

O LUGAR DA INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cristina Maria Gonçalves Pereira
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco
Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social – Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
cristina.pereira@ese.ipcb.pt

Resumo

A formação de educadores e professores surge como um vector estratégico indispensável para operar mudanças de diversa natureza no domínio da educação e, por extensão, no domínio das concepções de profissão e de profissionalismo docente. O actual Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência (Decreto-Lei nº 43/2007) surgiu no contexto de reorganização do Ensino Superior ao Processo de Bolonha. Este documento, ao situar a formação profissional dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico ao nível do 2º Ciclo de Formação (Mestrado), pode contribuir para um reforço no reconhecimento da importância destes actores na promoção de um desenvolvimento de qualidade, tão necessário à sociedade portuguesa, mas remete, essencialmente, para a necessidade de uma formação inicial exigente e de qualidade.

Outro aspecto a merecer destaque neste Decreto-Lei relaciona-se com a possibilidade do desempenho profissional se estender a dois ciclos de ensino. Esta maior abrangência, para além de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os níveis e ciclos de ensino, permitirá, entre outros aspectos, o acompanhamento dos alunos pelos mesmos docentes por um período de tempo mais alargado, favorecendo uma dinâmica de articulação das aprendizagens entre os diferentes ciclos de ensino.

Tendo como pano de fundo este contexto, a presente comunicação propõe-se apresentar e analisar alguns dos fundamentos que estiveram na base da organização curricular do Ciclo de Estudos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB), merecendo-nos uma análise mais detalhada a integração da componente de formação em investigação educacional na área de iniciação à prática profissional. Esta opção teve como objectivo primordial formar especialistas interventivos, conscientes do valor e das potencialidades da sua área de formação e com potencial para fundamentar as suas opções no contacto com a realidade pedagógica. Valoriza-se, deste modo, o desenvolvimento de projectos de intervenção numa linha de investigação-acção, no contexto da prática de ensino supervisionada.

Abstract

Teachers' and pre-school teachers' education appears as a vital strategic issue to operate changes of different kinds in education and, consequently, on concepts about the profession and teachers' professionalism. The present legislation concerning Professional Qualifications for Teaching (Law n.4372007) was created in the context of the Higher Education reorganization according to the Bologna Process. By situating the professional qualification of pre-school teachers and primary school teachers at the second cycle level (Master's), this law may contribute to reinforce the recognition of these actors' importance in the promotion of quality development, which is so necessary in the Portuguese society, and necessarily refers to the need of a demanding, qualitative initial teacher education.

Another crucial aspect in this law relates to the possibility of extending teachers' practice into two basic education cycles.

Having this context as background, the present communication intends to present and analyse some of the foundations of the curriculum organization for the Master's Cycle in Pre-School Education and Primary School Education from the Castelo Branco School of Education, giving special attention to the integration of educational research in the professional practice initiation. This option aimed at developing intervenient specialised teachers, who are aware of the value and potential of their professional area and who are able to support their options when acting in the real scene. The development of action-research projects is thus valued in the context of supervised teaching practice.

INTRODUÇÃO

A formação de educadores/professores surge como um vector estratégico indispensável para operar mudanças de diversa natureza a introduzir no domínio da educação e, por extensão, no domínio das concepções de profissão e de profissionalismo docente. O Relatório Mundial de Educação da UNESCO (1998, p.86) refere que *“se bem que as condições de ensino e aprendizagem sejam importantes, os professores são centrais na questão da qualidade e relevância da educação. O modo como são formados e preparados para o seu trabalho constitui um indicador crítico do tipo de qualidade e relevância educativa que se procura.”*

Revelando a importância que a formação de educadores/professores desempenha no momento actual, a formação inicial destes profissionais processa-se, na generalidade dos países ditos desenvolvidos, ao nível superior, em universidades ou instituições congéneres. É também este o cenário em Portugal, onde as últimas décadas têm sido marcadas por reestruturações no sentido de tentar ultrapassar alguns dos constrangimentos e limitações identificados nos anteriores modelos, preocupando-se em melhorar significativamente a formação científica e as competências profissionais dos futuros educadores e professores.

