

Contribuição da formação inicial para a construção do perfil profissional dos educadores de infância: percepções de futuros educadores

Maria Adelaide Precatado, Maria Helena Damião & Maria Augusta Nascimento

Apresenta-se um estudo sobre a contribuição da formação inicial para a construção do perfil profissional dos educadores de infância.

Na abordagem empírica realizada procurou-se conhecer a percepção dos futuros educadores relativamente à contribuição do curso de formação inicial, na globalidade e nas suas principais componentes, para o domínio do perfil profissional definido pela tutela. Os resultados obtidos em três Escolas Superiores de Educação revelam a prevalência de percepções positivas face ao processo de formação, destacando-se a importância atribuída à componente de prática pedagógica.

Introdução

As mudanças nas estruturas económicas e sociais da sociedade ocidental têm solicitado um reforço da preparação dos profissionais da educação, como forma de constituir “um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” (Decreto-Lei n.º 43/2007).

A atenção dada à preparação dos educadores de infância e, consequentemente, ao que se espera do seu desempenho, parece estar intimamente ligada à evolução da própria educação pré-escolar, como primeira etapa da educação. Comparativamente a outros âmbitos de ensino, a educação de infância evoluiu de uma forma mais indefinida (Cardona, 2006), o que se deve, em parte, à inexistência de um currículo formal.

Com a publicação da *Lei-Quadro* (Decreto-lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), a educação pré-escolar passa a ser entendida como um “serviço essencialmente educativo [ainda que], com uma indispensável componente social” (Formosinho, 1997, 30). Na sequência desta Lei surgem as *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* (Ministério da

Educação, 1997), que são apresentadas como um instrumento pedagógico de apoio ao trabalho dos educadores de infância, estabelecendo-se como uma referência comum, independentemente do contexto social e do modelo de acção educativa adoptado.

A definição dos perfis de competência, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, passou a constituir um referencial para acreditação dos cursos de formação dos educadores de infância, os quais devem organizar-se de modo a facultar uma maior igualdade de oportunidades, como forma de integração da criança na sociedade.

Tendências da Educação de Infância

O surgimento da educação pré-escolar em Portugal está associado ao processo de industrialização que, emergindo no século XIX, como é sabido, provocou uma movimentação de populações rurais para as zonas urbanas, desencadeando significativas alterações sociais. Desta maneira, a referida etapa de escolaridade, assumiu, numa primeira fase, uma função complementar da da família, destinando-se a "(...) atenuar os efeitos de ambientes educativos menos favorecidos e, ao mesmo tempo, procurando responder a problemas decorrentes de mudanças verificadas na vida das famílias como o aumento drástico de mulheres empregadas, o número elevado de famílias monoparentais, as alterações à estrutura e ao funcionamento da família, a redução dos apoios dispensados em casa, devido a uma diminuição generalizada da disponibilidade de familiares, vizinhos ou amigos" (Carvalho, 1996, 11).

No período do Estado Novo, esta linha orientadora da educação pré-escolar deixaria de ter continuidade ao nível oficial, sendo assumida pela iniciativa privada e pela assistência social. E, apesar da Reforma de Veiga Simão, datada de 1973, a ter integrado no sistema de ensino, só em 1978 foram criados os primeiros jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação (ME), que passou a coexistir com a rede da Segurança Social.

Tais redes têm, no presente, funções algo distintas: a primeira reclama sobretudo uma função educativa; enquanto a segunda procura responder, antes de mais, às necessidades sociais das crianças e famílias. Apesar do reconhecimento da importância da referida etapa de escolaridade, os diferentes governos têm-lhe atribuído um lugar secundário nas políticas educativas, ficando a sua implementação aquém da que a maioria dos países ocidentais beneficiam.

Acresce que, comparativamente com outros âmbitos de ensino, "a educação de infância evoluiu de uma forma muito mais indefinida" (Cardona, 2006, 24), circunstância

para a qual tem contribuído até há pouco, a inexistência de um currículo formal ou de orientações curriculares uniformes, o que, parecendo dar uma maior autonomia aos educadores, tem provocado grandes indefinições na organização do seu trabalho. Na verdade, a sua análise tem evidenciado uma “mistura de várias práticas sem a existência de linhas condutoras bem definidas, o que origina, a maior parte das vezes, uma não consciência dos referentes teóricos que implicitamente influenciam a [...] prática pedagógica” (Bairrão *et al.*, 1997, 16).

Para atenuar este aspecto, foi publicada a Lei n.º 5/97 (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) que definiu os objectivos gerais da etapa educativa a que nos reportamos, bem como os seus princípios pedagógicos e de organização, visando “não só constituir um suporte à expansão da educação pré-escolar como também permitir uma maior articulação entre as diversas modalidades e respostas para as quais estabelece princípios comuns” (Silva, 1996, 44). Este diploma, estabelece, portanto, um quadro legislativo que a afirmou finalmente como um “serviço essencialmente educativo [ainda que], com uma indispensável componente social” (Formosinho Simões, 1997, 30) e que permitiu ganhos significativos no que respeita à organização curricular.

As Orientações Curriculares para Educação de Infância

Na sequência da citada Lei-Quadro, as Orientações Curriculares publicadas no Despacho n.º 5220/97 (2.ª série), de 10 de Julho, foram apresentadas como um instrumento de apoio ao trabalho dos educadores de infância, estabelecendo-se como uma referência pedagógica, de modo a superar a “prática muito diversificada de educação pré-escolar”, em Portugal. Assim, ao constituírem um quadro de referência para todos os educadores, contribuem para que “de forma explícita possibilite a cada um situar a sua prática e o modelo educativo que lhe está subjacente” (Carvalho, 1996, 42).

