emoções. Imaginação. Criatividade. Técnicas da criatividade: Pensamento divergente; Analogias criativas; Mapas mentais. Evolução do jogo infantil: O jogo de imitação; O jogo simbólico; O jogo dramático espontâneo; O jogo dramático. Indutores de criatividade: Imagem; Objeto; Som; Texto; Personagem. Dramatização de guiões orientados. Improvisação. Materiais. Maletas pedagógicas. Reportórios. II Conteúdos de exploração teórico-prática.
Educação Básica e Seus Contextos (65h)	1 Educação Básica para o sec. XXI - A infância, a educação, os principais desafios do mundo atual - O papel da EB no mundo de hoje; 2 Aprendizagem e seus contextos: - Perspectiva ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner; - A aprendizagem numa perspectiva sociocultural; 3 Sistema educativo em Portugal e na Europa - Políticas de educação das crianças 0/12 anos - Organização da EB: público/privado; educação e cuidados; (des)continuidade entre ciclos - Lei de Bases do Sistema Educativo: princípios e objetivos de aprendizagem; 4 Os sujeitos implicados na EB - Papéis, funções e formas de participação - O perfil de desempenho profissional dos educadores e professores do EB; 5 Tipologia e organização das respostas educativas da infância até aos 12 anos (creche; J.I., 1o e 2o ciclos EB) - Do Projeto Educativo à organização dos contextos institucionais - Gestão e organização curricular: espaço, tempo, cultura e atividades - O <i>ethos</i> institucional.
Elementos da Sociologia da Educação (65h)	1. A Sociologia da Educação no Contexto das Ciências Sociais (objeto, métodos e delimitação epistemológica); 2. Educação, Família e Sociedade (perspectivas funcionalista, conflitual e da Nova Sociologia da Educação); 3. Gênese e desenvolvimento da "Escola de Massas"; 4. Crítica da educação escolar; 5. A dimensão espacial da educação (espaços sociais, espaços educativos e espaços escolares); 6. Educação e Exclusão Social (jovens e adultos pouco escolarizados; escolarização de minorias étnicas); 7. Educação e Gênero (escolarização das raparigas; cultura da (des)igualdade de gênero); 8. Educação, Família e Comunidade (socialização e família; relações com a escola e estratégias educativas das famílias; relações escola-comunidade). 9. As organizações escolares (à luz da sociologia); 10. Desafios para a educação [escolar e não escolar].

Fonte: UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2018.

O quadro mostra que as unidades curriculares Números e Operações; Língua Portuguesa I; Introdução à Física, Introdução à Biologia e Educação, Expressão e Jogo Dramático – cada uma com 130h – apresentam conteúdos de formação geral. Ficam nas unidades Educação Básica e seus Contextos e Elementos da Sociologia da Educação – cada uma com 65h – os conteúdos mais voltados ao conhecimento acerca da Educação e das instituições educativas. Conteúdos diretamente relacionados à educação de infância aparecem em Educação, Expressão e Jogo Dramático e em Educação Básica e seus Contextos, os quais podemos ver em destaque no referido quadro. Este panorama do primeiro período, também nos possibilita identificar, em Educação Básica e seus Contextos, uma função integradora dos conteúdos mais generalistas e, ao mesmo tempo, uma abertura de conhecimentos para àqueles estudantes que pretendem aderir à formação de educador de infância.

Conforme consta no Programa de Educação Básica e seus Contextos, esta unidade:

[...] pretende constituir-se, fundamentalmente, como um espaço inicial de análise e reflexão sobre o papel da Educação Básica na sociedade assim como sobre o papel dos profissionais docentes nos vários níveis de ensino e das instituições educativas na ecologia da infância. O contato com Instituições de Educação Básica e com seus profissionais, irá alimentar a pesquisa e reflexão feitas no âmbito das sessões teóricas na Universidade (UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2017b).

Acerca desta unidade curricular, Folque, Leal da Costa e Artur (2016, p. 211), destacam: “Encetamos aqui, a proximidade entre a escola e a universidade, a teoria e a prática, a sala de aula e os contextos escolares organizacionais”. Esta unidade, então, revela-se como estratégia importante da relação entre os contextos da universidade e da profissão, pois ao se constituir como um primeiro momento de acesso ao debate em torno dos contextos profissionais de educadores, dando uma visão ampla, política e ética, introduz aspectos específicos das possibilidades profissionais, por isso compreendemos este momento do curso como significativo no desenvolvimento de um olhar profissional acerca do trabalho em Educação de Infância, ainda que inicial. Os objetivos dispostos no Programa de Educação Básica e Seus Contextos, conforme o quadro abaixo, também corroboram a importância desta unidade curricular na relação entre universidade e contextos da profissão na formação dos educadores de infância.

Quadro 16: Os objetivos de Educação Básica e seus Contextos

OBJETIVOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS CONTEXTOS	
1	Conhecer, analisar e refletir sobre os grandes desafios da educação no século XXI numa articulação com uma compreensão do mundo atual;
2	Conhecer, analisar e refletir sobre as metas e finalidades da educação no século XXI nomeadamente no que se refere à Educação Básica;

3	Conhecer o papel da Educação Básica no mundo de hoje e a sua articulação com o papel da família e da sociedade centrando-se numa análise da ecologia da infância.
4	Conhecer, analisar e refletir sobre as políticas de educação Básica, a organização do sistema educativo e os contextos de educação básica em Portugal em relação com os seus congéneres europeus;
5	Conhecer a multiplicidade de contextos de educação para as crianças dos 0 aos 12 anos, as respectivas funções, potencialidades e problemas.
6	Conhecer, analisar e refletir sobre o perfil dos educadores/professores do ensino básico numa perspectiva de construção da identidade docente.
7	Conhecer os objetivos curriculares a trabalhar em Educação Básica bem como a organização dos contextos educativos (espaço, tempo, sujeitos).
8	Desenvolver competências de construção autónoma de conhecimento através de uma experiência de aprendizagem ativa em cooperação com o grupo de pares, professor e educadores/professores cooperantes.
9	Desenvolver uma atitude reflexiva, tendo em vista a criação de hábitos de pesquisa, seleção, organização e tratamento de informação que permitam problematizar a ação educativa.

Fonte: UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2017b.

Após esse panorama geral do 1º período e do programa da unidade curricular, vamos discutir acerca de nossa imersão no contexto de nossa pesquisa, nesse sentido, cabe situar que, no primeiro dia de aula, houve a apresentação do programa pela docente, bem como a realização de acordos pedagógicos quanto às formas de participação em aula e avaliação, a qual incluía a elaboração por parte das estudantes de dossiê, conforme modelo fornecido pela professora. Este processo de elaboração foi acompanhado durante todo o percurso da disciplina em momentos de tutoria e com o acesso a trabalhos arquivados de semestres anteriores. Durante o primeiro dia de aula, também foi solicitada por parte da professora uma atividade de construção de memórias de experiências educacionais.

De modo sintético, é possível dizer que se adotou uma didática participativa, coerente com a organização das aprendizagens conforme a noção de comunidade (FOLQUE, LEAL DA COSTA E ARTUR, 2016). Houve valorização de debates acerca de conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes. Ao mesmo tempo, foi possível observar a intenção de inseri-los numa linguagem científica, introduzindo atividades de apropriação teórica, como os fichamentos, cuja construção também era apoiada nas sessões de tutoria. Assim, a dinâmica pedagógico-didática criada entre professora e alunos conduzia a busca por atingir os objetivos propostos no programa por meio de aulas expositivas, dialógicas e tutoria, sempre valorizando a participação coletiva. A professora se utilizava de estratégias que permitiam o vir à tona de conhecimentos prévios dos estudantes e, ao mesmo tempo, pondo-os em discussão.

Identificamos três grupos de encontros que sintetizam o desenrolar desta unidade curricular no sentido da apropriação da relação entre universidade e contextos de atuação do educador de infância. No primeiro grupo situamos os debates que tiveram como centro os conteúdos que permitiam a compreensão de elementos históricos, políticos e organizacionais da educação básica em Portugal, tais como as concepções de infância e implicações sócio

educativas, ao longo dos tempos, reflexões sobre o sentido social de ser professor bem como sobre a organização das instituições educativas. Neste grupo, selecionamos três atividades: 1. “Histórias do Jardim de Infância e da Escola”; 2. “Mundo atual, infância e educação” e 3. “O que é um docente?”. Estas cenas serão aqui expostas na ordem cronológica em que aconteceram: 12/10/2017, 19/10/2017 e 23/11/2017, respectivamente. Após este grupo de encontros, caracterizamos um segundo grupo que se refere à dinamização das aulas com participação de educadores/professores e foi intitulado pela docente da unidade curricular de “Histórias profissionais na 1ª pessoa: identidade do educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico”. Dois convidados falaram sobre sua biografia profissional nos dias 30/11/2017 e 07/12/2017. O terceiro grupo de encontros é referente à experiência de visita a instituições educativas ocorrida em 14/12/2017 e 18/12/2017. Falaremos sobre estes encontros a seguir.

4.2.1 Histórias do Jardim de Infância e da Escola

Uma das atividades que selecionamos para situar as possibilidades de valorização da relação entre a universidade e os contextos de atuação profissional na formação dos educadores de infância é a que se refere à aula, na qual houve uma partilha de memórias entre as alunas e mediada pela professora da unidade curricular. Esta cena se apresentou como uma possibilidade inicial de afirmar a importância desta relação na medida em que possibilitou que as estudantes trouxessem histórias e memórias das dinâmicas psicossociais vividas em instituições educativas, pondo-as em debate. Retomando as ideias de Tardif (2002), compreendemos este momento da unidade curricular como uma forma de incorporar na formação os saberes pessoais e provenientes da formação anterior. Para este autor, existe uma relação mais de continuidade do que de ruptura entre os saberes pré-profissionais e aqueles de fonte acadêmica, sendo fundamental provocar a reflexividade em torno desses conhecimentos, crenças e valores. Verificamos esta intenção pedagógica em Educação Básica e seus Contextos quando a professora solicitou a participação das estudantes na atividade Histórias do Jardim de Infância e da Escola, tal como foi registrado na plataforma *Moodle*:

A entrada na Licenciatura em Educação Básica significa uma escolha pela profissão docente. Aprender a ser educador/professor é agora o desafio. **No entanto, contrariamente a outros campos profissionais, quando os alunos chegam a este curso de formação inicial, já têm muitos saberes sobre o que é ser professor. Isto porque têm, pelo menos, 12 anos de experiência da escola, e de jardim de infância.** Com base nessa experiência foram construindo saberes sobre o que é um bom professor. Proposta: · Registre duas histórias significativas da escola, uma do Jardim de infância e outra do 1º ciclo do ensino básico. · Escolha uma memória que

tenha marcado pela positiva e outra memória pela negativa. · Reflita em seguida sobre as implicações dessa história para a forma como se projeta enquanto profissional docente no futuro. · O que aprendeu com cada uma das histórias? Que educador/a ou professor/a quer vir a ser? Envie o seu texto para a colega que ficou de compilar todos os textos da turma numa antologia de *Histórias do Jardim de Infância e da Escola dos estudantes da LEB 2017-2018*. Pode também enviar o texto respondendo a esta mensagem no *moodle*. (FOLQUE, 2017, grifos nossos).

Observa-se o destaque para a valorização dos 12 anos de experiências anteriores à formação inicial, ao mesmo tempo em que se visa conduzir os alunos à reflexão e ressignificação dos seus aspectos positivos e negativos, introduzindo o estudante na gestão de sua própria formação. Com esta orientação, a partilha das memórias deu-se da seguinte forma:

Quadro 17: Histórias do jardim de infância e da escola

1º semestre da LEB	Educação Básica e seus contextos	Histórias do jardim de infância e da escola. 12/10/2017.
<p>A professora solicitou aos alunos que se dispusessem a falar para a turma sobre suas memórias, lendo o texto produzido individualmente. Então se apresentaram algumas alunas. Durante a exposição de cada aluna, a professora foi mediando o diálogo, com o objetivo de impulsionar o aspecto 3 da atividade: “Reflita em seguida sobre as implicações dessa história para a forma como se projeta enquanto profissional docente no futuro”.</p> <p>A primeira aluna a se apresentar trouxe à tona memórias sobre a higiene oral no espaço educativo, expondo que à época da infância não gostava da forma rígida como as professoras ensinavam. Apontou, contudo, que hoje entende como positiva essa experiência, pois lhe permitiu o desenvolvimento do cuidado de si. Como experiência negativa, mencionou castigos e práticas discriminatórias, que se realizavam por meio de classificações em bons e maus alunos e concessão de notas altas e baixas.</p> <p>A segunda aluna destacou como memória negativa a ocorrência de <i>bullying</i> no espaço escolar e a falta de atitude dos professores para com tal questão, mostrou-se sensibilizada com a invisibilidade das crianças pelos adultos e concluiu que ao optar por ser professora, ela buscava: “Resgatar o brilho ofuscado de cada criança”.</p> <p>A terceira aluna a se apresentar iniciou sua fala dizendo que: “Gostava de ir pra escola e adorava ir pra casa”. Recordou que a professora a amarrava na cadeira e, enquanto comunicava sua recordação para a turma, ria. A professora da unidade curricular, então perguntou o que ela sentia com essa recordação e houve uma reflexão sobre o impacto de tal atitude - “amarrar numa cadeira” - por parte de um educador.</p> <p>A última aluna a se apresentar relatou que, quando criança na instituição educativa: “Não conseguia dormir na hora da sesta e ficava imóvel para não perceberem”. Nesse sentido, a mesma questionou sobre a sequência de atividades padronizadas das instituições. No aspecto positivo, a aluna recordou o amor, a paciência e o exemplo em relação ao trabalho com a diferença.</p>		

Fonte: Coleta de dados.

Nesta cena, parece-me ter ficado como ponto comum entre os participantes que as experiências educacionais em âmbito institucional são de grande relevância ao desenvolvimento humano. Por outro lado, também pareceu comum o entendimento de que é preciso transformar a qualidade dessas experiências por meio da ação de profissionais capazes de valorizar as singularidades, a inclusão e a autonomia das crianças.

Memórias sobre a forma como a instituição educativa possibilita ou obstaculiza a expressão da corporalidade – dimensão importante no trabalho educacional com crianças – por exemplo, vieram à tona nos discursos de três alunas: uma se referiu ao ensino da higiene pessoal, outra estudante fez menção à obrigatoriedade em permanecer imóvel na hora estabelecida pela

instituição para a sesta e outra revelou ter sido amarrada a uma cadeira por uma professora. E diante destes relatos, foi possível observar a construção de uma atmosfera favorável à colegialidade entre as estudantes, a rede de apoio interpessoal ao mesmo tempo em que refletiam sobre os sentidos das memórias ali compartilhadas no papel de um educador/professor. Essa rede de apoio por sua vez tanto tem potencial de desenvolver o sentimento de pertencimento a um coletivo profissional e ao novo espaço acadêmico conquistado, no sentido que Coulon (2007) descreveu, como oportuniza ao estudante refletir sobre as dinâmicas educacionais inscritas em sua história, em sua biografia.

O momento descrito acima pareceu-nos ter o potencial de situar a formação no plano da ação e da profissão, pois como pontua Tardif (2002, p. 65): “Se os saberes docentes possuem uma certa coerência, não se trata de coerência teórica ou conceitual, mas pragmática e biográfica”. Pragmática no sentido da ação transformadora, e; biográfica, pois se inscreve num ser que pensa, sente, reflete e possui intencionalidades. São estas dimensões pragmática e biográfica que dão coerência e organizam os conhecimentos teóricos. Então, a valorização da biografia educacional das estudantes influencia o modo como elas se projetam como profissionais.

4.2.2 Mundo Atual, Infância e Educação

Transitando do espaço biográfico da cena passada para a reflexão sobre as condições sócio econômicas que englobam a infância e a educação na atualidade, a professora iniciou a aula com o tema “Mundo atual, infância e educação” solicitando que os estudantes expressassem suas ideias acerca da citação abaixo.

A ideia central que atravessa e sustenta a Licenciatura em Educação Básica é a de que o educador de infância e o professor do ensino básico são profissionais comprometidos com a sociedade e o seu desenvolvimento, focalizando a sua ação na ecologia da infância e assumindo-se, nesse quadro amplo, como promotor do desenvolvimento e da aprendizagem de todas as crianças. O educador de infância é um profissional em interações (OLIVEIRA-FORMOSINHO apud FOLQUE, 2017.).

A professora comunicou que era “preciso pôr em palavras aquilo que vai à cabeça” e que tornar-se professor é: “um caminho, uma linguagem. Não é uma matéria que se aprende de uma hora pra outra.” Após este breve discurso, convidou a turma a subdividir-se em pequenos grupos para debate em torno da referida citação ao lado da questão: Quais as características que marcam o mundo atual, no qual este profissional de interações há de atuar? Posteriormente, a turma deveria elaborar uma síntese geral das ideias debatidas. A síntese foi um momento de comunicação, colaboração e reflexão, com exposição de ideias acerca das características que

marcam o mundo atual que dão existência ao trabalho dos professores. A turma chegou a seguinte síntese de características sobre o mundo atual:

Quadro 18: Mundo atual, infância e educação

1ª semestre da LEB	Educação Básica e seus contextos	Síntese geral: Mundo atual, infância e educação. 19/10/2017.
<p>Consumismo excessivo. Materialismo. Vida em função dos bens materiais. Afirmção pessoal por via dos bens materiais. Dinheiro enquanto valor maior e artificialidade dos bens. Injustiça social associada à desigualdade (nas condições de desenvolvimento; entre grupos sociais; de gênero e etnia). Mudança no mundo de trabalho: incerteza, desvalorização, desemprego. Mundo mais urbanizado: destruição de floresta e área verde; desertificação do interior e concentração populacional nas zonas urbanas. Problemas de sustentabilidade afetam o equilíbrio e o futuro do planeta: poluição, esgotamento de recursos naturais, mais conflitos a nível mundial. Mais conhecimento científico com melhores índices de esperança de vida e menos mortes na infância. Desvalorização do autoconhecimento e da vida interior (quem somos?).</p> <p>Mundo tecnológico, digital, artificial:</p> <ul style="list-style-type: none"> + maior acesso ao conhecimento; possibilidade de comunicação à distância (gerando proximidade, conhecimento de outras culturas); – substituição de trabalho humano por trabalho de máquinas; perda de relações interpessoais, emocionais, com sentimentos; diminuição da atividade física como brincar ao ar livre; informação livre, mas sem garantia de qualidade; possibilidade de manipulação das mentalidades. 		

Fonte: Coleta de dados.

A aula prosseguiu com uma reflexão sobre o significado da profissão docente num mundo com tais características, numa conversação que valorizava a percepção dos estudantes acerca da realidade e ao mesmo tempo promovia relações com o tornar-se docente nesse contexto. A relação entre formação e profissão já destacada por Tardif (2002), Nóvoa (2017) e Formosinho (2009) expressa-se de modo dinâmico nessa cena, na qual os estudantes puderam refletir como ser este “profissional de interações” num mundo marcado pela mudança. A infância foi discutida dentro dessas mudanças sociais que desvelam tanto o aprofundamento das desigualdades como a transformação da experiência comunicacional e espacial, permitindo a projeção da imagem profissional dos estudantes.

A citação apresentada, ao início pela professora, bem como sua ponderação sobre o tornar-se educador/professor como um processo e não como “uma matéria que se aprende de uma hora pra outra”, somadas à síntese organizada pela turma sobre as condições de existência do trabalho docente dão lugar à constituição de uma “esfera de experiência” (ZITTOUN, 2015) significativa na transição do papel de estudantes para o de educadoras/professoras.

4.2.3 O que é um docente?

A aula “O que é um docente?” previa o estudo sobre o decreto Perfis Geral e Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos professores do Ensino Básico e

Secundário (DL 240/2001 e DL 241/2001), documentos orientadores do trabalho nesse campo. Assim como na cena descrita anteriormente, aqui os estudantes novamente puderam expressar ideias livremente em torno da questão: O que é um docente? A dinamização da aula também envolveu organização da turma em subgrupos para discussão e debate posterior no coletivo. Cada pequeno grupo de alunos apresentou suas ideias, sintetizando uma resposta geral à pergunta dada da seguinte forma:

Quadro 19: O que é um docente?

1ª semestre da LEB	Educação Básica e seus Contextos	Síntese: O que é um docente? 23/11/2017
<p>É aquele que provoca e estimula a vontade de aprender e orienta o sujeito nesse processo de aprendizagem, tentando entender e solucionar as fragilidades de cada um e valorizando as capacidades. É aquele capaz de ensinar o aluno a descobrir a sua forma de aprender. Tem o poder de inspirar a autoconfiança no educando. Tem um papel para o futuro das crianças e para o nosso próprio futuro: o de ensinar e de aprender. Tem o papel de mostrar que há muitas perspectivas. Tem um papel orientador. Transmite valores e conhecimentos. Ajuda os alunos a pensar por si próprios e a valorizar as suas capacidades. Tem o papel de despertar para os afetos e as relações. Ensinar a criar relações. Despertar a curiosidade para o mundo e explorar os conhecimentos e as epistemologias várias (diferentes literacias - linguagens). Interagir com pais, familiares, outros docentes e crianças. Criar adultos mais realizados a nível pessoal e profissional.</p>		

Fonte: Coleta de dados.

Se associarmos a síntese realizada nesta aula, pelos estudantes, com a anterior (Mundo atual, infância e Educação), é possível verificar que a resposta à pergunta “O que é um docente?” vai sendo construída como possibilidade de superação de determinadas características do mundo atual. Ou seja: se por um lado, o grupo de estudantes identificou no mundo atual a “perda de relações interpessoais, emocionais, com sentimentos”; por outro, o mesmo grupo de estudantes definiu como papel docente “despertar para os afetos e as relações. Ensinar a criar relações” e “Interagir com pais, familiares, outros docentes e crianças. Criar adultos mais realizados a nível pessoal e profissional”.

Cada um dos aspectos da síntese coletiva acima foi debatido na sala e, em seguida, a professora apresentou o documento anteriormente referido, que estabelece os perfis profissionais de educadores e professores (DL 240/2001 e DL 241/2001), ampliando as ideias prévias e proporcionando apropriação política. É possível dizer que a aula “O que é um docente?” deu continuidade ao processo de constituição de uma “esfera de experiência” (ZITOUNI, 2015) capaz de possibilitar a transição do papel de estudante ao papel de educador/professor na medida em que colocou em cena fundamentos macrosistêmicos do papel docente e revelou expectativas dos próprios estudantes sobre esse papel. E, como situou Bronfenbrenner (1996, p. 69), um papel é definido não apenas pelo conteúdo das atividades a

ele relacionadas mas também pelas expectativas sociais, que vão influenciar o comportamento da pessoa ao assumir e compreender determinado papel.

Em outro desdobramento desta unidade curricular, destacou-se a participação de professores externos ao quadro de docentes da Universidade de Évora; como palestrantes, expondo aspectos de sua biografia profissional e experiências que haviam lhe proporcionado uma perspectiva de compreender o significado social de ser educador. Falaremos deste desdobramento, a seguir.

4.2.4 Histórias profissionais na 1ª pessoa: identidade do educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico

A Professora da unidade curricular Educação Básica e seus Contextos intitulou dois encontros na programação da unidade de “Histórias profissionais na 1ª pessoa: identidade do educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico”. Título este que já anuncia acerca da dinamização e da intencionalidade: foram aulas com a colaboração de educadores/professores portugueses, cujo objetivo era partilhar suas histórias profissionais no campo da educação, proporcionando o estabelecimento de relações entre os conteúdos da unidade curricular e o testemunho concreto e contextualizado dos educadores. Nestes encontros pudemos perceber a afirmação do conhecimento experiencial dos educadores, pondo-o ao mesmo tempo em reflexão e possibilitando aos alunos perceberem a rede mais ampla de construção de conhecimentos profissionais. Como Tardif (2002, p. 103-104) destacou, os saberes profissionais dos professores são existenciais, sociais e pragmáticos. Existenciais no sentido de que ao mobilizar seus conhecimentos, um “professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu”. Sociais porque “provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc) e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo de infância, da escola, da formação profissional [...]”. E pragmáticos, pois, ao serem mobilizados na ação docente, são ao mesmo tempo modelados pela experiência do labor.

Com estas considerações, foi possível compreender nas aulas com o título “Histórias profissionais na 1ª pessoa: identidade do educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico” a constituição de uma rede de partilha desses conhecimentos experienciais, sociais e pragmáticos, dando abertura ao que Nóvoa (2017) fala sobre a necessidade de construir um novo lugar institucional para formação de professores, um “lugar híbrido” (NÓVOA, 2017, p. 1114), de encontro e junção de várias realidades.

Assim, apresentamos abaixo o nosso olhar acerca da participação dos professores convidados, cujos temas das palestras conduzem a um aprofundamento que foge aos objetivos de nosso trabalho, mas ilustraremos nos quadros abaixo. Cabe ainda dizer que os professores convidados também faziam parte do Movimento da Escola Moderna – MEM, o que permite ao leitor situar os posicionamentos epistemológico, filosófico e metodológico dos convidados conforme os princípios do referido movimento.

Quadro 20: Participação do Prof. Américo Peças

1º semestre da LEB	Educação Básica e seus Contextos	Participação do Prof. Américo Peças em sala de aula, na Universidade de Évora.
<p>O professor iniciou sua palestra fazendo referência a visão de Rubem Alves (1933-2014)¹⁹ sobre o papel do professor não como alguém que ensina algo, mas sim como aquele que promove o “espanto”, no sentido de provocar no outro o questionar da realidade, o olhar de desvendamento, curiosidade, o interesse de ir além da superfície. Ao longo da palestra, o professor trouxe elementos de sua biografia, que contextualizam o sentido da educação na conjuntura de uma sociedade de classes. Também mencionou as ideias de educadores como Paulo Freire. Ressaltou a importância das dimensões cultural e artística da formação dos professores e situou que uma “ideia força” de sua compreensão do papel do professor é a noção de que: “Um professor que só sabe pedagogia nem pedagogia sabe”. Destacou também que só é possível ser educador/professor a partir e dentro de uma coletividade, sendo ao mesmo tempo autor e ator no exercício educativo, o qual se expressa enquanto lugar de afeição, de possibilidade de permitir a afirmação dos sujeitos na sua diversidade. O convidado concluiu sua participação expondo que se faz necessária a refundação da Pedagogia atual, para afirmarmos o lugar da sensibilidade, da afeição, da apropriação cultural e artística, da inclusão, buscando superar os limites atuais do trabalho educativo. Ao final, houve a pergunta de uma estudante: “Gostaria de compreender melhor a sua visão, quando falou que o professor precisa ser “autor e ator”. O convidado então indagou: É possível haver teoria sem ação? Houve assim, um diálogo final acerca da questão e findou-se a palestra.</p>		

Fonte: Coleta de dados.

Quadro 21: Participação da Prof^a. Ana Oliveira

1º semestre da LEB	Educação Básica e seus Contextos	Participação da Prof ^a . Ana Oliveira em sala de aula, na Universidade de Évora.
<p>A segunda convidada palestrou sobre a escrita em estágios diferentes de sua vida, desde a infância, quando ainda não havia oralidade desenvolvida até tornar-se professora. Durante a palestra ela discorreu sobre seu livro publicado com o título “A escrita na vida de uma professora de infância”²⁰, no qual ela contextualiza seu processo de aquisição da leitura/escrita, recorrendo a memórias e imagens de sua infância, de sua formação e do seu trabalho como educadora em instituições educativas de Portugal nos anos 70 e 80. A biografia da professora trouxe elementos históricos e políticos da formação dos educadores de infância em Portugal, destacando seu envolvimento com o MEM – Movimento da Escola Moderna e de como a partilha com outros educadores potencializou sua prática. A educadora/professora compartilhou fotografias e bilhetes que trocava com familiares na infância, situando como estas práticas influenciaram seu desenvolvimento na aquisição da leitura/escrita. E, ao mesmo tempo, expôs em torno das continuidades e descontinuidades entre aprender a ler/escrever e aprender a ser educador, tornando-se alguém com um papel fundamental no processo de aquisição de leitura/escrita de outras crianças. Ao final, houve discussão entre as alunas, especialmente relacionada ao impacto que as imagens e bilhetes que a convidada partilhou podem ter no desenvolvimento das crianças.</p>		

Fonte: Coleta de dados.

¹⁹ Escritor e educador brasileiro. Conferir Documentário: “Rubem Alves, o professor de espantos”.

²⁰ O livro encontra-se disponível no endereço <http://aescritanavidadeumaeducadora.blogspot.pt/>

Acerca destas experiências, Folque, Leal da Costa e Artur (2016, p. 211) pontuam:

Percebemos que uma das atividades com maior impacto nos alunos são as sessões abertas de “histórias profissionais em 1º pessoa”. Nelas são convidados e testemunham educadores de infância e professores do 1º CEB, contando os seus percursos profissionais. Estes relatos inspiram os alunos para uma profissionalidade fortemente comprometida com as aprendizagens de todas as crianças e com o desenvolvimento da sociedade contemporânea, amplificando o seu projeto profissional, por vezes ainda incipiente nesta fase do curso. Simultaneamente, é um espaço e um tempo de partilha de vivências da complexidade da profissão e dos momentos sócio históricos que a constituíram. A vinda dos profissionais à universidade, para falarem das suas práticas, sendo questionados e questionando-se, é uma realidade que acontece ao longo de toda a formação em múltiplas unidades curriculares. Concorrem, assim, para a aprendizagem e consequentemente desenvolvimento profissional de todos os que nos envolvemos nestes processos.

Concordamos que o testemunho dos profissionais seja uma importante estratégia de ressignificação do espaço académico, valorizando a experiência, a ação e a partilha.

4.2.5 As visitas às instituições educativas

Após a partilha em torno das histórias profissionais dos convidados, os alunos realizaram visitas às instituições educativas, com o acompanhamento da professora da unidade e de profissionais representantes das referidas instituições. A seguir constam dados gerais das instituições visitadas.

Quadro 22: Instituições visitadas

1º semestre da LEB	Educação Básica e seus Contextos	Creches e Instituições de Educação Básica visitadas
Escola Básica Manuel Ferreira Patrício²¹		
Escola pública integrada com Jardim de Infância e 1º, 2º e 3º ciclos. Esta escola fica no bairro da Malagueira, na cidade de Évora, e se constitui como a sede de um agrupamento de escolas criado em 2004. Em suas amplas dependências é possível encontrar uma biblioteca, um refeitório, banheiros, uma sala para atendimento a necessidades educacionais especiais, as salas de Jardim de Infância, 1º, 2º e 3º ciclos, salas de professores, secretaria, salas de departamentos (de Educação especial, Expressão, Línguas, Matemática e Ciências Experimentais, 1º Ciclo e Pré-Escolar) e também há amplos espaços de interação externos e internos.		
Centro de Atividade Infantil de Évora/CAIE²²		
Instituição Privada de Solidariedade Social /IPSS, com creche, jardim de infância e Centro de Atividades de Tempo Livre/CATL. Foi fundada em 1987 e está situada no centro histórico da cidade de Évora. Desde 1999, a instituição adota a abordagem pedagógica High/Scope. A equipe conta com 6 educadoras de infância, 1 Animadora sociocultural, 8 Ajudantes de ação educativa, 2 funcionárias de serviços gerais, 1 Cozinheira, 1 Ajudante de cozinha, 1 Administrativa, 1 Motorista.		
Jardim de Infância Nossa Senhora da Piedade²³		
Instituição Privada de Solidariedade Social/IPSS, com creche e jardim de infância, fundada em 1858. Atualmente atende a uma média de 184 crianças, sendo 124 no Jardim de Infância e 60 em creche/berçário. Possui uma equipe composta por 10 educadoras, 15 auxiliares de ação educativa, 2 cozinheiras, 1 ajudante de cozinha e 5 auxiliares de limpeza, além das funções de gestão institucional que contam com diretora, subdiretora e secretária.		

²¹ Informações obtidas por meio do site oficial <http://www.ebim.pt/>

²² Informações obtidas por meio do site oficial <https://www.caievora.pt/sobre>

²³ Informações obtidas em <http://www.jinspiedade.pt/>

Todo o grupo de estudantes teve a oportunidade de visitar a Escola Básica Manuel Ferreira Patrício e, na semana seguinte, os estudantes foram organizados em dois subgrupos para visita ao Centro de Atividade Infantil de Évora/CAIE e ao Jardim de Infância Nossa Senhora da Piedade. Houve uma preparação prévia nas aulas que versavam sobre a organização das instituições educativas. Durante as visitas, as estudantes tinham o objetivo de compreender a organização do espaço e do funcionamento, para a construção de um relatório, em duplas de estudantes, como requisito parcial da avaliação da aprendizagem na unidade curricular. O quadro abaixo ilustra os itens de investigação que guiavam as alunas durante a visita na instituição Escola Básica Manuel Ferreira Patrício.

Quadro 23: Guia de construção do relatório de visita à instituição.

Relatório de visita à instituição/ Licenciatura em Educação Básica Educação Básica e seus Contextos
Dados de identificação dos estudantes
Identificação da Instituição Nome: Escola Básica Manuel Ferreira Patrício Tutela: Ministro da Educação Tipologia: Escola Pública Valências que integra: Jardim de Infância; 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Alguns dados de natureza histórica: Projeto Educativo da Instituição:
Explicitação da organização Organização dos grupos e do pessoal: Organização do espaço e dos materiais: Organização do tempo – linhas gerais: Trabalho em equipe: Relação famílias – instituição: Transições – Casa/Creche ou Jardim de Infância; Creche/Jardim de Infância; ou Jardim de Infância /1º Ciclo: Reflexões:

Fonte: MENDES, B.; PIRES, R., 2017.

As duplas de estudantes, ao logo da visita, tinham seu olhar guiado pelos itens indicados na ficha de construção do relatório recomendada pela professora da unidade curricular. Em cada instituição, os profissionais representantes realizaram uma reunião inicial, explicando acerca de princípios, rotina, dentre outros aspectos, e em seguida, apresentaram o espaço físico, que estava em funcionamento, permitindo, portanto, a interação entre as estudantes da universidade e as crianças, professoras e demais funcionários dos estabelecimentos. Também se verificou a presença das estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que estavam a realizar suas funções e participaram da recepção das estudantes do primeiro ano da LEB, dando abertura para o conhecimento de aspectos de sua rotina como estagiárias na instituição. Com esse movimento de saída da universidade para ir ao encontro de profissionais docentes em seu

ambiente de trabalho, recorremos novamente a Nóvoa (2017) que nos fala sobre a importância de um espaço híbrido de formação para os professores, que é coerente também com Formosinho (2009) no que se refere ao entendimento do lugar da formação como “pluriversidade” de conhecimentos e experiências que vão além e dão sentido aos conhecimentos acadêmicos. É coerente também com os métodos ativos pertinentes às concepções que embasam o trabalho de organização dessa formação (FOLQUE, LEAL DA COSTA E ARTUR, 2016). Concordamos com Nóvoa (2017, p. 1112):

O eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. Esta afirmação, simples, tem grandes consequências na forma de organizar os programas de formação de professores.

Percebemos ao longo desta unidade curricular que esta vivência dos estudantes nas instituições onde trabalham os professores pode ir além das disciplinas de iniciação à prática profissional ou estágio. Nóvoa (2017) também destaca que a relação entre a universidade e os contextos de atuação docente precisa da posição “formadora” do professor colaborador e isto foi possível observar na maneira como os professores representantes das instituições visitadas receberam os estudantes.

Podemos também identificar nesta diversificação de ambientes para os estudantes, promovida pela unidade curricular em questão, o conceito de mesossistema de Bronfenbrenner (1996), o qual é caracterizado pelos processos que acontecem entre as fronteiras dos microssistemas. “Defini mesossistema como uma série de inter-relações entre dois ou mais ambientes em que a pessoa desenvolve se torna participante ativa” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 160). Se pensarmos as relações ocorridas na sala de aula da universidade e aquelas que podem acontecer nos contextos de atuação dos professores como dois microssistemas, a criação de uma rede entre eles forma um mesossistema com poder de impulsionar o desenvolvimento profissional dos futuros educadores/professores. Para Bronfenbrenner (1996), cada novo ambiente que a pessoa se insere tem o potencial de intensificar o seu desenvolvimento. Embora os estudantes universitários tenham vivido parte das suas vidas em instituições educativas, ao revisitarem estes espaços com o olhar de quem está em busca de desenvolvimento profissional, este ambiente se torna novo, pois é ressignificado pela condição de estudante universitário e futuro educador/professor. Este trecho do relatório de visitas de uma dupla de estudantes pode exemplificar este processo de provocação de reflexões advindas das interconexões do mesossistema formado:

[...] fomos a uma turma de pré-escolar com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos e conseguimos falar um bocadinho com eles e vimos alguns dos seus trabalhos ; no 1º piso conseguimos entrar em duas salas de 1º ciclo (4ºano), podemos observar que as salas estavam organizadas de formas diferentes, uma das salas estava em forma de “U” , onde todos os alunos conseguiam se ver e comunicar. E na outra sala os alunos estavam organizados por filas, ou seja, de costas uns para os outros. Será que as professoras estão a organizar bem a sua sala de aula? Qual é a melhor forma para organizar uma sala? (MENDES, B.; PIRES, R. Dossiê de Aprendizagem. Educação Básica e seus contextos. Licenciatura em Educação Básica. Universidade de Évora: 2017.).

Esta provocação de interrogações nas estudantes é um elemento interessante da relação entre universidade e contextos de atuação na formação de educadores de infância.

Após analisar todo o processo pedagógico da unidade curricular Educação Básica e Seus Contextos, pudemos perceber que a mesma se constitui como importante meio de inserção do aluno numa visão global, ética e crítica do sentido social da educação e das possibilidades da *práxis* pedagógica, permitindo a expressão de cada estudante e ao mesmo tempo promovendo o contato com profissionais e instituições. A metodologia de avaliação para atribuição de média final para os estudantes mostrou-se muito interessante na inserção dos estudantes à linguagem acadêmica e na valorização da autonomia, assim como nas outras unidades curriculares que acompanhamos. Foi solicitado um dossiê, realizado em dupla, com os requisitos esquematizados no quadro abaixo.

Quadro 24: Elementos do dossiê de Educação Básica e seus Contextos

Dossiê de Educação Básica e seus contextos	
Requisitos	Descrição
Pré-textuais	Capas e índice.
Plano Individual de Trabalho	Documento que identifica: as aulas escolhidas para produção de fichas de registro de aprendizagem, textos escolhidos para construção de fichas bibliográficas, bem como a instituição educativa correspondente ao relatório de visita da dupla.
Fichas de Registro de Aprendizagem	São fichas em que as estudantes descrevem: 1. A estrutura de uma aula, com a síntese dos conteúdos aprendidos e situações vividas. 2. Reflexões e questões mais significativas para sua formação como educadora/professora. As duplas devem apresentar 5 fichas.
Fichas Bibliográficas	São fichas com as sínteses de textos escolhidos a partir da bibliografia da unidade curricular, seguidas de comentários sobre a natureza de cada texto e sua relevância. Também constam citações diretas dos textos, que tenham despertado um especial interesse da dupla, justificando a escolha. As duplas devem apresentar 5 fichas.
Relatório da visita à instituição	Ficha com identificação da instituição visitada, explicitação de sua organização e reflexões realizadas pelas estudantes. Pode ser ilustrado com fotografias.
Apreciação do trabalho realizado	Momento do dossiê em que a dupla realiza uma reflexão geral sobre os trabalhos realizados na unidade para sua formação.

Fonte: MENDES, B.; PIRES, R., 2017.

A respeito da produção deste dossiê como recurso avaliativo, destacamos seu potencial para envolver os alunos na totalidade dos acontecimentos ocorridos ao longo da unidade

curricular, mediando sua responsividade, participação e autonomia nas aprendizagens da profissão. Queremos expor dois trechos do dossiê de uma dupla de alunas, por pensarmos que sejam muito significativos na clarificação do potencial do mesmo para a construção da profissionalidade das estudantes.

O educador de infância e os professores que acompanham o nosso percurso escolar tem um papel muito importante para o desenvolvimento da criança, mas ao mesmo tempo tem um segundo papel, pois estão comprometidos com a sociedade no geral. **Enquanto futura profissional sei que é muito importante saber estar e entender a sociedade e saber falar com as pessoas que nos rodeiam, pois vamos estar não só em contato com as crianças como também com os seus familiares**, e, muitas vezes, dar aquela segurança a quem deixa o seu bem mais precioso nas mãos de outras pessoas nem sempre é fácil. (MENDES, B.; PIRES, R. Dossiê de Aprendizagem. Educação Básica e seus contextos. Licenciatura em Educação Básica. Universidade de Évora: 2017.).

Todo o trabalho desenvolvido nesta unidade curricular **foi muito importante para a nossa formação enquanto futuras profissionais** docentes. Ao analisarmos diversos documentos quer em contexto de sala de aula quer para a realização das Fichas Bibliográfica foram fundamentais, uma vez que conseguimos adquirir mais conhecimento e também nos ajudou a organizar as nossas ideias e a **refletir sobre o nosso futuro**. Também tivemos a oportunidade de termos dois convidados a nossa aula que partilharam as suas experiências enquanto profissionais docentes também foi muito importante para nós. O fato de termos visitado duas instituições foram bastante importantes para termos a consciência do trabalho de um Educador/Professor e de toda a organização que está por detrás de uma instituição. Relativamente à “construção” deste dossiê de aprendizagem, nele estão as nossas reflexões e opiniões relativamente a temas abordados em sala de aula, documentos que achamos importantes para a nossa formação. **A realização deste dossiê de aprendizagem foi uma mais valia para nós, pelo facto de ter sido feito em conjunto ajudou-nos a dialogar e a refletir sobre estes temas.** (MENDES, B.; PIRES, R. Dossiê de Aprendizagem. Educação Básica e seus contextos. Licenciatura em Educação Básica. Universidade de Évora: 2017.).

À luz das concepções de desenvolvimento humano de Vigotski (2007) e Bronfenbrenner (1996, 2012), anteriormente explicitadas, compreendemos que esta escrita no dossiê seja muito significativa da importância desse processo avaliativo na provocação do desenvolvimento da profissionalidade em educação infantil. Grifamos acima algumas expressões, que demonstram o modo como as estudantes passam a projetarem-se como profissionais, o que indica que as interações e experiências vividas ao longo da unidade curricular provocaram processos importantes para mediação e inserção destas alunas na apropriação de um modo de saber e ser educadora/professora. Como sabemos, existe um “tornar-se” educador/professor, uma construção que vai viabilizando esta projeção de si como profissional mediada pela apreensão de uma linguagem, de instrumentos, de relações sociais.

Ao final do semestre letivo, realizamos entrevista com uma estudante, que identificaremos como “Entrevistada de Educação Básica e seus contextos”. A entrevista ocorreu como uma conversa baseada num roteiro prévio, que foi construído com o intuito de compreender o olhar

da aluna sobre suas experiências na unidade curricular referida e sobre a formação como educadora de infância de uma forma geral. Após a leitura conjunta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e diálogo inicial sobre os objetivos e problema de nossa pesquisa – Quais as dimensões que caracterizam um modelo sustentável de formação de educadores de infância? – a estudante disponibilizou-se para a entrevista que será exposta a seguir.

4.2.6 A Entrevista com estudante de Educação Básica e seus Contextos

A entrevista com a estudante do primeiro semestre da LEB, da u.c. Educação Básica e seus Contextos, ocorreu ao final do semestre letivo e, com ela, pudemos dar abertura à expressão da perspectiva da própria estudante sobre os processos pedagógicos vividos, mencionados anteriormente, ao longo da unidade curricular.

As perguntas do nosso roteiro foram compostas a partir de duas linhas gerais: A experiência ao longo da unidade curricular em questão e as perspectivas sobre a formação como educadora de infância da Universidade de Évora. O roteiro e a entrevista na íntegra podem ser vistos nos apêndices.

Conforme mencionado no capítulo 2, a estudante se apresentou voluntariamente após convite encaminhado por e-mail, concedendo a entrevista que ocorreu nas dependências da universidade e durou cerca de 30 min.

A primeira pergunta foi relativa a contribuição da licenciatura na formação como educadora e a resposta que se seguiu nos chamou atenção pela visão global que a estudante apresentou da formação.

Então, nós temos várias cadeiras: biologia, física... E, então, quando eu for para o Mestrado em Educação Pré-Escolar, eu já vou ter uma noção de experiências, de atividades que eu posso realizar ao longo da minha profissão. Podíamos já passar para a parte de que quero ser educadora. Não quero ser professora de primeiro ciclo! Podíamos já escolher que íamos para o Pré-escolar, mas não... **Acho que é importante ter uma licenciatura antes, para tentarmos perceber tudo que vem antes de entrar na profissão em si.** Preciso saber o que acontece antes e ter uma experiência antes para depois ter onde me agarrar. **Por exemplo, houve uma apresentação dos trabalhos numa aula de física em que um grupo construiu um submarino... Então é interessante fazer isso com as crianças. Imagine: construir um submarino com as crianças! Mas depois, para fazermos isso, precisamos saber as leis da física, pois as crianças depois vão perguntar, “mas por que afunda?” e nós vamos ter que saber responder** (Estudante da u.c Educação Básica e seus contextos, 2017, grifos nossos).

Aqui consideramos interessante a alusão feita pela estudante ao seu futuro como profissional, para poder dar sentido às experiências atuais de sua formação. Isto nos remete às concepções de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1980, 2012) e Vigotski (2007) e

desenvolvimento da profissionalidade docente (FORMOSINHO, 2002) que discutimos no capítulo 1. Ao mencionar: “para fazermos isso, precisamos saber as leis da física, pois as crianças depois vão perguntar, ‘mas por que afunda?’ e nós vamos ter que saber responder”, a entrevistada demonstra possuir uma visão das crianças como ativas e questionadoras e, desse modo justifica a necessidade de uma formação ampla como educadora.

Ao expressar sua perspectiva da atividade de escrita de memórias, a estudante apontou para a ressignificação de memórias educacionais negativas e para a elaboração do seu papel como professora/educadora:

Depois, uma memória má: mudamos de professora do primeiro para o segundo ano, e a nova professora também não me tratava muito bem. Então os colegas não falavam comigo e a professora também não falava muito bem comigo e rebaixava-me em frente aos outros. Pronto. Mas tudo passou e agora estou aqui e está tudo bem e agora vou ser professora e já tenho um modelo de como não ser professora (Estudante da u.c Educação Básica e seus contextos, 2017).

Podemos dizer aqui que esta é uma significativa estratégia para o diálogo entre os conhecimentos anteriores à universidade e a experiência atual da aluna, contribuindo para sua “filiação” (COULON, 2007) ao contexto acadêmico.

Também vale ressaltar o modo como a estudante percebeu as palestras dos professores/educadores que foram convidados para partilha das experiências profissionais.

Então, o professor Américo foi interessante também, mas a professora Ana a contar as suas vivências e tudo que tinha passado ao longo da sua infância também me fez recordar a minha ao mesmo tempo. Foi interessante ver duas pessoas que já passaram por tudo aquilo. Foi giro! E começar também a pensar: quando for eu como é que vai ser? Gostaria que houvesse mais também. (Estudante da u.c Educação Básica e seus contextos, 2017).

Acerca deste momento, também destacamos sua importância para a construção do sentimento de inclusão da aluna no coletivo profissional.

A parceria com personagens mais experientes (VIGOTSKI, 2007) também se mostra com potencial de transformação do olhar da estudante na atividade de visita supervisionada a instituições educacionais, parecendo muito significativa no desenvolvimento da profissionalidade docente da estudante entrevistada.

A professora fala nas aulas e depois ir numa instituição e ver o que se passa mesmo, por exemplo, a forma como as escolas estão organizadas. Eu nunca tinha reparado muito nisso. (...) Eu nunca tinha reparado que a mesa pode estar num lugar que pode gerar mais interação. (Estudante da u.c Educação Básica e seus contextos, 2017).

4.3 Iniciação à Prática Pedagógica I - IPP em Creche e em Jardim de Infância

As unidades curriculares **Prática Pedagógica em Creche** e **Prática Pedagógica em Jardim de Infância** fazem parte dos grupos de optativas denominados Iniciação à Prática Pedagógica (IPP) I e II, que são ofertadas respectivamente no 5º e no 6º semestres da Licenciatura em Educação Básica-LEB.

No tempo em que estivemos em Portugal, realizamos a escolha de acompanhar a Prática Pedagógica em Creche, já que suas aulas eram simultâneas às da Prática Pedagógica em Jardim de Infância. A turma que acompanhamos era do 5º semestre da LEB, no qual os estudantes regulares estavam cumprindo as unidades curriculares obrigatórias: Elementos de Estatística e Probabilidades II, Ensino de Matemática, Ensino da Língua Materna, Literatura e Cultura. O quadro abaixo ajuda-nos a dar uma perspectiva dos conteúdos da oferta acadêmica para o semestre em questão, contribuindo para caracterizar o contexto em que as alunas que entrevistamos ao final do período estavam situadas.

Quadro 25: U.C.'s do 5º semestre da LEB

5º semestre da LEB	
Unidades Curriculares	Conteúdos
Elementos de Estatística e Probabilidades II	1. Noções Gerais de Variáveis Aleatórias Discretas e Contínuas - Conceito de variável aleatória - Conceitos de função de distribuição, função massa de probabilidade e função de densidade. - Conceito de momentos. 2. Principais Modelos Discretos e Modelos Contínuos - Modelos Discretos: - As provas de Bernoulli e o modelo binomial. - As provas sem reposição e o modelo hipergeométrico. - O modelo de Poisson. - O modelo multinomial. - Modelos Contínuos: O modelo uniforme. O modelo normal. 3. A Lei dos Grandes Números e o Teorema do Limite Central - Aplicações do Teorema do Limite Central. 4. Algumas Distribuições Amostrais - Distribuição amostral da média e da variância. 5. Alguns Tópicos de Inferência Estatística – Estimacão pontual. - estimacão intervalar. - Testes de hipóteses.
Ensino de Matemática	1. Orientações curriculares para o ensino da Matemática: 1.1. Orientações no ensino pré-escolar. 1.2. Orientações no 1o ciclo. 2. Temas matemáticos e atuais ênfases: 2.1. Número (sentido de número e fluência de cálculo); 2.2. Geometria e Medida (sentido espacial e processo de medir); 2.3. Organização e Tratamento de Dados (Literacia estatística); 2.4. Álgebra (pensamento algébrico). 3. Capacidades matemáticas transversais: 3.1. Resolução de problemas; 3.2. Raciocínio matemático; 3.3. Comunicação matemática. 4. Tarefas matemáticas: 4.1. Natureza das tarefas; 4.2. Tipos de tarefas: exercícios, problemas, investigações e projetos. 4.3. Funções das tarefas. 5. Recursos para o ensino da Matemática: 5.1. Materiais manipuláveis; 5.2. Calculadora 5.3. Computador. 6. Planificações do ensino da Matemática: 5.1. Definição do objetivo de aprendizagem/propósito de ensino; 5.2. Seleção de tarefas e recursos; 5.3. Organização e metodologia para a sala de aula.
Ensino da Língua Materna	Documentos programáticos oficiais para a Língua Portuguesa - breve perspectiva. A promoção da ocaria ao longo do currículo. A promoção da Literacia - da Literacia emergente à aprendizagem formal da língua escrita. A promoção de uma educação literária ao longo do currículo.

