

**Elisabete X. Gomes**



Instituto Politécnico de Setúbal - Escola  
Superior de Educação.  
CICS-NOVA

[elisabete.gomes@ese.ips.pt](mailto:elisabete.gomes@ese.ips.pt)

**Ana Teresa Brito**



Centro de Investigação em Educação-CIE, do  
ISPA-Instituto Universitário

[ana.brito@ispa.pt](mailto:ana.brito@ispa.pt)

# A ALUNIZAÇÃO DA INFÂNCIA: O INDELÉVEL CONTRIBUTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORAS/ES EM PORTUGAL

## RESUMO

Em Portugal, o modelo de formação inicial de educadoras/es de infância condiciona as margens de autonomia curricular das instituições de ensino superior através da imposição por decreto-lei de uma matriz organizada em componentes de formação e áreas disciplinares com presença e ponderações uniformizadas. Neste artigo, apresentamos resultados de uma análise dos planos de estudo, definidos e publicados em Diário da República por cada uma das 29 instituições que atualmente fazem formação inicial, com vista a caracterizar as tensões que neles se identificam entre a escolarização e a educação da infância, nomeadamente pela presença ou ausência de espaços curriculares dedicados à creche e ao jardim-de-infância, ao estudo da educação e da infância e à construção de aprendizagens inter e transdisciplinares.

**Palavras-chave:** Educação de infância; formação inicial; ensino superior.

## THE *SCHOOLARIZATION* OF CHILDHOOD: THE INDELIBLE CONTRIBUTION OF THE INITIAL TRAINING OF EDUCATORS IN PORTUGAL

## ABSTRACT

In Portugal, the initial training model for early childhood educators limits the margins of curricular autonomy of higher education institutions through the imposition, by decree-law, of a matrix organized into training components and disciplinary areas with uniform presence and weighting. In this article, we present the results of an analysis of the study plans, defined, and published in the official Journal of the Republic by each of the 29 institutions that currently provide initial training, in order to characterize the tensions between schooling and childhood education, namely by the presence or absence of curricular spaces dedicated to crèche and kindergarten, to the study of education and childhood and to the construction of inter and transdisciplinary learning.

**Keywords:** Early Childhood Education; Teachers' education; Higher education.

**Submetido em:** 20/07/2021

**Aceito em:** 21/01/2022

**Publicado em:** 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp190-216>



## What's In A Name

Pergunto: o que há num nome?

De que espessura é feito se atendido,  
que guerras o amparam,  
paralelas?

Linhagens, chãos servis,  
raças domadas por algumas sílabas,  
alicerces da história nas leis que se forjaram  
a fogo e labareda?

Extirpado o nome, ficará o amor,  
ficarás tu e eu – mesmo na morte,  
mesmo que em mito só

E mesmo o mito (escuta!),  
a nossa história breve  
que alguns lerão como matéria inerte,  
ficará para o sempre do humano.

E outros  
o hão-de sempre recolher,  
quando o seu século dele carecer.

E, meu amor, força maior de mim,  
seremos para eles como a rosa –

Não, como o seu perfume:

Ingovernado livre

Ana Luísa Amaral (2020, s.p.)

## 1 INTRODUÇÃO

Em Portugal, os cursos de formação de educadoras/es mudaram de nome. Chamam-se agora “Educação Básica” e “Educação Pré-escolar” ao invés de “Educação de Infância”. Esta transformação, imposta por decreto-lei, carrega consigo um conjunto de sentidos? Ou nada quer dizer e a infância, apesar de não dita, persiste? O que fica do perfume da Educação de Infância extirpada, que foi, a palavra infância? O nome transformado desenraíza-a, descaracteriza-a, subalterniza-a, expande-a?

Quisemos deter-nos e pensar sobre estas questões por sermos professoras implicadas na formação inicial de educadoras/es de infância, com cargos de coordenação de cursos de formação em duas escolas distintas, uma pública e uma privada. Quisemos escrever para saber mais, para, através da pesquisa, do estudo e da escrita, ampliarmos a nossa capacidade auto/crítica e refletirmos sobre o que fazemos – deste modo, poderemos vir a fazer melhor, diferente ou não, mas (re)conhecendo e partilhando a história, identificando as opções e as condições em que desenvolvemos o nosso trabalho.

Stake (2007) diz-nos que a função da investigação não é dominar o mundo, mas sim sofisticar a sua contemplação. Partilhando desta convicção, começamos um percurso de

investigação que teve o seu início no estudo de uma escola que nos uniu (GOMES; BRITO, 2018) e prossegue, um pouco como o perfume da rosa, “livre ingovernado” (AMARAL, 2020).

Neste artigo, apresentamos a primeira fase de um estudo *explanatório* (CRESWELL, 2014) que pretende analisar a Formação inicial de Educadoras/es de Infância (FEI) em Portugal. Orientam-nos duas questões centrais:

- i) Que coerência existe entre a especificidade da educação de infância (características, finalidades, investigação, práticas, profissionais, espaços, contextos, modelos de trabalho, referenciais) e a FEI? Os planos de estudos dos cursos de FEI refletem a especificidade da educação de infância ou estão mais próximos da matriz curricular escolar?
- ii) Sendo a FEI realizada no ensino superior (que em Portugal é um contexto de reconhecida autonomia científica e curricular), que liberdade apresentam as IES na construção do currículo da formação que oferecem?

No que se segue, apresentamos a pesquisa e análise documental dos planos de estudos de cada uma das 29 Instituições de Ensino Superior (de ora avante, IES) público e privado, politécnico e universitário, que oferecem cursos de FEI em funcionamento em 2020. O artigo começa por apresentar o contexto da investigação, com uma súmula da revisão bibliográfica sobre a educação de infância e sobre a FEI em Portugal. Segue-se a apresentação e discussão dos dados que nos permitirão tecer algumas considerações, bem como redefinir questões orientadoras para a continuidade da investigação.

## **2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA QUE ALICERÇA A PROBLEMÁTICA E ESCLARECE O CONTEXTO**

O debate em torno da construção e desenvolvimento do currículo em educação de infância tem sido intenso e tem revelado as pressões exercidas pela forma/gramática escolar. Estas pressões existem, quer no que diz respeito à visão instrumental sobre o valor da educação de infância residir na promoção de maior sucesso escolar, quer na grelha de referência usada para organizar o tempo, o espaço, os materiais, e as dinâmicas que apresentam o currículo em educação de infância, como se constata nos trabalhos de Formosinho, 2020; Vasconcelos, 2019; Folque, 2019; Abramowicz, Cruz e Moruzzi, 2016; Gobbi, 2016; Wood e Hedges, 2016; Garnier, 2014; Tomás, 2014; Soler e Miler, 2003, entre outros. A partir de diferentes perspetivas e contextos, os autores revelam o modo como a

centralidade da/s criança/s se foi esvaindo em prol de um maior controlo por parte dos adultos, muitas vezes com vista a uma busca pela garantia dos preditores de sucesso escolar, e de iniciação às aprendizagens escolares, ou de treino de competências e atitudes inerentes.

Tomás (2014) considera a necessidade de reconstruir o lugar das culturas da infância na educação de infância. Em diálogo com trabalhos de Manuel Sarmiento e de Teresa Vasconcelos, evidencia um conjunto de imagens e paradigmas de infância que têm reforçado uma concepção de criança como objeto da acção dos adultos, impedido a sua participação na contínua reconstrução das culturas do mundo. Uma das imagens resulta, precisamente, na *alunização* das crianças, que se traduz por uma escolarização precoce das suas vidas, e que se concretiza, através de:

Políticas e práticas educativas centradas na aquisição antecipada da cultura escolar; Processos de avaliação e de gestão da qualidade centrados em dimensões técnico-administrativas; Estandardização dos processos organizacionais de prestação de contas; Processo de socialização orientado para o individualismo (TOMÁS, 2014, p. 138).

