



MARIA JOÃO CARDONA

Educação de Infância

Formação e Desenvolvimento Profissional





Maria João Cardona

Concluiu o curso de educadora de infância, na Escola João de Deus (1980) e a licenciatura em Psicologia e Ciências da Educação, na Universidade de Lisboa (1984).

Mais tarde realizou na Universidade de Caen o Diplôme d'Études Approfondies (DEA) em Ciências da Educação (reconhecido como Mestrado pela Universidade de Lisboa em 1991) e o Doutoramento em Ciências da Educação em 2001 (registado na Universidade do Minho).

É docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém desde 1986, onde tem exercido várias funções: Coordenadora do curso de Educação de Infância (1992-2001); Vice-Presidente do Conselho Directivo (2000/2001); Vice-Presidente do Instituto Politécnico (2001-2005).

Coordenou projectos de formação/investigação no âmbito da educação de infância e é autora de várias publicações.

Entre 1996-2000, foi Presidente da Direcção da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) e Presidente da Direcção do Grupo de Estudos de Educação de Infância (GEDEI) entre 2002 e 2005.

Maria João Cardona

Educação de Infância
Formação e Desenvolvimento Profissional



À memória do meu pai

© 2006, Edições Cosmos

Colecção "Análise da Acção Educativa"
Fotocomposição, impressão e acabamento:
Garrido, Artes Gráficas

Junho de 2006

ISBN 972-762-275-5
Depósito legal 241968/06

Edições Cosmos – Apartado 82
Tel.: 243 559 288 – Fax: 243 559 289
E-mail: edicoescosmos@iol.pt
2140-909 CHAMUSCA

Sem autorização expressa do editor não é permitida a reprodução parcial ou total desta obra desde que tal reprodução não decorra das finalidades específicas da divulgação e da crítica.

Um obrigada a todas as educadoras que se disponibilizaram a colaborar neste trabalho ajudando-me a compreender melhor as características do grupo profissional e a forma como se aprende a *ser educador/a de infância*.

E gostava de salientar a simpatia e disponibilidade com que Maria da Luz Ramos Ponces de Carvalho e Maria João Ataíde apoiaram a realização deste estudo.

Quero agradecer também à Escola Superior de Educação e ao Instituto Politécnico de Santarém pelo apoio dado.

Também o meu obrigada à Ana da Silva, à Teresa Cláudia Tavares, à Josette Froes, ao Jean Campiche, à Teresa de Matos, à Patricia Vilela, à Beatriz Jesus e a todos os amigos, amigas, colegas, familiares que me apoiaram durante a realização deste trabalho... isto, sem esquecer, é claro, o apoio dado pelo Rui Sérgio.

Ao Prof. João Formosinho, à Prof.^a Danièle Zay, ao Prof. Eric Plaisance e ao Prof. Jacques Arveiller, que integraram o júri de apresentação da tese de doutoramento que deu origem a esta publicação, o meu obrigada pelas críticas e sugestões.

O meu agradecimento à Isabel Lopes da Silva, *mestra* de sempre, e ao Prof. Louis Marmoz, que pacientemente orientou mais este trabalho, que levou quase uma década para ser concluído...

Índice Geral

<i>Prefácio</i> – Prof. João Formosinho e Prof. Louis Marmoz	13
<i>Introdução</i>	21
I Formação e desenvolvimento profissional de educadores de infância em Portugal	29
1 Definição de Conceitos. Fundamentos Teóricos	31
1.1 Políticas educativas para a infância	31
1.2 Profissionalização docente	32
1.3 Modelos de formação	38
1.4 Identidade e cultura profissional	54
1.5 Desenvolvimento Profissional	62
– Desenvolvimento Pessoal	69
– Acção Pedagógica	73
– Espaço Organizacional	85
– Processo Colectivo	90
2 Objectivos e metodologia do estudo realizado	95
2.1 Objectivos	95
2.2 A minha implicação	103
2.3 Metodologia da investigação	109
– Opções metodológicas	109
– Caracterização do grupo profissional	116
– Percorso profissional de um grupo de educadores de infância	120
II História do Grupo Profissional	127
1 A Educação de Infância: questões subjacentes ao estudo da sua história	129
1.1 A infância como objecto pedagógico	129