Literatura e Cultura	1. Panorâmica da história da literatura portuguesa. Os binômios estético-culturais: tradição/ruptura, contenção/efusão, e seus derivados. Tradição, modernidade e identidade. 1.1 Identidade e busca de identidade: temas literários e clichês culturais. 2. Os mitos fundadores. Trauma edípiano e legitimação. Conflito e predestinação. Do mito da decadência à cronicidade da “crise”. 3. Os problemas do espaço. O mar e a terra. A cidade e o campo. Os domínios arcaizantes. A montanha e a planície. 3.1 Espaços culturais e representações literárias do espaço. Do local ao universal. A novíssima narrativa portuguesa. 4. Um “problema de expressão”: as heranças formais, temáticas, ideológicas e emocionais do medievalismo romântico. As mitografias literárias camoniana e inesina. 4.1 “Um adeus português”: o lirismo amoroso contemporâneo. 5. A representação literária do social: denúncia política, ironia e sátira. 6. Cultura portuguesa, cultura europeia. O mercado e as indústrias culturais: modo de usar. 7. Cultura portuguesa, cultura lusófona: conceitos, polêmicas, desafios.
----------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2017a.

Antes de descrevermos os aspectos do desenrolar da unidade curricular Prática Pedagógica em Creche, é importante dizer que esta, assim como a Prática Pedagógica em Jardim de Infância, iniciou o semestre letivo com algumas ações conjuntas: como uma reunião inicial entre as professoras, as educadoras cooperantes e alunas, e a aplicação de um instrumento diagnóstico.

A reunião que marcou o início das atividades do semestre para as unidades curriculares em questão, ao envolver as professoras da universidade, as educadoras cooperantes e estudantes; possibilitou a afirmação de uma rede de cooperação, com trocas de ideias e esclarecimentos sobre o trabalho educacional com crianças a ser desenvolvido. Um momento marcante foi a pergunta de uma aluna sobre como fazer para manter o controle junto às crianças, a qual foi respondida com outra pergunta pela professora da universidade: “Então, podemos substituir a noção de controle pela de gestão de grupos?”, dando abertura a um diálogo sobre a intencionalidade do trabalho que as estudantes iriam desenvolver na unidade. Este debate permitiu a reflexão sobre a linguagem que sintoniza com a profissionalidade em educação de infância. Consideramos esse diálogo interessante no que diz respeito à relação com o entendimento de Formosinho (2009) sobre a formação de educadores como profissionais de desenvolvimento humano, cujo desempenho de papel precisa ter como característica a incerteza:

Uma previsibilidade absoluta na ação profissional dos agentes de desenvolvimento humano teria de ser baseada em coação ou em manipulação, implicando atropelos inaceitáveis à dignidade humana. A margem inevitável de insucesso é, em grande parte, a margem da liberdade humana (FORMOSINHO, 2009, p. 11).

Em nosso olhar de expectadora, os diálogos nesta reunião também nos despertou atenção para a referência às orientações curriculares para educação pré-escolar e documentos representativos da classe profissional de educadores de infância (OCEPE, Carta da APEI, Perfis

de desempenho geral e específico de educadores de infância), oportunizando que influências mais amplas pudessem incidir no microsistema. Ao mesmo tempo, ficou clara a intencionalidade em, a partir das experiências naquela reunião geradas, criar-se a ruptura com tendências amplas marcantes na cultura universitária, como por exemplo, quando a professora enfatizou a necessidade de as alunas se posicionarem em processo de “aprendizagem” durante a semana de intervenção, subvertendo a avaliação em sentido tradicional. Segue o relato da reunião.

Quadro 26: Reunião de início de semestre

5º Semestre da LEB	IPP I em Creche e em jardim de infância	Reunião de início do semestre
<p style="text-align: right;">Terça-Feira, 19 de setembro de 2017.</p> <p>A reunião foi iniciada pelas professoras da universidade com a presença das cooperantes, das alunas do primeiro ciclo matriculadas na disciplina de Prática Pedagógica em Jardim de Infância/Creche.</p> <p>A professora da unidade Prática Pedagógica em Creche teceu orientações sobre as visitas às instituições de educação infantil, explicando a importância de estar na instituição em dias diferenciados, com o objetivo de conhecer o ciclo semanal. Também teceu comentário sobre a necessidade de recorrer a conhecimentos em campos como a sociologia, a psicologia, a educação básica e diversos documentos como a Carta de Ética da APEI, para poder desenvolver um planejamento e uma atuação sustentados de modo ético e interdisciplinar, consoante com as necessidades da criança.</p> <p>A referida professora salientou a responsabilidade do trabalho com a criança e suas especificidades, destacando o desenvolvimento da capacidade de compreensão, por parte das futuras profissionais, da comunicação não verbal, e de um olhar com ênfase no corpo.</p> <p>Uma das alunas presentes expôs suas expectativas para este contato inicial com crianças e interrogou sobre o que fazer para manter o “controle” com as crianças. Nesse momento, a professora fez uma intervenção, interrogando acerca da possibilidade de substituir a noção de controle pela ideia de “gerir” um grupo. Houve um breve diálogo em torno desses termos “controlar” e “gerir”.</p> <p>A professora da unidade Prática Pedagógica em Jardim de Infância apresentou o documento: Guião de Apoio à Construção do Dossiê de Iniciação à Prática em Creche, Jardim de Infância e 1º ciclo. A mesma esclareceu acerca de cada item do documento para todo o grupo presente. Outros documentos orientadores foram mencionados, como Perfis de desempenho profissional do educador de infância e normas da APA para trabalhos acadêmicos.</p> <p>A semana de intervenção da disciplina foi anunciada para os dias 20 a 24 de novembro de 2017. Houve concordância por parte dos presentes quanto à data apresentada.</p> <p>Uma das professoras da universidade presentes expôs que esta semana precisa ser vista como semana de “aprendizagem”, destacando ainda que não se tratava de uma semana de avaliação. “Não vão lá mostrar o que aprenderam, mas sim potencializar a compreensão sobre o trabalho pedagógico com crianças”. A professora de Prática Pedagógica em Jardim de Infância também complementou dizendo da importância de uma atitude cooperativa e não competitiva, além disso, destacou a necessidade de as futuras educadoras desenvolverem autonomia profissional: “O curso não é algo que acontece, mas algo que você faz”.</p>		

Fonte: Coleta de dados.

Outra atividade que nos chamou atenção foi a utilização de um instrumento diagnóstico inicial acerca dos interesses e conhecimentos das estudantes presentes. Foi entregue ao início da reunião para ser preenchido voluntariamente e sem identificação. O quadro abaixo mostra as questões presentes no instrumento.

Quadro 27: Instrumento de diagnóstico para início das atividades em IPP

Instrumento Diagnóstico	IPP - Prática Pedagógica Em Creche e Jardim de Infância
A	Qual o perfil de formação que pensa escolher no mestrado?
B	Que unidades curriculares da licenciatura têm contribuído para a sua aprendizagem em relação aos contextos de trabalho do educador/professor. Por quê?
C	Descreva duas aprendizagens que para si foram significativas durante a licenciatura. Por quê?
D	O que espera aprender durante a UC de Prática Pedagógica (contextos de prática e aulas)? Para quê?
E	O que pensa aprender e fazer durante o período de observação participante em J.I.?

Fonte: Coleta de dados

As estudantes entregaram o instrumento preenchido a umas das professoras da universidade, que nos repassou as cópias e, assim, pudemos ter acesso às respostas das estudantes. As estudantes matriculadas nas duas unidades curriculares somavam 19 e foram entregues 14 instrumentos preenchidos no total. Para organizarmos a exposição das respostas, nós enumeramos os questionários de 1 a 14 e fizemos o seguinte esquema: a resposta de número 1, em cada pergunta, indica a resposta de uma mesma estudante. A resposta de número 2 em cada questão é relativa a uma mesma estudante, identificada aqui com o número 2 e assim por diante.

De modo sintético, acerca da pergunta de letra A, nota-se que das 14 estudantes, apenas 2 não tem em vista um perfil de formação para o trabalho em creche e/ou pré-escola. Podemos dizer que as respostas nos permitem compreender que as estudantes que optam pela Prática Pedagógica em Creche e em Jardim de Infância já possuem um interesse profissional de atuação nesse campo. Considerando o aspecto generalista da LEB, estas unidades curriculares podem funcionar como uma espécie de triagem para aquelas estudantes que tem em vista fazer um dos mestrados que habilitam para o trabalho em creches e pré-escolas, ajudando a futura profissional a focar seus interesses nas especificidades da profissão.

A questão de letra B revela a importância das unidades curriculares PICENF²⁴, Educação Básica e seus Contextos e Psicologia do Desenvolvimento da Criança²⁵ como aquelas

²⁴ PICENF – Projetos de Intervenção em contextos Não Formais é uma unidade curricular obrigatória, com 130h, do 4º semestre da LEB. Conforme o Plano de Estudos da LEB (Universidade de Évora, 2018), possui o seguinte conteúdo programático: 1. A dimensão sistêmica e interativa da intervenção em educação. 2. Conceitos e práticas de educação comunitária. As “cidades educadoras”. 3. A Pedagogia do Projeto. 4. Conteúdos específicos emergentes dos projetos a desenvolver: 4.1. Projetos de Educação Ambiental 4.2. Animação educativa em bibliotecas 4.3. Animação de Museus: O Museu como espaço educativo 4.4. A descoberta do património histórico pelas crianças 4.5. A Animação na Infância: exploração lúdica e artística de espaços públicos. 4.6. Organização e Animação de Ludotecas 4.7. Projetos de intervenção comunitária 4.8. Outros.

²⁵ Psicologia do desenvolvimento da criança é uma unidade curricular obrigatória, com 130h, do 2º semestre da LEB. Conforme o Plano de Estudos da LEB (Universidade de Évora, 2018), possui o seguinte conteúdo programático: Introdução à teoria e investigação no desenvolvimento humano 1.1. Conceitos e questões fundamentais 1.2. Questões desenvolvimentais 1.3. Perspectivas teóricas 1.4. Métodos de investigação 2. Os fundamentos do desenvolvimento 2.1. Hereditariedade vs ambiente 2.2. Desenvolvimento pré-natal e recém-nascido 3. O desenvolvimento físico e motor 3.1. Competências motoras na infância, na idade pré-escolar e na idade escolar 4. O desenvolvimento cognitivo 4.1. Principais teorias e modelos 4.2. Características do pensamento da criança 4.3. Desenvolvimento da linguagem 5. O desenvolvimento psicossocial 5.1. Desenvolvimento

que mais têm contribuído para as aprendizagens das alunas em relação aos contextos de trabalho do educador/professor. PINCEF foi mencionada pelas 14 estudantes, Educação Básica e seus Contextos por 12 e a unidade curricular de Psicologia foi mencionada diretamente por 3. Nos questionários, é ponto comum entre as respostas a ideia de que especialmente PICENF e Educação Básica e seus contextos foram marcantes para estas alunas, porque geraram aproximação entre teoria e prática, no que se refere ao trabalho do educador de infância. Podemos conferir observando estes trechos das respostas:

Estas disciplinas foram as que mais nos puseram em contato com o trabalho que iremos ter no futuro” (Estudante 1);

(...) é onde até agora pude ter contato com as crianças (Estudante 3);

(...) aprendemos acerca de como funciona o trabalho dos educadores/professores e porque foi um professor e um educador falar-nos um pouco acerca dessas profissões (Estudante 8)

(...) por termos a oportunidade de trabalhar já no ‘terreno’ (Estudante 12).

Note-se que dentre as experiências formativas mais significativas, as estudantes em sua maioria apontam aquelas que proporcionaram um enlace entre as questões da formação e da profissão, ainda que consigam perceber, de um modo geral, como situou a estudante 4, que:

[...] todas as unidades curriculares da licenciatura têm contribuído (Estudante 4).

Mas aquelas unidades que permitiram experiências com as crianças, com educadores/professores, com a rotina de um educador são as que se sobressaem nas respostas. Aqui novamente chamamos a atenção para o que estudiosos como Nóvoa (2017) e Formosinho (2009) tem destacado sobre a relevância em investirmos na construção de um novo lugar de formação, promovendo o enlace entre a dimensão acadêmica e as questões da profissão. Vale lembrar ainda que é na ação de experimentar o papel de educador/professor que os saberes vão sendo mobilizados, recombinaos, construídos (TARDIF, 2007) e ganhando sentido na realidade viva do estudante.

Na pergunta de letra C, referente a aprendizagens significativas ao longo de toda licenciatura, das 14 respostas, 6 estudantes destacaram a aprendizagem relativa ao perfil do educador/professor em Portugal; 3 estudantes mencionaram o saber trabalhar em equipe. De um modo geral, sobressaiu-se a ideia de que existem conhecimentos em torno do

emocional 5.2. Desenvolvimento social 5.3. Desenvolvimento da identidade, auto-conceito e autoestima 5.4. Desenvolvimento do gênero 6. Contextos de desenvolvimento 6.1. Processo de socialização: a família, a creche, a pré-escola, a escola e outros contextos de interação

desenvolvimento infantil que permitem um determinado modo de saber interagir com as crianças.

Nas respostas das perguntas D e E, revelaram-se as compreensões de que relacionar-se com crianças pedagogicamente é algo que se aprende e não uma característica dada, como se observa na resposta da estudante 1 para a questão de letra D: “Desenvolver melhor as minhas capacidades para conseguir apreender melhor as necessidades das crianças” (Estudante 1).

Assim, também se revelou que, na perspectiva das alunas, o contato com a rotina de um profissional é um momento importante na formação.

Também foi possível compreender que o grupo de estudantes é heterogêneo, ou seja, estão em níveis diferentes do processo de constituição dessa profissionalidade. Há uma transição importante de papéis e de modos de ver o mundo, por exemplo, enquanto algumas alunas destacaram anteriormente o “lidar com imprevistos” como aprendizagem importante a quem busca ser educador/professor, outras estudantes registraram uma busca de aprender a ter “controle” (estudante 9, na pergunta C e estudante 3, na pergunta E), embora as implicações do intuito de controle em educação de crianças tenha sido discutido coletivamente na mesma reunião em que este instrumento foi preenchido. O apêndice 9 “Respostas das estudantes de IPP ao instrumento diagnóstico” expõe as respostas na íntegra.

4.3.1 Prática Pedagógica em Creche (130h)

Conforme o Programa, a Prática Pedagógica em Creche:

(...) pretende constituir-se, fundamentalmente, como um espaço de análise e reflexão sobre a organização do trabalho na Creche, tomando como referência o Perfil de Desempenho do Educador de Infância, o Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais – Creche, as Orientações Pedagógicas para a Creche e outros referenciais curriculares internacionais para a Creche. O contato com Instituições de Educação com valência de Creche e com seus profissionais, irá complementar a pesquisa e reflexão feita no âmbito das sessões teóricas na Universidade. (UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2017.)

Decidimos acompanhar esta componente curricular, pois a mesma estava situada no último ano da LEB, podendo proporcionar um entendimento do processo de transição das estudantes da LEB para o Mestrado. Também nos chamou atenção o fato de ela estar diretamente relacionada à formação de educadores de infância, envolvendo experiências de atuação supervisionada em creches.

Para termos uma compreensão geral da organização das aulas, faz-se interessante expor os objetivos e conteúdos dispostos no Programa de Prática Pedagógica em Creche, conforme quadros abaixo.

Quadro 29: Objetivos de IPP em creche

Objetivos de Prática Pedagógica em Creche	
1	Conhecer a ação educativa com crianças dos 0 aos 3 anos em contexto de creche na perspectiva de fundamentar opções futuras relativamente ao nível etário em que pretende leccionar;
2	Caracterizar a organização do ambiente educativo da Creche e refletir criticamente sobre as opções organizativas subjacentes.
3	Conhecer as características e necessidades de crianças entre os 3 meses e os 2 anos e refletir sobre as experiências educativas adequadas a esta faixa etária.
4	Conhecer modalidades de interação entre contextos familiares e contextos institucionais responsáveis pela educação das crianças destas idades.
5	Desenvolver progressivamente competências subjacentes à ação educativa: capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua atividade profissional; dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas; capacidade de observação do contexto e dos agentes educativos.
6	Desenvolver capacidades reflexivas face à experiência vivida experimentando práticas de autoscopia e avaliação cooperativa.

Fonte: UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2017c.

Quadro 30: Conteúdos de IPP em creche

Conteúdos de Prática Pedagógica em Creche	
1	Educação da 1ª infância: a tipologia e a organização das respostas educativas para a infância até aos 3 anos.
2	A creche. Objetivos e funções da creche: o conceito de <i>educare</i> ; a creche como local de aprendizagem de crianças e de adultos (pais e profissionais);
2.1	Documentos Portugueses;
2.2	Documentos internacionais: UK, Nova Zelândia, High/Scope, Itália.

3	O trabalho do educador de infância na Creche
3.1	A relação com as famílias: factores determinantes; estratégias de comunicação;
3.2	A adaptação do bebé e da família à creche; estratégias facilitadoras;
3.3	A organização do ambiente educativo na creche:
3.3.1	Organização do espaço;
3.3.2	Organização do tempo;
3.3.3	Atividades e materiais;
3.4	Resposta às necessidades básicas: segurança, alimento, higiene, repouso;
3.5	Relação educativa.
4.	Prática educativa em Creche: intencionalidade educativa: observar, planear, agir, avaliar, comunicar.

Fonte: UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2017.

O percurso das aulas seguiu-se com base numa calendarização que contemplava os conteúdos programáticos anteriormente mencionados, promovendo as condições de inserção das estudantes em contexto de creche, para realizar observação participante e uma semana de intervenção. Todo o processo de observação participante e intervenção era registado pelas alunas no caderno de formação que, posteriormente, dava subsídios aos debates e orientações realizadas pela professora na universidade.

Para que as alunas iniciassem o contato com a creche, a observação e a intervenção; houve uma construção de condições, que envolveu: a). a discussão em torno da especificidade da observação e entrada em campo; b) a introdução de referencial de base política – como as OCEPE, Carta da APEI e Recomendação do CNE, que define a educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica – sempre mesclada à apropriação teórico metodológica dos aspectos do trabalho com crianças; c) a exposição e debate de vídeos que registavam trabalhos realizados por outras turmas de estudantes, proporcionando às atuais alunas uma compreensão concreta da intervenção; d) a roda de debates sobre a primeira versão do planeamento de cada estudante; e) as orientações sobre a construção do dossiê final e diálogos mediados pelas reflexões diárias registradas pelas alunas.

Eram utilizados como norteamento da atividade das alunas os instrumentos a seguir.

Quadro 31: caracterização de instrumentos de IPP

Instrumentos	Caracterização
Caderno de Formação	São escritos diários referentes aos períodos de observação participante e intervenção. Tem cunho descritivo, reflexivo e de projeção da ação a ser realizada.
Ficha de Planificação Diária	Tem em vista construir uma rotina do trabalho com o grupo de crianças, organizando tempo e espaço, com destaque para a intencionalidade educativa de cada momento da rotina.
Ficha de Planificação Semanal	De carácter mais sintético, apresenta o ciclo semanal com a organização das rotinas.
Guião de apoio à Construção do Dossiê	Orienta a organização do dossiê.

Dossiê	Documento de caráter integrador das experiências vividas. Reúne informações sobre a instituição, sobre o grupo de crianças, sobre os princípios que regem a organização do espaço educativo. Também constam as reflexões do caderno de formação, os planejamentos, ficha de avaliação e permite que as estudantes assumam uma perspectiva teórica e metodológica de entendimento do trabalho realizado. É o instrumento avaliativo da unidade curricular.
--------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: MAXIMO, 2017.

Aqui, novamente a metodologia de avaliação da aprendizagem chamou-nos atenção pelo potencial de envolvimento global do estudante. Voltaremos a discutir sobre estes instrumentos no terceiro capítulo, quando falaremos do estágio supervisionado, pois há similaridades no que compete aos documentos utilizados.

O quadro a seguir detalha os itens que devem estar presentes no dossiê da IPP em Creche.

Quadro 32: Caracterização do Dossiê de IPP

Elementos para construção do dossiê	
Requisitos	Descrição
Pré-textuais	Capas e índice
Introdução	Apresenta o dossiê, com síntese geral de seus elementos, relacionando com os objetivos da unidade curricular.
Caracterização do contexto educativo História institucional Caracterização das instalações	Apresenta os dados históricos e o panorama geral das instalações e equipe.
Caracterização do grupo	Número de crianças, idades e percepções gerais de seus interesses.
Caracterização da organização do ambiente educativo Princípios em que se assenta a organização Organização dos espaços e materiais Organização do tempo Organização do planejamento e da avaliação	Descrevem-se abordagens pedagógicas que influenciam o trabalho na instituição, os modos como a sala e o tempo se organizam. Apresenta também a metodologia de avaliação do grupo de crianças.
Reflexões diárias da observação participante	Retiradas do Caderno de formação. São os escritos diários das estudantes sobre a dinâmica educacional em que está inserida durante a observação. Podem ser ilustradas com fotografias.
Reflexões diárias da semana de intervenção	Retiradas do Caderno de formação. São os escritos diários das estudantes sobre a dinâmica educacional em que está inserida durante a intervenção. Podem ser ilustradas com fotografias.
Reflexão final sobre a semana de intervenção	Síntese reflexiva sobre a experiência da semana de intervenção.
Planificação semanal	Ficha de planificação semanal preenchida
Planificações diárias	Fichas de planificação diárias preenchidas
Avaliação	Ficha de avaliação do desempenho da estudante preenchida pela própria.
Conclusão	Aspectos conclusivos do processo geral na unidade.
Bibliografia	Referências utilizadas

Fonte: MAXIMO, 2017.

Durante o transcorrer dessa disciplina, foi possível compreender que ela se constitui como espaço de integração de conhecimentos já vivenciados em outras unidades curriculares. Na LEB, a Prática Pedagógica em Creche também se organiza como um primeiro momento em que as alunas assumem um lugar ativo e participativo nas ações realizadas numa creche. E talvez por ser um “primeiro momento” na história formativa das alunas, foi possível registrar expectativas e dúvidas durante as orientações junto à professora. Por exemplo, quando da discussão sobre o planejamento, uma das alunas expressou sua dificuldade em sair do modelo de educação simultânea e oportunizar experiências diversas para as crianças, por medo de “perder o controle”. Esta dúvida, ao ser exposta, gerou um debate sobre a importância de proporcionar várias experiências ligadas à expressão artística, motora, estética, culinária, cumprindo assim o que as OCEPE orientam. Numa das sessões de orientação, uma outra aluna colocou em debate seu registro de reflexão diária sobre sua primeira intervenção:

Sinto que **não os consegui “segurar” na atividade** e isso deixou-me um pouco triste e desmotivada, pois vejo que **são muito novos e que só pensam em andar pela sala a brincar**. E, mesmo que nós estejamos a chamar a atenção, torna-se complicado. Para primeiro dia da semana de intervenção não estava a correr da maneira que eu idealizava, no entanto tenho esperanças que amanhã seja melhor, pelo menos vou fazer por isso. (MAXIMO, F. Dossiê de iniciação à prática pedagógica: intervenção em creche. Licenciatura em Educação Básica. Universidade de Évora, 2017, aspas da autora, grifos nossos).

Diante desse registro, a professora novamente trouxe aos debates questões teóricas e metodológicas do trabalho com crianças, contextualizando a inviabilidade do modelo de educação simultânea. Concretamente, as estudantes reunidas na orientação puderam perceber que o intuito de “segurar (as crianças) na atividade” não resultou em envolvimento. Também ampliou o debate em torno do que se compreende como atividade principal da criança, chamando a atenção da aluna sobre o que ela pensa ser a brincadeira no processo do desenvolvimento infantil. Foi um momento em que os valores que a aluna em questão possuía acerca do que seria uma relação pedagógica com a criança foram postos em discussão.

O desenrolar da Prática Pedagógica em Creche também trouxe a desistência de uma estudante da disciplina, que chegou a comparecer ao início da semana de intervenção, mas não deu cabo das exigências da unidade curricular. Este ponto foi discutido em sala de aula, onde as colegas e professora lamentaram a desistência, contextualizando prováveis dificuldades que a referida aluna estaria enfrentando tanto no aspecto mais pessoal, pois estava grávida, como no aspecto institucional, na interlocução com a cooperante. Tal questão talvez desvele uma dimensão humana que vai além dos papéis profissionais dos envolvidos no processo de formação profissional, apontando para a complexidade e perplexidade da trama das relações entre estudantes, professores e cooperantes.

As aulas da Prática Pedagógica em Creche revelaram, ao nosso olhar, uma oportunidade de apropriação vivencial significativa na identidade profissional de educadoras de infância por parte das alunas. Ao final do semestre letivo, realizamos entrevista com as três estudantes matriculadas na unidade curricular. A entrevista permite-nos perceber os desafios vividos pelas estudantes no processo de construção de sua profissionalidade para o trabalho educacional com crianças. O TCLE – termo de consentimento livre e esclarecido foi lido e assinado e a entrevista foi realizada nos moldes de um diálogo sobre as experiências de aprendizagem ao longo da Prática Pedagógica em Creche e sobre a formação como educadora de infância na Universidade de Évora, tendo um roteiro com perguntas que constam no quadro abaixo. As estudantes serão identificadas como “entrevistadas 1, 2 e 3 de Prática Pedagógica em creche”.

4.3.2 Entrevista com estudantes de Prática Pedagógica em Creche

A entrevista foi realizada em grupo, com as três alunas matriculadas em Prática Pedagógica em Creche, dentro das condições mencionadas na nossa metodologia. Seus relatos podem ser conferidos no quadro, logo após nossa apreciação geral.

Num primeiro momento, pudemos observar na fala da entrevistada 1, a valorização da autonomia que sua experiência na semana de intervenção proporcionou:

Foi uma semana em que nós fizemos praticamente tudo sozinhas, ou seja, tivemos que ver quais as atividades que se adequavam às crianças, quais eram os jogos, as atividades conforme a idade (Entrevistada 1 da u.c. IPP em Creche).

A fala da entrevistada 2 revela como esta semana de intervenção numa creche mobilizou seus conhecimentos até então construídos e, ao mesmo tempo, impulsionou novas aprendizagens.

Tentamos enquadrar tudo um pouco do que aprendemos ou que devíamos ter aprendido até este momento de planejar a semana de intervenção. Também o fato de estarmos perante a situações que, se calhar, não estávamos a espera que acontecessem! (Entrevistada 2 da u.c. IPP em Creche).

A fala da entrevistada 3 foi fundamental para percebermos a importância de proporcionar aos estudantes o contato com dinâmicas reais e surpreendentes com crianças:

Eu falo por mim, por exemplo, gerir o tempo de cada aula ou planejar uma atividade que eles podem não estar tão receptivos. Adaptarmos ao momento é bastante complicado... E tem que contar que não tivemos nenhum contato com eles... e ter essa capacidade de se adaptar às crianças e a como elas reagem ao que propomos é uma aprendizagem grande (Entrevistada 3 da u.c. IPP em Creche).

Compreendemos assim que a experiência de planejar e experimentar o lugar da educadora parece ressignificar o conhecimento que as entrevistadas até então possuíam, desvelando o aspecto formativo da vivência da profissão, na experiência singular de estudante, de modo a revelar como as aprendizagens contextualizadas desafiam-nas na integração dos conhecimentos anteriores e na busca por ir além deles.

Do ponto de vista geral, as estudantes também expuseram que as unidades curriculares anteriores na LEB não deram base para as práticas, especialmente no que se refere à prática em creche, o que pode ser conferido na entrevista na íntegra no apêndice.

Num outro momento da entrevista, no que se refere a colaboração com educadores, nota-se o reconhecimento do papel da educadora cooperante como formadora, o que nos lembra Nóvoa (2017), quando nos fala da importância do reconhecimento do papel formador de cada ente desse processo. A educadora cooperante é vista como mediadora da relação das estudantes com as crianças, ajudando-as a elaborarem a própria posição no contexto. Podemos ilustrar este aspecto com as seguintes falas sobre a educadora cooperante:

A minha não tive problema, pois é toda pra frente, ou seja: “Faz, experimenta, se não der arranjarmos solução!”. Mudamos de maneira a obter o melhor ali no momento. E pronto! E ajudou e participou... Dava ideias e sugestões e eu também pedia, porque ela melhor que ninguém conhecia as crianças (Entrevistada 1 da u.c. IPP em Creche).

É assim, **no meu caso, foi um bocado estranho, porque se calhar, estava à espera de uma educadora que se comunicasse bastante e ela é uma pessoa que não é muito comunicativa.** No entanto, pois, ao fim de algum tempo foi melhorando, fomos trocando ideias, na maior parte, antes de iniciar a semana de intervenção deu uma ajuda, **juntamente com a professora da unidade curricular e pronto!** E na semana de intervenção foi me dando ajuda e retificando algumas coisas que eu fazia ou dizendo “olha faz assim, dessa maneira que é melhor pra eles” e foi me apoiando e dando ajuda suficiente para que conseguisse desenvolver a semana de intervenção da melhor forma (Entrevistada 2 da u.c. IPP em Creche, grifos nossos).

[...] ao início estava um pouco retraída e ela apoiou-me o suficiente para tudo, deixou-me completamente à vontade, qualquer coisa dizia para alterar ou para fazer de outra forma. Isso ajudou-me de certa forma! E depois, nos dias a seguir, a presença na sala ajudou-me imenso. Ajudou-me na planificação. Eu tinha previsto uma atividade para um dia que era na rua, no jardim, e nesse dia choveu, ou seja, não dava pra realizar! E, depois de trocar ideias com ela, chegamos à outra atividade. Ou seja, ajudou-me imenso! (Entrevistada 3 da u.c. IPP em Creche).

Especialmente na fala da entrevistada 2, transcrita acima, fica explícita a construção de uma relação de confiança e parceria, fazendo-nos pensar que estes papéis (educadora cooperante, estagiária, supervisora) são construídos socialmente e afetivamente.

Na fala da entrevistada 3, acima exposta, destacamos que a colaboração com profissionais tem forte caráter formativo, abrindo possibilidades para que a estudante passe a

explorar os espaços dentro e fora da instituição com novos olhares, facilitando a comunicação entre estudantes e crianças.

No tocante à relação com as crianças, podemos destacar que há entre as entrevistadas um consenso de que a comunicação e a interação com as crianças não é um dado natural, mas uma construção, que envolve tentativas e experimentações:

Temos que ter a capacidade de voltar e dizer: ‘Ok! Não consigo fazer isto, mas pode fazer outra coisa não tão complexa! Mas hei de conseguir interagir com as crianças!’. Acho que isso foi a melhor aprendizagem que nós tivemos (...) (Entrevistada 2 da u.c. IPP em Creche).

Outro aspecto identificado pelas entrevistadas é que o tempo da observação participante na IPP em Creche não é suficiente para que o vínculo com as crianças seja criado, refletindo na atuação das estudantes na semana de intervenção. Tal dado pode ser visto no apêndice referente a esta entrevista na íntegra.

Notamos também que a qualidade da relação com as crianças parece mudar ao passo em que a estudante transita para o papel de educadora. Na resposta da Entrevistada 1 de IPP em Creche sobre o maior desafio da semana de intervenção, a mesma pontua:

[...] captar a atenção deles, das crianças, para não distraírem-se. Não conseguimos que 15 crianças, 20 crianças estejam atentas ao que estamos a fazer, temos que criar estratégias que.... (Entrevistada 1 da u.c. IPP em Creche).

Esta fala leva-nos refletir que há uma espécie de dissonância entre o interesse em ter um domínio da atenção do grupo de crianças e o entendimento de que tal intenção é incompatível com a realidade concreta do trabalho com crianças, sendo necessário ir em busca de estratégias de comunicação. Isto sugere que o modo como dão sentido à relação com a criança influencia na formação de seu papel como educadora, permitindo-nos entrever a importância da relação entre os contextos da universidade e da profissão na experiência de transição para um modo de pensar e atuar profissionalmente em educação infantil.

4.4 A Pedagogia da Educação de Infância de 0 a 6 anos (156h)

Nossa observação participante nas aulas do 1º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar foi estratégica, no sentido de possibilitar uma compreensão do modo como os conhecimentos mais amplos desenvolvidos na LEB convergiam para aqueles mais específicos e fundamentais ao trabalho educativo com crianças. Assim, escolhemos acompanhar a unidade

curricular Pedagogia da Educação de Infância de 0 a 6 anos (156h), por trazer, em seus conteúdos, debates específicos, tais como modelos pedagógicos, currículos, qualidade, avaliação, trabalho de projeto e papel do jogo na aprendizagem em educação de infância, como poderemos observar no quadro a seguir.

Para dar ao leitor uma visão panorâmica das disciplinas e respectivos conteúdos ofertados no semestre em questão, organizamos o quadro abaixo, no qual constam as oito unidades curriculares obrigatórias que os estudantes do primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar devem cumprir, quais sejam: Psicologia da Educação de Infância; Temas Aprofundados de Português; Educação e Expressões Artísticas na Infância; Jogo e desenvolvimento Motor na Infância; Aprendizagem da Língua Materna na Infância; Conhecimento do Mundo na Infância; Matemática na Infância; e, a já mencionada, Pedagogia da Educação de Infância de 0 a 6 anos, que dispõe da maior carga horária do semestre, 156h, ao lado de Psicologia da Educação da Criança, também com 156h. As demais apresentam 78h semestrais.

Quadro 33: U.C.' do 1º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar

1º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar	
Unidades curriculares	Conteúdos
Psicologia da Educação de Infância (156h)	1. Introdução - Psicologia e Educação da Criança. 2. Perspectivas sobre o Desenvolvimento Humano. 2.1. Modelos teóricos do desenvolvimento humano. 2.2. Perspectivas construtivistas e sócio construtivistas do desenvolvimento. 2.3. Modelo bioecológica do desenvolvimento humano. 3. Ecologia da Infância - Desenvolvimento e Educação em Contexto. 3.1. A criança como pessoa social. 3.2. Contextos de desenvolvimento e processos educativos. 3.3. A criança e os microssistemas: interações educativas (família, pares e escola). 3.4. A criança e os sistemas sociais mais amplos. 4. Perspectivas para uma Intervenção nas Dinâmicas das Relações Educativas. 4.1. Risco e resiliência. 4.2. Envolvimento da criança nos contextos educativos formais. 4.3. Interações educativas e gestão de conflitos. 4.4. Transições escolares, processos de adaptação e desenvolvimento. 4.5. Diversidade em contextos educativos.
Temas Aprofundados de Português (78h)	1. A consciência fonológica e morfológica: da palavra ao fonema; sílabas, constituintes silábicos e sons da fala; a consciência da palavra (unidades lexicais e unidades gramaticais); acento de palavra. 2. Desenvolvimento morfossintático: problematização de aspetos relativos a classes de palavras (variáveis e invariáveis); o sistema dos pronomes pessoais; sistema verbal (indicativo, conjuntivo, imperativo). 3. A consciência sintática: relação de predicação e concordância Suj. + V; ordem das palavras e tipos de frase; processos de expansão sintática (coordenação e subordinação) e de redução. 4. A consciência lexical: estrutura interna das palavras; relações de significado (sinonímia, antonímia, hiperonímia).
Educação e Expressões Artísticas na Infância (78h)	1- A área de expressão plástica: a) teorias e modelos de educação artística. b) O mundo criativo e expressivo das crianças. 2 - A linguagem visual e a expressão plástica infantil: a representação do mundo, do conhecimento ativo e do mundo imaginário. 3 - O desenho infantil: recursos didáticos, técnicos e materiais. 4 - A área de Expressão dramática: Modelos e princípios organizadores; Abordagens metodológicas em contexto de sala de aula; Projetos de criação. 5 - O Drama como potenciador de articulação de saberes, conhecimento, interpretação e reflexão do mundo. 6 - A dimensão simbólica e metafórica proporcionada pelo corpo que age e pensa.

Jogo e desenvolvimento Motor na Infância(78h)	1. O desenvolvimento motor infantil (DMI). Abordagem sistêmica e ecológica do DMI. Fases do desenvolvimento motor. Fatores individuais e socioculturais que condicionam o DMI. Desenvolvimento perceptivo-motor. Desenvolvimento das habilidades motoras. Desenvolvimento das qualidades físicas. Observação e avaliação do DMI. 2. O jogo, as rotinas de vida da criança e o DMI. Importância do jogo no desenvolvimento da criança. Aspectos socioculturais da rotina de vida da criança. As práticas lúdicas e desportivas na vida da criança. A qualidade e segurança dos espaços e dos equipamentos lúdico-motores 3. As práticas lúdico-motoras, a saúde da criança e a educação para a saúde (EpS). Estilos de vida ativos e saúde. Determinantes (individuais/socioculturais) da participação em atividades físicas (AF). Efeitos da prática de AF na promoção da saúde. A EpS e o papel das práticas lúdico-motoras em contextos educativos. Estratégias de intervenção em EpS no âmbito das AF. 4. Tendências da investigação sobre o jogo e desenvolvimento motor infantil.
Aprendizagem da Língua Materna na Infância (78h)	1.Reflexão sobre os documentos oficiais para a Língua Materna. 2.A competência comunicativa. 3.A comunicação oral. 4.A Literacia emergente. 5.A promoção de uma educação literária. 6. A avaliação em língua materna.
Conhecimento do Mundo na Infância (78h)	A importância de conhecer e tomar em conta as concepções das crianças: implicações na formação inicial do futuro educador. A aprendizagem científica na Educação de Infância: a "investigação" como atividade lúdica orientada pelo educador. A descoberta do mundo natural e o questionamento do mundo. A construção das noções de tempo e de espaço. A organização dos materiais, das atividades e dos tempos. O meio físico e social como recurso: a preparação e a realização de saídas de campo.
Matemática na Infância (78h)	O currículo de Matemática: a. Orientações na educação pré-escolar; b. Orientações no 1o ciclo. 2. Temas matemáticos e ênfases: a. Número (sentido de número); b. Geometria (noções topológicas e sentido espacial); c. Estatística (contagens e representações); d. Álgebra (regularidades, padrões). 3. Capacidades matemáticas transversais: a. Resolução de problemas; b. Raciocínio matemático; c. Comunicação matemática; d. Representação matemática; e. Conexões matemáticas. 4. A exploração da Matemática: a. A Matemática em contexto; b. Conexões internas e externas da Matemática; c. Produções matemáticas dos alunos; d. Papel do professor e alunos; e. Comunicação e representações matemáticas 5. Planificação da abordagem à Matemática: a. Perspetivação de trajetórias de aprendizagem; b. Definição de sequências de tarefas; c. Exploração de tarefas com os alunos; Reflexão sobre a Matemática na infância: a. Dificuldades de aprendizagem dos alunos; b. Regulação da prática.
Pedagogia da Educação de Infância de 0 a 6 anos (156h)	1.Projeto Curricular de turma: desenvolvimento e gestão. 1.1. Finalidades; Estrutura; Conteúdos. 2.Modelos pedagógicos para a EI: 2.1. Movimento Escola Moderna. 2.2. High-Scope. 2.3. Régio-Emília. 2.4. Outras abordagens. 3.Currículos para a EI. 3.1. Te Wairiki - O currículo dos 0 aos 6 da Nova Zelândia. 3.2. Birth to three matters" & Starting Right (0-6) UK. 3.3. O currículo da Austrália (0 aos 6). 3.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. 3.4. Metas de aprendizagem para o Pré-escolar. 4.A Qualidade na EI 4.1. A avaliação da Qualidade na EI: diferentes perspetivas. 4.2. Referenciais de Avaliação da Qualidade para a Infância. 5.A avaliação das aprendizagens na educação de infância. 5.1. A avaliação como processo de reflexão e regulação do processo educativo participado. 5.2. Observar, Registrar, Analisar e Comunicar - prática sustentada de avaliação das aprendizagens. 5.3. Envolver a crianças na avaliação. 6.O Trabalho de Projeto na EPE. 7.O papel do Jogo na aprendizagem na EI.

Fonte: Universidade de Évora, 2017.

De acordo com o Programa de Pedagogia da Educação de Infância de 0 a 6 anos, esta unidade curricular:

[...] constitui-se como referência científica e metodológica na monitorização e regulação do processo de ensino/aprendizagem na educação de infância, enquanto fator de promoção da qualidade. Constitui-se ainda como espaço transdisciplinar de reflexão e aprofundamento sobre os vastos amplos reivindicados pela modernidade da educação de infância. Centra-se no estudo e compreensão do trabalho do educador de infância em contexto de creche e jardim-de-infância nas várias dimensões da profissionalidade com especial enfoque na concepção e desenvolvimento de um currículo integrado. Organiza-se numa perspetiva de continuidade entre os 0 e os 6

anos de acordo com as linhas orientadoras curriculares mais atuais adotadas em diversos países (UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2017d)

Ainda conforme o Programa da referida unidade curricular, também se tem em vista oportunizar ao estudante o desenvolvimento dos objetivos dispostos no quadro abaixo.

Quadro 34: Objetivos de Pedagogia de Educação de Infância de 0 a 6 anos

Objetivos de Pedagogia de Educação de Infância de 0 a 6 anos	
1	Compreender a dimensão sistêmica e interativa das práticas educativas em Educação de Infância (EI);
2	Perspectivar o diálogo interdisciplinar e interserviços como suporte de práticas educativas eficazes e inclusivas na EI;
3	Conhecer os conteúdos curriculares a trabalhar em EI (0-6 anos) bem como estratégias de ensino/aprendizagem facilitadoras do sucesso educativo de todas as crianças;
4	Conhecer diversos modelos pedagógicos para a educação de infância (0-6);
5	Conhecer, experimentar e analisar criticamente protocolos estandardizados de avaliação da Qualidade dos contextos e da aprendizagem na EI
6	Desenvolver competências de observação, registo e análise das situações educativas, fundamentais para a regulação da ação educativa na EI;
7	Favorecer a apropriação de uma linguagem científica na descrição e interpretação dos fenómenos educacionais;
8	Desenvolver uma atitude investigativa, criar hábitos de pesquisa, seleção, organização e tratamento de informação que permitam problematizar a ação educativa observada.

Fonte: UNIVERSIDADE DE ÉVORA (2017d)

De um modo geral, a professora conduziu as aulas no sentido de contemplar os conteúdos programáticos e proporcionar, no contexto de sala de aula, participação e colaboração.

Em seu discurso, no primeiro dia de aula, ela explicou sobre a importância de atualização dos conhecimentos que dão base à profissão dos educadores de infância. Utilizou a seguinte comparação: “Um educador que usa métodos ultrapassados é como um médico que usa sanguessugas”, com o intuito de esclarecer que a educação de infância como profissão vem mudando e se complexificando ao longo da história, configurando o que hoje se entende como pedagogia específica de infância, com abordagens pedagógicas, propostas de currículo, modos de observar, documentar e avaliar. A professora também destacou para as estudantes a importância da interdisciplinaridade, da monodocência e da linguagem como aspectos que caracterizam o grupo profissional dos educadores de infância. Esta ênfase na importância da monodocência, que a professora da unidade anunciou, está também expresso em artigos académicos que a mesma tem publicado junto a outras professoras da mesma instituição:

Na Universidade de Évora, a formação inicial de educadores/professores tem-nos desafiado e responsabilizado ao nível da concepção do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, sobretudo no que respeita a processos sistêmicos que vamos idealizando, dinamizando e experienciando com estudantes, docentes cooperantes e contextos, organizacionais e comunitários. Neste texto discute-se a preparação para a **monodocência, conceito que está no âmago de todo o percurso formativo** [...] LEAL DA COSTA, ARTUR e FOLQUE, 2017, p. 49).

No primeiro dia de aula, houve apresentação do programa e planejamento cooperado do trabalho a ser desenvolvido ao longo do semestre. Também é interessante destacar que a professora, ao início, propôs que as estudantes realizassem 3h de observação, em creche, e 3h, em jardim de infância, como estratégia para alimentar a relação teórico-prática nos debates em sala de aula. Também foi planejada uma ação em comum com a unidade curricular “Conhecimento do Mundo na Infância”, qual seja: a visita ao Centro de Ciência Viva da Universidade de Évora, concretizando seu intuito de provocar a interdisciplinaridade na formação.

O planejamento passou a ser revisado em outros momentos, permitindo a cada estudante a participação nas tomadas de decisão sobre as dinamizações das aulas, tal como nas outras unidades curriculares que acompanhamos. Dentre os conteúdos apresentados, as estudantes puderam escolher aqueles de que tinham interesse para elaboração de um aprofundamento e dinamização de uma aula por estudante. Acordou-se que a participação geral e a dinamização dos temas escolhidos seriam a base para a elaboração de auto avaliação, ao final do semestre letivo. Os itens de referência para estas avaliações também foram discutidos e elaborados em grupo. Tais itens foram: capacidade de síntese, domínio do tema, equilíbrio do tempo de comunicação dos elementos do grupo capacidade de envolvimento dos colegas, capacidade de provocar a reflexão na turma, sugestões e conclusão sobre o que aprendeu. Com estes critérios, ao final da unidade curricular houve um momento avaliativo final em que cada estudante apresentou um texto escrito para a turma (lendo em voz alta), no qual se realizava uma autoavaliação, que era em seguida apreciada pela professora e demais colegas. Acerca desta dinâmica de funcionamento das aulas, Folque, Leal da Costa e Artur (2016, p. 212) explicam:

Em várias unidades curriculares da formação inicial, os alunos são convidados a olharem para o seu processo de aprendizagem como um projeto, guiados por um plano individual de trabalho. Este vai-se concretizando através da realização de trabalhos individuais de pesquisa autônoma ou na elaboração de portfólios de aprendizagem [...]. A apresentação pública para socialização, partilha e escrutínio pelos pares, dos saberes construídos nas dinâmicas dos projetos e nos grupos de trabalho, são momentos de fortalecimento da comunidade de aprendizagem onde todos contribuem para a aprendizagem profissional da comunidade [...].

Podemos dizer que acompanhar esta unidade curricular nos revelou a intencionalidade institucional de afirmar a pedagogia específica de infância, desde a formação inicial. Esta afirmação, por sua vez, vinha acompanhada de uma busca por valorizar a autonomia das estudantes, fecundar os debates em sala com experiências em creches e jardins de infância, ainda que no nível da observação, bem como por iniciativas interdisciplinares (que envolviam

não somente propostas de atividade conjunta com outras unidades curriculares, mas sobretudo o diálogo entre professoras e estudantes), em função da monodocência assumida.

O programa e o modo como as aulas foram dinamizadas pareceu-nos muito significativos na construção da transição entre o conhecimento mais amplo na LEB e a introdução do estudante nas especificidades da Educação de Infância. Dentre os conteúdos que queremos destacar nesse processo de transição, está a pedagogia de projetos²⁶. Isto porque ao longo dessa unidade, pudemos perceber que a pedagogia de projetos é uma influência importante tanto da organização do trabalho com crianças em instituições de educação infantil como da formação das educadoras de infância na Universidade de Évora. Pela sua flexibilidade e ações cooperadas de planejamento, podemos estabelecer uma aproximação entre a dinamização das aulas de Pedagogia de Infância de 0 a 6 anos com a própria perspectiva da metodologia de projetos assumida nas OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, publicadas pelo Ministério da Educação de Portugal:

Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente (COSTA, 2016).

Queremos, dessa forma, também destacar o encontro entre a concepção política do trabalho em educação pré-escolar e a dinâmica da formação dos educadores o que proporciona coerência entre princípios macro e micro-sistêmicos.

A seguir, faremos a exposição e discussão da entrevista realizada com uma estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, concluinte da disciplina “Pedagogia de Educação de Infância de 0 a 6 anos”. Vale dizer que esta entrevista, assim como as outras, foi realizada conforme os aspectos explicitados na metodologia.

4.4.1 Entrevista com estudante de Pedagogia de Educação de Infância de 0 a 6 anos

A entrevista com a estudante de Pedagogia de Educação de Infância de 0 a 6 anos foi realizada conforme as condições já explicitadas anteriormente.

²⁶ que aparece como conteúdo no 4º semestre da LEB, na unidade curricular Projetos de Intervenção em Contextos Educacionais não Formais-PICENF e aparece de modo transversal nas unidades curriculares do grupo da IPP – Iniciação à Prática Pedagógica. No Mestrado em Educação Pré-Escolar, há o deslindamento da especificidade da Pedagogia de Projeto na Educação Infantil, marcadamente na Pedagogia de Educação de Infância de 0 a 6 anos e na PES – Prática de Estágio Supervisionado.

Um primeiro aspecto que nos chamou atenção foi o modo como a entrevistada caracterizou a transição da LEB ao Mestrado. Nesse sentido, é válido trazer à tona a fala da entrevistada:

Visto que eu fiz a LEB na Universidade de Évora e fiz ingresso no mestrado na mesma, não foi tão difícil como se tivesse alterado de Universidade. **Já conheço as professoras, já conheço o modo de falar delas e de como eu devo trabalhar para corresponder aos objetivos de cada uma delas.** Daí que a transição só foi um pouco mais difícil em termos de aprofundamento de conteúdo [...] Alguns conteúdos já eram conhecidos, outros eram completamente novos em questão, por exemplo, da Pedagogia do 0 aos 6. Nunca tinha falado na abordagem Régio Emília, enquanto o modelo pedagógico MEM e o High/Scope já eram conhecidos. Na LEB também não temos assim muito tempo para falar de todos os modelos, portanto, uns servem para aprofundar o que não tivemos oportunidade de falar na LEB. (Entrevistada da u.c. Pedagogia de educação de infância de 0 a 6 anos, grifos nossos).

Esta referência feita pela entrevistada a uma determinada qualidade de relação com as professoras, mediada pela linguagem e pelos objetivos de aprendizagem – “Já conheço as professoras, já conheço o modo de falar delas e de como eu devo trabalhar para corresponder os objetivos” – é mencionada como um facilitador da transição da LEB ao mestrado, e isto nos sugere que esta dinâmica relacional contribui para que a aluna faça convergir aqueles conhecimentos amplos da LEB para a formação mais específica. Poderíamos dizer que aí parece se configurar um mesossistema (BRONFENBRENNER, 1996, 2012) importante que possibilita a interconexão entre os dois ciclos da formação inicial.

A transição da LEB ao mestrado, na perspectiva da entrevistada, é uma relação de ampliação e aprofundamento de conteúdos e modelos pedagógicos de educação de infância. Isto pode parecer óbvio ao leitor, mas põe em cena a importância do Mestrado em Educação Pré-Escolar como possibilidade de promover uma introdução da estudante nos contextos de atuação (Quando do exercício da Prática de Ensino Supervisionada – PES, por exemplo), fundamentada em conhecimentos específicos sobre o trabalho em educação de infância; dando, portanto, possibilidade para o desenvolvimento e aprendizagem de aspectos da sua profissionalidade e, assim, contribuindo efetivamente com o trabalho nas instituições de educação infantil. Nem sempre tal especificidade é possível de se alcançar numa licenciatura. Desta forma, a relação formativa entre a universidade e as instituições é fortalecida.

