

Distintas percepções dos formandos sobre a educação pré-escolar: uma análise de *clustering*

Cristina Mesquita¹
Maria José Rodrigues²
Rui Pedro Lopes³

Resumo

A formação de educadores e professores tem observado, nos últimos anos, mudanças significativas que conduziram à reestruturação dos modelos de formação. Ao nível de licenciatura em educação básica os formandos contactam com uma formação geral que os prepara para a educação pré-escolar bem como para o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Os mestrados profissionalizantes preparam os alunos para as especificidades profissionais de cada nível educativo. Tendo em conta as especificidades de cada nível de educação e ensino, este estudo procura analisar as percepções que os formandos do 3.º ano do curso de Educação Básica e os formandos do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º CEB têm sobre a educação de infância e a forma como o modelo de formação os prepara para essa especificidade. A metodologia seguida neste estudo baseou-se numa abordagem quantitativa por análise de *clustering* com recolha de dados por questionário disponibilizado online. Os resultados obtidos mostram que os alunos de educação básica sentem que são preparados para todos os níveis educativos. Contudo os alunos de mestrado realçam as fragilidades do modelo de formação, assumindo que há alguns aspectos particulares da educação de infância que não são considerados no decurso dessa formação, havendo apenas o contacto com a especificidade em algumas unidades curriculares do mestrado.

Palavras-chave: educação básica, educação pré-escolar, formação de professores

1 Formação de educadores e professores

A formação de educadores e professores é uma área complexa que envolve, por um lado, uma dinâmica externa, presente nas relações que estabelece com o sistema económico, social, ideológico, organizacional e profissional e, por outro, que se desenvolve numa dinâmica interna, com a construção de competências a nível científico, pedagógico e relacional. Pressupõe, ainda, que as dimensões pedagógico-didáticas sejam sustentadas pelo desenvolvimento ético-deontológico do profissional. Esta consciência profissional poderá ser suportada por uma atitude reflexiva e crítica sobre o ato pedagógico, criando condições para que o educador e professor encontre soluções articuladas entre a teoria e a prática, apontando para a resolução de problemas vividos no seu quotidiano.

¹ Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, cmmgp@ipb.pt

² Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, mrodrigues@ipb.pt

³ Centro de Investigação em Digitalização e Robótica Inteligente, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, rlopes@ipb.pt

Neste artigo focamos o modelo de formação de educadores e professores adotado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, à luz do processo de Bolonha, para compreendermos as percepções que os formandos do 3.º ano do curso de licenciatura em Educação Básica (LEB) e os formandos do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB têm sobre a educação pré-escolar e a forma como o modelo de formação os prepara para essa especificidade.

1.1 Formação para dois níveis de educação

A formação de educadores de infância, assim como a formação para o ensino básico e secundário, foi regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. As condições necessárias para obtenção de habilitação profissional para a docência foram definidas pelo decreto-lei 43/2007, de 22 de Fevereiro, que estabelece que

com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respetivo estatuto socioprofissional (p. 1320).

Os ciclos de estudos que visam a formação profissional para a docência incluem cinco componentes de formação no sentido de garantir a construção de competências técnicas, profissionais, científicas, didáticas, ético-deontológicas e praxiológicas, definidas da seguinte forma:

1) área de docência – visa reforçar a formação académica, incluindo o aprofundamento de conhecimentos das matérias necessárias à área da docência;

2) área educacional geral – diz respeito aos conhecimentos, capacidades e atitudes relevantes para o seu desempenho, integrando as áreas da psicologia do desenvolvimento e os processos cognitivos;

3) didáticas específicas – abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência;

4) área cultural, social e ética – incluiu a sensibilização para grandes problemas do mundo contemporâneo, o alargamento de saberes relacionados com a cultura para as áreas curriculares não disciplinares, a recolha e análise de dados e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da docência;

5) iniciação à prática profissional – integra a observação e a colaboração em situações de educação e ensino, a prática de ensino supervisionada na sala de aula, a prática de ensino supervisionada na escola, proporcionando aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação. A prática organiza-se em grupos e ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos, prepara e é concebida numa perspetiva de

formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos formandos.

Esta organização mantém-se na mais recente publicação regulamentar, Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, onde se refere que os ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre e que habilitam para a docência na educação pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico devem contemplar 120 créditos distribuídos pelas diferentes áreas de formação e, atendendo aos seguintes princípios: a área de docência deve contemplar um mínimo de 18 créditos, a área educacional geral deve abranger um mínimo de 6 créditos, a área das didáticas específicas deve compreender um mínimo de 36 créditos e a iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada deve contemplar, pelo menos, 48 créditos.

