



A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA: DA EXIGÊNCIA E COMPLEXIDADE DA PROFISSÃO AO PROJETO DE FORMAÇÃO NA UNIVERCIDADE DE ÉVORA

Maria Assunção Folque¹

RESUMO

A formação dos professores da Educação Infantil é um campo praxiológico potenciador da qualidade de vida das crianças, das suas famílias e comunidades, e de um desenvolvimento sustentável. Este texto apresenta o projeto de formação da Universidade de Évora (UE), sedimentado em um perfil de profissional que responda à complexidade da profissão nos nossos dias. Explicita os fundamentos teóricos e pedagógicos desta formação: 1) o isomorfismo pedagógico; 2) a inter-ação entre a Universidade e os contextos educativos; 3) o enriquecimento cultural sustentado nos contextos socioculturais da UniverCidade; e 4) a instituição de comunidades de aprendizagem colaborativa. Privilegiam-se a aprendizagem por projeto e escrita socializada enquanto instrumentos de construção e afirmação da profissão baseada em processos investigativos, que conferem cientificidade ao trabalho e promovem a qualidade das práticas profissionais.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Infantil. Isomorfismo Pedagógico. Comunidade de Aprendizagem.

EARLY CHILDHOOD TEACHER'S TRAINING: FROM THE COMPLEXITY OF THE PROFESSION TO THE TRAINING PROJECT OF THE UNIVERCITY OF ÉVORA

ABSTRACT

The early childhood teachers' training is a theoretical and practical field that impacts the quality of children's life, their families and communities, as well as a sustainable development. This paper presents the training project of the University of Évora (UE) based on a professional profile, aiming to respond to the complexity of the profession nowadays. The theoretical and pedagogical foundations of this training are: 1) pedagogical isomorphism; 2) inter-action between the University and the educational contexts; 3) sustained cultural enrichment in the sociocultural contexts of the UniverCity; and 4) establishment of collaborative learning communities. Learning through projects and socialized writing are favoured as tools of construction and affirmation of the profession based on inquiry processes that confer scientific grounds and promote the quality of the professional practices.

Keywords: *Teachers' training. Early Childhood Education. Pedagogical Isomorphism. Learning Communities.*

LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE INFANCIA: DE COMPLEJIDAD DE LA PROFESIÓN AL PROYECTO DE FORMACIÓN EN LA UNIVERCIUDAD DE ÉVORA

RESUMEN

¹ PhD Education, CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Diretora do Mestrado em Educação Pré-escolar, Diretora do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Professora Auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora (Portugal). E-mail: mafm@uevora.pt



La formación de profesores de la Educación Infantil es un campo teórico y práctico potenciador de la calidad de vida de los niños, de sus familias y comunidades, y de un desarrollo sostenible. Este texto presenta el proyecto de formación de la Universidad de Évora (UE), sedimentado en un perfil de profesional que conteste la complejidad de la profesión en nuestros días. Se explicitan los fundamentos teóricos y pedagógicos de esta formación: 1) el isomorfismo pedagógico; 2) interacción entre la Universidad y los contextos educativos; 3) enriquecimiento cultural sostenido en los contextos socioculturales de la UniverCidade; y 4) establecimiento de comunidades de aprendizaje colaborativo. Se privilegia el aprendizaje por proyecto y escritura socializada como instrumentos de construcción y afirmación de la profesión basada en procesos investigativos que confieren cientificidad al trabajo y promueven la calidad de las prácticas profesionales.

Palabras clave: Formación de profesores. Educación Infantil. Isomorfismo pedagógico. Comunidad de Aprendizaje.

Introdução

Na sociedade atual, em constante mudança, a informação disponível aumenta exponencialmente, tornando-se acessível por meio das formas de comunicação digitais e abrindo novas portas ao conhecimento. Surgem outras formas de trabalho, culturas e práticas sociais. As crianças assumem novos protagonismos e direitos, ao mesmo tempo em que se assiste a crescentes desigualdades e fragmentações sociais, econômicas e culturais (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016). As mudanças na ecologia da infância e no seu inter-relacionamento com diversas esferas da sociedade global levam a que se questione o papel do professor e do educador, bem como sua formação, reivindicando novos rumos para uma profissão complexa e social e culturalmente implicada na construção de um futuro sustentável. Este texto pretende contribuir para este debate refletindo acerca de projetos de formação de educadores de infância² capazes de edificar uma nova profissionalidade adequada aos desafios de educar crianças na sociedade de hoje.

Centramo-nos na formação de educadores e professores na *UniverCidade*³ de Évora⁴, partilhando o projeto de formação e os respetivos processos construídos a partir de intensos diálogos entre estudantes, docentes, educadores e professores cooperantes e agentes culturais e cívicos da cidade de Évora. O intercâmbio com especialistas acadêmicos

² Educadores de infância equivale, no Brasil, a professores de Educação Infantil.

³ Fazemos, aqui, um jogo de grafia para evidenciar que a formação na universidade implica a sua integração em espaços socioculturais da Cidade, como explicitado na seção *Formação enquanto enriquecimento cultural na UniverCidade*, deste mesmo texto.

⁴ Em Portugal e na Universidade de Évora, a formação de professores de Educação Infantil e dos professores do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) é feita em comum, apenas podendo se diferenciar ao nível do mestrado profissional.

de diversas Instituições do Ensino Superior em Portugal e no Brasil tem possibilitado igualmente o ampliar da reflexão e o enriquecimento mútuo, buscando projetos inovadores de formação para a docência na infância (MAGALHÃES, 2017; SILVA, 2018). Embora com realidades sócio-histórico-políticas diversas, estes países irmãos partilham preocupações, oportunidades e constrangimentos na formação de educadores de infância que lhes permitem, em diálogo, desenhar novos caminhos (GOMES, 2017).

Neste texto, apresenta-se e discute-se o projeto de formação de educadores de infância da Universidade de Évora (UE), sedimentado em um perfil de profissional que responda à complexidade da profissão nos nossos dias. Evidenciando diversos desafios que se colocam neste campo de trabalho, explicitam-se os fundamentos teóricos e pedagógicos desta formação, bem como os modos de trabalho privilegiados neste espaço de formação identificado como UniverCidade. Nóvoa (2017) fala da formação de professores enquanto espaço de afirmação da profissão, mas, apenas e só, caso se aprofundarem os diálogos e a coconstrução de conhecimento entre o espaço da formação (hoje na Universidade) e o espaço da profissão, de modo a que os autores do conhecimento profissional se potenciem mutuamente em um espaço de atuação e construção comum, em comunidade de prática; ou seja, em comunidade de aprendizagem.

Pensar e discutir a formação de educadores de infância implica tomar consciência do modo como se vive, hoje, a(s) infância(s) em uma ecologia em mudança.