Os Cursos de Educação de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico ainda em funcionamento encontraram o seu enquadramento jurídico numa alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro). A nova redacção dada aos art. 30.º e 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo introduziu alterações ao quadro da formação de docentes, passando os educadores de infância e os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico a ser formados, ao longo de quatro anos, através de cursos de licenciatura. Esta alteração veio, finalmente, concretizar a consagração legal da licenciatura em todos os cursos de formação inicial de professores.

Na nossa perspectiva, esta medida terá contribuído para o questionamento e (des)construção da representação social que ainda persiste e que considera que a docência nos primeiros níveis de escolaridade se caracteriza pela sua dimensão essencialmente pedagógica e técnica, com escassa componente científica, enquanto para os níveis mais elevados da escolaridade, a função docente é sobretudo associada ao domínio do saber científico. Foi este paradigma que legitimou por muitas décadas a baixa formação científica dos educadores de infância e dos, então designados, professores primários (Pereira, 2004).

O actual Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência (Decreto-Lei n.º 43/2007) surgiu no contexto de reorganização do Ensino Superior ao Processo de Bolonha. Este documento, ao situar a formação profissional dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico ao nível do 2º Ciclo de Formação (Mestrado), pode contribuir para um reforço no reconhecimento da importância destes

actores na promoção de um desenvolvimento de qualidade, tão necessário à sociedade portuguesa, mas remete, essencialmente, para a necessidade de uma formação inicial exigente e de qualidade.

Outro aspecto a merecer destaque neste Decreto-Lei relaciona-se com a possibilidade do desempenho profissional se estender a dois ciclos de ensino. Esta maior abrangência, para além de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os níveis e ciclos de ensino, permitirá, entre outros aspectos, o acompanhamento dos alunos pelos mesmos docentes por um período de tempo mais alargado, favorecendo uma dinâmica de articulação das aprendizagens entre os diferentes ciclos de ensino.

Tendo como pano de fundo este contexto, a presente comunicação propõe-se apresentar e analisar alguns dos fundamentos que estiveram na base da organização curricular do Ciclo de Estudos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB), merecendo-nos uma análise mais detalhada a integração da componente de formação em investigação educacional na área de iniciação à prática profissional. Esta opção teve como objectivo primordial formar especialistas interventivos, conscientes do valor e das potencialidades da sua área de formação e com potencial para fundamentar as suas opções no contacto com a realidade pedagógica. Valoriza-se, deste modo, o desenvolvimento de projectos de intervenção numa linha de investigação-acção, no contexto da prática de ensino supervisionada.

De acordo com estes pressupostos, a presente comunicação organiza-se do seguinte modo: numa primeira parte apresentamos uma análise sobre os modelos e os contextos que, desde as décadas de setenta e oitenta do passado século, caracterizaram a formação de educadores e professores, em Portugal, projectando essa análise nos desafios emergentes, nomeadamente, os que decorrem das reestruturações resultantes do Processo de Bolonha. Em seguida, temos como preocupação fundamental a necessidade dos processos formativos operacionalizarem relações entre teoria, investigação e prática, numa lógica de progressiva aproximação e fundamentação à/da realidade. Por último, apresentamos alguns aspectos da organização curricular do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da responsabilidade da ESECB e recentemente aprovado, reflectindo a possibilidade das reestruturações introduzidas tentarem responder a algumas das lacunas identificadas nos modelos formativos anteriores.

1. A formação de educadores/professores no contexto do Processo de Bolonha

1.1. Os desafios emergentes

Em Portugal, as décadas de setenta e oitenta do passado século ficaram marcadas pela criação de instituições específicas de formação de professores, quer no contexto universitário, quer no âmbito do ensino politécnico, com a criação das Escolas Superiores de Educação (E.S.E.(s)). Este período correspondeu à implementação de novas práticas de formação que se traduziram na adopção de modelos integrados nas E.S.E.(s), em todos os cursos ligados ao sistema de ensino formal (Educadores e Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico) e nas Universidades, na sequência do formato dos CIFOP(s) e para os cursos de Educadores e Professores do 1º Ciclo. A designação “modelos integrados” corresponde a uma organização que pretende articular, ao longo do percurso formativo, a dimensão dita teórica (quer no plano dos conteúdos, quer no plano dos modos e contextos de ensino) com a prática profissional,

numa perspectiva de progressão na intervenção pedagógica, entendida como permanência e exercício de actividade profissional com supervisão (Roldão, 2002). Corresponde, pois, a uma concepção de formação que não se organiza numa sequência de fases independentes, mas que integra a preparação geral e científica com a formação profissional, visando um equilíbrio entre as suas componentes teórica e prática (Ribeiro, 1989; Lanier e Little, 1986).