2	A História da Educação de Infância em Portugal	135	3.1	Experiência Pessoal e Profissional ..	331
2.1	Principais etapas	135	-	Experiência anterior ao curso de formação	331
2.2	Os anos 90 e a actualidade	137	-	Experiência profissional posterior à formação inicial	333
3	História da formação e evolução do grupo profissional	143	•	O 1º ano de trabalho	336
3.1	Primeiros cursos e escolas de formação	143	•	Principais aspectos positivos do percurso profissional.	341
3.2	As Escolas Normais de Educadores de Infância (1977-1985)	158	•	Principais aspectos negativos do percurso profissional.	354
3.2	As Escolas Superiores de Educação e a actualidade (1986 – anos 90)	169	•	Outras experiências profissionais	362
4	Uma história que ainda não acabou	187	•	Influência das experiências pessoais	366
4.1	Das primeiras medidas legislativas até à actualidade	187	3.2	Formação Contínua	376
III	Profissionais de educação de infância que trabalham no distrito de Santarém	193	-	Caracterização prévia	376
1	O estudo do grupo profissional	195	-	As acções de formação frequentadas	382
1.1	A educação de infância no distrito de Santarém	195	-	Aspectos mais positivos do percurso formativo	390
1.2	Educadores de infância que trabalham no distrito	200	-	Aspectos mais negativos do percurso formativo	397
1.3	As educadoras formadas nos últimos anos	222	-	Participação em grupos concelhios	401
1.4	A forma como é visto o grupo profissional	236	-	Principais influências da formação contínua	407
2	Reflexão final sobre as características do grupo profissional .	253	-	Algumas sugestões	409
IV	Formação e desenvolvimento profissional de um grupo de educadoras de infância	257	3.3	Principais características da experiência e da formação contínua	411
1	As Educadoras do estudo realizado	259	4	Práticas Educativas	417
1.1	Caracterização prévia	259	4.1	Principais factores que contribuíram para a evolução das práticas de trabalho	417
2	Características da formação inicial	263	-	Etapas do percurso profissional	417
2.1	As Escolas e os cursos de formação frequentados	263	-	Principais factores que condicionaram a evolução das práticas educativas	421
2.2	O que dizem as educadoras	289	4.2	Actuais características	434
-	Caracterização prévia	289	-	Princípios de orientação e planificação do trabalho	434
-	A formação teórica	294	-	Organização e desenvolvimento das práticas educativas .	445
-	A formação prática	299	4.3	Principais dificuldades sentidas	464
-	Relação entre a formação teórica e a formação prática.	318	4.4	Reflexão sobre as característica das práticas educativas ...	476
-	Principais influências da formação inicial	320	5	O processo de Desenvolvimento Profissional	481
-	Outras sugestões ..	324	5.1	Características atribuídas ao grupo profissional	481
2.3	Reflexão final sobre o processo de formação inicial	328	-	Características para um bom exercício da profissão	481
3	Experiência e Formação contínua	331	-	Principais funções	485
			-	O grupo profissional	490
			-	Reflexão final	505
			5.2	Como se aprende a ser educador/a de infância	507

6 O processo de desenvolvimento profissional do grupo de educadoras estudado	519
V Formação e Desenvolvimento Profissional. Análise final	535
Bibliografia	555
Legislação consultada	567

Prefácio

João Formosinho
Professor Catedrático
Universidade do Minho

Num momento em que as educadoras/es de infância da rede pública se encontram a trabalhar lado a lado com outros profissionais docentes, nos agrupamentos de escolas, é oportuna a publicação de um estudo sobre a especificidade da profissão.

A investigação de Maria João Cardona é abrangente, incluindo a dimensão histórica da construção da profissão, a evolução da política educativa e do contexto institucional, a caracterização de um grupo regional (no distrito de Santarém) e a inquirição sobre a prática pedagógica dos profissionais de educação de infância.