1.2 A prática no contexto de formação

Durante o percurso formativo os estudantes experienciam a prática, essencialmente, em dois momentos distintos: na licenciatura ao nível da Iniciação à Prática Profissional (IPP) e no mestrado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES). A IPP inclui “a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula da escola” (Decreto-Lei n.º 79/2014, Artigo 11.º, n.º 1, alínea a), é uma componente considerada fundamental e insubstituível no processo de formação. As atividades de IPP devem contribuir para o desenvolvimento profissional dos formandos, através de uma análise crítica e reflexiva em relação aos processos e desempenhos do quotidiano profissional, visando capacitar os alunos para os desafios do quotidiano e para um desempenho de qualidade como futuros docentes. A esta componente correspondem 15 a 20 ECTS na LEB, mas tem um peso muito importante nos mestrados, representado cerca de metade do tempo de trabalho da formação.

Durante a PES pretende-se que os futuros docentes se integrem nos contextos de prática para observar e colaborar em situações de educação e ensino. Deve decorrer na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas, devendo: i) proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; ii) realizar-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo; iii) ser concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem; iv) ser concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promover nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos. De acordo com esta estrutura organizativa e conceitual, a PES desenvolve-se de forma progressiva e contextualizada e a integração dos formandos realiza-se

na confluência de duas subculturas ao nível da educação: a subcultura da instituição formadora e a subcultura das organizações onde futuramente poderão desenvolver a sua atividade profissional: estabelecimentos de educação de infância e escolas.

No âmbito da PES os formandos devem realizar um Relatório Final que se constitui como um documento que permite analisar as suas opções e intencionalidades relativas ao estágio. Nele se evidenciam as áreas a trabalhar durante a prática, bem como as estratégias de ensino-aprendizagem que melhor evidenciam a ação desenvolvida, conceptualizadas numa linha investigativa.

2 Especificidades da educação pré-escolar

Os educadores de infância têm uma ação profissional, em muitos aspectos, similares aos docentes de outros setores de educação, mas tendo em consideração as características dos sujeitos com quem trabalham, os contextos onde desenvolvem a sua ação e as estratégias que adotam na sua atividade profissional (Oliveira-Formosinho, 2000), apresentam um saber estar e saber ser específico na profissão. Como refere Katz (citada por Oliveira-Formosinho, 2000), a profissionalidade docente “diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância” (p. 153).

A não existência de um currículo formal em educação de infância, a não obrigatoriedade de frequência das crianças, bem como a não adoção da avaliação como prescrição de resultados, faz com que se atribua pouco valor à atividade educacional desenvolvida pelos educadores de infância traduzindo-se numa representação social desvalorizada.

Contudo, a ação profissional dos educadores de infância integra-se numa perspetiva de complexidade. Só um pensamento global e integrador, partindo de uma visão alargada que englobe as interações entre os fenómenos, permite compreender a situação vivida e agir sobre ela. Esta abordagem remete-nos para a ideia do todo, do conjunto e das partes, mas sobretudo para as ligações que se estabelecem entre elas.

2.1 A abordagem holística – a criança como um todo

As abordagens holísticas focam-se na criança como como um todo, com corpo, mente, emoções, criatividade, história e identidade social, assumindo todo o seu desenvolvimento (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Sublinha-se, desta forma, que a aprendizagem da criança se realiza nas dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais, interligadas e que atuam em conjunto, o que implica que se valorizem todas as suas formas de expressão. A visão holística destaca ainda que a criança deve ser entendida como um dos atores que fazem parte da sociedade e que nela participam.

Decorre desta aceção que a natureza das práticas profissionais (sobretudo, os aspetos que envolvem a construção de interações positivas e de cuidado), as decisões curriculares e as questões em torno da aprendizagem das crianças é, também ela, holística. Nesta linha de pensamento, a pedagogia situada na práxis considera o que há de comum a todas as crianças, enquanto seres humanos, estabelecendo princípios gerais para a sua educação e, de acordo com eles, determinar os procedimentos e práticas que permitam compreender e agir sobre as suas necessidades individuais (Ponte & Ax, 2010).

A pedagogia ultrapassa, assim, as questões metodológicas, para se afirmar como um corpo de saberes teóricos, práticos e éticos que permitem aos profissionais tomarem decisões informadas em tempo útil, para agir com equilíbrio entre o bem-estar individual e as exigências da sociedade atual (Oslon, 2003). Uma pedagogia que considera os direitos da criança e a sua competência participativa (Mason, 2005) e que utiliza a escuta, a observação e a negociação como processos para garantir a participação (Dahlberg & Moss, 2005; Oliveira-Formosinho, 2007a; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). Uma pedagogia que responda à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e das suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 15).

Compreende-se, por isso, que, em educação de infância, o currículo interconecte o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, entendendo-a na sua individualidade e considerando os seus interesses e necessidades, a sua agência e a sua vontade de experimentar o mundo (Mesquita, 2017). Para isso, importa que os contextos se constituam como ambientes que estimulam as crianças a investir na construção de saberes e que lhes permitam explorar a realidade com todos os seus sentidos, representando-a através de múltiplas formas de expressão. O envolvimento da criança, realizado num ambiente habilitador assegurará a intencionalidade e a substantividade da sua aprendizagem (Bruner, 2000).