Também compreendemos, por meio da fala da entrevistada, que outra inclinação na busca de dar unidade criativa aos saberes dos ciclos de sua formação está expressa no lugar que a observação em contexto ocupa na formação das educadoras de infância. De acordo com a entrevistada de Pedagogia de Educação de Infância de 0 a 6 anos:

A observação é algo que não pertence só a essa unidade curricular. Pertence também a expressão, ao conhecimento do mundo e ao jogo dramático ou jogo motor. Então esta observação acabava por fazer a ponte com todas as outras unidades curriculares que estão integradas. (Entrevistada da u.c. Pedagogia de educação de infância de 0 a 6 anos).

Assim, a observação parece cooperar tanto para a alimentação da relação teoria e prática como para a troca interdisciplinar entre unidades curriculares diferentes, possibilitando a interlocução de saberes na formação. Por meio da observação em contexto, a estudante pode alcançar níveis mais complexos de sua compreensão da educação de infância como profissão. Consideramos interessante destacar este trecho do relato da entrevistada:

Eu gostei bastante da interação que nós tivemos com a oportunidade desta unidade curricular, porque lá (no contexto de atuação) tem a questão de nós termos de entrar em contato com aquilo que vai ser a nossa vida futura (Entrevistada da u.c. Pedagogia de educação de infância de 0 a 6 anos, parênteses nossos).

Isto nos sugere que a experiência no contexto é vista positivamente por proporcionar uma perspectiva da vida profissional futura da estudante. Esta projeção de possibilidades para uma “vida futura” como educadora de infância é indicativa de uma dimensão importante do processo de desenvolvimento da estudante como profissional. Esta compreensão nos remete a teoria de de Vigotski (2009, 2007), na qual se entende a inserção no mundo simbólico da cultura como condição para o desenvolvimento e, na medida em que transformamos o meio, também somos transformados, num processo de ir além das condições imediatas, projetando, criando condições de vida. Por isso, consideramos interessante para o desenvolvimento da profissionalidade em educação de infância que a estudante possa vivenciar situações, nas quais ela perspective a imagem de si como educadora.

A entrevista também nos permitiu lançar um olhar para a importância de processos de auto e hetero avaliação como possibilidade de potencializar a autonomia da estudante, cooperando para a integração de conhecimentos na sua experiência. Conforme a fala da entrevistada:

Acho que é muito importante existir essa relação de nós nos autoavaliarmos, porque isso dá autonomia e é o que vai acabar por acontecer com as crianças ou que nós vamos tentar transmitir às crianças. Dá-nos autonomia! (Entrevistada da u.c. Pedagogia de educação de infância de 0 a 6 anos).

Observamos na fala citada, que a entrevistada faz uma relação direta entre o modo como suas vivências de formação são dinamizadas e a possibilidade de desenvolver um modo de se relacionar com as crianças. Isto sugere a expressão do isomorfismo assumido nesta formação de educadores (FOLQUE, LEAL DA COSTA e ARTUR, 2016; LEAL DA COSTA, ARTUR e FOLQUE, 2017; FOLQUE, 2018). Ela toma a perspectiva futura do trabalho que desenvolverá com a criança como referência para atribuir sentido ao seu processo de auto e hetero avaliação. Embora saibamos que as avaliações desenvolvidas na universidade e aquelas que são realizadas em jardins de infância são de naturezas diferentes; é válido atentarmos para a dialógica na maneira como a entrevistada significa seu processo de avaliação e autonomia por

ele gerada. A entrevistada parece ter em vista que a autonomia vivenciada na sua avaliação se refletirá no trabalho que ela virá a realizar com as crianças.

A entrevistada ainda expressou sobre um aspecto mais ligado à fragmentação, na LEB, referente ao desencontro entre algumas disciplinas e a respectiva metodologia específica para o trabalho com crianças:

[...] há disciplinas ou unidades curriculares em que focam mais na matéria e no conteúdo em si do que propriamente na ponte entre o conteúdo e como vamos ensinar às crianças. (Entrevistada da u.c. Pedagogia de educação de infância de 0 a 6 anos).

4.5 A educação das crianças, famílias e a comunidade (78h)²⁷

Dando continuidade à exposição de nossa experiência de acompanhamento das aulas da formação de educadores de infância, na Universidade de Évora, trazemos à tona aspectos de nossa observação na unidade curricular “A Educação das crianças, famílias e a comunidade”, bem como colocaremos em debate nosso exercício de olhar compreensivo acerca da entrevista realizada com uma estudante matriculada nesta unidade.

A unidade curricular “A educação das crianças, famílias e a comunidade” – que contava com carga horária de 1h30 + 2h de tutoria semanais – faz parte do grupo de disciplinas opcionais ofertado para o Mestrado em Educação Pré-Escolar. No período em que estivemos na Universidade de Évora, as alunas matriculadas nesta unidade eram do terceiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no qual obrigatoriamente deve-se cursar também a Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar, que falaremos no próximo capítulo.

No tocante à Educação das crianças, famílias e a comunidade, conforme o Programa didático, esta unidade:

[...] pretende constituir-se, fundamentalmente, como um espaço de análise e reflexão sobre a educação da criança em diálogo com os seus contextos familiares e comunitários que compõem e definem a ecologia da infância (UNIVERSIDADE DE ÉVORA. Programa de Educação das crianças, famílias. Mestrado em Educação Pré-escolar. 2017/2018).

Também é válido situar os objetivos e conteúdos para que o leitor tenha uma visão geral das intencionalidades pedagógicas desta unidade na formação de educadores de infância; conforme os quadros abaixo.

²⁷ Inicialmente, é interessante dizermos que nossa participação e acompanhamento das aulas nesta unidade deu-se ao acaso. A princípio, não a havíamos escolhido. Contudo, houve confusão de nossa parte com o horário de IPP em Creche e fomos para a Universidade de Évora no horário da “A Educação das crianças, famílias e a comunidade”. Ao convite da professora, decidimos assistir a aula e percebemos então que esta unidade poderia nos dar importantes pistas para nosso problema de pesquisa. O que a princípio parecia um acaso, logo ganhou sentido dentro de nosso planejamento e passamos a frequentar as aulas regularmente.

Quadro 35: Objetivos de Educação das crianças, famílias e a comunidade

Objetivos de Educação das crianças, famílias e a comunidade	
1	Conceber a Educação de Infância numa perspectiva holística – tendo em conta a ecologia do desenvolvimento da criança de modo a garantir os seus direitos; Perspectivar o papel da educação de infância para a construção de um mundo sustentável (a nível económico, social e ambiental);
2	Conhecer e refletir a família e a comunidade numa óptica descritiva, histórica, política e cultural;
3	Reconhecer e valorizar os pilares da equidade na educação de Infância: Diversidade, diferenciação, multiculturalidade e cooperação;
4	Conhecer os fundamentos da aprendizagem na infância, para poder edificar, cooperadamente, com os seus pares, com as famílias e com as forças vivas da comunidade escolar, uma organização de aprendizagem fecunda para todas as crianças;
5	Conhecer, analisar e perspectivar diversas abordagens de trabalho com a família e com a comunidade e de resolução dos problemas subjacentes às aprendizagens necessárias no mundo de hoje.

Fonte: UNIVERSIDADE DE ÉVORA (2017e)

Quadro 36: Conteúdos de Educação das crianças, famílias e a comunidade

Conteúdos de Educação das crianças, famílias e a comunidade	
1	Conceitos estruturantes: ecologia da infância e desenvolvimento sustentável;
2	A comunidade reconhecida com uma função educadora:
2.1	O conceito de “Cidades Educadoras” - carta das cidades educadoras (Declaração de Barcelona);
2.2	As conexões entre a aprendizagem na escola e na comunidade;
2.3	Projetos de trabalho com comunidade
3	A família como um sistema estruturante da aprendizagem e desenvolvimento da criança;
3.1	Família, Parentalidade e transformações sociais;
3.2	Educação parental: concepções e práxis;
3.3	Problemas frequentes na participação das famílias nas instituições de educação de infância
3.4	Estratégias de interação e cooperação com as famílias na educação das crianças;
4	Diferentes visões sobre a criança e suas implicações para o seu processo de aprendizagem;
4.1	Escutar as crianças: a radicalidade ética, política e pedagógica da assunção da criança como cidadão sujeito de direitos.

Fonte: UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2017e.

O desenvolvimento desta unidade também nos chamou atenção pela sua dinâmica intensamente participativa tanto no que se refere à ação das estudantes como no intercâmbio com profissionais e na atuação mediadora da professora da universidade. É possível agrupar didaticamente as aulas em três grupos de encontros que marcam esta dinâmica de funcionamento: um primeiro caracterizado pelas aulas voltadas ao aporte teórico e ao planeamento; um segundo momento, cuja ênfase foi a dinamização das aulas com a participação de profissionais convidados e, finalmente, um terceiro, de avaliação.

No primeiro grupo de encontros, a professora responsável proporcionou a discussão sobre os conceitos estruturantes da unidade, como a ecologia do desenvolvimento infantil e o desenvolvimento sustentável.²⁸ Nesse primeiro momento, também foram realizados acordos

²⁸ Com base em Bronfenbrenner (1917-2005) e documentos produzidos pela UNESCO, tal como: UNESCO (2016). **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?**. Brasília: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>.

pedagógicos sobre a dinamização das aulas e sobre a avaliação. A dinamização das aulas, que marca o segundo grupo de encontros, foi realizada por duplas ou trios de estudantes com profissional convidado e, por sua vez, constituíam a base do processo de avaliação, completando assim o terceiro momento da disciplina, conforme nosso olhar. Os processos de planejar, dinamizar e avaliar estavam estreitamente relacionados e a professora da unidade, ao organizá-los, conferia participação contínua e ativa das estudantes e dos profissionais convidados, fazendo jus a intencionalidade de provocar “aprendizagens holísticas e transdisciplinares” expressa por Folque, Leal da Costa e Artur (2016, p. 211).

Para ilustrarmos esta integração dos processos didáticos, que ao mesmo tempo possibilitava a autonomia e participação coletiva, é válido destacar o registro da proposta de avaliação realizada pela professora da unidade no documento Planejamento Geral de Educação das crianças, famílias e a comunidade, conforme o quadro abaixo.

Quadro 37: Registro de proposta de avaliação

3º semestre do Mestrado em Educação Pré-escolar	Disciplina: A Educação das crianças, famílias e a comunidade.	Proposta de Avaliação
<p>Proposta de avaliação:</p> <p>A. Dinamização de uma aula com convidado/a: contato com convidado/a, introdução, moderação do debate; registro reflexivo sobre a aula e sua preparação;</p> <p>ou</p> <p>Dinamização de um debate com famílias: contato com famílias, organização e divulgação, moderação; registro reflexivo sobre o debate e sua preparação;</p> <p>ou</p> <p>Pesquisa sobre projetos de trabalho com comunidade de qualidade e sua apresentação em turma; registro reflexivo sobre a sua escolha, características e potencialidades.</p> <p>+</p> <p>B. Registro reflexivo sobre uma aula.</p>		

Fonte: FOLQUE, A., 2017.

Achamos interessante expor a proposta acima, pois pensamos que ela explicita bem a integração a que nos referimos entre o desenvolvimento das aulas e a avaliação. Como se observa, a proposta visava à composição de dois instrumentos de avaliação: no primeiro, as estudantes eram chamadas a escolher entre a dinamização de uma aula com profissionais convidados, representantes de famílias de crianças atendidas por instituições de educação infantil, para partilharem experiências; ou, com base em pesquisas bibliográficas realizadas pelas estudantes, conforme seus interesses e pertinência com os conteúdos da unidade. As condições de realização dessa dinamização envolviam o contato com o convidado, introdução de sua fala e moderação do debate. Posteriormente, as estudantes deveriam organizar o registro

reflexivo sobre a aula e sobre o processo de sua preparação. O segundo instrumento era composto pelo registro de uma aula organizada por outra dupla de colegas. A professora também dava suporte às estudantes nos momentos de tutoria, visando ao aprofundamento dos trabalhos finais e articulação de contatos com os profissionais que participariam das aulas.

O documento final de avaliação deveria ser entregue no formato esquematizado no quadro abaixo.

Quadro 38: Caracterização do dossiê de A Educação das crianças, famílias e a comunidade

Documento de avaliação	
Requisitos	Descrição
Pré-textuais	Capas e índice
Introdução	Apresentação geral do trabalho e estabelecimento de relações com os objetivos da unidade curricular em questão.
Registro reflexivo (Aspecto Geral)	Apresentação sucinta dos registros reflexivos (A e B) realizados e justificativa de suas escolhas pelo estudante.
Registro reflexivo A (referente à organização e participação em uma aula)	Registro reflexivo propriamente dito, com descrição de aspectos da formação da palestrante, estrutura da palestra, identificação dos conteúdos discutidos, podendo ser enriquecido com a leitura de referências bibliográficas diretamente relacionadas. Deve conter o processo de elaboração do contato com a profissional convidada e os passos necessários para que a palestra acontecesse.
Registro reflexivo B (referente à participação em uma aula)	Registro reflexivo propriamente dito, com dados da formação da palestrante, descrição pormenorizada da palestra, identificação dos conteúdos discutidos, podendo ser enriquecido com a leitura de referências bibliográficas diretamente relacionadas.
Conclusão	Reflexão ampla da estudante sobre aprendizagens vividas ao longo da unidade e sua importância na sua formação como educadora.
Referências bibliográficas	Listagem de referências utilizadas
Anexos	<i>E-mails</i> e demais documentos utilizados na organização e dinamização da aula.

Fonte: SALGADO, 2017.

No quadro abaixo estão expostos os temas das palestras dos convidados.

Quadro 39: Palestras de profissionais convidados

Convidado/a	Temas das Aulas
Educadora de Infância Fátima Godinho	A relação Jardim de Infância-comunidade e o desenvolvimento sustentável. "Construir a sustentabilidade a partir da infância".
Educadora de Infância Catarina Bagagem	Crescendo no exterior em contexto de creche: comunicação de uma prática pedagógica de trabalho em comunidade.
Educadora de Infância Joana Mancos	O trabalho de uma educadora em hospital.
Educadora de Infância	O trabalho com famílias com crianças com NEE.
Psicóloga	O Processo de transições entre ciclos e a percepção de sentimentos em crianças.
Pai	"Pai cidadão"
Aula protagonizada pelas próprias alunas (um grupo de 3)	Reflexão sobre o contributo das palestras dos convidados.
Educadora de infância Elsa Oliveira	Exemplos de projetos de intervenção na comunidade.
Educadora de infância	A educação das crianças de etnia cigana.

Maria João Bravo e Maria João Correia	
------------------------------------------	--

Fonte: Coleta de dados.

A oportunidade de participar destas aulas e ter acesso às palestras dos convidados foi uma experiência enriquecedora do ponto de vista de nossa formação. Contudo, expor sobre cada uma delas iria muito além dos objetivos do nosso trabalho, de modo que queremos apenas destacar alguns pontos:

1. Todas as palestras eram baseadas na experiência de trabalho dos convidados, com reflexões fundamentadas. No caso do pai, a partilha de sua experiência como ente de uma família com criança em educação pré-escolar foi permeada de conhecimento sobre política e cidadania. A partilha das experiências trouxe para a turma uma diversidade de questões em educação de infância, mas de modo concreto e contextualizado, pois era centrada no testemunho vivo dos profissionais. A palestra da educadora Catarina Bagagem, “Crescendo no exterior em contexto de creche”, por exemplo, trouxe o diálogo sobre as alternativas criadas pela educadora para possibilitar às crianças a apropriação do espaço externo das instituições educativas, bem como para promoção de encontros intergeracionais e formação de uma comunidade de aprendizagem com a família, potenciando o vínculo materno e paterno no cuidado à criança. A educadora palestrante expôs fotografias que documentavam sua atuação, fornecendo às alunas elementos concretos para a compreensão de conceitos e processos envolvidos em seu trabalho, como a organização temporal do cotidiano e valorização dos processos sociais autênticos para que rotina e aprendizagem fluíssem juntas. De nosso ponto de vista, esta mesma intencionalidade, inerente a palestra aqui mencionada, de intercambiar experiências internas e externas à instituição, na educação das crianças, viabilizando trocas intergeracionais na educação infantil, esteve também presente nas estratégias didáticas que a professora da universidade organizou com as estudantes do mestrado; pois estas, ao saírem do espaço físico da universidade para organizarem a dinamização das aulas com os convidados, poderiam encontrar outras gerações de educadores de infância, de pais e mães, oportunizando o desenvolvimento da profissionalidade em educação infantil. Compreendemos que este processo revela o fomento do isomorfismo na formação – “fazer experienciar” as práticas que se quer desenvolver como profissionais (NIZA, 2009) que como Folque, Leal da Costa e Artur (2006, p. 185) afirmam: “é o conceito inspirador” do trabalho na formação de professores monodocentes, na Universidade de Évora.

2. A oportunidade das estudantes irem em busca de profissionais para partilhar suas experiências possibilitou que conhecessem o desenvolvimento do campo da educação de

infância, na região, especialmente, no que se refere aos temas centrais da unidade curricular, podendo perceber limites e desafios na área, na sua localidade, ou seja, aquilo que precisa ser potencializado ou superado. Isto motivou uma iniciativa de reflexão e debate coletivo, por parte de um grupo de três alunas, que a princípio, iriam dinamizar uma aula convidando mais um profissional. Contudo, identificaram a necessidade de dar espaço ao diálogo com toda a turma, expandindo, partilhando e/ou superando impressões deixadas pelos profissionais convidados. Uma das alunas assim argumentou: “Estávamos participando da partilha das experiências dos profissionais, mas sempre faltava tempo para discutirmos mais. Então, se realizamos com as crianças o momento de comunicar entre si, por que não fazer conosco?” Assim, entrou-se em acordo com a professora da unidade, que atuou mediando a dinamização das três alunas junto ao grupo maior.

3. Merece também destaque a repercussão dos debates realizados para os próprios convidados. Pudemos observar que o ato de falar sobre sua experiência colocava-os em reflexão de suas práticas profissionais, transformando a cooperação com a universidade em uma forma de ampliar sua compreensão sobre as problemáticas com as quais lida. Isto ficou simbolizado na fala de uma das convidadas para falar sobre sua experiência na Educação das Crianças de Etnia Cigana, a educadora Maria João Correia. Ela, ao concluir sua participação e após os questionamentos e apontamentos realizados pelo grupo, emocionou-se e disse: “Tenho interesse em fazer um Mestrado em Educação Pré-Escolar”, como se de algum modo ela reconhecesse que o estado atual de seus conhecimentos poderiam ser ampliados para responder mais adequadamente aos desafios de seu trabalho educacional com as crianças ciganas. Relacionamos tal situação com perspectiva adotada pela professora da unidade curricular:

Nesta dinâmica de construção de uma comunidade de aprendizagem, é necessário um enfoque comum e que todos unamos esforços, participando plenamente. Falamos aqui não só dos formandos e dos professores da universidade, mas também dos educadores e professores das escolas cooperantes que vêm unindo esforços em torno de objetos comuns: aprender sobre a Educação de Infância; preparar e prepararmo-nos enquanto profissionais de educação (FOLQUE, LEAL DA COSTA e ARTUR, 2016, p. 203).

Comprendemos que esta citação expressa com clareza as experiências de partilha ao longo desta unidade, que abriu espaço para aprendizagens e participação de todos os intervenientes.

4.5.1 Entrevista com Estudante de A Educação das crianças, famílias e a comunidade

A entrevista abaixo foi realizada com uma estudante concluinte da unidade “A educação das crianças, famílias e a comunidade”, nos moldes já explicitados na metodologia.

A entrevistada enfatizou à importância da u.c. em questão pela oportunidade de conhecer a perspectiva das famílias:

Não é só o nosso lado! Tem o lado deles. Por exemplo, nós ainda não somos mães. Nós ainda não temos a percepção do que é ter um filho no jardim de infância, como é deixar nosso filho com alguém. (...) Nessa unidade, ao escutarmos o pai nos fez pensar que eles também têm uma adaptação, não são só as crianças e eles, se calhar, passam por tantas ou mais fases que os filhos deles conosco (Entrevistada da u.c. A Educação das crianças, famílias e a comunidade).

Nesse sentido, a entrevistada assume que ter contato e compreender a perspectiva das famílias constitui-se como conhecimento importante no desenvolvimento de sua profissionalidade. Esta visão integradora também está presente na forma como ela reflete os saberes provenientes de pessoas da comunidade:

Queremos fazer um pão: passamos pela padaria e perguntamos como é que se faz e voltamos para a sala e fazemos. Percebe? Não temos de saber tudo! Não é? Há pessoas muito mais experientes que nós em outras áreas que não abrange a nossa. Por que não aproveitar esses saberes das outras pessoas? (Entrevistada da u.c. A Educação das crianças, famílias e a comunidade).

O olhar de integração de saberes parece contribuir inclusive para que a futura educadora possa lidar com o não-saber, evitando uma postura performativa ou prescritiva de atividades com as crianças. A sua fala, que destacamos abaixo, parece-nos muito significativa para ilustrar esta questão, que por sua vez demonstra também um modo de incluir a criança, evitando qualquer relação de dominação do adulto para com a criança.

Eles (as crianças) não sabem tudo e nós também não sabemos tudo. Então se eles não sabem e nós também não sabemos, vamos aprender em conjunto (Entrevistada da u.c. A Educação das crianças, famílias e a comunidade, parêntesis nossos).

Sobre a relação com a criança, há ênfase da mesma na constituição de seu papel pedagógico como estagiária, explicitando a importância do tempo maior que o estágio do Mestrado proporciona, para que esta relação com a criança seja fortalecida.

Eu sinto um aspecto muito diferente. Nós na IPP temos uma manhã por semana. Nós somos como uma visita. Como alguém que vai lá brincar. Depois quando ficamos uma semana a sermos nós as educadoras, é muito difícil, porque elas nos conhecem como alguém que vai lá brincar umas horinhas. E agora em mestrado, nós vamos 2 semanas a observar e participar ao mesmo tempo. Mas depois quando vamos como educadoras, nós somos pessoas que estão lá presentes. Eles (as crianças) nos veem como alguém que está lá. Não é só a educadora e a auxiliar a estarem na sala. “Elas (as estagiárias) também estão aqui a fazer qualquer coisa” – pensam as crianças (Entrevistada da u.c. A Educação das crianças, famílias e a comunidade).

A formação em nível de mestrado também, ao trazer maior especificidade de conhecimentos sobre educação de infância, parece contribuir com a integração do que na licenciatura parecia amplo ou fragmentado.

Na licenciatura, tem português, matemática, temos necessidades educativas especiais, química, física e algumas delas até nos dão luzes de como trabalhar as coisas em salas de jardim de infância, mas são aspectos que nos enriquecem enquanto pessoas, enquanto cultura. Não é desperdiçar, não é?! Cá temos que aproveitar, mas quando nós entramos no mestrado, tudo começa a fazer mais sentido (Entrevistada da u.c. A Educação das crianças, famílias e a comunidade).

Sobre a colaboração com educadores, promovida na unidade curricular, a entrevistada define como um “alargar” da visão, que não seria alcançado se ela tivesse apenas o contato com a educadora cooperante do estágio.

Eu acho que nesta unidade curricular nós sentimos a alargar visões, para também não estarmos só associadas a pessoa com quem estamos no estágio. (...) **Isso aumenta as nossas aprendizagens e, se calhar, também identificarmos as educadoras que queremos ser.** (...) Também fez-nos pensar que essa educadora também tirou cá a licenciatura e, se calhar, é também de pensar “será que também lhe foi transmitido isto?” e “quando tivermos convites para partilhar nossas experiências, vamos aceitar?” (Entrevistada da u.c. A Educação das crianças, famílias e a comunidade, grifos nossos).

Como se observa acima, a colaboração com educadores também parece potencializadora do processo de transição do lugar de estudante ao de educadora, oportunizando a projeção da estudante para o lugar da profissional, que naquele momento, está sendo socialmente valorizado na universidade. Outro aspecto importante que o tema da colaboração com educadores traz é o papel mediador da professora da universidade, na introdução da estudante no mundo simbólico da profissão dos educadores de infância.

Do relato da entrevistada, também identificamos que a mesma atribui importância a reflexividade provocada pelas experiências nas instituições de educação infantil. A estudante valoriza o aporte dos conhecimentos universitários, mas ao mesmo tempo, deixa-se desafiar pela novidade do contexto da profissão.

Nós aprendemos a estar, a falar, a saber como agir, mas também temos consciência de que sem a teoria toda que aprendemos não saberíamos como fundamentar nada ou não entenderíamos o porquê de as coisas acontecerem. As crianças, ainda essa semana, estão a brigarem-se por causa de um boneco e nós através da psicologia conseguimos entender que: “será que a criança está a brigar por que quer o boneco ou por que quer estar a ‘brincar’ com a criança que tem esse boneco?” Não é? Faz-nos perceber, questionarmos: “mas por que isto está a acontecer?”, “como é que eu vou responder a isto?”, “qual será o meu papel?”, será que vou deixá-los ali?”. Não achamos um modelo! Então, como é que eu vou agir? Vou chegar lá, vou perguntar o que é que se passa, ver quais crianças estão sempre presentes e então como é que vamos resolver isto? Nosso papel é lançar questões para que elas (as crianças) cheguem a um consenso. Se não acontecer, nós também temos de tomar um papel. **Para mim no estágio aprende-se muito. Acho que de lá retiro grande parte do que vou ser, mas sem o que aprendemos na universidade não conseguiríamos.** Às vezes a gente começa a pensar: “então, quando a gente tiver o nosso grupo, como é que vamos agir?”. (...) **Então existe sempre aquela interligação desses aspectos... Agora, o modo de agir e de estar com eles, acho que aprendemos muito é no espaço onde estamos,** pois, por exemplo, nós as vezes agimos por impulso e... Imagine que duas crianças estão a brincar e querem a mesma boneca e andam a puxar e eu chego lá e pronto! Não há boneca pra ninguém, acabou! Foi minha ação naquele

momento, mas se calhar se eu não for um ser pensante não chega à casa e pronto... **Mas chegamos a casa e pensamos: Mas por que é que eu agi assim? Será que eu agi bem? Por que as professoras sempre nos fazem pensar: “Pensem nas vossas atitudes, pensem no que fazem no porquê de fazer e no porquê de não fazer** (Entrevistada da u.c. A Educação das crianças, famílias e a comunidade, grifos nossos).

Esse conjunto de experiências nos contextos da profissão, amparado pelos conhecimentos científicos sobre a infância, partilhados pela universidade, e ao mesmo tempo, mediado pela parceria da professora da universidade e pela educadora cooperante, vão oportunizando uma reflexividade com potencial transformador do ser, sentir e agir da estudante, configurando o desenvolvimento de sua profissionalidade. Assim, inferimos do discurso da entrevistada que a construção de sua profissionalidade se expressa pelas novas posturas adotadas no modo como ela lida com a infância, como por exemplo:

Se calhar, antes de virmos para cá qualquer livro servia. Depois de cá estarmos, ao escolher um livro e não outro, temos de ter consciência do que está lá escrito, se a linguagem é apropriada, o tipo de ilustração... Antes era tudo muito estereotipado e agora não. Se calhar, quanto mais as pessoas acham estranho aquilo - “ai, isto para crianças?” – mais gozo nos dá agora para comprar! (Entrevistada da u.c. A Educação das crianças, famílias e a comunidade).

No apêndice, é possível conferir a entrevista na íntegra e nosso movimento de compreensão da mesma.

4.6 A Prática de Ensino Supervisionada - PES

O Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Universidade de Évora, possui duas unidades curriculares obrigatórias referentes à estágio: a Prática de Ensino Supervisionada em Creche (PES em Creche), com 468h, no segundo semestre, e a Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar (PES no Pré-escolar), com 624h, no terceiro semestre. Em nossa pesquisa, investigamos a segunda u.c., ou seja, a PES no Pré-Escolar, buscando atender ao objetivo de investigar o modelo de estágio supervisionado da formação de educadores de infância, da Universidade de Évora, e suas estratégias de aprendizagens acadêmicas sustentadas na experiência profissional.

Para o alcance deste objetivo, foram realizadas as seguintes ações: 1. Acompanhamento das atividades do estágio na universidade e no contexto profissional (reuniões de planejamento, aulas, visitas de supervisão em contexto, reuniões de avaliação); 2. Seleção e acompanhamento de uma estagiária; 3. Observações do contexto profissional (espaço, funcionamento do jardim de infância onde a estagiária realizava suas atividades); 4. Entrevistas com as seguintes informantes: estagiária, educadora cooperante e supervisoras (docentes da u.c.).

Neste item, apresentaremos inicialmente a estrutura regulatória da PES, clarificando aspectos como: definição; estrutura; instrumentos utilizados; e atores envolvidos. Em seguida, buscaremos enveredar pela nossa vivência de acompanhamento da PES, demarcando como ela se desdobrou em ações no período que estivemos na Universidade de Évora (setembro de 2017 a fevereiro de 2018).

4.6.1 A PES: estrutura regulatória

4.6.1.1 Definição

No que se refere à definição, de um modo geral, recorreremos ao Plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no qual se indica que na PES são trabalhadas:

[...] as quatro dimensões do Perfil de Desempenho Profissional: **I. Dimensão profissional, social e ética; II. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**, incluindo: Organização do ambiente educativo; Observação, planificação e avaliação; Relação e ação educativa; Integração do currículo **III. Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade; IV. Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida**. Estas dimensões são trabalhadas no contexto da intervenção e da sua regulação nas instituições e nas sessões de

seminário na universidade, fazendo apelo às aprendizagens feitas no contexto de todas as UCs da formação dos(as) alunos(as) (UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2017)

Realizamos os grifos acima, pois, queremos destacar que as quatro dimensões dos Perfis de Desempenho Profissional - Decretos Lei 240/2001 e 241/2001 (Portugal, 2001) - já mencionados no capítulo 2 e em outros momentos deste texto, foram apropriadas institucionalmente na formação dos educadores de infância e, ao mesmo tempo, funcionam como parâmetros da organização curricular e da avaliação das estudantes da PES. Isto é importante, pois parece revelar-nos um aspecto potencializador do desenvolvimento da profissão: há um perfil oficial, validado legal e politicamente, podendo atuar como referência para construção da identidade profissional dos estudantes, bem como para reflexão constante por parte dos profissionais já formados. Outro documento mencionado, a Carta de Princípios Para uma Ética Profissional da APEI²⁹ - Associação de Profissionais de Educação de Infância – é representativo dos princípios éticos e compromissos da classe profissional dos educadores de infância com o desenvolvimento da profissão. Conforme o referido documento:

A APEI elege os seguintes princípios como referência ética: A Competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução. A Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita. A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente. O Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa (Carta de Princípios para uma ética profissional da APEI, APEI, s/d).

Dentre os compromissos previstos na carta, estão: o compromisso com a criança, com as famílias, com a sociedade, com a equipe de trabalho, com a instituição empregadora, com a comunidade e sociedade (APEI, s/d). Observamos que estes princípios e compromissos orientam a ética não apenas na profissão, mas também na formação dos educadores de infância. Aqui, assim como frisamos nas outras unidades curriculares relatadas, enfatizamos o imbricamento entre a dinâmica da organização didática com o processo avaliativo do desempenho do estudante. Este imbricamento está ligado tanto à coerência entre os princípios da formação e os da profissão como à utilização de instrumentos mediadores das ações e das avaliações, que vão contribuindo para que o estudante organize suas ações, ao longo das 15 semanas da PES.

²⁹ Carta de princípios para uma ética profissional da APEI – Associação De Profissionais De Educação De Infância. Disponível em: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf> Acesso em: 28 de setembro de 2018.

4.6.1.2 Estrutura

Conforme Fialho e Artur (2018, p. 62) relatam, a PES realiza-se em dois semestres, com a duração de 15 semanas cada um, sendo 1 de preparação (leitura de documentos, explicitação de instrumentos a serem utilizados, colocação das estagiárias nas instituições, etc.), 3 de observação participante e 11 de intervenção plena.

Fialho e Artur (2018, p. 62) explicam:

No Mestrado em Educação Pré-escolar acontece no 2º e 3º semestres, primeiro em Creche e depois em Jardim de Infância; e no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, decorre no 3º e 4º semestres, primeiro no 1º Ciclo e depois no Jardim de Infância. Em ambos os cursos, a PES é precedida pela observação participante dos contextos (3 horas por semana, ao longo de 15 semanas) de creche e jardim de infância e de Jardim de Infância e 1º Ciclo, respetivamente, visando a um contato mais próximo com a realidade, constituindo um recurso de mediação da aprendizagem profissional

A universidade e as instituições educacionais mantem protocolos de cooperação que viabilizam a experiência de estágio nos contextos da profissão. Assim, a participação das creches e jardins de infância é regulada pelo Decreto Lei nº 79/2014, que dispõe que:

1 — Os estabelecimentos de ensino superior que pretendam organizar e ministrar ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência devem celebrar protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, doravante designados escolas cooperantes, com vista ao desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada. 2 — Os protocolos previstos no número anterior regulam a colaboração institucional com carácter plurianual e devem prever, sempre que possível, que cada escola cooperante acolha alunos das várias especialidades ministradas pelo estabelecimento de ensino superior. 3 — Dos protocolos devem constar as seguintes indicações: a) Níveis e ciclos de educação e ensino e disciplinas em que se realiza a prática de ensino supervisionada; b) Identificação dos orientadores cooperantes disponíveis para cada nível e ciclo de educação e ensino e disciplina e eventuais contrapartidas disponibilizadas aos mesmos pela escola cooperante; c) Número de lugares disponíveis para os estudantes de cada nível e ciclo de educação e ensino e disciplina; d) Funções, responsabilidades e competências de todos os intervenientes, incluindo os estudantes; e) Condições para a realização da prática de ensino supervisionada nas turmas do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, sempre na presença do orientador cooperante; f) Condições para a participação dos estudantes noutras atividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes; g) Contrapartidas disponibilizadas à escola pelo estabelecimento de ensino superior. 4 — Os estabelecimentos de ensino superior devem assegurar -se de que as escolas cooperantes possuem os recursos humanos e materiais necessários a uma formação de qualidade. 5 — Cabe aos estabelecimentos de ensino superior participar ativamente no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes, em articulação com os respetivos órgãos de gestão. (PORTUGAL, 2014)

Este mesmo documento também define no seu artigo 23º que:

1 — Os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, doravante designados orientadores cooperantes, são escolhidos pelo

órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, obtida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante. 2 — Os orientadores cooperantes devem preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos: a) Formação e experiência adequadas às funções a desempenhar; b) Prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas nunca inferior a cinco anos (PORTUGAL, 2014).

4.6.1.3 Instrumentos

Existem instrumentos que regulam e orientam as ações das estagiárias e é marcante o potencial de provocação de autonomia advindo destes instrumentos nos processos de aprendizagens profissionais. De acordo com Fialho e Artur (2018, p.64-65):

A PES é mediada por diversos instrumentos, uns para apoio direto da ação educativa e outros para autorregulação e avaliação. Existe, por parte da equipe docente, a preocupação em garantir que sejam operacionais, significativos e úteis, pelo que, ao longo do tempo, têm vindo a ser revistos, adaptados e melhorados. Entendemos, tal como Cole (1996), que os instrumentos são elementos físicos e conceptuais que estabelecem a mediação dos indivíduos com o mundo, transformam-no e, em simultâneo, são também transformados pela sua ação, não pelo estímulo que provocam nos estudantes, apenas pela sua presença, mas antes pelo significado que têm para os indivíduos no contexto em que são utilizados (ARTUR, 2015). Atualmente, o trabalho realizado pelos estudantes na PES é suportado por três estruturas de planeamento (planificação semanal cooperada, planificação semanal e planificação diária), que se destinam a intencionalizar a ação educativa; três instrumentos que têm funções de regulação e avaliação da prática (Guião de avaliação da PES, Guião do dossier da PES e Ficha de avaliação da PES) e pelo Caderno de Formação.

O quadro abaixo caracteriza os principais instrumentos e formulários orientadores, reguladores e/ou avaliativos utilizados na PES, em azul. Em rosa, listamos outros projetos e produções que a estagiária desenvolve ao longo da PES, cuja elaboração é viabilizada pelos primeiros.

Quadro 40: Caracterização dos instrumentos da PES

Instrumento	Caracterização
Caderno de Formação	São escritos diários referentes ao período de observações participantes e intervenção. Tem cunho descritivo, reflexivo e de projeção da ação a ser realizada.
Formulário de planificação diária	É um instrumento de apoio à prática. Tem em vista construir uma rotina, organizando tempo e espaço, com destaque para a intencionalidade educativa de cada momento da rotina.
Formulário de planificação semanal cooperada	É um instrumento de apoio à prática. Tem o caráter de viabilizar ações equilibradas quanto às propostas emergentes e aquelas realizadas pelo educador, trabalho de acompanhamento individual e momentos de animação, saídas da instituição e visitas na sala.
Formulário para planificação semanal	É um instrumento de apoio à prática. De caráter mais sintético, apresenta o ciclo semanal com a organização das rotinas.
Guião do Dossier da PES	É um instrumento de autorregulação. Orienta a organização do dossier pela estagiária.

Guião de Avaliação	Orienta os critérios de avaliação na PES com base nos Perfis Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, documento oficial (Decreto Lei 240 2001 e Decreto Lei 241 2001).
Ficha de Avaliação da PES	É um instrumento de autorregulação. Orienta os critérios de avaliação e deve ser preenchido por estagiária e educadora cooperante, com vistas a avaliar o processo de estágio e o desenvolvimento da estagiária, considerando as dimensões do perfil de desempenho profissional. É utilizado como instrumento mediador da reunião de avaliação final.
Projeto do Estágio	Com base na Pedagogia de projetos, é realizado a partir da interação entre a estagiária e as crianças e conduz a intervenção da estagiária, para além da rotina já estabelecida pela educadora cooperante (desenvolvido apenas na PES em jardim de infância).
Dimensão investigativa da PES	Investigação realizada a partir e acerca da experiência de estágio. A estagiária escolhe um tema de seu interesse, identificado por meio das observações realizadas, e então, aprofunda por meio da construção de um projeto de pesquisa.
Dossiê da PES	É um documento que reúne todas as ações realizadas pela estagiária (relatórios do caderno de formação, planificações feitas, projeto e dimensão investigativa), no qual se descreve, sistematiza e reflete experiências vividas ao longo da PES.
Relatório da PES ou Tese	É uma produção acadêmica, requisito de avaliação. Caracteriza-se como uma dissertação que apresenta o processo de construção e os resultados da dimensão investigativa.

Fonte: FIALHO; ARTUR, 2018.

Estes instrumentos, aos mediar às ações das estagiárias nas aprendizagens da profissão – seja provocando a autorregulação ou apoiando à prática – também contribuem para a construção da identidade de educadora de infância. A seguir, podemos conferir imagens com as Planificações Semanal Cooperada e Semanal, fornecidas por uma estagiária da PES. O objetivo é apenas ilustrar os instrumentos.

Quadro 41: Planificação semanal cooperada

	Mestrado em Educação Pré-escolar Planificação Semanal Cooperada - Design do Plano		Semana de: 30/10 a 03/10/2017 Visto: _____
	Instituição: <u>Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade</u> Educador(a) Cooperante: <u>Vanda Chaveiro</u> Nome da Aluna: <u>Inês Pires Fernandes Ferreira</u> Grupo de Crianças: <u>5 anos</u>		
Propostas Emergentes: - Ginástica; - Visita à Biblioteca Pública (procurar livros com as obras do Van Gogh) e apanhar folhas;	Propostas do(a) educador(a): - Fazer um desenho com folhas, paus e mais materiais disponíveis - Registo da visita à Biblioteca Pública - Reunir os objetos para o registo "Com o tempo o que muda" - Fazer fantoches com folhas - Reunião de conselho - Apresentação do teatro com os fantoches feitos de manhã		
Trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo - Fazer um desenho com folhas, paus e mais materiais disponíveis - Registo da visita à Biblioteca Pública - Reunir os objetos para o registo "Com o tempo o que muda" - Fazer fantoches com folhas	Momentos de animação: - Música - Apresentação do teatro com os fantoches feitos de manhã		
Saídas previstas: - Visita à Biblioteca Pública (procurar livros com as obras do Van Gogh) e apanhar folhas.	Visitas/Convidados previstos:		
Os grandes sentidos da semana / Intenção das propostas apresentadas: - O grande sentido desta semana é poderem explorar um pouco o que o outono e a natureza nos dão (folhas, paus...)			

Fonte: FERREIRA, 2017.

Conforme Artur (2017), este *design* da Planificação Semanal Cooperada tem em vista proporcionar ao estagiário um parâmetro para equilibrar as iniciativas para as ações que caracterizam a dinâmica das experiências das crianças. Colocam-se lado a lado: propostas emergentes (advindas de interações e interesses das crianças) e as propostas do educador; depois os trabalhos de acompanhamento individual ou em pequenos grupos e os momentos de animação (envolvendo o grupo maior); saídas do ambiente institucional e visitas na sala das crianças. É um instrumento que permite ao estagiário ficar atento à diversificação das experiências com as crianças. Já na Planificação Semanal, na imagem a seguir, o objetivo é dar uma visão ampla do ciclo semanal, com uma síntese das rotinas diárias.

Quadro 42: Planificação Semanal

2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
9h	Acolhimento	9h	Acolhimento	9h	Acolhimento	9h	Acolhimento	9h	Acolhimento
9:30h	Marcar presenças/data/tarefas/tempo	9:30h	Marcar presenças/data/tempo	9:30h	Marcar presenças/data/tempo	9:30h	Marcar presenças/data/tempo	9:30h	Marcar presenças/data/tempo
9:45h	Contar, mostrar ou escrever	9:45h	Contar, mostrar ou escrever	9:45h	Contar, mostrar ou escrever	9:45h	Contar, mostrar ou escrever	9:45h	Contar, mostrar ou escrever
10h	Recolher um par de calças de cada sala	10h	Vista ao Palácio (FEA)	10h	Ginástica	10h	Fazer origami	10h	Jogos tradicionais no Jardim Público
11h	Terminar o registo "Com o tempo o que muda" (observar os nossos objetos)	11:50h	Higiene	10:40h	Fazer sabonetes/Trabalho de escrita	11h	História "O livrinho das lengalengas"	11h	Reunião de conselho
11:40h	Comunicações	12h	Almoço	11:30h	Desenho com folhas/massa de cores	11:20h	Trabalho de escrita (rimar com o nome) /massa de cores	11:40h	Comunicações
11:50h	Higiene			11:40h	Comunicações	11:40h	Comunicações	11:50h	Higiene
12h	Almoço			11:50h	Higiene	11:50h	Higiene	12h	Almoço
				12h	Almoço	12h	Almoço		
				12:45h	Higiene/lavar os dentes	12:45h	Higiene/lavar os dentes		
				13h	Recreio/salão	13h	Recreio/salão		
				14h	Moral	14h	Música		
				14:30h	Pai do Bruno (ensinar linguagem gestual)	14:30h	Pesquisar no computador sobre Van Gogh (projeto)		
				16h	Lanche	15:30h	Registo do que descobrimos sobre o Van Gogh		
						16h	Lanche		

Observações: As áreas estão a ser utilizadas pelas crianças ao mesmo tempo que acontecem atividades planificadas.

Fonte: FERREIRA, 2017.

O uso dos instrumentos mencionados permite que as estagiárias alimentem, ao longo de todo o semestre letivo, a construção do dossiê da PES. Assim, embora este seja entregue como documento final para avaliação, sua elaboração ocorre processualmente. No quadro abaixo,

reunimos os itens deste dossiê, que são também entregues às estudantes desde o início da u.c sob a forma de um guia de atividades.

Quadro 43: Requisitos do dossiê da PES

Requisitos do Dossiê da PES	
Elementos Pré- textuais	
Caracterização da instituição	
Concepção da ação educativa	Caracterização do grupo
	Fundamentos da ação educativa
	Organização do cenário educativo
	Organização do espaço e materiais
	Organização do tempo
	Organização do planeamento e avaliação
	Interações com a família e a comunidade
Trabalho em equipe	
Caderno de formação	
Planificações	
Trabalho de projeto	Fundamentação teórica do trabalho de projeto
	Os grandes sentidos do projeto
	Descritivo analítico das fases do desenvolvimento do projeto
	Reflexão final
Dimensão investigativa da PES	Problemática a investigar
	Processo de investigação
	Técnica de recolha de dados
	Processo de recolha de dados
	Resultados obtidos
Reflexão-Avaliação Final	
Referências bibliográficas	
Anexos	

Fonte: Universidade de Évora, 2017f.

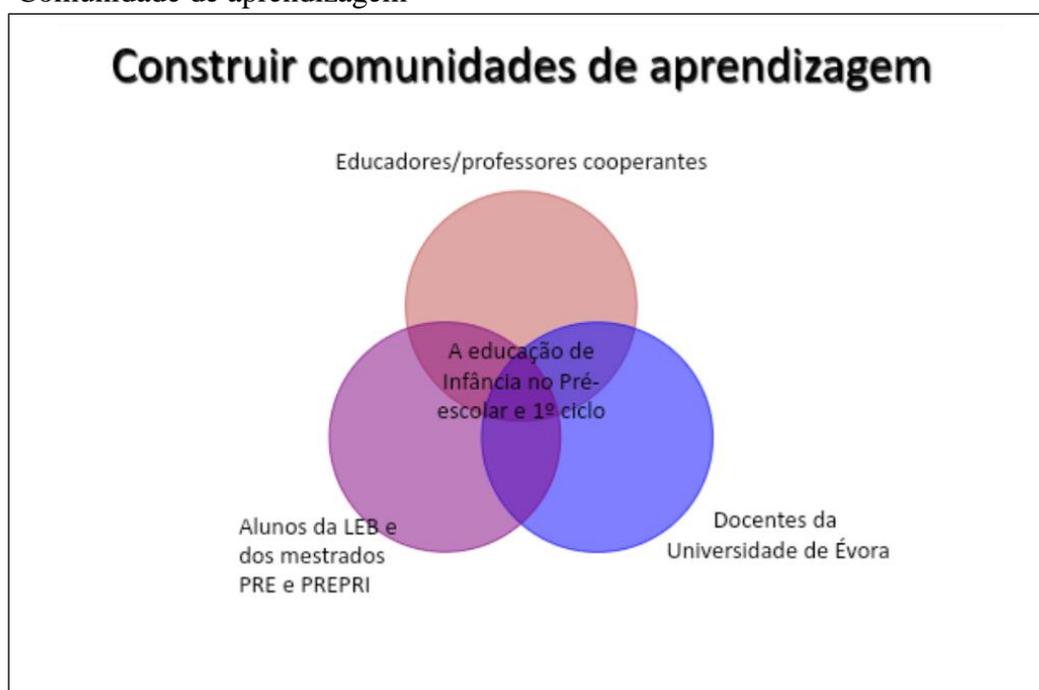
4.6.1.4 Atores

No momento, é importante também destacar que nossa participação nas reuniões bem como a leitura dos documentos e instrumentos mencionados levou-nos a uma compreensão da relação sinérgica e complementar entre os papéis de cada um dos atores: estagiária, docentes da universidade e educadora de infância cooperante. Esta relação se sustenta na coerência entre as dimensões da profissão e da formação. O papel da estagiária é o de quem se experimenta e se projeta na e pela aprendizagem da profissão. A ela cabe refletir quem é a instituição de educação de infância onde atua e ao mesmo tempo perceber-se como integrante dos acontecimentos ali contextualizados. Cabe também o olhar reflexivo acerca de si, no aqui e agora do estágio, para que se projete para além dele, como profissional – “O que faz? Como faz?”, tal como discutido na reunião inicial – na mesma medida em que recorre aos contributos teóricos. A educadora cooperante e a docente da universidade atuam dando base a esta

“aventura” da estagiária no universo simbólico dessa profissão, intercambiando aprendizagens praxiológicas e teóricas rumo ao desenvolvimento de sua identidade profissional. É ainda interessante a valorização social do lugar da educadora cooperante na universidade. Esta valorização tanto parece ser fomentada por medidas de facilitação do acesso a cursos, por exemplo, por meio de descontos, como, especialmente, pelo reconhecimento do seu saber como fundamental na formação dos novos profissionais. A discussão acerca desses papéis não se esgota aqui, mas achamos oportuno pontuá-la, pois foi após estas reuniões que esta imagem ficou clara para nós.

Na tentativa de compreender este modelo de estágio, ao refletir sobre estas primeiras reuniões e discussões sobre os instrumentos referidos recorreremos a uma imagem elaborada por Leal da Costa, Folque (2013), que esquematiza um conceito já mencionado nesse texto e é base da concepção da formação de educadores de infância na Universidade de Évora (FOLQUE, LEAL DA COSTA e ARTUR, 2016; LEAL DA COSTA, ARTUR, FOLQUE, 2017; FOLQUE, 2018). Trata-se da ideia de “comunidade de aprendizagem”. Vejamos a seguir.

Comunidade de aprendizagem



Fonte: LEAL DA COSTA, FOLQUE, 2013.

Folque, Leal da Costa e Artur (2016, p. 201) assim explicam:

Um dos elementos que melhor caracterizam os modelos pedagógicos é a organização social das aprendizagens (NIZA, 2007). Rogoff, Matusov e White (2000) identificam os modelos centrados no adulto (professor), os modelos centrados no aluno e as comunidades de aprendizes, colocando a centralidade na comunidade que aprende em conjunto. Assumimos que este último é o que melhor responde aos desafios do mundo

atual. Nele, a conceptualização das relações de poder entre os participantes no processo de aprendizagem e os papéis de cada participante são determinadas pela divisão do trabalho e pelas regras explícitas ou implícitas em cada atividade. Tais relações e as interações que se estabelecem no contexto de aprendizagem decorrem da visão adotada sobre o que é o conhecimento e qual a sua localização, permitindo questionar: quem detém conhecimento? Quem participa no planejamento e na avaliação? (FOLQUE, LEAL DA COSTA e ARTUR, 2016, p. 201).

O conceito, que reflete a visão de redes de aprendizagem entre sujeitos responsivos e participativos em prol da coletividade, guarda raízes no modelo pedagógico do MEM e na sua matriz histórico-cultural. A imagem anterior, organizada pelas autoras, exemplifica a criação dessas redes, de modo que podemos verificar a ligação direta com a dimensão relacional da profissionalidade em educação de infância, fazendo transparecer a noção de fazer experienciar na formação as práticas que se quer desenvolver com as crianças, pertinente ao isomorfismo (FOLQUE, LEAL DA COSTA e ARTUR, 2016). Como afirmam as autoras, esta é a concepção da formação de educadores na Universidade de Évora como um todo, mas fizemos aqui esta citação, pois a nossa participação nestas reuniões de planejamento fez-nos visualizar com mais clareza o que estava expresso no discurso das docentes nas reuniões aqui relatadas.

4.6.2 A PES em ação

Para iniciar nossa contextualização, é importante situar que as estudantes do 3º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar estão também cursando duas outras unidades curriculares optativas, conforme oferta para o semestre³⁰.