Esta abrangência permite identificar e caracterizar a especificidade da profissão tanto na dimensão diacrónica como na sincrónica. Essa especificidade constrói-se na articulação entre a dimensão pessoal e a profissional, entre estas e a dimensão contextual.

Ser professor é identificado na opinião pública, e mesmo no senso comum profissional, como dar aulas. A profissão de educação de infância escapa a essa caracterização da sua actividade, o que desde sempre a colocou na ambiguidade de ser ou não uma profissão docente.

Neste momento de interacção de vários tipos de profissionais docentes na mesma comunidade escolar, tem vindo a desenvolver-se uma progressiva "escolarização" do desempenho docente inserida num processo de assimilação burocrática da educação de infância.

Esperemos que a leitura reflectida desta investigação de Maria João Cardona sobre a construção histórica da especificidade da profissão de educador(a) de infância seja um contributo para esclarecer se esta assimilação é imprescindível para a afirmação da profissão na comunidade escolar e para referenciar os aspectos desta profissionalidade específica que devem permanecer.

Prefácio

Louis Marnoz
Professor das Universidades
Titular de Cátedra UNESCO

Porque escrever um prefácio?

Primeiro e muito simplesmente para responder à delicadeza, que não é anódina, do autor que o solicita. De louvar também, certamente, sem deixar de colocar novas questões, a obra que precede, o que será tanto mais fácil quanto se tratar de um bom trabalho: é agradável pensar e escrever a partir de uma bela obra, como é o caso desta.

Podem surgir dificuldades quando o autor do prefácio se deve remeter a uma justa humildade, ao ter consciência que o autor do livro é bem mais competente do que ele no seu campo de estudo e que as questões que pode colocar se arriscam a parecer algo ingénuas. É também este o caso, pois se tive o prazer e a honra de trabalhar com Maria João Cardona, e se espero continuar a fazê-lo, é sem ilusões sobre o meu próprio saber na área que ela domina e que, em parte, me deu a conhecer, sendo ela própria uma das suas principais actoras e responsáveis, primeiro no contexto português e, a partir daí, no contexto internacional, e que soube perfeitamente assumir e animar conhecimentos e práticas, formação, investigação e intervenção, cada vertente fundamentando e enriquecendo as outras.

Apesar disso, tentemos.

O livro de Maria João Cardona testemunha o modo como um grupo profissional viveu as mudanças que o afectaram; um grupo bem definido... Mas importa desde já explicitar: se a autora define efectivamente com precisão e descreve com detalhe o grupo profissional constituído pelas educadoras de infância, mostra também como estas profissionais vivem com dificuldade a heterogeneidade que sentem no

seu grupo e, considerando-se diferentes dos outros professores, desejam um maior reconhecimento do seu trabalho – que poderia advir do que lhes é comum, mas que não é nada facilitado por um sistema em que as políticas educativas se definem com dificuldade, são flutuantes e pouco firmes, quanto mais não seja porque a colectividade e os dirigentes que a representam não têm ideias claras sobre o assunto. Parece não se saber o que fazer dessa infância que não é quase nunca uma prioridade para os decisores políticos, salvo em momentos passageiros de prurido eleitoralista ou populista, sempre superficiais.

O que é habitualmente apresentado como uma evolução histórica, também referida no livro, em termos da passagem de uma necessidade social para uma função educativa, não me convence porém. Esta afirmação é frequente, embora a distinção entre estas duas intenções seja, muitas vezes, de natureza corporativa, pois tendo os profissionais que se ocupam de uma e de outra origens diferentes, trabalhadores sociais de um lado, professores do outro, trata-se da captação do domínio por uns ou por outros, concorrentes mas ambos encarregados pela colectividade e os seus mandatários de um mesmo trabalho de resposta ao social e ao educativo.

Isto é particularmente claro num momento em que sábios loucos propõem o controlo das crianças no jardim-de-infância afim de identificar as que apresentam potencialidades que poderão mais tarde torná-las desviantes sociais.