A análise deste processo de *alunização* das crianças e de escolarização da educação de infância tem vindo a ser feita em diferentes países, sendo reflexo de uma internacionalização e mesmo globalização das políticas e dos modelos vigentes. Gobbi (2016), na análise que faz da base nacional curricular comum para a educação de infância no Brasil, relembra que:

Há tempos, formas, valores, conteúdos, necessidades, condições, desejos diversos nos diferentes grupos e pessoas que precisam ser considerados e que não podem ser convertidos em modos acelerados de produção de conhecimentos, independentemente da faixa etária. (GOBBI, 2016, p.126).

Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) apontam o esforço “em tentar pensar a educação infantil em uma perspectiva não escolar e o currículo em uma perspectiva não conteudista” considerando que “essas tentativas são insuficientes na medida em que a própria ideia da existência de uma base comum impossibilita romper com a epistemologia que a erige” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 52). Garnier (2014) analisando o caso da França, constata que “a história da escola maternal pode ser lida como a de sua acumulação sucessiva, seu declínio específico e sua importância relativa conforme os contextos” (GARNIER, 2014, p. 66). Esta síntese é igualmente adequada ao desenvolvimento da educação de infância em Portugal, como constatamos mais à frente.

Wood e Hedges (2016), ao caracterizarem a situação internacional em torno do currículo da educação de infância como um campo de batalha, consideram que

curricula have moved from laissez-faire approaches towards control discourses that have previously applied to compulsory schooling, so that ECE must justify economic

investment by proving its effectiveness, particularly in securing 'school readiness' (WOOD; HEDGES, 2016, p. 389).

Diz-nos Vasconcelos (2019, p. 20) que “se pensarmos a educação de infância hoje, no seu contexto social, político, humano, duas palavras-chave emergem: fronteira e hospitalidade”. Brito (2019) identifica três desafios para repensar a qualidade da educação de infância: “colocar(mos) o atual conhecimento científico sobre a criança no centro da nossa compreensão sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem”, “conhecer(mos) a realidade de crianças muito pequenas e suas famílias em Portugal”, “ser(mos) capazes de traduzir o(s) conhecimento(s) em ação concreta face à singularidade de cada contexto” (BRITO, 2019, pp. 32-35).

Participar nestes debates e confrontar-se com a premência que colocam na redefinição da educação de infância e dos seus critérios de qualidade, num tempo em que cada vez mais crianças frequentam instituições formais de educação, a partir de mais cedo, parece-nos de extrema relevância para a FEI. Como tal, neste artigo, procuramos situar a FEI em Portugal perante as tensões acima, sumariamente, assinaladas. Assim, a questão que levantamos é perceber em que medida os planos de estudos dos cursos de FEI abrem espaço ao pensamento e aos debates sobre a educação de infância, sobre educação e sobre infância.

Larrosa (2013) escreveu um longo texto questionando se ainda existe tempo, espaço e oportunidade para *pensar* nas faculdades/escolas de educação. Considera que a universidade/ o ensino superior está num caminho marcado pela:

mudança em profundidade das formas, dos procedimentos, dos modos de fazer [. . .]. O que temos é uma tentativa de fazer com que as lógicas de funcionamento interno da universidade sejam estritamente funcionais às lógicas económicas da sociedade e às lógicas governamentais do estado, ou, em outras palavras, o cancelamento do que Rancière chama “a heterogeneidade das formas”, ou seja, a diferença entre a forma escolar (ambígua, aberta a uma multiplicidade de opções e de sentidos) e as formas estritamente funcionais de produção e de governo. (LARROSA, 2013, pp. 145-146).

Conhecendo e acompanhando a FEI desde a década de 1990, interessa-nos perceber e caracterizar a sua transformação, iluminar a sua especificidade e verificar a heterogeneidade das formas de fazer formação e de ser educador/a em Portugal.

## 2.1. Alicerces da história

Como já constatamos em investigações anteriores (GOMES; BRITO, 2018), o desenvolvimento da atividade de educação de infância está marcado por um diálogo entre funções assistenciais e educativas, o que complexifica a construção da formação inicial

para o exercício profissional, bem como dificulta a sua compreensão dentro dos quadros de leitura da formação e do desempenho docente. Contudo, em Portugal, a FEI foi-se aproximando do formato e do enquadramento legal da formação de professores, assim como a própria educação de infância foi, formalmente e parcialmente, incluída no sistema educativo.

De facto, a LEI nº 46 de 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabeleceu a Educação *Pré-escolar* como primeira etapa da educação básica. Esta Lei fundamental desencadeou um processo de reorganização do sistema, que inclui a educação *pré-escolar* (dirigida a crianças entre os 3 e os 5/6 anos) e excluiu a creche (dirigida a crianças entre os 0 e os 3 anos de idade). Assim sendo, depois da publicação de estudos relevantes que permitiram caracterizar as práticas de educação de infância em Portugal, no fim da década de 1990, houve um conjunto de decisões de política educativa de grande relevância para a sua reorganização. Definiu-se, pela primeira vez, um documento oficial de abrangência nacional que estabelece as Orientações Curriculares para a Educação *Pré-escolar* (LOPES DA SILVA; NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, 1997); foi aprovada a Lei-quadro da Educação *Pré-escolar*; houve uma revisão e uniformização das carreiras docentes de todos os níveis de ensino não superior, incluindo a educação *pré-escolar*. Em 2001, foram definidos em Decreto-lei os Perfis de desempenho geral e específico dos docentes dos ensinos básico e secundário e da educação *pré-escolar*, os quais circunscrevem o exercício profissional específico da educação de infância à sua relação com as orientações curriculares.

Todas estas medidas foram nucleares para o desenvolvimento e valorização da educação de infância em Portugal, e configuraram um eixo fundamental para corrigir as discrepâncias entre condições de trabalho, salários e carreira de educadoras/es de infância, professoras/es do ensino básico e do ensino secundário. Por outro lado, parecem ter reforçado a cisão existente no interior da educação de infância, estabelecendo uma fronteira demarcada entre a educação de infância *pré-escolar* e a educação de infância em creche. De facto, tendo sido o mais visível momento de concretização de política de educação de infância, que reuniu consenso e revelou fundamentos científicos e empíricos, o certo é que o fez exclusivamente para a educação *pré-escolar*, reduzindo, de algum modo, a educação de infância ao trabalho com crianças dos 3 aos 6 anos de idade, no limiar da entrada para a escolaridade obrigatória.

Constata-se ainda que, e como acontece com qualquer movimento de construção da igualdade a partir de estratégias de uniformização das condições de existência, as/os educadoras/es, a sua formação, as suas práticas, os lugares e as salas de atividades foram,

paulatinamente, ficando mais parecidos entre si. Veja-se, por exemplo, o progressivo desaparecimento dos formatos de educação de infância itinerante e de animação comunitária que, embora estejam previstas na lei, deixaram de existir na prática, dado o modo como se afastam da visão uniforme do que é ser docente em Portugal, da possibilidade de organizar, escolarizadamente, o currículo, assim como o tempo e o espaço da educação *pré-escolar*.

Paralelamente, o ensino superior e a formação inicial docente sofreram grandes alterações proporcionadas por movimentos de política educativa nacional e internacional, incluindo algumas fases de aproximação a movimentos pedagógicos (veja-se a este propósito, NÓVOA, 1992; SARMENTO, 2002; PINTASSILGO, 2012; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, entre outros).

Ao longo da década de 1990, a reestruturação da FEI exigiu a passagem para o nível de licenciatura, à semelhança do que acontecia com a formação de todas/os as/os outras/os professoras/es. A Licenciatura em *Educação de Infância* tinha uma duração de quatro anos nos quais havia uma valorização da preparação para a docência em educação *pré-escolar/ jardim-de-infância*, deixando ao critério das instituições de ensino superior a opção por incluir, ou não, a creche como contexto de estudo e de estágio, e os bebés como objeto de estudo, conhecimento e compreensão. Esta opção justifica-se pelo facto de apenas o trabalho das educadoras/es em Jardim-de-infância (JI) ser consensualmente considerado trabalho docente, já que apenas o JI/educação *pré-escolar* foi politicamente assumido/a pelo Ministério da Educação, em conformidade com a LBSE, com a consequente contratação das/os educadoras/es de infância e abertura dos lugares de quadro em educação *pré-escolar*.

