

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM CAMINHO, DUAS IDENTIDADES

Adéríta Fernandes¹ & Fernando Correia²

¹Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal.
aderita.fernandes@staff.uma.pt

²Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal.
fernandoc@staff.uma.pt

Introdução

O contexto da formação inicial de professores (FIP) é percecionado como um válido e complexo território de pesquisa e conhecimento, bem como agrega uma dimensão portadora de uma enorme responsabilidade social no desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, é inegável que a aposta na educação seja entendida como o principal fator de desenvolvimento humano e social. Neste olhar sério sobre a educação devemos considerar a criança desde que nasce e ao longo de todo o seu percurso e desenvolvimento educativos. Esta crença de que o investimento no capital humano conduz necessariamente ao desenvolvimento económico, social, científico, tecnológico, cultural coloca sob as Instituições de Ensino Superior uma grande responsabilidade, visando a garantia de uma resposta de qualidade, que corresponda às aspirações, necessidades e exigências da sociedade. Com efeito, às instituições de formação compete definir os objetivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência.

Neste enquadramento político-normativo, foi através do DL n.º 43/2007 que se assistiu ao alargamento dos domínios de habilitação do docente

generalista que passaram a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar (EPE) e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Está, portanto, subjacente à intencionalidade política o reconhecimento do primeiro ciclo, a licenciatura, enquanto garantia de formação de base na área da docência. Salienta-se, pois, que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.

Mais uma vez sobressai do discurso das políticas educativas, a assunção do valor e do impacto da docência na qualidade da educação, sublinhando-se, assim, que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente. As melhores práticas e o robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da FIP e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas respetivas didáticas.

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No caso específico da Universidade da Madeira, instituição com uma forte tradição e larga experiência na formação de professores, os alunos que pretendam ser Educadores de Infância e/ou Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quando terminam o ensino secundário candidatam-se à Licenciatura em Educação Básica. A conclusão desta licenciatura permite o acesso ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB), que confere a habilitação profissional para a docência nos níveis da EP e do 1.º CEB. Será, portanto, a conclusão deste

mestrado que habilita os alunos para exercer as profissões de Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB. Do ponto de vista formativo, estes dois anos são o culminar de uma formação académica que tem o seu início com a licenciatura, na medida em que os planos curriculares organizam-se de modo que haja um contínuo e uma complexidade na aprendizagem cada vez maior a fim de “preparar não apenas um expert na matéria e nas técnicas de ensino e aprendizagem, mas um profissional, na sua verdadeira aceção, que seja autónomo, crítico e reflexivo” (<https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1o-ciclo-do-ensino-basico/>).

Através de uma consulta ao plano curricular do MEPEE1CEB, é possível observar-se que, no desenvolvimento das Unidades Curriculares inseridas no domínio da Área Educacional Geral (AEG), pretende-se que os estudantes sejam capazes de demonstrar autonomia para a ação profissionalizante reflexiva resultante do questionamento das experiências práticas e do conhecimento científico acumulado, compreender as variáveis intervenientes no processo educativo numa visão global, aprofundar os conhecimentos do âmbito da psicologia educacional e problematizar a exclusão e os contextos dos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais.

Na formação na Área da Docência (AD), os objetivos prendem-se com a capacidade de construir a matriz sócio-histórica da identidade nacional, sistematizar a fundamentação dos conteúdos matemáticos e refletir a literatura para a Infância numa perspetiva cultural.

Nas Didáticas Específicas (DIE), os alunos deverão desenvolver e aprofundar as capacidades e atitudes nas áreas curriculares da EPE e do 1.º CEB. Por fim, na Prática de Ensino Supervisionada (PES) espera-se que sejam capazes de agir e refletir em contexto real de aprendizagem.

A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ora, estes contextos reais de aprendizagem, após a conclusão da formação académica, traduzir-se-ão em contextos de trabalho distintos, pois o exercício das funções docentes tanto pode acontecer na EPE como no 1.º CEB, ou seja, nos grupos de recrutamento 100 e 110, respetivamente. De acordo com a informação plasmada no artigo 4.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), pode ler-se que “a educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (pág. 3069), destinando-se, desde modo, às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.º CEB.