O papel da Educação Infantil na complexidade dos nossos dias

A ecologia da infância e sua relação com diversas dimensões da existência humana, pública e privada, tem vindo a sofrer diversas alterações que afetam a vida das crianças e das suas famílias no presente, e que podem comprometer o futuro de uma sociedade enquanto espaço de humanidade comum. Observamos como o aumento da violência, da intolerância, da discriminação e da exclusão tem particular impacto nas crianças e nas famílias. As relações de gênero, os papéis parentais e a relação entre a vida profissional e a vida familiar definem diferentes condições e possibilidades de viver a infância e a família. Por outro lado, a industrialização e tecnologização dos modos de vida e de trabalho, a globalização e as desigualdades econômicas e a mercantilização da Educação criam novas necessidades (produtos de consumo) que, por vezes, afastam crianças e famílias do

desenvolvimento da sua humanidade. A desconexão com a natureza, a institucionalização da infância e a restrição da participação da criança no espaço público são fenômenos crescentes, que comprometem o desenvolvimento humano e da relação com os outros. Assistimos ao isolamento familiar com a restrição da família alargada e a uma segregação geracional que fragmenta as redes sociais de apoio. A crescente mobilidade e o florescer de sociedades multiculturais potenciam novos modos de compreensão e afirmação humana no desafio de lidar com as diferenças. Estes são alguns dos múltiplos fatores que afetam os sistemas de educação da infância, e apelam para uma redefinição da responsabilidade perante o cuidado e a educação das crianças no quadro de uma redefinição da relação entre o público (Estado) e o privado (família) nos assuntos relativos à infância (HADDAD, 2002; HADDAD; FOLQUE, 2018; UNESCO; 2016).

O papel do educador, neste contexto, assume novas responsabilidades e, neste sentido, deve ser repensada a sua formação. Este profissional não tem sido suficientemente valorizado, nem pela academia e nem pela sociedade, por via de razões sócio históricas comuns relacionadas com o estatuto da infância (DORTA, 2017; FORMOSINHO, 2009), com a desvalorização da dimensão do cuidado profissional no feminino (SARMENTO, 2009) e com o frágil estatuto socioeconômico dos profissionais de Educação Infantil.

Contudo, o educador de infância é um profissional de charneira, pois ele trabalha com as crianças, que são sujeitos de direitos e, como tal, têm direito à Educação e estão em uma idade que é fundamental para seu desenvolvimento e participação no mundo. Ao trabalharem com as famílias das crianças que vivem em um mundo complexo, os educadores de infância podem, também, apoiar-las na complexa tarefa de educar. Cuidar de uma criança nos primeiros anos é uma tarefa exigente, e para a qual não se nasce preparado. O ditado africano *para educar uma criança é precisa toda uma aldeia* representa bem a necessidade de enquadrarmos a Educação das crianças pequenas em uma rede de múltiplos apoios, e assumirmos as instituições de Educação Infantil como espaço de revitalização cultural e social (FOLQUE et al., 2016; FOLQUE; BETTENCOURT, 2018).

Assim, a profissionalidade do educador de infância deve-se, hoje, assumir em um espaço de fronteiras (VASCONCELOS, 2009; 2014) entre saberes de diferentes áreas de conhecimento e intervenção, fronteira não como uma linha que divide, mas antes, fronteiras como espaços e tempos de trocas e aprendizagens mútuas (VASCONCELOS, 2009). Um profissional que interage com crianças, famílias, membros da comunidade e profissionais de

áreas tão diversas, como Saúde, Ação Social, Psicologia, Cultura, Justiça, lazer, entre outras, assume-se como especialista em interações (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) neste espaço inter-contextos.

De forma paradoxal, ao mesmo tempo em que se requerem competências mais complexas e transversais, fundadas em saberes científicos sólidos para responder a uma profissão complexa, assistimos a movimentos de “(des)profissionalização do professorado” (NÓVOA, 2017, p. 1109), movidos por uma visão técnica da profissão e por movimentos de privatização dela. É, pois, urgente olhar a formação de educadores e sua qualidade.

Contexto da formação inicial de Educadores de infância em Portugal

A investigação tem revelado que a qualidade da docência é um dos fatores que mais impacto tem na qualidade das aprendizagens e nos resultados acadêmicos dos alunos (SCLEICHER, 2011; SIRAJ; TAGGART, , 2014). Estas evidências traduziram-se em uma crescente valorização da formação dos professores que, no caso português de educadores de infância, se revela no aumento do nível acadêmico da formação inicial e na obrigatoriedade do desenvolvimento profissional sustentado cientificamente.

A formação de educadores de infância em Portugal remonta aos finais do século XIX, com iniciativas associadas aos professores de ensino primário, mas se consolida na segunda metade do século XX, em uma formação de nível médio, nas escolas normais. Só em 1986 esta formação adquiriu estatuto de formação de nível superior, passando a conferir o grau de bacharelado, com a duração de três anos. Em 1998 concretizou-se em uma licenciatura de quatro anos e, em 2010, no âmbito do processo de Bolonha, passou ao nível de mestrado (3+1 ou 3+1,5).

Em uma profissão ainda marcada por alguma desvalorização social, esta rápida evolução, acompanhada pela complexificação da profissão, coloca necessariamente estimulantes desafios.

Se neste movimento se assiste a uma crescente cientificidade e universitarização da formação docente (FORMOSINHO, 2009; NÓVOA, 2017) que acrescenta, nos planos acadêmico, simbólico e científico, dignidade e estatuto à profissão por meio da “ligação à pesquisa e na aproximação dos professores ao espaço acadêmico das outras profissões do conhecimento” (NÓVOA, 2017, p. 1108), tem havido, também, alguma desvalorização da

componente prática da formação, o que constrange o entrelaçamento com a profissão que caracterizou o início da formação docente nas escolas normais (NÓVOA, 2017).

No presente, a formação de educadores de infância e professores rege-se pelo Decreto-Lei 79/2014 (PORTUGAL, 2014), o qual estabelece a formação inicial em dois ciclos de estudo: o primeiro, de três anos, denominado Licenciatura em Educação Básica (LEB); e os segundos ciclos, em nível de mestrado, com várias opções: Educação Pré-escolar (1,5 anos); Ensino do 1º CEB (1,5 anos); Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (três anos). De acordo com a referida lei, os diversos cursos de formação inicial incluem as seguintes áreas de formação: Área de docência (AD)⁵; Área educacional geral (AEG)⁶; Didáticas específicas (DE)⁷; Área cultural, social e ética⁸(ACSE); Iniciação à prática profissional (IPP)⁹ e, embora sem créditos específicos, incluem-se as dimensões de Formação na área cultural, social e ética e as metodologias de investigação educacional, de forma integrada no âmbito das Unidades Curriculares (UC) das outras áreas (Art.º 7.º).

Este enquadramento legislativo tem sido sujeito a diversas análises críticas, revelando alguma inadequação, principalmente para os educadores de infância, docentes que trabalham com crianças dos zero aos seis anos (CRAVEIRO, 2016; VASCONCELOS, 2011, FOLQUE *et al.*, 2016). Queremos sublinhar quatro aspetos críticos desta estrutura da formação. Em primeiro lugar, a proeminência da formação disciplinar na área de docência, que preenche pelo menos metade da formação no seu conjunto (48,5%), incluindo todas as áreas de conhecimento, mas, com principal peso para Matemática e Português. Esta formação, marcadamente disciplinar, contraria o carácter holístico da aprendizagem na educação das primeiras idades (FOLQUE *et al.*, 2016). Em segundo lugar, consideramos

⁵ AD – incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento.