Em 1999, a Declaração de Bolonha, assinada pelos países da União Europeia, desencadeou um processo de revisão dos sistemas de ensino superior em cada um dos estados aderentes de modo a concretizar um espaço europeu do ensino superior, com uma estrutura e uma linguagem comuns e comparáveis. Para tal, foram desenvolvidos alguns mecanismos de entre os quais se pode destacar o quadro europeu de qualificações (QEQ), que estabelece oito níveis de qualificação comum que servem de referente para a organização dos sistemas educativos com vista à sua aproximação ao mercado europeu de trabalho – sendo que os níveis de qualificação 5 a 8 dizem respeito ao ensino superior. Paralelamente, foi criado o European Credit Transfer System (ECTS) que procura ser um sistema de tradução e circulação das experiências de ensino superior das/os estudantes por entre os diversos países europeus.

Neste contexto, em 2006, em Portugal, surge o enquadramento legal que consagra o compromisso nacional de adesão ao processo de Bolonha, reconfigurando o sistema de ensino superior, no âmbito de uma alteração à LBSE, a que se segue a revisão da estrutura das instituições do ensino superior em Portugal através do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior. Ainda, e como mecanismo de verificação e de manutenção desta progressiva aproximação do sistema educativo nacional ao espaço europeu do ensino superior, foi decidida a criação de uma fundação, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), que certifica e autoriza os cursos oferecidos por cada uma das instituições de ensino superior em Portugal, assim como o funcionamento das próprias instituições.

No decurso deste processo, em 2007 é publicado o Decreto-lei (DL) que redefine a habilitação profissional docente para todos os níveis de ensino não superior, incluindo a educação *pré-escolar*. Em conformidade, a partir de 2007/2008, a FEI passa a ter o nível 7 de qualificação (de acordo com o QEQ), fazendo-se através de dois ciclos de ensino superior: Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-escolar ou Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo dos quais as/os estudantes obtêm entre 240 créditos e 270 créditos ECTS, como se pode verificar na Tabela 1.

**Tabela 1: Formação inicial de Educadoras/es de infância (FEI), pré e pós Declaração de Bolonha**

	<i>Designação do curso de FEI</i>	<i>Duração</i>	<i>Correspondência internacional</i>
<i>Pré Bolonha</i>	Licenciatura em Educação de Infância	4 anos	Não se aplica
	Licenciatura em Educação Básica	3 anos	Nível 6 QEQ 180 ECTS
<i>Pós- Declaração de Bolonha</i>	Mestrado em Educação Pré-escolar	2 semestres (2007)	Nível 7 QEQ 60 ECTS
	Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	3 semestres (2014)	Nível 7 QEQ 90 ECTS
	Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	3 semestres (2007)	Nível 7 QEQ 90 ECTS
		4 semestres (2014)	Nível 7 QEQ 120 ECTS

Fonte: DL n.º 79/2014; DL n.º 43/2007

Vários são os aspetos que nos merecem destaque. O primeiro é a desapareção da designação “educação de infância” e a concomitante perda de especificidade na formação. Isto porque a Licenciatura em Educação Básica é a formação base comum para a habilitação profissional docente em Educação Pré-escolar (crianças de 3 a 6 anos) e para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (para o trabalho docente com crianças entre os 6 e os 12 anos de idade). Este aspecto é reforçado pelo facto de ter sido criada uma nova oferta



de formação inicial docente comum à habilitação profissional como educadoras/es de infância e como professoras/es do 1.º ciclo do ensino básico. O segundo é a rapidez das mudanças legislativas que obrigam a mudanças curriculares e organizacionais (de 1997 para 2007, de 2007 para 2014). Atualmente a formação é ainda mais longa do que inicialmente previsto, sendo que a duração do segundo ciclo de estudos foi alargada em um semestre, tendo sido atribuídos mais 30 créditos ECTS, o que coloca Portugal como um país de referência pela exigência da formação inicial docente em educação de infância como constata Vasconcelos (2019).

Em suma, com a publicação da LBSE, a FEI em Portugal passou de um curso médio com estruturas diversificadas e desiguais, com pouca ou nenhuma tutela do estado central, para um curso de bacharelato, de duração de 3 anos, com funcionamento exclusivo em Escolas Superiores de Educação reconhecidas e autorizadas pelo Ministério da Educação. Passada uma década, a formação passou a ser feita através de um curso de licenciatura, com duração de 4 anos, de modo a concretizar e dar resposta à unificação das carreiras docentes. Passada mais uma década, a formação passou a fazer-se através da obtenção do grau de mestre, com frequência de dois cursos, chamados ciclos de estudos do ensino superior, com uma duração total de 4,5 anos a 5 anos, no âmbito do espaço europeu do ensino superior e respeitando a uniformização das carreiras docentes vigentes em Portugal.

Interessa ainda especificar as orientações previstas na lei para a construção dos cursos de habilitação para a profissão docente, isto é a estrutura curricular a que devem obedecer os cursos de Licenciatura e Mestrado acima identificados. O DL nº79 de 2014, atualmente em vigor, identifica como referenciais para a formação inicial, a LBSE, os documentos curriculares dos vários níveis de educação e ensino, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, bem como as orientações gerais de política educativa (art. 6º). Daqui surgem como áreas necessárias:

- a) Área de docência: “visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica”, promovendo “o aprofundamento do conhecimento das matérias relacionadas com a educação pré -escolar e com as áreas de docência, incidindo sobre a sua fundamentação avançada”
- b) Área educacional geral: “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”, incluindo, nomeadamente: “psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula”;
- c) Didáticas específicas: isto é “os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência”;
- d) Área cultural, social e ética: que “é assegurada no âmbito das restantes componentes de formação”;

e) Iniciação à prática profissional: que integra “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”, nomeadamente, a realização de “estágio de natureza profissional objeto de relatório final” (DL 79/2014, Artigos 7º a 12º)

Estas componentes de formação devem ainda ter uma presença diferenciada nos planos de estudos, operacionalizada em créditos ECTS, a qual se encontra definida na mesma lei e explicitada na tabela nº 2.

**Tabela 2: Distribuição dos créditos ECTS pelas componentes de formação**

	Licenciatura em Educação Básica	Mestrado em Educação Pré-escolar	Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB
Área da docência <i>n.º mínimo de ECTS</i>	125	6	18
Área educacional geral <i>n.º mínimo de ECTS</i>	15	6	6
Didáticas específicas <i>n.º mínimo de ECTS</i>	15	24	36
Área cultural, social e ética <i>n.º mínimo de ECTS</i>	0	0	0
Iniciação à prática profissional/ Prática de ensino supervisionada <i>n.º mínimo de ECTS</i>	15	39	48
N.º de ECTS pré-determinados por Lei	170	75	108
N.º total de ECTS do curso	180	90	120

Fonte: DL nº 79/2014

Como se pode constatar no quadro acima, o DL pré-determina a estrutura curricular da formação, o que se torna ainda mais evidente se acrescentarmos que na LEB, a área de docência deve ser incluir um mínimo de 30 ECTS de Português; 30 ECTS de Matemática; 30 ECTS de Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal e 30 ECTS de Expressões (art.13º do DL 79/2014).

Constata-se assim que, em 2021, a FEI em Portugal é uma das mais exigentes do mundo, em termos da duração total da formação e do grau académico a obter para a entrada na carreira. E este é um aspeto muito positivo. Afinal, como refutar a importância da duração da formação? Como questionar a opção de os cursos FEI serem pré-determinados, verificados, escrutinados de modo a garantir a sua natureza e funcionamento? Como poderemos opor-nos à existência de salários e carreira docente que respeita e remunera, igualmente, um/a educador/a de infância e um/a professor/a de literatura portuguesa ou de matemática, física ou filosofia do ensino secundário?