A situação portuguesa apresenta particularidades, mas essa especificidade não a marginaliza: 99% de mulheres entre os 12934 (2001) educadores de infância; uma escolarização ligeiramente inferior para as raparigas (49% dos 238178 alunos); um ratio professor aluno de 18, comparável na Europa à França, ao Luxemburgo, à Roménia e à Eslovénia e somente ultrapassado pela Albânia, Alemanha, Gibraltar, Letónia, Mónaco e Rússia; por fim, 51% das crianças frequentam instituições privadas. A explicação é certamente histórica, mas não caracteriza uma situação socio-económica, os únicos dois países europeus em que essa taxa é mais elevada são os Países Baixos e a Alemanha (69 e 59%).

Em todos os países, e é talvez, neste aspecto que a educação de infância suscita propostas e recomendações que se pretendem universais

e supra culturais, o ensino ao nível do pré-escolar origina e facilita mudanças e rupturas, em geral designadas por transições: transição entre a família e a creche; entre a creche e o jardim-de-infância, entre o jardim-de-infância e o 1º ciclo, em que a presença da educadora prepara também para uma nova separação, dado que, cada vez mais, a educação de infância é definida como a primeira etapa da educação básica. É, deste modo, aí que se prepara a criança para a transformação que será levada a cabo pelo ensino primário e que fará dela um aluno.

A educação pré-escolar permanece certamente um local em que se pensa mais na protecção da criança, mas um local cuja própria definição permanece muito frágil. Os limites entre o pré-escolar e o primário não são sempre de natureza pedagógica e podem ser também, antes de mais, de natureza demográfica: uma fraca natalidade, como no Portugal de hoje, determinando uma redução da potencial população do pré-escolar, pode justificar, em termos de gestão de pessoal, o reaproveitamento das educadoras de infância no ensino primário, o que se tornará tanto mais fácil quanto a formação dos educadores e dos professores do 1º ciclo tiver sido pouco diferenciada e a especialização de uns e de outros menos marcada...

Assim, a aproximação dos outros professores desejada pelas educadoras de infância, através da semelhança de carreira e da formação que lhe dá acesso, para conseguir os mesmos benefícios, embora também, frequentemente, ditada por justas razões pedagógicas, poderá ser uma armadilha para quem se quer dedicar ao pré-escolar.

A grande comunidade dos professores, quer no colectivo, do pré-escolar ao superior, quer no particular, das creches aos auxiliares do final da vida, não existe, os trabalhos são diferentes e diferenciam-se cada vez mais, mesmo no interior de um mesmo nível.

Uma forte personalidade, incluindo a profissional, é a melhor chave para um reconhecimento eficaz, sem tentar atrelar-se ao comboio dos que são vistos como mais bem servidos. Uma especialização inteligentemente orientada alarga mais as capacidades do que uma formação que se mantém generalista. O ponto de vista dos gestores, acima mencionado, é também um erro: os profissionais para toda a obra não são os omni-competentes, embora a prática de lidar de modo instrumentado com um certo tipo de situações possa preparar a capacidade de lidar com outras

situações, desde que se instituíam canais de formação para facilitar e acelerar o processo.

Será contudo necessário que a formação seja conhecida e apreciada. Certos dados apresentados no trabalho são dramáticos para a formação, uma vez que apenas para 1,5% dos inquiridos as características da formação explicam a escolha da profissão: é mais o gostar de crianças e uma certa visão do trabalho futuro que justificam essa escolha; será que o modelo de formação intervém tão pouco na escolha da profissão?

Esse modelo pode, no entanto, contribuir significativamente para a edificação de uma verdadeira identidade profissional que ajude a enfrentar as diferentes formas de mal-estar que caracterizam tantas vezes a profissão docente; o trabalho comum de construção de uma cultura do grupo profissional que nela se inicia é, ainda, primordial.

A actual instabilidade profissional poderia, então, ser também combatida pela construção colectiva desse referencial comum, que ainda não existe e cuja ausência conduz a posições de refúgio individualistas e medíocres, tanto do ponto de vista humano como de eficácia.