No momento em que estivemos na Universidade de Évora, a PES foi ministrada por 3 professoras/supervisoras e contou com uma turma de 10 estudantes. Uma professora supervisionava mais diretamente o processo de estágio de 4 estudantes, enquanto as outras duas professoras supervisionavam 3 estudantes, cada. Além das supervisões das professoras da universidade, que eram realizadas tanto na universidade como na instituição cooperante, as estudantes também tinham seu processo de estágio cotidiano acompanhado pela educadora cooperante. Assim como nas outras unidades curriculares que relatamos, o desenrolar da PES não pode ser compreendido linearmente. As estratégias didáticas e avaliativas para apropriação

³⁰ Constam, no Plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2017/2018), a oferta de dois grupos de unidades curriculares optativas. Os estudantes devem escolher uma unidade em cada grupo, quais sejam: **Grupo de optativas (Área Educacional Geral)**: Educação e valores; Filosofia para crianças; Correntes pedagógicas contemporânea; A Educação das crianças famílias e a comunidade; Saúde infantil; Mediação em contextos educativos para a infância. **Grupo de optativas (Área de Docência)**: Laboratório de técnicas projetivas de expressão dramáticas; Educação cultural e visual; Culturas musicais.

dos conhecimentos revelaram-se flexíveis, dinâmicas e integradoras de saberes e experiências necessárias ao desenvolvimento profissional das educadoras de infância. Contudo, para ilustrar a organização das sequências didáticas da PES no Pré-Escolar, recorreremos ao documento abaixo que pode aqui funcionar didaticamente como uma linha do tempo da PES no semestre que acompanhamos. Vale dizer que o planeamento abaixo foi elaborado pelas professoras supervisoras em conjunto com as alunas, sendo o mesmo revisado e refeito em sala de aula, conforme atualizações necessárias, demonstrando intensa colaboração entre professoras e estudantes, de modo que o que apresentamos abaixo é o produto final de uma organização coletiva.

Quadro 45: Planeamento u.c PES 2017/2018

SEMINÁRIOS DE APOIO À PES / PLANEAMENTO DAS SESSÕES (2017)	
DATA	SUMÁRIO
18/set.	Sessão de abertura dos Mestrados + Organização da PES
18/set.	Conferência: Pensar a Imagem, Olhar o Texto: <i>Ajuda-nos a mirar.</i>
25/set.	Planeamento cooperado do trabalho no Seminário PES recolha de propostas; O Dossiê da PES – dúvidas e necessidades.
25/set.	Acompanhamento em grupo das alunas pelas respetivas docentes da universidade . Esclarecimento de dúvidas.
2/out.	Acompanhamento em grupo das alunas pelas respetivas docentes da universidade . Esclarecimento de dúvidas.
2/out.	Reunião com educadoras cooperantes - Organização da PES / papéis e funções das participantes Instrumentos de planeamento da PES
9/out.	O trabalho de projeto com crianças na educação Pré-escolar
9/out.	Acompanhamento em grupo das alunas pelas respetivas docentes da universidade. Esclarecimento de dúvidas
16/out	Análise e reflexão sobre planificações
16/out	Acompanhamento em grupo das alunas pelas respetivas docentes da universidade. Esclarecimento de dúvidas
23/out	Simulação de projetos por estudantes
23/out	Simulação de projetos por estudantes
30/out	O trabalho de projeto – seminário com profissional convidada
30/out	Acompanhamento em grupo das alunas pelas respetivas docentes da universidade. Esclarecimento de dúvidas
6/nov.	Partilha entre colegas da dimensão investigativa da PES.
6/nov.	Partilha entre colegas da dimensão investigativa da PES.
13/nov	Acompanhamento em grupo das alunas pelas respetivas docentes da universidade. Esclarecimento de dúvidas
13/nov	Acompanhamento em grupo das alunas pelas respetivas docentes da universidade. Esclarecimento de dúvidas
20/nov	Participação no seminário Internacional Abordagens Biográficas (em)formação dia 22 de novembro às 15H na sala de docentes na sala de professores no CES
20/nov	Participação no seminário Internacional Abordagens Biográficas (em)formação dia 22 de novembro às 15H na sala de docentes na sala de professores no CES
27/nov	Apresentação dos projetos em desenvolvimento nas salas com as crianças –
27/nov	Apresentação dos projetos em desenvolvimento nas salas com as crianças –
4/dez.	Seminário: Seminário Literatura Infantil e Diálogos com o mundo
4/dez.	Acompanhamento em grupo das alunas pelas respetivas docentes da universidade. Esclarecimento de dúvidas

11/dez.	Acompanhamento em grupo das alunas pelas respetivas docentes da universidade. Esclarecimento de dúvidas
11/dez.	Apresentação de projetos das instituições educativas do Brasil
18/dez.	Seminário – dimensão investigativa da PES
18/dez.	Seminário – dimensão investigativa da PES
15/jan.	Entrega do dossiê da PES
18/jan	Reuniões de avaliação da PES
19/jan	Reuniões de avaliação da PES

Fonte: ARTUR, FIALHO e FOLQUE, 2017.

Nossa experiência na Universidade de Évora, permitiu-nos ter uma perspectiva da dinâmica que a diversidade de situações registradas no quadro anterior revela. Pensamos o funcionamento da PES como uma somatória de encontros, que podem ser organizados didaticamente em cinco grupos, do seguinte modo: 1. encontros referentes à participação em eventos; 2. a reuniões de planeamento; 3. encontros de acompanhamento individual e/ou coletivo das estagiárias; 4. visitas de supervisão no universo da instituição cooperante; e, por último, 5. aos encontros de avaliação final.

No primeiro grupo de encontros, destacamos aqueles eventos inseridos no calendário da PES que foram divulgados e abertos a toda comunidade académica, gerando uma possibilidade de convivência entre estudantes de diferentes períodos da formação e profissionais, como a sessão de abertura dos Mestrados, em Educação Pré-Escolar e em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, seguida da conferência de abertura do semestre letivo, que foi intitulada “Pensar a Imagem, Olhar o Texto: *Ajuda-nos a mirar*” e proferida por uma educadora de infância convidada. Houve também a participação no “Seminário Internacional Abordagens Biográficas (em) formação” e no “Seminário Literatura Infantil e Diálogos com o mundo”, com palestrantes brasileiros e espanhóis. Houve ainda seminários com a participação exclusiva das estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar: “O trabalho de projeto”, proferido por educadora cooperante convidada; e, ainda, uma apresentação sobre projetos de instituições educativas do Brasil, dinamizada por pesquisadores brasileiros em estágio doutoral à época, na Universidade de Évora. Esta possibilidade de participação das estagiárias nestes eventos, bem como a presença neles de pesquisadores, educadores e estudantes de outros níveis de formação académica sejam como palestrantes ou como ouvintes, evidenciam a construção de condições para formação de redes de interação e valorização do intercâmbio cultural e intelectual.

Em seguida, podemos mencionar um segundo grupo de encontros referentes a reuniões de planeamento, durante os quais se firmou acordos quanto aos papéis de estagiárias, professoras supervisoras e educadoras cooperantes; distribuição das estagiárias nas instituições educativas; apresentação e debate acerca de instrumentos de avaliação; formulários de

planejamento, guião de elaboração do dossiê, bem como datas de conclusão de projetos e relatórios.

O terceiro grupo situa, especialmente, os encontros de acompanhamento entre supervisoras e estagiárias – havendo ainda a interlocução com a educadora cooperante – tanto coletiva como individualmente na universidade. Estes encontros tinham um caráter mais de suporte e mediação das reflexões em torno do caderno de formação, das planificações diárias e semanais, da elaboração e execução do projeto da PES, da dimensão investigativa e da construção do dossiê e do relatório final.

O quarto grupo de encontros está relacionado à supervisão em contexto e a toda a experiência no universo da instituição cooperante. Neste grupo, destacam-se os encontros entre supervisoras e estagiárias e entre estas, as crianças e a educadora cooperante e toda a equipe institucional. Aqui também destacamos as visitas de supervisão realizadas pela professora da universidade no contexto de atuação: uma 1ª visita tendo decorrido duas semanas do início da execução do projeto proposto pela estagiária e outra visita a duas semanas do final do estágio. A professora supervisora passava aproximadamente um período de 8h às 12h na instituição, participando das ações planejadas para aquele dia, conforme a rotina estabelecida com as crianças e, ao final desse período, conduzia uma reunião avaliativa com a presença da educadora cooperante acerca do desenvolvimento do planejamento e do desempenho da estagiária.

Finalmente, considero ainda a existência de um quinto grupo de encontros com caráter de avaliação final, que envolve: a) a reunião avaliativa com a presença da professora supervisora da estagiária, de outra professora titular da PES e da educadora cooperante que a acompanhou; e, b) a defesa pública do relatório da PES.

Falaremos a seguir um pouco mais acerca destes grupos de encontros, com exceção do primeiro, aquele relativo à participação em eventos, pois a diversidade e amplitude dos temas abordados vão muito além dos nossos objetivos.

4.6.2.1 As reuniões de planejamento: professoras da universidade, estagiárias e educadoras cooperantes

O início do semestre letivo, na Universidade de Évora, em setembro de 2017, teve como marco algumas reuniões envolvendo estudantes, educadoras cooperantes, professoras e diretores da universidade. Tais reuniões tiveram caráter de planejamento geral e promoveram o diálogo sobre os princípios da PES, sobre o uso e a construção dos instrumentos da PES, sobre os papéis dos principais atores envolvidos no processo de supervisão (professoras da universidade, estagiárias e educadoras cooperantes). Também se discutiu sobre aspectos da

relação entre a universidade e as educadoras cooperantes, tais como a oportunidade de desconto em cursos de especialização bem como a possibilidade de parcerias para responder a necessidades decorrentes do cotidiano das instituições cooperantes, como oferta de cursos ou disciplinas. Os quadros abaixo registram estas reuniões e logo em seguida faremos o comentário sobre como a participação nelas possibilitou-nos a compreensão dos processos de formação dos educadores de infância na Universidade de Évora e sobre a relação entre a universidade e os contextos de atuação destes profissionais.

Quadro 46: Reunião entre professoras e estudantes do Mestrado

3º Semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar	Disciplina: Prática de Estágio Supervisionada no Pré-escolar	Reunião entre professoras e estudantes do Mestrado em Educação Pré-escolar
<p style="text-align: right;">Terça-feira, 19 de setembro de 2017, às 14h.</p> <p>Houve reunião entre as professoras da PES e alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Houve esclarecimentos, por parte das professoras, sobre as ações a serem desenvolvidas pelas alunas, como a observação participante, a planificação com intervenção plena, a construção dos projetos, a organização do dossiê e a sua entrega bem como reuniões de avaliação.</p> <p>O Guião de construção do dossiê da PES foi explicitado em seus pormenores, havendo abertura para diálogo a cada item: 1. Caracterização da instituição; 2. Concepção da ação educativa (projetos curriculares do grupo de Pré-escolar); 3. Caderno de Formação; 4. Planificações; 5. Trabalho de Projeto; 6. Dimensão investigativa da PES; 7. Reflexão/Avaliação final; 8. Bibliografia; 9. Anexos e apêndices.</p> <p>Houve também orientação sobre a escrita das notas de campo, no caderno de formação. Conforme instrução de uma das professoras presentes, as notas de campo deveriam fazer a estagiária refletir sobre “quem é a instituição, mas sem se esquecer da sua ação profissional naquele espaço”. Nesse sentido, a professora orientou que era preciso que as alunas pensassem: “Eu não sou exterior ao acontecimento”, pois este entendimento facilitaria o processo de “tomar conhecimento de aspectos em que possa melhorar”. E completou sua fala considerando que era preciso “analisar a nota de campo à luz dos contributos teóricos também”.</p> <p>As professoras da PES também tomaram a iniciativa de colocar em discussão a dimensão do trabalho com as famílias, estimulando as estagiárias a refletirem sobre as possibilidades de envolvimento da família no processo da educação de infância.</p> <p>Tive a impressão de existir por parte das professoras o intuito de garantir sempre a autonomia e a iniciativa das estagiárias, de modo que elas pudessem experimentar a si como profissionais no exercício do estágio. Tal intuito está presente na escolha dos instrumentos de apoio a PES e avaliação, especialmente nas planificações, cadernos de formação, dossiê.</p>		

Fonte: Coleta de dados.

Um dia após a reunião entre professoras da universidade e estagiárias, houve outra incluindo a direção e as educadoras cooperantes, conforme relato a seguir.

Quadro 47: Reunião ampla

5º Semestre da LEB e 3º Semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar	Disciplinas: IPP em Creche e em Jardim de Infância e Prática de Estágio Supervisionada no Pré-escolar	Reunião com diretor, professoras, cooperantes e estudantes
<p style="text-align: right;">Quarta-feira, 20 de setembro, 14h.</p> <p>Alunas da LEB, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, educadoras cooperantes e as professoras da universidade estiveram reunidas a fim de realizarem ajustes de planejamento e início das atividades de campo, como os estágios (PES) e experiências ligadas a IPP (Iniciação à prática profissional). A reunião também contou</p>		

com a participação do diretor do Departamento de Pedagogia e Educação. Um primeiro aspecto que me chamou atenção foi a criação de um espaço de diálogo entre alunas de ciclos distintos de formação, educadoras cooperantes, professoras da universidade e direção do departamento.

O diretor, em sua participação, agradeceu a presença de todos, reforçou a importância da colaboração entre a Universidade e as profissionais que recebem estudantes em processo formativo. O mesmo solicitou das cooperantes que expressassem demandas e necessidades em seu contexto profissional, sinalizando a possibilidade de a universidade atendê-las por meio da inclusão no currículo da formação dos educadores de infância de alguma unidade curricular ou oferta de curso com temática sugerida pelas cooperantes. Na sequência, uma das professoras da universidade presentes apresentou uma lista de cursos que a Universidade de Évora estava oferecendo, com descontos de até 50% nos valores especialmente para as cooperantes. Ela também reforçou a fala do diretor, solicitando a sugestão de temas para a possível organização de cursos que venham a atender necessidades dos contextos nos quais as cooperantes atuavam. Tal questão ficou em aberto, enquanto possibilidade. Não houve nenhuma proposta de encaminhamento.

Uma outra professora supervisora apresentou o Guião referente a construção do Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada, esclarecendo cada item junto a todos os presentes, tal como na reunião passada. As educadoras cooperantes ficaram cientes de todo o percurso de aprendizagem solicitado às estagiárias e houve um clima de abertura para participação com contributos e sugestões. Foram solicitadas às alunas, da IPP em creche e em jardim de infância, informações referentes às suas experiências anteriores, por meio do preenchimento de uma ficha. A reunião teve cabo com o acordo pedagógico com as educadoras cooperantes reafirmado coletivamente.

Fonte: Coleta de dados.

Após esta reunião mais ampla, houve uma específica com professoras da universidade, estagiárias e educadoras cooperantes da PES em curso, conforme relato abaixo.

Quadro 48: Reunião – docentes, estagiárias e educadoras cooperantes.

3º Semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar	Disciplina: Prática de Estágio Supervisionada no Pré-escolar	Reunião com professoras, estagiárias e educadoras cooperantes
Segunda-feira, 2 de outubro de 2017		
<p>Uma professora da universidade deu início à reunião, houve roda de apresentações com participação de os presentes. Os objetivos da PES foram apresentados e discutidos, tal como consta no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A Carta de ética da APEI também foi mencionada como documento de orientação para o trabalho pedagógico com as crianças. No ensejo, uma das professoras supervisoras explicou a importância do estágio ao proporcionar às alunas as aprendizagens que não se dão na universidade, colocando a “aluna no lugar da profissional e contribuindo para que se desenvolva o seu papel como educadora de infância, com autonomia”. Houve um diálogo coletivo acerca dos objetivos da PES, sendo possível observar uma concordância entre os presentes sobre a importância da PES e sobre a abertura que a mesma possibilita para as várias dimensões do trabalho de educadores de infância. Destacou-se a importância de as futuras educadoras de infância estarem atentas à qualidade das interações entre adultos e crianças, focando seu olhar na própria prática: “O que faz? Como faz?”, reforçou uma das professoras da universidade. Foram discutidos mais detalhadamente os instrumentos de registro e organização do processo de estágio, como: Caderno de formação, Planificação Diária, Planificação Semanal Cooperada, Planificação Semanal. Uma das professoras da universidade presentes explicou sobre o processo de elaboração desses documentos, expondo que no próprio <i>design</i> dos formulários havia a intencionalidade de equilibrar os diferentes aspectos do acontecer pedagógico, como por exemplo, as propostas do educador e as propostas emergentes das circunstâncias das interações. A discussão foi finalizada com a reflexão sobre o papel de cada participante da PES: estudante, educadora cooperante e professoras da universidade, ficando evidente a inter-relação entre esses papéis para que a PES possa atingir seu ponto maior na formação dos educadores de infância, tendo ainda como referência a busca pela qualidade do trabalho ofertado à criança. Também foi anunciado o desconto de 50%, especialmente para as cooperantes, no valor das propinas para cursos de especialização ofertados pela universidade.</p>		

Fonte: Coleta de dados.

Após participar destas reuniões, buscamos nos apropriar dos documentos mencionados e refletir em torno de como os diálogos desenvolvidos poderiam nos ajudar a compreender a relação entre a universidade e os contextos de atuação na formação dos educadores de infância.

4.6.2.2 O contato inicial com a estagiária e com a educadora cooperante

A professora da universidade realizou o encaminhamento para que fôssemos ao encontro da estagiária e da cooperante no jardim de infância onde seria realizado o estágio. Chegamos um pouco antes do início das atividades, conversamos sobre os objetivos de nossa pesquisa e fizemos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Tanto a educadora cooperante como a estagiária foram muito receptivas e nos autorizaram a acompanhá-las. O contato inicial com elas foi muito significativo para compreensão de como esta relação entre a universidade e os contextos de atuação contribui para potencializar a formação dos educadores de infância.

A educadora cooperante apresentou-nos o espaço físico da instituição e da sala em que atuava no jardim de infância, a sala de crianças de cinco anos. Nesse primeiro contato ela informou que fez sua formação inicial na Universidade de Évora e que trabalha hoje na mesma instituição em que realizou o seu estágio. Nesta instituição, atualmente, acompanha um grupo de crianças desde que eram bebês, ou seja, há 5 anos. Ela também nos informou que é educadora cooperante há aproximadamente 15 anos, em seguida, deixou-nos à vontade em virtude de iniciar suas atividades com as crianças. A breve conversa com a educadora cooperante nos despertou a reflexão sobre a importância de investir a noção de “comunidade de aprendizagem” a longo prazo, criando redes de cooperação na continuidade histórica, permitindo que as transformações históricas e sociais que a profissão vive sejam incorporadas na formação inicial. Nesse sentido, vale lembrar Kramer (2002, p. 119), quando nos diz que:

Aprendemos com a história da formação que cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira.

Nesse sentido, se pensamos na ideia da sustentabilidade da formação, é preciso lembrar da continuidade necessária entre as histórias da formação e da profissão. Com a estagiária, o contato inicial, mediado pela leitura do TCLE, gerou uma conversa sobre a importância da prática na formação de educadores de infância. Consideramos interessante e tomamos nota de suas reflexões:

Na LEB, o contato com a prática era menor, pois éramos mais miúdas. No Mestrado já somos mais experientes, temos mais consciência e então a participação é maior. Mas em todos os momentos sentimos que podemos contar com as professoras para dúvidas ou dificuldades que venham a surgir. Minha relação com a cooperante também é muito boa. Sinto que ela quer contribuir com a minha formação e busco me envolver em todas as atividades da instituição, pois não vejo o estágio só como “acabou e vai embora”. Se entender que a instituição precisa de mim

e eu puder me envolver, mesmo que esteja fora do meu planejamento, eu me envolvo. (Estagiária da PES no 1º contato para assinatura do termo de consentimento, grifos nossos).

Consideramos muito significativo o modo como a estagiária mescla em sua fala o ritmo do seu desenvolvimento pessoal com seu desenvolvimento profissional, parecendo refletir as transformações do ser, sentir e agir, necessárias ao desenvolvimento da profissionalidade em educação de infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; HADDAD, 2013). A apropriação do seu papel como educadora parece ser tanto maior quanto maior é sua participação no contexto da profissão. A seguir, falaremos do contexto.

4.6.2.3 O contexto de estágio: a instituição cooperante

O Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade é cooperante da Universidade de Évora na formação de educadores de infância, recebendo semestralmente alunas da LEB e dos Mestrados em Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo para realização de observações, visitas de caráter pedagógico e estágios em creche e jardim de infância. De acordo com o Regimento Interno da Instituição e com o *site oficial*³¹, trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS, que fica localizada em área urbana, no centro histórico da cidade de Évora-PT, próxima ao jardim público, museus e praças, o que facilita e enriquece a utilização de espaços externos ao prédio bem como parcerias com outras instituições de caráter cultural e educativo (JARDIM NOSSA SENHORA DA PIEDADE, 2016). De acordo com as informações na página da instituição, o Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade foi fundado em 1858 e atualmente atende a uma média de 184 crianças, sendo 124 no Jardim de Infância e 60 em creche/berçário. Possui uma equipe composta por 10 educadoras, 15 auxiliares de ação educativa, 2 cozinheiras, 1 ajudante de cozinha e 5 auxiliares de limpeza, além das funções de gestão institucional que contam com diretora, subdiretora e secretária.

As instalações da pré-escola se configuram do seguinte modo: a) 6 salas de atividades divididas por faixa etária (3, 4 e 5 anos; 2 salas por idade) d) Ginásio e espaço exterior; e) Biblioteca; f) Casas de banho; g) Casa de banho de adultos, lavandaria e arrumos; h) Cozinha, copa e refeitórios; i) Gabinete da Equipa Técnica e sala de reuniões (JARDIM NOSSA SENHORA DA PIEDADE, 2016). De acordo com o regulamento interno, são objetivos pedagógicos gerais do Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade:

a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; b) Fomentar a

³¹ <https://www.jinspiedade.pt/attachments/article/92/Reg.%20Pré-escolar%202015.pdf>

inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança; i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. (JARDIM INFANTIL NOSSA SENHORA DA PIEDADE, 2016).

A estagiária realizou suas atividades numa sala de crianças de 5 anos, composta por 25 crianças, sendo 13 meninos e 12 meninas. A sala contava com uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. De acordo com o Projeto Pedagógico da sala³², a organização do tempo com respeito à rotina diária é a seguinte:

Quadro 49: Rotina institucional do grupo de crianças

Rotinas	Horários
Acolhimento	07h45/09h00
Marcar presenças/Marcar data/Marcar tempo/Reforço alimentar/Reunião de grupo	09h 00
Atividades livres e/ou planificadas dentro ou fora da sala (ver planificação semanal afixada)	10h 00
Almoço	12h 00
Higiene /Lavar dentes	13h 00
Recreio	13h 00
Atividades livres e/ou planificadas dentro ou fora da sala (ver planificação semanal afixada)	14h00
Lanche/ Higiene	16h 00
Atividades orientadas e/ou livres na sala e/ou em espaços comuns da instituição (quintal/salão)	16h 30

Fonte: CHAVEIRO, 2017.

O Projeto de Sala afirma a adoção do modelo pedagógico do MEM - Movimento da Escola Moderna e com base nesta orientação, as ações baseiam-se:

[...] numa prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço e que pretende, através da nossa ação, proporcionar uma vivência democrática e um desenvolvimento pessoal e social das crianças, garantindo a sua participação na gestão da vida da sala. Esta gestão é apoiada por instrumentos de pilotagem, registros e avaliação, tais como: mapa de presenças, mapa de atividades, mapa do tempo, mapa de tarefas, inventários das áreas, diário do grupo, regras de sala, comunicações em grande grupo em que haverá uma partilha de vivências e experiências, plano semanal, realização de projetos que provêm de interesses, dúvidas ou vivências das crianças. (CHAVEIRO, 2017)

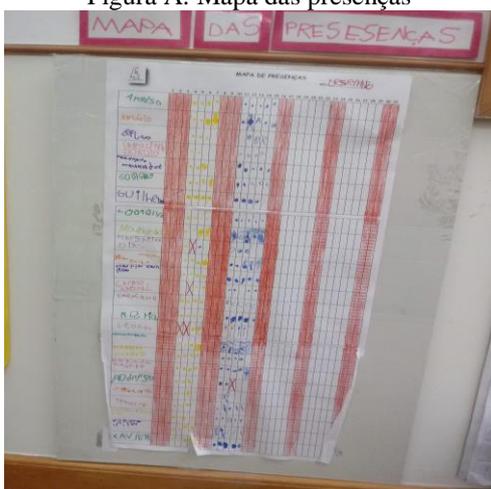
³² Documento cedido e produzido pela educadora da sala e exposto na entrada da mesma, como forma de disponibilizar aos pais as concepções pedagógicas e intencionalidades que estruturam a rotina das crianças na instituição.

No MEM, de acordo com Folque (2014) a organização do tempo possui duas unidades de tempo: o dia e a semana. E compreende um total de cinco horas diárias, cinco dias por semana, tal como é determinado pela Lei-Quadro da educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997) (FOLQUE, 2014, p. 57).

A autora supracitada explica que na rotina diária do MEM destacam-se cinco momentos: A Reunião de Conselho (RC) pela manhã, que consiste no planejamento do dia; depois, há Atividades e Projetos (A&P), que põe em cena as ações curriculares e em desenvolvimento pelo grupo. Há também o “Tempo das Comunicações” (TC), possibilitando que uma criança (previamente escolhida) comunique ao grupo sobre seus trabalhos e descobertas; o “Tempo de animação cultural e trabalho curricular compartilhado pelo grupo”, que pode envolver música, dança, culinária ou visitas de pais, pessoas da comunidade que venham falar acerca de seus trabalhos ou outros aspectos afinados aos interesses do grupo de crianças e, finalmente, outra “Reunião de Conselho”, com aspecto de revisão e sugestão. Semanalmente, também são destacadas as “Reuniões de conselho de sexta-feira”, apoiadas pelo instrumento “Diário de Grupo” (Fig. 5) e as visitas a lugares de interesse externos à instituição (FOLQUE, 2014, p. 58-59). De acordo com Folque (2014, p. 55), o MEM propõe um conjunto de instrumentos denominados “instrumentos de pilotagem”. Eles possuem a finalidade de apoiar a responsabilidade pela aprendizagem, favorecendo que cada ente do processo educativo participe da gestão da vida na sala (FOLQUE, 2014). As fotografias abaixo podem ilustrar alguns instrumentos de pilotagem mencionados e outros quadros utilizados na sala.

A figura A, o mapa das presenças, é descrito por Folque (2014, p. 55) como um quadro que possui na linha superior os dias da semana/mês e, na coluna esquerda, os nomes das crianças. Todas as manhãs, à medida que entram, as crianças marcam as presenças. A figura B ilustra os quadros com data, meses e dias da semana que intencionam ajudar a criança a desenvolver noções de tempo pelo exercício ativo do pensar e localizar-se temporalmente.

Figura A: Mapa das presenças



Fonte: Coleta de dados

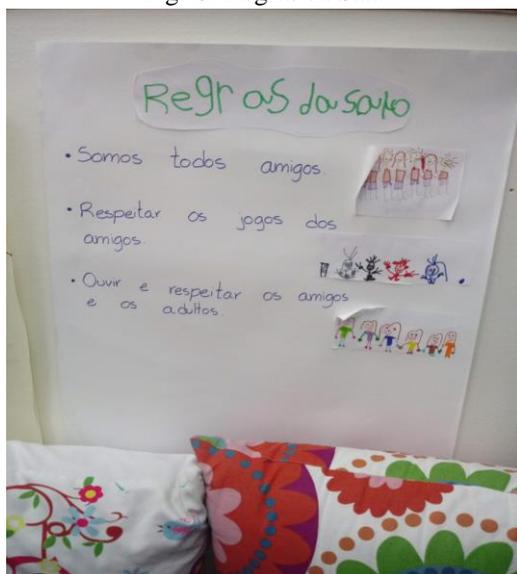
Figura B: Data, Meses, Dias da Semana



Fonte: Coleta de dados

A figura C representa o quadro das regras da sala, que foram construídas e discutidas com a participação de todo o grupo de crianças, visando dar solução a problemas identificados no convívio. A figura D ilustra o mapa das tarefas: em uma das colunas está a representação feita pelas crianças de uma tarefa necessária à rotina da sala – como distribuir frutas, conferir as crianças que faltaram – e, na linha superior, constam os dias da semana. Assim, cada criança pode se responsabilizar marcando o próprio nome numa tarefa (FOLQUE, 2014, p. 56).

Fig. C: Regras da Sala



Fonte: Coleta de dados

Fig. D: Mapa das Tarefas

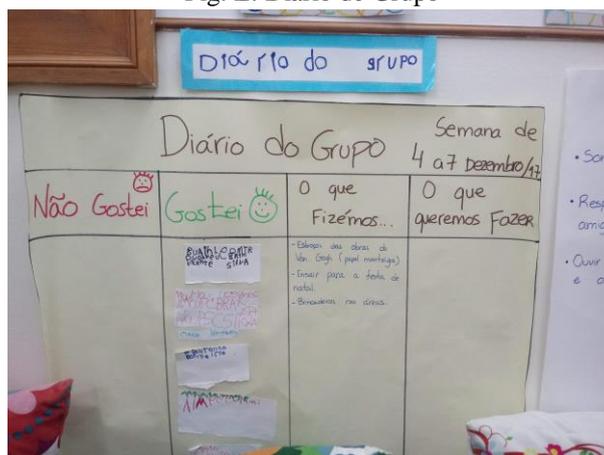


Fonte: Coleta de dados

A figura E exemplifica o diário do grupo, que segundo Folque (2014, p. 56), trata-se:

[...] do registro semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pretenda assinalar. É composto por quatro colunas: “Não gostamos”, “Gostamos”, “Fizemos” e “Queremos”. Qualquer criança ou adulto tem a possibilidade de escrever no diário, em qualquer momento [...]. As crianças podem desenhar ou pedir um adulto ou criança mais velha para escrever e posteriormente ilustrar. No fim da semana, durante a Reunião do Conselho de sexta-feira, os conteúdos do “Diário” são analisados e discutidos por todo o grupo.

Fig. E: Diário de Grupo



Fonte: Coleta de dados

Na figura F, temos o plano do dia, no qual as crianças registravam ao chegar ações que estavam por fazer, como a continuidade ou início de projetos bem como os responsáveis.

Fig. F: Plano do dia

Plano do Dia		Data: 14-12-2017
Assuntos/Projetos	Quem faz	Avaliação
- Continuação da pintura das telas (obras de Van Gogh).	- Madalena, Mariana B, Xavier, Maria e Tomás H.	
- Continuação do projeto com materiais de desperdício.	- Maria, Carmo, Cabral, Tomás H. e Margarida D. Madalena.	
- Decorar os CDs para a árvore de natal.	- Afonso, Xavier, Guilherme e Gugui.	

Fonte: Coleta de dados

A figura G contém o quadro de comunicações que registra os responsáveis por comunicar descobertas advindas de experiências nas áreas de ciências, por exemplo, dentre outras possibilidades referentes à vida da sala e aprendizagens das crianças.

Fig. G: Comunicações

COMUNICAÇÕES		14 de Dezembro de 2017				
		segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Matã			ATITUDE DO BRUNO TO MATEUS	BRUNO TO MATEUS	BRUNO TO MATEUS	BRUNO TO MATEUS
Tudo						

Fonte: Coleta de dados

No que se refere à organização do espaço educativo, este está organizado por áreas:

[...] que consequentemente se subdividem em domínios, de modo a permitir que as crianças realizem atividades previamente escolhidas. A escolha e realização das atividades pressupõem um compromisso e uma responsabilização por parte delas. (CHAVEIRO, 2017).

De acordo com Folque (2014, p. 57):

Nos jardins de infância do MEM os materiais estão organizados em várias áreas que dão oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de

conhecimentos (expressas também nas OCEPE). Numa sala de jardim de infância do MEM encontram-se as seguintes áreas: “Laboratório de Ciências e Matemática”, “Atelier de Artes Plásticas”, “Oficina de Escrita e Reprodução”, “Área da Biblioteca e da Documentação”, “Área da Dramatização e do Faz de conta”, “Área das Construções e da Carpintaria”, “Área da Cultura Alimentar”.

Vejamos a seguir as fotografias que ilustram o espaço da sala de 5 anos.

Fig. H: Ateliê de Expressão Dramática



Fonte: Coleta de dados

Fig. I: Área Biblioteca/ Reprodução



Fonte: Coleta de dados

Fig. J: Oficina de Escrita e Reprodução



Fonte: Coleta de dados

Fig. L: Ateliê de Artes Plásticas



Fonte: Coleta de dados

Fig. M: Laboratório das Ciências e Matemática



Fonte: Coleta de dados

Fig. N: Área do Faz de Conta



Fonte: Coleta de dados

Fig. Y: Música



Fonte: Coleta de dados

Fig. P: Computador



Fonte: Coleta de dados

Fig. Q: Área Construções/Garagem



Fonte: Coleta de dados

Fig. R: Caixa de Luz



Fonte: Coleta de dados

Esta organização do espaço possibilita a ruptura com o modelo tradicional de atividades simultâneas e permite as interações e negociações entre as crianças. Em cada área existe um número limite de participantes (Ver fig. Y e R), o que possibilita às crianças realizarem negociações para entrada, saída e tempo de espera das interessadas em ali estar. Os materiais também ficam acessíveis de modo que as crianças não precisem de ajuda e há preferência por objetos reais ao invés de brinquedos (FOLQUE, 2014). Foi nesse contexto que a estagiária

desenvolveu suas atividades junto à educadora e à auxiliar de sala. Foi lá que ocorreram as reuniões de supervisão descritas a seguir.

4.6.2.4 Visitas de acompanhamento da supervisão no contexto da instituição cooperante

Após as reuniões de planejamento, as professoras da universidade realizaram os contatos e acordos que culminaram na colocação das estudantes nas instituições cooperantes, para início do estágio. Nesse processo, as professoras costumam realizar 2 visitas de supervisão, basicamente. Acompanhamos junto à professora da universidade estes momentos de supervisão da PES no jardim de infância e falaremos aqui sobre estas visitas e sobre minha introdução no contexto de atuação, como observadora.

De um modo geral, nossa experiência de acompanhamento destes encontros nos permitiu compreender que a participação da estagiária na vida da instituição gera uma qualidade de encontros entre professora da universidade, estagiária, crianças, educadora cooperante e demais funcionários e, ainda com as famílias, com potencial transformador de todos os envolvidos e, especialmente, de constituição da profissionalidade da futura educadora de infância, pois lhe desafia a vivenciar interações e promover integrações, assumindo as intencionalidades pedagógicas nas suas ações.

As professoras da universidade orientam que as estagiárias participem da vida da instituição ao longo do ciclo semanal, ou seja, de segunda a sexta-feira, excetuando-se aquelas tardes em que as estagiárias precisavam participar de outras atividades na universidade, como referimos anteriormente. A seguir, discorreremos sobre como se deu nossa introdução no contexto de estágio e sobre as visitas de supervisão.

4.6.2.4.1 A 1ª visita de supervisão

Realizamos o acompanhamento da professora da universidade em sua primeira supervisão das atividades de estágio em contexto. Para melhor compreensão do leitor, ilustramos, no quadro a seguir, o planejamento da rotina pedagógica - feito pela estagiária que acompanhamos - para o dia em que visitamos o Jardim de Infância. Nosso objetivo ao reproduzir este documento é também possibilitar ao leitor uma clareza acerca da utilização do instrumento de planificação.

A leitura do planejamento de um dia na rotina pedagógica permite-nos perceber a integração entre as ações propostas com uma intencionalidade educativa, que por sua vez está

amparada nas OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar – de Portugal. Permite-nos perceber também desdobramentos do **projeto** sobre a obra de Van Gogh, com base na Pedagogia de Projetos, e da **dimensão investigativa**, que envolvia a documentação pedagógica da rotina com vistas ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças por seus parentes ou responsáveis – elaborados pela estagiária. Segue assim a ficha de Planificação Diária da Rotina Pedagógica, de autoria de Ferreira (2017).

Quadro 50: Planificação da estagiária para atuação no jardim de infância, 26/10/2017.

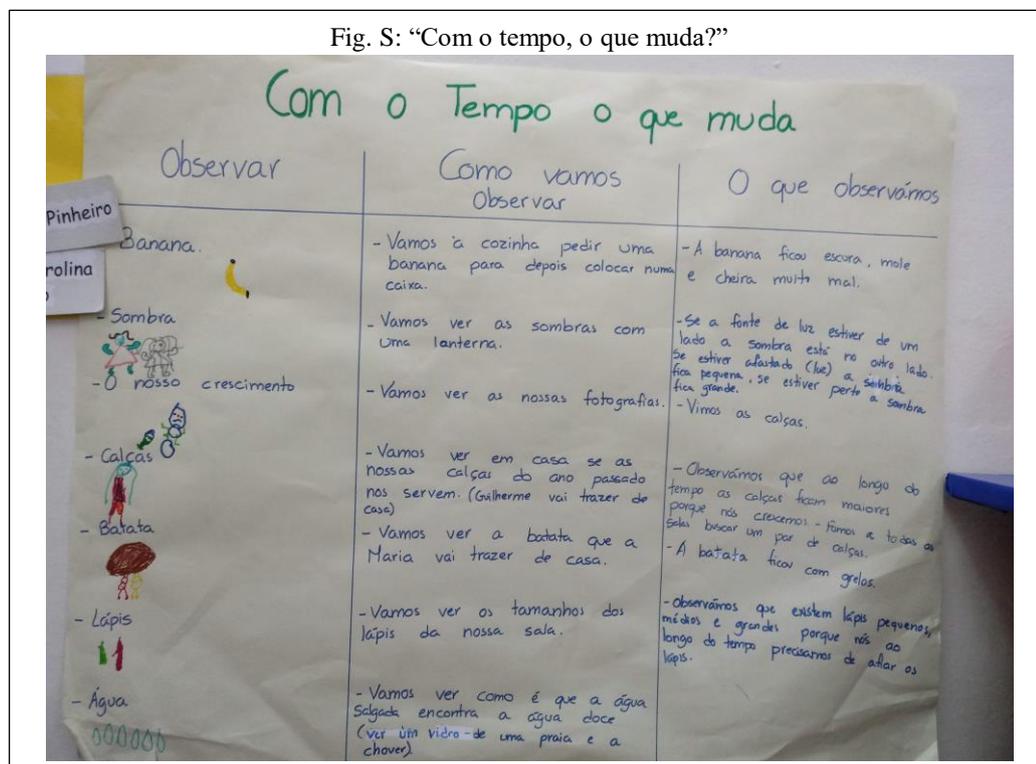
Mestrado em Educação Pré-escolar Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar 2017/2018 Planificação diária da rotina pedagógica	
NOME DA ESTUDANTE: INÊS PIRES FERNANDES FERREIRA INSTITUIÇÃO: JARDIM INFANTIL NOSSA SENHORA DA PIEDADE IDADES DO GRUPO: 5 ANOS EDUCADOR(A) COOPERANTE: VANDA CHAVEIRO DATA: 26/10/2017	
Hora e Identificação do momento da rotina Pedagógica <u>Planificação das atividades no espaço e no tempo e organização dos participantes:</u> História “Vincent Van Gogh” Depois de fazermos o plano do dia em conjunto irei pedir que as crianças se sentem perto das almofadas porque irei contar a história sobre o Van Gogh (biografia) (10h). De seguida, começarei a contar a história “Vincent Van Gogh” de uma forma dinâmica, isto é, dando entoação a algumas partes da história. No final da história, irei interagir com as crianças de forma a perceber o que acharam da história, como por exemplo, qual foi a obra que o Van Gogh mais pintou e se se lembram de algumas obras que apresentei na história. Posteriormente direi que trouxe outro livro que tem imagens das obras do pintor, onde explicarei algumas que vimos na exposição. Por fim, surgirei pintarem a obra preferida do Van Gogh (girassol) e o autorretrato dele. Como as duas obras estão no mesmo livro, direi que trouxe o meu <i>tablet</i> e que colocarei numa das mesas para verem a obra e assim poderem pintar. Mas também perguntarei se gostavam que colocasse o <i>tablet</i> na porta da nossa sala para os pais poderem ver algumas coisas que fazemos ao longo da semana.	Intencionalidade educativa <u>Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (OCEPE, 2016):</u> - Apreciar histórias/livros; <u>Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística (OCEPE, 2016):</u> - Ter acesso à arte e à cultura artística. Recursos necessários: Humanos: - Estagiária Inês (eu) Materiais: - Livros “Artistas com história: Vincent Van Gogh” e “Van Gogh: Vincent”. Avaliação: Irei avaliar o envolvimento das crianças durante e após contar a história, pois no final iremos conversar um pouco sobre a mesma. E com o objetivo de proporcionar momentos em que possam contactar com a arte e a cultura artística.
Pintura de uma obra do Van Gogh Por volta das 10:30h, irei pedir que 6 crianças vistam os aventais para pintar a obra. Quando tiverem os aventais vestidos pedirei para irem 3 crianças para uma mesa redonda e as restantes 3 para a outra mesa redonda. Em seguida colocarei a obra do girassol (livro) numa mesa e explicarei que podem utilizar as tintas que quiserem para pintar a obra (pedirei inicialmente para escreverem o nome e a data na folha). Posteriormente irei à outra mesa e	Intencionalidade educativa <u>Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística (OCEPE, 2016):</u> - Apreciar as obras de arte do Van Gogh e a sua modalidade expressiva, neste caso a pintura.

<p>colocarei o tablet com a imagem do autorretrato do Van Gogh e direi que podem pintar a obra com as tintas que têm na mesa, mas se precisarem de alguma podem-me pedir.</p> <p>Enquanto estou a apoiar esta atividade também irei apoiar a atividade da continuação da palavra “Tempo”.</p> <p>Se verificar que alguma criança acabou perguntarei se mais alguém quer vir pintar uma obra do Van Gogh.</p>	<p>- Ter acesso à arte e à cultura artística.</p> <p>Recursos necessários:</p> <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária Inês (eu) <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro “Van Gogh: Vincent” - Folhas de papel de manteiga; - Pinceis; - Tablet; - Tintas. <p>Avaliação:</p> <p>Irei avaliar a forma como irão apreciar a obra que estão a pintar, por exemplo, alguns comentários ao longo da pintura.</p>
<p>Continuação da palavra “Tempo”</p> <p>Depois de ter pedido que as 6 crianças vistam os aventais para pintar irei pedir para quem não terminou o trabalho de escrita sobre a palavra “tempo” que termine e se alguém quiser fazer este trabalho também pode ir (tendo em conta que só podem estar 4 crianças nesta atividade).</p> <p>Por volta das 10:40h, irei à mesa que está na Oficina da Escrita e Reprodução para apoiar quem precisa e explicar a atividade para quem quer fazer. Como estarei entre uma atividade e outra (pintura Van Gogh), estipularei um responsável nesta atividade (palavra “tempo”) para me ajudar, ou seja, esta criança apoiará os colegas no que precisarem enquanto eu estou a apoiar a outra atividade, mas sempre que precisar da minha ajuda poderá chamar-me.</p> <p>Para quem vai fazer esta atividade pela primeira vez, irei primeiro escrever a palavra “tempo” em cada folha de papel A4 para em seguida começar a explicar a atividade. Direi que têm que escrever por baixo a palavra tempo, sugerirei contarem as letras da palavra, posteriormente têm que procurar as letras da palavra nas caixas de letras que existem na área, em seguida têm que recortar as letras da palavra “tempo” nas revistas que temos na nossa sala para colarem por baixo do que tinham feito e por fim podem desenhar o que para eles é o tempo, ou seja, quando pensam no tempo lembrem-se do quê.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u></p> <p><u>Consciência linguística (OCEPE, 2016):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as letras que a palavra tem; - Compreender o significado da palavra e conseguir identificar algo que associe ao tempo. <p>Recursos necessários:</p> <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária Inês (eu) <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Folhas de papel A4; - Revistas; - Letras já recortadas; - Tesoura; - Cola batom; - Canetas de feltro; - Lápis de cor. <p>Avaliação:</p> <p>Irei avaliar se identificam algumas letras da palavra e se compreendem o significado da palavra tempo.</p>

Fonte: FERREIRA, 2017.

A professora da universidade apresentou-se na instituição, foi ao encontro da educadora cooperante, da diretora e da estagiária no salão da instituição, onde os parentes ou responsáveis deixavam as crianças entre 7h45 e 9h. Nesse momento, a professora supervisora esteve integrada com a equipe, interagindo com as crianças e com familiares que chegavam à instituição. Quando o grupo de crianças estava completo, a educadora cooperante encaminhou-os a sala, deixando-os acomodarem-se ao espaço e em seguida, realizaram marcações de presença e data, nos mapas afixados na sala. Posteriormente, a estagiária reuniu-os para construção do plano do dia, conforme estava planejado. Iniciou então uma conversa com as crianças, rememorando atividades realizadas e identificando o que estavam por fazer naquele

dia. As crianças fizeram referência ao cartaz “Com o tempo o que muda?” e a estagiária recorreu ao mesmo para dialogarem sobre as reflexões sobre o tempo registradas. A estagiária fez alusão ao cartaz (Fig. S) e perguntou “Com o tempo o que muda?”, e as crianças começaram a citar exemplos: “as calças não servem”, dentre outros.



Fonte: Coleta de dados

A conversa sobre o que muda com o tempo começou a se estender para além do planeamento e, então, a professora da universidade pediu que a estagiária o retomasse. Depois dessa interação com a professora, a estagiária redirecionou seu comportamento baseando-se no planeamento. Foram organizadas duas mesas com imagens de obras de Van Gogh expostas, tintas e material de pintura. As crianças concordaram em participar; tendo autonomia na escolha da obra e na organização de acordos entre si sobre aspectos como a espera para participar de cada pintura, já que uma mesa não comportava espaço para todas. Ao final da manhã, a educadora cooperante, estagiária e supervisora se reuniram para discutir aspectos do desempenho da estagiária.

A educadora cooperante teceu considerações positivas acerca da atuação da estudante, tais como aspectos éticos, pontualidade, disponibilidade e envio de planejamentos com antecedência. Destacou uma relação de parceria já estabelecida com a estagiária, com vantagens para a qualidade do trabalho realizado com as crianças, como por exemplo, no projeto de

investigação sobre Van Gogh que a estagiária vinha desenvolvendo e nas estratégias de comunicação com os familiares.

A professora da universidade colocou em debate questões como: 1. a disposição dos materiais usados nas pinturas, de modo a torná-los acessíveis sem ajuda de adultos e conferir maior participação e exploração sensório-motora das tintas utilizadas; 2. a dramatização da estagiária no momento de ler o livro sobre Van Gogh, sugerindo-lhe praticar entonação mais adequada à contação de histórias a crianças; 3. as estratégias de documentação e comunicação com as famílias, utilizadas pela estagiária, como: o uso de uma apresentação escrita para os pais/responsáveis, explicando sua função ao longo do semestre letivo naquela sala de Jardim de Infância, bem como o uso de *tablet* com exposição de fotografias das crianças ao longo dos vários momentos e vivências realizadas no dia anterior. O *tablet* ficava na entrada da sala e os pais ou responsáveis pelas crianças poderiam acompanhar, por meio dele, atividades e conquistas desenvolvimentais.

A estagiária anotou as contribuições e compartilhou sua dificuldade em se perceber como profissional, o que por meio do diálogo com a educadora cooperante e com a supervisora, pareceu uma dificuldade relacionada à insegurança e não ao seu comportamento de fato, pois tanto a supervisora como a educadora cooperante explicitaram os aspectos positivos da atuação da estagiária: entrega com antecedência de planejamentos, participação ativa no trabalho com as crianças e integração a equipe. Isto nos fez refletir sobre a complexidade do processo de construção do eu profissional, que constituirá um novo papel na vida da estagiária e, ao mesmo tempo, como a colaboração com parceiros mais experientes potencializa a auto percepção da construção desse papel, construindo um sentimento de pertença a esta nova profissão.

De um modo geral, a reunião de supervisão deixou-nos a impressão de um foco maior nas atitudes e comportamentos da estagiária do que num direcionamento de cunho mais teórico. Havíamos construído a expectativa de que a reunião de supervisão tivesse um caráter de revisão da adequação das ações da estagiária às orientações de abordagens específicas para o trabalho com criança. Após aquele momento, conversamos sobre essa questão com a professora da universidade, que nos informou que o momento da supervisão deve contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade e das questões que estão a acontecer naquele momento, uma vez que existem unidades curriculares e outros espaços para este suporte teórico.

4.6.2.4.2 2ª visita de supervisão

A segunda visita de supervisão ocorreu em meados de dezembro de 2017 e as interações ocorridas entre professora da universidade, educadora e estagiária se deram semelhantes à primeira. A professora da universidade se apresentou na instituição e se inseriu na rotina prevista para aquele dia; participou do acolhimento das crianças junto à equipe institucional e depois seguiu junto às crianças para a sala de 5 anos, acompanhando a estagiária e a educadora. Algumas crianças demonstraram relação afetiva já desenvolvida com a professora, abraçando-a e lhe chamando pelo primeiro nome. A professora da universidade foi atenciosa e recíproca aos diálogos iniciados pelas crianças. A seguir também consideramos interessante ao leitor reproduzir o planejamento de autoria de Ferreira (2017) para o turno em que estivemos no Jardim de Infância.

Quadro 51: Planificação da estagiária para atuação em jardim de infância, 14/12/2017.

Mestrado em Educação Pré-escolar Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar 2017/2018 Planificação diária da rotina pedagógica	
NOME DA ESTUDANTE: INÊS PIRES FERNANDES FERREIRA INSTITUIÇÃO: JARDIM INFANTIL NOSSA SENHORA DA PIEDADE IDADES DO GRUPO: 5 ANOS EDUCADOR(A) COOPERANTE: VANDA CHAVEIRO DATA: 14/12/2017	
Hora e Identificação do momento da rotina pedagógica <u>Planificação das atividades no espaço e no tempo e organização dos participantes:</u> Continuação da pintura das obras do Van Gogh na tela Por volta das 10h irei começar a dinamizar o momento da pintura das obras do Van Gogh nas telas. Este momento será na sala, mas no canto onde está a área dos jogos. Ficaram só duas crianças a pintar a sua obra, para deste modo, as crianças se concentrarem. Pedirei que essas duas crianças me ajudem a recolher tudo o que é preciso colocar na mesa, por exemplo, as imagens das obras, as tintas, os aventais, o rádio e as telas deles. Depois de ligar o rádio e as crianças vestirem os seus aventais irão começar a pintar a sua obra na tela. Como tenho feito até agora irei direcionar as crianças em alguns pormenores das obras, isto se verificar que precisam do meu apoio.	Intencionalidade educativa <u>Subdomínio das Artes Visuais:</u> - Desenvolver a capacidade de pintar à vista; - Apreciar e saber pintar alguns dos pormenores da obra. Recursos necessários: Humanos: - Estagiária Inês (eu). Materiais: - Tintas; - Imagens das obras; - Sacos de plástico; - Telas; - Rádio. Avaliação: Irei avaliar se conseguem pintar à vista e se captam alguns dos pormenores das obras.
Decorar o cd para a árvore de natal Ao mesmo tempo em que acontece a atividade de pintura das telas estará a acontecer a decoração dos cd's para a árvore de natal. Na mesa vermelha estarão quatro crianças a decorar um cd com	Intencionalidade educativa <u>Domínio da Educação Artística:</u> - Estimular a criatividade;

<p>materiais de desperdício ou tintas. Darei liberdade para decorarem como quiserem, mas se verificar que estão a dispersar muito apoiarei ao propor que se lembrem como são as decorações das suas casas. Este momento será apoiado também pela educadora Vanda, mas estarei nos dois momentos na mesma.</p>	<p><u>Subdomínio das Artes Visuais:</u> - Acesso a diversos materiais.</p> <p>Recursos necessários: Humanos: - Educadora Vanda; - Estagiária Inês. Materiais: - Cd; - Tintas; - Pinceis; - colheres de café (plástico); - Bocados de rolha; - Tampas de plástico; - Brilhantes; - Trapilho; - Papel celofane; - Cotonetes.</p> <p>Avaliação: Irei avaliar a forma como utilizam a diversidade de materiais, ou seja, a criatividade de cada um.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FERREIRA,2017.