Contudo, e como se refere no próprio documento, tais orientações não devem ser entendidas como um programa, uma vez que “adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (ME, 1997, 13). São consideradas, por isso, como um “conjunto de princípios gerais organizados, para serem utilizados pelo educador”, no sentido de o ajudarem a “planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva, 2001, 53), sem retirarem o carácter lúdico de que se reveste o processo pedagógico e valorizando a forma própria que as crianças têm em compreender, aprender e atribuir sentido ao mundo que as rodeia. Nesta medida, o educador é apresentado como *construtor, gestor do currículo*, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento, devendo “construir esse currículo com

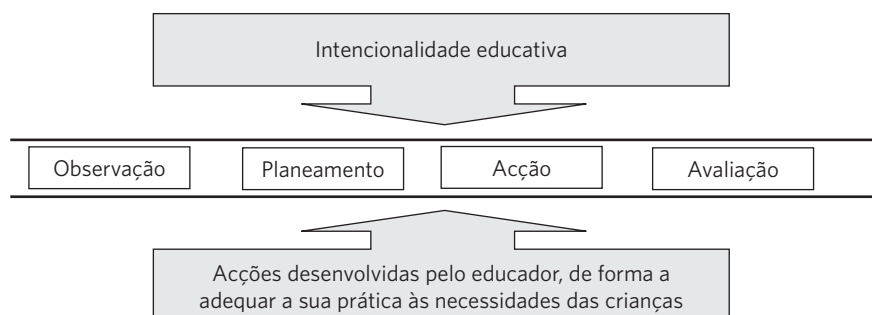
a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e das suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos” (ME, 1997, 13).

A publicação das Orientações Curriculares veio, assim, não só tornar mais visível a própria educação pré-escolar no quadro do sistema educativo, mas também dignificar a sua função, em sequência, valorizar o papel e competências dos docentes que a dinamizam. Ao legitimar a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, este documento almeja uma maior aproximação ao 1.º ciclo, solicitando os educadores a estabelecerem “uma ligação próxima de articulação e de sequencialidade, no pressuposto de que a educação pré-escolar constitua «a estrutura fundadora e de suporte de uma educação ao longo da vida»” (Carvalho, 1996, 43).

Na medida destes argumentos, as Orientações Curriculares podem contribuir para melhorar, de modo efectivo, a educação pré-escolar. No entanto, como Formosinho Simões (1994) refere, esta etapa escolar como “direito e necessidade social, não se transforma automaticamente num benefício académico e social para a criança, para que tal aconteça os programas têm de ser de qualidade”. Reportando-se a estudos realizados por Weikart & Katz (1993), acrescenta que, no caso de constituir um mau serviço, a educação pré-escolar representará “uma oportunidade perdida de contribuir de modo significativo para a qualidade de vida e para o futuro da criança”. Neste sentido, cabe aos próprios educadores velarem para que as Orientações Curriculares desencadeiem práticas inovadoras e de qualidade, capazes de provocar benefícios nas aprendizagens.

Assim sendo, salienta-se a necessidade de os educadores darem uma atenção particular à organização do ambiente educativo, às áreas de conteúdo, à continuidade educativa e à intencionalidade educativa, sendo que este último aspecto se apresenta como suporte da sua “intervenção profissional” (ME, 1997, 25), devendo, nessa medida, passar por diversas etapas que se vão sucedendo e aprofundando (Figura 1).

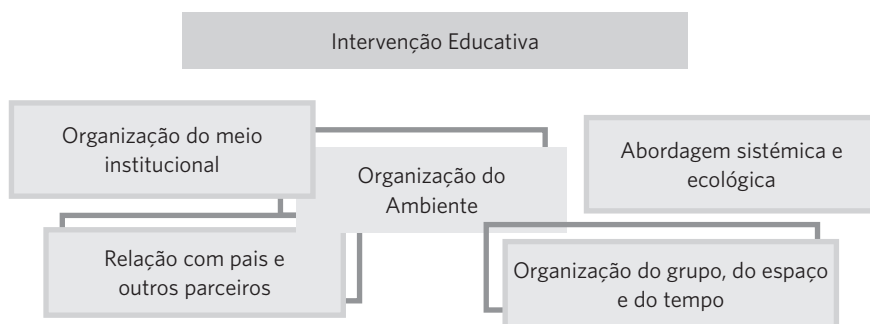
Figura 1. Orientações globais para o educador
(Esquema proposto em Orientações Curriculares, 2006, 12).



A intencionalidade educativa exige, antes de mais, que o educador “reflita sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (ME, 1997, 93). Neste quadro, reconhece-se a importância de se proceder, no decurso do processo educativo, à avaliação individual e colectiva das opções pedagógicas para verificação da sua pertinência no grupo de crianças, de forma a proporcionar “o desenvolvimento de todas e cada uma” (ME, 1997, 94).