Este modelo de formação constitui, na nossa perspectiva, um marco fundamental no sistema educativo português, pois assume a necessidade de uma formação específica dos profissionais de ensino com características de uma profissionalização para a docência, entendida como um processo integrado e integrador de vários saberes.

De uma época em que a investigação era escassa, e de um passado, apesar de tudo, ainda recente do sistema em que a formação de professores se centrava, essencialmente, na sua componente pedagógico-técnica para os primeiros níveis de ensino, ou numa preparação académica inicial nas disciplinas científicas com adição de alguma formação pedagógica subsequente (ciências pedagógicas e profissionalização segundo o estágio clássico) emergiu, a partir da década de setenta, uma situação de nítida mudança (Roldão, 2001). No entanto, devido a constrangimentos relacionados com a explosão escolar e a necessidade premente de dar resposta à formação e certificação de milhares de recém-chegados à profissão, recrutados numa variedade de formações académicas sem qualquer preparação pedagógica, verificou-se uma preocupação e um investimento muito forte na formação contínua. Neste contexto, só na década de noventa é que a formação inicial é assumida de uma forma revitalizada em algumas escolas e universidades, através da criação e o desenvolvimento de linhas de investigação e formação associadas ao conceito do professor como prático reflexivo, inspiradas em Schon (1983;1987), e ao saber profissional específico do professor, constituindo-se como referências conceptuais da formação inicial. Ao longo deste percurso, alguns formadores foram, progressivamente, consciencializando a necessidade dos modelos de formação de educadores e de professores promoverem uma prática fundamentada e o desenvolvimento de saberes e competências agrupados em referenciais decorrentes da análise da prática de ensino (Perrenoud, 1996). Simultaneamente, no âmbito da investigação tem-se evoluído para uma perspectiva de articulação entre os processos formativos e os processos investigativos, entendendo-se a importância da criação de equipas que integrem investigadores, formadores e professores, encarando-se estes últimos como práticos capazes de reflectir, investigar e produzir saberes relacionados com a acção educativa (Formosinho e Nisa, 2001).

Neste sentido, os processos investigativos no domínio da educação adoptaram, progressivamente, a metodologia de investigação-acção, partindo do pressuposto de que os profissionais são competentes para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e para escolher as estratégias e as metodologias adequadas, para monitorizar, tanto os processos, como os resultados.

Esta ideia constitui um avanço qualitativo no que se refere à imagem do educador/professor e à perspectiva sobre a sua formação – o educador/professor passa de objecto da investigação dos académicos a sujeito das suas próprias investigações.

Pela sua pertinência, apresentamos alguns dados referidos no estudo “Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal” (1990-2000), publicado em 2002 e da autoria de uma equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, coordenada pela Professora Doutora Teresa Estrela.

As investigações analisadas apesar de não apontarem com nitidez um dado modelo de formação a adoptar, indicam alguns princípios em que deveriam assentar a construção dos currículos formativos:

- A necessidade de adoptar um modelo integrado de formação, no que diz respeito às relações entre a teoria e a prática e ao desenvolvimento da interdisciplinaridade;

- A definição dos objectivos da formação a partir do papel a desempenhar pelos futuros educadores/professores;

- O desenvolvimento da capacidade reflexiva e interventiva dos futuros educadores/professores;

- A necessidade de um trabalho colaborativo entre todos os docentes que intervêm na formação;

- O desenvolvimento de projectos de investigação para avaliar os processos formativos em curso.