O primeiro ano de trabalho a tempo inteiro, depois dos estágios, é seguramente fundamental neste aspecto, mas desde que se organize um acompanhamento muito próximo e, também, verdadeiros apoios à comunicação entre pares. É este o momento das grandes interrogações e da confirmação das escolhas quer estas tenham sido feitas com entusiasmo, quer passivamente. Finalmente, o verdadeiro encontro entre a formação e a prática.

É sobre tudo isto e muito mais que Maria João Cardona nos ajuda a pensar. Mas a sua obra fundamental suscita-nos uma outra inquietação: poderemos voltar a ver trabalhos como este? A autora reconhece que a sua elaboração foi muito demorada, o que se tornou necessário devido ao grande número de vias de abordagem utilizadas, à continuidade exigida pelo seu seguimento e aos controlos de que foi preciso acompanhá-las. O trabalho que está na base desta obra pôde ser realizado no âmbito da preparação de uma tese de doutoramento, uma tese importante, longa, consistente.

A moda europeia actual de influência americana – que se tornou prescrição mundial – de encurtar a duração de preparação das teses e de as uniformizar para as tornar exercícios de aplicação, incidindo em ques-

tões segmentadas e já não trabalhos de excelência, vai impedir este tipo de produção porque as outras actividades de investigação são, também, limitadas no tempo e o tempo da tese era exactamente esse tempo em que se podia verdadeiramente criar e construir. Ao confundir o problema da atribuição de diplomas com o da produção de conhecimentos e novas formas de compreensão, temos de nos contentar agora com pedir o controlo de certos requisitos para se produzirem em seguida estudos com resultados conhecidos de antemão...

Seria porém necessário continuar a saber manejar assim, simultaneamente o qualitativo e o quantitativo, porque é através da união de ambos que se realiza o trabalho, o qualitativo influenciando o quantitativo e vice versa, interrogar-se ou servir-se de um sem se preocupar com o outro, é fazer de um Sisifo sem fôlego. O que não é o caso da autora deste livro!

Esta obra testemunha uma militância de investigação que se integra magnificamente numa área de trabalho em que a militância está muito presente e continua a ser absolutamente necessária, o pré-escolar. Porque, para além do seu local de acção, esta militância nos coloca a todos a questão das finalidades e dos meios para o exercício pleno da cidadania do futuro.

Introdução

Esta publicação corresponde a uma versão resumida da tese de doutoramento que concluí em Dezembro de 2001.¹ Este foi realizado na sequência de outras pesquisas que têm tido em comum a preocupação de chegar a um conhecimento mais aprofundado da realidade da educação de infância portuguesa.

Num primeiro trabalho realizado em 1990² procurei conhecer melhor as práticas educativas ouvindo as educadoras e partindo da análise das características da *organização do espaço e do tempo nas salas de actividades*.

Esta pesquisa tornou evidente a existência de uma certa homogeneidade do discurso das educadoras de infância, nomeadamente sobre a necessidade de uma participação activa das crianças no quotidiano do trabalho realizado nas salas de actividades.

Este discurso, no entanto, nem sempre correspondia às características das práticas educativas, contradição que em grande parte parecia derivar de dificuldades a nível da planificação e organização do trabalho, e da inexistência de uma definição explícita dos objectivos e conteúdos de aprendi-zagem. Tendo em conta a idade das crianças, esta informalidade (que pode ter aspectos positivos) implicava algumas dificuldades em relação à gestão do trabalho, mencionadas pelas próprias educadoras.

A forma como se organizou este discurso sobre a educação de infância, tão semelhante para todas as educadoras do estudo realizado, assim como as dificuldades, mais ou menos conscientes, por elas sentidas, implicaram a necessidade de conhecer melhor a história da educação de infância e da formação dos seus profissionais.

¹ CARDONA, M^a J. (2001) *Modèles de formation initiale et développement professionnel. Les instituteurs de l'école maternelle au Portugal* (Tese de Doutoramento) Universidade de Caen, orientação do Prof. Louis Marmoz.