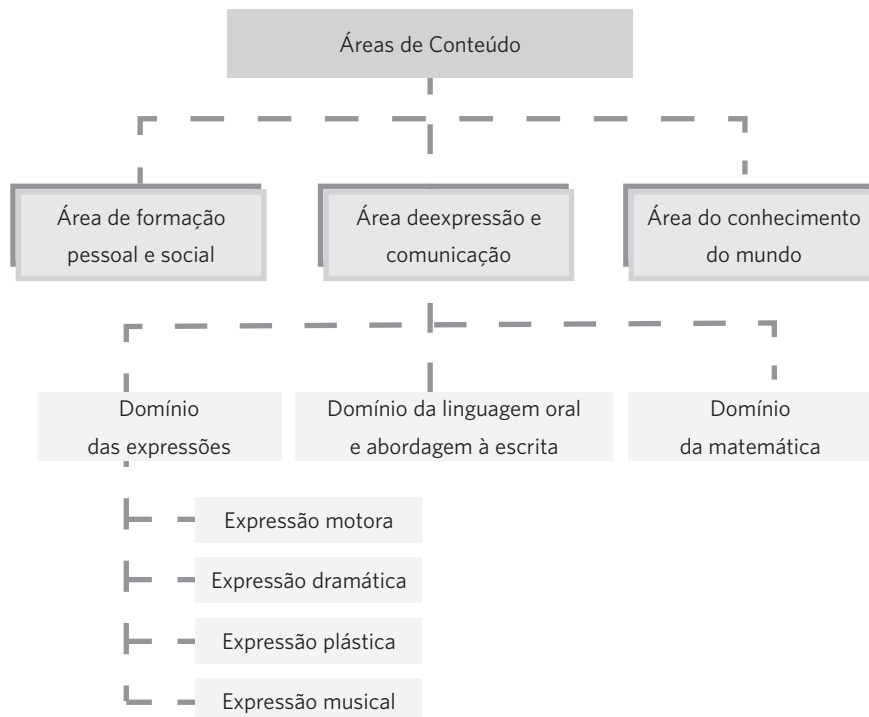
Estamos perante uma abordagem contextualista, que solicita o educador para “adequar, de forma dinâmica” o ambiente educativo “às características e necessidades das crianças e adultos” e do meio social em que trabalha (ME, 1997, 33). Assim, a organização desse ambiente deve comportar diferentes níveis de interacção: organização do meio institucional; relação com pais e com outros parceiros; abordagem sistémica e ecológica; organização do grupo, do espaço e do tempo (Figura 2).

Figura 2. Apresentação esquemática da organização do ambiente educativo
(Esquema adaptado de *Orientações Curriculares*, 2006, 10).



Com referimos, na intervenção educativa são também consideradas as áreas de conteúdo que se apresentam como “âmbitos de saber com uma estrutura própria e pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (ME, 1997, 47). Tais áreas, que implicam necessariamente “formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças”, são: *Formação Pessoal e Social*, *Expressão e Comunicação* e *Conhecimento do Mundo* (Figura 3).

Figura 3. Apresentação esquemática da organização das áreas de conteúdo
(Esquema proposto em *Orientações Curriculares*, 2006, 11).



À área de *Formação Pessoal e Social*, é imputado um carácter transversal, “dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover atitudes e valores que permitam aos alunos tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida”. Trata-se, portanto, duma área integradora, que ganha sentido na perspectiva de que o ser humano “se constrói em interacção social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia” (ME, 1997, 51). A área de *Expressão e Comunicação* reporta-se “à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia” (ME, 1997, 56), abrangendo, portanto, vários domínios que, apesar de diferenciados, não deverão ser vistos como separados. Por fim, a área de *Conhecimento do Mundo*, que se encontra arreigada na “curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê”, cria oportunidades para que se possam experimentar situações de exploração e descoberta, procurando-se sempre alargar os interesses do grupo e de cada criança. Esta área, constituindo-se como uma sensibilização às ciências, aponta para a abordagem de aspectos relativos à história,

sociologia, geografia, física, química e biologia, e procura desenvolver a capacidade de observar, o desejo de experimentar e a atitude crítica (ME, 1997, 80-81).

Considerando que a aprendizagem não pode ser pensada de forma compartimentada, estas áreas devem ser estruturadas numa perspectiva transversal, supondo a realização de actividades integradoras, “dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia” (ME, 1997, 47).

A continuidade educativa entre o processo educativo iniciado na família e/ou numa instituição educativa e a educação pré-escolar surge também contemplada nas Orientações Curriculares. De facto, a criança chega ao jardim de infância com “diferentes percursos, origens sociais e culturais diversas, características individuais próprias”, sendo necessária atenção e maleabilidade por parte do educador, no sentido de, em função disso, encontrar as respostas de aprendizagem mais apropriadas a cada uma, até com vista a uma integração bem sucedida no ensino básico. Assim, é fundamental que se colabore, nomeadamente, com os pais/encarregados de educação e com os docentes do primeiro ciclo, no sentido de facilitar a dita transição.

Em suma, as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar constituem “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças”, garantindo, não só a qualidade da aprendizagem proporcionada, mas também a clarificação do estatuto profissional do educador (ME, 1997, 93). Neste particular, salientamos que, durante muitos anos, e citando Cardona (2006, 26), “a imagem de boa educadora aproximava-se muito da imagem de boa mãe”, assentando essencialmente em características pessoais. A partir do momento em que se estabelece como prioritária a valência pedagógica na educação pré-escolar, o educador entra numa nova fase da sua história, que sem perder “a sua especificidade, cada vez mais se tem que posicionar a par dos outros profissionais de ensino” (ME, 1997, 93).