Após a chegada à sala, as crianças se acomodaram e realizaram as marcações de presenças, data e plano do dia, com o apoio da estagiária e da educadora cooperante.

Tendo em vista o planeamento organizado, deu-se início a participação das crianças na continuação do trabalho de projeto conduzido pela estagiária, que envolvia as pinturas de obras de Van Gogh. As crianças também ficaram à vontade para circular pelas áreas da sala e escolher outra atividade, como as pinturas dos cd's para o Natal.

A estagiária convidou as crianças a realizar as pinturas numa outra sala da instituição, que havia sido previamente organizada com música ambiente e materiais de pintura. A professora da universidade acompanhou-as e ficou a observar as crianças pintarem. Em alguns momentos, ela realizava perguntas: “Estás a pintar uma cadeira?”, “Olha, para que serve uma cadeira?”. As crianças foram recíprocas e responderam, interagindo com a supervisora. A estagiária também participou desse breve diálogo e chamou a atenção das crianças para detalhes das imagens, sugerindo modos de utilizar o pincel: “Podes segurar na pontinha!”. Algumas crianças aceitavam as sugestões e outras, não.

Quando as crianças davam por terminada a pintura, saíam da sala levando seu desenho e chamavam o colega que estava aguardando. Houve um momento em que a professora da universidade sugeriu que os adultos presentes saíssem da sala para que uma criança – que parecia inibida com a presença de 3 adultos – ficasse sozinha a pintar. “São muitos olhos observando-o. Vamos deixa-lo à vontade” – disse ela. Assim foi feito e quando a criança comunicou o término da pintura, a estagiária voltou à sala para recolher materiais e dar início a

outro momento pedagógico a ser compartilhado entre as crianças: uma comunicação a ser realizada para todo o grupo, por uma das crianças, sobre uma experiência com vinagre e bicarbonato. A criança realizou a mistura, descreveu o acontecido e, em seguida, todas as outras puderam observar, cheirar e comentar acerca de suas impressões sobre a experiência.

Após o término do turno da manhã, a educadora cooperante, a estagiária e a professora da universidade se reuniram para o diálogo sobre o desempenho da futura educadora de infância. A professora iniciou fazendo algumas reflexões sobre a disposição do espaço e dos materiais, destacando avanços da estagiária no tocante a encontrar estratégias potencializadoras da autonomia das crianças. Também chamou atenção para o fato de que as crianças apresentam necessidades diferentes e, por isso, também requerem diferentes níveis de apoio. Nesse sentido, sugeriu que a estagiária evidenciasse as conquistas das crianças, especialmente daquelas mais inseguras, e também destacasse tais conquistas às famílias.

A reunião constituiu-se como um diálogo, despertando reflexões sobre as maneiras como a estagiária atuava com as crianças. A educadora cooperante reafirmou a postura profissional da estagiária, que atendeu na sua ótica positivamente aos requisitos de realização do estágio. Houve destaque, por parte da professora e da educadora, para os avanços da estagiária quanto ao alcance dos objetivos do projeto, potencializando sua identidade como educadora de infância.

Esta segunda visita de supervisão fez-nos refletir sobre a relação entre o desenvolvimento das crianças e o desenvolvimento da estagiária. Compreendemos que ao realizar apontamentos sobre o desempenho da estagiária, a professora da universidade tinha como referência as condições de aprendizagem e desenvolvimento vividos pelas crianças. Nesse sentido, ficou claro que os objetivos da formação e os objetivos previstos para a educação de infância estavam estreitamente relacionados. E assim, também podemos considerar as crianças como parceiras sociais no processo de supervisão e na formação da futura educadora de infância.

4.6.3 O encontro de avaliação final da PES

Em todas as unidades curriculares que acompanhamos, a avaliação tinha caráter processual, reflexivo e somativo. Na PES, a avaliação envolve entes da universidade e do contexto de estágio como atores do processo, conforme o Decreto Lei 79/2014, que normatiza a formação dos professores para educação pré-escolar e de 1º e 2º ciclos da educação básica. Como cita o artigo 24º do referido decreto:

Princípios orientadores da avaliação da prática de ensino supervisionada 1 — A avaliação do desempenho dos estudantes na prática de ensino supervisionada é realizada pelo docente do estabelecimento de ensino superior responsável pela unidade curricular que a concretiza. 2 — Na avaliação do desempenho a que se refere o número anterior é ponderada obrigatoriamente a informação prestada pela escola cooperante, através: a) Do orientador cooperante; b) Do coordenador do departamento curricular correspondente ou do coordenador do conselho de docentes ou, no caso do ensino particular ou cooperativo, do professor que desempenhe funções equivalentes. 3 — A decisão de aprovação na unidade curricular que concretiza a prática de ensino supervisionada depende da avaliação do nível da preparação dos estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente (PORTUGAL, 2014).

Tivemos a oportunidade de participar como observadora da reunião entre professoras da universidade, educadora cooperante e estagiária – esta foi incluída no processo por meio de auto avaliação – com vistas a dialogar sobre o desempenho no estágio e definição de nota final. A reunião foi pautada no Dossiê da PES (entregue com antecedência pela estudante) e nos itens da ficha de avaliação. Apresentamos o quadro abaixo com os elementos que constavam no dossiê e na ficha de avaliação.

Quadro 52: Ficha de avaliação da PES

Requisitos da Ficha de Avaliação	
A - Dimensão profissional, social e ética	
B - Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Organização do ambiente educativo
	Observação, planificação e avaliação
	Relação e ação educativa
	Integração do currículo
C - Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	
D - Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida	Apreciação Global do Desempenho da(o) Aluna(o), orientações para futuro

Fonte: Universidade de Évora, 2017.

Na reunião em que participamos, tanto a estagiária como a educadora cooperante apresentaram a referida ficha de avaliação com respostas escritas (aproximadamente um parágrafo) para cada item, suscitando assim um diálogo, no qual todas as presentes tinham a oportunidade de realizar considerações, culminando numa percepção grupal do desempenho da estagiária e, ao mesmo tempo, numa potencialização da auto reflexão desta sobre sua profissionalidade. Ao final, foi atribuída uma classificação, composta pela média das notas dadas a cada item da ficha de avaliação.

Tendo concluído as unidades curriculares todas, as estudantes prosseguiram sob a orientação de uma professora da universidade rumo ao desenvolvimento da dimensão investigativa, que culmina no denominado relatório da PES ou tese. A tese proveniente da

dimensão investigativa envolve apresentação pública e apreciação por banca composta por 3 professoras da universidade (incluindo a orientadora).

4.6.4 O trabalho de projeto desenvolvido pela estagiária com as crianças em contexto institucional

A estagiária que acompanhamos encerrou suas atividades com o grupo de crianças da sala de 5 anos, do Jardim de Infância Nossa Senhora da Piedade, com a exposição que ganhou o título “Pensar, pintar... e ser Van Gogh” e foi realizada num salão de exposições da Biblioteca Pública de Évora. A inauguração da exposição reuniu familiares e demais interessados e ficou aberta ao público de 22 a 27 de janeiro de 2018.

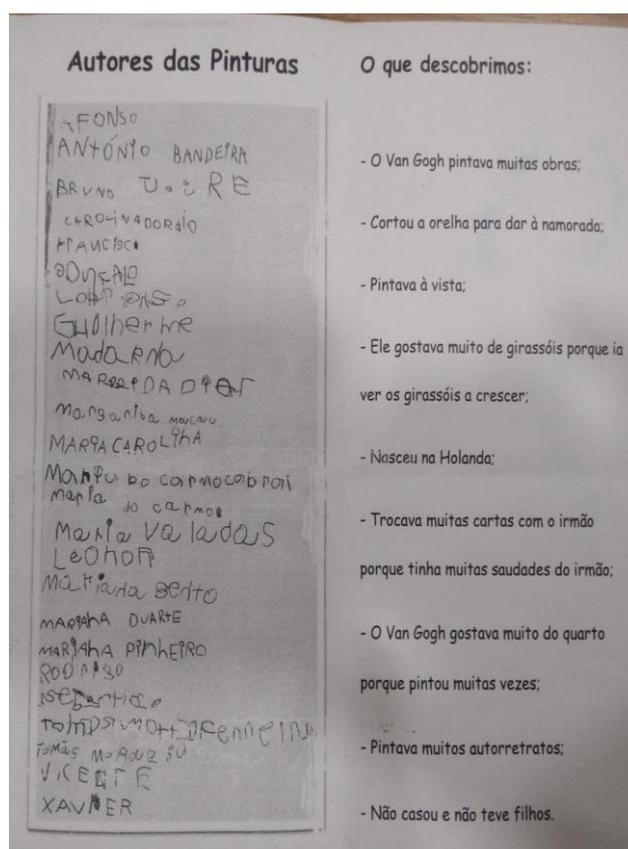
A inauguração foi conduzida pelas crianças, com a mediação da educadora cooperante, da estagiária e da auxiliar da sala. Cada criança apresentou, utilizando recursos de microfone e data show, aspectos da gênese e da construção do projeto bem como descobertas feitas sobre a obra e a biografia do Van Gogh, para todos os presentes. As imagens a seguir são do material de divulgação da exposição produzido pela equipe de educadoras, estagiária, auxiliar e crianças.

Fig. T: Material de divulgação/Frente



Fonte: Coleta de dados

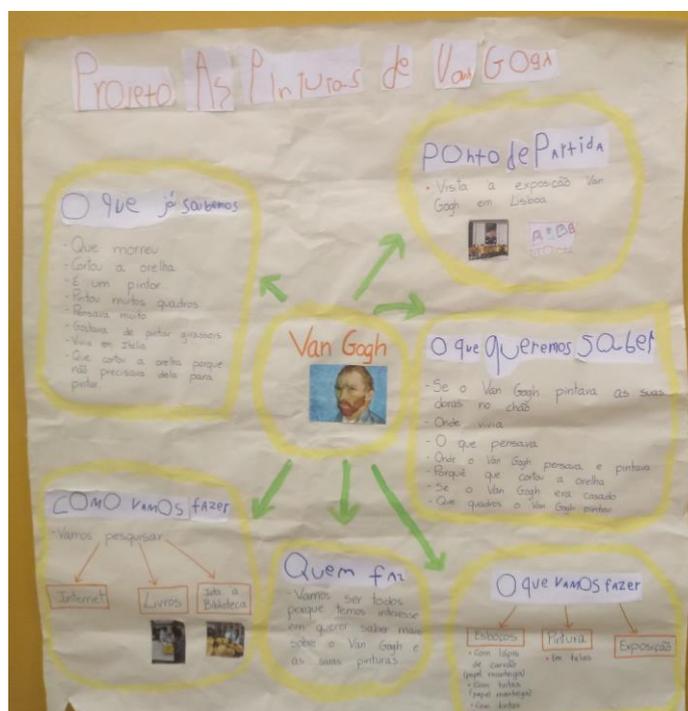
Fig. U: Material de divulgação/Parte interna



Fonte: Coleta de dados

A imagem a seguir retrata um esquema construído pela estagiária com as crianças no início da construção do projeto. Este esquema ficava afixado na sala de 5 anos, no Jardim de Infância, e fazia parte das peças expostas.

Fig. V: Cartaz As pinturas de Van Gogh



Fonte: Coleta de dados

Quadro 53: Transcrição do cartaz Projeto As Pinturas do Van Gogh

Projeto as pinturas de Van Gogh		
Ponto de partida	O que sabemos	O que queremos saber
Visita a exposição Van Gogh em Lisboa	Que morreu. Cortou a orelha. É um pintor. Pintou muitos quadros. Pensava muito. Gostava de pintar girassóis. Vivia na Itália. Que cortou a orelha porque não precisava dela para pintar.	Se o Van Gogh pintava as suas obras no chão... Onde vivia... O que pensava... Onde Van Gogh pensava e pintava... Por que cortou a orelha... Se o Van Gogh era casado... Que quadros o Van Gogh pintou...
Como vamos fazer	Quem faz	O que vamos fazer
Vamos pesquisar: internet; livros, biblioteca	Vamos ser todos porque temos interesse em querer saber mais sobre o Van Gogh e suas pinturas	- Esboços: com lápis de carvão (papel manteiga); com tintas (papel manteiga), com tintas (cartolina branca). - Pinturas em tela - Exposição

Abaixo o leitor pode conferir imagens de peças da exposição que registram quatro momentos diferentes de pinturas inspiradas na obra “A noite estrelada”. Na imagem abaixo, as

fases da pintura: 1. Com lápis carvão e papel manteiga, 2. Com tintas e em papel manteiga, 3. Com tintas e em cartolina. As obras aparecem ao lado de frases ditas pelas crianças, que a estagiária tomou nota, durante o processo de pintar.

Fig. W: 3 fases diferentes de pinturas das crianças em exposição



Fonte: Coleta de dados

Fig. X: Telas das crianças em exposição



Fonte: Coleta de dados

Este momento final foi dinâmico e festivo, provocando muitas interações entre familiares, equipe da instituição educativa e crianças, que demonstravam contentamento com as obras expostas. No término, a estagiária comunicou a todos os presentes sobre sua satisfação em ter vivido o processo de estágio com as crianças, educadora cooperante e toda equipe; referiu-se especialmente às crianças, agradecendo-as pelas experiências e aprendizagens vividas: “Aprendi imenso com vocês!”.

A seguir, faremos a exposição e discussão das entrevistas realizadas com estagiária, educadora cooperante e professoras da PES.

4.6.5 As entrevistas com estagiárias, educadora cooperante e docentes

4.6.5.1 Entrevista com estagiária da PES

Pudemos perceber que a possibilidade de ter experiências gradativas, desde a LEB até o Mestrado, nos contextos da profissão é fundamental para que a estudante desenvolva uma autoimagem positiva como profissional.

O fundamental mesmo e o que me marcou tanto pessoalmente como profissionalmente foram as IPP's (na LEB) e o estágio (no Mestrado), porque foi onde eu consegui ir buscar um pouco da teoria, pôr em prática e observar muito a prática que havia a minha volta. Refiro-me tanto a educadora como a auxiliar e a instituição em si. Pronto! Esses foram os momentos que mais me marcaram. (...) No estágio eu cresci! Porque ali eu pude intervir, eu pude planejar, eu pude tentar captar os interesses. No início era aterrorizante para mim... “Como é que eu vou planificar todas essas semanas durante 3 ou 4 meses?” Mas tudo começou a fluir naturalmente e eu acho que é isso que nos falta, **nós precisamos de experimentar, precisamos da prática.** (ESTAGIÁRIA DA PES, grifos nossos).

As experiências no contexto da profissão também colocam a estagiária em colaboração com a educadora cooperante e demais profissionais da instituição, facilitando a organização de suas ações com base numa perspectiva do todo em que está inserida.

Eu acho que a nossa relação é de equipe, é de mútuo apoio... É mesmo uma relação com a instituição. Não é só a educadora. Se nós nos fixarmos só na educadora, eu acho que o trabalho não vai ser tão bem-sucedido e temos que pensar que aquele trabalho é para as crianças e se aquele trabalho for também com a instituição, sai um trabalho incrível (ESTAGIÁRIA DA PES).

A educadora cooperante não é percebida como única referência nem a única parceira significativa para o desenvolvimento de seu trabalho com as crianças.

Eu disse para a educadora que havia aprendido muito com ela e ela disse-me: “Olha, tu não aprendeste só. Eu também aprendi muito consigo”. Então de certa forma eu também levei um ar fresco... levei coisas novas para aquela sala, para aquela instituição, para aquelas famílias, portanto o trabalho é mútuo, é de equipe. (ESTAGIÁRIA DA PES).

Podemos dizer que a relação com a educadora é qualificada como sendo de reciprocidade: a estagiária vive ao lado dela, experiências fundamentais para sua formação e, ao mesmo tempo, proporciona uma atualização das experiências da educadora.

A estagiária demonstra uma visão holística da formação tanto pela mediação dos instrumentos da PES (caderno de formação, planificações), como pelas trocas entre colegas na apropriação de temas estudados e pela interrelação das aprendizagens desde a LEB até o Mestrado em Educação pré-escolar. No que se refere a sua visão dos instrumentos da PES:

Planificações, observações, relatório é um todo! A observação é fundamental para construir a planificação e novamente a observação é colocada na reflexão. E através da planificação eu consigo organizar a minha prática, o que não quer dizer que saia exatamente igual. Nunca sai! E ainda bem que não. Porque a intervenção das crianças faz com que aquilo flua outras coisas, outras conversas, mas o fato de planificar dá mais segurança para mim própria (ESTAGIÁRIA DA PES).

Sobressai para nós o entendimento de que é pelas ações e experiências em contexto, com crianças, famílias e outros profissionais que ela constrói sentido para sua ação como estagiária.

No que se refere aos conhecimentos das unidades curriculares que cursou, é possível compreender que as experiências no contexto da profissão lhe conferem um olhar integrador coerente com a monodocência assumida na Universidade de Évora:

Agora que já passei o percurso todo, tenho noção disso, mas eu estava a ter química e me perguntava: pra que é que estou a ter isto? Por que estes cálculos, estas coisas? Não estou a perceber porque eu quero isso! Tudo bem que é para fazer experiências, mas pra que eu tenho que fazer cálculos? E mesmo álgebra?! Para mim aquilo foi complicadíssimo, mas neste momento eu acho que é fundamental. **Nós tínhamos que saber um bocadinho de tudo, porque as crianças vão buscar um bocadinho de tudo.** Elas querem saber o que se passa a volta do mundo e o mundo está envolvido em todas as áreas e mais algumas, por exemplo, biologia: é importante que a gente saiba como é que uma planta nasce. É necessário! (ESTAGIÁRIA DA PES, grifos nossos).

Os diálogos realizados entre colegas, em sala de aula, também parecem ter função integradora. A estagiária parece valorizá-los na medida em que proporcionam uma visão mais coerente de abordagens pedagógicas, por exemplo:

Cada grupo, que era de 3 ou 2 ia pesquisar e fazia uma apresentação. Aprendíamos com a nossa apresentação e com a das outras. Acho que facilitou muito porque, por exemplo, **eu já tinha trabalhado com o MEM, mas ter a possibilidade de ver uma apresentação que falasse mais do MEM, fez-me abrir mais portas desse modelo que eu ainda estava aquém.** Eu achava que aquilo era excessivo... As crianças

tinham de estar com mapa de atividade, por exemplo, obrigatoriamente, mas agora acho que se torna parte da rotina. Já se torna natural pra eles e ajudam-nos imenso a perceber quais áreas que usam mais e quais devem variar. (ESTAGIÁRIA DA PES, grifos nossos).

A entrevista permite percebermos aspectos importantes que parecem marcar a transição de estudante para uma identidade profissional desenvolvida. Podemos ver a entrevista na íntegra no apêndice.

4.6.5.2 Entrevista com Educadora Cooperante

A entrevista com a educadora cooperante possibilitou que compreendêssemos sua perspectiva sobre o seu papel, sobre o papel da estagiária, sobre as relações de supervisão, bem como sobre as implicações desse trabalho no desenvolvimento da profissão de educação de infância e nas relações com as crianças. Estes foram os temas mais recorrentes.

Para caracterizar seu papel como educadora cooperante, a mesma inicia fazendo referência, ainda que brevemente, a sua história de formação, ou seja, ao fato de já ter sido estagiária. Isto parece ajudá-la a compreender a condição da estagiária com quem se relaciona:

Bem, eu sou educadora aqui há 20 anos e comecei a receber estagiários há sensivelmente 15 anos, em que é feito um trabalho de parceria. **Eu própria fui estagiária, ou seja, eu já passei por esse processo antes sendo estagiária nesta instituição. (...) A questão é saber se pôr do lado das estagiárias.** Quando aqui estive como estagiária, senti alguma vulnerabilidade em algumas coisas. Isto foi há 20 anos. Hoje é completamente diferente. **Acho que temos de saber nos pôr no lugar dos estagiários para tentar percebê-los. Pronto! Compreendo-os.** A deste semestre já chegou aqui a chorar e eu: “Calma, isto é humano! As coisas acontecem!” Temos de saber nos por um bocadinho do lado delas. (EDUCADORA COOPERANTE, grifos nossos).

Na caracterização de seu papel, a educadora cooperante também destacou a importância de ter consciência do próprio trabalho na profissão de educação de infância, para poder contribuir com o ingresso de uma pessoa que vai entrar no universo desse trabalho.

Acho que ser educadora cooperante é uma grande responsabilidade. Conseguirmos passar a alguém nosso trabalho, segundo nosso modelo pedagógico, segundo nosso modelo organizativo de sala, segundo nosso modelo organizativo de grupo... é uma grande responsabilidade! É abrir um bocadinho as portas daquilo que fazemos, daquilo que aprendemos e daquilo que sabemos fazer a alguém que vai entrar no mundo do trabalho (EDUCADORA COOPERANTE).

Além desses aspectos, no delineamento do papel da educadora cooperante, também são marcantes sua participação ativa, incluindo interromper a relação de cooperação quando necessário para o bem-estar do grupo de crianças e regular a adequação das ideias trazidas pelas estagiárias.

E eu pessoalmente também tenho minha opinião... Também posso dizer minha posição. **Por exemplo, eu estou com esse grupo há 5 anos e houve uma fase em que eu preferi não ter estagiária porque percebi que havia eu de agarrar o grupo,** porque eles tinham 2 anos e meio. Tínhamos subido do chão para o segundo andar, as dinâmicas mudaram, as rotinas eram completamente diferentes e eu achava que um terceiro elemento na sala não iria ajudar nesta fase de transição. Porque é importante que as crianças também estejam à vontade e para as crianças estarem à vontade elas precisam estar bem. Então logo ao início não aceitamos estagiário e passados 6 meses aceitamos uma. **Em relação, por exemplo, às estagiárias, a gente sabe que elas chegam aqui sempre com ideias novas, mas a gente também tem que medir** (EDUCADORA COOPERANTE).

É possível também entrever, no relato da educadora cooperante, sua perspectiva do papel da estagiária, que envolve empatia e capacidade de se encaixar na dinâmica estabelecida:

Este último estágio foi um estágio intenso, **foi um estágio que teve entrega total, quando é assim a empatia também conta muito.** Foi um estágio que em termos de trabalho de projeto, principalmente para o grupo, houve um enriquecimento das crianças a todos os níveis, quer a nível da comunicação, da consciencialização de uma forma da arte, que foi o que acabou por acontecer. Foi uma mais valia para o grupo! Há dinâmicas que nós tentamos sempre que sejam seguidas obviamente. E **quando uma estagiária chega a nossa sala, acaba sempre por se encaixar e adaptar a nossa metodologia de trabalho e isso é uma forma de aprender e cabe um bocadinho aqui ao papel do estagiário conseguir se encaixar ou não.** (EDUCADORA COOPERANTE).

A compreensão do papel da estagiária parece também estar atrelada às condições construídas com vistas a proporcionar desenvolvimento às crianças. Nesse sentido, percebe-se uma interligação entre o desenvolvimento profissional da estagiária e o desenvolvimento das crianças. A visão da educadora entrevistada expressa clareza do holismo do processo do estágio e da interligação entre cada um dos atores desse processo. Desse modo, ela caracteriza as relações de supervisão do seguinte modo:

E em relação, por exemplo, ao triângulo que existe entre educadoras, supervisoras e estagiárias, eu acho que é um elo muito importante por tudo, porque se as coisas funcionarem, aparecem trabalho educativos, aparecem trabalhos com fundamentações, aparecem todas essas coisas (EDUCADORA COOPERANTE).

Este olhar holístico do processo de estágio, das relações de supervisão e do papel de cada um dos atores se reflete também em uma noção clara da importância para o desenvolvimento das crianças e, podemos dizer, da profissão de educadores de infância:

Acho que o trabalho de parceria entre a universidade e as instituições da cidade é sempre uma mais valia em termos de contextos. Não só para a universidade, não só para nós como profissionais, não só para nós como instituição, mas principalmente para, as crianças (EDUCADORA COOPERANTE).

No apêndice, podemos conferir a entrevista na íntegra.

4.6.5.3 Entrevistas com professoras da PES e do Mestrado Em Educação Pré-escolar

As entrevistas com as professoras da PES, da Universidade de Évora, trouxeram informações sobre formação de educadores de infância naquela universidade, complementando aspectos já publicados em Folque, Leal da Costa e Artur (2016), Leal da Costa, Artur e Folque (2017), Folque (2018), Folque e Leal da Costa (2013) e Artur e Fialho (2018).

Os seus relatos lançaram luzes sobre como realizam nesta formação o caminho inverso da fragmentação de saberes, criando condições para sua integração. Ao mesmo tempo, permitiu entrevermos a concepção de formação assumida institucionalmente, as implicações para o desenvolvimento da profissão de educação de infância e; mais especificamente acerca da PES, as entrevistadas sintetizaram – refletindo a idiosincrasia de sua experiência de trabalho nesta formação de educadores – a perspectiva das relações de supervisão, seus papéis bem como os da estagiária, das educadores cooperantes e relação com as crianças.

Entrevista com a professora supervisora da PES

Compreendemos que o enfrentamento da fragmentação de saberes e a assunção de uma perspectiva integradora tem um importante pilar nos instrumentos da PES – quais sejam: caderno de formação, fichas de planeamento semanal, semanal cooperada e diária. O uso desses instrumentos pelas alunas ao possibilitar a documentação das observações, planejamento e reflexão, possibilita também a expressão de uma escrita que alimenta uma rede de diálogos entre alunas, professoras da universidade e educadoras cooperantes, assim há uma construção importante de sentidos na formação como educadora, não apenas por parte da estudante mas também pelos demais envolvidos.

São vários instrumentos nos quais a escrita é utilizada. Quer instrumentos de apoio ao planeamento, quer instrumentos de apoio a reflexão sobre a ação vivida e também a projeção dessa ação. No fundo, uma articulação para o pensamento, no sentido de provocar o pensamento das alunas sobre a ação daquilo que foi desenvolvido para depois dar continuidade ao planeamento. [...] Estes instrumentos são dados a conhecer às alunas logo no início do semestre, nos primeiros seminários de acompanhamento, nos quais normalmente as educadoras cooperantes participam, no sentido de todas poderem dialogar e estarem a par daquilo que é solicitado por parte da universidade, porque é um trabalho de cooperação que se pretende que aconteça. (Professora da PES 1).

Sobre o caderno de formação, a professora assim expressa:

Esse caderno de formação existe já, na Universidade de Évora, aqui na formação de educadores desde há bastantes anos. Este caderno de formação pode ser confundido com um diário de bordo ou um diário profissional. Nós tentamos utilizar a denominação diário/caderno de formação, para evitar a escrita do diário intimista, porque as alunas também tem necessidades por vezes de falar muito sobre as emoções delas, principalmente nas fases iniciais, falar sobre o que estão a sentir. O que também é importante, mas este não é um diário intimista. É um diário de natureza profissional, onde se pede que elas reflitam sobre elas, mas enquanto já numa assunção de profissionais, já na transição de aluna para profissional (...) A aluna registra notas de campo ao longo da semana e depois, ao final, seleciona alguns dos momentos que queira para aprofundar tendo em vista projetar a ação futura, considerando suas fragilidades e potencialidades, que foram identificadas e, nesse sentido, não é um escrito para entrega, como se fosse um trabalho final ou avaliação somativa. É um escrito para ser dialogado, enviado em simultâneo para nós e para as educadoras cooperantes e depois comentamos. É nesse comentário que ocorre a dialogia, onde tentamos perceber na escrita da aluna aquilo que se passa no terreno, quando lá não estamos, e ajudamos a questionar. Podemos fazer perguntas, sugestões, criar dúvidas. É uma escrita profissional no sentido em que ela é partilhada, pública. Não é algo apenas do domínio das alunas ou da universidade. É uma escrita que pode ser lida no âmbito da formação por todos os intervenientes e todos tem uma palavra a dizer. E isso é fundamental, pois podemos estar em desacordo sobre alguma situação e podemos ter a possibilidade de entrarmos em diálogo através da escrita. (Professora da PES 1).

Nessa rede dialógica, a professora entrevistada identifica da seguinte forma o papel da educadora cooperante:

O educador cooperante é no fundo o grande motor da aprendizagem das alunas. É com as educadoras cooperantes que as alunas passam meses, no dia a dia. O motivo da união entre elas é o motivo que nos une a todas é gerar possibilidades de aprendizagem para as alunas. (Professora da PES 1).

A maneira como a professora situa o emprego destes instrumentos na formação permite que seja também expressa a sua concepção da formação, em torno da qual gira o entendimento do seu próprio papel como professora da universidade – “Nós mediamos” (Professora da PES 1) - e do papel dos estudantes: “a pessoa que se mobiliza e se movimenta para aprender (...) Não pode ser receptor” (Professora da PES 1). É uma concepção de formação, na qual se busca valorizar o processo, assim a intencionalidade pedagógica no uso dos instrumentos mencionados é dar lugar a emergência de processos de aprendizagem necessários ao ser educador na atualidade.

Nós intentamos que as alunas vejam significado em tudo que fazem, nas planificações, no caderno de formação, na dimensão investigativa da PES. Não são coisas que “os professores pedem”! São componentes vitais para os profissionais de hoje em dia. Nós intentamos que essa engrenagem funcione e que ela seja apropriada pelas alunas e vai sendo ao longo do tempo... [...] Ser educadora é algo complexo. No início, elas estão

muito focadas na ação, mas elas não podem fazer isto sem intenção, sem projetar, sem refletir. Por isso estamos sempre chamando atenção, **mas sabemos que não é por muito dizermos que elas vão entender. É por vivenciar e experienciar. E para além dos instrumentos também há a pessoa que se mobiliza e se movimenta para aprender, que é o que nós intentamos que elas façam ao longo do curso.** Nós disponibilizamos recursos, mas também tem que haver um trabalho, que é do próprio aluno e não podemos fazer por ele. Nós mediamos. Mas o próprio também tem que se desenvolver nessa aprendizagem. Não pode ser receptor. [...] Na PES o que queremos é **contrariar essa lógica de que os trabalhos são para “avaliar”, porque eles são primeiramente para “aprender”**, numa perspectiva de avaliação formadora. São para aprender e não apenas para ter uma nota (Professora da PES 1, grifos nossos).

Relacionamos esta ênfase em levar as estagiárias a documentar o próprio processo de aprendizagem como um desdobramento do isomorfismo, já que neste processo de documentar as próprias ações, elas vão apreendendo a registrar e refletir sobre o desenvolvimento das crianças.

É tudo muito complexo. Ser educador de infância já não é apenas estar com crianças. É preciso saber acompanhar, documentar, planejar, observar... e desejamos que estes instrumentos contribuam [...] (Professora da PES 1).

Também é interessante destacar que, nesse processo de levar as estagiárias a experienciar as interações e os modos específicos de se relacionar com as crianças, a professora da universidade se oferece como modelo, atuando como mediadora dessa construção. Ao mesmo tempo, as crianças também são agentes fundamentais da criação de condições para que as estagiárias desenvolvam sua profissionalidade.

O modo como a aluna comunica com os meninos, o modo como interage com eles, o modo como ela participa das atividades que estão a acontecer são fundamentais, e daí, **parte da minha intenção é me oferecer como modelo nessas interações com os meninos, sabendo que eles são fundamentais.** O educador precisa ser capaz de ouvir e escutar as crianças e, nesse sentido, as crianças tem um papel fundamental. Não como sujeitos, mas como agentes do processo formativo. Mas é uma coisa dos dois lados. É uma interação. Contudo, a intencionalidade está do lado do adulto (Professora da PES 1).

De nosso ponto de vista, o assumir este isomorfismo na formação está ligado ao compromisso com o desenvolvimento mais amplo da profissão, seja tomando como referência documentos nacionais que regulam o exercício da profissão e situam princípios de educação de infância, como é o caso das OCEPE mencionadas pela professora entrevistada, seja pelo compromisso em ampliar as experiências de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nos contextos em que o estágio ocorre. No apêndice, podemos verificar na íntegra a entrevista.

Entrevista com professora da LEB e da PES

A entrevista realizada com a professora da LEB e dos Mestrados em Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo – dos quais também é diretora – possibilitou ampliarmos informações sobre a configuração da PES e sobre a formação de educadores de infância na Universidade de Évora. Em síntese, a professora explicitou sobre importantes aspectos da memória institucional, da concepção da formação, relações de supervisão e papéis dos educadores cooperantes, estudantes e professores da universidade, no processo do estágio. Também expôs importantes pistas sobre o modo como organizam o enfrentamento da disciplinarização do conhecimento, integrando os saberes fundamentais para formação dos educadores.

Compreendemos que o modelo de estágio que reside na PES reflete aspectos significativos de sua história. A professora recorda que, antes do processo de Bolonha, havia uma Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade de Évora, que era um curso de 4 anos. Após o processo de Bolonha, designou-se que a formação inicial dos educadores passaria a envolver uma Licenciatura em Educação Básica somada a um Mestrado específico (como já discutido no capítulo 1 desta tese). Assim, o modo como hoje se organiza a PES reflete tanto a incorporação de princípios que vem desde a Licenciatura em Educação de Infância como as mudanças advindas dos impactos do processo de Bolonha. A professora menciona que na concepção da formação a prática profissional é a “espinha dorsal”:

Então muitas coisas nós - relativamente a modos de organizar a formação dos educadores - não inventamos de novo, porque havia um conhecimento feito no terreno e alguns princípios que decidimos manter, mas também houve mudanças. A ideia que fomos construindo acompanha de algum modo **modelos de entender o estágio como o tronco fundamental da formação, para o qual confluem e no qual se elabora de fato o conhecimento profissional**. Desde os planos de estudo mais remotos, nós temos essa premissa; embora ela nem sempre consiga ser realizada, mas entendemos que **a prática profissional é a espinha dorsal da formação e as disciplinas devem, de modo direto ou indireto, organizarem-se “com” e “para” e “a partir da” prática profissional**, ou seja, deve haver esse diálogo (Professora da PES 2).

A construção dessa concepção de formação está relacionada a incorporação de princípios do MEM, pela ação profissional de docentes ligados a este movimento desde a época da Licenciatura em Educação de Infância.

Outro aspecto fundamental, que nós já a muito consideramos e isso tem a ver com a orientação no estágio, é que... Eu penso que o fato do Américo Peças, que na altura foi quem concebeu a formação dos educadores de infância aqui em Évora, pertencer ao MEM - Movimento da Escola Moderna, e eu ter vindo para cá e pertencer ao MEM, depois a Ana Artur pertencer ao MEM - e embora não orientemos os alunos para o MEM - inevitavelmente os valores e os princípios que estão na sua base também se espelham na forma como fazemos a formação (Professora da PES 2).

Dentre os princípios advindos do MEM mencionados pela professora estão: o estágio como aprendizagem cooperada (entre professores da universidade, educadores, instituições cooperantes e estudantes) e a importância da escrita no processo de aprendizagem do conhecimento profissional. Estes princípios remontam a época da Licenciatura em Educação de Infância, mas o modo de organizar as práticas de supervisão a partir deles foram ganhando consistência ao longo da história da formação naquela instituição. Por exemplo, ganhou ênfase a ideia de estágio como processo de construção e não como aplicação de conhecimento e do uso da escrita, como instrumentos profissional e público, para tessitura de diálogos entre educadores, estudantes e professoras da universidade. Compreendemos desse modo com base no relato abaixo:

Um dos aspectos tem a ver com o entender que o estágio é um momento de aprendizagem cooperada; ou seja, a ideia de que **a aprendizagem é em cooperação e de que o estágio não é também um momento de aplicação. É um momento de construção de aprendizagens.** Essa foi uma mudança radical com o modelo anterior, quando se concebia que as alunas iam para o estágio para ver se tinham aprendido bem a profissão na universidade. Ora ninguém aprende bem a profissão sentada numa cadeira de universidade. **Na universidade, aprendem-se coisas importantes para a profissão, mas a “profissão” aprende-se no contexto do seu exercício** e; nesse aspecto, houve também nessa altura, isto antes de Bolonha, uma deslocação do estágio como “verificação” para o estágio como “construção da aprendizagem cooperada”, portanto em cooperação, daí o diálogo com as instituições ser um diálogo que se pretende que nem as alunas estejam sozinhas para serem avaliadas nem as instituições estejam sozinhas. Estamos todos em conjunto a tentar contribuir para a aprendizagem das alunas, mas também para a aprendizagem das instituições, dos cooperantes e também para a aprendizagem dos professores da universidade que sem este contato com as instituições perdem completamente também a sua atualização face aos problemas atuais da prática pedagógica. **Um aspecto também que pode remeter para uma linha mais aproximada do MEM, da sua matriz histórico cultural, e baseado em Vigotski, tem a ver com a importância da escrita. Essa também é uma marca. A escrita como elemento de concepção ou reflexão e teorização do conhecimento profissional** (Professora da PES 2).

Além dos princípios do MEM citados, a história da formação vai incorporando a conquista de direitos internacionais das crianças e aquilo que cientificamente é considerado uma aprendizagem de qualidade. A conjunção desses princípios e conquistas vai situar também um modo de ver e se relacionar com as crianças.

Depois, evidentemente, que tudo aquilo que é o patrimônio mais atual referente ao conhecimento da criança e da convenção dos direitos da criança, na qual se diz que a participação é fator preponderante. Tudo isso também implica depois no modo como nós fazemos a orientação do estágio nomeadamente que os alunos, por exemplo, planifiquem e avaliem tendo em conta a participação das crianças nesse processo e, nesse sentido, também isso tem a ver tanto com a convenção dos direitos da criança, evidentemente, mas também tem a ver com o que hoje em dia a nível mundial a ciência nos diz sobre o que é uma aprendizagem de qualidade. Tem a ver com o modo como nós olhamos as crianças que não são mais seres menores no processo educativo. Isso também veio mobilizar aqui a forma como nós fazemos a orientação do estágio (Professora da PES 2).

Sobre as mudanças na história da formação advindos do processo de Bolonha, a professora também cita a inclusão da investigação na formação dos educadores.

Estes aspectos que marcam a história e concepção de um projeto de formação em educadores de infância vão se refletir na forma como a professora vislumbra as relações de supervisão do estágio – com base na noção de comunidades de aprendizagem – e os papéis dos envolvidos. Ao deslindar o modo como compreende estes papéis, a entrevistada explicita sobre o compartilhamento do poder nas relações de supervisão, o que implica em decisões sobre a quantidade de supervisões em contexto a serem realizadas.

Enfim, poderemos conferir a entrevista na íntegra no apêndice. Para encerrar este comentário geral, cabe destacar, no relato da professora, a valorização da construção de um projeto de formação consistente, pois será nele que se encontrará apoio para decisões institucionais e políticas cruciais na otimização da formação de educadores.

Quando chegou o processo de Bolonha, nós já tínhamos aqui uma reflexão feita sobre a formação de educadores de infância e isso fez toda a diferença. Porque a legislação vem trazer algumas idiossincrasias, mas quando a pessoa não tem projeto, a legislação toma conta de nós e eu penso que nós tínhamos projeto e temos projeto de formação e, por isso, nós olhamos para a legislação e pensamos: com essa legislação como é que eu posso concretizar o meu projeto? Portanto nessa medida eu acho que nós procuramos vergar a legislação e não se deixar vergar por ela (Professora da PES 2).

Considerações finais: reflexões sobre as dimensões da sustentabilidade na formação de professores de Educação Infantil

À guisa de considerações finais, buscaremos realizar uma síntese do nosso percurso de pesquisa. Assim, cabe dizer que foi por meio de nossa experiência docente em um curso de Pedagogia, bem como da leitura de importantes produções sobre o tema, que nossas inquietações iniciais tomaram forma, e pudemos assim identificar aspectos que pareciam configurar o que entendemos como insustentabilidade na formação de professores de Educação Infantil no Brasil. Dizemos insustentável, por que não possibilita o fortalecimento da profissionalidade nessa área, que se caracteriza pelo desenvolvimento de professores capazes de ser, sentir, agir e interagir com crianças, famílias, instituições e comunidade, constituindo um conhecimento profissional que lhe permita, com autonomia, elaborar as integrações e parcerias necessárias ao seu trabalho. Profissionalidade esta, por meio da qual o docente também possa perceber-se integrado a uma rede, a uma cultura profissional, na qual a ampliação de seu desenvolvimento se reflete nesse todo.

Os aspectos que dificultam o alcance dessa profissionalidade, nos cursos de Pedagogia, configurando uma tendência ao insustentável podem ser sintetizadas do seguinte modo:

1. Cultura universitária baseada na especialização disciplinar (FORMOSINHO, 2009, p. 27).
2. Pouca aproximação entre universidade e profissão (NÓVOA, 2017), o que se expressa, por exemplo, nas poucas horas dedicadas ao estágio supervisionado. No Brasil, nos cursos de Pedagogia, as 400h dedicadas ao estágio supervisionado voltam-se à “área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” de ensino superior (BRASIL, 2015). Assim, além da Educação Infantil, estas 400h devem ser divididas com o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos etc.
3. No que pesa a determinação do Art. 62º da Lei 9394/96, que prevê a formação em nível superior dos docentes do sistema de ensino brasileiro, permanece por tempo indeterminado a possibilidade de formação e habilitação profissional para docência em Educação Infantil, em nível médio (magistério) ou superior, (licenciatura em

- Pedagogia), demarcando um desencontro entre a política que sustenta a formação e as necessidades de especialização para o trabalho em Educação Infantil;
4. Embora a inclusão da formação dos professores de Educação Infantil no curso de Pedagogia seja vista como uma conquista desta classe docente no Brasil; verifica-se que o perfil de egressos deste curso é amplo, pois além dos professores de Educação Infantil forma também docentes para outras etapas da Educação Básica e, dessa forma, os conhecimentos do trabalho com crianças são pulverizados ao longo da formação, dificultando o desenvolvimento da profissionalidade (ALBUQUERQUE, 2013);
 5. Embora a creche constitua um espaço de Educação Infantil e esta, por sua vez, seja integrada à Educação Básica, no Brasil, não há garantia de apropriação das especificidades do trabalho em creche durante a formação em Pedagogia;
 6. Há uma política ainda incipiente de cooperação entre universidade e instituições de Educação Infantil, para realização dos estágios supervisionados, dificultando a configuração das condições e papéis de cada parceiro na formação do futuro professor dessa área. A responsabilidade da realização dos contatos e acordos que viabilizem esta parceria tem ficado geralmente com o professor de estágio supervisionado, da universidade, o que pode enfraquecer o vínculo institucional com a instituição parceira e descontinuar as ações do estágio em semestres com professores diferentes;
 7. Há pouca adesão de parte dos professores da rede básica de educação ao processo formativo do estagiário, ficando com o professor da universidade uma centralidade na supervisão.

Tendo perspectivado estes aspectos, que caracterizam uma insustentabilidade na formação da profissionalidade de professores de crianças, pudemos perceber neles os desencontros entre a universidade e a profissão. Refletindo dialogicamente no oposto desse cenário, vislumbramos um modelo sustentável, como aquele fundado num encontro entre os contextos universitário e profissional, que provoca interações e interlocuções entre os conhecimentos acadêmicos e a dinâmica viva do trabalho docente nos contextos de atuação, situando as experiências dos estudantes numa continuidade, “num espaço híbrido entre universidade e profissão”, no dizer de Nóvoa (2017); em outras palavras, em aprendizagens sustentadas na ação concreta e contextualizada (ARTUR, 2015). Podemos perspectivar um modelo sustentável de formação de professores de educação infantil como aquele que promove uma aproximação tal entre universidade e profissão, que garante ao estudante experiências vitais ao desenvolvimento da profissionalidade em educação infantil. Ao mesmo tempo, desenvolve redes de apoio, entre

estudantes, professores universitários e os professores que atuam nas instituições, de modo a promover a retroalimentação entre as experiências acadêmicas e os conhecimentos profissionais, dando ao estudante e futuro profissional autonomia para sustentar a profissionalidade desenvolvida durante a formação e também criatividade diante das novidades que se apresentam ao longo de seu percurso profissional. Um modelo sustentável de formação se funda numa ética do compromisso humano com a coletividade.

A Universidade de Évora mostrou-se uma oportunidade única para ampliar as possibilidades de conhecimento dessa relação entre universidade e profissão de educação infantil. Nesse sentido, voltamos nosso olhar para aquele contexto português, onde a formação inicial e habilitação para esta profissão envolvem uma licenciatura em Educação Básica de três anos somada a um mestrado profissionalizante de dois anos.

Sobre este modelo, podemos dizer que há uma congruência entre os princípios epistemológicos e ontológicos assumidos pelas professoras, a organização das práticas e a legislação em vigor naquele país. O entendimento de que a formação deve se fundar na monodocência, que é própria do trabalho do educador de infância, bem como no isomorfismo, “um fazer experienciar” no processo formativo aquilo que se quer proporcionar na ação profissional (FOLQUE, LEAL DA COSTA, ARTUR, 2016), que guarda suas raízes no Movimento da Escola Moderna (MEM) português, estão diretamente relacionados com a dinâmica de aproximação entre universidade e contextos da profissão. Estas interconexões também estão inscritas no Decreto Lei 79/2014, que trata da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar (e ensinos básico e secundário) e define, dentre outros aspectos, os componentes desta formação. O referido decreto menciona a importância de realizar aprendizagem com base no conhecimento científico acumulado e no conhecimento profissional resultante da experiência (PORTUGAL, 2014), abrangendo na formação tanto as dimensões da docência, das didáticas específicas, como da formação cultural, social e ética e, queremos destacar, da iniciação à prática profissional. Esta envolve experiências em creches e jardins de infância, tanto no primeiro ciclo (LEB), nas unidades curriculares de Prática Pedagógica em Creche (130h) e Prática Pedagógica em Jardim de Infância (130h), como no segundo ciclo (Mestrado profissional), durante as Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), PES em Creche (468h) e PES no Pré-Escolar (624h).

Durante nossa estadia em Évora, pudemos perceber que esta preocupação em fecundar a experiência acadêmica na profissional ia além das unidades curriculares de IPP ou PES, estendendo-se a outras unidades curriculares, como as que acompanhamos, na concepção dos programas e também na organização das práticas, que envolviam a participação, nas aulas, de

educadores convidados para partilha de suas experiências do trabalho com crianças e encaminhamento de estudantes para situações de observação em creches e jardins de infância, como explicitam Folque, Leal da Costa e Artur (2016).

Outro aspecto que chama atenção são as formas de avaliação construídas, que subvertem a perspectiva tradicional de verificação do que se aprendeu. As entrevistas com as professoras foram muito esclarecedoras nesse sentido. Residem nessas práticas de avaliação as influências do MEM e da matriz histórico cultural, por meio das quais os instrumentos de avaliação são pensados como mediadores da relação com o mundo, nesse caso, com o mundo profissional dos educadores de infância (FOLQUE, 2017). Nas unidades curriculares que acompanhamos, os instrumentos de avaliação utilizados – portfólios reflexivos, dossiês, auto e hetero avaliação – proporcionaram que estudantes assumissem sua autonomia e responsividade com a formação. Acerca disso também consideramos pertinentes as reflexões que Coulon (2017) realiza sobre a necessidade de criar recursos, como a escrita cotidiana, para introduzir os estudantes universitários nas linguagens próprias deste mundo, promovendo o pertencimento.

Nas Práticas Pedagógicas em creche e jardim de infância (LEB) e na PES (Mestrado profissional), os cadernos de formação (com registro de observações e reflexões), planificações, projetos relativos à dimensão investigativa e ao trabalho com a criança bem como o dossiê final e relatório da PES também potenciam a construção da autonomia profissional, dando maior centralidade à experimentação do lugar e do papel de educador de infância.

As práticas de avaliação refletem uma congruência com a política de formação, pela via dos Decretos Lei 240 e 241/2001, que definem os Perfis Geral e Específicos de Desempenho do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário. Isto parece ser positivo para dar sustentabilidade à formação inicial deste profissional. Estes dispositivos estabelecem as dimensões do perfil do educador: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e aquela referente ao desenvolvimento profissional ao longo da vida. Estas dimensões também são coerentes com a profissionalidade específica em Educação Infantil, de modo que a congruência aqui referida contribui para potencializar o desenvolvimento da profissão.

Ao mesmo tempo, as práticas de formação podem ir além do que está legalmente posto, no sentido de fazer valorizar a profissão desde a formação inicial na Licenciatura. É o que acontece com questões ligadas ao trabalho em creche, que a equipe docente da Universidade de Évora incluiu na LEB e no Mestrado, embora, em Portugal a creche não seja parte da Educação Básica, como é no Brasil. Quanto a esta capacidade de poder construir as práticas de formação

e ir além do que está indicado legalmente, a professora Folque, durante nossa entrevista, falou da importância de ter um projeto de formação: “(...) nós olhamos para a legislação e pensamos: com essa legislação, como é que eu posso concretizar o meu projeto?” E, neste projeto de formação, entende-se que o educador de infância é um profissional monodocente, sua formação deve mirar o isomorfismo, tem como referência o trabalho de projeto, busca provocar aprendizagem ativa, fomentar uma comunidade de aprendizagem, fazer investigar, documentar, avaliar, comunicar e atuar com crianças (FOLQUE, LEAL DA COSTA, ARTUR, 2016).

Na perspectiva ecológica e histórico cultural que adotamos, a trama da formação dos educadores de infância é compreendida a partir de sistemas que se interconectam e, ao haver coerência entre eles acerca da importância e da viabilização da relação universidade e contextos da profissão, a própria formação fica fortalecida e, como consequência, há valorização social da profissão também.

As entrevistas foram muito ricas em possibilitar a compreensão de como a rede de relações entre as experiências acadêmicas e aquelas vivenciadas pelo universo da profissão de educadores de infância vai sendo tecida pelas estudantes, dando sentido aos seus percursos formativos, e evidenciando que há uma retroalimentação significativa entre os contextos da universidade e da profissão. Foi possível mapear dois aspectos importantes e comuns: o perspectivar do futuro profissional como educadoras por parte das entrevistadas e a importância dada à experimentação.