⁶ AEG – abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes, relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade.

⁷ DE – abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respectivo grupo de docência.

⁸ ACSE – (assegurada no âmbito das restantes componentes de formação) abrange: **1)** A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género; **2)** O alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência; **3)** O contato com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias; **4)** A consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente.

⁹ IPP – Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas (DL 79/2014 - Art.º 7.º a 12.º).

significativa a residual percentagem definida para a área educacional geral (cerca de 13%), que se destina aos conhecimentos da Psicologia, Sociologia, Antropologia, História da Educação, Filosofia, Ética Deontológica, Organização e Administração Escolar, Gestão Curricular, trabalho com famílias e comunidade e crianças com necessidades educativas especiais, entre outros. Em terceiro lugar e em relação às didáticas específicas, com um peso 15,5%, realçamos que sua formulação aponta para conteúdos igualmente disciplinares, desvalorizando quer a pedagogia, quer os processos de aprendizagem e planeamento/avaliação, centrando-se em um paradigma de ensino e não em um paradigma de aprendizagem. Por último, a componente de Iniciação às Práticas Profissionais, com peso total de 23%, situa-se majoritariamente no final do percurso formativo, o que induz uma lógica de um percurso sequencial da teoria para a prática, um percurso em que primeiro se aprende e depois se aplica o que aprendeu. No entanto, e como mencionado anteriormente, esta visão de que se pode aprender na Universidade o que se vai aplicar nos contextos educativos é, no presente, fortemente contestada (VIEIRA, 2005; ZEICHNER, 2010). Estes quatro constrangimentos, no que respeita à especificidade do profissional da Educação Infantil são importantes, mas não devem ocultar os ganhos que a formação em nível de mestrado tem trazido para uma construção profissional cientificamente sustentada, através da valorização da dimensão investigativa da prática docente.

Uma das mudanças mais significativas introduzidas por via legal, foi o modelo do estágio (Prática de Ensino Supervisionada – PES). Nele se requer a integração de uma dimensão investigativa da prática, associando assim a pedagogia e a investigação (VIEIRA et al., 2013). Este trabalho, denominado relatório, é avaliado em provas públicas, assumindo um estatuto equivalente ao da dissertação de mestrado. Emerge assim, a teorização desta prática profissional – a pedagogia (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 193).

Em Portugal há, desde 2001, um enquadramento legal que define as competências profissionais dos docentes e especificamente do educador de infância (explicitados no Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário - PORTUGAL, 2001a) em quatro dimensões: Dimensão profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. A especificidade do educador de infância, no modo de conceber e integrar o currículo, é explicitada em um Perfil específico de desempenho profissional do

educador de infância (PORTUGAL, 2001b), onde é realçada a organização do ambiente educativo, a observação, a planificação, a avaliação e a relação e ação educativa como dimensões estruturantes da docência na educação infantil, bem como o carácter holístico (não-disciplinar) do currículo. Estes perfis profissionais têm-se constituído como elementos fundamentais para a orientação da formação dos educadores de infância com especificidade própria.

É neste contexto normativo, mas também na consciencialização das mudanças na ecologia da infância, ainda em uma atenção ao contexto do mundo atual, abordado anteriormente que, em diálogo e no seio da equipe de docentes da formação inicial de educadores de infância, temos vindo a procurar edificar o projeto de formação na Universidade de Évora.

O projeto da formação em Évora

O projeto da formação de educadores de infância na Universidade de Évora assenta, como em qualquer projeto humano, no ensaio do desenho ou imagem que represente o que se propõe alcançar por via da produção, seja ela intelectual, artística ou de intervenção social. Assim, requer que ensaiemos formalizar, entre nós, que profissional queremos formar, que perfil reivindicamos para o educador de infância do século XXI.

Que profissionais queremos?

Em primeiro lugar concebemos os educadores de infância como profissionais comprometidos com a sociedade e o seu desenvolvimento, focalizando sua ação na ecologia da infância e assumindo-se, nesse quadro amplo, como promotores do desenvolvimento e da aprendizagem de todas as crianças. Cabe ao educador de infância ser mediador de culturas: as da infância, as culturas próprias de cada comunidade e aquelas acumuladas pelo desenvolvimento humano nas ciências, nas artes, nas humanidades e nos quotidianos.

Sua ação funda-se, assim, em uma escuta cuidadora e em interações significantes, intervindo em contextos marcados por intensas complexidades em espaços de fronteira (VASCONCELOS, 2014).

Assim, queremos formar profissionais com competências no domínio científico e praxiológico, com capacidade para intervir na sociedade e capazes de contribuir para a

inovação no campo do conhecimento pedagógico e da prática educativa com estas faixas etárias, potenciadas por uma atitude investigativa (ÉVORA, s/d).

Para tal, importa que estes profissionais sejam capazes de uma leitura do mundo atual identificando suas características, progressos e potencialidades, também os problemas e necessidades dos cidadãos, especialmente das crianças e das suas famílias.

Para além das competências associadas ao conhecimento e à comunicação realçam-se as competências sociais e cívicas e o aprender a aprender, onde o pensamento crítico, a criatividade e resolução de problemas, uma regulação das emoções e sentimentos construtiva e o trabalho em equipe são dimensões importantes. Desafiamo-nos para formar educadores para o desenvolvimento humano sustentável e para a cidadania global, o que implica uma exigência ética, política e pedagógica, tendo como preocupações estruturantes a procura do bem estar, da qualidade de vida para todos, em um planeta habitável em que as relações sociais sejam mais humanas e democráticas.

Assumimos, então, um processo de formação dos educadores de infância centrado na formação cultural e na ética do cuidado e da intervenção cívica.

Fundamentos teóricos e pedagógicos da formação em Évora

Em termos teóricos, situamo-nos na perspectiva sociocultural para conceituar o processo de aprendizagem da profissão enquanto mudança na participação (ROGOFF, 1998; LAVE; WENGER, 1991). Nesta perspectiva, a aprendizagem ocorre no processo de coparticipação entre indivíduos no decorrer da prática, e verifica-se quando *a participação legítima periférica* dos indivíduos evolui para uma participação e um domínio de aptidões e conhecimentos mais complexos, que são relevantes para a prática da comunidade, permitindo assumir um papel de participação plena. Aprender a falar a linguagem especializada da comunidade faz parte dessa mudança na participação (LAVE; WENGER, 1991).

Em busca de um isomorfismo pedagógico na formação

Partindo do pressuposto que a aprendizagem acontece por meio de um processo de participação em práticas sociais que contêm o conhecimento construído ao longo da história dos homens (LEONTIEV, 1978), recorreremos ao conceito de isomorfismo pedagógico (NIZA, 2009) para (re)pensar os contextos e os processos em que os estudantes de formação de professores se apropriam e constroem o conhecimento profissional.

O isomorfismo pedagógico é, segundo Niza (2009) referido em Nóvoa, Marcelino e Ramos-do-Ó (2012, p. 531) uma

[...] estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores.