A qualidade em educação de infância e o perfil do educador de infância

Em 1994, o Conselho Nacional de Educação¹, apoiando-se numa análise ao impacto de diversos programas pré-escolares, conclui que, globalmente, o seu impacto duradouro depende mais da *qualidade* pedagógica que denotam, do que da orientação teórica que seguem. Assim, evidencia a responsabilidade do educador ao pôr em curso, diariamente, uma pedagogia estruturada, intencional e sistematicamente contextualizada e avaliada,

¹ Parecer n.º 1/94 do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Pré-Escolar em Portugal.

justificando a definição dos perfis de competência para os educadores, os quais devem constituir um requisito do processo de acreditação dos cursos de formação.

Esta pretensão passa a letra de lei através do Decreto-Lei n.º 240/2001, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos Básico e Secundário, e do Decreto-Lei n.º 241/2001, que aprova os perfis de desempenho específicos de qualificação profissional para a docência, relativos ao educador de infância e ao professor do 1.º ciclo do Ensino Básico. Neste último diploma está prevista, ainda, a formação que o educador de infância deve adquirir e que capacita para o desenvolvimento doutras funções, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a três anos.

No relatório do *Grupo de Missão Acreditação na Formação de Professores*² consta “a identificação das competências exigidas pelo desempenho profissional” que são, “antes de mais, de natureza técnica e científica e releva da capacidade das instituições de formação. Caberá a estas, explicitar como estão a fazer para que a qualificação profissional prosseguida corresponda a esta expectativa social e mostrar até que ponto o estão a conseguir” (ME, 1998a, 24). Reportando-se ao referido relatório, Nascimento (2002, 105), assinala que “o perfil de desempenho definido é um perfil de saída do curso, de forma a salvaguardar «a autonomia científica e pedagógica da instituição de formação, a quem cabe transformar o perfil de saída em objectivos de aprendizagem e determinar as situações susceptíveis de conduzir à sua prossecução, o que deixa espaço para a diversidade e para a possibilidade de inovação». Constitui, ainda, um referencial em termos de desempenho profissional, com base na «expectativa social sobre o que é esperado do professor no início da actividade profissional»”.

Uma observação do perfil a que nos reportamos, deixa-nos perceber, de imediato, a sua complexidade, decisão que, certamente, assenta no pressuposto de que as funções docentes requerem “um considerável suporte de conhecimentos teóricos e de atitudes apropriadas” (Ribeiro, 1991, 33). No entanto, não nos podemos esquecer que “ser detentor de conhecimentos não faz um profissional, é preciso mobilizá-los (...) em situação, e isso aprende-se” (Perrenoud, 1996, 26).

Estudo empírico realizado

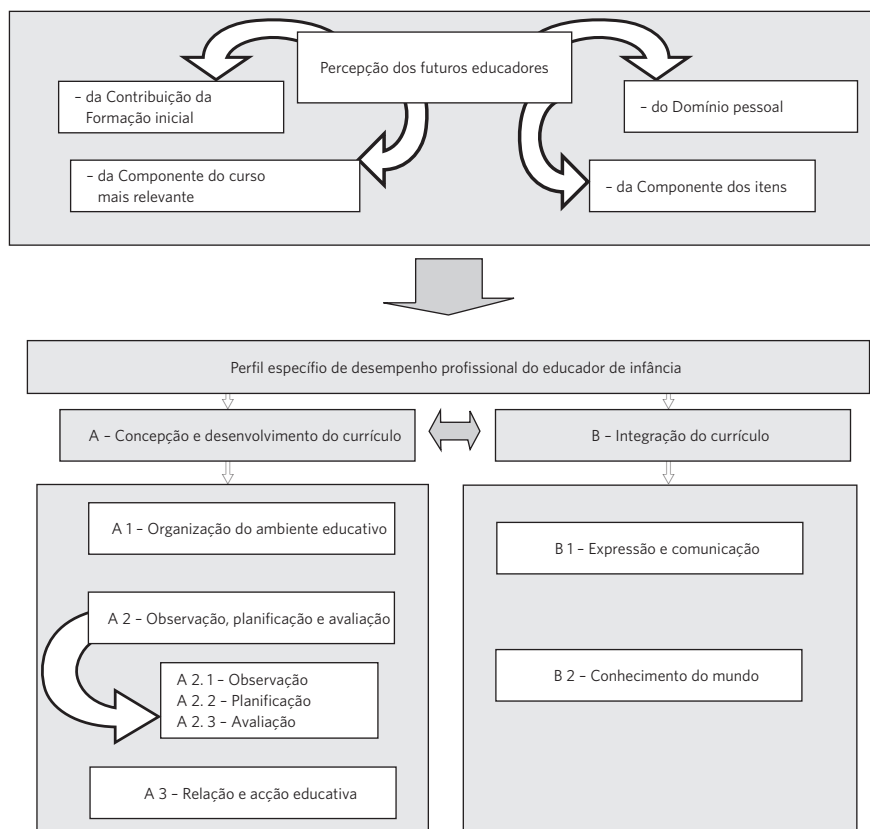
A publicação dos diplomas legais que estabelecem o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, e que atrás referimos, permitiu definir um quadro

² Este Grupo de Missão foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/97, de 9 de Junho.

de orientação a que se encontram subordinadas: “a) a organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência; b) a acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Artigo 2.º).