A gestão do currículo em educação de infância enfatiza a multidimensionalidade da ação dos educadores, que deve sustentar-se nos princípios concetuais para delinear os processos através dos quais as crianças aprendem, as práticas que desenvolvem para alcançar tais propósitos, bem como a organização intencional do contexto onde a aprendizagem acontece.

Diversas abordagens que assumem uma visão holística (Hohman & Weikart, 2011; Edwards, Gandini & Forman, 2008; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Folque, 2008; Niza, 2007) destacam que a aprendizagem se deve realizar através de uma perspetiva integradora, que valoriza o brincar e que realça o desenvolvimento de saberes sobre a vida e para a vida, que se descrevem de seguida:

(i) desenvolvimento físico e motor: através da consciência e do domínio progressivo sobre o seu corpo, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos, mas

também a consciencialização sobre a alimentação saudável e a importância da atividade física;

(ii) desenvolvimento da linguagem: considerando a escuta e a compreensão, o desenvolvimento da linguagem oral e da comunicação, a ampliação do vocabulário, a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança;

(iii) desenvolvimento cognitivo: desenvolvendo vários conceitos que incluem os números e as operações, relacionados com a comparação, classificação, conservação do espaço e da quantidade, correspondência termo a termo; contagem oral e de objetos. Construção progressiva do sentido de espaço, organização de dados, organização sequencial, pensamento crítico, observação e verificação, raciocínio e a resolução de problemas, bem como o conhecimento sobre o mundo, nas dimensões, física, social e natural.

(iv) desenvolvimento pessoal, social e emocional: que apela para a construção da consciência de si, do autocontrole, da iniciativa e da curiosidade, do envolvimento e da persistência, da cooperação e da sensibilidade, das relações sociais e interações positivas com o grupo, do comportamento pro-social, da expressão de sentimentos e da aceitação dos sentimentos dos outros;

(v) desenvolvimento sensorial: através das experiências visuais, auditivas e cinestésicas que conduzem ao desenvolvimento dos cinco sentidos;

(vi) desenvolvimento da criatividade e do sentido estético: explorando diferentes formas de arte, desenvolvendo disposições, expressões e apreciações sobre os domínios da dança, do teatro, da música e da expressão plástica.

Com inspiração nas abordagens anteriormente enunciadas, consideramos que estas áreas de desenvolvimento se sustentam num conjunto de princípios que devem ser tidos em conta pelos educadores de infância na sua ação: (i) compreender o brincar como base da aprendizagem; (ii) valorizar a experiência, enquanto processo através do qual se aprende; (iii) incluir as diferentes formas de expressão (plástica, dança, motora, dramática, musical); (iv) considerar os ritmos, os interesses e as necessidades das crianças; (v) integrar interações e aprendizagens formais e informais; (vi) reconhecer as características do pensamento da criança; (vii) valorizar a sua competência, nos modos de pensar e agir; (viii) usar diferentes instrumentos da cultura, como meio de aprendizagem; (ix) associar a educação ao cuidado; (x) integrar os saberes (literacia, numeracia e conhecimento do mundo), nas experiências de todos os dias; (xi) considerar a participação da criança, negociando, dialogando, refletindo e descolonizando; (xii) articular os saberes; (xiii) partir da observação e da escuta ativa, para a planificação e; (xiv) desenvolver uma

avaliação contínua, formadora e autêntica que integre os processos e as realizações (Mesquita, 2017)

Decorre desta linha conceitual que a criança aprende através da experiência que realiza sobre os objetos, com os outros e com a realidade, onde pode errar e voltar a tentar, repetir e recriar, imitar e identificar-se. O educador deve, por isso, promover um ambiente onde a criança se sinta encorajada e desafiada a escolher, explorar e experimentar. Um clima onde a criança se sinta feliz e em segurança, onde tenha oportunidades diversificadas para aprender. Um ambiente onde a sua voz seja escutada e que sinta que as suas ideias são consideradas e valorizadas, sentindo-se pertença de um grupo, cujos membros se apoiam e constroem conhecimento, colaborativamente. Como salientam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) este tipo de ambientes “promovem a construção da aprendizagem interativa e contínua disposta a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora” (p. 18).