Os desafios do isomorfismo entre as práticas da formação de educadores de infância na universidade e as suas práticas profissionais nas escolas/centros de educação infantil são inúmeros. Eles vão desde a organização social das aprendizagens, como nos organizamos no trabalho, que papéis assumimos e que relações de poder se estabelecem, até aos processos de construção da aprendizagem; o que fazemos para aprender e como aprendemos. Em texto anterior (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016), identificamos sendo um dos desafios principais na formação de educadores de infância, o de aprender a monodocência em um sistema universitário marcadamente disciplinar. Como pode um profissional aprender a trabalhar com as crianças articulando e integrando saberes culturais de várias áreas do conhecimento em uma abordagem holística, se os trabalhou separadamente na sua formação?

Ao desenhar os planos de estudo na Universidade de Évora (pese, embora seja evidente o pendor disciplinar na legislação regulamentar), procuramos garantir unidades curriculares de aprofundamento pedagógico e científico para a construção da profissão em monodocência, assentes no pilar da mais recente investigação em Educação de Infância. Neste sentido, incluímos nos planos de estudo dos cursos (licenciatura e mestrado) Unidades Curriculares (UC) que promovem uma aprendizagem do conhecimento profissional de forma integrada e com base na interlocução e análise de situações reais de intervenção nos contextos escolares e educativos. Deste esforço, daremos conta na próxima secção.

A configuração das UC na área de formação das Didáticas Específicas constituiu igualmente um desafio, por assumirmos que não as poderíamos reduzir às didáticas disciplinares como é, por vezes, entendido nos contextos académicos. Foi assim que nesta componente da formação introduzimos didáticas integradoras e de pedagogia da educação de infância.

Por exemplo, UC como Projetos de intervenção em contextos não formais; Educação e Expressões Artísticas na infância; Conhecimento do mundo na infância; Pedagogia da educação de infância dos 0 aos 6 anos; Projeto Integrado de Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologias; Temas Aprofundados de Pedagogia da Infância. Assumimos, assim, a monodocência como a especialidade destes profissionais docentes.

Centralidade da profissão na formação

Este posicionamento teórico de matriz sociocultural vem lembrar que, para aprender uma profissão, é necessário participar nas suas atividades. No entanto, muitas vezes a Universidade está longe dos contextos de prática profissional onde futuros estudantes irão exercer a sua profissão (OSTETTO, 2011; NASCIMENTO, 2018). Neste sentido, Nóvoa (1992) chama a atenção para que mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimento, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. O autor vem requerer, assim, um novo lugar institucional para a formação de professores, um lugar que garanta a participação dos estudantes nas práticas da profissão, já que “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (NÓVOA, 2017, p. 1122).

Assim, assumimos como marca do nosso projeto de formação o contato e a forte comunicação entre o contexto acadêmico e os profissionais das escolas (MAGALHÃES, 2017; SILVA, 2018). Esta interação é potenciada em diversos momentos em que os estudantes têm visitas a escolas, também nos estágios de observação participante e, ainda, de intervenção plena nos contextos, por exemplo nas UC: Educação Básica e seus contextos – 1º ano da LEB; Projetos de intervenção em contextos não-formais – 2º ano da LEB; Prática pedagógica em creche e em Jardim de infância – 3º ano da LEB; Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Pré-escolar – 1º e 2º ano do Mestrado em educação Pré-escolar). Também através da dimensão de trabalho de campo (TC) em diversas UC do Mestrado (Pedagogia da Educação de infância dos 0 aos 6; Educação e Expressões Artísticas na infância; Jogo e desenvolvimento motor na infância). Nestas UC potencia-se a indagação da prática docente com base nos problemas reais da profissão.¹⁰

¹⁰ Para mais informações sobre a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-escolar, acessar os planos de estudos em <<http://www.oferta.uevora.pt/>>.

Assumir a centralidade da profissão na formação implica igualmente reconhecer e valorizar o estatuto profissional, perante o estatuto acadêmico, por meio de uma visão da docência enquanto profissão baseada no conhecimento (NÓVOA, 2017), e os educadores de infância enquanto trabalhadores intelectuais (NIZA, 2001). Neste sentido, trazemos a produção de conhecimento profissional para a Universidade fazendo circular, nas bibliografias das diversas UC, textos produzidos por educadores de infância (ARESTA, 2016; MELO, 2017), e incentivamos a participação frequente dos educadores em aulas apresentando (conceituando) sua profissão de forma mais global ou, ainda, por meio dos projetos específicos em que estão integrados.

Um das atividades com maior impacto nos estudantes no primeiro ano da LEB são as sessões abertas de *Histórias profissionais na 1ª pessoa: identidade do educador de infância e do professor do 1º CEB*. Nelas são convidados a testemunhar educadores de infância e professores do 1º CEB, contando os seus percursos profissionais e o modo como foram reconstruindo seu modo de ver e fazer a sua profissão. Estes relatos inspiram os alunos para uma profissionalidade fortemente comprometida com a aprendizagem de todas as crianças e com o desenvolvimento da sociedade contemporânea, amplificando o seu projeto profissional, por vezes, ainda incipiente nesta fase do curso. Simultaneamente, é um espaço e um tempo de partilha de vivências, da complexidade da profissão e dos momentos sócio históricos que a constituíram.

No presente ano letivo (2017/18), a conferência de abertura do Mestrado em Educação Pré-escolar e do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB, intitulada *Pensar a Imagem Olhar o Texto: Ajuda-nos a mirar!* foi proferida pela educadora de infância Estela Rodrigues.

Realçamos, como exemplo da colaboração entre profissionais e académicos, os dois encontros *A formação de educador@s e professor@s na UniverCidade de Évora* (2016; 2018)¹¹, onde se partilham e discutem práticas de formação e de investigação-ação pedagógica a partir de diferentes vozes: estudantes, docentes, educadores e professores cooperantes, agentes culturais e cívicos da cidade de Évora, investigadores nacionais e estrangeiros em um verdadeiro espaço de coconstrução de conhecimento pedagógico, na linha do que Nóvoa (2017, p. 1116) chamou “casa comum da formação e da profissão”. A constituição de equipas de investigação-ação com educadores, estudantes da formação inicial

¹¹ Site dos eventos disponível em: <<http://www.fepue2.uevora.pt/>>.

e investigadores universitários centrada em problemas da profissão docente (FOLQUE; ARESTA; MELLO, 2017; FOLQUE; OLIVEIRA, 2016; FOLQUE; ARTUR, 2009) tem sido outras das atividades em que “[...] a participação na génese da produção do conhecimento se torna indissociável da aprendizagem desse mesmo conhecimento [...]” (NIZA, 2015, p. 4).

Por último, o diálogo intenso com diversas associações de profissionais, das quais destacamos a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) e o Movimento da Escola Moderna (MEM), tem sido igualmente determinante em uma procura de aproximação entre o contexto académico e os contextos de profissionais de educação de infância (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016).

Formação enquanto enriquecimento cultural na UniverCidade

Identificamos, anteriormente, o educador de infância enquanto mediador de culturas: as da infância, as culturas próprias de cada comunidade e aquelas acumuladas pelo desenvolvimento humano nas ciências, nas artes, nas humanidades e nos quotidianos. Este papel de mediador cultural implica que a formação se constitua como um espaço de enriquecimento cultural forte, e que os futuros estudantes se assumam enquanto cidadãos na sua formação e também na sua profissão (futura).