Talvez não possamos. Mas, podemos, sim, constatar que, em Portugal, a formação inicial das/es educadoras/es é também uma das mais padronizadas, já que o caminho para obtenção da habilitação profissional docente é profundamente uniforme e estandardizado - decidido por lei, e independente dos percursos prévios das estudantes ou das opções, história, projetos e convicções das instituições de ensino superior, reduz, assim, e logo à partida, a heterogeneidade das formas enunciada por Rancière e trazida ao debate sobre as escolas de educação por Larrosa (2013). Acresce ainda que, dada a abrangência da formação e a uniformização que propõe para educadoras/es e professoras/es, se encontra mais afastado da posição entre fronteiras que caracteriza a educação de infância, como bem tem sido sustentado por Vasconcelos (2019):

Podemos afirmar que a educação de infância está no cruzamento de fronteiras. Se apenas a psicologia e os psicólogos ditaram, em finais do século XIX, o que se devia fazer com crianças, hoje a educação de infância está na convergência de diferentes disciplinas: as neurociências (estudo do desenvolvimento do cérebro humano); a antropologia e a sociologia (os contextos); a sociologia da infância (as diferentes infâncias), a geografia (locais, contextos e culturas). (VASCONCELOS, 2019, p. 20).

### 3 METODOLOGIA: INDAGANDO E DESVENDANDO

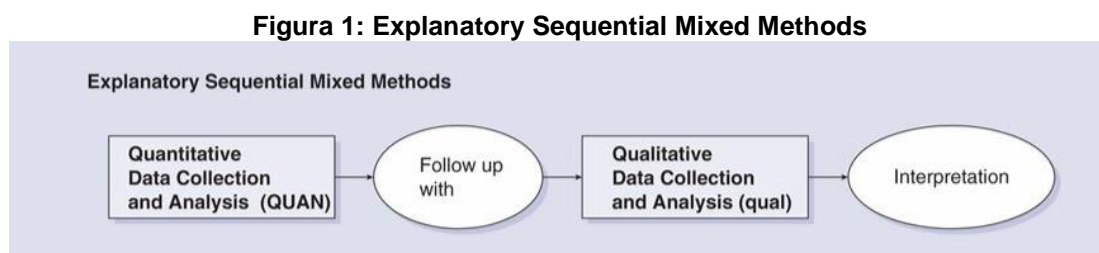
Como inicialmente apresentado, o objetivo desta pesquisa é contribuir para o debate sobre as potenciais pressões que o modelo escolar de educação tem exercido sobre a educação de infância, evidenciando os contributos dados pelas características atuais da formação inicial de educadoras/es em Portugal, a partir das questões de investigação enunciadas na introdução e que se referem à coerência entre a educação de infância e os planos de estudo dos cursos de formação inicial das/os educadoras/es de infância, e à autonomia das instituições na construção dos seus cursos.

Tendo em conta o já referido desaparecimento da Graduação/Licenciatura em Educação de Infância, analisámos o suporte legal que, desde 2007, coloca, no seu lugar, a Licenciatura em *Educação Básica* seguida de Mestrado em *Educação Pré-escolar* e Mestrado em *Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*.

Neste contexto, examinámos todos os planos de estudo dos cursos que constituem a oferta formativa em Portugal - de Instituições de Ensino Superior Privadas e Públicas, Politécnicas e Universitárias – para a formação inicial de Educadoras/es no nosso país.

A nossa pesquisa aproxima-se, assim, de um estudo misto *explanatório* /Explanatory Sequential Mixed Methods (CRESWELL, 2014) que combina, numa primeira fase, uma análise quantitativa - considerando a totalidade da oferta formativa - e uma análise qualitativa que busca compreender os resultados quantitativos através de uma

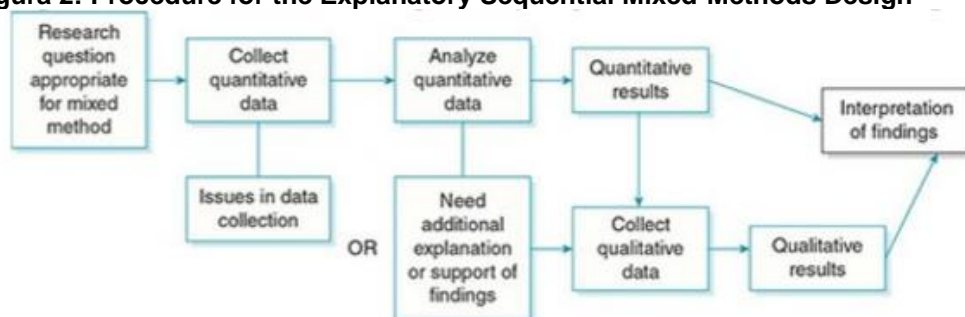
subsequente recolha e análise de dados qualitativos (CRESWELL, 2014, p.267). A intenção geral deste tipo de estudos *explanatórios* é que os dados qualitativos ajudem a interpretar com mais detalhe e aprofundamento os resultados quantitativos iniciais. A Figura 1, baseada no trabalho de Creswell (2014, p. 270), apresenta a sua sequência:



Fonte: Creswell (2014, p. 270)

A recolha de dados prossegue, assim, em duas fases complementares com uma abordagem quantitativa rigorosa na primeira fase e com abordagem qualitativa e intencional na segunda fase. A ideia chave é que a recolha de dados qualitativos se baseie diretamente nas questões levantadas pelos resultados quantitativos. Pretende-se, assim, que os resultados quantitativos possam apontar para as questões qualitativas a colocar de forma que estas ajudem a explicitá-los (CRESWELL, 2014, p.274) - a intenção é que os dados qualitativos ajudem a fornecer mais profundidade, complexificando os resultados quantitativos. Segundo Creswell (2014), os resultados quantitativos que se procuram e evidenciam podem ser casos extremos, preditores significativos, resultados significativos relacionados com as dimensões de análise e resultados pouco relevantes. Privitera e Ahlgrim-Delzell (2019, p.568), também com base no trabalho de Creswell (2015), apresentam como um dos processos para a condução de estudos mistos *explanatórios* o que aqui destacamos pela ligação ao nosso percurso investigativo:

**Figura 2: Procedure for the Explanatory Sequential Mixed-Methods Design**



Fonte: Privitera e Ahlgrim-Delzell (2019, p.568).

### 3.1. Etapas do percurso de investigação

#### 3.1.1. Constituição do corpus

A partir da análise preliminar da base de dados da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, A3ES<sup>1</sup>, pesquisando o campo de “Resultados de processos de acreditação de ciclos de estudos”<sup>2</sup> (abril de 2021), constatamos a existência de 9 Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas, 19 IES Públicas, das quais 13 no Ensino Superior Politécnico e 7 no Ensino Superior Universitário<sup>3</sup>, num total de 29 IES. As tabelas que se seguem apresentam a listagem das instituições, identificando a sua oferta formativa.