² CARDONA, M^a J. (1990) *Organisation de l'espace et du temps dans la classe d'école maternelle* (Tese de Maitrise) Univ. de Caen

A realização deste estudo coincidiu com o início do meu trabalho como docente na Escola Superior de Educação de Santarém, que então começava a funcionar, na sequência da passagem dos cursos de formação de educadores para o Ensino Superior (1986). Neste contexto, optei por estudar a *história do discurso oficial sobre a educação de infância*³ para compreender a forma como este tem evoluído e as estruturas criadas para a concretização dos princípios definidos, para chegar a um melhor conhecimento da realidade existente.

Na sequência do estudo da história da educação de infância, considerei que seria importante analisar a forma como esta evolução foi vivenciada por um grupo de profissionais. Optei assim por estudar, através da utilização do método biográfico, um grupo de educadoras que, provenientes de diferentes tipos de escolas de formação, vivenciaram diferentes trajetórias profissionais condicionadas pelo contexto sócio-político definido para a infância.

Numa fase anterior desenvolvi, em colaboração com um grupo de colegas da Escola Superior de Educação de Santarém e com um financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian, um estudo da realidade da educação de infância do distrito. Este estudo – *Projecto de Caracterização da Educação Pré-Escolar (PROCEPE)*, decorrido entre 1992 e 1996⁴ – teve como principal finalidade caracterizar a educação de infância no distrito de Santarém. Para além de ter possibilitado uma melhor contextualização, esta pesquisa ajudou a delinear o estudo agora apresentado.

³ CARDONA, M^a J. (1991) *L'Éducation de la petite enfance au Portugal: l'analyse du discours officiel*, Univ. de Caen (Tese de D.E.A), orientação do Prof. Louis Marmoz. Este estudo deu origem à publicação: CARDONA, M^a J. (1997) *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*, Porto: Porto Editora

⁴ Das diversas publicações organizadas destacamos:

- PROCEPE (1993) *Actas do I Encontro Regional de Educação de Infância*, Santarém: ESE de Santarém/F. C. Gulbenkian
- PROCEPE (1995) *A educação de infância no Distrito de Santarém*, Santarém: ESE de Santarém/F. C. Gulbenkian
- PROCEPE(2000) *Um estudo sobre a Educação de Infância no Distrito de Santarém*, Santarém: ESE de Santarém/F. C. Gulbenkian

Inicialmente pensei estudar os *diferentes modelos de formação inicial*, escolhendo educadoras formadas em escolas privadas que iniciaram a sua formação antes do início de funcionamento dos cursos públicos; educadoras formadas numa Escola Normal de Educadores de Infância e educadoras formadas numa Escola Superior de Educação. Esta ideia tinha subjacente a minha preocupação como formadora de analisar a evolução da formação inicial durante as últimas décadas.

Posteriormente esta ideia evoluiu, considerando que seria importante estudar o processo de desenvolvimento profissional destas educadoras. Aliás, se a finalidade era observar como as diversas alterações definidas para a educação de infância têm vindo a ser vivenciadas pelas educadoras, esta análise não se esgotaria no estudo da sua formação inicial, tendo que ser analisado todo o seu percurso profissional.

Nos últimos tempos tem sido diversa a literatura, oriunda de diferentes campos disciplinares, publicada sobre a formação e o *desenvolvimento profissional* das docentes e dos docentes. Mas, em Portugal, relativamente às educadoras/educadores de infância, esta continua a ser escassa, sendo este outro motivo que esteve subjacente à realização do presente trabalho. A opção pela utilização deste conceito, que nos últimos anos tem vindo cada vez mais a ser utilizado na literatura pedagógica, surgiu em consequência deste possibilitar uma visão mais abrangente e continuada do percurso das profissionais e dos profissionais de ensino.

Pressupondo uma abordagem ampla, o conceito de desenvolvimento profissional para além da formação inicial e contínua, integra as variáveis pessoais e as variáveis contextuais em que este processo decorre (Garcia, 1999: 13).

As definições de desenvolvimento profissional que podemos encontrar em diferentes referências bibliográficas apontam para uma nova forma de conceber a profissão docente, mais autónoma e activa, que não se esgota no trabalho pedagógico realizado na sala de aula.