A formação de monodocentes coloca enormes desafios aos estudantes que, apesar de trazerem já um percurso escolar de 12 anos, verificamos que nem sempre dispõem de reportórios culturais amplos e diversificados por via de uma mundividência naturalmente restrita e de uma escola demasiado afastada da(s) cultura(s). Temos trabalhado muito nos últimos anos com os professores de todas as áreas do conhecimento que lecionam nestes cursos, para conhecimento mútuo sobre o trabalho desenvolvido por cada um e a construção de uma coerência da formação, bem como na mobilização de parcerias e colaborações em abordagens interdisciplinares ou transdisciplinares. Estas reuniões de trabalho e encontros científico-pedagógicos têm permitido fazer algum caminho no sentido de construirmos linguagens comuns e no reforço da dimensão cultural do conhecimento, e não tanto os conteúdos mais complexos que, por vezes, se tem a tentação de trabalhar. É necessário ter “uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com as crianças tenha riqueza formativa” (NÓVOA, 2017; p. 1121). Quem não experimentou leituras do mundo e da vida por meio da matemática, da história ou das histórias, da ecologia ou das artes, quem não sentiu

com o corpo todo, quem não experimentou a imaginação, a criatividade e a dimensão estética na sua relação com esse mundo, dificilmente se pode tornar um mediador cultural. Nesta linha, torna-se também essencial que, na formação, se promova o re(encontro) com as culturas da infância, onde o jogo e o brincar assumem privilegiados modos de relacionamento com o mundo e os outros (ver BEZELGA, 2018 neste dossiê).

Este espaço de enriquecimento, fruição e produção cultural implica que os estudantes experimentem vivências dos espaços públicos muito para além das salas de aulas e das bibliotecas universitárias; por isso, denominamos o espaço de formação como a UniverCidade de Évora. Temos procurado implantar a formação na cidade de Évora, quer ao nível das instituições culturais e sociais (museus, biblioteca, teatro, associações), quer ao nível do espaço público (ruas, jardins, praças) e da paisagem natural. Os estudantes têm que conhecer e fruir o património cultural, natural e humano em que habitam para poderem fazê-lo com as crianças. Se pensamos que a participação das crianças no espaço público é condição de cidadania e de afetação ao bem comum, é necessário que os estudantes da formação inicial tenham espaços efetivos de participação neste espaço público, já que “é neste espaço amplo que se dá o ‘espanto’, que emergem os questionamentos e as perplexidades e que se iniciam trabalhos de projeto” (FOLQUE; BEZELGA, 2017).

Esta interpelação no espaço público vem realçada em uma das dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador e professores do ensino básico e secundário (PORTUGAL, 2001a), que “perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática”. Nos planos de estudos dos cursos da U. E. realçamos as UC Projetos de Intervenção em Contextos Educativos Não Formais no 2º ano da LEB e Projeto Integrado de Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologia no 1º ano dos mestrados como espaços que proporcionam estar no mundo e com o mundo (Ver BEZELGA, 2018 neste dossiê).

Cidadãos participantes em comunidades de aprendizagem colaborativa

Ainda na linha do isomorfismo pedagógico, procuramos instituir, na formação na U. E., um ethos de aprendizagem e compromisso ético em clima de trabalho colaborativo e democrático em Comunidade de Aprendizagem. A matriz sociocultural da aprendizagem realça os processos de interação dialógica entre todos os que “*partilham um projecto de*

transformação acarinhado” (NIZA, 2007, p. 4). Procurar construir, em uma instituição tradicional e altamente hierarquizada, um contexto de aprendizagem em Comunidade de aprendizagem onde perdurem os processos colaborativos é um enorme desafio, tanto para os professores da Universidade como para os estudantes. A matriz de trabalho aprendida pelos estudantes ao longo da escolaridade é individualista e mobilizada pela competição entre os pares. A construção de um *ethos* de colaboração em uma comunidade de aprendizagem é muitas vezes dificultada por fatores estruturais competitivos da profissão acadêmica e da entrada no mercado de trabalho dos educadores.

A Comissão Europeia, em recente documento sobre formação inicial de professores, coloca um enfoque especial nos processos colaborativos de construção da profissão. *“The professionalism of teachers, teacher educators and leaders in education should incorporate collaborative practices, and a collaborative culture”* (EC, 2015, p. 36). Em uma comunidade de aprendizagem colaborativa, os participantes (adultos, crianças, estudantes) tornam-se responsáveis pela aprendizagem uns dos outros, bem como da sua própria aprendizagem. Assim, envolvem-se em ajudar-se mutuamente para que todos possam alcançar seus objetivos, em uma atividade que se mostra complexa, comprometendo-se com o bem comum e o sucesso de todos, em vez de adotarem uma atitude de competição (EC, 2015).

Os estudantes, em conjunto com os docentes, planificam o trabalho identificando temáticas, definindo propostas de trabalho e distribuindo as responsabilidades pela realização de cada trabalho e a respetiva comunicação à turma. Assim, envolvendo-se em projetos de pesquisa orientados por interesses próprios, são mobilizados recursos (humanos e materiais) para a dinamização de atividades no contexto das diversas UC – contato com convidados; organização de debates; recolha de bibliografia, etc.

Como em uma comunidade de aprendizagem, os estudantes participam ativamente na avaliação (auto e heteroavaliação), que se quer formativa e formadora. Este processo não é simples, pois contraria o poder hegemônico do professor e o papel passivo do estudante, bem presente na escola e na universidade.

A heteroavaliação em grupo tem sido uma das tarefas mais desafiantes. No início manifestam-se os receios de avaliar os colegas, mas ao experimentarem o processo como formativo, compreendem que é uma forma alternativa de aprender em cooperação. Cumulativamente, desenvolvem competências meta-reflexivas e de análise crítica, aprendendo a aprender. Mais tarde, alguns destes estudantes, reconhecem estas

vivências como processos isomórficos, reportando as analogias entre estes processos e as práticas de trabalho, na escola e/ou no jardim-de-infância, nos momentos de comunicação e avaliação conjunta pelo grupo de crianças (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 202-203).

A constituição de uma comunidade de aprendizagem colaborativa implica o envolvimento dos professores das escolas cooperantes, como referido na seção anterior. Os professores cooperantes participam ativamente por via de diversos circuitos de comunicação nas UC de iniciação à prática profissional, em uma construção partilhada de significados entre estudantes e supervisores (MAGALHÃES; FOLQUE, 2017; FIALHO; ARTUR, 2018).

A Universidade oferece formação gratuita ou a preços reduzidos aos cooperantes, ampliando as possibilidades de interlocução, de construção de linguagens comuns, de visões de criança e de pedagogia da infância coerentes em um processo de coconstrução de conhecimento profissional. Para além da sua participação em diversas aulas na universidade, os educadores cooperantes têm acesso aos recursos e conteúdos de diversas UC (na plataforma digital Moodle).