Aludindo à afirmação de João Costa, no preâmbulo Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), constata-se que a EPE representa um período “crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (pág. 4), sendo, por isso, considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º, pág. 670). Concluída a etapa da EPE e chegada à idade da escolaridade obrigatória, surge a educação escolar, que compreende, entre outros, o ensino básico. De acordo com o artigo 8.º da LBSE (organização), constata-se que o ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, aquele que aqui importa destacar.

A formação e o desempenho docente deverão, portanto, estar alinhados com estas características dos setores de ensino no quais os Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB exercerão as suas funções. Do mesmo modo o enquadramento legal, através dos seus documentos orientadores, que subjaz a cada um dos níveis educativos constitui igualmente uma importante referência curricular. As OCEPE constituem-se referenciais comuns para o trabalho educativo dos Educadores de Infância e definem que competências devem ser adquiridas pelas crianças entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória, reconhecendo-lhe um papel preponderante no

início de um processo de educação que se desenvolverá ao longo de toda a vida. Refira-se, portanto, que as OCEPE assentam nos objetivos globais pedagógicos elucidados na Lei Quadro da EPE e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo na EPE, assunto que será debatido posteriormente. No que concerne à legislação emanada pelo Ministério de Educação alusiva aos princípios orientadores de organização e gestão curricular do 1.º CEB, as sucessivas alterações e atualizações enformam uma lista bem maior do que em relação à EPE. Dessa forma, o documento mais atualizado e que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens é o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Este documento faz-se acompanhar de outros, igualmente relevantes para a conceção e organização pedagógica do 1.º CEB, como sejam as Aprendizagens Essenciais, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, o Regime Jurídico da Educação Inclusiva, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), entre outros.

Por outro lado, a definição do perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, plasmado no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, aglutina um referencial comum à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino. A sua redação está organizada por descritores de desempenho em torno de quatro dimensões distintas: (1) profissional, social e ética; (2) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (3) participação na escola e relação com a comunidade e (4) desenvolvimento profissional ao longo da vida. Para cada dimensão é feita uma breve explanação do que se pretende para, posteriormente, serem elencados um conjunto de comportamentos que se esperam dos docentes.

No que concerne à dimensão profissional, social e ética é expetável que o professor promova “aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (DL n.º 240/2001, p. 5570).

No âmbito do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, cabe ao professor promover “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (DL n.º 240/2001, p. 5571).

Na dimensão III, referente à participação na escola e relação com a comunidade, o professor deverá exercer a sua atividade profissional, “de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (DL n.º 240/2001, p. 5571).

A última dimensão, contemplada no perfil geral de desempenho, diz respeito ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, na qual se enuncia que

o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (DL n.º 240/2001, p. 5571).

Destaca-se, portanto, que as profissões de Educador de Infância e Professor do 1.º CEB possuem um referencial teórico comum, que as aproxima no plano normativo, sendo que as diferenças na redação e linguagem se encontram ao nível do currículo, nomeadamente na sua conceção, desenvolvimento e integração.

Paralelamente, a aprendizagem é considerada o denominador comum que perpassa todo o sistema educativo. Desta forma, no processo de desenvolvimento da transição educativa da EPE para o 1.º CEB, a aprendizagem assume uma posição central, enquanto objetivo transversal a toda a sociedade. Nas palavras de Guilherme d’Oliveira Martins, “o que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem” (2017, p.5). Rato e Caldas revelam que “aprendizagem é um processo construtivista que evolui

através de etapas de desenvolvimento à medida que o indivíduo amadurece” (2017, p. 117).