Começamos pelas instituições de ensino superior privado (Tabela 3), uma vez que, em Portugal, a formação de educadoras/es de infância tem uma longevidade e uma permanência maior neste subsector do ensino superior. Como já foi amplamente constatado (GOMES; BRITO, 2018; PINTASSILGO, 2015; SARMENTO, 2004, entre outros autores), a educação de infância e a formação de educadoras/es sofreram de um grande desinvestimento estatal ao longo do Estado Novo, nomeadamente a partir da década de 30 com o encerramento das Escolas Normais, que, quando reabriram, não mantiveram oferta formativa para a educação de infância. Em suma, este cenário permitiu o florescimento dos projetos e das instituições privadas de formação de educadoras de que aqui se destacam, por serem anteriores à democracia, a Escola de Educadoras de Lisboa/ESEI Maria Ulrich, a Escola João de Deus e a Escola Paula Frassinetti. Constata-se ainda, em termos globais, que a oferta privada é composta por nove escolas de formação que se situam nas regiões metropolitanas do Porto (ESE Paula Frassinetti, ESE de Fafe; ESE Piaget Arcozelo; ISCE Douro) e de Lisboa (ESEI Maria Ulrich, ESE João de Deus, ISCE, ISEC, ESE Piaget de Almada, ESE da Lusofonia). Por fim, a leitura da Tabela nº 3 permite evidenciar que a maior parte destas IES oferece as duas formações: MEPE e MEPE1CEB, à excepção da ESE de FAFE, da ESE Piaget de Arcozelo, do ISCE do Douro e da ESE da Lusofonia.

---

<sup>1</sup> <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues?plid=371>

<sup>2</sup> <https://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/resultados-dos-processos-de-acreditacao/acreditacao-de-ciclos-de-estudos>

<sup>3</sup> Segundo a Direção Geral do Ensino Superior “O ensino superior português organiza-se num sistema binário que integra o ensino universitário e o ensino politécnico e é ministrado em instituições públicas e privadas. (...). O ensino universitário inclui as universidades, os institutos universitários e outros (...). O ensino politécnico compreende os institutos politécnicos e outros estabelecimentos de ensino politécnico.” <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues?plid=371>.

**Tabela 3: Instituições de ensino superior (IES) privado em Portugal que conferem habilitação profissional docente – Educadoras/es de Infância.**

IES Privada	Oferta formativa		
	LEB	MEPE	MEPE1CEB
Associação de Jardins-Escolas João de Deus ESE João de Deus	x	x	x
Associação de Pedagogia Infantil/ISPA & Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Crl - ESEI Maria Ulrich & ISPA Instituto Universitário	x	x	x
Instituto De Estudos Superiores De Fafe, Lda – Escola Superior de Educação de Fafe	x		x
Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul - ESE Piaget - Almada	x	x	x
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, Crl - ESE Piaget - Arcozelo	x	x	
Instituto Politécnico da Lusofonia - ESE da Lusofonia	x		x
Pedago, Sociedade de Empreendimentos Pedagógicos, Lda. – Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE);	x	x	x
ISCE do Douro	x		x
Província Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia - ESE Paula Frassinetti	x	x	x

Fonte: A3ES – Ciclos de estudos acreditados e respetivas IES.

No que diz respeito à oferta formativa dentro do subsistema politécnico público (Tabela 4), constata-se a existência de treze escolas de formação, com uma forte abrangência territorial que se estende a diferentes distritos de Portugal Continental. Também aqui se verifica que a maior parte das IES oferece as duas formações de mestrado (7 das 13), e que, de entre as restantes 6, 4 oferecem apenas o MEPE1CEB, destacando-se os casos da ESE de Lisboa e da ESE de Portalegre por serem as únicas que oferecem exclusivamente o MEPE (que, como acima já se fez notar, habilita exclusivamente a docência em educação de infância).

**Tabela 4: Instituições de ensino superior politécnico público em Portugal que conferem habilitação profissional docente – Educadoras/es de Infância.**

IES Politécnica Pública	Oferta formativa		
	LEB	MEPE	MEPE1CEB
Instituto Politécnico (IP) de Beja - Escola Superior de Educação	x		x
IP Bragança - Escola Superior de Educação	x	x	x
IP Castelo Branco - Escola Superior de Educação	x		x
IP Coimbra - Escola Superior de Educação	x	x	x
IP Guarda - Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto	x		x
IP Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	x	x	x
IP Lisboa - Escola Superior de Educação	x	x	
IP Portalegre - Escola Superior de Educação	x	x	
IP Porto - Escola Superior de Educação	x	x	x
IP Santarém - Escola Superior de Educação	x	x	x
IP Setúbal - Escola Superior de Educação	x	x	x
IP Viana do Castelo - Escola Superior de Educação	x	x	x
IP Viseu - Escola Superior de Educação	x		x

Fonte: A3ES – Ciclos de estudos acreditados e respetivas IES.

No ensino superior universitário existem 7 IES, as quais alargam a oferta formativa aos arquipélagos dos Açores e da Madeira (Tabela 5). De entre estas, apenas duas oferecem formação nos dois mestrados - Universidades de Évora e do Minho. A maior parte das universidades oferece exclusivamente o MEPE1CEB: UTAD, Universidades de Aveiro, Madeira e Açores, à exceção da Universidade do Algarve que oferece o MEPE.

**Tabela 5: Instituições de ensino superior universitário público em Portugal que conferem habilitação profissional docente – Educadoras/es de Infância.**

IES Universitária Pública	Oferta formativa		
	LEB	MEPE	MEPECEB
Universidade dos Açores - Departamento de Ciências de Educação; Faculdade de Ciências Sociais e humanas	x		x
Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação	x	x	
Universidade de Aveiro - Universidade de Aveiro	x		x
Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais	x	x	x
Universidade da Madeira - Faculdade de Ciências Sociais	x		x
Universidade do Minho - Instituto de Educação	x	x	x
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) Escola de Ciências Humanas e Sociais	x		x

Fonte: A3ES – Ciclos de estudos acreditados e respetivas IES.

Assim, em termos globais, constatamos que, em Portugal, em 2020, existiam 29 IES que fazem formação de educadoras/es de infância. Com base nesta etapa preliminar, o corpus constituiu-se exclusivamente pelos planos de estudos de LEB, MEPE e MEPE1CEB publicados em Diário da República, construídos em sequência do DL nº 43/2007 (o primeiro pós-Bolonha) e do DL nº 79/2014 (o segundo, ainda em vigor) e que explicitem a convergência entre a matriz curricular exigida na lei e a matriz curricular construída e adotada pela IES. Assim, o corpus integra 29 planos de estudos da LEB, 25 planos de estudos do MEPE1CEB e 18 planos de estudos do MEPE, perfazendo um total de 72 planos de estudos. Nos planos de estudo cuja convergência entre a matriz curricular exigida na lei e a matriz curricular construída e adotada pela IES seja distinta é, somente, coligida informação sobre os itens que não dependem desta matriz para análise, nomeadamente: a) UC cuja designação remeta para a área temática da Educação e da Infância (Educação, Didática, Pedagogia, entre outras); e b) UC de Iniciação à Prática Profissional (IPP) na Licenciatura em Educação Básica, ou Prática de Ensino Supervisionada (PES) em ambos os Mestrados.

Depois de reunidos todos os planos de estudo da LEB e Mestrados – MEPE e MEPE1CEB – das IES referidas, tecemos, então, o nosso quadro de análise a partir das questões colocadas, que serviram de orientação e sustentação para a sua elaboração. Foi, assim, realizada uma estratégia de análise considerando três dimensões, tal como se explicita a seguir.

### *3.1.2. Estratégia de análise*

A análise dos 79 planos de estudos foi concretizada a partir das seguintes premissas:

i. Verificar, em cada plano de estudos, qual o uso dado à flexibilidade/autonomia curricular concedida às IES, traduzida nos ECTS vazios de conteúdo/de componente de formação no DL 79/2014 (isto é, em cada diploma legal é fixado o nº mínimo de ECTS de cada área de formação, e este número mínimo não perfaz o nº total de ECTS de cada curso); nomeadamente, destacamos que áreas foram contempladas. Esta é uma análise que permitirá (ou não) identificar algumas tendências de preocupações/ preferências em cada IES;

ii. Fazer uma análise de conteúdo dos planos de estudo de modo a:

a. no interior da componente Formação na área da Docência, “FAD”, identificar a quantidade de ECTS e UC de carácter monodisciplinar (matemáticas, gramáticas, artes



plásticas...); e a quantidade e designação das UC de carácter multi, interdisciplinar e/ou transdisciplinar;

b. em todo o plano de estudos, apresentar a quantidade e designação de UC sobre educação de infância, educação e sobre a infância/ as crianças.

c. no interior da componente de “IPP” e “PES”, expor a quantidade e designação de UC de estágio (e, se possível, contextos onde decorrem).