A seguir, trouxemos trechos das entrevistas muito ilustrativos desse “perspectivar” a que nos referimos. Compreendemos que estes relatos revelam experiências em torno da relação universidade/contextos da profissão e expressam o desenvolvimento profissional, pois as estudantes parecem projetar possibilidades para si enquanto educadoras ou para sua ação profissional futura. Vigotski (2007, p.102), ao definir a noção de zona do desenvolvimento proximal, conclui que “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, pois é necessário que os sujeitos sejam desafiados a irem além da zona de desenvolvimento real, ou seja, das suas condições atuais. As relações de parceria são fundamentais nesse processo de “ir além” e parece-nos que as articulações entre universidade e profissão configuram um importante papel nesse desenvolvimento.

Então, o professor Américo foi interessante também, mas a professora Ana a contar as suas vivências e tudo que tinha passado ao longo da sua infância também me fez recordar a minha ao mesmo tempo. Foi interessante ver duas pessoas que já passaram por tudo aquilo. Foi giro! **E começar também a pensar: quando for eu como é que vai ser?** Gostaria que houvesse mais também (Entrevistada da u.c. Educação básica e seus contextos).

Envolveu a auto avaliação que desenvolvemos sobre nossos trabalhos. Envolveu a hétero avaliação, que nós realizamos em relação às nossas colegas. Achei bastante importante o fato de termos feito a auto e a hétero avaliação das apresentações, porque assim nós também ficamos com uma noção do que é que é avaliar alguém. **Nós, mais tarde, também vamos ter que avaliar as crianças, apesar de não ser desta forma, mas vamos ter que avaliar o desempenho das crianças** e acho que é fundamental começarmos desde já, mesmo que seja de outro modo, a ter aquela noção do que é que é avaliar. Acho que é muito importante existir essa relação de nós nos autoavaliarmos, **porque isso dá autonomia e é o que vai acabar por acontecer com as crianças ou que nós vamos tentar transmitir às crianças. Dá-nos autonomia!** Ao avaliarmos, temos aquela retrospectiva do que poderia ter sido melhor e, muito provavelmente no próximo trabalho, iremos ter muito mais atenção a essas questões que poderiam ter sido melhoradas. Dá autonomia e um desenvolvimento... um pensamento crítico completamente diferente do que se fosse fazer o trabalho e pronto (Entrevistada da u.c. Pedagogia de educação de infância de 0 a 6 anos).

Eu acho que esta unidade curricular ajuda-nos a ter outras perspectivas, como outras pessoas pensam, como outras pessoas atuam e se calhar temos mais coisas a identificar com essas pessoas do que com a educadora que estamos em estágio, não é? Eu acho que nesta unidade curricular nós sentimos a alargar visões, para também não estarmos só associadas a pessoa com quem estamos no estágio. **Isso aumenta as nossas aprendizagens e, se calhar, também identificarmos as educadoras que queremos ser** (Entrevistada da u.c. A Educação das crianças, famílias e a comunidade).

[...] Para mim no estágio aprende-se muito. **Acho que de lá retiro grande parte do que vou ser, mas sem o que aprendemos na universidade não conseguiríamos.** Às vezes a gente começa a pensar: **“então, quando a gente tiver o nosso grupo, como é que vamos agir?”** (Entrevistada da u.c. A Educação das crianças, famílias e a comunidade)

A experimentação do contexto, da rotina e do papel do educador de infância apresentou-se como possibilidade de superar a herança histórica disciplinarizante da universidade, tornando-se assim um elemento integrador e construtor de sentido na formação. Desde as observações realizadas na LEB até a ação como educadoras de infância, realizadas nas Práticas Pedagógicas e na PES, é possível perceber, no relato das estudantes, que as relações com as crianças, o reconhecimento institucional da contribuição como estagiário, a cooperação estabelecida com as educadoras e professoras, tanto potencializam como desafiam as estudantes, dando condições de emergência de seu papel como educadoras. Os momentos em que a relação universidade e profissão se intensifica são aqueles em que as estudantes passam a perceber que a organização do espaço pode refletir intencionalidade pedagógica; são momentos onde se percebe que “não há modelos”, no sentido de um “padrão”; que a interação com a criança requer compreensão de sua cultura e de seu ritmo; e, percebem também que podem contar com a mediação da educadora e supervisora (docente da universidade) em seu processo de desenvolvimento. Esta é uma questão que se relaciona com as conclusões de Miller, Dalli e Urban (2012) sobre as ações desempenhadas no papel real do educador como eixo pelo qual se constrói seu profissionalismo. Segundo os autores, estas ações desempenhadas são uma base importante para percepção de si como profissional. E este é um dado importantíssimo para

uma formação que vise proporcionar o desenvolvimento da profissionalidade na área. A seguir, selecionamos alguns trechos das entrevistas com as estudantes e marcamos em negrito as falas que evidenciam mais diretamente esta questão.

[...] Poder estar com as crianças e brincar com elas... Ver os bebês... Também no berçário! Muito giro! Adorei! **A professora fala nas aulas e depois ir numa instituição e ver o que se passa mesmo, por exemplo, a forma como as escolas estão organizadas.** Eu nunca tinha reparado muito nisso. Mas desde que falamos na sala, já noto mais e começo a recordar ao longo do meu percurso escolar que sim os professores tinham maneiras diferentes de organizar a sala e eu nunca tinha reparado muito nisso... **Então na aula, quando a professora falou, começamos a pensar um pouco mais e depois, quando fomos à Malagueira, ver isso foi interessante. Eu nunca tinha reparado que a mesa pode estar num lugar que pode gerar mais interação** (Estudante da u.c. Educação básica e seus contextos).

Foi uma semana em que nós fizemos praticamente tudo sozinhas, ou seja, tivemos que ver quais as atividades que se adequavam às crianças, quais eram os jogos, as atividades conforme a idade. Falei com a educadora para me ajudar a perceber o que é que eles gostavam. Acho que no geral as atividades correram bem. **Nós fomos do 0, ou seja, íamos mesmo às escuras e claro que foi benevolente para nós! Pode acontecer como aconteceu comigo de eles também naquele dia estarem muito agitados e não ser possível realizar a atividade. Eu deixei... Falei com a educadora e achamos por bem realizar a atividade no outro dia de manhã... Pronto. Correu bem!** (Entrevistada 1 da u.c. IPP em creche.)

Nós temos que organizar a planificação por etapas, por dias... Tivemos que organizar por cada dia e organizar temáticas, por exemplo, expressão plástica, expressão motora, musical... Pronto! Tentamos enquadrar tudo um pouco do que aprendemos ou que devíamos ter aprendido até este momento de planejar a semana de intervenção. Também o fato de estarmos perante a situações que, se calhar, não estávamos a espera que acontecessem! Por exemplo, no caso da colega, de as crianças estarem agitadas naquele momento. É uma situação que não estávamos em vista, ou seja, **faz com que naquele momento nós tivéssemos que ter a capacidade de conseguir dar a volta e realizar outra atividade menos complexa de forma que conseguíssemos mesmo interagir com as crianças e isso acaba por ser uma aprendizagem, no sentido de nós termos as coisas planificadas e naquele momento não ser possível realizar daquela forma.** Temos que ter a capacidade de voltar e dizer: “ok! não consigo fazer isto, mas pode fazer outra coisa não tão complexa! **Mas hei de conseguir interagir com as crianças!**”. **Acho que isso foi a melhor aprendizagem que nós tivemos...** Termos uma planificação de 5 dias não quer dizer que consigamos realizar tudo da melhor forma. Era bom que conseguíssemos, mas às vezes pode não ser possível e o fato de estarmos a ser postas a prova nesse sentido acho que é uma grande aprendizagem (Entrevistada 2 da u.c. IPP em creche).

Eu falo por mim, por exemplo, gerir o tempo de cada aula ou planejar uma atividade que eles podem não estar tão receptivos. Adaptarmos ao momento é bastante complicado... E tem que contar que não tivemos nenhum contato com eles... e **ter essa capacidade de se adaptar às crianças e a como elas reagem ao que propomos é uma aprendizagem grande.** Para mim foi uma grande pressão e responsabilidade ter que planejar as atividades por dia e encaixar nas temáticas de expressão plástica, expressão motora, musical, por exemplo. Foi uma grande pressão! E na prática uma grande responsabilidade para conseguir fazer (Entrevistada 3 da u.c. IPP em creche).

(...) Então acho que é muito importante termos a oportunidade de errar na prática porque temos aquela possibilidade de nos ajudarem. **Nós até duvidamos da forma como fazemos as coisas e assim sempre temos alguém, aquele apoio que nos ajuda a perceber como deve e não deve fazer as coisas e se entrássemos diretamente no**

profissional iríamos estar entregues à sorte. Se fizéssemos bem, fazíamos, e se fizéssemos mal, íamos ter que continuar a fazer até que achássemos a forma correta de fazer, enquanto aqui temos aquele apoio e isso ajuda-nos a perceber mais rapidamente (Entrevistada da u.c. Pedagogia de educação de infância de 0 a 6 anos).

Nós aprendemos a estar, a falar, a saber como agir, mas também temos consciência de que sem a teoria toda que aprendemos não saberíamos como fundamentar nada ou não entenderíamos o porquê das coisas acontecerem. As crianças ainda essa semana estão a brigarem-se por causa de um boneco e nós através da psicologia conseguimos entender que: “será que a criança está a brigar por que quer o boneco ou por que quer estar a ‘brincar’ com a criança que tem esse boneco?” Não é? Faz-nos perceber, questionarmos: “mas por que isto está a acontecer?”, “como é que eu vou responder a isto?”, “qual será o meu papel?”, “será que vou deixá-los ali?”. **Não achamos um modelo! Então, como é que eu vou agir? Vou chegar lá, vou perguntar o que é que se passa, ver quais crianças estão sempre presentes e então como é que vamos resolver isto?** Nosso papel é lançar questões para que elas (as crianças) cheguem a um consenso. Se não acontecer, nós também temos de tomar um papel (Entrevistada da u.c. A Educação das crianças, famílias e a comunidade.).

Também descrevemos nosso processo de investigação do modelo da Prática de Ensino Supervisionada – PES, e suas estratégias de promoção de aprendizagens acadêmicas sustentadas na experiência profissional. A PES acontece no Mestrado em Educação Pré-Escolar, em dois semestres consecutivos: a PES em Creche (468), no segundo semestre, e a PES no Pré-Escolar (624h), no terceiro e último semestre do referido Mestrado. Podemos dizer que esta unidade curricular é o núcleo fundamental da relação universidade-profissão, pela intensa carga horária destinada, pela intensificação e complexificação das relações de supervisão e interações que o estagiário vivencia no universo profissional dos educadores de infância. Conforme o relato de uma das professoras da PES:

A ideia que fomos construindo acompanha de algum modo modelos de entender o **estágio como o tronco fundamental da formação**, para o qual confluem e no qual se elabora de fato o conhecimento profissional (Professora da PES 2).

Há a intencionalidade de que os conhecimentos e aproximações ao contexto da profissão vividas desde a LEB confluem para que, no estágio, os estudantes possam assumir o papel de educador de infância com autonomia e, mesmo que esteja sob supervisão e em situação de aprendizagem, possam oferecer uma atuação de qualidade para a instituição cooperante. É possível identificar, por exemplo, uma linha de continuidade entre as IPP’s (na LEB) e a PES (no Mestrado profissional), seja pelo uso dos mesmos instrumentos, pelas orientações acerca do trabalho com criança e dinâmica das relações de supervisão. Assim, o estudante pode chegar na PES com maior preparo, maior condição de ser um participante ativo na supervisão e no trabalho oferecido na instituição, e esta possa se tornar um espaço de elaboração de

conhecimento profissional. Isto concorre para que seja interessante para as creches e pré-escolas manterem protocolos de cooperação com a universidade.

Com o intuito de descrever o modelo da PES, construímos nosso relato identificando uma organização das práticas pedagógicas por “grupos de encontro”, adotando o sentido vigotiskiano de encontro, onde se estabelecem relações e mediações com o outro social capazes de ampliar olhares, e, portanto, provocar desenvolvimento. Assim, ao longo do período que passamos em Évora, pudemos acompanhar a PES no Pré-escolar e perceber que seu programa envolvia:

1. Encontros de participação em eventos acadêmicos, possibilitando que o planejamento da PES incluísse debates promovidos por outros pesquisadores e profissionais ligados à universidade, ampliando o horizonte cultural e acadêmico das estagiárias;
2. Reuniões de planejamento com professoras da universidade, estagiárias e educadoras cooperantes; nas quais se realizavam acordos pedagógicos sobre a utilização dos instrumentos da PES, necessidades das educadoras cooperantes, processos de avaliação.
3. Encontros de acompanhamento individual e/ou coletivo, envolvendo *e-learning*, atenção individualizada e seminários com amplo debate sobre a dimensão investigativa, trabalho de projeto e mediação de reflexões a partir dos escritos do caderno de formação e planificações das estagiárias.
4. Encontros de supervisão em contexto, aproximadamente dois, que envolviam a observação participante da docente da universidade (supervisora) acerca da atuação da estagiária em contexto e reunião avaliativa com a participação da educadora cooperante, estagiária e da própria docente da universidade (supervisora).
5. Encontros de avaliação final, em número de dois: A) a reunião de avaliação, envolvendo educadora cooperante, estagiária e duas professoras da universidade. Esta reunião era mediada pela ficha de avaliação³³ e pelo dossiê da PES e dava lugar a um diálogo sobre o desempenho geral e específico da futura educadora de infância. B) Defesa pública do relatório da PES, produto da dimensão investigativa, com banca formada por três docentes da universidade.

Compreendemos que o modelo de organização da PES pratica com clareza o conceito de comunidade de aprendizagem assumido na concepção da formação dos educadores de infância na Universidade de Évora (FOLQUE, LEAL da COSTA e ARTUR, 2016). É uma comunidade onde seus integrantes possuem um modo de comunicar, possuem instrumentos

³³ Construída com base no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância, Decreto Lei 240/2001 (PORTUGAL, 2001)

partilhados, um modo de estar no coletivo. Há uma dialogia e uma tendência ao equilíbrio do poder de participação. É um modelo que se assume como ecológico e de fato se apresenta como sistema aberto. Nessa comunidade de aprendizagem, a supervisão não é vivida como “evento”, mas sim como “aventura”, como processo de desenvolvimento do estudante, com parceria de sujeitos mais experientes. O modelo da PES se funda na formação do educador/pesquisador (FIALHO e ARTUR, 2018), que entendemos como um desdobramento da relação universidade e profissão. Busca-se proporcionar o desenvolvimento de competências investigativas necessárias ao educador de infância, de modo que as planificações das rotinas diárias e semanais vão incluir elementos dessa dimensão investigativa, como é possível compreender por meio das entrevistas com as professoras da PES.

Sobre as relações de supervisão, é preciso destacar que um ponto em comum no relato de todas as entrevistadas da PES (Estagiária da PES, Educadora Cooperante e Professoras) foi a percepção destas como uma dinâmica triangular, que tem como foco a aprendizagem e o desenvolvimento da estagiária. Ao mesmo tempo, o processo formativo da estagiária implica na qualidade do trabalho realizado com as crianças, assim, compreendemos que a formação e a questão da profissionalidade caminham juntas na PES.

Sobre as relações de supervisão, é importante dizer que se apresentam como dialógicas e trianguladas, garantindo participação da estagiária, da educadora cooperante e da professora, na criação de alternativas e estratégias para o trabalho com as crianças, bem como promovendo o questionamento e a clarificação das relações teórico-práticas advindas do estágio. Visam de um modo geral criar possibilidades de aprendizagem para a estagiária. A participação da educadora cooperante nos processos de avaliação da estagiária é garantida pelo Decreto Lei 79/2014. O foco é a formação da nova educadora e tem em instrumentos como o caderno de formação e as planificações, o trabalho de projeto e a dimensão investigativa mediadores fundamentais da autonomia do estudante nesse processo. As sessões de supervisão em contexto envolvem observação participante, por parte das professoras da universidade, da atuação da estagiária na rotina da instituição, durante um período (manhã) e é concluída com uma reunião avaliativa entre estagiária, educadora e professora da universidade. Estas sessões ocorrem 2 vezes, uma ao início do semestre letivo e outra ao final, em dias acordados entre as participantes.

Sobre o papel da estagiária, cabe destacar que esta é a parceira que está em processo de aprendizagem e ingresso numa nova profissão. Deve observar, experimentar e questionar-se sobre o exercício dessa profissão. Sua participação na vida da sala aumenta as possibilidades de desenvolvimento das crianças, pois sua experiência formativa se alimenta justamente do aumento das possibilidades artísticas, intelectuais, culturais, afetivas e pessoais das crianças.

Registra suas observações e reflexões da prática no caderno de formação, planifica suas ações diárias e semanais; desenvolve, a partir da prática do estágio, uma dimensão investigativa, algo como um projeto de pesquisa, que culminará no seu relatório da PES (produção equivalente a uma dissertação de mestrado). Necessariamente, também deve construir um trabalho de projeto com as crianças. Do ponto de vista ético, seu comportamento deve ser equivalente ao de uma profissional, embora esteja em processo de aprendizagem e de introdução a esta profissão.

Também cabe aqui uma síntese do papel e do lugar de educadora cooperante. Para ser educadora cooperante é preciso ter experiência de pelo menos 5 anos como educadora de infância ou ter um Mestrado em Supervisão. A educadora cooperante tem autonomia para interromper o trabalho de cooperação se necessário for, considerando o bem estar do grupo de crianças que acompanha. Facilita a inserção da estagiária no grupo de crianças. Acompanha e dialoga sobre os relatos do caderno de formação, as planificações apresentadas pela estagiária bem como sobre seu trabalho de projeto com as crianças, regulando a pertinência da realização das ideias apresentadas pela estagiária e sugerindo meios e materiais. Seu conhecimento profissional é valorizado. É uma referência e não um padrão a ser seguido. Inserida numa rede de cooperação, tem a oportunidade de manter-se em atualização.

No que tange às docentes da universidade (supervisoras), vale destacar que realizam articulações necessárias entre a universidade e os contextos da profissão, organizam a colocação das estagiárias nas instituições, lançam luzes sobre ligações teórico-práticas advindas da experiência vivida pelas estagiárias e acompanham os escritos das estagiárias no caderno de formação, sugerindo meios e materiais que potencializem sua atuação.

Para compreendermos as implicações das experiências proporcionadas pela PES na formação, vale destacar alguns aspectos da entrevista com a estagiária. No relato dela, sobressaem-se como questões fundamentais para construção de sua profissionalidade: a experimentação e sua contribuição para dar unidade aos conhecimentos vividos ao longo da formação; o reconhecimento de seu trabalho por parte da instituição cooperante; e a duração da formação, relativa a 5 anos, para conclusão dos dois ciclos (LEB + MP), possibilitando mudanças nas formas de pensar e de ser. Seleccionamos abaixo alguns trechos do relato da estagiária, que consideramos muito ilustrativos das questões a que nos referimos.

O fundamental mesmo e o que me marcou tanto pessoalmente como profissionalmente foram as IPP's (na LEB) e o estágio (no Mestrado), porque foi onde eu consegui ir buscar um pouco da teoria, pôr em prática e observar muito a prática que havia a minha volta. Refiro-me tanto à educadora como à auxiliar e à instituição em si. Pronto! Esses foram os momentos que mais me marcaram. Mas também o projeto em si que eu desenvolvi no estágio marcou-me muito porque senti

que fazia mesmo parte da instituição. **Se não acreditassem tanto no meu trabalho, eu acho que não podia fazer uma exposição fora da instituição, aberta à comunidade e famílias. Portanto, acho que foi um momento que me marcou mesmo muito, muito! Porque senti que o meu trabalho estava a ser valorizado.** Resumidamente, acho que IPP (na LEB) e estágio (no Mestrado) foram fundamentais, porque aprendi muito. A teoria é fundamental. Não tiro isso. Não ponho isso à parte. Mas, **honestamente, poder ver, poder observar, poder implementar aquilo que tanto desejava e experimentar foi importante para mim, pois acho que só assim é que nós vamos construindo a nossa prática, nossa formação.** Honestamente, eu acho que é isso ao longo da minha formação. Agora que já passei o percurso todo, tenho noção disso, mas eu estava a ter química e me perguntava: pra que é que estou a ter isto? Por que estes cálculos, estas coisas? Não estou a perceber porque eu quero isso! Tudo bem que é para fazer experiências, mas pra que eu tenho que fazer cálculos? E mesmo álgebra?! **Para mim aquilo foi complicadíssimo, mas neste momento eu acho que é fundamental. Nós tínhamos que saber um bocadinho de tudo, porque as crianças vão buscar um bocadinho de tudo** (Estagiária da PES)

Percebo que cresci muito! Porque **o meu pensar hoje não é o mesmo do meu primeiro ano de licenciatura.** Não tem nada a ver. Sinto-me mais confiante comigo própria, que sou capaz, que não devo ter medos, porque se temos muitos medos, acabamos por nos paralisar e não nos arriscamos. **E acho que 5 anos são importantes! Se fosse menos, acho que íamos para o campo e íamos ser muito inseguras. Eu acho que esses 5 anos além de nos darem as aprendizagens, faz-nos crescer a nível profissional e pessoal também.** Cresci muito. Acho que isso é importante (Estagiária da PES)

Observamos, nos relatos da estagiária que selecionamos acima, questões que parecem revelar o desenvolvimento da profissionalidade, conforme Oliveira- Formosinho (2002, p. 139) situou, como processo de desenvolvimento que envolve “crescer, ser, sentir e agir”, colocando as ações nos contextos da profissão como as experiências mais marcantes na construção de sua auto percepção como profissional, coincidindo com os resultados das pesquisas de Miller, Dalli e Urban (2012). Também chamou-nos atenção, na transição para o papel profissional vivido pela estagiária, o lugar das expectativas sociais, que nesse caso podem ser representadas pela valorização do trabalho da estagiária por parte da equipe institucional: “Se não acreditassem tanto no meu trabalho, eu acho que não podia fazer uma exposição fora da instituição, aberta à comunidade e famílias.” (Estagiária da u.c. PES). Bronfenbrenner (1996, p. 7) coloca que os “papéis têm um poder mágico de alterar a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz, e inclusive o que ela pensa e sente”. O relato da estagiária parece, assim, indicar uma transição ecológica importante rumo à profissionalidade nesse campo.

De um modo geral, podemos sintetizar que os aspectos abaixo concorrem para maior aproximação entre universidade e profissão no modelo de formação de educadores de infância na Universidade de Évora, contribuindo para a profissionalidade específica e, portanto, configurando-se como dimensões da sustentabilidade.

1. Uma formação inicial envolvendo um ciclo específico de estudos, nesse caso o mestrado profissional, mostrou-se significativo na construção da profissionalidade na área;
2. O tempo de duração (Os dois ciclos - LEB e Mestrado – totalizam 5 anos) também é visto como significativo para o processo de mudança requerido para a apropriação dos novos modos de pensar, sentir e agir que vão sustentar essa profissionalidade;
3. Participação, nas aulas da universidade como palestrantes, de educadores, familiares e demais profissionais que possuem experiências de trabalho com educação de infância;
4. Situações de observação das práticas nas instituições educacionais, em unidades curriculares além das IPP's e da PES;
5. As relações de supervisão e os instrumentos utilizados (caderno de formação, planificações), constituindo uma rede de apoio e empoderamento cruciais para estagiária, educadora e professoras da universidade;
6. Uma política consistente das relações de cooperação entre a universidade e as instituições e educadores cooperantes;
7. As experiências nas unidades curriculares, que envolvem ação contextualizada, são as mencionadas como as mais significativas na construção do papel da nova educadora de infância e de um sentido geral para a formação, com maior destaque para IPP e PES;
8. As concepções que estão na base da concepção do projeto institucional - como isomorfismo, monodocência, aprendizagem ativa, comunidade de aprendizagem, trabalho de projeto - ganham sentido nas ações realizadas pelas professoras e se refletem nos relatos das entrevistadas.
9. Congruência entre a política, as orientações éticas da classe profissional e as práticas de formação.

Vale dizer que estes aspectos não são suficientes para avaliar se é sustentável o modelo de formação inicial dos educadores de infância, na Universidade de Évora. Contudo, este não era nosso objetivo nem nossa metodologia poderia responder a tal questão. Mas, relativamente ao nosso problema de pesquisa, acreditamos que estes aspectos podem indicar dimensões importantes de sustentabilidade, no sentido de que provocam a aproximação entre universidade e profissão, criando um contexto propício ao desenvolvimento da profissionalidade específica do/a professor/a de educação infantil. Estas dimensões, por sua vez, podem contribuir para ampliar o debate sobre formação de professores de educação infantil no Brasil.

O diálogo acerca destas questões não se esgota com a finalização deste texto. Pelo contrário, abrem-se mais questões que podem fomentar investigações futuras, tais como: Como

avaliam a própria formação, retrospectivamente, os estudantes egressos desse programa? Acreditamos que esta é uma questão importante que pode somar à investigação dos modelos sustentáveis de formação de professores de educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 2013.

ALARCÃO, Isabel; CANHA, Bernardo. **Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **Formação docente para educação infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de pedagogia**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2013.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/753/526>> Acesso em: 22 de setembro de 2018.

APEI. **Carta de princípios para uma ética profissional**. Associação de profissionais da educação de infância - APEI. Disponível em: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>, s/d. Acesso em: 03 de junho de 2019.

BARTHOLO, Roberto; BURSZTYN, Marcel. Prudência e Utopismo: Ciência e Educação para a Sustentabilidade. In: Bursztyn, Marcel (Org.). **Ciência, ética e sustentabilidade**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001274/127492por.pdf>> Acesso em maio de 2017.

BONETTI, N. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/96**. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2004.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 22 de setembro de 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

_____. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 23 de setembro de 2018.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em 23 de setembro de 2018.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano:** tornando os seres humanos mais humanos. (Trad.: André de Carvalho Barreto; Revisão Técnica: Sílvia Koller). Porto Alegre: Artmed, 2012.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. 9ª Trad.: Maria Adriana Veríssimo Veronese) Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARDONA, Maria João. Contributos para a história do grupo de profissionais de educação de infância em Portugal. **Revista Interações**, 4(9):4-31, 2008. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/358> Acesso em: 25 de setembro de 2018.

CAVALCANTE, G. O. ; HADDAD, L. **Formação de profissionais de educação infantil no ensino superior: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação (2000-2013).** In: IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), 2014, Goiânia. Ética e Diversidade na Pesquisa, 2014.

_____. Formação de profissionais de educação infantil no ensino superior: a contribuição da produção científica no período de 2000 a 2013. In: Lenira Haddad; Walter Matias Lima. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a formação docente.** 1ed. Maceió: Edufal, 2018, v. , p. 11-28.

CHAVEIRO, V. **Projeto de sala para crianças de 5 anos do Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade.** Évora, 2017.

COULON, A. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. Posfácio. In: SAMPAIO, Sonia Maria Sampaio (Org). **Observatório da vida estudantil.** Salvador: EDUFBA, 2011, p. 263-268.

_____. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Revista Educação e Pesquisa**, 2017, 43(4), 1239-1250. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>
Acesso em: 23 de setembro de 2018.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE. **Nosso Futuro Comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CRUZ, Jacicleide Ferreira. **O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a educação infantil**: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens? Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. Disponível em:
https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=pt_br&id=363¬icia=1029606483 Acesso em: 03 de junho de 2019.

FERREIRA, I. **Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada no Jardim de Infância**. Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais. Departamento de pedagogia e educação. 2017.

FIALHO, Isabel José B.B.; ARTUR, Ana. Aprender a ser educador de infância com a prática de ensino supervisionada. **Poiésis**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 12, n. 21, p. 57-77, Jan/Jun. 2018. Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/download/6057/3935>
Acesso em 25 de setembro de 2018.

FOLQUE, M. A., LEAL DA COSTA, M. C. & ARTUR, A. A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: Carlos Humberto Alves Correa, Luciola Inês Pessoa Cavalcante & Michelle de Freitas Bossoli (org.). **Formação de Professores em perspectiva**. Universidade Federal do Amazonas. Manaus: EDUA, 2016, p. 177-236.

FOLQUE, Maria Assunção. A Formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na *UniverCidade* de Évora. **Poiésis**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 12, n. 21, p. 32-56, Jan/Jun. 2018. Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em:
<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/6406/3934> Acesso em 26 de setembro de 2018.

_____. Qualidade e identidade da educação de infância em Portugal: processo e desafios atuais. **Cadernos de Educação de Infância**. n.º 102 mai/ago, 2014a.

_____. **O aprender a aprender no Pré-escolar**: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (2ª Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014b.

_____. **Material didático-pedagógico de Educação Básica e seus Contextos.** Fornecido pela autora. 2017.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 169-188.

_____. **Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano.** São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_8_PAE.pdf> Acesso em: 09 de abril de 2017.

FREIRE, Ana Maria. Educação para a Sustentabilidade: Implicações para o Currículo Escolar e para a Formação de Professores. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 2, n. 1 – pp. 141-154, 2007. Disponível em: < www.revistas.usp.br/pea/article/view/30022 > Acesso em: maio de 2017.

GOMES, Marineide Oliveira. Formação de educadores de infância em Portugal e professores de educação infantil no Brasil: aproximações e distanciamentos. **Revista Educação Unisinos** 21(1):50-59, janeiro/abril 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2017.211.06/5853> Acesso em: 25 de setembro de 2018.

HADDAD, Lenira. **A ecologia da educação infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: 1997.

_____. **A creche em busca de identidade.** Curitiba: CRV, 2016.

_____. A trajetória da Educação Infantil em quatro ciclos. In: XAVIER, Maria Elizabete (Org.). **Questões de educação escolar: história, políticas e práticas.** Campinas: São Paulo, 2007a.

_____. **Representações sociais de estudantes de pedagogia sobre o trabalho do professor de educação infantil.** Projeto de pesquisa. Conselho nacional de desenvolvimento Científico – CNPQ. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Universidade Federal de Alagoas – UFAL, 2007b.

_____. A contribuição da Educação Infantil para uma consciência ecológica. **Revista Pátio**. 25º ed. Porto Alegre - Artmed Editora S.A., 2010.

_____. For a specific dignity of ECE: Policy and research issues relating the education of young children and sustainable society. In: UNESCO. **The contribution of early childhood education to a sustainable society**. Paris: UNESCO, 2008. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355E.pdf>. Acesso em 2 de setembro de 2016.

_____. Profissionalismo em educação infantil: perspectivas internacionais. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 341-359, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/919>> Acesso em: 22 de setembro de 2018.

_____. Professora de educação infantil? Em busca do núcleo central da representação social a partir da análise das evocações livres. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XV, v. 16, n. 17, p. 85-104, jan./dez. 2009

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. **Liderança sustentável**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

JARDIM INFANTIL NOSSA SENHORA DA PIEDADE. **Regulamento Interno**. Disponível em: <http://www.jinspiedade.pt/> Acesso em 23 de setembro de 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 107-116.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

LEAL DA COSTA, Conceição; ARTUR, Ana; FOLQUE, M. Assunção. Educador@s/professor@s – olhares a partir do modelo de formação da Universidade de Évora. In: CORREIRA, Luís Grosso; LEÃO, Ruth Capela; POÇAS, Sara. (Orgs.). **O Tempo dos Professores: Programa e Resumos**. Congresso Internacional O Tempo dos Professores. 28 a 30 de setembro de 2017. Porto: CIIIE - Centro de Investigação e intervenção Educativas Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), 2017. Disponível em https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O_Tempo_dos_Professores-Programa_e_Resumos.pdf Acesso em 27 de setembro de 2018.

LEAL da Costa, C.; FOLQUE, A. **Ao encontro do isomorfismo pedagógico**: aprender por projetos. 35º Congresso do MEM. Setúbal 18 a 20 julho de 2013. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10676/1/Aprender%20por%20projetos%20isomorfismo%2018%20julho.pdf> Acesso em 23 de setembro de 2018.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação de profissionais em educação infantil: Pedagogia X Normal Superior. In: MACHADO, Maria Lúcia de. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 189-196.

LINS, Carla Acioli. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. **Estudos de Sociologia**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. V.1, nº 19, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235531> Acesso em 23 de setembro de 2018.

MARQUES, Ana Artur. **A construção das aprendizagens profissionais das educadoras de infância durante os processos de supervisão em estágio**. Universidade de Évora, 2015. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18255>; Acesso em 03 de junho de 2019.

MÁXIMO, F. **Dossiê de iniciação a prática pedagógica**: intervenção em creche. Licenciatura em Educação Básica. Universidade de Évora: 2017.

MENDES, B.; PIRES, R. **Dossiê de Aprendizagem**. Educação Básica e seus contextos. Licenciatura em Educação Básica. Universidade de Évora: 2017.

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, Eloisa; KRAMER, Sonia. (Orgs). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2013.

MILLER, Linda; DALLI, Carmen; URBAN, Mathias. **Early Childhood Grows Up**: towards a critical ecology of the profession. Springer, 2012.

NIZA, S. 2009. Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (coord) **Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente** (pág. 345-362). Porto: Porto Editora.

NÓVOA, Antônio. **Seis apontamentos sobre supervisão na formação**. In: I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Texto publicado nas Actas do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação: Contributos Inovadores. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/689/1/21162_1-cns_00001-00010.pdf> Acesso em: 09 de abril de 2017.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dec. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 de setembro de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.

_____. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. As universidades nos projetos de formação continuada: impactos e resultados. In: MACHADO, Maria Lúcia de. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 197-202.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-168.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011.

PILONETTO, Roseli de Fátima. **Cuidado e Educação: Compreensões construídas em contexto de estágio supervisionado em Educação Infantil** (Tese). Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2017.

PINAZZA, Mônica Apezatto. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. São Paulo: 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-01122014-155847/fr.php> Acesso em: 03 de junho de 2019.

PORTUGAL. **Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar - OCEPE**. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação, 2016. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf> Acesso em: 23 de setembro de 2018.

_____. **Decreto Lei nº 79/2014, de 14 de maio.** Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Disponível em: <https://www.dges.gov.pt/pt/content/decreto-lei-no-792014-de-14-de-maio-formacao-de-professores> Acesso em 25 de setembro de 2018.

PAULA JUNIOR, Francisco Vicente de. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente. **Scientia**, Ano 01, Edição 01, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofejao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf Acesso em 23 de setembro de 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, no 13,, p.105-126- jan.-dez. 2005. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692> Acesso em: 23 de setembro de 2018.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> Acesso em: 23 de setembro de 2018.

SALGADO, R. **Portfólio Reflexivo**. A Educação das crianças, famílias e a comunidade. Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais. Departamento de pedagogia e educação. 2017.

SAWAIA, Bader Burihan. Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In: DA ROS, Silvia Zanatta; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andrea Vieira (Orgs.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiencia**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006, p. 85-94.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação**. 2015. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

SYZMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

VASCONCELOS, Teresa. Educação de Infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 22, 2000, pp. 93-115. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a05.PDF> Acesso em 25 de setembro de 2018.

VASCONCELOS, Teresa et al. **Trabalho por projetos na Educação de Infância**: mapear aprendizagens, integrar metodologias. Ministério da Educação e Ciência. Direção geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Portugal, s/d. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2018.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.21, n. 71. Julho de 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Empoderar professores, construir sociedades sustentáveis**. Mensagem conjunta dos diretores de UNESCO, OIT, UNICEF, PNUD e Education International, por ocasião do Dia Mundial dos Professores, 5 de outubro de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS/CAMPUS ARAPIRACA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Arapiraca, 2014. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/arapiraca/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico/ppc-pedagogia/view> Acesso em: 25 de setembro de 2018.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA. **Educação Básica**. Disponível em: [http://www.ecs.uevora.pt/ensino/licenciaturas/curso/\(codigo\)/529](http://www.ecs.uevora.pt/ensino/licenciaturas/curso/(codigo)/529), Acesso em: 25 de setembro de 2018.

_____. **Plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica**. Disponível em https://siue.uevora.pt/files/download_plano_estudos/2327 Acesso em: 25 de setembro de 2018.

_____. **Plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-escolar**. Disponível em: https://siue.uevora.pt/files/download_plano_estudos/2335 Acesso em 25 de setembro de 2018.

_____. **Programa e Planeamento Didático de Educação Básica e seus Contextos.** Curso de Licenciatura em Educação Básica. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais. Departamento de pedagogia e educação, 2017.

_____. **Programa e Planeamento Didático de Prática Pedagógica em Creche.** Curso de Licenciatura em Educação Básica. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais. Departamento de pedagogia e educação, 2017.

_____. **Programa e Planeamento Didático de Pedagogia da Educação de Infância dos 0 aos 6 anos.** Mestrado em Educação Pré-Escolar. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais. Departamento de pedagogia e educação, 2017.

_____. **Programa e Planeamento Didático de A educação das crianças, as famílias e a comunidade.** Cursos de Mestrado em Educação Pré-escolar e Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Évora. Departamento de pedagogia e educação, 2017.

Apêndice 1: Entrevista com estudante da u.c. Educação Básica e seus Contextos

Perguntas	Relato/Descrição I	Unidades de significados/Descrição II
<p>Eu sei que após a licenciatura, você pode escolher o Mestrado em Educação Pré-Escolar e se tornar uma educadora de infância. De que forma a licenciatura está contribuindo para esta prática profissional?</p>	<p>Então, nós temos várias cadeiras: biologia, física... E, então, quando eu for para o Mestrado em Educação Pré-Escolar, eu já vou ter uma noção de experiências, de atividades que eu posso realizar ao longo da minha profissão.</p> <p>Podíamos já passar para a parte de que quero ser educadora. Não quero ser professora de primeiro ciclo! Podíamos já escolher que íamos para o Pré-escolar, mas não... Acho que é importante ter uma licenciatura antes, para tentarmos perceber tudo que vem antes de entrar na profissão em si. Preciso saber o que acontece antes e ter uma experiência antes para depois ter onde me agarrar.</p> <p>Por exemplo, houve uma apresentação dos trabalhos numa aula de física em que um grupo construiu um submarino... Então é interessante fazer isso com as crianças. Imagine: construir um submarino com as crianças! Mas depois, para fazermos isso, precisamos saber as leis da física, pois as crianças depois vão perguntar, “mas por que afunda?” e nós vamos ter que saber responder.</p>	<p>Identifica a relação entre a formação generalista e a específica.</p> <p>Identifica os conhecimentos da licenciatura como base fundamental para profissão de educador de infância.</p> <p>Situa seu desempenho profissional futuro com as crianças como elemento de construção de sentido para as aprendizagens nas disciplinas atuais.</p>
<p>Eu observei que na disciplina “Educação Básica e seus contextos” você realizou uma atividade de escrita de memórias. Você poderia falar sobre essa experiência?</p>	<p>Posso contar como fiz na atividade? Pois, vou contar uma boa e uma má, como fizemos... Uma memória boa: eu vivia muito no meu cantinho. Eu não falava assim como agora já falo, agora estou muito melhor. Mas dantes, ficava no meu cantinho. E então, houve um dia em que um rapaz veio ter comigo e perguntou por que eu tava sempre sozinha e porque eu não queria comer. Pois eu disse, que os meninos não gostavam de mim e não queriam falar comigo então eu ficava no meu cantinho e a partir daí eu comecei a falar mais com ele e consegui me adaptar mais a escola.</p> <p>Depois, uma memória má: mudamos de professora do primeiro para o segundo ano, e a nova professora também não me tratava muito bem. Então os colegas não falavam comigo e a</p>	<p>Recorda como a qualidade das relações entre colegas pode influenciar positivamente a experiência na instituição educativa. A provocação da memória educacional parece contribuir para integração de saberes que constituem a profissionalidade docente.</p> <p>Recorda experiência negativa com uma professora em sua história educacional.</p>

	<p>professora também não falava muito bem comigo e rebaixava-me em frente aos outros.</p> <p>Pronto. Mas tudo passou e agora estou aqui e está tudo bem e agora vou ser professora e já tenho um modelo de como não ser professora.</p>	<p>Demonstra superação da memória negativa, tomando a experiência anterior como aprendizagem.</p>
<p>Eu participei com vocês de uma palestra com convidados que partilharam sua experiência profissional conosco. Como você compreende estas experiências partilhadas por profissionais externos ao quadro de professores da Universidade de Évora, possibilitados pela Universidade?</p>	<p>Então, o professor Américo foi interessante também, mas a professora Ana a contar as suas vivências e tudo que tinha passado ao longo da sua infância também me fez recordar a minha ao mesmo tempo. Foi interessante ver duas pessoas que já passaram por tudo aquilo. Foi giro! E começar também a pensar: quando for eu como é que vai ser?</p> <p>Gostaria que houvesse mais também.</p>	<p>Ao observar a participação dos profissionais em sala de aula, a entrevistada realiza uma projeção de sua imagem profissional.</p> <p>Demonstra interesse em mais participação de profissionais na formação.</p>
<p>Como foi para você visitar as instituições por meio da disciplina Educação Básica e seus contextos? Você considera que isto contribui com sua formação?</p>	<p>Foi giro! Poder estar com as crianças e brincar com elas... Ver os bebês... Também no berçário! Muito giro! Adorei!</p> <p>A professora fala nas aulas e depois ir numa instituição e ver o que se passa mesmo, por exemplo, a forma como as escolas estão organizadas. Eu nunca tinha reparado muito nisso.</p> <p>Mas desde que falamos na sala, já noto mais e começo a recordar ao longo do meu percurso escolar que sim os professores tinham maneiras diferentes de organizar a sala e eu nunca tinha reparado muito nisso... Então na aula, quando a professora falou, começamos a pensar um pouco mais e depois, quando fomos à Malagueira, ver isso foi interessante. Eu nunca tinha reparado que a mesa pode estar num lugar que pode gerar mais interação.</p>	<p>Afirma positivamente o contato com as crianças nos contextos de atuação profissional.</p> <p>Transição entre conhecimentos prévios e desenvolvimento de olhar profissional.</p> <p>Inicia a apropriação da organização do espaço com intenção educativa.</p>

Apêndice 2: Entrevista com estudantes de IPP em Creche

Pergunta	Relato/ Descrição I	Unidade de Significado/Descrição II
<p>Durante a Prática Pedagógica em Creche, como foi o processo de planejamento de uma semana de intervenção numa creche?</p>	<p>Entrevistada 1: Foi uma semana em que nós fizemos praticamente tudo sozinhas, ou seja, tivemos que ver quais as atividades que se adequavam às crianças, quais eram os jogos, as atividades conforme a idade.</p> <p>Falei com a educadora para me ajudar a perceber o que é que eles gostavam. Acho que no geral as atividades correram bem. Nós fomos do 0, ou seja, íamos mesmo às escuras e claro que foi benevolente para nós!</p> <p>Pode acontecer como aconteceu comigo de eles também naquele dia estarem muito agitados e não ser possível realizar a atividade. Eu deixei... Falei com a educadora e achamos por bem realizar a atividade no outro dia de manhã... Pronto. Correu bem!</p> <p>Entrevistada 2: Nós temos que organizar a planificação por etapas, por dias... Tivemos que organizar por cada dia e organizar temáticas, por exemplo, expressão plástica, expressão motora, musical... Pronto!</p> <p>Tentamos enquadrar tudo um pouco do que aprendemos ou que devíamos ter aprendido até este momento de planejar a semana de intervenção. Também o fato de estarmos perante a situações que, se calhar, não estávamos a espera que acontecessem!</p> <p>Por exemplo, no caso da colega, de as crianças estarem agitadas naquele momento. É uma situação que não estávamos em vista, ou seja, faz com que naquele momento nós tivéssemos que ter a capacidade de conseguir dar a volta e realizar outra atividade menos complexa de forma que conseguíssemos mesmo interagir com as crianças e isso acaba por ser uma aprendizagem, no sentido de nós termos as coisas planificadas e naquele momento não ser possível realizar daquela forma. Temos que ter a capacidade de voltar e dizer: “ok! não consigo fazer isto, mas pode fazer outra coisa não tão complexa! Mas hei de conseguir interagir com</p>	<p>Destaca o seu empenho pessoal.</p> <p>Afirma positivamente a colaboração com a cooperante. Tratou-se de uma situação nova com repercussão positiva.</p> <p>Assume que a comunicação com a criança precisa ser construída. A cooperante é uma mediadora dessa construção.</p> <p>Destaca o processo de planejar considerando às especificidades da educação de infância.</p> <p>Reconhece que mobilizou conhecimentos diversos em situações inesperadas/ A experiência atual reorganiza as aprendizagens passadas.</p> <p>A capacidade de interagir com as crianças é uma construção, uma aprendizagem que orienta sua experiência de elaboração do planejamento.</p>

	<p>as crianças!”. Acho que isso foi a melhor aprendizagem que nós tivemos...</p> <p>Termos uma planificação de 5 dias não quer dizer que consigamos realizar tudo da melhor forma. Era bom que conseguíssemos, mas às vezes pode não ser possível e o fato de estarmos a ser postas a prova nesse sentido acho que é uma grande aprendizagem.</p>	<p>A experiência de planejar motiva aprendizagens, pois requer reelaborações.</p>
	<p>Entrevistada 3: Eu falo por mim, por exemplo, gerir o tempo de cada aula ou planejar uma atividade que eles podem não estar tão receptivos. Adaptarmos ao momento é bastante complicado... E tem que contar que não tivemos nenhum contato com eles... e ter essa capacidade de se adaptar às crianças e a como elas reagem ao que propomos é uma aprendizagem grande.</p> <p>Para mim foi uma grande pressão e responsabilidade ter que planejar as atividades por dia e encaixar nas temáticas de expressão plástica, expressão motora, musical, por exemplo. Foi uma grande pressão! E na prática uma grande responsabilidade para conseguir fazer.</p>	<p>Aprender a planejar o trabalho com crianças requer capacidade de adaptação às dinâmicas do presente.</p> <p>Planejar o trabalho com as crianças foi desafiador.</p>
<p>Quais os grandes desafios que vocês enfrentaram nesse processo de planeamento e execução de uma semana de intervenção numa creche?</p>	<p>Entrevistada 1: Talvez captar a atenção deles, das crianças, para não distraírem-se. Não conseguimos que 15 crianças, 20 crianças estejam atentas ao que estamos a fazer, temos que criar estratégias que...</p> <p>Entrevistada 2: Pronto! É o que aconteceu comigo e com as minhas colegas e, se calhar, na maioria das vezes acontece que é: as crianças estão habituadas àquela educadora, né? E nós, apesar de irmos lá uma vez por semana, estamos ali como educadoras e há o fato de eles nos respeitarem, mas estão sempre a procura da educadora, a quem estão habituados e não a nós. Acho que isso é uma grande dificuldade que nós encontramos nessa semana de intervenção.</p> <p>O fato de querermos intervir e querermos comandar e, por vezes, não ser possível, porque as crianças estão tão habituadas com a educadora. Pronto! É uma presença constante no dia a dia deles e nós não somos. Pronto! E pra mim uma das maiores dificuldades foi essa... e foi ao início.</p>	<p>Dissonância entre o interesse em captar a atenção das crianças e o entendimento de que isto não é possível num grupo heterogêneo.</p> <p>Identifica o vínculo desenvolvido, naquele momento, com a criança como insuficiente para os objetivos do trabalho.</p> <p>O interesse de intervir e comandar não favoreceu o trabalho, pois não havia vínculo suficiente com a criança.</p>

	<p>Nós íamos uma vez por semana, mas não era suficiente, para que as crianças se habituem a nossa presença ao ponto de chegarmos lá e dizer vamos fazer isto e eles nem sequer procurarem a educadora, porque a educadora cooperante ali naquela situação é uma questão de ajuda a nós, porque naquela semana é nós que estamos ali, mas há sempre uma parte das crianças que vai em busca da educadora cooperante.</p>	<p>O tempo da observação participante não é suficiente para que as crianças reconheçam as estudantes no papel de educadoras.</p>
	<p>Entrevistada 3: Captar a atenção deles. Isso é muito complicado.</p>	<p>Apoia-se na ideia de captar a atenção das crianças para explicar o quanto é complicada a semana de intervenção</p>
<p>E com relação à Universidade? Vocês acreditam que as disciplinas que tiveram durante a LEB deram a base necessária para o desenvolvimento de suas ações na IPP em creche? Ou vocês gostariam que tivesse sido diferente?</p>	<p>Entrevistada 1: as cadeiras que tivemos no 1º e no 2º ano são cadeiras de matérias específicas, ou seja, de ciências, de física, de química, matemáticas, geografia, história, ou seja, nada tem a ver com as nossas práticas e nós no 3º ano caímos um pouquinho de paraquedas e levamos um grande embate: “Façam, escrevam, façam acontecer!”, ou seja, é um grande choque!</p> <p>A creche é um pouco posta de lado nas licenciaturas, a meu ver e para minhas colegas; porque a maioria das pessoas vai para o 1º ciclo, mas o curso, ao ser de educação básica, abrange tanto creche como jardim de infância. Só que as cadeiras são direcionadas para Jardim de Infância e primeiro ciclo. A creche é um bocado posta de lado.</p>	<p>Entende que as cadeiras anteriores a IPP em creche não dão base para um melhor desempenho.</p> <p>A creche não é priorizada na LEB.</p>
	<p>Entrevistada 2: Não deram base praticamente nenhuma, principalmente em creche! Em creche não temos qualquer cadeira que consiga adiantar.</p> <p>Ou seja, acho que poderia haver cadeiras mais práticas, onde depois, nesta situação de intervenção ou estágio, fosse possível nós irmos procurar atividades como as que realizamos... E conseguirmos!</p>	<p>Não identifica relação significativa entre as disciplinas da LEB e a prática em creche.</p> <p>Almeja disciplinas mais práticas que possam ajudar a construir repertório para situações de creche e estágio, dando-lhe maior autonomia.</p>
	<p>Entrevistada 3: Não deram base...gostaria que tivesse sido diferente.</p>	<p>As disciplinas da LEB não deram base para a IPP em creche.</p>
<p>ocês compreendem a relação com a cooperante?</p>	<p>Entrevistada 1: É fundamental! A minha não tive problema, pois é toda pra frente, ou seja: “Faz, experimenta, se não der arranjarmos solução!”. Mudamos de maneira a obter o</p>	<p>A educadora cooperante tem um papel formador reconhecido.</p>