Com base neste quadro, empreendemos um estudo empírico incidente nas percepções que os futuros educadores de infância têm da contribuição da formação inicial, no seu todo e nas suas componentes — *Teórica, Teórico-Prática e Prática* —, para o domínio das duas grandes categorias que constituem o perfil específico de desempenho profissional definido pela tutela: *Concepção e desenvolvimento do currículo* e *Integração do currículo*. Mais concretamente, procurámos conhecer a percepção que estes sujeitos têm: a) da clareza dos itens do perfil; b) da contribuição da formação inicial para o domínio do perfil; c) da contribuição das componentes do curso para o domínio do perfil; d) do domínio pessoal do perfil (Figura 4).

Figura 4. Estrutura do estudo empírico empreendido



Para conhecer as referidas percepções, elaborámos um questionário de auto-preenchimento, estruturado em função de duas categorias — *Concepção e desenvolvimento do currículo* e *Integração do currículo* — e que ficou composto por trinta e cinco itens, cujo conteúdo foi retirado textualmente do Decreto-Lei n.º 241/2001. A primeira categoria integra 18 itens que se distribuem por três sub-categorias: *Organização do ambiente educativo*, que se concretiza em 5 itens; *Observação, planificação e planificação*, que se concretiza em 5 itens; e *Relação e acção educativa*, que se concretiza em 8 itens. A segunda categoria integra 17 itens que se distribuem por duas sub-categorias: *Expressão e comunicação*, que se concretiza em 10 itens; e *Conhecimento do mundo*, que se concretiza em 7 itens (Tabela 1).

Tabela 1. Estrutura do questionário

Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (35 itens)			
A – <i>Concepção e desenvolvimento do currículo</i>	18 Itens	B – <i>Integração do currículo</i>	17 Itens
A 1 – Organização do ambiente educativo	5 Itens	B 1 – Expressão e comunicação	10 Itens
A 2 – Observação, planificação e avaliação	5 Itens	B 2 – Conhecimento do mundo	7 Itens
A 3 – Relação e acção educativa	8 Itens		

Relativamente a cada item, e de acordo com os objectivos definidos, formulámos quatro questões: I) *Aprecie a clareza do seu conteúdo*; II) *Aprecie a contribuição da formação inicial para o seu domínio*; III) *Indique a componente do curso cuja contribuição considera mais relevante*; e IV) *Aprecie o domínio que considera ter* — para as quais considerámos uma escala com três possibilidades de resposta (Tabela 2).

Tabela 2. Estrutura do questionário

Questões formuladas para cada item	Possibilidades de resposta
I – Aprecie a clareza do seu conteúdo	Nada claro (1); Pouco claro (2); Claro (3).
II – Aprecie a contribuição da formação inicial para o seu domínio	Não contribui (1); Contribui em parte (2); Contribui (3)
III – Indique a componente do curso cuja contribuição considera mais relevante	Teórica (1); Teórico/Prática (2); Prática Pedagógica (3)
IV – Aprecie o domínio que considera deter	Não domino (1); Domino parcialmente (2); Domino (3)

Tal questionário, depois de devidamente aperfeiçoado, foi aplicado, sem incidentes, a uma amostra de 115 sujeitos, correspondente a todos os alunos finalistas do curso de Educação de Infância das Escolas Superiores de Educação de Coimbra, Leiria e Viseu. Na análise dos dados, que ele nos possibilitou e que, a seguir, apresentamos,

orientámo-nos pelas quatro dimensões que se constituíam como objecto de estudo e que acima explicitámos.

a) Começamos, pois, por mencionar os resultados referentes à percepção da *clareza dos itens do perfil*, a qual é, naturalmente, condição da análise dos ditos itens nas respostas às restantes questões. Tais resultados indicam que os sujeitos consideram o documento claro, tanto no que respeita à categoria de *Concepção e desenvolvimento do currículo* (cf. Gráfico 1), como no que respeita à de *Integração do currículo* (cf. Gráfico 2). Esta constatação, permite-nos conjecturar que tal percepção se deverá a uma prévia apropriação do seu conteúdo por parte dos sujeitos, durante a formação.

Gráfico 1. Percepção da clareza dos itens do perfil – Concepção e desenvolvimento do currículo

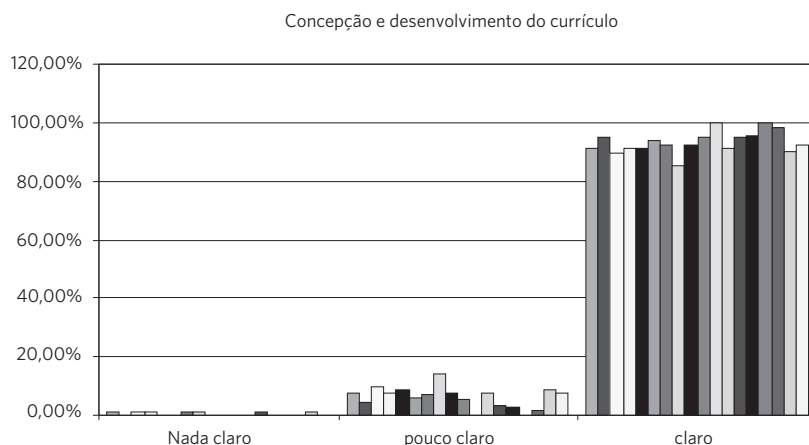
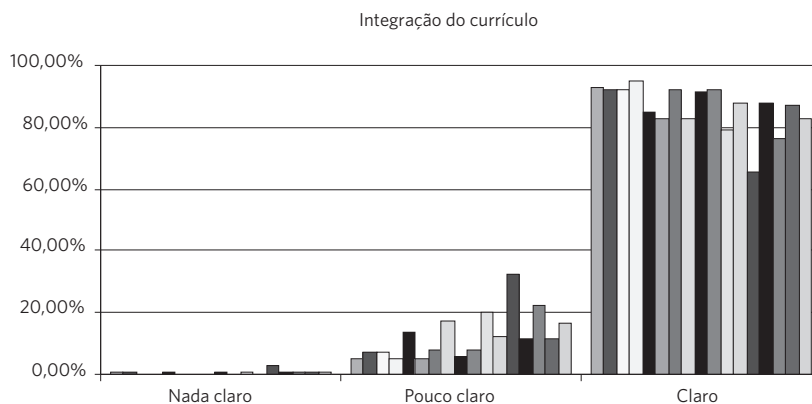