Subjacente ao estudo do desenvolvimento profissional foi considerada a ideia de evolução que lhe está inerente, tendo em conta que este se concretiza numa atitude de constante pesquisa e procura de novas soluções, que não pode ser entendida como um processo exclusivamente individual, decorrendo em estruturas institucionais que se integram em contextos sociais mais amplos, condicionados pela política educativa existente (Garcia, 1999: 13).

Das diversas referências teóricas consultadas, optou-se por considerar as quatro *dimensões* que Nóvoa (1998:182) define para o estudo do desenvolvimento profissional das docentes e dos docentes: o Desenvolvimento Pessoal (a forma como cada um vive a profissão); a Acção Pedagógica (os saberes necessários para o exercício da profissão); o Espaço Organizacional (o contexto institucional em que é exercida a acção pedagógica); o Processo Colectivo (as condições históricas do exercício da profissão).

A necessidade de analisar o desenvolvimento profissional tendo em conta a evolução do processo de profissionalização, no caso da educação de infância, considerando a *especificidade* da sua história, torna-se ainda mais premente.

Ao contrário da escola, cujas funções e objectivos sempre foram claramente definidos, a educação de infância evoluiu de uma forma muito mais indefinida, condicionando as características das práticas de trabalho e dos contextos institucionais, a formação, estatuto e reconhecimento social deste grupo profissional.

Só há relativamente poucos anos é que a educação de infância começou a fazer parte do quotidiano das famílias, aspecto que em muitos casos continua a significar um certo desconhecimento da sua função educativa. Esta questão, considerada problemática pela maioria das educadoras e educadores (PROCEPE, 2000), levou a que lhe fosse dada uma particular atenção nesta investigação. Assim, para além de ouvir as opiniões das profissionais e dos profissionais, procurou-se também *caracterizar a imagem da educação de infância*, junto de pessoas exteriores ao grupo profissional.

À semelhança da realidade dos outros níveis de ensino, o grupo profissional que trabalha na educação de infância é constituído essencialmente por mulheres. Mas se no caso dos outros docentes se fala da *feminização* da profissão, no caso da educação de infância o processo é diferente. Inicialmente restrita às mulheres, só recentemente começam a surgir os primeiros homens na profissão.

Tendo em conta esta questão, na redacção deste trabalho, optou-se por utilizar o *feminino* em relação ao grupo estudado, exclusivamente

constituído por mulheres, e relativamente a períodos em que a profissão nunca era exercida pelo sexo masculino.

Em relação à actualidade, apesar de ainda ser muito reduzido o número de homens que fazem parte da profissão, em qualquer referência à classe houve a preocupação de não utilizar exclusivamente o feminino para reforçar a ideia de que a educação de infância não se restringe às mulheres.

Por último, preferencialmente é utilizada a expressão *educação de infância* e não *educação pré-escolar*. De acordo com a actual Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986) considera-se como educação pré-escolar apenas a educação destinada às crianças dos 3 aos 6 anos, idade de ingresso na escolaridade obrigatória, sendo a/os profissionais designada/os por *educadora/es de infância* e as instituições por *jardins de infância*. Todas as instituições que acolhem crianças com menos de 3 anos designam-se por *creches*. Apesar do presente estudo ter incidido num grupo de educadoras que trabalham em jardins de infância, considerando que algumas destas educadoras trabalharam em creches e que a caracterização do distrito abrangeu a totalidade da rede institucional, optou-se por utilizar preferencialmente a expressão *educação de infância*, mais abrangente.

Ao estudar o desenvolvimento profissional de um grupo de educadoras oriundas de diferentes escolas de formação inicial, para além de um melhor conhecimento do grupo profissional e das questões com que este se confronta, pretendi também analisar a forma como as alterações políticas foram percebidas e integradas por estas educadoras nas suas práticas de trabalho.

Como refere Estrela (1992: 17), a complexidade do acto educativo tem dificultado a elaboração de um corpo teórico específico que permita a constituição da educação como ciência. Esta dificuldade é particularmente evidente no caso da educação de infância, dada a sua história recente e devido à *ambiguidade* que tem caracterizado a forma de conceber as suas funções e objectivos.