A articulação entre docentes reflete um requisito imprescindível da forma de atuar docente. Os docentes deverão preconizar, cada vez mais, um trabalho colaborativo. Se se pretende desenvolver uma cultura de cooperação, colaboração e partilha junto das crianças e alunos, o docente deverá igualmente adotar uma postura de cooperação com os seus pares com vista a chegar a um objetivo comum: fazer com que os alunos aprendam (Cardoso, 2013). É na interação e na interdependência que se consegue ser mais eficazes. Assim, tendo por base a diferenciação e o respeito pelo processo evolutivo natural de cada criança e a convicção que a continuidade educativa e a aproximação entre os níveis educativos pressupõem uma articulação curricular que reconheça as diferenças de cada nível, Serra (2004) esclarece que “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (p. 78).

Conclusão

A FIP dá, assim, resposta aos desafios impostos no espaço europeu, procurando criar condições que garantam a mobilidade entre docentes e estudantes, apoiando um enquadramento comum das competências de referência, bem como reforçando o investimento da qualificação dos professores. Sendo certa a influência e o impacto dos professores na qualidade da educação, este enquadramento político pretende reforçar e garantir que a FIP obedece a critérios rigorosos de qualidade e valorização da profissão docente. As experiências e influências internacionais sublinham veementemente a importância da FIP e a necessidade de ela se organizar de forma exigente, em particular em torno de conhecimentos específicos das matérias da área da docência – dimensão do saber e das respetivas didáticas – dimensão do saber-fazer. Compreende-se, neste sentido, que saber determinados conceitos sobre educação ou pedagogia não é suficiente. É

imprescindível saber aplicá-los de forma contextualizada e adequada às situações e aos intervenientes. Evidencia-se, portanto, uma faceta funcional do saber, nomeadamente o saber-fazer. As dimensões do saber ser educador e professor, isto é, do conhecimento profissional docente, incluem naturalmente o saber científico, pedagógico e didático e o saber ser. Estes ingredientes, mediados pela reflexão, dão origem ao saber-fazer docente. A dimensão reflexiva, assumida como estratégia indutora e construtora de conhecimento e identidade profissional docente, permite e promove o questionamento sobre o que significa e representa ser Educador de Infância e Professor do 1.º CEB e sobre a relação entre ensinar e aprender.

Com efeito, tornar-se educador e professor implica necessariamente o domínio de competências científicas, pedagógicas e didáticas - saber – que, como já foi possível compreender, quando operacionalizadas, e mediadas pela reflexão, constituem o saber-fazer docente. Estas são condições ímpares de operacionalização da profissão, porém, se não houver um compromisso moral e humano para com a profissão, de satisfação das necessidades motivacionais, o desenvolvimento profissional, nas suas facetas de construção de competência e manutenção do entusiasmo e crescimento, poderá ser fortemente abalado.

A identidade profissional alicerçada na perspectiva intelectual, mas, acima de tudo, na condição emocional permitirá que os educadores e professores reconheçam a necessidade de privilegiar uma forma de ser e estar permanentemente atualizada, numa perspectiva multidimensional. Sabe-se, assim, que o contexto pessoal influencia diretamente o desenvolvimento profissional. Ter apenas um conhecimento profundo e consolidado do saber e saber-fazer aproximam a profissão docente de uma lógica sustentada pela racionalidade técnica, lógica burocrática e mercantil, que não é suficiente para garantir a qualidade das aprendizagens. Nos espaços educativos, não entram apenas as cabeças dos demais intervenientes, entra todo o corpo. A simbiose entre mente e coração, razão e emoção faz da profissão docente uma profissão única e singular. A profissão docente é uma profissão com, para e de afetos. A valorização da dimensão pessoal no desenvolvimento da

identidade profissional imprime uma singularidade na paixão pelo comprometimento, pela realização profissional, pela motivação e autoeficácia capazes de equilibrar as tensões internas.

Na verdade, os pressupostos da identidade profissional docente são, de uma forma geral, comuns a todos os docentes. A diferença reside no modo como cada um dos docentes vive e experimenta os três pilares fundamentais que confluem para a sua identidade enquanto educador e professor.