	<p>melhor ali no momento. E pronto! E ajudou e participou... Dava ideias e sugestões e eu também pedia, porque ela melhor que ninguém conhecia as crianças.</p>	
	<p>Entrevistada 2: É assim, no meu caso, foi um bocado estranho, porque se calhar, estava à espera de uma educadora que se comunicasse bastante e ela é uma pessoa que não é muito comunicativa. No entanto, pois, ao fim de algum tempo foi melhorando, fomos trocando ideias, na maior parte, antes de iniciar a semana de intervenção deu uma ajuda, juntamente com a professora da unidade curricular e pronto! E na semana de intervenção foi me dando ajuda e retificando algumas coisas que eu fazia ou dizendo “olha faz assim, dessa maneira que é melhor pra eles” e foi me apoiando e dando ajuda suficiente para que conseguisse desenvolver a semana de intervenção da melhor forma.</p>	<p>A relação com a educadora cooperante, como relação humana, possui aspectos interpessoais e expectativas que podem interferir na relação profissional, contudo expressa que a relação de trabalho com a educadora cooperante construiu-se positivamente. A relação com a professora da unidade também coopera para dar sentido ao trabalho da estudante na semana da intervenção.</p>
	<p>Entrevistada 3: Foi uma relação fundamental porque ao início estava um pouco retraída e ela apoiou-me o suficiente para tudo, deixou-me completamente à vontade, qualquer coisa dizia para alterar ou para fazer de outra forma. Isso ajudou-me de certa forma! E depois, nos dias a seguir, a presença na sala ajudou-me imenso. Ajudou-me na planificação.</p> <p>Eu tinha previsto uma atividade para um dia que era na rua, no jardim, e nesse dia choveu, ou seja, não dava pra realizar! E, depois de trocar ideias com ela, chegamos à outra atividade. Ou seja, ajudou-me imenso!</p>	<p>A relação com a cooperante ajuda a regular a posição da estudante no contexto de atuação.</p> <p>Reconhece o papel formador da educadora cooperante na descoberta de como explorar melhor o espaço para o trabalho com as crianças.</p>
<p>Quando os seus percursos de formação ao longo da LEB até esta IPP, vocês propõem mudanças nas disciplinas anteriores? Quais?</p>	<p>Entrevistada 1: Mais práticas...</p>	<p>Deseja mais práticas na LEB.</p>
	<p>Entrevistada 2: Mais práticas... Se calhar, questão da creche...</p>	<p>Deseja mais práticas na LEB e mais atenção à creche.</p>
	<p>Entrevistada 3: Se nós devíamos ter mais práticas? Sim, devíamos. Não tantas coisas específicas, mas coisas mais direcionadas para IPP e para nossa vida profissional. Mas se me ajudou na formação? Sim! Porque como educadoras devemos falar corretamente e ter conhecimento amplo.</p>	<p>Deseja mais práticas na LEB e ao mesmo tempo entende que as unidades curriculares atuais são importantes na formação.</p>

Apêndice 3: Entrevista com estudante de Pedagogia de Educação de Infância de 0 a 6 anos

Perguntas	Depoimento/relato Descrição I	Unidades de significado Descrição II
<p>Você está concluindo o primeiro semestre do Mestrado. Gostaria que me falasse sobre como foi para você este processo de transição da LEB para o Mestrado em Educação Pré-Escolar?</p>	<p>Visto que eu fiz a LEB na Universidade de Évora e fiz ingresso no mestrado na mesma, não foi tão difícil como se tivesse alterado de Universidade. Já conheço as professoras, já conheço o modo de falar delas e de como eu devo trabalhar para corresponder aos objetivos de cada uma delas.</p> <p>Daí que a transição só foi um pouco mais difícil em termos de aprofundamento de conteúdos. Na LEB nós temos acesso às bases de tudo e o mestrado serve mesmo para aprofundar. Com isso, como é normal, dá muito mais trabalho! Aí a única questão que tive mais dificuldade foi em organização para conseguir estudar tudo aquilo que é necessário para a conclusão desse semestre. Alguns conteúdos já eram conhecidos, outros eram completamente novos em questão, por exemplo, da Pedagogia do 0 aos 6. Nunca tinha falado na abordagem Régio Emília, enquanto o modelo pedagógico MEM e o High/Scope já eram conhecidos. Na LEB também não temos assim muito tempo para falar de todos os modelos, portanto, uns servem para aprofundar o que não tivemos oportunidade de falar na LEB.</p>	<p>Há uma dinâmica interpessoal entre professoras e estudantes que contribui para uma transição positiva entre a LEB e o Mestrado.</p> <p>A experiência de transição da LEB para o Mestrado em Educação Pré-Escolar é marcada pelo aprofundamento de conteúdos e modelos pedagógicos.</p>
<p>E considerando o foco na infância, como foi a transição?</p>	<p>Os professores que nos dão aulas na LEB não são todos de pedagogia. São mesmo focados em cada uma das áreas, ou seja, são bons nos aspectos daquilo que precisamos saber. Mas há disciplinas ou unidades curriculares em que focam mais na matéria e no conteúdo em si do que propriamente na ponte entre o conteúdo e como vamos ensinar às crianças. E isso é uma pequena falha que existe e já foi referenciada aos professores responsáveis e penso que já estão a tratar dessa questão. Foi a principal dificuldade que sentimos em relação à LEB. De resto, tivemos sempre a ponte entre o contexto real, apesar de só podermos ter prática no segundo semestre do terceiro ano, mas até lá tivemos sempre pontes com aquilo que as professoras nos traziam e tínhamos uma ideia daquilo que se passava, quando lá chegamos já sabíamos mais ou menos como as coisas aconteciam, podendo então por em prática a teoria que tínhamos aprendido.</p>	<p>Na LEB, nem sempre o domínio de uma área de conhecimento vem acompanhado da metodologia para trabalho com criança. A entrevistada identifica isto como uma falha, mas ao mesmo tempo destaca que estão coletivamente atentos à questão.</p>
<p>Considerando a sua formação como educadora de infância,</p>	<p>Bem, esta unidade curricular assemelha-se muito a Introdução à Prática Pedagógica que temos na LEB, contudo como tinha dito, aprofundou muito mais em questão dos modelos pedagógicos. Por exemplo,</p>	<p>A entrevistada identifica uma linha de continuidade entre as IPP's em creche e jardim de infância, na LEB, e a</p>

<p>especialmente nessa unidade curricular, como foi sua experiência de aprendizagens?</p>	<p>também falamos do trabalho por projeto que eu tinha ouvido muito pouco, falamos de questões da qualidade, de uma aprendizagem com qualidade.</p> <p>Acho que é muito importante a relação dessa unidade curricular com os contextos reais. Nós nessa tivemos a oportunidade de fazer observações em dois contextos, um de creche e um de jardim de infância, com observações de uma manhã por semana ou uma tarde, de acordo com as educadoras, sendo metade do semestre para creche e outra metade para o jardim de infância. Esta unidade curricular apoia-nos muito nessa prática, porque é uma forma de nos orientar e também de por em prática a teoria que estamos a dar.</p> <p>E podermos falar com as crianças ou com as educadoras sobre aquilo que nós estamos a falar em aula. Aconteceu, por exemplo, quando começamos a falar do trabalho por projeto, falei com a educadora com quem estava a fazer a observação e ela falou-nos dos projetos que costumava desenvolver com aquelas crianças que eu estava a conhecer...</p> <p>Então a minha aprendizagem acaba por ser mais focada porque tenho exemplos reais, que posso eu falar e tirar as minhas dúvidas e até mesmo em questões mais práticas, como perguntar às crianças o que elas gostam de fazer, como é que costuma ser a prática naquela sala.</p>	<p>Pedagogia de Educação de Infância no Mestrado. Refere-se ao aprofundamento do conhecimento em torno do trabalho por projeto.</p> <p>Identifica a articulação teoria-prática como eixo da unidade curricular.</p> <p>O contato com as crianças e educadoras no contexto de atuação possibilitou uma compreensão mais ampla do trabalho por projeto.</p> <p>Ao conversar com as crianças no contexto de atuação, a estudante pode ter uma aprendizagem focada.</p>
<p>Houve uma sessão de observação nessa unidade curricular?</p>	<p>Sim. A observação é algo que não pertence só a essa unidade curricular. Pertence também a expressão, ao conhecimento do mundo e ao jogo dramático ou jogo motor. Então esta observação acabava por fazer a ponte com todas as outras unidades curriculares que estão integradas. Há unidades curriculares que não tem esta ponte, mas acabamos sempre por cruzar as observações mesmo para aquilo que estamos a aprender. Simplesmente é uma questão de organização entre as professoras ou entre mesmo o que é exposto nessas três unidades curriculares que estão integradas. O horário dessas unidades curriculares está integrado no horário de campo.</p>	<p>A observação em contexto torna-se uma forma de alimentar a relação teórico-prática de modo interdisciplinar, integrando distintas unidades curriculares.</p>
<p>Como é que você compreende essa relação da universidade com o contexto da profissão? Para você é algo que é suficiente na sua</p>	<p>Eu acho que é muito importante esta relação que existe com o contexto de prática e a única coisa que se poderia fazer – mas isto já não tem a ver com a universidade. Tem a ver com o ministério da educação – era haver mais horas de prática, logo a partir, por exemplo, do segundo ano, mas isto não é permitido mesmo por lei. Só permitem um x número de créditos da universidade para trabalhos práticos. E nós tivemos,</p>	<p>A entrevistada compreende que a relação entre a universidade e os contextos de prática na formação é mediada por determinações legais e políticas que estão além da</p>

<p>formação? Ou você desejaria ter mais experiências na prática? Como você vê essa relação?</p>	<p>na LEB, todo o terceiro ano, no qual no primeiro semestre tive em creche e, no segundo, tive no pré-escolar. Fazíamos observações todas as semanas. Uma manhã por semana ou uma tarde e depois tínhamos a oportunidade de durante uma semana inteira planejarmos com as educadoras aquilo que as crianças iriam desenvolver.</p> <p>Pudemos, durante essa semana, estar em contexto, no horário mesmo profissional, e ter contato com as crianças e sermos nós próprias com elas e com as educadoras a planejarmos aquilo que seria desenvolvido naquela semana. Isso é bastante importante para a nossa formação porque acho que não seria nada proveitoso nunca ter contato com a prática e acho que a prática é fundamental neste curso.</p>	<p>possibilidade de interferência direta da própria universidade.</p> <p>Refere-se positivamente à experiência com crianças e com educadora cooperante nas IPP's.</p>
<p>Como foi para você o contato com a instituição de educação de infância por meio dessa unidade curricular?</p>	<p>Eu gostei bastante da interação que nós tivemos com a oportunidade desta unidade curricular, porque lá tem a questão de nós termos de entrar em contato com aquilo que vai ser a nossa vida futura.</p> <p>Então nós já temos uma ideia daquilo que vamos fazer mais tarde e temos a oportunidade de errar pra poder melhorar aquilo enquanto ainda podemos em intervenção e enquanto temos alguém que, se calhar, nos diga: “se fizeres assim torna-se mais fácil” ou “se fores por outro caminho, as crianças incentivam-se mais”. Então acho que é muito importante termos a oportunidade de errar na prática porque temos aquela possibilidade de nos ajudarem. Nós até duvidamos da forma como fazemos as coisas e assim sempre temos alguém, aquele apoio que nos ajuda a perceber como deve e não deve fazer as coisas e se entrássemos diretamente no profissional iríamos estar entregues à sorte. Se fizessemos bem, fazíamos, e se fizessemos mal, íamos ter que continuar a fazer até que achássemos a forma correta de fazer, enquanto aqui temos aquele apoio e isso ajuda-nos a perceber mais rapidamente.</p>	<p>A experiência no contexto é vista positivamente por proporcionar contato com a vida profissional futura.</p> <p>Poder estar no contexto na condição de estudante, experimentando o papel de educadora, é algo valorizado na formação da aluna, que identifica também uma rede de apoio à aprendizagem do tornar-se educadora.</p>
<p>Como é a relação com a educadora?</p>	<p>Normalmente as relações com os educadores costumam ser – falo por mim – costumam ser bastante boas. Porque as educadoras percebem que estamos ali para aprender e pra observar o que elas fazem. Normalmente integram-nos muito naquilo que está a ser desenvolvido.</p> <p>Quando nós chegamos, estamos um pouquinho perdidas e não sabemos muito bem o que fazer. Pensamos em interagir com as crianças, só que as educadoras ajudam-nos a interagir também com o que</p>	<p>Identifica relação de aprendizagem positiva com a educadora.</p> <p>A educadora ajuda a ampliar o olhar não apenas para as interações com as crianças,</p>

	<p>se passa com aquela sala diariamente. Explicando-nos: “hoje de manhã, fizemos um projeto sobre os animais e hoje a tarde vamos fazer os cartazes sobre esse projeto”. E eu sou integrada nessa tarefa, nessa atividade que está a ser desenvolvida. E isso é muito bom porque não caímos ali assim de paraquedas. As educadoras apoiam-nos e também nos ajudam a fazer parte daquela manhã ou daquela tarde que está a decorrer.</p>	<p>mas para todo o contexto que envolve os atores da cena educacional ali constituída.</p>
<p>Gostaria que falasse sobre o processo de avaliação da aprendizagem. Como você compreende a estratégia de avaliação construída nessa unidade curricular para a sua formação?</p>	<p>Envolveu a auto avaliação que desenvolvemos sobre nossos trabalhos. Envolveu a hétero avaliação, que nós realizamos em relação às nossas colegas. Achei bastante importante o fato de termos feito a auto e a hétero avaliação das apresentações, porque assim nós também ficamos com uma noção do que é que é avaliar alguém.</p> <p>Nós, mais tarde, também vamos ter que avaliar as crianças, apesar de não ser desta forma, mas vamos ter que avaliar o desempenho das crianças e acho que é fundamental começarmos desde já, mesmo que seja de outro modo, a ter aquela noção do que é que é avaliar.</p> <p>Acho que é muito importante existir essa relação de nós nos auto avaliarmos, porque isso dá autonomia e é o que vai acabar por acontecer com as crianças ou que nós vamos tentar transmitir às crianças. Dá-nos autonomia! Ao avaliarmos, temos aquela retrospectiva do que poderia ter sido melhor e, muito provavelmente no próximo trabalho, iremos ter muito mais atenção a essas questões que poderiam ter sido melhoradas. Dá autonomia e um desenvolvimento... um pensamento crítico completamente diferente do que se fosse fazer o trabalho e pronto.</p>	<p>A experiência de se autoavaliar e avaliar trabalhos das colegas ajuda a compreender o processo de avaliação das aprendizagens.</p> <p>A entrevistada compreende que exercitar a auto e hétero avaliação contribui para o desenvolvimento de sua capacidade avaliação em educação de infância.</p> <p>Vivenciar autonomia na própria formação ajuda a estudante a tornar-se capaz de contribuir para que as crianças também desenvolvam sua autonomia.</p>

Apêndice 4: Entrevista com estudante da U.C. Educação das crianças, famílias e comunidade

Perguntas	Relato/Depoimento	Unidades de Significado
<p>Durante essa unidade curricular, houve bastante participação de profissionais que partilharam experiências diversas. Como vocês compreende estas partilhas de experiências na sua formação como educadora de infância?</p>	<p>Eu acho que esta unidade curricular ajuda-nos a ter outras perspectivas, como outras pessoas pensam, como outras pessoas atuam e se calhar temos mais coisas a identificar com essas pessoas do que com a educadora que estamos em estágio, não é? Eu acho que nesta unidade curricular nós sentimos a alargar visões, para também não estarmos só associadas a pessoa com quem estamos no estágio.</p> <p>Isso aumenta as nossas aprendizagens e, se calhar, também identificarmos as educadoras que queremos ser.</p> <p>E também como o próprio nome da unidade curricular indica tem “as famílias”. Não é só o nosso lado! Tem o lado deles. Por exemplo, nós ainda não somos mães. Nós ainda não temos a percepção do que é ter um filho no jardim de infância, como é deixar nosso filho com alguém. Nós só percebemos o nosso lado enquanto profissionais. E então isso nos ajuda...</p> <p>(...) Eu não sou cá de Évora, mas onde eu estive, saímos das quatro paredes da sala era quase impensável. Íamos só ao parque, ali ao pé... cá em Évora não é nada assim. Quer dizer, cá em Évora: “Ah! Precisamos fazer um bolo!” Eu não levo nada. Eu faço com eles uma lista de compras, eu vou com eles à mercearia... Queremos fazer um pão: passamos pela padaria e perguntamos como é que se faz e voltamos para a sala e fazemos. Percebe? Não temos de saber tudo! Não é? Há pessoas muito mais experientes que nós em outras áreas que não abrange a nossa. Por que não aproveitar esses saberes das outras pessoas? Nós não somos uma caixinha de saberes. Claro, sabemos muitas coisas e temos que passar isto. Mas precisamos aproveitar o que as pessoas têm para dar.</p> <p>Eles (as crianças) não sabem tudo e nós também não sabemos tudo. Então se eles não</p>	<p>Relaciona a partilha de experiências de educadores diversos com o alargamento de sua visão profissional.</p> <p>Relaciona as partilhas com os profissionais com a construção de sua identidade como educadora.</p> <p>Compreende que tornar-se educadora requer diálogo com diferentes perspectivas e experiências não apenas acadêmicas.</p> <p>Revisão de experiências passadas.</p> <p>As diferentes perspectivas com as quais dialoga se convertem em diversificação de possibilidades educativas com as crianças.</p> <p>A relação educativa com a criança envolve saberes e não saberes que motivam a aprendizagem cooperada.</p>

	<p>sabem e nós também não sabemos, vamos aprender em conjunto. (...)</p> <p>Ninguém sabe tudo, então vamos todos aprender isso e se calhar antes de entrar pra universidade não pensava assim não. Eu acho que o que nos transmitem muito aqui é isto. Pronto! E hoje eu também vim para cá e sabemos que saímos daqui com mais qualidade.</p> <p>(...) Na licenciatura, tem português, matemática, temos necessidades educativas especiais, química, física e algumas delas até nos dão luzes de como trabalhar as coisas em salas de jardim de infância, mas são aspectos que nos enriquecem enquanto pessoas, enquanto cultura. Não é desperdiçar, não é?! Cá temos que aproveitar, mas quando nós entramos no mestrado, tudo começa a fazer mais sentido. Temos as pedagogias, temos a língua materna, o português mesmo associado, pois como vamos trabalhar o português junto às crianças, não é? Porque elas são portuguesas sim, elas sabem falar, mas há mais, há as palavras que começam a surgir e como é que nós podemos explorar isso? Então começa a fazer mais sentido.</p> <p>Se calhar, antes de irmos para cá qualquer livro servia. Depois de cá estarmos, ao escolher um livro e não outro, temos de ter consciência do que está lá escrito, se a linguagem é apropriada, o tipo de ilustração... Antes era tudo muito estereotipado e agora não. Se calhar, quanto mais as pessoas acham estranho aquilo: “ai, isto para crianças?” - mais gozo nos dá agora para comprar! Isso foi um dos aspectos que mais nos passaram: as coisas têm que fazer sentido. Não é chegar lá e vou ler a história e de uma sementinha que nasce, porque me apetece ou porque chegou a primavera... Não! Há plantas a nascer o ano inteiro.</p> <p>Daí os professores sempre estão a dizer: observem, vejam o que eles dizem, vejam o que eles falam, porque é daí que conseguimos retirar coisas que lhes interessam. Eles brincam aquilo que gostam e não aquilo que nós queremos que eles brinquem. Então se calhar a partir daí são puxados os fiozinhos: “Ah, pá!” Se calhar, até aquilo que eles não</p>	<p>O ingresso na universidade possibilitou mudança na forma de pensar.</p> <p>A licenciatura aumenta o repertório cultural e o mestrado organiza e dá sentido às experiências vividas na licenciatura bem como na formação específica como educadora de infância.</p> <p>Caracteriza um nível de formação distinto do senso comum acerca da infância.</p> <p>Passa a agir baseada nos novos conhecimentos que obteve sobre a educação de infância.</p> <p>A capacidade de comunicação com a criança é construída ao longo do processo formativo e orienta a prática como educadora de infância.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>fazem interessa. Tem coisas na sala que podemos pensar: “porque que eles não fazem isto? Por que eles não têm interesse?” E não é inventar coisas para fazer! É perguntar-lhes! Eles são seres pensadores, eles sabem por que não querem fazer as coisas. Comunicar, tratar como pessoas... Temos que ir por aí.</p> <p>É a oportunidade de partilhar. E aqui passam muito isso. O partilhar os saberes, as experiências. Porque eu posso fazer uma coisa, a Janaila vai fazer outra, mas vai sair totalmente diferente. Se calhar, o resultado vai ser totalmente oposto. E esta unidade curricular transmite isso mesmo. Então, vamos partilhar! Se nosso objetivo é evoluir, então vamos evoluir com aqueles que já sabem, por exemplo, os pais sabem muito...</p> <p>Se eu pensar nos meus medos... Eu tenho mais medos dos pais, das famílias, do que das crianças, porque é uma responsabilidade! Aquelas crianças que tem ali são os bens mais preciosos deles. E no momento eu tenho mais medo de não corresponder aos pais do que de não corresponder às próprias crianças. Nessa unidade, ao escutarmos o pai, nos fez pensar que eles também têm uma adaptação, não são só as crianças e eles (os pais), se calhar, passam por tantas ou mais fases que os filhos deles conosco.</p>	<p>Destaca a importância da partilha no processo de evoluir como profissional.</p> <p>Identifica a compreensão da experiência dos pais como importante para sua formação.</p>
<p>Mais algum aspecto sobre a questão da partilha dos profissionais?</p>	<p>Foi bem variado! Não houve aquela temática, como podemos chamar. Foi o que nos interessava. Não foi a professora que disse: vamos ter uma sessão disto, uma sessão disto... Foi: o que vocês querem saber? Da mesma forma, quando chegamos ao pé das crianças buscamos o que elas gostam, o que querem saber. Pensando agora como foi! Foi isso que elas expuseram. E nós então nos dispusemos. E depois o: como é que vamos contatar, quem é que vamos contatar? Perguntas que vamos fazer? Será que nossas questões são pertinentes para todas? Isso também exigiu um trabalho! Como expor isto para nossas colegas? Então foi exigente. Eu gostei.</p>	<p>Identifica na relação didática desenvolvida com a professora uma atitude comum à sua relação com as crianças.</p>
<p>Como foi organizar a dinamização de uma unidade curricular,</p>	<p>É assim, a professora também não nos deixou completamente sozinhas, não é? Nós, ao dizer o que gostaríamos de trabalhar, sugerimos logo a pessoa. Já tínhamos escutado essa pessoa num outro contexto, nas Jornadas do</p>	<p>O contato com a educadora foi mediado pela professora da universidade.</p> <p>A entrevistada possui clareza do processo de aprendizagem cooperada e assume um</p>

<p>incluindo o convite ao profissional que veio fazer a partilha da experiência?</p>	<p>Movimento da Escola Moderna. E então soubemos logo quem queríamos. Foi mais fácil! Mas tivemos o acompanhamento da professora, para contatar. Tivemos que explicar quem éramos. O porquê de termos escolhido aquele tema, os nossos objetivos com aquilo, para qual unidade curricular era e fomos superbem correspondidas. Foi disponibilidade automática!</p> <p>Também fez-nos pensar que essa educadora também tirou cá a licenciatura e, se calhar, é também de pensar “será que também lhe foi transmitido isto?” e “quando tivermos convites para partilhar nossas experiências, vamos aceitar?” Não achei difícil, no sentido de que a professora também nunca nos deixou sozinhas, estava sempre lá.</p> <p>E o fato de nós termos feito um balanço das aprendizagens todas e enviarmos à educadora com um mimo, como um obrigado, acho que também enriqueceu o momento, porque elas (as colegas de sala) estiveram atentas... Estavam mais atentas ao que estavam a escutar. Sim, acho que foi bonito!</p>	<p>papel ativo na relação com a professora e com a educadora convidada.</p> <p>O contato com a educadora proporciona projeção de si como profissional. A entrevistada passa a imaginar possíveis cooperações com a universidade no futuro.</p> <p>A entrevistada expressa contentamento com a repercussão da aula que dinamizou na turma. Expressa uma impressão estética com a experiência de aprendizagem: “(...) acho que foi bonito!”.</p>
<p>Considerando que você é estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e já passou por várias unidades curriculares e atualmente está no Estágio, como você compreende a relação entre universidade e contextos de atuação profissional na formação como educadoras de infância?</p>	<p>Nós aprendemos a estar, a falar, a saber como agir, mas também temos consciência de que sem a teoria toda que aprendemos não saberíamos como fundamentar nada ou não entenderíamos o porquê das coisas acontecerem. As crianças ainda essa semana estão a brigarem-se por causa de um boneco e nós através da psicologia conseguimos entender que: “será que a criança está a brigar por que quer o boneco ou por que quer estar a ‘brincar’ com a criança que tem esse boneco?” Não é? Faz-nos perceber, questionarmos: “mas por que isto está a acontecer?”, “como é que eu vou responder a isto?”, “qual será o meu papel?”, será que vou deixá-los ali?”. Não achamos um modelo! Então, como é que eu vou agir? Vou chegar lá, vou perguntar o que é que se passa, ver quais crianças estão sempre presentes e então como é que vamos resolver isto? Nosso papel é lançar questões para que elas (as crianças) cheguem a um consenso. Se não acontecer, nós também temos de tomar um papel. Para mim no estágio aprende-se muito. Acho que de lá retiro grande parte do que vou ser, mas sem o que aprendemos na universidade não conseguiríamos. Às vezes a</p>	<p>A experiência no contexto da profissão somada aos conhecimentos desenvolvidos na universidade possibilita a construção de uma postura profissional criativa. As aprendizagens sustentadas permitem a construção de uma profissionalidade específica, por meio da qual se compreende que não há um receituário indicando como agir em cada situação com as crianças.</p>

	<p>gente começa a pensar: “então, quando a gente tiver o nosso grupo, como é que vamos agir?”. As crianças andam sempre às guerras e os pais não acham graça. E como é que nós vamos justificar isso? Se uma criança nunca brincar às guerras nunca vai saber o que é uma guerra. Nunca vai saber que aquilo não se faz. Nunca vai saber que aquilo magoa, não é? Então porque não deixá-los experimentar? Se calhar quem nunca chegou a brincar com uma pistola de bolinhas vai ter curiosidade grande de pegar numa a sério. E ai já vai ter consequências graves, coisa que não teria se tivesse tido na infância.</p>	
<p>Então você acha que essa visão foi a experiência na unidade de psicologia, como mencionou, que possibilitou?</p>	<p>Sim! Também existe um diálogo entre nós e as educadoras que estão conosco. Mas elas têm esse conhecimento, porque também estudaram, né? E existe aquela partilha. Nós nunca estamos sós. Sim, eu sinto que o estágio permite que todos os dias, todas as semanas, nós façamos uma reflexão sobre o que aconteceu, então faz-nos pensar realmente o que é que aconteceu... Não deixar que aquilo seja apenas uma semana. Faz-nos pensar realmente porque as crianças brincaram muito na área da casa, mas porque elas fazem isso? Estão sempre a representar tarefas domésticas? Ou a criança que está sempre com uma caneta na boca a fingir fumar um cigarro, por que ela faz isso? Há pessoas que fumam na família? Acho que a universidade nos faz pensar sobre os contextos sociais, culturais da criança e quando estamos a intervir também pensamos: “Ah, mas combinamos de fazer isto porque isto é fundamental pra eles, foi isto que aprendemos”. Então existe sempre aquela interligação desses aspectos... Agora o modo de agir e de estar com eles, acho que aprendemos muito é no espaço onde estamos, pois, por exemplo, nós as vezes agimos por impulso e... Imagine que duas crianças estão a brincar e querem a mesma boneca e andam a puxar e eu chego lá e pronto! Não há boneca pra ninguém, acabou! Foi minha ação naquele momento, mas se calhar se eu não for um ser pensante não chega a casa e pronto... Mas chegamos a casa e pensamos: Mas por que é que eu agi assim? Será que eu agi bem? Por que as professoras sempre nos fazem pensar: “Pensem nas vossas atitudes, pensem no que</p>	<p>Há uma rede de cooperação entre a estudante, a universidade e a educadora cooperante que sustenta as aprendizagens em contexto, ampliando a compreensão da estudante acerca do comportamento da criança. O contexto torna-se uma fonte de questionamentos, que contribuem para o desenvolvimento da autonomia profissional da estudante.</p>

	<p>fazem no porquê de fazer e no porquê de não fazer.</p> <p>(...)</p> <p>Na licenciatura sempre tivemos contato com os contextos, só que eram mais curtos... observar uma semana e depois estar uma semana a ser as educadoras. Agora nós temos 3 meses a assumir aquele papel e notamos diferenças. Mais responsabilidade. Temos que corresponder mais. Eu na licenciatura fiz atividades, se é que podemos chamar assim, que se calhar, nada tinham a ver com o que eles queriam. Tinha mais a ver com o que eu queria para ocupar aquele espaço.</p>	<p>Ao passo em que a formação ganha especificidade, o tempo da experiência em contexto aumenta. Isto implica na ampliação da capacidade de compreender o comportamento e as necessidades das crianças.</p>
<p>Poderia falar um pouco sobre a experiência na IPP, na LEB, e agora, na PES, no Mestrado em Educação Pré-Escolar?</p>	<p>Eu sinto um aspecto muito diferente. Nós na IPP temos uma manhã por semana. Nós somos como uma visita. Como alguém que vai lá brincar. Depois quando ficamos uma semana a sermos nós as educadoras, é muito difícil, porque elas nos conhecem como alguém que vai lá brincar umas horinhas. E agora em mestrado, nós vamos 2 semanas a observar e participar ao mesmo tempo. Mas depois quando vamos como educadoras, nós somos pessoas que estão lá presentes. Eles (as crianças) nos veem como alguém que está lá. Não é só a educadora e a auxiliar a estarem na sala. “Elas (as estagiárias) também estão aqui a fazer qualquer coisa” – pensam as crianças. E é mais fácil regular comportamentos, fazer com que eles nos escutem, porque eu sinto que em IPP eu queria dizer qualquer coisa e as crianças: “Ah!” E a educadora: “ Olha, a estagiária está a falar, escutem o que ela tem a dizer” e eles não ouviam. Eu não existia. Só existia quando ia brincar, ou pra fazer um passeio comigo ou na casinha pra fazer um desenho. Agora não... Estou pra brincar, mas também pra conversar, fazer perceber coisas. Acho também que o tempo no estágio ajuda-nos, porque os conhecemos. Por exemplo, eu se calhar, fiz opções de atividades, quando fui educadora em IPP, porque não tive tempo suficiente para perceber o que eles gostam, o que eles querem. Agora em mestrado, na PES, eu organizo planos com eles, eu percebo o que eles gostam de brincar, do que eles falam. É mais fácil de captar esses interesses para depois trabalhar isso. Sim, acho que é por aí... Acho que as semanas de</p>	<p>O maior tempo de atuação em contexto, durante a PES, está ligado ao estabelecimento de uma relação com a criança, por meio da qual a criança passa a reconhecer o papel pedagógico da estagiária, que por sua vez, passa a ter mais elementos para assumir seu papel como educadora de infância.</p>

	observação e o tempo de sala com eles fazem diferença.	
Você teria mudanças para propor a esta unidade curricular ou ao curso de modo geral?	Em relação à unidade curricular não, porque ter a oportunidade de escutar pessoas com várias perspectivas; acho que só enriqueceu pra nós! Agora, da formação mudava, mas é muito difícil... Eu mudava a licenciatura, o mestrado não. O mestrado é mesmo aquilo que nós queremos! A licenciatura é em educação básica, engloba o ensino básico e faz com que tudo seja mais superficial para nós, por isso nos dá tanto gozo agora estar no mestrado, por que é aquilo que nós sempre quisemos e acho que há muitas pessoas que não vem pro mestrado porque a licenciatura foi aquilo. Não foi aquilo que ela estava a esperar, então acho que faz perder o gosto que nós temos, por que nós queremos trabalhar é com educação pré-escolar. E o fato de a licenciatura ser mais polarizada nos aspectos que são abordados e não é isso que nós queremos... Então quando entramos em mestrado é aquele mar de rosas, mas porque não ter isso desde o início?	A LEB é vista como superficial no que se refere à formação para atuar em educação pré-escolar.

Apêndice 5: Entrevista com estagiária da PES

Pergunta	Relato/Depoimento	Unidades de significado
<p>Considerando sua história ao longo da formação como educadora de infância na Universidade de Évora, gostaria que me falasse sobre os momentos mais marcantes para você nesse percurso formativo.</p>	<p>O fundamental mesmo e o que me marcou tanto pessoalmente como profissionalmente foram as IPP's (na LEB) e o estágio (no Mestrado), porque foi onde eu consegui ir buscar um pouco da teoria, por em prática e observar muito a prática que havia a minha volta. Refiro-me tanto a educadora como a auxiliar e a instituição em si. Pronto! Esses foram os momentos que mais me marcaram.</p> <p>Mas também o projeto em si que eu desenvolvi no estágio marcou-me muito porque senti que fazia mesmo parte da instituição. Se não acreditassem tanto no meu trabalho, eu acho que não podia fazer uma exposição fora da instituição, aberta à comunidade e famílias.</p> <p>Portanto, acho que foi um momento que me marcou mesmo muito, muito! Porque senti que o meu trabalho estava a ser valorizado. Resumidamente, acho que IPP (na LEB) e estágio (no Mestrado) foram fundamentais, porque aprendi muito. A teoria é fundamental. Não tiro isso. Não ponho isso à parte. Mas, honestamente, poder ver, poder observar, poder implementar aquilo que tanto desejava e experimentar foi importante para mim, pois acho que só assim é que nós vamos construindo a nossa prática, nossa formação. Honestamente, eu acho que é isso ao longo da minha formação.</p> <p>Agora que já passei o percurso todo, tenho noção disso, mas eu estava a ter química e me perguntava: pra que é que estou a ter isto? Por que estes cálculos, estas coisas? Não estou a perceber porque eu quero isso! Tudo bem que é para fazer experiências, mas pra que eu tenho que fazer cálculos? E mesmo álgebra?! Para mim aquilo foi complicadíssimo, mas neste momento eu acho que é fundamental. Nós tínhamos que saber um bocadinho de tudo, porque as crianças vão buscar um bocadinho de tudo.</p>	<p>A estudante identifica as experiências nas IPP's e no estágio como marcantes pela experimentação provocada, relação com educadora e auxiliar e pelo reconhecimento institucional de seu trabalho.</p> <p>Destaca seu papel ativo na construção da própria formação como educadora.</p> <p>Perceber o feedback da equipe institucional com quem atua é significativo na construção de sua identidade profissional.</p> <p>Após as experiências de estágio, elabora uma compreensão maior das unidades curriculares da LEB na formação como educadora de infância.</p>

	<p>Elas querem saber o que se passa a volta do mundo e o mundo está envolvido em todas as áreas e mais algumas, por exemplo, biologia: é importante que a gente saiba como é que uma planta nasce. É necessário! A gente precisa disso. Claro que nós temos sempre informação constante. Eu tenho sempre que ir pesquisar e saber mais, mas esta formação que eu tive ao longo da LEB é fundamental, porque tem um bocadinho de todas as áreas, tem um bocadinho de tudo. Por exemplo, em língua portuguesa – nós tivemos várias cadeiras que tinham a ver com língua portuguesa – e isto ajuda a tentar perceber como se desenvolve a fala da criança, eu acho que isso é importante, porque se nós não soubermos, como vamos percebê-los? Não é possível. Não conseguimos. Temos que saber e pronto!</p>	<p>Desenvolve um olhar holístico coerente com a monodocência.</p>
<p>E como foi quando você transitou da LEB para o Mestrado?</p>	<p>Não senti dificuldade, pois acho que a LEB e o mestrado fizeram uma ponte. Nós conseguimos transitar facilmente, porque já estamos ambientados com todas as professoras e todo o método de aprendizagem e de ensino tem uma linha contínua. Se nós percebermos, tem ali uma linha contínua que nós vamos desenvolvendo competências. Eu acho que está mesmo bem integrado. Honestamente acho que tem toda lógica. No Mestrado, tem a Pedagogia de Infância... Fiz muitas relações e pudemos tocar em muitas dificuldades que tínhamos. Nessa cadeira, tivemos a oportunidade de expormos dificuldades que tínhamos e falamos dos projetos, pesquisamos, falamos de muitos modelos, desde o High/Scope, MEM e outros. Cada grupo, que era de 3 ou 2 ia pesquisar e fazia uma apresentação.</p> <p>Aprendíamos com a nossa apresentação e com a das outras. Acho que facilitou muito porque, por exemplo, eu já tinha trabalhado com o MEM, mas ter a possibilidade de ver uma apresentação que falasse mais do MEM, fez-me abrir mais portas desse modelo que eu ainda estava aquém. Eu achava que aquilo era excessivo... As crianças tinham de estar com mapa de atividade, por exemplo, obrigatoriamente,</p>	<p>A dinâmica pedagógica estabelecida entre professoras e alunas contribui na transição entre a LEB e o Mestrado.</p> <p>Os debates entre colegas em sala de aula contribuíram para uma compreensão coerente de modelo do MEM.</p>

	mas agora acho que se torna parte da rotina. Já se torna natural pra eles e ajudam-nos imenso a perceber quais áreas que usam mais e quais devem variar.	
E agora, olhando para sua formação, como se vê como educadora de infância?	Percebo que cresci muito! Porque o meu pensar hoje não é o mesmo do meu primeiro ano de licenciatura . Não tem nada a ver. Sinto-me mais confiante comigo própria, que sou capaz, que não devo ter medos, porque se temos muitos medos, acabamos por nos paralisar e não nos arriscamos. E acho que 5 anos são importantes! Se fosse menos, acho que íamos para o campo e íamos ser muito inseguras. Eu acho que esses 5 anos além de nos darem as aprendizagens, faz-nos crescer a nível profissional e pessoal também. Cresci muito. Acho que isso é importante.	Expõe transformação no modo de pensar provocadas pela formação. Os processos de desenvolvimento vividos ao longo dos 5 anos de formação (LEB +Mestrado) foram importantes para sua segurança como profissional.
Como você compreende a sua relação com a instituição de estágio e com a educadora cooperante?	Eu acho que a nossa relação é de equipe, é de mútuo apoio... É mesmo uma relação com a instituição. Não é só a educadora. Se nós nos fixarmos só na educadora, eu acho que o trabalho não vai ser tão bem sucedido e temos que pensar que aquele trabalho é para as crianças e se aquele trabalho for também com a instituição, sai um trabalho incrível. Eu acho que isso é prova do meu estágio. Eu acho que consegui fazer parte da equipe. Eu fazia parte de todas as festas, de todos os eventos, todos! Inclusive fui à reunião de pais no início e eu acho que, se nós nos unirmos, todas as crianças têm uma “aprendizagem” muito mais rica e estamos a pensar no bem estar deles . Se nós nos centrarmos muito em nós, torna-se impossível! É o que eu já tinha dito. Se pensarmos... por exemplo, nós estamos a trabalhar naquela sala, se nós não virmos também as pessoas que estão a trabalhar fora, desde educadoras, diretoras e pais, comunidade, o trabalho é feito de outra forma, porque, por exemplo, na minha dimensão investigativa, eu tinha de comunicar o que tinha a ver com as crianças e desta forma eu também consegui captar os interesses das crianças através dos pais e muito desta comunicação que nós temos tanto com a instituição como com os pais é fundamental, porque aí vamos saber o que é que falta pra aquelas crianças e tendo	A estagiária compreende que a capacidade de estabelecer significativas relações com a educadora, com os demais entes da instituição e com as famílias, é fundamental para uma melhor qualidade da educação oferecida às crianças. Valoriza a capacidade de atuar em equipe para melhor compreender e atender a criança.

	<p>também uma relação ótima com a instituição e com a educadora eu consegui ter um trabalho incrível, por que consegui captar interesses que se calhar não conseguiria observar, mas pelas conversas com a diretora, com a educadora consegui perceber algumas coisas que eram necessárias fazer e alguns pormenores da vida das crianças, por que nós também precisamos saber aquilo que vai para trás que é muito importante e tenho imensos casos, neste estágio, das vidas das crianças. Aconteceram coisas que nós precisamos ter noção para estar lá dentro, para fazer as coisas necessárias no estágio.</p> <p>Eu disse para a educadora que havia aprendido muito com ela e ela disse-me: “Olha, tu não aprendeste só, eu também aprendi muito contigo”. Então de certa forma eu também levei um ar fresco... levei coisas novas para aquela sala, para aquela instituição, para aquelas famílias, portanto o trabalho é mútuo, é de equipe.</p>	<p>A relação com a educadora cooperante é de aprendizagem mútua, contribuindo não apenas com a formação da estagiária mas também com a atualização da educadora cooperante.</p>
<p>Gostaria que me falasse sobre a relação entre a experiência do estágio e a construção dos vários elementos do seu dossiê (caderno de formação, planificações, projeto e dimensão investigativa)?</p>	<p>Para mim foi fundamental... Para falar desta relação, tenho que falar dos meus relatórios, porque foi através deles que fiz minhas planificações. Os relatórios são tudo que eu observo e registro no caderno de formação. E através da minha observação, eu percebi que as crianças queriam pintar voluntariamente obras do Van Gogh (depois de irmos à exposição), queriam escrever o nome do Van Gogh... Eu dei um click e a educadora também. Nós depois falamos sobre isso: “Pera, lá! Está aqui qualquer coisa! Eles estão interessados nisto, nós temos que pegar, desenvolver, buscar mais coisas, tentar perceber se é isto que eles querem, se querem descobrir mais”. E através dessas observações, planifiquei para numa reunião de conselho propor se as crianças queriam fazer um projeto sobre o Van Gogh: “O que é que vocês acham de nós desenvolvermos um projeto sobre o Van Gogh? E depois no final podíamos fazer uma exposição?” Pronto! Quando eu disse que podíamos fazer uma exposição, eles disseram logo que sim, que queriam convidar os amigos das outras salas e que pronto... foi logo muito bem aceito! Este é um exemplo do valor que as planificações</p>	<p>Há uma estreita relação entre instrumentos da PES, capacidade de compreensão dos interesses das crianças e a organização do papel da própria estagiária.</p> <p>As decisões sobre a vida da sala envolvem a participação das crianças.</p>

	<p>tem. Planificações, observações, relatório é um todo!</p> <p>A observação é fundamental para construir a planificação e novamente a observação é colocada na reflexão. E através da planificação eu consigo organizar a minha prática, o que não quer dizer que saia exatamente igual. Nunca sai! E ainda bem que não. Porque a intervenção das crianças faz com que aquilo flua outras coisas, outras conversas, mas o fato de planificar dá mais segurança para mim própria e organiza o meu dia, organiza o dia das crianças. Eu acho que é fundamental! Tanto a planificação diária como a semanal. E a semanal é importante porque pode estar afixada na porta, pois os pais precisam de saber o que vamos fazer. Muitas vezes, eu via, eu colocava lá na porta e eles paravam para ver o que é que íamos fazer durante a semana. Não digo todos. Mas alguns paravam e viam. Então aquilo não está ali por um acaso.</p> <p>Então planifico a minha prática, quando eu falo a minha é como educadora. Então com relação à dimensão investigativa, as observações e planificações foram importantes, pois é como eu estava a dizer, por meio delas eu organizava o processo.</p>	<p>Visão integradora das ações de observar, refletir, planejar, considerando a flexibilidade e a intervenção das crianças</p> <p>A gestão da dinâmica entre observações, reflexões, planificações permite que a estagiária se perceba como educadora.</p>
<p>Você teria mudanças para propor a esta unidade curricular (PES) ou ao curso (LEB e Mestrado) de modo geral?</p>	<p>Honestamente, eu acho que devia haver um bocadinho mais de prática. Eu sei que tem IPP (na LEB) e tem os estágios (no Mestrado), mas em IPP só tem uma semana, o resto é observação participante. Então, honestamente, o que faltava era um bocado mais de prática, porque eu cresci realmente foi no estágio. No estágio eu cresci! Porque ali eu pude intervir, eu pude planejar, eu pude tentar captar os interesses. No início era aterrorizante para mim... “Como é que eu vou planificar todas essas semanas durante 3 ou 4 meses?” Mas tudo começou a fluir naturalmente e eu acho que é isso que nos falta, nós precisamos de experimentar, precisamos da prática. Mas eu não estou tirando à parte a teoria, pois acho que não tiro nada da teoria que tive nesses 5 anos. Não, não tiro. Acho que é fundamental e não tiro nenhuma unidade curricular, mas tentar, se calhar, a partir do segundo ano da LEB,</p>	<p>A estagiária identifica a necessidade de aumentar as oportunidades de aproximação à profissão durante a formação. As experiências em contextos profissionais permitem que a estagiária desenvolva um sentimento de si como profissional.</p>

	por alguma cadeira em que pudéssemos estar mais na prática. Eu acho que isso é importante. Muito importante.	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Apêndice 6: Entrevista com Educadora Cooperante.