No âmbito desta estratégia de análise, utilizamos o seguinte protocolo:

i. preenchimento do instrumento de análise apresentado em anexo, registando a distribuição de ECTS pelas áreas de formação previstas no DL, em cada plano de estudos de cada IES, destacando-se as componentes que ultrapassam o nº mínimo de ECTS previstos na Lei;

ii. em cada plano de estudos de cada IES, deverá identificar-se e registar-se:

a. o nº de UC e de ECTS de FAD de carácter monodisciplinar, em cada ano/semestre do curso;

b. a designação, nº de ECTS e semestre/ano em que se encontra cada UC de FAD que tenha um carácter multi/interdisciplinar (quando se relacionam claramente dois campos disciplinares – por ex. Temas aprofundados de português e matemática) ou transdisciplinar (quando a sua designação não traduz uma disciplina científica – por ex. Carteira de competências);

c. a designação, nº de ECTS, semestre/ano em que se encontra e componente de formação de cada UC que seja sobre temas de educação, incluindo de instrução (por ex. Correntes da pedagogia, NEE, História da educação, Didática de... ) ou sobre as crianças/infância (por ex. Infância e Mundo Contemporâneo, Psicologia do Desenvolvimento);

d. a designação, nº de ECTS, semestre/ano em que se encontra cada UC IPP/PES e, quando possível, identificar os contextos em que decorrem os estágios;

Definidas as categorias, cada autora preencheu o instrumento de análise (Anexo) relativamente a três Instituições do corpus total (codificação independente). Partilhando o seu preenchimento, refletiram e resolveram as divergências, clarificando-o.

## 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS: O QUE HÁ NUM NOME

*“O que há num nome? Se fosse dado um outro nome  
à rosa seria menos doce o seu perfume?”*

Shakespeare, Romeu e Julieta, Acto II, Cena II,  
traduzido e citado por Ana Luísa Amaral (2020, s.p.)

### 4.1. Autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES)

O Regime jurídico das instituições do ensino superior (Lei nº 62/2007) afirma que as “instituições de ensino superior públicas gozam de autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar face ao Estado, com a diferenciação adequada à sua natureza.” (art. 11.º, n.º1) e acrescenta que “face à respectiva entidade instituidora e face ao Estado, os estabelecimentos de ensino superior privados gozam de autonomia pedagógica, científica e cultural.” (art. 11.º, n.º3). A lei vai ainda mais longe e consagra, operacionalizando, a autonomia pedagógica que consideramos ser a mais relevantes para a nossa problemática e que aqui destacamos:

A autonomia pedagógica confere às instituições de ensino superior públicas a capacidade para elaborar os planos de estudos, definir o objecto das unidades curriculares, definir os métodos de ensino, afectar os recursos e escolher os processos de avaliação de conhecimentos, gozando os professores e estudantes de liberdade intelectual nos processos de ensino e de aprendizagem. (art. 74º).

Perante esta circunstância, quisemos perceber de que modo as IES que oferecem formação de educadoras/es de infância exprimem a sua autonomia nos planos de estudos que publicam em Diário da República. Na especificidade da problemática acima apresentada, na análise do corpus, consideramos os seguintes indicadores de autonomia:

- a) a decisão de criar (ou não) os dois mestrados (MEPE e MEPE1CEB);
- b) a decisão sobre o critério organizador dos planos de estudos publicados em diário da república;
- c) a terminologia usada para nomear as unidades curriculares;
- d) a decisão de incluir (ou não) a creche como objeto de estudo e contexto de estágio;
- e) a decisão sobre a distribuição dos ECTS não pré-determinados no DL n.º 79/2014 (10 ECTS na LEB, 15 no MEPE, 12 no MEPE1CEB) pelas componentes de formação/áreas científicas.

Como já se tornou claro na apresentação do corpus, de entre as 29 IES que oferecem a formação em análise (ver Tabelas 3, 4, 5), cerca de metade (14) oferecem os dois

mestrados previstos na lei, onze IES oferecem exclusivamente o MEPE1CEB e quatro oferecem exclusivamente o MEPE. Em termos futuros, será interessante situar esta decisão no quadro do projeto institucional de cada IES; por ora, podemos apenas sublinhar que existe mais oferta de MEPE1CEB, o que, à partida, poderá promover um menor tempo de dedicação das futuras/os educadoras/es ao estudo e experimentação em educação de infância, dada a necessidade, igualmente relevante, de se preparem para virem a ser também professoras/es do 1.º CEB.

Esta hipótese é reforçada pela análise dos dados relativos ao indicador c), já que se constata que as expressões “Educação de Infância”, “Jardim-de-Infância” e “Creche” ocupam um lugar muito residual na designação das UC que compõem os planos de estudos. De facto, existem nove IES que não utilizam nos seus planos de estudos usam qualquer uma destas três expressões. Em termos globais, em cada um dos planos de estudos, “educação de infância” surge entre 0 e 7 vezes, perfazendo um total de 73 ocorrências no *corpus* completo; “jardim-de-infância” surge entre 0 e 4 vezes em cada um dos planos de estudos, perfazendo um total de 28 ocorrências nos 72 planos de estudos; creche surge entre 0 e 3 vezes em cada plano de estudos, perfazendo um total de 34 ocorrências. Constata-se, claramente, que, para além do nome dos ciclos de estudos, o vocabulário base da educação de infância está pouco presente na oferta formativa que configura a habilitação profissional. Por outro lado, e cruzando os indicadores c) e d), sublinhamos que “creche” ainda mantém a sua presença nos planos de estudos, até com maior número de ocorrências do que “jardim-de-infância”.

Ainda no que se refere à terminologia usada para designar as UC, destacamos que várias IES optaram por adoptar a linguagem proposta no DL nº 79/2014, especificamente para nomear os estágios que, muitos casos, têm o nome de “Iniciação à Prática Profissional”, na LEB, e “Prática de Ensino Supervisionada” nos mestrados, como se verá mais à frente. De algum modo, todos/as, IES, dentro da sua autonomia pedagógica, e professoras/es do ensino superior, com a liberdade intelectual prevista na lei, estamos alinhados com as decisões políticas e fazemos um parco uso da linguagem da educação de infância para dar nome às unidades curriculares que construímos.

Em conformidade com a informação acima apresentada (ver Tabela 2), o DL nº 79/2014 confere às IES total autonomia para decidir a alocação a áreas científicas ou componentes de formação de 10 ECTS na LEB, 15 no MEPE e 12 no MEPE1CEB. O quadro que se segue sintetiza a informação recolhida sobre este indicador.

**Tabela 6: Componente de formação mais reforçada pelas IES em cada curso**

	LEB	MEPE	MEPE1CEB
Área da docência	4	2	3
Área educacional geral	7	6	10
Didáticas específicas	6	2	2
Iniciação à prática profissional/ Prática de ensino supervisionada	1	3	2
Distribuição equitativa entre 2 ou mais componentes de formação	8	1	3
Planos de estudo sem identificação das componentes de formação do DL nº 79/2014	3	4	4
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>18</b>	<b>24</b>

Fonte: Planos de estudo das IES publicados em Diário da República

Na análise destes dados, começamos por constatar que existem 4 IES que optaram por publicar os seus planos de estudos em Diário da República identificando as áreas científicas em que se integra cada UC, mas sem qualquer referência às componentes de formação previstas no DL nº 79/2014. Na continuidade deste estudo, será interessante perceber junto das IES qual a razão que levou a esta decisão; para efeitos deste artigo, consideramos que esta é uma opção tradutora da autonomia científica, pedagógica e organizacional das IES. Outro aspeto que nos parece relevante destacar é o facto de a Área Educacional ter sido a mais vezes reforçada pelas IES na construção dos planos de estudos de todos os cursos. Como se pode ler no quadro acima, dos 24 planos de estudos de MEPE1CEB, 10 reforçaram principalmente esta área; dos 18 planos de estudos do MEPE, 6 também optaram por esta área; na LEB, dos 29 planos de estudos existentes, 7 reforçaram esta área. Parece ser, assim, consensual que as IES tendem a considerar que a formação na área da educação está pouco presente na matriz curricular ditada pela lei, optando, na sua maioria, por fazer o reforço desta área.