Neste sentido, uma abordagem holística considera a participação de todos, enquanto direito, apelando para a intencionalização de uma práxis pedagógica valorizadora da agência da criança, mas também dos adultos que com ela interagem. Os educadores competentes serão aqueles que compreendem a competência das crianças, porque as veem como pessoas com direitos que devem ser respeitadas, que constroem ambientes de aprendizagem experienciais, interacionais e colaborativos, que envolvem os pais, as famílias e a comunidade no desenvolvimento de uma educação democrática, inclusiva e respeitadora da diversidade (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

Uma outra reflexão em torno da perspetiva holística centra-se na articulação dos saberes. Referimos, como exemplo de abordagem integradora dos conteúdos, a aprendizagem baseada em projeto, presente no Movimento da Escola Moderna ou na abordagem Reggio Emilia. Em ambas as abordagens o sentido do projeto envolve a integração de várias áreas de conteúdo numa vivência experiencial situada na exploração profunda de uma ideia, interesse ou assunto. Esta perspetiva ajuda as crianças a relacionar aprendizagens académicas com as ideias sobre o mundo real. Estes projetos ajudam as crianças a estabelecer ligações entre diferentes conceitos e a desenvolver uma compreensão global sobre os fenómenos em estudo. Neste sentido, o currículo é flexível e responsável às necessidades das crianças, considerando cada uma delas na sua individualidade. A forma como se desenvolvem os projetos valoriza a integração de todos, reconhecendo a diversidade social e cultural. Constitui-se como estratégia que encoraja e apoia todas as formas de desenvolvimento que se explicitaram anteriormente, estimulando a expressão da criança através de diferentes linguagens. Importa ainda salientar que o projeto se configura como um organizador de ideias, um agregador de saberes, experiências e competências, bem como um meio privilegiado de investigar a realidade natural e social. Sublinhamos, por último, que esta metodologia permite à criança estabelecer conexões com as aprendizagens anteriores, motivando-a na procura de mais informação, sobre os temas em estudo.

3 Metodologia

A investigação em educação distingue-se por um conjunto de características específicas. Segundo Latorre, Rincón e Arnal (2003), a particularidade dos fenómenos que estuda, a multiplicidade dos métodos que utiliza e a pluralidade dos fins e objetivos que procura alcançar são aspectos que lhe conferem especificidade própria. De acordo com os mesmos autores, temos assistido, ultimamente, ao surgimento de múltiplas linguagens científicas, de diversas posições epistemológicas e de novas perspetivas de investigação que se reúnem no que designam como paradigmas de investigação.

Nesta investigação privilegiou-se uma abordagem de natureza descriptiva e interpretativa, por ser aquela que melhor respondia aos objetivos do estudo. Como instrumento para recolha de dados recorremos ao questionário, constituído por duas secções: a primeira, recolhendo dados de natureza sociodemográfica, permitiu-nos fazer a caracterização dos participantes do estudo, e a segunda, com o objetivo de conhecer as percepções dos respondentes sobre a formação em educação de infância, compreendia dez questões, sendo oito de resposta fechada e duas de resposta aberta.

De acordo com a natureza dos dados recolhidos, para o seu tratamento, recorremos à análise de *clustering* e análise de conteúdo. O objetivo principal da análise de *clustering* foi procurar identificar agrupamentos relacionados de percepções ou, por outras palavras, identificar percepções distintas com base nas respostas ao questionário. Este tipo de análise é efetuado por intermédio de um algoritmo de *machine learning* não supervisionado em que os valores são agrupados por afinidade, em que os valores mais próximos são similares e os valores mais distantes são menos similares. Este tipo de algoritmos necessita, previamente, de definir o número de grupos. É difícil aferir, diretamente, o número de grupos criados, pelo que foi, também, usada a técnica do cotovelo para identificar o número de grupos ótimo. A técnica do cotovelo usa uma abordagem visual para minimizar, simultaneamente, o número de grupos (quantos menos, melhor) e o erro de agrupamento (quanto mais baixo menor). Claro que se o número de grupos for igual ao número de respostas, o erro é nulo, mas os resultados não representam agrupamento de valores similares, apenas grupos de apenas um elemento.

As questões abertas foram sujeitas à análise de conteúdo, que nos permitiu fazer uma descrição objetiva, exaustiva e sistemática do conteúdo das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação (Bardin, 1995). Como refere Julien (2008), este é um processo de categorização qualitativa de dados em grupos, atribuindo-lhe sentido e significado. Esta técnica de análise de conteúdo baseia-se na interpretação dos diversos discursos, possibilita a atribuição de um significado a uma categoria, o que só é possível através da interligação que a descrição potencia.

4 Apresentação e discussão dos resultados

O questionário foi distribuído online, tendo sido preenchido por trinta e oito participantes, sendo trinta e dois do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades que variam entre os 20 e os 36 anos, onze dos quais com 21 anos. A maioria dos estudantes frequentou o ensino secundário nos cursos científico-humanístico: línguas e humanidades e os cursos profissionais. Do total de participantes, 33 referem que o ingresso na LEB foi a sua primeira opção.

Para determinar o perfil dos alunos no que diz respeito à opção pelo nível de ensino, foram identificados grupos por similaridade. Os dados foram inicialmente normalizados e convertidos em valores numéricos. De seguida, foi usado a técnica do cotovelo para averiguar o número de grupos ideal que, neste caso, corresponde a 2 grupos (Figura 1).