Os resultados deste estudo, revelando uma consciência e preocupação crescentes com uma concepção da profissionalidade docente que se inscreve nas novas linhas de investigação sobre a formação de educadores/professores, identificaram desfasamentos e dificuldades na capacidade de mobilizar esses conhecimentos nas práticas formativas, ou seja, em melhorar significativamente a formação científica e as competências profissionais dos futuros educadores e professores. Das dificuldades e constrangimentos identificados nesta investigação realçamos as seguintes (Pereira, 2004):

- a) Relativamente à relação entre teoria e prática, há evidências no sentido do desfasamento entre essas duas dimensões, de onde decorrem, em grande parte, as dificuldades que o professor principiante sente, quer no estágio, quer no primeiro ano de prática profissional;

- b) A concepção de profissionalidade que transparece da investigação assenta em dois registos: *o registo ligado ao discurso dos formadores sobre a formação que pretendem dever preparar coincide com um profissional activo, reflexivo, inovador e aberto à escola e ao meio, e o registo que provém da observação e/ou descrição das práticas que mostra que a formação que se propicia se coaduna mais com a concepção de professor como técnico* (Estrela *et al.*, 2002, p.24).

Maria do Céu Roldão (Roldão, 2001), numa análise sobre os processos formativos constata que, mesmo nos chamados modelos integrados, continua a verificar-se uma tendência para manter sistemas organizativos aditivos, sendo ainda dominante uma perspectiva segmentada do saber, em que as componentes de prática pedagógica funcionam separadamente das restantes componentes formativas e as áreas científicas funcionam, predominantemente, como disciplinas isoladas.

No âmbito de um estudo anterior (Pereira, 2004, p.387), um dos problemas que foi possível identificar no funcionamento dos Cursos de Educação de Infância e de Professores do 1º Ciclo, a funcionar nas ESE(s), relacionava-se com a ausência de comunicação entre os professores responsáveis pelas disciplinas com um cariz mais teórico e os professores supervisores e cooperantes, estando os primeiros completamente afastados da experiência de prática pedagógica. Escrevemos então que *esta “desresponsabilização” por parte dos professores e a ausência de envolvimento numa das componentes formativas fundamentais para a construção de um conhecimento profissional mais integrado, perpetua a dualidade e a conflitualidade entre a teoria e a prática, podendo inibir o desenvolvimento de uma profissionalidade docente mais fundamentada.*

Se um modelo de formação depende dos normativos regulamentares, as condições reais em que se implementa e os intervenientes directamente envolvidos são variáveis fundamentais na sua concretização. Analisando os anos de experiência dos modelos integrados, constatamos que esse cenário formativo não está isento de dificuldades que, por vezes, se têm traduzido não por uma verdadeira interligação das componentes científica, psicopedagógica e de iniciação à prática de ensino, mas por uma justaposição aditiva desses domínios.

A decisão de incluir nesta comunicação a identificação de alguns marcos no percurso de formação de educadores e professores, bem como uma reflexão sobre modelos, desafios e dificuldades presentes nesse processo, tem como objectivo a valorização de muitas das experiências formativas e de um saber fundamental e experiencial que, progressivamente, se foi construindo.

As reestruturações decorrentes do processo de Bolonha devem organizar-se como uma oportunidade de re-equacionar a capacidade formativa e investigativa das instituições responsáveis pela formação inicial de educadores/professores, considerando que as competências que hoje são exigidas a esses profissionais pressupõem uma formação profundamente sólida, multifacetada e articulada entre si. Os novos figurinos formativos devem, contudo, assentar numa reflexão séria que tenha em consideração os limites e dificuldades dos anteriores modelos, mas também uma análise sobre o percurso que diferentes instituições do ensino superior têm traçado e que tem permitido a construção de referenciais importantes para a formação de educadores e professores.

1.2. Prática pedagógica e prática de investigação – que relações?

As reflexões enunciadas anteriormente conduzem-nos a uma das ideias centrais deste texto e que aponta para a identificação de dois factores determinantes na implementação de percursos de qualidade nos processos formativos de educadores e professores:

- a) A articulação entre a formação teórica e as experiências de prática de ensino;
- b) Uma formação que se apoia e promove processos investigativos.