A afirmação da identidade profissional no desenvolvimento curricular, a partir da FIP de habilitação conjunta, possibilitou que as docentes adequassem a organização do trabalho pedagógico em função do contexto educativo, numa lógica de combate à escolarização da EPE. Esta situação permitiu adotar uma postura completamente flexível na gestão do currículo, na EPE, valorizando especifica e intencionalmente o desenvolvimento de umas características em detrimento de outras. O facto de as docentes terem um conhecimento singular sobre a EPE e o 1.º CEB, possibilitou que, na EPE, não adotassem uma postura de preparação para o 1.º CEB, não encarando como um ciclo preparatório, mas sim complementar. Esta questão traz obviamente outros benefícios ao nível do saber-ser e estar, pois permitiu uma postura de tranquilidade e segurança perante as suas opções curriculares e pedagógicas. Quanto às dimensões do saber e do saber-fazer, considera-se que a FIP permitiu às docentes desenvolver o conhecimento necessário a uma prática pedagógica adequada, sendo que a formação contínua deverá assumir após a FIP uma posição central no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da profissão docente. Aliás, quanto a esta questão, entende-se que os documentos normativos e curriculares são, muitas vezes com a frequência indesejada alterados, em função das ideologias dos decisores políticos relativamente à Educação, e que, por isso, os docentes devem pautar a sua carreira pela permanente atualização e apropriação das inovações emanadas pela tutela.

Não obstante as características identitárias de cada uma das profissões, nomeadamente, a faixa etária das crianças e alunos, características desenvolvimentais, o currículo, entre outras, as dimensões que enformam a

profissionalidade docente são rigorosamente as mesmas e orientam-se em torno dos conhecimentos, habilidades e atitudes. Do estudo empírico sobressai claramente que são evidentes as adaptações necessárias, ao nível dos conhecimentos e habilidades, no que ao contexto educativo diz respeito. Quer isto dizer que as docentes, quando vestem a pele EI e de professoras do 1.º CEB têm, porventura, de mobilizar e concertar conhecimentos e conhecimentos didáticos diferentes, ainda que complementares e adjacentes. No entanto, na dimensão das atitudes, é claro e unânime que as características identitárias, quer dos Educadores de Infância, quer dos Professores do 1.º CEB são indubitavelmente as mesmas. Paralelamente, considera-se que são mais as questões educativas que unem estes dois níveis educativos, do que aquelas que os separam. A começar pela formação de cidadãos autênticos, pelos e responsáveis. À sua maneira e em funções das suas características diferenciadoras, quer a EPE, quer o 1.º CEB dão um forte contributo para a construção de um perfil de cidadão, pautado por valores como a liberdade, responsabilidade, integridade, participação, reflexão e inovação, conforme alude o PA (2017).

Conclui-se que o MEPEE1CEB constituiu uma vivência verdadeiramente significativa no que concerne à pedagogia, ou melhor, às pedagogias. As docentes sentem-se dotadas de capacidades, habilidades e atitudes que lhe permitem continuar a desenvolver a sua identidade profissional docente. A semente foi, certamente, plantada e, sendo bem cuidada, certamente florescerá. Seja quais forem as especificidades inerentes a um determinado nível de ensino, a essência pedagógica deverá constituir-se o eixo basilar, pois a “educação implica sempre uma intencionalidade, obriga a um esforço de construção, de criação e de composição das condições, dos ambientes e dos processos propícios ao estudo e ao trabalho dos alunos. É este esforço que define o papel dos professores” (Nóvoa, 2022, p. 37).

Referências

Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Guerra & Paz

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, páginas 5569 – 5572. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2005, Série I-A.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22, páginas 1320 – 1328. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/43/2007/02/22/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 28 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/p/cons/20210803/pt/html>

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10, páginas 670 – 673. <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>

Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores – Proteger, Transformar, Valorizar*. EGBA

Rato, J. & Caldas, A. C. (2017). *Quando o cérebro do seu filho vai à escola. Boas práticas para melhorar a aprendizagem*. Verso da Kapa.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora

Universidade da Madeira. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. <https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1o-ciclo-do-ensino-basico/>