Gráfico 2. Percepção da clareza dos itens do perfil – Integração do currículo



b) No que respeita aos resultados relativos à percepção da contribuição da formação inicial para o domínio dos itens do perfil, podemos dizer que são favoráveis para o domínio de conhecimentos e competências conducentes à *Concepção e desenvolvimento do currículo* (cf. Gráfico 3) e à *Integração do currículo* (cf. Gráfico 2).

Gráfico 3. Percepção da contribuição da formação para o domínio dos itens do perfil – Concepção e desenvolvimento do currículo

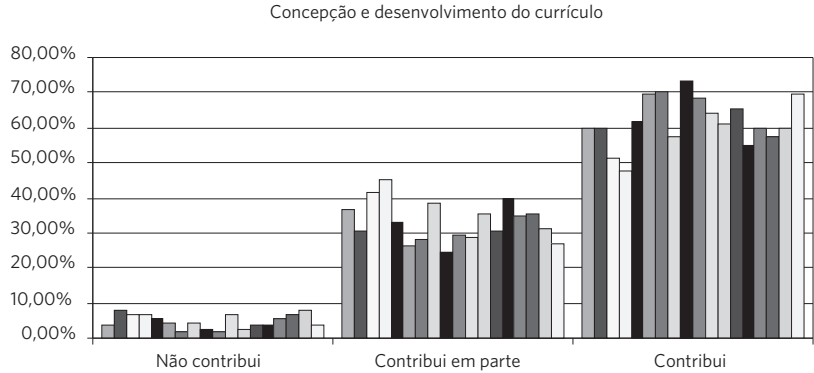
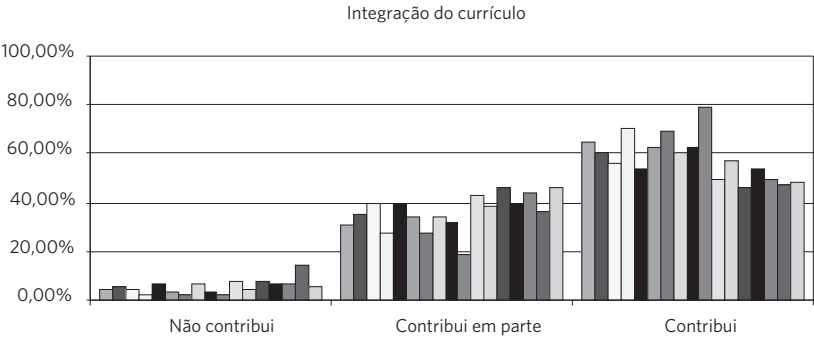


Gráfico 4. Percepção da contribuição da formação para o domínio dos itens do perfil – Integração do currículo



c) No que respeita à percepção da contribuição das diversas componentes do curso de formação para o domínio dos itens do perfil — teórica, teórico-prática e prática pedagógica —, os resultados denotam a ênfase posta na *prática pedagógica*, que é indicada pelos sujeitos como a mais relevante nas duas categorias que temos vindo a seguir: a *Concepção e desenvolvimento do currículo* (cf. Gráfico 5) e a *Integração do currículo* (cf. Gráfico 6).

Gráfico 5. Percepção da contribuição da componente do curso mais relevante para o domínio dos itens do perfil – Concepção e desenvolvimento do currículo

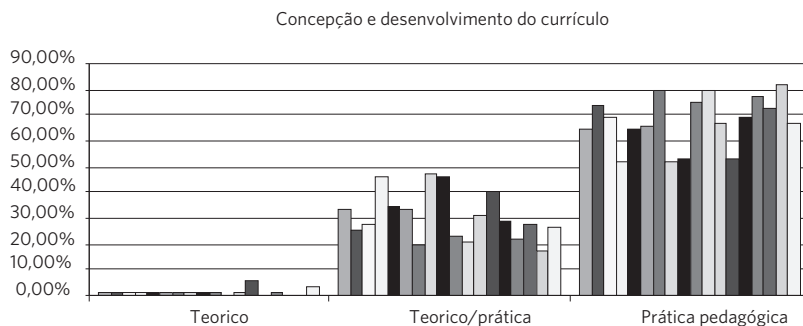
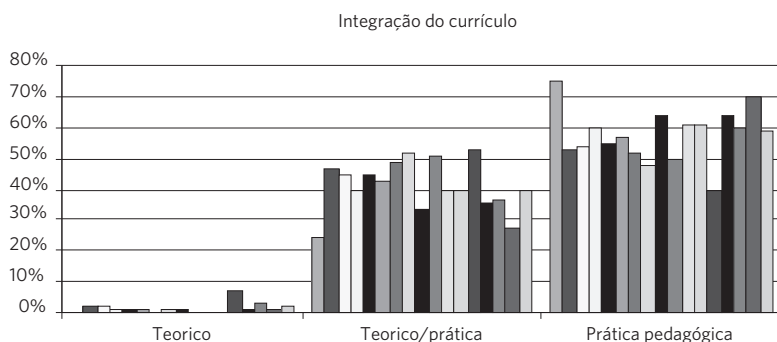