#### 4.2. Entre a fluidez da educação de infância e o espalhamento da forma escolar

Com a análise dos planos de estudos procuramos perceber de que modo as IES deram forma e conteúdo a cada uma das componentes de formação previstas na Lei. No que se segue, apresentamos as principais tendências encontradas, no que se refere à composição dos planos de estudos de LEB, MEPE e MEPE1CEB.

Ainda antes de entrarmos na especificidade de cada uma das componentes de formação, interessa referir a grande quantidade de UC que deverão ser realizadas para a

obtenção da qualificação. De facto, os planos de estudos são compostos predominantemente por UC com uma duração semestral, o que é uma opção que, por si só, conduz ao aumento do número de UC e a uma maior pulverização do percurso de formação. Os planos de estudos analisados permitem contabilizar entre o mínimo de 28 UC e um máximo de 42 UC na LEB, entre o mínimo de 10 UC e 17 UC no MEPE; já no MEPE1CEB o intervalo situa-se entre 14 UC e 24 UC, o que quer dizer que o percurso de formação se for de LEB e MEPE poderá ter entre 38 e 61 UC, e se for de LEB e MEPE1CEB poderá ter entre 42 e 66 UC.

Uma das características atribuídas à forma escolar é a fragmentação dos conhecimentos trabalhados a partir de fronteiras disciplinares fortes, bem como a sua descontextualização, dado o valor arbitrário que é atribuído às áreas do saber consideradas (FOLQUE, 2019; FORMOSINHO, 2020). Como tal, parece-nos relevante verificar em que medida a designação das UC transmite uma natureza mais disciplinar (isto é, mantendo os limites entre as áreas disciplinares) ou se têm um sentido mais interdisciplinar (apelando a um diálogo entre áreas disciplinares claramente identificadas) ou ainda transdisciplinar (isto é, usando designações alterativas ao critério disciplinar). A análise feita permitiu constatar um forte predomínio de UC de natureza disciplinar (ex.: Matemática; Língua Portuguesa; Linguísticas; História de Portugal).

No contexto da problemática apresentada, um dos enfoques da nossa análise foi também a observação atenta relativa à quantidade e designação de UC sobre educação de infância, educação e sobre a infância/ as crianças. Neste sentido, e porque a análise das componentes de formação da Área da Docência e Prática Supervisionada/Estágios foram alvo de estudo particular, esta atenção recaiu, maioritariamente, sobre as UC de Didáticas e de Formação Educacional Geral.

Num primeiro momento, registamos a sua designação, nº de ECTS, semestre/ano em que se encontram e a componente de formação de cada UC, quer sobre temas de educação, incluindo de instrução (por ex. Correntes da Pedagogia, Necessidades Educativas Especiais, História da Educação, Didática de... ) ou sobre as crianças/infância (por ex. Infância e Mundo Contemporâneo, Psicologia do Desenvolvimento).

Verificamos, nesta análise, a presença de eixos que nos permitem enquadrar as UC no âmbito global dos planos de estudos de cada IES - que oscilam entre o máximo de 14 UC e mínimo de 6 UC por curso – e o número de ECTS da formação que lhes corresponde consoante a seu peso relativo na legislação (LEB e Mestrados) e nas componentes de formação reforçadas por cada IES no âmbito da sua autonomia.

A maioria dos planos de estudo apresenta UC na áreas da Psicologia (do desenvolvimento, da aprendizagem ou da educação) e da Teoria/Gestão do Currículo. Por outro lado, constatamos a presença, muito diminuta, pontual, da Pedagogia da Infância, da Ludicidade, da Sociologia da Infância, da Filosofia da Educação, da Inclusão e Diferenciação Pedagógica, do Envolvimento Parental, das Metodologias de Educação em Creche e Jardim de Infância, do Pensamento (crítico) sobre a contemporaneidade. Para além disso, pontualmente, existem UC de Ética e Deontologia Profissional e de Desenvolvimento Pessoal, Reflexivo e Crítico, da/do futuro profissional.

No interior da componente de Iniciação à Prática Profissional (IPP) e Prática de Ensino Supervisionada (PES), analisámos também a quantidade, a designação de UC de estágio e, sempre que possível, os contextos onde decorrem.

No que diz respeito à LEB, 21 IES não especificam o contexto onde a IPP se realiza, designando, em diversos casos, as UC por IPP seguida do número correspondente no plano de estudos (IPP I, IPP II, etc.). Constatámos também que, embora o total de ECTS de cada IES tenha pouca diferença entre o mínimo estipulado por lei, 15 ECTS e o máximo de 20 ECTS que duas IES apresentam, a forma como estão repartidos pelos 3 anos iniciais de formação das/os Educadoras/es de Infância é distinta. A título de exemplo, numa distribuição que oscila entre 2 UCs e 6 UCs ao longo da LEB, encontramos planos de estudo com horas de estágio claramente estipuladas a par de 8 outros em que, para além de não especificarem os contextos da IPP, as UC não têm horas de estágio associadas.

Destacam-se, assim, as IES que apresentam contextos específicos de prática e, particularmente no âmbito do nosso estudo, as que oferecem experiências de estágio em Creche e JI ou creche e educação pré-escolar. Na LEB, das 8 IES que explicitam os contextos onde a IPP vai ser realizada, somente 4 referem o contexto creche, 3 das quais a par com o contexto de JI e uma com o estágio em EPE, para além dos contextos de 1º e 2º CEB que também fazem parte da IPP no percurso formativo. Correspondendo a LEB aos três primeiros anos de formação da/o educadora/or de Infância, esta constatação reclama um aprofundamento dos contextos e horas de estágio não especificados ou inexistentes, para melhor compreender o seu lugar nesta primeira etapa da formação.

No que diz respeito aos Mestrados, que conferem a habilitação profissional à/ao Educadora/or de Infância, verificamos também que das 18 IES que oferecem o MEPE, só metade explicita o contexto em que a PES é realizada: 6 apresentam como contextos de estágio a Creche e JI ou a Creche e a EPE; 2 só contextualizam o estágio em EPE e uma IES refere, globalmente, que todos os estágios se realizam em Educação de Infância.

No MEPE e 1ºCEB, oferta formativa de 25 IES, mais uma vez, em 12 Planos de estudo o contexto de estágio não é especificado; das restantes 13 IES, 7 apresentam estágio em Creche e JI e 1º CEB; duas em Creche, EPE e 1º CEB; e 5 em EPE e 1º CEB.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a problemática da escolarização da educação de infância, Formosinho (2020) constata que “a diversidade pedagógica e profissional constituinte deu origem à busca incessante da uniformidade organizacional, da convergência profissional e da standardização pedagógica.” (p. 14-15).