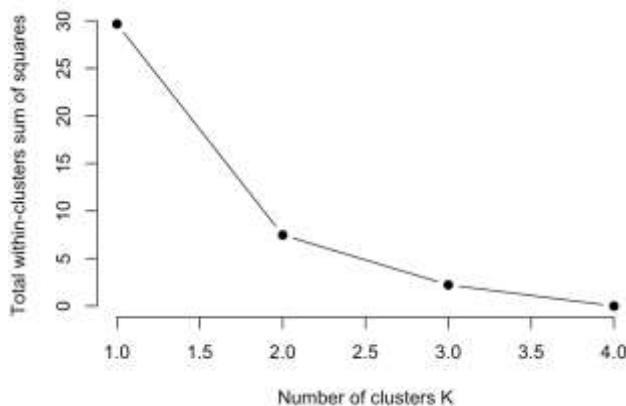


Figura 1. Método do cotovelo para determinar o número de grupos.

Verificou-se que a maior parte dos alunos do sexo masculino ingressam no curso sem uma ideia concreta dos níveis de ensino. Já os alunos do sexo feminino ingressam com a ideia concreta do nível pré-escolar (Figura 2).

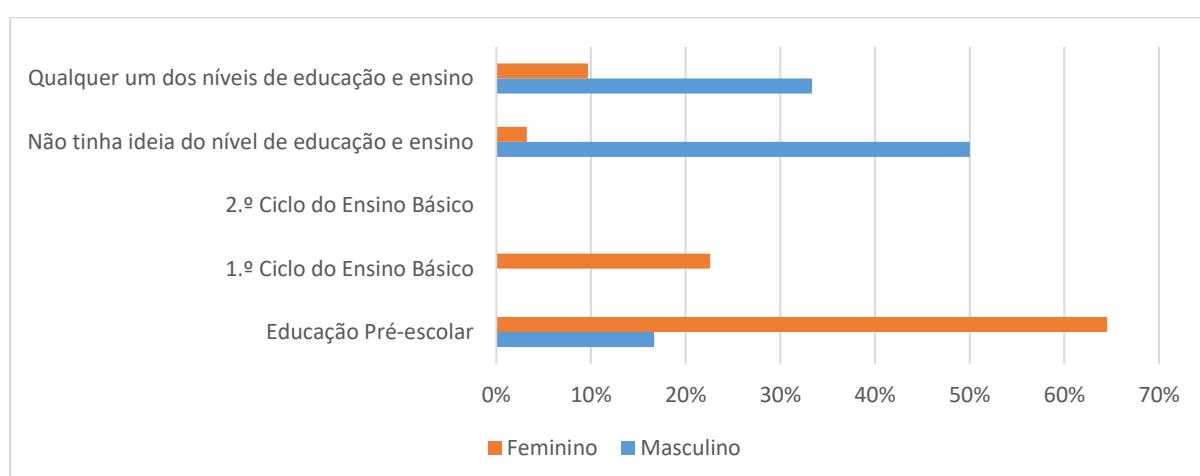


Figura 2. Caracterização do grupo relativamente à opção de nível de ensino em relação com o sexo.

Relativamente aos aspetos que mais alteraram no que diz respeito à visão dos alunos sobre a educação pré-escolar desde que frequentaram a LEB, verifica-se que não há uma opção que se destaque, de forma notável, das restantes (Figura 3).

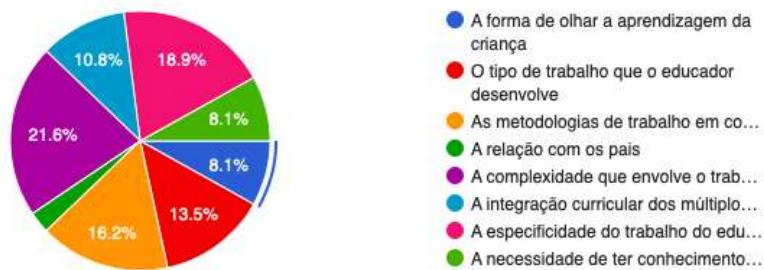


Figura 3. Aspetos que mais alteraram relativamente à visão dos formandos sobre a educação pré-escolar.

No entanto, a leitura da figura 3 permite-nos afirmar que as condições que mais contribuíram para alterar a visão dos formandos sobre a educação pré-escolar foi a percepção que tiveram da complexidade que envolve o trabalho com crianças, com 21,6 % das respostas, e também a especificidade do trabalho do educador de infância, com 18,9%. Consideramos que estas respostas possam estar associadas ao percurso formativo que os formandos vão construindo e que, em muitas situações, contradiz a imagem da educação de infância que trazem e que foram construindo baseada no senso comum, ainda muito associada ao “cuidar da criança”.