De acordo com os cenários formativos decorrentes do Processo de Bolonha e, muito particularmente, ao nível do 2º Ciclo de Formação, a prática de ensino supervisionada assume uma importância fundamental que se traduz no peso atribuído a esta componente formativa. O Regime Jurídico de Habilitação para a Docência atribuiu-lhe entre 40 a 45 créditos, de um total de 90 créditos necessários à obtenção do grau de mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta opção fundamenta-se no reconhecimento de que as experiências de prática pedagógica se organizam como fundamentais na construção de um saber profissional, sendo um contexto privilegiado para os formandos desenvolverem processos de compreensão do real e de integração dos conhecimentos, através de actividades diferenciadas que incluem a observação, a análise e a responsabilização progressiva por práticas docentes. Nesse sentido, esta componente formativa é fundamental para a aquisição de competências essenciais para o futuro desempenho profissional, nomeadamente:

- a) O desenvolvimento de uma autonomia progressiva;
- b) A capacidade de reflectir e avaliar criticamente as estratégias educativas que vai ensaiando;
- c) A construção de uma identidade e de um sentido de competência profissional.

Pensamos, contudo, que esta componente formativa só poderá atingir os objectivos acima enunciados e ultrapassar os entraves a uma formação que se pretende integrada, se repensarmos a organização e articulação curriculares nos actuais planos de estudo. As reflexões elaboradas a partir da nossa experiência profissional, no âmbito da formação de educadores e professores, têm-nos permitido perceber que um dos entraves à operacionalização dos modelos integrados é a dicotomização que continuamos a estabelecer entre a componente de formação considerada teórica e a componente de prática pedagógica. Essa dicotomização estende-se à formação em metodologias de investigação educacional que tem surgido, muitas vezes, numa lógica aditiva e perspectivada de uma forma meramente teórico-descritiva. Nesse sentido, urge repensar o lugar da componente formativa em metodologias de investigação educacional na formação dos educadores e professores, ensaiando novas formas desta componente assumir o seu papel na fundamentação dos processos de observação, de registo e de avaliação pedagógica, bem como na mobilização dos diferentes saberes na elaboração de projectos de intervenção pedagógica.

Se analisarmos o Regime Jurídico de Habilitação para a Docência no que diz respeito à componente de formação em metodologias de investigação educacional verificamos que, apesar de surgir como uma das áreas científicas necessárias a essa habilitação, assume, curiosamente, as seguintes características:

- Surge, de uma forma explícita, apenas na estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica, podendo um candidato a docente não receber qualquer formação nessa área científica ao longo do ciclo de estudos conducente ao grau de mestrado;

- Mesmo ao nível da licenciatura não lhe é atribuído um peso específico, devendo o número de créditos relativo a esta componente diluir-se nos já reduzidos 15 a 20 créditos atribuídos a cada uma das seguintes componentes de formação: Formação Educacional Geral; Didácticas Específicas e Iniciação à Prática Profissional;

- Os objectivos que lhe são atribuídos são os seguintes: *abrange o conhecimento dos respectivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adopção de uma atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante* (Decreto-Lei nº 43/2007 in Diário da República, 1ª série, Nº 38, de 22 de Fevereiro de 2007, p. 1324).

Na nossa perspectiva, esta descrição está longe do que pretendemos necessário a uma formação qualificada ao nível das novas exigências e desafios profissionais, pondo em causa uma das ideias enunciadas no ponto anterior e que refere que os processos investigativos no domínio da educação adoptaram, progressivamente, o pressuposto de que os profissionais devem ser competentes para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e para escolher as estratégias e as metodologias adequadas, para monitorizar, tanto os processos, como os resultados.

Assumindo uma perspectiva crítica relativamente ao enunciado no Regime Jurídico de Habilitação para a Docência, pretendemos que, ao nível do 2º Ciclo de Formação, a investigação se organize como núcleo central e integrador de todo o processo formativo.

A proposta que apresentámos na organização curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na ESECB, concretiza-se na integração da área científica de investigação educacional na componente formativa de iniciação à prática profissional. Pensámos esta opção não como mera estratégia de

ultrapassar a estrutura rígida da distribuição dos créditos pelas diferentes componentes, enunciada pelo actual Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência, mas como uma hipótese pertinente para introduzir novas dinâmicas de construção do conhecimento profissional.