Ao longo deste artigo, fomos apresentando dados que nos permitem afirmar que, apesar de continuarmos a identificar estratégias de preservação da autonomia e de alternativas por parte das instituições, o modelo de formação inicial de educadoras/es de infância parece contribuir para acentuar este risco de escolarização. Destacamos, nos planos de estudo das 29 instituições de ensino superior público e privado, politécnico e universitário, que oferecem formação inicial de educadoras/es de infância em funcionamento em 2020: 1) a grande quantidade de UC que deverão ser realizadas para a obtenção da qualificação; 2) um forte predomínio de UC de natureza monodisciplinar (ex.: Matemática; Língua Portuguesa; Linguísticas; História de Portugal); 3) a prevalência, nas áreas científicas das Didáticas e da Formação Educacional Geral, de UC de Psicologia e da Teoria/Gestão do Currículo, constatando-se a presença residual de Pedagogia da Infância, da Ludicidade, da Sociologia da Infância, da Filosofia da Educação, da Inclusão e Diferenciação Pedagógica, do Envolvimento Parental, das Metodologias de Educação em Creche e Jardim de Infância, do Pensamento (crítico) sobre a contemporaneidade e das UC de Ética e Deontologia profissional e de Desenvolvimento Pessoal, Reflexivo e Crítico, da/do futuro profissional; 4) a ausência de especificidade em 21 IES sobre o contexto onde o estágio se realiza, no interior da componente de Iniciação à Prática Profissional (IPP) e Prática de Ensino Supervisionada (PES), destacando-se, em número reduzido, as IES que apresentam contextos específicos de prática e, particularmente no âmbito do nosso estudo, as que oferecem experiências de estágio em creche e jardim-de-infância ou creche e educação pré-escolar.

Dadas estas características predominantes nos planos de estudos analisados, receamos que se extingam os espaços e tempos para pensar a infância, a educação e a educação de infância que, defendemos dever orientar-se “por uma perspectiva em que

prevaleçam as experimentações, as criações de novos possíveis, os pensamentos, a partir do faz-de-conta e das brincadeiras, algo impossível de ser encapsulado, universalizado” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 52) e fixado na lei.

Contudo, mais do que chegar a conclusões, interessa-nos apresentar questões que ficam em aberto e que conduzirão a novas etapas da investigação.

Que oportunidades existem para as/os futuras/os educadoras/es de infância estudarem as crianças/as infâncias, na sua pluralidade, através de grelhas de leitura que superem a padronização do seu desenvolvimento e a circunscrição da aprendizagem no interior de uma matriz curricular marcada pela forma escolar?

Que oportunidades existem para os/as estudantes dos cursos de formação inicial construir uma visão epistemológica abrangente e integrada que lhes permita observar, compreender e incluir formas plurais de conhecer e pensar a educação de infância?

Que oportunidades existem para as futuras educadoras contactarem e conhecerem formas não escolares/não escolarizadoras de promover o bem-estar, a participação e a educação das crianças?

Terminamos reclamando a necessidade de abrir novos espaços, no interior da formação inicial, para a tecitura e a pluralidade da infância e para a especificidade heterogénea da educação de infância. Terminamos com a convicção e a esperança de que, nesta busca, possa emergir a sua essência e a oportunidade para que, também no ensino superior e na formação de educadoras/es de infância, nos lembremos que “Docência é criação, e isso não pode ser desconsiderado ou desqualificado como expressão de divisão em quem pensa e quem executa, ainda presentes em certas atividades profissionais.” (GOBBI, 2016, p. 128-129).

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 118-135, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385/2134>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- AMARAL, A. L. **What's in a name**. Lisboa: Assírio e Alvim, 2020.
- BRITO, A.T. O que realmente importa numa educação de infância de qualidade?, **Educação de infância: o que temos e o que queremos?** In: EDULOG: Fundação Belmiro de Azevedo, 2019. p. 32-35. Disponível em:



<https://edulog.pt/storage/app/uploads/public/5c7/506/2b7/5c75062b73d4d101502268.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Formação Inicial de Professores**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015.

CRESWELL, J. W. **Research design**: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks: Sage, 2014.

FOLQUE, M. A. Uma visão holística e sistémica da educação de infância. Em **Educação de infância: o que temos e o queremos?** In: EDULOG: Fundação Belmiro de Azevedo, 2019. p. 26-31. Disponível em: <https://edulog.pt/storage/app/uploads/public/5c7/506/2b7/5c75062b73d4d101502268.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FORMOSINHO, J. O risco da escolarização em creche. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 119, p.12-20, jan/abr. 2020

GOBBI, M. A. Entreatos: precisamos da BNCC ou seria melhor contar com a Base? A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. **Debates em Educação**, 2016, v. 8, n. 16, p. 118-135. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2401/2138>. Acesso em: 10 jan.2021.

GOMES, E. X. e BRITO, A.T. A Educação de infância como lugar de confluências complexas. In: Alves, M.G.; Gomes, E. X.; Domingos, A.; Matos., J.M. (Org.). **Investigação, Educação e Desenvolvimento** – Revisitar o pensamento de Teresa Ambrósio. Lisboa: Edições Colibri, 119-161, 2018.

LARROSA, J. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Porto Alegre: Autêntica, 2013.  
NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

PINTASSILGO, J. **Escolas de formação de professores em Portugal**. Lisboa: Colibri, 2012.

PRIVITERA, G. J.; AHLGRIM-DELZELL, L. **Research Methods for Education**. Thousand Oaks; London: Sage, 2019.

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

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência, Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14.

PORTUGAL. Lei nº 62/2007 da Assembleia da República, Aprova o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior. Diário da República, 1.ª série — N.º 174 — 10 de Setembro de 2007.

SARMENTO, T. **Histórias de vida de educadoras de infância**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

SILVA, I. L.; Núcleo da Educação Pré-escolar. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar**. Lisboa: Direcção Geral de Educação, 1997.

SOLER, J.; MILLER, L. The Struggle for Early Childhood Curricula: A comparison of the English Foundation Stage Curriculum, Te Whāriki and Reggio Emilia. **International Journal of Early Years Education**, v. 11, n. 1, p. 57-68, 2003.

STAKE, R. **A arte da investigação com estudo de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

TOMÁS, C. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Interações**. n. 32, p. 129-144, 2014.

VASCONCELOS, T. Educação de infância em tempos de fronteira.” Em **Educação de infância: o que temos e o que queremos?** In: EDULOG: Fundação Belmiro de Azevedo, 2019. p. 20-23. Disponível em:  
<https://edulog.pt/storage/app/uploads/public/5c7/506/2b7/5c75062b73d4d101502268.pdf>.  
Acesso em: 14 jul. 2021.

WOOD, E.; HEDGES, H. Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control. **The Curriculum Journal** v.27,n. 3 , p. 387-405. 2016.

## APÊNDICE

### Instrumento de análise

Designação da Instituição de Ensino Superior: \_\_\_\_\_

Identificação das publicações em DR de cada plano de estudos:

LEB \_\_\_\_\_

MEPE/ MEPE e 1CEB \_\_\_\_\_

#### Uso das margens de autonomia na distribuição de ECTS concedida por Lei às IES

2014+	LEB (180 ECTS)	MEPE (90 ECTS)	MEPE1CEB (120 ECTS)
	Margem 10 ECTS	Margem 15 ECTS	Margem 12 ECTS
Formação na área de docência (FAD)	125 ECTS na lei ____ ECTS na IES	6 ECTS na lei ____ ECTS na IES	18 ECTS na lei ____ ECTS na IES
Área educacional geral (AEG)	15 ECTS na lei ____ ECTS na IES	6 ECTS na lei ____ ECTS na IES	6 ECTS na lei ____ ECTS na IES
Didáticas específicas (DE)	15 ECTS na lei ____ ECTS na IES	24 ECTS na lei ____ ECTS na IES	36 ECTS na lei ____ ECTS na IES
Iniciação à prática profissional (IPP-LEB)	15 ECTS na lei	39 ECTS na lei	48 ECTS na lei
Prática de ensino supervisionada (PES – Mestrados)	____ ECTS na IES	____ ECTS na IES	____ ECTS na IES

#### Análise de conteúdos de cada plano de estudos

Categorias de análise	LEB	MEPE	MEPE1CEB
FAD: Nº de UCs e de ECTS de caráter monodisciplinar			
FAD UCs e ECTS inter e transdisciplinares			
UC sobre Educação e sobre Infância			
UCs e respetivos ECTS de estágio – contextos/duração			