Outro aspeto que referem ter contribuído para a sua conceção acerca da educação de infância relaciona-se com as metodologias de trabalho em contexto de educação pré-escolar (16.2%) e o tipo de trabalho que o educador desenvolve (13,5%). Parece evidente que os formandos se conscientizaram das especificidades do trabalho a desenvolver no âmbito da educação pré-escolar.

Os dados relativos aos fatores que mais contribuíram para a mudança das percepções dos participantes sobre a educação pré-escolar no decurso da LEB, apresentam-se na Figura 4.

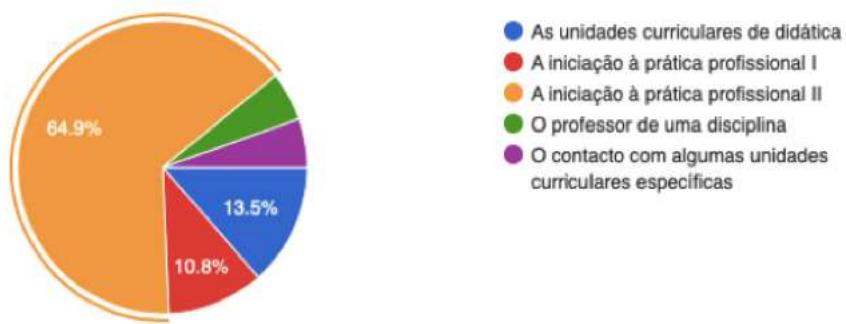


Figura 4. Fatores que mais contribuíram para a formação sobre a educação pré-escolar.

Destaca-se a valorização que os formandos atribuem à Prática Profissional II (64,9%). Parece evidenciar-se o valor que atribuem ao caráter experencial da UC e que potencia o seu envolvimento em situações de ensino-aprendizagem, concebendo, planificando e dinamizando intervenções em contexto educativo. Consideramos que a importância que atribuem às unidades curriculares de didática, 13,5%, pode estar associada ao facto de nelas se trabalharem conteúdos associados à planificação e desenvolvimento de atividades nos diferentes contextos e em diferentes áreas curriculares, encarando-as como ferramentas fundamentais para a ação educativa.

No que refere às virtudes e lacunas que encontraram na formação para a educação pré-escolar, destacam-se as respostas evidenciadas na figura 5 e na figura 6, respetivamente.

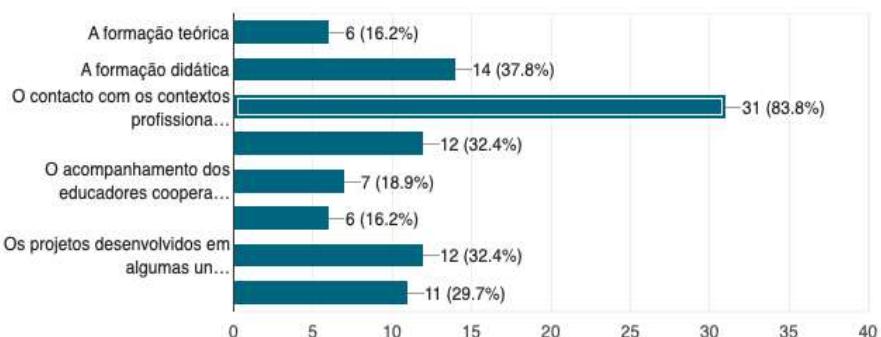


Figura 5. Aspetos positivos do processo de formação em educação pré-escolar.

A leitura da imagem permite-nos referir que o aspeto que os participantes mais valorizam é o contacto com os contextos, referido por trinta e um formandos (83,8%) Tal como em outros estudos verifica-se uma valorização da prática profissional desenvolvida em contexto educativo. Dos inquiridos, 37,8% refere como aspeto relevante na sua formação as áreas da didática, o que nos leva a acreditar que eles consideram esta formação como uma preparação para a prática. Do total de participantes, 32,4% fazem

referência aos projetos desenvolvidos em algumas unidades curriculares e ao conhecimento dos professores sobre a educação pré-escolar.

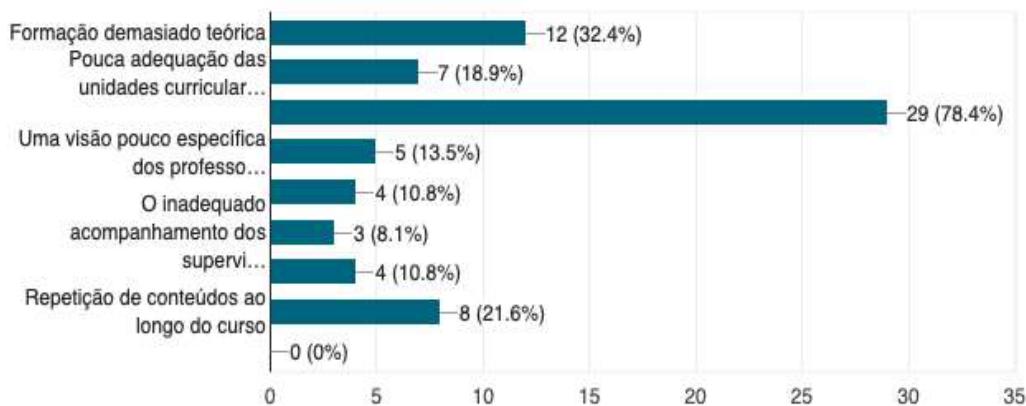


Figura 6. Constrangimentos do processo de formação em educação pré-escolar.