Partilhamos com Viegas Abreu (2004) a ideia que na dinâmica da escola do século XXI, mais do que dar aulas ou transmitir conteúdos, ensinar consistirá em desenvolver programas de acção e investigar os processos, as variáveis e as contingências que influenciam o percurso e os resultados desses programas.

Neste sentido, torna-se necessário conceber os processos formativos dos profissionais da educação como um espaço/tempo articulado de questões ligadas à teoria, investigação e prática da acção educativa, permitindo formar especialistas interventivos, conscientes do valor e das potencialidades da sua área de formação e capazes de fundamentar as suas opções no contacto com a realidade pedagógica.

O contacto com a investigação, tanto no domínio das ciências de especialidade como no domínio das ciências da educação é fundamental para promover nos formandos uma compreensão sobre a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do conhecimento nestes domínios, permitindo-lhes desenvolver uma atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao questionamento do seu próprio conhecimento.

Na nossa proposta, e de acordo com os objectivos pretendidos, privilegiámos a possibilidade dos formandos, apoiados pelos saberes oriundos das metodologias de investigação educacional, desenvolverem projectos de intervenção numa linha de investigação-acção, no contexto da prática de ensino supervisionada. O fundamento para a valorização da metodologia de investigação-acção na articulação com a prática de ensino supervisionada encontra-se, entre outras, na perspectiva de Kemmis e McTaggart (1988) que concebem a investigação-acção como uma forma de pesquisa auto-reflexiva conduzida pelos práticos em situações sociais, afim de melhorar a inteligibilidade e o rigor das suas próprias práticas sociais e educativas, a sua compreensão dessas práticas e das situações em que se desenvolvem.

1.3. Aspectos da organização curricular de um Ciclo de Estudos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Num momento em que a reorganização do Ensino Superior de acordo com o Processo de Bolonha exigiu novas mudanças na formação de nível superior, a ESECB teve como preocupação operacionalizar um modelo formativo que possa contribuir para uma profissionalidade docente assumidamente mais competente, mas que assenta numa experiência formativa que durante duas décadas se foi construindo, reestruturando e reflectindo as suas dificuldades e limitações.

A opção por apresentarmos a proposta de criação de um Ciclo de Estudos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com os novos figurinos formativos previstos pelo Decreto-Lei nº 43/2007, relacionou-se com a percepção da sua pertinência estratégica, permitindo, nomeadamente:

- Dar uma resposta mais flexível às actuais flutuações nas necessidades do mercado de trabalho, ao nível da actividade docente;
- Reafirmar o papel decisivo das ESE(s) na formação destes profissionais;
- Assumir a importância de uma formação exigente e de qualidade para os profissionais dos primeiros níveis de escolaridade. É consensualmente reconhecida a importância estratégica dos primeiros níveis de ensino-aprendizagem, atribuindo-se-lhes um papel

estruturante e fundador dos processos de desenvolvimento e de escolarização subsequentes. *O espírito científico, a curiosidade, o sentido de partilha e de cidadania podem ser incentivados ou inibidos durante os primeiros passos, para se poderem expressar e desenvolver com a linguagem e a vivência relacional que devem ocorrer nos primeiros tempos da escola. Daí a nossa preocupação com a qualidade da formação dos docentes para estes níveis de ensino* (Pereira, 2004, p.8).

- Promover a qualidade educativa através da formação de profissionais que possam potenciar a continuidade educativa, permitindo passagens mais integradas entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Pensamos que a formação conjunta para estes dois níveis de docência pode permitir desenvolver um olhar mais integrador e mais consonante com os objectivos de aprendizagem destes níveis de ensino.

Terminamos esta comunicação com a identificação de alguns dos aspectos presentes no conjunto organizado de unidades curriculares do plano de estudos proposto que consideramos relevantes na promoção de qualidade na formação deste novo perfil de profissionais. Esta análise considera o 1º e 2º Ciclos dessa formação já que na proposta apresentada pela ESECB eles são concebidos numa lógica de integração, continuidade e num percurso de progressivo aprofundamento, autonomia e responsabilização profissional.