Gráfico 6. Percepção da contribuição da componente do curso mais relevante para o domínio dos itens do perfil – Integração do currículo



d) No que concerne aos resultados relativos à percepção do domínio pessoal dos itens do perfil podemos dizer que a maioria dos sujeitos considera dominar os itens que integram a categoria da *Concepção e desenvolvimento do currículo* (cf. Gráfico 7). Porém, e no que respeita à maioria dos itens contemplados na categoria *Integração do currículo*, os sujeitos referem um domínio parcial dos mesmos (cf. Gráfico 8). Parece, assim, aflorar-se alguma dificuldade por parte dos formandos na mobilização de conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento dum currículo integrado.

Gráfico 7. Percepção do domínio pessoal dos itens do perfil – Concepção e desenvolvimento do currículo

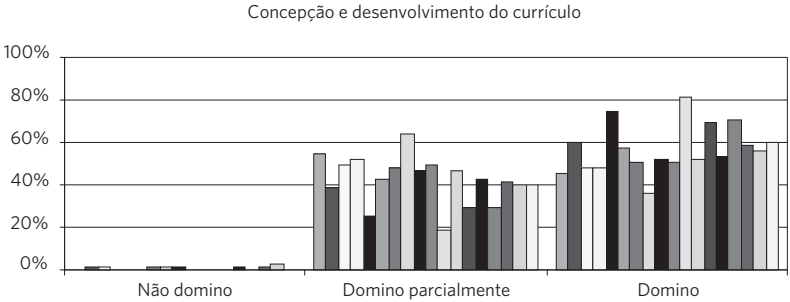
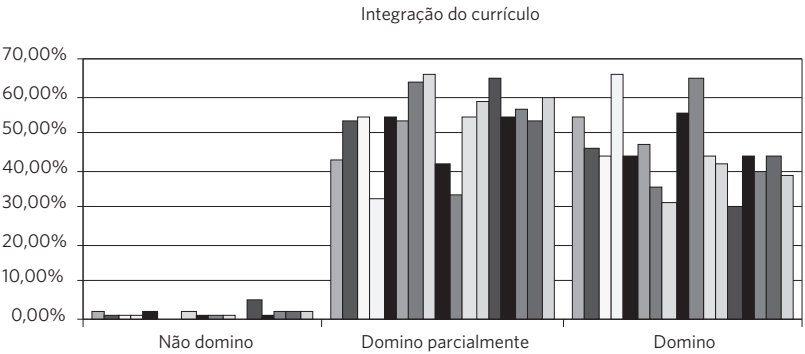


Gráfico 8. Percepção do domínio pessoal dos itens do perfil –Integração do currículo



Fazemos, finalmente, referência à análise das correlações entre as duas categorias do perfil — *Concepção e desenvolvimento do currículo* (A) e *Integração do currículo* (B) — que, sendo positivas e significativas, permite-nos afirmar que uma alteração ou modificação numa dessas categorias, tem efeito na outra no mesmo sentido (Quadro I). Estes resultados significam, nomeadamente em relação ao *Domínio pessoal do perfil*, que à medida que os estudantes, no seu processo de formação, se vão apropriando dos saberes capazes de sustentar o trabalho curricular, vão simultaneamente mobilizando estes conhecimentos na sua intervenção educativa.

Quadro I. Correlações entre os âmbitos que integram as categorias

		Concepção e desenvolvimento do Currículo (A)			Integração do Currículo (B)	
		(A1)	(A2)	(A3)	(B1)	(B2)
<i>Organização do ambiente educativo (A1)</i>	R	1	,626(**)	,665(**)	,444(**)	,646(**)
	P		,000	,000	,000	,000
<i>Observação, planificação e avaliação (A2)</i>	R	,626(**)	1	,602(**)	,394(**)	,562(**)
	P	,000		,000	,000	,000
<i>Relação e acção educativa (A3)</i>	R	,665(**)	,602(**)	1	,435(**)	,701(**)
	P	,000	,000		,000	,000
<i>Expressão e da comunicação (B1)</i>	R	,444(**)	,394(**)	,435(**)	1	,479(**)
	P	,000	,000	,000		,000
<i>Conhecimento do mundo (B2)</i>	R	,646(**)	,562(**)	,701(**)	,479(**)	1
	P	,000	,000	,000	,000	

** p < 0.01 level

Conclusão

A definição de um perfil de desempenho profissional dos educadores de infância, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, vem fixar o que se espera destes docentes e, conseqüentemente, da educação pré-escolar. Ao analisarmos os itens que o constituem, constatamos que se trata de um perfil amplo e complexo, exigindo ao educador uma articulação entre os diferentes âmbitos que o integram.