Em um estudo sobre as perspectivas dos educadores cooperantes sobre o papel da supervisão de estagiários no seu desenvolvimento profissional (PASTANEIRA, 2014), as educadoras cooperantes revelaram que existem influências nas mudanças e nas representações que operam e assumem nas suas práticas, e atribuem esta construção profissional aos processos colaborativos, de pesquisa, de atualização de conhecimentos, de reflexão, evidenciando uma crescente consciencialização em torno das práticas. Segundo as entrevistadas, o apoio das docentes da universidade por meio de comunicação continuada e das formações realizadas, bem como com as tarefas de supervisão, têm influências positivas no seu desenvolvimento profissional (PASTANEIRA, 2014).

Estratégias processuais privilegiadas

Na formação dos educadores de infância na U. E., privilegiam-se a aprendizagem por projetos e escrita autoral socializada enquanto instrumentos de construção e afirmação da profissão, baseada em processos investigativos que conferem cientificidade ao trabalho e promovem a qualidade das práticas profissionais.

Trabalho por projetos

A dimensão projetual do trabalho humano permite, de forma livre, a afirmação de uma voz própria e a mobilização para atividades com sentido social, também com sentido pessoal. Qualquer atividade humana cultural concretiza-se em um projeto, seja ele de indagação, de produção, de realização de algo ou de intervenção. O trabalho por projeto é a matriz básica da produção do conhecimento em todas as áreas da atividade humana e, por tal, também na academia. Contudo, a escola, mesmo a infantil, não tem sabido integrar este modo de operar na sua cultura de ensino-aprendizagem. Tem privilegiado antes a passividade das crianças e a sua massificação, o controle pelos adultos e pela repetição de operações, muitas vezes sem sentido (FOLQUE, 2014; 2017).

Em Évora, assumimos o trabalho de projeto como matriz organizadora da construção do conhecimento dos estudantes na Universidade, assim como matriz do trabalho com as crianças na Educação Infantil, em isomorfismo pedagógico.

A Declaração de Bolonha¹² realça um novo paradigma, que orienta o ensino superior, deslocando-se de um paradigma centrado no ensino/transmissão de conhecimentos para um centrado no desenvolvimento de competências gerais e específicas por meio do trabalho de estudo e de projeto desenvolvido pelos estudantes apoiados pelos professores.

Durante a formação, temos procurado implementar este *modus operandi* - o do trabalho por projetos em várias Ucs de diversas áreas de formação, em detrimento das aulas expositivas de transmissão de conhecimentos pelo professor.

Os estudantes constroem o conhecimento em diálogo, assumindo maior participação e autonomia na definição, condução e nos resultados do processo de aprendizagem. Ao organizar o processo de aprendizagem por projetos de produção de obras culturais (BRUNER, 1996) de pesquisa científica e de intervenção social, os estudantes convocam o conhecimento científico, ético e artístico para a problematização, compreensão e resolução de problemas, e esta estrutura de projeto transforma os profissionais e as crianças/alunos de meros consumidores culturais a produtores de cultura, assumindo, assim, a identidade de autores e verdadeiros cidadãos (PEÇAS, 2006; FOLQUE, 2014).

¹² Reforma da formação de nível superior na Europa, abrangendo Portugal desde 2010. A Declaração de Bolonha pretendeu unificar o sistema académico e, assim, permitir a mobilidade entre cidadãos de diferentes estados europeus e a transferência das suas qualificações. Esta reforma inclui, também, a reestruturação dos graus académicos e a organização do processo de aprendizagem no Ensino superior. [Texto da Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999. Disponível em: <http://paco.ua.pt/common/bin/Bologna/Bologna_Declaracao%20de%20Bologna.pdf>.](http://paco.ua.pt/common/bin/Bologna/Bologna_Declaracao%20de%20Bologna.pdf)

Enquanto *profissionais comprometidos com a sociedade e o seu desenvolvimento, focando a sua ação na ecologia da infância*, os educadoras de infância necessitam de ter espaços em que possam pensar a intervenção pedagógica a partir da identificação de problemas ou questões, da compreensão da ecologia em presença, mobilizando recursos e saberes para planejar sua intervenção em colaboração com as crianças e os adultos com quem trabalham (profissionais, famílias, membros da comunidade, políticos). A esse espaço, Nóvoa (2017, p.1117) chamou de “um lugar de ação pública”, que procuramos criar, por exemplo, na UC do 2º ano da LEB Projetos de Intervenção em contextos não formais (PICENF), que tem como objetivos:

- Desenvolver competências de compreensão sobre a abrangência e multiplicidade dos contextos com os quais o educador e professor podem desenvolver projetos educativos;
- Promover a intervenção em contextos educativos, sociais e culturais diferenciados, favorecendo a assunção de um projeto formativo fundado e comprometido com a complexidade que compõe e sustenta a ecologia do desenvolvimento na infância;
- Promover o conhecimento sobre as condições da profissionalidade ajudando à consciencialização dos imperativos éticos, sociais e deontológicos sobre os quais se funda a profissão docente;
- Ensaiar práticas transversais, transdisciplinares e de cooperação institucional, tomando, como referente comum para a ação, a promoção dos direitos da criança, a qualidade dos serviços prestados à infância e aprendizagens transversais;
- Participar no desenvolvimento de parcerias que sustentem e promovam a ideia generosa de “cidades educadoras”, orientando espaços, instituições, projetos e serviços para a adoção de práticas com uma forte intencionalidade educativa (Ficha da UC PICENF UE).

Também nos estágios (Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar), os estudantes não só desenvolvem projetos com as crianças, como elas próprias assumem a construção do conhecimento profissional baseado em projetos de investigação-ação (ver FIALHO; ARTUR, 2018 neste dossiê).

A escrita autoral socializada

A formação acadêmica avançada, que hoje os educadores de infância dispõem, implica uma construção profissional que passa pela afirmação de uma concepção própria sobre seu trabalho, em uma construção autônoma da sua identidade profissional. É por tal que damos particular importância ao papel da escrita no decurso da formação, enquanto ferramenta de pensamento e de construção do conhecimento pela tomada de consciência dos processos que esta potencia (VYGOTSKY, 1994). Por outro lado, a escrita é, também, um exercício de afirmação de uma voz profissional e de uma autonomia que dignifica e emancipa a profissão.

Uma profissão precisa registar o seu património, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente (NÓVOA, 2017; p. 1129).

A aprendizagem de uma escrita profissional não ocorre simplesmente pela participação na academia e a obtenção de diplomas. Sem negar o contributo da formação superior para a capacidade de utilização da escrita enquanto ferramenta de pensamento conceitual, temos consciência que a escrita académica e feita na academia é, por vezes, experienciada pelos estudantes sob formas que podem entrar em contradição com a natureza do conhecimento profissional: alguma pseudoneutralidade do saber académico, expresso em um relativismo teórico e pedagógico, contrapõe o carácter subjetivo do trabalho docente, que é necessariamente situado, personalizado, com gente dentro. A marca disciplinar distintiva da escrita, impedindo uma abordagem dos fenómenos educativos de forma plural e multidimensional fragmenta o conhecimento, não permitindo, assim, “apreender o que está tecido junto” (MORIN, 2000, p. 45). Em outras palavras, os fenómenos que se pretende compreender; a separação frequente entre teoria e prática – negando o carácter integrado da prática profissional; finalmente, na academia, a escrita dos estudantes é, muitas vezes, centrada em testes ou exercícios mais do que em reflexões sobre um fenómeno ou em projetos de investigação.