Como principais constrangimentos, 78,4% apontam o pouco tempo de contacto com os contextos profissionais, considerando que o tempo de prática é insuficiente. Ainda, 32,4% consideram que a formação é demasiado teórica e 21,6% entendem que há repetição de conteúdos ao longo do curso em diferentes unidades curriculares.

Quando questionados sobre o que distingue a educação pré-escolar dos outros níveis de ensino, indicam os aspetos que são evidenciados na figura 7.

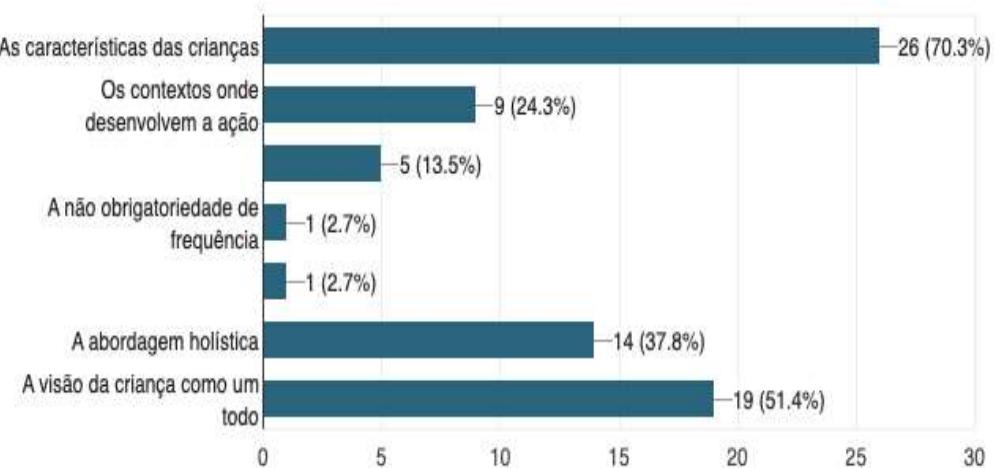


Figura 7. Aspetos que distinguem a educação pré-escolar de outros níveis de ensino.

Os formandos consideram que o que distingue a educação pré-escolar dos outros níveis de ensino são as características das crianças, o que foi mencionado por 70,3% dos participantes. Além disso, 51,4% apontam a visão da

criança como um todo e 24,3% referem-se aos contextos onde desenvolvem a ação educativa.

Questionamos, também, os formandos sobre “o que é para si ser educador de infância”? . A análise de conteúdo das questões permitiu-nos identificar três visões: (i) visão romântica, associando a educação de infância a algo maravilhoso, expressando opiniões como, por exemplo, “o educador é um dador de afetos”, “a melhor profissão do mundo”, “transmissor e recetor de amor”, “é chegar a casa de coração cheio”; (ii) visão academicista, em que é evidente a preocupação com as aprendizagem e com a escolarização da criança, expressando opiniões como “preparar para os níveis de ensino posteriores”, “transmissor de conhecimentos e valores”; e (iii) visão holística, focando-se na criança como um todo, revelando expressões como: “é ser um profissional capaz de despertar na criança a curiosidade pelo mundo envolvente, recorrendo a meios educativos que permitam o desenvolvimento integral da criança”, “Ser educador é ser capaz de respeitar cada criança e responder às necessidades de forma individualizada”.

5 Reflexões finais

Considerando as alterações que têm verificado, no âmbito dos cursos de formação de professores é fundamental conhecermos a percepção dos futuros educadores e professores sobre a seu processo formativo. Tendo em conta esta linha de pensamento, neste estudo estudou-se a percepção dos formandos, em particular sobre a educação de infância e a forma como o modelo de formação os prepara para essa especificidade desse nível de formação.

Do trabalho desenvolvido verifica-se que o curso continua a ser maioritariamente escolhido por mulheres e a maioria dos estudantes acede ao curso pelo regime geral de acesso, maioritariamente provenientes de cursos científico-humanístico: línguas e humanidades. Os dados recolhidos revelam que a escolha pela educação básica, está, no caso das participantes do sexo feminino, mais relacionada com a opção pela educação pré-escolar como nível profissional preferencial, não se verificando nos participantes do sexo masculino uma definição clara pelo nível de educativo, para o exercício da profissão.