Pergunta	Relato/Depoimento	Unidade de Significado
<p>Gostaria que me falasse como é ser educadora cooperante da universidade de Évora.</p>	<p>Bem, eu sou educadora aqui há 20 anos e comecei a receber estagiários há sensivelmente 15 anos, em que é feito um trabalho de parceria. Eu própria fui estagiária, ou seja, eu já passei por esse processo antes sendo estagiária nesta instituição. E eu acho que todas as minhas colegas aqui foram estagiárias da universidade. Aqui havia alguma parte que dizia: “ah, toda gente quer ficar na tua sala”. Mas a questão não é essa.</p> <p>A questão é saber se por do lado das estagiárias. Quando aqui estive como estagiária, senti alguma vulnerabilidade em algumas coisas. Isto foi há 20 anos. Hoje é completamente diferente. Acho que temos de saber nos por no lugar dos estagiários para tentar percebê-los. Pronto! Compreendo-os. A deste semestre já chegou aqui a chorar e eu: “Calma, isto é humano! As coisas acontecem!” Temos de saber nos por um bocadinho do lado delas. E eu gosto de receber estagiários. Eu adoro. Com esta última estagiária, senti que remamos todos para o mesmo lado. Aquilo foi top! Este grupo de crianças também é muito acessível.</p> <p>Acho que o trabalho de parceria entre a universidade e as instituições da cidade é sempre uma mais valia em termos de contextos. Não só para a universidade, não só para nós como profissionais, não só pra nós como instituição, mas principalmente para as crianças.</p> <p>Acho que ser educadora cooperante é uma grande responsabilidade. Conseguirmos passar a alguém nosso trabalho, segundo nosso modelo pedagógico, segundo nosso modelo organizativo de sala, segundo nosso modelo organizativo de grupo... é uma grande responsabilidade! É abrir um bocadinho as portas daquilo que fazemos, daquilo que aprendemos e daquilo que sabemos fazer a alguém que vai entrar no mundo do trabalho.</p> <p>Os estágios de mestrado acabam por ser intensos. Este último estágio foi um estágio intenso, foi um estágio que teve entrega total, quando é assim a empatia também conta muito.</p>	<p>A educadora rememora sua época de estagiária para falar sobre como é ser educadora cooperante.</p> <p>Destaca a capacidade de compreender a condição da estagiária.</p> <p>O trabalho de parceria está implicado com o desenvolvimento da educação de infância.</p> <p>Ser educadora cooperante implica em ter bases e consciência do próprio trabalho como educadora para contribuir na introdução de uma nova pessoa nesse universo profissional.</p> <p>Empatia e versatilidade são importantes para que a estagiária se adapte a dinâmica da sala.</p>

	<p>Foi um estágio que em termos de trabalho de projeto, principalmente para o grupo, houve um enriquecimento das crianças a todos os níveis, quer a nível da comunicação, da consciencialização de uma forma da arte, que foi o que acabou por acontecer. Foi uma mais valia para o grupo!</p> <p>Há dinâmicas que nós tentamos sempre que sejam seguidas obviamente. E quando uma estagiária chega a nossa sala, acaba sempre por se encaixar e adaptar a nossa metodologia de trabalho e isso é uma forma de aprender e cabe um bocadinho aqui ao papel do estagiário conseguir se encaixar ou não. Há pessoas que possuem versatilidade e conseguem se encaixar facilmente. Penso que isso aconteceu com a estagiária deste semestre letivo.</p> <p>E em relação, por exemplo, ao triângulo que existe entre educadoras, supervisoras e estagiárias, eu acho que é um elo muito importante por tudo, porque se as coisas funcionarem, aparecem trabalhos educativos, aparecem trabalhos com fundamentações, aparecem todas essas coisas. Eu percebo que às vezes seja difícil para os supervisores verem, observarem tantas vezes a estagiária em contexto de estágio, no entanto, eu também vejo que enquanto que a supervisora faz um trabalho mais na parte teórica, nós acompanhamos a rotina. E não é bem, por exemplo, tudo aquilo que se aprende na teoria que se pode aplicar totalmente na prática! O que acaba por ser aqui o que acontece muito bem em termos desse triângulo. As supervisoras esclarecerem às estagiárias, dão-lhes incentivo, dão-lhes ideias e este triângulo, se funcionar sempre desta forma, funciona bem e o que acontece também. Assim se as três partes se mantiverem completamente interessadas, o trabalho é completamente diferente do que se houver uma parte que não esteja tão empenhada.</p>	<p>“Encaixar-se a dinâmica da sala” é visto como uma “forma de aprendizagem”</p> <p>A sinergia entre estagiária, professora da universidade e educadora cooperante é visto como o elo fundamental do estágio.</p>
<p>Qual é a importância deste trabalho de estágio para as crianças?</p>	<p>É assim... Por exemplo, eu posso falar do caso da última estagiária, que foi um caso que a Janaila também observou, e acho que ela é uma pessoa que deu muito ao grupo e começa a ser parte integrante no grupo na medida em que se deixar de vir uma tarde, eles perguntam por ela. Era o que eu costumava dizer a ela: quando eles começarem a sentir a sua falta, é prova de que você começou a fazer parte do grupo. Eu estive</p>	<p>A dinâmica de funcionamento do estágio depende da interligação entre o desenvolvimento das estagiárias e o desenvolvimento das crianças.</p>

	<p>fora um mês e eles sentiram minha falta. Eu sou parte do grupo, mas estou com eles a 5 anos. Aqui não são só as crianças que vão aprender com as estagiárias, pois as estagiárias também vão aprender imenso com as crianças. Lembrei-me de dizer a estagiária: você não vai ter tanta noção, mas você vai aprender tantas coisas com eles como eles com você, pela forma de estar, pelas reações que eles têm, pela postura que eles mantem, por uma frase que eles vão dizer e que não vai lhe sair da cabeça e isso foi um trabalho e foi bem feito. Até porque a estagiária fez um acompanhamento disso em relação a uns registros que fazia, que estavam ali fora. Pronto! Acho que a Janaila veio na altura dos primeiros. E depois continuamos com os registros na porta das experiências das crianças. Pudemos depois perceber o que é que ela apreendia com eles e o que eles apreendiam com ela. Pronto, eu acho que essa interligação fez com que o estágio resultasse dessa forma.</p> <p>E eu pessoalmente também tenho minha opinião... Também posso dizer minha posição. Por exemplo, eu estou com esse grupo há 5 anos e houve uma fase em que eu preferi não ter estagiária porque percebi que havia eu de agarrar o grupo porque eles tinham 2 anos e meio. Tínhamos subido do chão para o segundo andar, as dinâmicas mudaram, as rotinas eram completamente diferentes e eu achava que um terceiro elemento na sala não iria ajudar nesta fase de transição. Porque é importante que as crianças também estejam à vontade e para as crianças estarem à vontade elas precisam estar bem. Então logo ao início não aceitamos estagiário e passados 6 meses aceitamos uma. Em relação, por exemplo, às estagiárias, a gente sabe que elas chegam aqui sempre com ideias novas, mas a gente também tem que medir.</p> <p>O que é a importância para o grupo? Por exemplo, o fato de receber alguém, de conseguirem acolher, acaba por haver um desenvolvimento noutro âmbito. Há novos horizontes, há uma maior amplitude de tudo que se pode fazer.</p>	<p>Faz parte do papel da educadora cooperante interromper a recepção de novos estagiários em função do bem estar das crianças e regular a adequação de suas ideias para a rotina pedagógica.</p> <p>A introdução da estagiária na rotina da sala de crianças amplia as possibilidades de desenvolvimento.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Apêndice 7: Entrevista com docente supervisora da PES

Pergunta	Relato/Depoimento	Unidade de significado
<p>Inicialmente, eu gostaria de ouvi-la a respeito dos instrumentos de avaliação da aprendizagem ao longo do processo do estágio supervisionado.</p>	<p>São vários instrumentos nos quais a escrita é utilizada. Quer instrumentos de apoio ao planejamento, quer instrumentos de apoio a reflexão sobre a ação vivida e também a projeção dessa ação. No fundo, uma articulação para o pensamento, no sentido de provocar o pensamento das alunas sobre a ação daquilo que foi desenvolvido para depois dar continuidade ao planejamento. Estes instrumentos são as fichas de planejamento. As alunas têm fichas de planificação semanal, outra chamada semanal cooperada e outra de planificação da rotina pedagógica diária. Estes instrumentos são dados a conhecer às alunas logo no início do semestre, nos primeiros seminários de acompanhamento, nos quais normalmente as educadoras cooperantes participam, no sentido de todas poderem dialogar e estarem a par daquilo que é solicitado por parte da universidade, porque é um trabalho de cooperação que se pretende que aconteça. Em relação a esses instrumentos de planejamento, as alunas a partir daquilo que é observado do contexto, das conversas com as crianças, com as educadoras, da leitura do projeto curricular das educadoras, do projeto educativo da instituição, começam a observar uma série de indicadores que são importantes, para além das Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar, que são o material de referência do trabalho das alunas, quer em creche quer em jardim de infância nomeadamente ao nível dos princípios educativos, portanto transversal à formação dos educadores.</p> <p>Portanto a partir desses indicadores, dessas observações; as alunas vão construindo o planejamento em diálogo com as educadoras e antes de se iniciar uma semana, elas enviam esses documentos quer para nós professoras supervisoras da universidade, quer para as educadoras cooperantes, no sentido de estarmos todas a par daquilo que se está passando. Sempre que possível - e muitas vezes não é possível por causa da nossa disponibilidade de tempo - mas sempre que é possível, nós comentamos por <i>e-mail</i> essas planificações das alunas, pedindo para</p>	<p>Os instrumentos de apoio ao planejamento e à reflexão visam a apropriação e articulação de saberes acerca da rotina institucional e da educação de infância.</p> <p>As OCEPE são utilizadas como referência nos planejamentos.</p> <p>Os instrumentos da PES provocam a interação entre estagiária, educadoras cooperantes e professoras da universidade, contribuindo para as relações de supervisão.</p> <p>A planificação semanal cooperada provoca a diversificação de experiências na rotina pedagógica com as crianças independentemente da abordagem pedagógica em questão.</p>

	<p>esclarecer, clarificar algum aspecto, chamando a atenção sobre como é que pode efetivar os objetivos numa relação articulada com avaliação e as educadoras fazem o mesmo. A planificação diária é “diária”, portanto as alunas planificam todos os dias.</p> <p>A planificação semanal cooperada que tem 6 campos, contempla propostas emergentes e propostas dos adultos da sala, visitas da sala e saídas da sala e contempla ainda um outro campo que é o tempo de trabalho individual do pequeno grupo e um tempo de animação cultural.</p> <p>Pretende-se no fundo que as alunas mantenham de algum modo o equilíbrio no planeamento, contemplando diferentes momentos que são importantes na educação de infância, independentemente da abordagem pedagógica, porque a abordagem pedagógica deve sustentar essa mesma planificação. Se é um modelo High/Scope, as experiências de aprendizagem são utilizadas como referenciais no planeamento, além das observações que as alunas fazem; se é um modelo pedagógico do MEM, muitas vezes a partir da avaliação pedagógica que é feita, ao final da semana na reunião de conselho, as alunas retiram da coluna “o que queremos fazer”, do diário, essas propostas das crianças e incluem na planificação, sempre em diálogo com as educadoras. Portanto a abordagem pedagógica só vai reforçar, seja ela qual for, o tipo de proposta ou como ela é feita, no caso do MEM, mais natureza emergente; no caso do High/Scope, de natureza mais curricular.</p> <p>As Orientações Curriculares são também um grande referencial para esse planeamento em função das diferentes áreas de conteúdo. Não para planificar por áreas, mas para através daquilo que são as propostas, quer emergentes quer do adulto, por observação das necessidades das crianças. As Orientações Curriculares são utilizadas para se perceber quais são, por exemplo, os conteúdos que estão a ser desenvolvidos numa atividade.</p> <p>Nós, com essa planificação cooperada, com esses 6 campos, no fundo estamos a induzir que o trabalho da sala não esteja a ser alimentado apenas pela aluna ou pela educadora no</p>	<p>A planificação semanal cooperada tem a intenção de evitar que o trabalho na sala de crianças se concentre nas decisões da estagiária ou da educadora.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>isolamento da sala, mas sim que seja enriquecido com a saída, com o conhecimento do mundo, a saída à rua, a saída a museus ou participação em atividades culturais que acontecem na cidade e ao mesmo tempo também induzimos visitas a sala, que as alunas levem alguém a sala para alimentar o trabalho. Não quero dizer que isto aconteça todas as semanas, mas ao longo de um mês quando as alunas olham retrospectivamente para aquilo que já foi feito percebe: “Se calhar, só ainda fiz uma saída!” ou “Já se passaram 4 semanas e ainda não veio ninguém a nossa sala, então vou ter que dar prioridade a este aspecto nesta próxima semana.” É também um instrumento de regulação do tipo da experiência que é dada como oportunidade de aprendizagem para as crianças daquele grupo.</p> <p>Falei só das planificações... Quero falar do caderno de formação. Esse caderno de formação existe já na Universidade de Évora aqui na formação de educadores desde há bastantes anos. Este caderno de formação pode ser confundido com um diário de bordo ou um diário profissional. Nós tentamos utilizar a denominação diário/caderno de formação, para evitar a escrita do diário intimista, porque as alunas também têm necessidades por vezes de falar muito sobre as emoções delas, principalmente nas fases iniciais, falar sobre o que estão a sentir. O que também é importante, mas este não é um diário intimista. É um diário de natureza profissional, onde se pede que elas reflitam sobre elas, mas enquanto já numa assunção de profissionais, já na transição de aluna para profissional – que é um papel ingrato, às vezes não é uma coisa nem é outra. Neste caderno, a escrita é dialogada. A aluna registra notas de campo ao longo da semana e depois, ao final, seleciona alguns dos momentos que queira para aprofundar tendo em vista projetar a ação futura, considerando suas fragilidades e potencialidades, que foram identificadas e, nesse sentido, não é um escrito para entrega, como se fosse um trabalho final ou avaliação somativa. É um escrito para ser dialogado, enviado em simultâneo para nós e para as educadoras cooperantes e depois comentamos. É nesse comentário que ocorre a dialogia, onde tentamos perceber na escrita da aluna aquilo que se passa no terreno, quando lá não estamos, e ajudamos a questionar.</p>	<p>Expõe sobre o sentido do caderno de formação na rede dialógica criada na supervisão.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Podemos fazer perguntas, sugestões, criar dúvidas. É uma escrita profissional no sentido em que ela é partilhada, pública. Não é algo apenas do domínio das alunas ou da universidade. É uma escrita que pode ser lida no âmbito da formação por todos os intervenientes e todos tem uma palavra a dizer. E isso é fundamental, pois podemos estar em desacordo sobre alguma situação e podemos ter a possibilidade de entrarmos em diálogo através da escrita.</p> <p>Nós intentamos que as alunas vejam significado em tudo que fazem, nas planificações, no caderno de formação, na dimensão investigativa da PES. Não são coisas que “os professores pedem”! São componentes vitais para os profissionais de hoje em dia. Nós intentamos que essa engrenagem funcione e que ela seja apropriada pelas alunas e vai sendo ao longo do tempo....</p> <p>Ser educadora é algo complexo. No início, elas estão muito focadas na ação, mas elas não podem fazer isto sem intenção, sem projetar, sem refletir. Por isso estamos sempre chamando atenção, mas sabemos que não é por muito dizermos que elas vão entender. É por vivenciar e experienciar. E esses instrumentos são indutores do pensamento e da estruturação e da atividade de ser educadora de infância. Portanto o entendimento dessa orgânica, do modo como funciona os vários instrumentos com a ação vai sendo apropriado ao longo do tempo. Nesse todo, a dimensão investigativa também, cada vez mais, vai sendo apropriada – entendendo que não é para desenvolver investigação. No fundo é para desenvolver competências investigativas necessárias ao educador de infância. E essa dimensão investigativa tende a ser uma coisa dialogada com a educadora, portanto o planeamento também vai incluir elementos dessa dimensão investigativa para além de outros, essa dimensão investigativa também é alvo de reflexão.</p> <p>Na nossa cabeça de professores, elas estão ligadas... mas não temos certeza se conseguimos sempre essa apropriação, percebo que algumas alunas completamente que se apropriam dos instrumentos a medida que os vão utilizando e, do significado dessas várias</p>	<p>Destaca a intenção pedagógica de oportunizar a construção de significado pelas estagiárias.</p> <p>Tem em vista o desenvolvimento de educadores de infância capazes de atender às necessidades da profissão hoje. Destaca a experiência mediada por instrumentos e refletida como central no estágio. A dimensão investigativa não objetiva formação de pesquisador, mas desenvolver competências investigativas necessárias ao educador de infância.</p> <p>Não há informação conclusiva sobre a sustentabilidade das aprendizagens.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>atividades de planejar, de escrita reflexiva, a componente investigativa... sim! Outras, às vezes não sei. Aquelas que eu acompanho enquanto supervisora, penso que a maior parte que se vão apropriando. E para além dos instrumentos também há a pessoa que se mobiliza e se movimenta para aprender, que é o que nós intentamos que elas façam ao longo do curso. Nós disponibilizamos recursos, mas também tem que haver um trabalho, que é do próprio aluno e não podemos fazer por ele. Nós mediamos. Mas o próprio também tem que se desenvolver nessa aprendizagem. Não pode ser receptor.</p> <p>Na PES o que queremos é contrariar essa lógica de que os trabalhos são para “avaliar”, porque eles são primeiramente para “aprender”, numa perspectiva de avaliação formadora. São para aprender e não apenas para ter uma nota. É tudo muito complexo. Ser educador de infância já não é apenas estar com crianças. É preciso saber acompanhar, documentar, planejar, observar... e desejamos que estes instrumentos contribuam, mas já estava a me perguntar se realmente após a formação elas continuam a usar, porque pode ser exaustivo estar a registrar o tempo todo... E isto já tem a ver com a sustentabilidade das aprendizagens. Se elas continuam com esses instrumentos ou não é algo que não sabemos.</p>	<p>A participação da pessoa do estagiário na sua própria formação é fundamental na sustentabilidade das aprendizagens. As professoras da universidade assumem um papel de mediadoras.</p> <p>Busca construir uma cultura de aprendizagem.</p>
<p>Você considera que as visitas de supervisão em campo são suficientes?</p>	<p>A princípio, não são suficientes, podem não ser suficientes. Mas quando há alguma situação em que as alunas ou as educadoras cooperantes nos solicitam, nós vamos mais do que uma vez. Também não sei se 3 vezes seriam suficientes, porque as alunas estão o máximo de tempo com as educadoras cooperantes. A supervisão da universidade tenta estar da melhor forma articulada, mas essa supervisão não acontece só presencialmente, portanto ela acontece também por <i>e-learning</i>, se quisermos, através dos comentários que nós vamos fazendo às alunas por <i>e-mail</i> e também nos seminários que temos aqui na universidade, portanto também são tempos de supervisão. As visitas de fato são só, a princípio, essas duas vezes. Também já me tenho questionado... Fica sempre a sensação de que podem não ser suficientes, mas o feedback que temos é que esses momentos também são muito intensos, porque há outros contextos que eu sei em que as supervisoras da universidades</p>	<p>A supervisão vai além da visita em contexto e se sustenta na cooperação entre estagiária, educadora cooperante e professora da universidade.</p>

	<p>vão mais vezes, mas ficam menos tempo. Nós ficamos uma manhã inteira ou uma tarde inteira de uma aluna. E depois de estar uma manhã inteira, nós ainda temos mais um tempo de reunião, que às vezes é uma hora e às vezes mais. É intenso! Mas o feedback que temos é que é muito importante essa reunião. Essas 2 vezes que vamos são momentos de síntese e regulação. Nós, por exemplo, não vamos logo na primeira semana encontrar a estagiária. Vamos tendo passado umas semanas, para ela já ter se apropriado do contexto, estar mais à vontade com o grupo. Também não vamos ao final, vamos antes para se houver necessidade de aferir algum aspecto da prática para essa aluna, ainda ter tempo de o fazer. No fundo essa segunda visita, retorna também aquilo que foi conversado na visita anterior, para além da conversa sobre o que foi observado, também retoma pontos. E temos ainda a reunião de avaliação.</p>	
<p>Eu participei de uma reunião de avaliação e havia uma aluna que comentou sobre ficar inibida quando da sua presença para a supervisão em contexto. Como você vê essa questão?</p>	<p>Com algumas alunas isso acontece. Não com todas... Mas com algumas sim. E, de fato, é natural que aconteça porque as relações de poder não são iguais, não é? Eu estou sempre em cooperação. As alunas participam da avaliação. As educadoras cooperantes participam da avaliação, mas ao final quem tem o poder maior na avaliação é o professor. Se bem que seja sempre uma avaliação sempre negociada. De qualquer modo, essa inibição por parte das alunas depende também da personalidade da aluna. Ao saber que está a ser observada, que a professora está ali, pode ser inquietante, mas a maior parte das alunas vem que essa presença não transtorna. Este semestre houve o caso dessa aluna que se sentiu inibida e eu fico a pensar no que fazer para facilitar ou desmontar essa inibição. Também é minha dúvida... Qual a melhor forma de fazer?! E, se calhar, se houvesse uma terceira visita, isso poderia ser suavizado pela questão do hábito. As relações de poder fazem diferença... Mas o <i>feedback</i> que temos em geral é de que esses momentos são importantes, embora provoquem inibição, não deixam de ser importantes para o processo de aprendizagem delas e há algumas que gostariam que fôssemos mais vezes.</p>	<p>Não há um controle sobre as reações das alunas, mas o feedback geral é positivo, por mais inquietante que seja ser observado e avaliado por outrem.</p>

<p>Qual o lugar da criança no processo de formação da estagiária?</p>	<p>É fundamental! Não poderia haver formação das alunas sem essa participação. E isso é muito importante, porque é o modo como ela consegue respeitar, utilizar e apreender, nessa interação com os meninos, aquilo que é ser uma educadora de infância. No fundo, participamos mais no acontecimento. Não nos distanciamos desse acontecimento e damos grande enfoque às interações porque são fundamentais. O modo como a aluna comunica com os meninos, o modo como interage com eles, o modo como ela participa das atividades que estão a acontecer são fundamentais, e daí, parte da minha intenção é me oferecer como modelo nessas interações com os meninos, sabendo que eles são fundamentais. O educador precisa ser capaz de ouvir e escutar as crianças e, nesse sentido, as crianças tem um papel fundamental. Não como sujeitos, mas como agentes do processo formativo. Mas é uma coisa dos dois lados. É uma interação. Contudo, a intencionalidade está do lado do adulto. Também buscamos que no planeamento as alunas antecipem o processo de interação com os meninos... como é que elas vão falar sobre aquilo que vai acontecer durante a manhã, como elas fazem os momentos de transição de uma experiência para outra, sabendo nós que no momento da ação aquilo possa mudar, mas isso não invalida que a aluna se antecipe de algum modo. Quem já é experiente pode dar respostas muitas vezes imediatas naquele contexto. Quem não é, como as alunas, precisa fazer um esforço de antecipação e de planeamento da ação.</p>	<p>A interação com as crianças é fundamental no desenvolvimento do educador de infância.</p>
<p>Em síntese, como é que você percebe o papel da educadora cooperante e o papel da estagiária?</p>	<p>Eu penso que são intervenientes dos processos de aprendizagem dos meninos, mas que também somos aprendentes. O educador cooperante é no fundo o grande motor da aprendizagem das alunas. É com as educadoras cooperantes que as alunas passam meses, no dia a dia. O motivo da união entre elas é o motivo que nos une a todas é gerar possibilidades de aprendizagem para as alunas. O educador cooperante no fundo tem uma preocupação maior em atender o grupo de meninos, às questões da instituição, das famílias, mas é claro que ao lado dele tem aquela pessoa que está na sala e há uma preocupação em criar possibilidades de</p>	<p>O educador cooperante é visto como o motor da aprendizagem. Criar possibilidades de aprendizagem para a futura educadora da infância é o que a professora da universidade, educadora cooperante e a própria estagiária.</p>

	aprendizagem para essa pessoa entrar na profissão. Isso é o que nos une a todas.	
--	----------------------------------------------------------------------------------	--

Apêndice 8: Entrevista com docente e diretora do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Pergunta	Relato/Descrição I	Unidade de significado
<p>Como surgiu o modelo de estágio supervisionado na Universidade de Évora? Quais foram as fontes de inspiração?</p>	<p>Bom, este modelo de estágio – se é que podemos dizer que há um modelo muito explícito – foi uma construção progressiva que remonta aos tempos de antes do Mestrado, portanto aos tempos da Licenciatura em Educação de Infância, que era uma formação de quatro anos. Estamos a falar do início dos anos 2000. Quando aconteceu o processo de Bolonha, que vai mudar radicalmente a formação, criando a Licenciatura em Educação Básica (LEB) mais o Mestrado, para a formação de educadores e outros docentes. Então muitas coisas nós - relativamente a modos de organizar a formação dos educadores - não inventamos de novo, porque havia um conhecimento feito no terreno e alguns princípios que decidimos manter, mas também houve mudanças.</p> <p>A ideia que fomos construindo acompanha de algum modo modelos de entender o estágio como o tronco fundamental da formação, para o qual confluem e no qual se elabora de fato o conhecimento profissional. Desde os planos de estudo mais remotos, nós temos essa premissa; embora ela nem sempre consiga ser realizada, mas entendemos que a prática profissional é a espinha dorsal da formação e as disciplinas devem, de modo direto ou indireto, organizarem-se “com” e “para” e “a partir da” prática profissional, ou seja, deve haver esse diálogo.</p> <p>Outro aspecto fundamental, que nós já a muito consideramos e isso tem a ver com a orientação no estágio, é que... Eu penso que o fato do Américo Peças, que na altura foi quem concebeu a formação dos educadores de infância aqui em Évora, pertencer ao MEM - Movimento da Escola Moderna, e eu ter vindo para cá e pertencer ao MEM, depois a Ana Arthur pertencer ao MEM - e embora não orientemos os alunos para o MEM - inevitavelmente os valores e os princípios que estão na sua base também se espelham na forma como fazemos a formação. Um dos aspectos tem a ver com o entender que o estágio é um momento de aprendizagem</p>	<p>A professora contextualiza a formação de educadores de infância antes e depois do Processo de Bolonha.</p> <p>Situa o estágio como tronco fundamental da formação.</p> <p>Identifica as influências do MEM desde a concepção da formação de educadores de infância em Évora.</p>

	<p>cooperada; ou seja, a ideia de que a aprendizagem é em cooperação e de que o estágio não é também um momento de aplicação. É um momento de construção de aprendizagens.</p> <p>Essa foi uma mudança radical com o modelo anterior, quando se concebia que as alunas iam para o estágio para ver se tinham aprendido bem a profissão na universidade. Ora ninguém aprende bem a profissão sentada numa cadeira de universidade. Na universidade, aprendem-se coisas importantes para a profissão, mas a “profissão” aprende-se no contexto do seu exercício e; nesse aspecto, houve também nessa altura, isto antes de Bolonha, uma deslocação do estágio como “verificação” para o estágio como “construção da aprendizagem cooperada”, portanto em cooperação, daí o diálogo com as instituições ser um diálogo que se pretende que nem as alunas estejam sozinhas para serem avaliadas nem as instituições estejam sozinhas. Estamos todos em conjunto a tentar contribuir para a aprendizagem das alunas, mas também para a aprendizagem das instituições, dos cooperantes e também para a aprendizagem dos professores da universidade que sem este contato com as instituições perdem completamente também a sua atualização face aos problemas atuais da prática pedagógica.</p> <p>Um aspecto também que pode remeter para uma linha mais aproximada do MEM, da sua matriz histórico cultural, e baseado em Vigotski, tem a ver com a importância da escrita. Essa também é uma marca. A escrita como elemento de concepção ou reflexão e teorização do conhecimento profissional. Portanto essas são linhas que já vinham de trás. Depois, evidentemente, que tudo aquilo que é o patrimônio mais atual referente ao conhecimento da criança e da convenção dos direitos da criança, na qual se diz que a participação é fator preponderante.</p> <p>Tudo isso também implica depois no modo como nós fazemos a orientação do estágio nomeadamente que os alunos, por exemplo, planifiquem e avaliem tendo em conta a participação das crianças nesse processo e,</p>	<p>Situam mudanças de concepções acerca do estágio advindas da influência do MEM.</p> <p>Menciona orientações teóricas e legais da formação de educadores de infância.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>nesse sentido, também isso tem a ver tanto com a convenção dos direitos da criança, evidentemente, mas também tem a ver com o que hoje em dia a nível mundial a ciência nos diz sobre o que é uma aprendizagem de qualidade. Tem a ver com o modo como nós olhamos as crianças que não são mais seres menores no processo educativo. Isso também veio mobilizar aqui a forma como nós fazemos a orientação do estágio.</p> <p>Depois, um outro conceito que para nós é muito importante tem a ver com essa comunidade de aprendizagem. O juntar instituições, universidade e alunos para ir criando uma linguagem, ir criando um saber em comum. Também queremos que os alunos estejam tão próximos quanto possível da sua função de educadores, portanto a organização do estágio tem que pressupor o ciclo semanal, porque esse é o ciclo chave da monodocência, que é própria do educador de infância e do professor de primeiro ciclo que atuam no ensino/aprendizagem de todas as áreas disciplinares; portanto a monodocência é fundamental e isso tem que se espelhar no modo como o estágio está organizado. Se os alunos não têm a experiência da semana na sua totalidade (se não integralmente, mas pelo menos estarem lá todos os dias) nunca experimentam o que é ter uma turma ou um grupo de crianças, no qual se vai gerando os processos de aprendizagem em diálogo ao longo dos dias. Achamos que no estágio, especialmente no estágio, as alunas tem que experimentar a totalidade do papel do educador.</p>	<p>Relaciona as orientações teóricas e políticas da formação com o lugar que a criança ocupa nos planejamentos.</p> <p>Destaca a noção de comunidade de aprendizagem para explicar a dinâmica entre universidade, instituições e estudantes. Também há destaque a noção de monodocência no estágio da formação dos educadores.</p>
<p>Uma coisa que eu observo é que os instrumentos de avaliação terminam refletindo esses aspectos que você colocou. A questão do ciclo semanal, da escrita das alunas, a participação das educadoras cooperantes também seja por meio de reelaboração dos planejamentos ou de</p>	<p>Sim. Ela é totalmente pensada. Nenhum instrumento está ali por acaso. E isto, mais uma vez, vamos à matriz vigotskiana. São os instrumentos de cultura que influenciam nossa tomada de consciência e nossas aprendizagens, então isso é uma coisa de matriz vigotskiana. É a consciência de que qualquer instrumento pressupõe uma matriz teórica, um modo de agir e um modo de funcionar, portanto, os instrumentos pressupõem a própria organização do estágio. Por exemplo, anteriormente, as alunas escreviam em diários de bordo – são uma tradição os diários de professores, diários de bordo durante o estágio – e só</p>	<p>Relaciona a matriz histórico cultural com a função dos instrumentos do estágio bem como com o lugar que a escrita ocupa na formação.</p>

<p>avaliação do processo das estagiárias. Essa coerência dos instrumentos com essas fontes de inspiração, ela é pensada, ela é discutida?</p>	<p>enviavam para o professor da universidade e o professor cooperante não tinha acesso a esses escritos. E, muitas vezes, esses escritos eram uma catarse da própria aluna face às complexidades do estágio. Ora isso foi mudado ainda também com a liderança do Américo Peças, nessa altura, e foi mudado tendo em vista essa coerência, porque se estamos aqui a aprender em cooperação tem que ser numa abertura para todos. Todos têm que estar dentro, não há processos escondidos. E, por outro lado, também porque achamos que a escrita do caderno de formação tem que ser aprendida, porque ela requer um desenvolvimento. E o diálogo que vamos fazer tem a ver com ajudar as alunas a escrever melhor ou a conceber melhor, pois a linguagem ajuda a conceber melhor o que é a educação de infância. É uma escrita profissional, ora uma escrita profissional nunca é privada. É sempre pública. Nesse sentido, o seu conhecimento tem que ser um conhecimento explícito, requer algumas aprendizagens das alunas: como é que eu vou abordar tal questão? Agora um aspecto que mudou de fato com o Processo de Bolonha foi a introdução mais consciente de processos de investigação na sua prática de estágio, na prática docente, portanto a ideia do professor investigador que é um professor que reflete mas que também recolhe dados que pode analisar com vistas a produzir conhecimento. E isto está mais explícito hoje em dia nomeadamente porque as alunas tem que fazer também uma tese de Mestrado.</p> <p>Os instrumentos e organizações também promovem determinado tipo de pensamento. As alunas tem que mostrar que dominam essa dimensão investigativa da prática docente, que não é a mesma, não é igual totalmente a forma como um investigador faz investigação. Há características que são um pouco diferentes. Mas a matriz é a matriz do rigor, da teorização, do conhecimento objetivo da realidade, da compreensão das várias vozes e pontos de vista, muitos dos princípios da própria investigação que elas têm que apreender.</p>	<p>Os instrumentos e organizações contribuem no desenvolvimento de competências investigativas para a prática docente.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Depois, a quantidade de ects³⁴ que temos no estágio veio a mudar um pouco. Eu penso que diminuiu um pouco a carga dos estágios, mas eu agora não vejo que esse seja o problema. Acho que as alunas tem suficiente tempo de iniciação à prática profissional. Gostaria mais que houvesse outras mudanças na legislação, nomeadamente, nas áreas de formação que estão menos contempladas, que tem a ver com a área de formação educacional geral, onde cabe tudo em muitos poucos ects. É muito difícil.</p>	<p>Avalia como adequada a carga horária do estágio, mas como insuficientes aquelas que compõem a Formação Educacional Geral.</p>
<p>Em relação ao acompanhamento da estagiária no campo de estágio... Vocês tem uma visita de supervisão ao início do estágio e uma na conclusão. Você considera que esse acompanhamento em campo é suficiente?</p>	<p>Nós temos essas duas visitas como garantidas. Já tivemos 3 e, em muitos casos, o processo de autonomização da estagiária e da cooperante precisam ser considerados. Não esqueça que temos a supervisão como um diálogo a três. Muitas vezes não é necessário nós lá irmos. O que nós aqui garantimos agora é irmos 2, mas estamos disponíveis para fazermos 3. Por exemplo, eu fui 3 vezes, no estágio da Patrícia do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no semestre passado, porque eu me disponho se for preciso. A nossa visita é imposta e tal... mas também tem que ser “desejada”. Se os alunos veem nossa visita como uma coisa que pode ajudar a desbloquear alguma coisa ou resolver algum problema ou dialogar ou aprofundar qualquer coisa; nós estamos disponíveis para mais uma. Não considero que seja preciso mais, exatamente porque eu penso que no estágio queremos que os alunos se assumam em autonomia e com as instituições cooperantes com quem estamos a trabalhar já há muitos anos e também nos dão essa segurança de que o processo de supervisão é continuado. Nós também achamos que é importante que as cooperantes assumam esse processo. Às vezes são as cooperantes que nos pedem para lá irmos outra vez, quando há necessidade. Nós estamos a serviço da aluna na instituição. E é mais essa perspectiva... Estamos a potenciar a aprendizagem que se faz no estágio. Mas, por exemplo, a partir de uma certa altura eu só faço o que as alunas me pedem. Já não sou eu a puxar. A partir de</p>	<p>Considera suficientes as 2 visitas de supervisão em contexto e valoriza o diálogo a três na supervisão composto por educadora cooperante, estagiária e professora da universidade.</p> <p>As relações de supervisão necessitam da participação de todas as intervenientes.</p>

³⁴ ECTS - Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos – representam a forma de creditar unidades curriculares, facilitando a transferência entre universidades do Espaço Europeu de Ensino Superior e permitindo a comparação entre programas de estudos (Conferir em https://www.uc.pt/ects/sistema_ects/).

	<p>estão nos estágios, já são profissionais. Isso não é verdade, mas é uma verdade no sentido do que lhes é exigido: um comportamento ético e deontológico em tudo igual ao profissional; portanto, em termos de responsabilidade, em termos de respeito e de compromisso ético com a própria instituição, com a própria educadora cooperante, de responsabilidade. Elas nas aulas podem ir mal ou faltar uma aula e tem esse direito. Ao estágio, não. Isto não pode acontecer. Se alguma coisa acontecer na hora de saída no estágio, ela tem que ponderar se a saída dela põe em risco as crianças ou aquilo que está a acontecer. Às vezes tem situações de emergência e aí ela tem que se ver como uma profissional e não como uma aluna.</p> <p>O nosso papel tem algo que eu acho fundamental que é avivar, tornar visíveis as ligações teórico práticas. Eu acho que isso é um papel fundamental que as cooperantes também têm. Umass assumem melhor esse papel que outras. Como somos três ao diálogo então vamos nos assumindo mais ou menos esse papel de ligação de teoria e prática, porque o estágio é isso, a profissão é isso. Outro aspecto tem a ver com o que disse já a um bocadinho: facilitar o estágio. Facilitar é organizar, clarificar, mas também estar ao serviço daquela educadora e daquela aluna. Mediar, ajudar a ultrapassar alguns problemas, ajudar também dando ideias ou potenciando a qualidade do estágio da aluna. As alunas não têm tudo dentro delas nem nós achamos que ninguém tem. E é no diálogo estimulante que muitas vezes na universidade, nos seminários: “Já pensaste? Já fizeste dessa maneira?”. Há ali uma criatividade que brota em conjunto, não é requerido que as ideias tenham que vir todas da aluna.</p> <p>É um diálogo e todos ganhamos, mas se elas também se habituarem a gerar ideias em conjunto... Isso é uma aprendizagem importante e eu acho que o nosso papel também é esse. Além disso é ajudar os alunos a se auto regularem e há sempre evidentemente uma regulação, tendo em conta o Perfil de Desempenho Profissional dos professores e educadores que é a matriz pela qual todos se regem e que também elas</p>	<p>Descreve o papel da professora da universidade</p> <p>Descreve as relações dialógicas que configuram a supervisão.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>vêm aprendendo ao longo da formação. Não é novo. Já na IPP utilizam o mesmo instrumento de avaliação e, portanto, esse também é o nosso papel: apoiar a qualidade das clarificações. Enfim, penso que mais ou menos depois, se nós somos orientadoras dos relatórios/teses de mestrado (e mesmo não sendo) temos que cuidar do processo investigativo, ajudar que elas compreendam. Às vezes, não é muito fácil compreender o que é que é isto. Fazer tudo o que é para fazer no estágio e ainda estar com a introdução de alguma dimensão investigativa e muitas vezes como os orientadores não são orientadores do estágio, o nosso papel também é esse, é de ajudar a criar uma coerência entre esse processo e o próprio estágio.</p>	
<p>Agora podemos sair um pouco dessa questão do estágio e pensar um pouco na sua condição como diretora de um programa de formação em nível de mestrado de educadores de infância. Pode falar um pouco da história desse programa.</p>	<p>Quando chegou o processo de Bolonha, nós já tínhamos aqui uma reflexão feita sobre a formação de educadores de infância e isso fez toda a diferença. Porque a legislação vem trazer algumas idiossincrasias, mas quando a pessoa não tem projeto, a legislação toma conta de nós e eu penso que nós tínhamos projeto e temos projeto de formação e, por isso, nós olhamos para a legislação e pensamos: com essa legislação como é que eu posso concretizar o meu projeto? Portanto, nessa medida, eu acho que nós procuramos vergar a legislação e não se deixar vergar por ela.</p> <p>Como é que eu posso cumprir essa legislação mantendo aquilo que eu acho que é fundamental? Para isso é preciso saber o que é fundamental e isso tem a ver com a história daquilo que eu já disse a pouco. Nessa altura, também houve um processo importante, antes de Bolonha as alunas também tinham que ter disciplinas de matemática, língua portuguesa, ciências, embora em menor grau com professores de outros departamentos. Só que na altura normalmente era um problema muito grande. Hoje ainda é um problema, mas naquela altura era um problema muito grande. Primeiro porque elas estavam em turmas de matemática com, por exemplo, estudantes da licenciatura em matemática com objetivos totalmente desadequados para aquilo que era a sua formação. Os professores desvalorizavam totalmente estes</p>	<p>Descreve aspectos da história da formação dos educadores de infância na Universidade de Évora.</p> <p>A construção de um projeto de formação contribuiu para que esta se aproximasse das necessidades da profissão para além do que estava posto na nova legislação que define a formação dos educadores de infância.</p>

	<p>alunos e havia muitas vezes uma desconfiança entre estes departamentos e o departamento de pedagogia, que era um pouco desvalorizado, porque na universidade a pedagogia nunca foi muito valorizada. Nomeadamente, a formação de educadores hoje em dia ganhou algum estatuto. Na altura, não tinha estatuto nenhum. E, portanto, havia muitos problemas. Quando veio o Processo de Bolonha, a nova legislação para formação de professores, o decreto lei que estabelece a LEB mais o mestrado; uma das coisas que veio trazer foi uma formação na área muito disciplinar, área docência, muita matemática, muita língua portuguesa, muitas ciências humanas e sociais e expressões artísticas. E aí nós fizemos uma coisa, na altura do Processo de Bolonha, também os professores achavam que iam ter menos horas e estavam todos a querer lecionar e nós dissemos: nós temos aqui trabalho para vos ajudar, mas vocês trabalham a nossa maneira. E eu acho que isso foi muito importante na altura o professor Luís Bastião estava na direção do departamento e chamou-nos cá os colegas de outros departamentos e disse temos aqui muitos ects para vocês lecionarem, mas lecionam de acordo com o que nós vamos lhes encomendar. A encomenda é nossa e isso fez com que houvesse turmas só de educadores de infância e professores de primeiro ciclo e que eles conhecessem os documentos curriculares destes professores. Eles não têm que aprender a matemática do 12º ano, eles têm que fortificar os conhecimentos da matemática, sobretudo do ponto de vista cultural e depois tem que ter em mente que tem que trabalhar com os alunos, e por isso a organização das unidades curriculares aproxima-se daquilo que são as áreas de trabalho depois com as crianças pequenas do zero aos dez anos. Eu acho que isso foi muito importante. Depois, na LEB, o contato com os outros departamentos é uma demanda, é uma dificuldade, mas também tem trazido muitos ganhos. Nós hoje em dia temos uma relação bastante próxima com muitos colegas de muitos departamentos da universidade e isso ajuda a eles a valorizarem os educadores de infância e professores de 1º ciclo, a conhecer e a lidarem conosco como</p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>um saber próprio. Nós temos um saber próprio. Não nos anulamos perante o saber deles e esse intercâmbio tem vindo a ser positivo, mas é preciso alimentá-lo diariamente. A professora Ângela que é diretora da LEB, até mais do que eu, porque ela tem muito mais disciplinas de outros departamentos, ela faz um trabalho intensíssimo de coordenação, de escuta, de resolução de problemas. E depois, temos outras coisas, como este encontro que vai haver ou fazemos reuniões com os professores todos para discutir as questões dos próprios cursos, os processos de avaliação dos cursos são momentos em que potenciamos isso. E esse aspecto é importante.</p>	
<p>Seria esse aspecto, esse conjunto de estratégias uma forma de articular, de pôr em prática alguns princípios como a monodocência, o isomorfismo?</p>	<p>A monodocência sim, sem dúvida. O isomorfismo como tentativa, que eu penso que não é total e completa. Mas na tentativa de promover a interdisciplinaridade, porque eles são monodocentes, portanto o que eles têm de aprender não é a separar as disciplinas e trabalhar cada uma delas. Isso é importante para saber a epistemologia própria de cada área do saber; mas depois, como a educação de infância requer a descoberta do mundo e da vida e congregamos diversos saberes disciplinares numa interdisciplinaridade, a disciplinarização é sim algo para nós preocupar-nos muito. Universidade é uma instituição marcadamente disciplinar que desvaloriza tudo quanto é tipo de interdisciplinaridade. Sabemos da importância dessa comunicação de diversas áreas de saber - e acho que isso é fundamental. É uma forma de nós procurarmos atender aquilo que é a especialidade desse educador - e ele é monodocente - então nós temos de combater tudo aquilo que seja a disciplinarização.</p>	<p>Há correlação entre a busca por provocar a comunicação entre as várias disciplinas na formação e a característica da monodocência na educação de infância.</p>
<p>Como os educadores de infância são selecionados?</p>	<p>A própria legislação requer que haja alguns requisitos. Eles têm que ter pelo menos 5 anos de exercício da profissão. E devem ser selecionados aqueles que têm formação em supervisão ou experiência em supervisão. A legislação fala nisso. Os protocolos já estabelecidos com as instituições entram, por exemplo, no processo de avaliação do curso. Quando inscrevemos o curso na agência de avaliação, eles verificaram todas essas</p>	<p>A existência de protocolos de cooperação é uma exigência legal e faz parte dos trâmites de avaliação dos cursos. Os protocolos são flexíveis em função das necessidades das instituições e dos alunos.</p>

	<p>condições. Se nós tínhamos protocolos firmes que garantiam de fato uma parceria com as instituições, se os cooperantes tinham as competências necessárias. Depois anualmente nós auscultamos as instituições para saber quem naquela instituição está disponível dentre aqueles que têm essas características. Não é obrigatório todo semestre a instituição manter um número x de estagiários. Existem coisas do foro pessoal por parte dos educadores e eles podem não querer naquele momento. Mas há também um compromisso. As instituições são vivas, as pessoas são vivas. Os alunos também podem escolher ou não aquele lugar. Nós damos a escolher um conjunto grande de possibilidades para lidar com essas questões.</p>	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Apêndice 9: Respostas das estudantes de IPP ao instrumento de diagnóstico

Prática Pedagógica em Jardim de Infância/ Creche	
A. Qual o perfil de formação que pensa escolher no mestrado?	
1.	Jardim de infância e 1ª Ciclo.
2.	Creche e Jardim de Infância.
3.	Creche e Jardim de Infância.
4.	Creche e Jardim de Infância.
5.	Jardim de Infância e 1ª Ciclo.
6.	Jardim de Infância e 1ª Ciclo.
7.	Educação em 1º Ciclo e Necessidades Educativas Especiais.
8.	Jardim de Infância e 1ª Ciclo.
9.	Jardim de Infância e 1ª Ciclo.
10.	Creche e Jardim de Infância.
11.	Jardim de Infância e 1ª Ciclo.
12.	Jardim de Infância e 1ª Ciclo.
13.	Jardim de Infância e 1ª Ciclo.
14.	1ª e 2ª ciclo (Matemática e Ciências).
B. Que unidades curriculares da licenciatura têm contribuído para a sua aprendizagem em relação aos contextos de trabalho do educador/professor. Por quê?	
1.	PICENF e Educação Básica e seus contextos. Estas disciplinas foram as que mais nos puseram em contato com o trabalho que iremos ter no futuro.
2.	Educação Básica e seus contextos, PICENF: estas foram as mais interativas, no entanto todas as outras unidades contribuíram para minha aprendizagem.
3.	De alguma forma, todas tem contribuído para minha aprendizagem, acabam sempre por ser umas mais importantes que outras. Ao meu ver as que salientaram mais, pois é onde até agora pude ter contato com as crianças é Educação Básica e seus contextos e PICENF.
4.	Todas são importantes, umas mais relevantes que outras. Ex.: PICENF, Ed. Básica e seus contextos, porque trabalhei com crianças e aprendi a analisar e a realizar diversos trabalhos através de diversos procedimentos que ainda não tinha adquirido.
5.	Todas as unidades curriculares da licenciatura tem contribuído para minha aprendizagem em relação aos contextos de trabalho do educador/professor, porém as que mais se destacaram foram Educação Básica e seus contextos, porque foi “aí” que surgiram algumas “luzes” em relação ao que é realmente ser professor e PICENF que foi uma u.c. essencial para o que será o nosso futuro profissional.
6.	A unidade Educação Básica e seus contextos contribuiu para minha aprendizagem, pois permitiu-me refletir e aprender um pouco mais acerca do perfil do educador/ professor. PICENF foi a unidade curricular da licenciatura que mais significado marcou, até o momento, pois permitiu-me conhecer o contexto de 1ºCEB e aprender bastante acerca do mesmo.
7.	As unidades que têm contribuído para minha aprendizagem em relação aos contextos de trabalho do educador/professor são: elementos da sociologia, PICENF, na medida em que foram unidades curriculares que ajudaram a desenvolver o pensamento adequado para o trabalho que irei fazer futuramente. Embora todas as unidades sejam importantes, estas para mim destacaram-se pelo fato de nos fazerem pensar.
8.	Educação Básica e seus contextos, pois aprendemos cerca de como funciona o trabalho dos educadores/professores e porque foi um professor e um educador falar-nos um pouco acerca dessas profissões. PICENF foi bastante importante, pois foi o primeiro contato que tivemos com a “realidade”.
9.	Todas as unidades curriculares de uma forma ou de outra foram muito importantes para o nosso futuro trabalho como professoras e/ou educadoras. No entanto, quando se passa à prática as coisas por vezes são diferentes, por isso, nesta licenciatura, realço a cadeira de PICENF.
10.	As unidades curriculares que considero que tenham contribuído para aprendizagem foram: PICENF, Educação Básica e seus contextos e psicologia do Desenvolvimento Infantil.
11.	Considero que todas as unidades curriculares são importantes para nossa aprendizagem, mas uma das mais relevantes foi PICENF, porque foi a primeira vez que contactamos de perto e trabalhamos com crianças. Psicologia da Criança também é importante porque compreendemos melhor a mente das crianças.

12. Educação Básica e seus contextos, porque do ponto de vista teórico aprendemos, conhecemos o perfil de um educador/professor, como também tivemos a oportunidade de ouvir o testemunho de um educador e de uma professora. PICENF, a cadeira que para mim foi mais marcante não só por termos a oportunidade de trabalhar já no “terreno”, como também de todo o processo que envolveu a preparação das intervenções.
13. Educação Básica e seus contextos, visto que na unidade curricular foram abordados conteúdos relativamente ao perfil do professor educador, sendo que também foi possível estar em contato com instituições e docentes que partilharam conosco o seu percurso profissional. PICENF, visto que foi possível realizar um projeto com crianças e implementá-lo numa instituição.
14. PICENF, Educação Básica e seus Contextos, Psicologia da Educação.
C. Descreva duas aprendizagens que para si foram significativas durante a licenciatura. Porquê?
1. Que o trabalho de equipa é importante, mas muitas vezes não resulta em todos os elementos do grupo.
2. As aprendizagens que foram significativas: o trabalho em equipa e toda a envolvência de um trabalho em grupo, de uma maneira mais profissional, tendo em conta todo o material que nos disponibilizaram e toda a informação fornecida, a orientação, gestão do tempo foram algumas aprendizagens.
3. O fato de termos tido a oportunidade de criar um projeto foi uma aprendizagem, pois dá para ter noção das etapas por onde temos de passar. Interação e saber interagir com crianças. Saber trabalhar em grupo corretamente.
4. O trabalho em equipa, que por vezes pode ser bastante difícil. Gestão do tempo entre todas as disciplinas. A interação e saber interagir com as crianças. Saber ouvir as crianças.
5. Uma das aprendizagens que foram significativas foi os estádios das crianças estudados em psicologia do desenvolvimento da criança. Outra das aprendizagens foi o perfil dos educadores lecionado em Educação Básica e seus contextos.
6. Ao longo das unidades curriculares da licenciatura temos a possibilidade de ir aprendi bastante acerca do comportamento das crianças e do perfil do educador/professor, o que será bastante importante para o nosso futuro.
7. Muitas vezes através daquilo que nos dizem, as crianças mostram-nos muito mais sobre si. Que devemos ter um pensamento flexível para conseguirmos ajudar a criança.
8. A lidar com os imprevistos que possam ocorrer, pois nem tudo corre como previsto. Perfil do educador e professor.
9. Por vezes não é fácil assumir o controlo de uma turma. Saber dizer um “não” na hora certa é extremamente importante.
10. Durante todo o processo da minha licenciatura, aprendi que lidar com crianças exige uma maior concentração porque as coisas nem sempre são fáceis. E também exige de nós um maior sacrifício pois as crianças são mais complexas do que aquilo que parecem.
11. Em psicologia, por exemplo, aprendemos que os comportamentos, tal como a mente das crianças são mais complexos do que a maioria das pessoas pensam. E que um bom profissional é muito mais que uma cara sorridente, principalmente um professor, que é das profissões mais importantes que existem.
12. O perfil do educador/professor: é fundamental conhecer quais as características dos mesmos. Na área da psicologia, foi muito importante perceber, conhecer, estudar certos comportamentos das crianças.
13. O perfil do educador/professor é algo fundamental, pelo qual nos devemos orientar se queremos ser bons profissionais. As leis básicas do sistema educativo, visto que iremos ter que nos reger pelas mesmas, já que são a base do sistema educativo em Portugal.
14. Aprendi que no planeamento de atividades a realizar com as crianças devemos ter sempre um plano B, para que os alunos fiquem sempre ativos. Aprendi também qual é o perfil ideal dos professores e o seu papel.
D. O que espera aprender durante a UC de Prática Pedagógica (contextos de prática e aulas)? Para quê?
1. Desenvolver melhor as minhas capacidades para conseguir apreender melhor as necessidades das crianças.
2. Espero aprender/aplicar o que nos foi ensinado, mas principalmente aprender a estar/lidar com as crianças na sua zona de conforto (em aula) e adquirir novos conhecimentos. Aprender a ter contato não só com as crianças, mas também com pais e com os educadores. Para conseguir intervir da melhor maneira possível com os jardins de infância e assim realizar o trabalho da melhor forma.
3. Espero aprender como é que uma educadora lida com as crianças no dia a dia, numa sala de aula, para mais tarde quando estiver a exercer, saber agir perante algumas situações que tinha acompanhado no contexto de prática. Em aulas, espero aprender a “parte” mais teórica, onde falamos o que fizemos, que servirá também para refletir acerca do que temos aprendido até agora.

4. Aprender como uma educadora deve atuar e proceder no seu dia a dia dentro de uma sala de creche ou jardim de infância, para um dia mais tarde quando entrar no mercado de trabalho, saber e poder aplicar todos esses comportamentos que através da prática desta unidade curricular me foram inculcados.
5. Saber como lidar com as crianças, por assim dizer, e através disso os seus comportamentos, atitudes e tudo mais.
6. Espero aprender a observar e refletir acerca dos comportamentos da criança e das educadoras e professoras para que um dia, quando exercer a minha profissão, ter a noção de como o fazer de forma a poder contribuir para o bom crescimento e desenvolvimento das crianças, que são o futuro.
7. Espero conseguir aprender a ter uma postura mais próxima da postura de um profissional da educação. E espero conseguir desenvolver o pensamento mais acertado para trabalhar nesta área.
8. Nas aulas, espero aprender a forma de como devemos intervir no contexto de prática, para saber “o que fazer”. Nos contextos da prática, espero ter muito contato com as crianças, ter uma boa relação com o educador/professor da turma com que vou estar para poder aprender mais com o mesmo e também com as crianças.
9. Nesta unidade curricular de prática pedagógica pretendo aprender os pontos essenciais para uma boa prática, como reagir a possíveis obstáculos que possam surgir e ainda perceber na totalidade qual a melhor forma de cativar uma criança.
10. Na minha opinião, o ponto mais importante a aprender durante a unidade curricular de prática pedagógica é como lidar com as crianças pela primeira vez. Isso é importante pois é um dos fatores que nos irá influenciar na nossa futura profissão.
11. Espero desenvolver as minhas capacidades pra que assim possa compreender melhor as crianças e as suas necessidades.
12. Espero aprender qual a melhor forma de trabalhar/incentivar as crianças, bem como a capacidade de resposta e reação que para mim é essencial nas características de um educador. As atividades também é uma das aprendizagens que espero ter, aprender as mais diversas atividades que podemos aplicar com as crianças.
13. Ao longo da unidade curricular espero aprender a interagir e trabalhar com as crianças, bem como conhecer comportamentos específicos para cada idade. Espero aprender as bases para ser uma profissional de educação, aprender atividades novas, como é a semana de um educador, de modo que, após a unidade curricular me sinta mais preparada e com uma ideia melhor do que é o trabalho diário de um educador, bem com tomar a postura de um.
14. Espero aprender como funcionam as aulas práticas e quais os métodos que as educadoras utilizam, para que me venha ajudar futuramente.
E. O que pensa aprender e fazer durante o período de observação participante em J.I.?
1. Aprender como ser educadora/professora; observar como ensinam as crianças e os métodos; a maneira como devemos nos comportar quando as crianças não ouvem.
2. Não respondeu.
3. Esta questão é muito idêntica à anterior na minha opinião. O que eu penso aprender é aprender a “trabalhar” e aprender a ter controlo numa sala de crianças de determinada idade.
4. Aprender a trabalhar dentro da sala de J.I. e creche.
5. Durante o período da observação participante em J.I. pretendo adquirir muitos mais conhecimentos em relação ao que é ser educador/professor
6. Espero aprender: mais sobre o perfil do educado, neste caso, em prática; como orientar um conjunto de crianças de forma a estarem motivadas e sentirem-se incentivadas para a realização das atividades; como desenvolver e organizar as atividades. E espero poder auxiliar a educadora em tudo o que for possível para que consiga aprender mais para ser melhor.
7. Espero perceber, de um ponto de vista mais próximo, o trabalho que a educadora faz com as crianças. Espero conseguir aprender a forma mais correta de chegar às necessidades de cada criança. Espero conseguir aprender a postura de trabalho de um educador para com as crianças, pais e comunidade em geral.
8. Aprender como lidar com todo tipo de situações e com as diferentes crianças. Pretendo observar o que o educador faz com as crianças.
9. Explorar de formar diferentes diversas áreas de ensino.
10. Espero conseguir perceber quais são os objetivos principais da educação em contextos de prática, quais as formas de lidar com as várias situações a que estarei exposta.
11. Penso observar as crianças e todos os seus comportamentos para que num futuro próximo possa ser uma boa profissional. Vou tentar compreender as suas necessidades para que consiga ajuda-las quando precisarem, com as crianças aprendemos todos os dias algo novo.

12. Espero aprender qual a melhor forma de lidar em certas situações com as crianças (Por exemplo, discussões entre crianças, etc.). Aplicar os meus conhecimentos em atividades, para também poder ter a oportunidade de interagir com as crianças.
13. Aprender como realizar um plano semanal de um educador, de modo a que entenda o tipo de atividades e o modo de educar. Espero realizar atividades que promovam o conhecimento das crianças, estabelecer relações com as mesmas e analisar comportamentos de cada uma, conhecendo as suas necessidades.
14. Penso aprender os métodos que se utilizam nas diferentes situações.