Procuramos, na Universidade de Évora, substituir as avaliações feitas por testes, por produção escrita de natureza diversa, que procure documentar e sustentar a aprendizagem utilizando diferentes linguagens.

Os portfólios artísticos (BEZELGA, 2018) ou de estágio, as narrativas biográficas que permitem pensar e cuidar a pessoa/profissional em formação (LEAL-DA-COSTA; CAVALCANTE, 2017; LEAL-DA-COSTA; BISCAIA; PARRA, 2018), os relatórios de estágio (FIALHO; ARTUR, 2018), os projetos de pesquisa ou de intervenção; escritas que revelem a pessoa do estudante, suas memórias e visões da escola, de criança, de professor, de processos de aprendizagem, suas leituras do mundo; escritas onde se revela o conhecimento formal sobre a profissão, conhecimento que permite aos profissionais saber *dizer a profissão* – o que fazem, quando fazem, como fazem e porque fazem (COUVEIRO; FOLQUE; LEAL-DA-COSTA, 2015; SILVA; FOLQUE, 2016; LEAL-DA-COSTA; NUNES, 2016), abrindo-se a um constante questionamento e capazes de contribuir para a inovação no campo do conhecimento pedagógico e da prática educativa nestas faixas etárias, é potenciado por uma atitude investigativa.

Temos, assim, ao longo dos últimos dez anos, procurado compreender como se pode, na formação, aprender a escrever a profissão e a construir conhecimento profissional.

Procuramos que os estudantes utilizem a escrita para aprofundar seu conhecimento sobre as crianças, as famílias, os contextos educativos ou as comunidades onde intervêm na compreensão de uma ecologia em presença, e sejam capazes de uma escuta ativa, sensível, mas reflexiva também. Sejam capazes de conceber seu trabalho e de planejá-lo com base no conhecimento que têm destes contextos, também com base nos conhecimentos que foram construindo na Universidade. Associada a esta escrita está uma dimensão de investigação sobre a ação pedagógica que ajuda os estudantes a conferirem cientificidade ao seu trabalho.

Em 2014, no seminário *Investigar e Escrever para a Construção da Profissão Docente*, em que participaram acadêmicos envolvidos na formação de educadores e professores das IES portuguesas, centramo-nos na escrita do relatório da Prática de Ensino Supervisionada¹³ e no modo como ocorre a articulação entre investigação e docência. Partindo de uma análise de relatórios diversos, realçou-se a necessidade de promover processos investigativos ao serviço da docência, evitando processos de investigação que se utilizam dos estágios para fazer investigação que, por vezes, estão ao serviço dos objetivos dos orientadores das Universidades, mas nem sempre apoiam os estudantes a qualificar a sua intervenção (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016).

¹³ Este relatório é discutido publicamente em provas académicas, como as dissertações de mestrado.

Procuramos promover a construção autônoma de narrativas profissionais sustentadas, que se vão construindo progressivamente a partir de uma ideia de criança, de escola e de profissional vivida e refletida a partir da experiência pessoal e escolar dos estudantes e que, gradativamente, se atualiza pelas experiências subsequentes na Universidade, nos contextos de estágio e de trabalho docente e nos contextos de pares a que escolhem pertencer.

É neste processo apoiado e contínuo que os estudantes vão edificando sua identidade profissional e, esperamos, mantendo sua abertura ao mundo e à defesa incondicional dos direitos das crianças que são, também, os direitos da humanidade.

Reflexão final

Chegados ao final do texto, revisitamos seu título para lhe dar sentido e coerência - A formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. Procuramos, com este texto, fazer o que pedimos aos estudantes que o façam na sua formação inicial e na sua prática profissional enquanto educadores de infância: prestar atenção ao mundo e às complexidades que vivemos no presente, conhecer as possibilidades e os constrangimentos da nossa ação, refletir sobre a intencionalidade da nossa ação educativa e procurar, em diálogo com os parceiros, os caminhos para concretizar um projeto de educação fundado nos princípios éticos e nos fundamentos científicos que elegemos para nortear a nossa ação. Ainda, procuramos neste texto *dizer a profissão* de formadores de professores de Educação Infantil – o que fazemos, quando fazemos, como fazemos e porque fazemos.

Como todos os projetos, este é também marcado simultaneamente por uma visão (utopia) acerca do que se procura alcançar e como o procuramos fazer e, por outro lado, por uma clara necessidade de levar em conta as realidades em que os projetos se desenvolvem. É neste sentido que o caminho que temos vindo a fazer na U.E. não é um caminho sem sobressaltos nem, tão pouco, sem retrocessos. Ele é, ao mesmo tempo, um projeto singular, pelo tempo e lugar em que decorre, pelos autores que diariamente lhe dão sentido, também um projeto que se pode tomar como exemplo ou *caso*, pois lida com muitas questões, complexas, que são comuns a todos que estudam e levam a cabo a formação dos professores de Educação Infantil na sua especificidade. Para nós, na U. E., a inscrição deste projeto ajuda

a definir as direções para o horizonte que elegemos, sem *perder o norte*, a regular os processos da formação, e a avaliarmos, com base na escuta dos estudantes, dos educadores cooperantes, dos colegas acadêmicos e dos investigadores com quem temos dialogado, aprofundando o caminho da formação de profissionais, que toquem a essência do humano, da cultura e da democracia.

Referências

ARESTA, F. A rua é minha! **Cadernos de Educação de Infância**, 2016, nº 106, p.16-19.

BEZELGA, I. Brincar, Fuir, Experimentar! A presença das Artes na formação de professores/as e educadores/as de infância da Universidade de Évora. **Poesis**, 2018.

BRUNER, J. **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

COUVEIRO, C., FOLQUE, M. A. & LEAL-DA-COSTA, C. Sendo educadora-professora – aprendizagens de qualidade (re)construindo saberes. In: Mata, L. et. al. **Atas XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação**. Lisboa: ISPA, 2015, p. 389-403.

CRAVEIRO, C. Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. **RELAdEI**, Dez. 2016, vol.5, no.4, p.31-42.

DORTA, N. M. P. **Saberes relacionais e profissionalidade docente na educação infantil**. Tese (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2017.

EUROPEAN COMMISSION. **Shaping career-long perspectives on teaching**. A guide on policies to improve Initial Teacher Education. Brussels: Directorate-General for Education and Culture, 2015.

ÉVORA (s/d). Apresentação do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar. Disponível em: <<http://www.oferta.uevora.pt/>>. Acesso em: 30 maio 2018.

FIALHO, I; ARTUR, A. Aprender a ser Educador de Infância com a Prática de Ensino Supervisionada, **POESIS**, 2018.

FOLQUE, M. A. O lugar da criança na educação infantil numa perspetiva histórico-cultural. In: Almeida da Costa, S.; Amaral Mello, S., **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. 51-63.

FOLQUE, M. A. Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. **PERSPECTIVA**, set./dez. 2014, vol.32, no.3, p.951 - 975,. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p951>>.