Relativamente à conceção sobre a sua preparação para as especificidades da educação de infância, observa-se uma valorização da dimensão prática e das didáticas, o que pode querer dizer que os formandos assumem a aprendizagem da profissão como “o aprender fazendo”. Referem que o que mais alterou as suas conceções foi a consciencialização sobre a complexidade que envolve o trabalho com crianças. O contacto com os contextos foi o fator que mais influenciou a construção de uma nova visão sobre a educação pré-escolar. Apontam como maior constrangimento na experiência formativa o pouco tempo de contacto com os contextos. Os formandos afirmam que são as características das crianças, a abordagem holística que os profissionais desenvolvem e a visão da criança como um todo os aspetos que diferenciam este nível de educação.

Importa salientar que as conceções que os formandos têm sobre a educação pré-escolar podem influenciar os seus modos de ação. Existe em muitos dos discursos uma visão romântica sobre a educação pré-escolar, associando a profissão dos educadores à dimensão afetiva relacionada com o prazer que resulta do trabalho com crianças. Mas é, também, assumida nos discursos uma visão academicista, corrente da transmissão cultural que valoriza a estimulação ambiental exterior à criança. Os objetivos educacionais são concebidos socialmente, cabendo à criança o papel de os atingir em etapas anteriormente definidas. Os educadores de infância que desenvolvem a sua ação educativa dentro desta perspetiva planificam, com antecipação, um currículo, discriminando áreas de conteúdo por componentes sequenciando-as numa hierarquia de realização, que vai do mais simples para o mais complexo. Num reduzido número de discursos, emerge uma visão holística da educação pré-escolar, sustentados no pressuposto de que a criança deve estar ativamente envolvida na aprendizagem, construindo o conhecimento através da interação com o mundo que a rodeia. Assume que o papel do educador é o de proporcionar às crianças experiências várias e ajudá-las a pensar sobre essas experiências através do uso de questões que suscitem a reflexão. Estas abordagens centram-se na criança e orientam-se no sentido de reconhecer as suas necessidades e interesses. O educador utilizando como estratégia a investigação sobre a ação da criança e do grupo “organiza o espaço, o tempo, os materiais, os projetos e as atividades, a observação, a planificação e avaliação, para possibilitar a construção de contextos de pesquisa e aprendizagem que facilitem e promovam uma interação-educativa” (Oliveira-Formosinho, 2002a). O modelo de formação necessita, por isso, de ser reconfigurado, para apoiar os formados na construção de uma visão mais fundamentada sobre a educação pré-escolar.

Referências bibliográficas

- Bardin, Laurence (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, Jerome (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter, & Pence, Alan (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Edwards, Carolyn, Gandini, Lella, & Forman, George (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2). Porto Alegre: Penso.
- Folque, Maria A. (2008). *An investigation of the Movimento da Escola Moderna (MEM) pedagogy and its contribution to learning to learn in Portuguese Pre-schools*. Thesis for the degree of Doctor of Philosophy. London: Institute of Education, University of London.
- Formosinho, João, & Oliveira-Formosinho, Júlia (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association*. Lisbon: Aga Khan Foundation.

- Hohmann, Mary & Weikart, David (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Julien, Heidi (2008). Content Analysis. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE. Acedido em http://www.sage-ereference.com/research/Article_n65.html
- Latorre, Antonio, Rincon, Del & Arnal, Justo (2003). *Bases Metodológicas de la investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiência.
- Mason, Jan (2005). Child protection policy and the construction of childhood. In Jan Mason, & Toby Fattore (Eds.), *Children taken seriously in theory policy and practice* (pp. 91-97). London: Jessica Kingsley.
- Mesquita, Cristina (2017). A pedagogia holística em educação de infância, *Cadernos de Educação de Infância*, 112 (Especial 30 anos), 59–63.
- Niza, Sérgio (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Júlia Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a educação de infância* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação*, 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2007a). A contextualização do Modelo High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In Júlia Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2007b). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Kishimoto & Mônica Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Formosinho, João (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação. In Júlia Oliveira-Formosinho, & Rosário Gamboa (Eds.), *O trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Oslon, David R. (2003). *Psychological Theory and education reform: how school remakes mind and society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ponte, Petra, & Ax, Jan (2010). Action Research and Pedagogy as science of the child's upbringing. In Susan Noffke, & Bridget Somekh (Eds.), *The Sage handbook of Educational Action Research* (pp. 324-335). London: Sage.

Silva, Isabel, Marques, Liliana, Mata, Lourdes, & Rosa, Manuela (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

LEGISLAÇÃO

Ministério da Educação (2007). Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, Pub. L. n.º Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro, Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22.

Ministério da Educação e Ciência (2014). Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, Pub. L. No. Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14.

Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (2006). Graus académicos e diplomas do ensino superior, Pub. L. n.º Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Diário da República, I Série-A, n.º 60 2242.