Quando comparamos este plano de estudos com os que actualmente se encontram em funcionamento verificamos:

- Um significativo reforço da componente de formação científica e didáctica nas áreas da docência;
- A preocupação de, no 2º Ciclo de Formação, se operacionalizarem duas unidades curriculares com a designação de *Didáctica Integrada da Educação Pré-Escolar e Didáctica Integrada do 1º Ciclo do Ensino Básico*, com o objectivo de ajudar os formandos a assumir o carácter holístico e interdisciplinar que as aprendizagens devem assumir nestes níveis de escolaridade e que se traduz num desempenho profissional caracterizado pela monodocência;
- Representando a prática pedagógica nos anteriores currículos um peso relevante na ponderação das diferentes componentes de formação, acontecendo de uma forma integrada ao longo do percurso formativo, consideramos fundamental que essa dimensão formativa continue a assumir essa centralidade no actual plano de estudos (no 2º Ciclo de Formação corresponde a 42 créditos ECTS num total de 90 créditos ECTS). A prática pedagógica constitui, na nossa perspectiva, uma componente que mobiliza e promove, de uma forma integrada, as competências, atitudes e conhecimentos que caracterizam a função profissional.

Esta componente de formação acontece em dois momentos do percurso formativo:

- a) uma fase inicial, no 1º Ciclo de Formação, organizando-se em actividades de observação e análise de diferentes contextos de educação de crianças e colaboração em situações de educação pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico;
 - b) a fase final, no 2º Ciclo de Formação, corresponde a dois estágios em contexto de prática profissional, num sistema de co-responsabilização dos formandos com os orientadores do Jardim de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico e a supervisão da instituição formadora.
- A integração da componente de formação em investigação educacional na área científica de iniciação à prática profissional permitindo aos alunos, a par da capacidade de interpretar criticamente as pesquisas sobre a realidade educativa, identificar

problemas, conceber projectos e seleccionar métodos e técnicas para a realização de pesquisas no contexto da realidade profissional. Ao nível do 2º Ciclo de Formação, os projectos de intervenção serão delineados em articulação com as diferentes componentes formativas, nomeadamente os saberes oriundos das didácticas, e paralelamente reflectidos e registados num relatório, cuja elaboração será co-orientada pelos docentes responsáveis pelas unidades curriculares de *Metodologias de Investigação Educacional* e de *Práticas Supervisionadas em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico*.

- Ao nível do 2º Ciclo de Formação, privilegamos uma organização do tempo e do espaço de aprendizagem assente no trabalho autónomo dos formandos, na orientação tutorial, em aulas teórico-práticas, em trabalhos de campo, seminários e estágios. Os professores responsáveis pela formação devem fazer um esforço no sentido de operacionalizarem estratégias de ensino-aprendizagem que visem o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, as competências de intervenção e análise crítica, pois podem desempenhar um papel decisivo na formação de profissionais mais autónomos, responsáveis e assertivos.

Referências Bibliográficas

Decreto-Lei nº 43 (2007). *Regime Jurídico de Habilitação para a Docência*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Estrela, T.; Esteves, M.; Rodrigues, Â (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora e Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.

Formosinho, J. ; Nisa, S. (2001). *Iniciação à prática profissional: A prática pedagógica na formação inicial de professores – Projecto de Recomendação*. Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.

Kennis, S.; McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Lanier, J.; Little, J. (1986). Studying the students of teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 535-545). New York: Macmillan.

Pereira, C. (2004). *Desenvolvimento psicológico e mudança conceptual nos processos formativos: Uma investigação-acção no âmbito da formação inicial de educadores/professores*. Dissertação de doutoramento (não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoir et compétences dans un métier complexe*. Pares : ESF.

Ribeiro, A. (1989). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. (2001). *A formação como projecto: Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação*, 1-15. (On-line), Disponível: <http://www.inafop.pt/revista/docs/textoceuroidao.html>.

Roldão, M. (2002). Formar profissionais: A centralidade do saber e do agir profissionais versus a discussão sobre modelos. *Revista de Educação*, XI (1), 157-159.

Unesco (1998). *Relatório mundial de educação de 1998 – Professores e ensino num mundo em mudança*. Porto: ASA.

Viegas Abreu, M. (2004). Sete teses breves para uma nova visão da missão da escola e da formação de professores. *Rua Larga – Revista da Universidade de Coimbra*, nº 5.