Considerando que a detecção das reais percepções dos formandos pode contribuir para melhorar o processo de preparação conducente ao exercício da função educativa, procurámos, no estudo empírico realizado, conhecer a percepção dos finalistas em Educação de Infância acerca da contribuição da sua formação inicial para o domínio do perfil especificado pela tutela.

Com base nos dados recolhidos, constatámos percepções positivas por parte dos estudantes relativamente a este objecto, destacando-se, a especial importância que atribuem à componente de prática pedagógica. Assim, a escolha dos profissionais que supervisionam esta componente no processo de formação inicial deve ser tida em especial consideração. Recordamos que, relativamente aos requisitos dos orientadores cooperantes, a tutela determinou que eles devem estar na “posse das competências adequadas às funções a desempenhar e prática docente nas respectivas áreas curriculares ou disciplinas, nunca inferior a cinco anos” (Decreto-Lei n.º 43/2007, Artigo

19.^o). Contudo, julgamos justificar-se a disponibilização de formação regular que lhes permita actualizar essas competências, bem como a definição concreta de um perfil susceptível de guiar os alunos no primeiro momento de intervenção educativa.

Do presente estudo, concluímos, ainda, que os sujeitos inquiridos consideram dominar parcialmente a mobilização de conhecimentos e de competências necessárias ao desenvolvimento da integração curricular. Atendendo a que existe uma relação positiva entre *Concepção de desenvolvimento do currículo* e *Integração do currículo*, afigura-se-nos como necessário repensar a formação inicial de educadores de infância, de forma a assegurar o domínio dos itens da integração do currículo pré-escolar, aspecto considerado como central pela tutela, sendo de toda a conveniência escolher um modelo que permita estabelecer uma estrita relação entre a teoria e a prática, que disponibilize “a teoria necessária para descrever, explicar e modificar a prática e proporcione a prática necessária para assimilar e vivenciar a teoria” (Formosinho Simões, 1986, 100-101).

De modo complementar, recordamos Ferry (1983, 57), quando referiu a utopia de se pensar num processo de formação inicial sem falhas “que apetrechasse os professores para desempenhar todas as tarefas em todas as situações, para resolver todos os acontecimentos com que se deparam” e salientamos a importância de se assegurar uma formação contínua “integrada no dia-a-dia dos professores e das escolas (...) “onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas” (Nóvoa, 1992, 29).

Bibliografia

- Bairrão, J., Leal, T. Lima, I. A. & Morgado, R. (1997). Educação pré-escolar. In DAPP/ME (Eds.), *A evolução do sistema educativo e o PRODEP: Estudos temáticos*, Vol. 2 (pp. 17-110). Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Cardona, M. J., (2006). *Educação de infância, formação e desenvolvimento*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Carvalho, I. L. (1996). *Educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Edição do Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Direcção Regional da Educação dos Açores. (2006). *Orientação Curriculares da Educação Pré-Escolar*. Região Autónoma dos Açores. Secretaria Regional da Educação e Ciência. Direcção Regional de Educação.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Formosinho Simões, J. (1994). Parecer n.º 1/94 do Conselho Nacional de Educação sobre a educação pré-escolar em Portugal. *Diário da Republica - II Série*, n.º 135 de 14-06-1994.

- Ministério da Educação (Ed.) (1997). *Orientações curriculares da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (Ed.) (1998). *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998a). *Referenciais e acreditação da formação de professores*. Relatório de Missão Acreditação na Formação de Professores, criado pela Resolução do Conselho de Ministros nº88/97 de 9 de Junho. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2002). *Gestão flexível do currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Nascimento, M. A. (2002). *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores*. Dissertação de doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, (Ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, pp. 15-33.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Formation continue et développement de compétences professionnelles*. L'Éducateur, nº 9, pp. 28-33.
- Ribeiro, A.C. (1991). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Silva, I. (1996). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Noesis*, Out-Dez, pp. 44-47.
- Silva, I. (2001). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em Portugal – a participação dos educadores. *Actas do Encontro Pensar o Currículo em Educação de Infância* – Abril 1997. Lisboa: Associação dos Profissionais de Educação de Infância.

Legislação

- Decreto-lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar
- Decreto-lei n.º 147/97, de 11 de Junho – Estabelece o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Parecer n.º 1/94 do Conselho Nacional de Educação sobre a educação pré-escolar em Portugal.

Résumé

On présente une étude sur la contribution de la formation initiale pour la construction du profil professionnel des éducateurs d'enfance.

L'approche empirique réalisée a permis de connaître la perception des futurs éducateurs à l'égard de la contribution du cours de formation initiale, dans la globalité et dans ses principales composantes, pour le domaine du profil professionnel. Les résultats obtenus en trois Écoles Supérieures d'Éducation énoncent des perceptions positives des étudiants face au processus de formation, soulignant l'importance attribuée à la pratique pédagogique.

Abstract

This paper relates to a study on the contribution of pedagogical supervision and teacher training education to the development of the professional profile of Nursery School Teachers.

The empirical research aimed at understanding how the prospective Nursery School Teachers value the contribution of their initial training, as a whole and in each one of its components, towards the mastery of the skills set forward in their Professional Profile. It was carried out in three Teacher Training Institutions and allows us to conclude that trainees have a positive perception of their Initial Training, highlighting the importance of Pedagogical Practice over the other components.