FOLQUE, M. A.; OLIVEIRA, V. Early Childhood Education For Sustainable Development in Portugal. In: **Siraj-Blatchford, J.; Mogharreban, C.; Park, E. (Eds.), International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood**. New York: Springer, 2016. p. 103-122. DOI <<https://doi.org/10.1007/978-3-319-42208-4>>.

FOLQUE, M. A.; LEAL DA COSTA, C.; ARTUR, A. A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: CORRÊA, C. H. A.; CALVANCANTI, L. I. P.; BISSOLI, M. F. **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016. p. 177-235.

FOLQUE, M. A.; ARESTA, F.; MELO, I. Construir a Sustentabilidade a partir da infância. **Cadernos de Educação de Infância**, 2017, no.112, p.82 – 91.

FOLQUE, M. A.; ARTUR, M. A. Um projecto de construção da participação: a voz das famílias, educadoras, auxiliares e crianças. In: Oliveira-Formosinho, J. **Desenvolver a Qualidade em Parcerias: estudos de caso**. Lisboa: ME, 2009. p. 41-53.

FOLQUE, M. A.; TOMÁS, C.; VILARINHO, E.; SANTOS, L.; FERNANDES-HOMEM, L.; SARMENTO, M. Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In: SILVA, M. (Coord.). **Pensar a Educação: temas sectoriais**. Lisboa: Educa, 2016. p. 9-46.

FOLQUE, M. A.; BEZELGA, I. Percursos e Encontros no Centro do Mundo. In: FOLQUE, M. A.; BEZELGA, I. (Org.) **Traços de Ar, Terra, Água, e Fogo na perspetiva de crianças**. Évora: Universidade de Évora, 2017. p. 5-7.

FORMOSINHO, J. **Dilemas e tensões da Universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano**. Cadernos de Pedagogia Universitária, no 8, USP, São Paulo, 2009. GOMES, M. O. Formação de educadores de infância em Portugal e professores de educação infantil no Brasil: aproximações e distanciamentos, **Educação Unisinos**, jan./abr. 2017, vol.21, no.1, p.50-59.

HADDAD, L.; FOLQUE, M. A. **Educação da infância como espaço de desenvolvimento sustentável**. Comunicação proferida no II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação “Infância(s) e Juventude(s) na Sociedade e Educação Contemporâneas”, Instituto de Educação Universidade do Minho, 10 de fevereiro 2018.

HADDAD, L. An integrated approach to early childhood education and care. In: UNESCO. **Early childhood and family policy**. Paris, 2002. (Series Number 3) LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEAL-DA-COSTA, C.; CAVALCANTE, I. Alteridades(s), escritas de si e reflexão - olhares cruzados sobre formação de professores em Portugal e no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, 2017, vol.25, nº 10, p.108-126. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/4411/2785>>. Acesso em 30 maio, 2018.

LEAL-DA-COSTA, C.; NUNES, S. Tornar-se Educadora/Professora – Palavras que contam como

foi! **Educação e Contemporaneidade**, set./dez. 2016, vol.25, no. 47, p. 119-136.

LEAL DA COSTA, C., BISCAIA, C.; PARRA, A. (). Aprender pensando sobre a própria vida – Um ateliê biográfico na formação de educadores/professores. **RASE Revista de Sociología de la Educación**, 2018, vol.11, no.2 (no prelo).

LEONTIEV. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MAGALHÃES, C. **As implicações da prática de ensino supervisionada (PES) da Universidade de Évora para a formação das Educadoras de crianças de três a seis anos de idade**. Relatório de pesquisa de pós-doutorado na Universidade de Évora, 2017. Documento não publicado.

MORIN. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Cortez UNESCO, 2000.

NASCIMENTO, M. C. M. **Estágio Curricular: Implicações na formação e na Atuação para a docência**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciência da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018.

NIZA, S. Os instrumentos de cooperação para a socialização democrática. **Escola Moderna**, 2007, nº 30, 5ª série, p.3-4.

_____. Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A Formação no Movimento da Escola Moderna. In: FORMOSINHO, J. **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 345-362.

_____. A escrita como alicerce e andaime da profissão docente Editorial. **Escola Moderna**, 2001. Vol.12, 5ª série, p.3

NÓVOA, A. Firmar a Posição como professor, afirmar a profissão docente, **Cadernos de Pesquisa** out./dez. 2017, vol.47 n.166, p.1106-1133.

_____. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, set./dez. 2009, vol.350, p. 203-218.

NÓVOA, A., MARCELINO, F., E RAMOS-DO-Ó. **Sérgio Niza, Escritos sobre Educação**. Lisboa: Tinta da China, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-167.

OSTETTO, L. E. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: GOMES, M. O. **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 79-98.

PASTANEIRA, Paula. **Ser educador/a cooperante: contributos do processo de supervisão para o seu desenvolvimento profissional**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação Supervisão Pedagógica) - Universidade de Évora, Évora, 2014.

PEÇAS, A. Sérgio Niza: A construção de uma democracia na acção educativa. **Educação: Temas e Problemas**, 2006, vol. 1, no. 1, p. 147-167.

PORTUGAL. Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto- Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, 2001a.

PORTUGAL. Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto - Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, 2001b.

ROGOFF, B. Cognition as a collaborative process. In: KUHN, D.; SIEGLER, R. S. **Handbook of child psychology: cognition, perception, and language**. New York: John Wiley & Sons, 1998. p. 679-744. v. 2.

SARMENTO, Teresa. As Identidades Profissionais em Educação de Infância, **Locus SOCI@L**, 2009, vol.2, p.46-64.

SCLEICHER, A. Lessons from the World on Effective Teaching and Learning Environments. **Journal of Teacher Education**, 2011, vol.62, no.2, p.202 -221. DOI: <10.1177/0022487110386966>.

SILVA, A. M.; FOLQUE M. A. Processo de aprendizagem em grupos heterogêneos. In Ilídio Ferreira, et al. **Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância “Investigação, formação docente e culturas da infância** Braga: Universidade do Minho, 2016. p. 159- 171.

SIRAJ, I.; TAGGART, B. **Exploring Effective Pedagogy in Primary Schools: Evidence from Research**. London: Pearson, 2014.

SILVA, J. **Em busca de um modelo sustentável de formação de educadores de infância**. Comunicação apresentada no II encontro A formação de educador@s e professor@s na UniverCidade de Évora, 22 fev. 2018, Évora: Universidade de Évora.

UNESCO. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília: UNESCO Brasil, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

VASCONCELOS, T. **A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras**. Lisboa: Texto, 2009.

_____. **Recomendação A Educação dos 0 aos 3 Anos**. Lisboa: CNE, 2011.

_____. **Tecendo Tempos e Andamentos**. Lisboa: Media XXI, 2014.

VIEIRA, F. Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, jan./jun. 2005, vol. 5, no. 1, p. 116-138.

VYGOTSKI, L. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação, Santa Maria**, set./dez. 2010, vol.35, no.3, p. 479-504.

RECEBIDO EM 08 DE JUNHO DE 2018.

APROVADO EM 17 DE JUNHO DE 2018.