Durante muito tempo as principais preocupações das políticas definidas relacionaram-se sobretudo com o crescimento da rede institucional e só recentemente começamos a observar a existência de preocupações relativamente às questões que afectam o seu funcionamento.

Ao contrário da escola, que se constituiu como um local de ensino das gerações mais novas, as primeiras instituições para as crianças pequenas foram criadas para responder a uma necessidade social. Só passados muitos anos a sua função educativa começou a ser valorizada.

No entanto, e devido à idade das crianças, a par da sua função educativa, a função social destas instituições tem tido sempre um papel relevante, sendo esta mais ou menos valorizada de acordo com as características dos diversos contextos institucionais.

Na actual Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) foi pela primeira vez definido que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, aspecto que, paralelamente à definição de Orientações Curriculares pelo Ministério da Educação, é revelador de uma evolução no reconhecimento do seu potencial educativo. Esta evolução veio também revelar que o discurso político deixou de incidir apenas em questões *quantitativas* relativas ao crescimento da rede institucional, passando a integrar questões de ordem *qualitativa* relativamente ao seu funcionamento, definindo quais os conteúdos de aprendizagem, quais as orientações curriculares que devem ser seguidas.

No grupo profissional, oriundo de diversas escolas de formação orientadas por diferentes formas de conceber as funções e os próprios objectivos da educação de infância, continuam no entanto a predominar algumas divergências.

Durante muitos anos, a imagem da *boa educadora* era muito próxima da imagem da *boa mãe*: um modelo idealizado difícil de atingir, assente essencialmente nas características pessoais. Com as alterações que foram sendo definidas, com a organização de um corpo de saberes específicos cada vez mais fundamentado em bases científicas, esta imagem evoluiu.

No entanto, no discurso de muitas educadoras continua a prevalecer a importância das características pessoais em detrimento de uma formação profissional e a defender-se uma grande especificidade relativamente a docentes dos outros níveis de ensino.

Entre o *pessoal* e o *profissional*, as educadoras de infância vivem actualmente uma nova fase na sua história recente, na qual, sem perderem a especificidade, cada vez mais se têm que posicionar a par dos outros profissionais de ensino. É uma evolução importante, mas que não é fácil, dados os muitos anos em que a educação de infância ocupou um lugar

muito marginal nas políticas educativas do país, sem ser valorizada como nível de ensino.

Através deste estudo procurei analisar a forma como a evolução dos últimos anos foi vivenciada por um grupo de profissionais que realizaram a sua formação inicial em diferentes escolas, durante a década de 80 e 90: educadoras formadas em escolas privadas, antes do início de funcionamento dos cursos públicos; educadoras formadas numa Escola Normal de Educadores de Infância e educadoras formadas numa Escola Superior de Educação. Todas estas educadoras exercem a sua actividade em instituições da rede pública do Ministério da Educação, opção que foi feita considerando a grande diversidade dos contextos organizacionais das diferentes redes institucionais.

Utilizando o método biográfico, procurou-se reconstituir o percurso profissional destas educadoras, identificando os principais acontecimentos que o marcaram.

A análise do desenvolvimento profissional foi realizada tendo em conta a sua multidimensionalidade e o contexto sócio-político em que se integra. O distrito em que o estudo se realizou foi Santarém, onde trabalho como docente da Escola Superior de Educação desde 1986.

Para uma melhor contextualização, foi feita uma caracterização prévia do grupo de profissionais que trabalha no distrito e da imagem da educação de infância, suas profissionais e seus profissionais, junto de um grupo mais alargado: pais de crianças que frequentam jardins de infância e estudantes de vários cursos da Escola Superior de Educação.

Tendo em conta a complexidade inerente ao estudo da profissão docente e as diferentes dimensões que têm que ser consideradas na análise do desenvolvimento profissional, optou-se por um referencial teórico e metodológico diversificado, de forma a ser possível uma melhor compreensão da realidade estudada.

A apresentação deste trabalho foi organizada em cinco partes que de seguida passo a sintetizar.

I – Formação e desenvolvimento profissional de educadores de infância em Portugal

Nesta primeira parte são explicitados os conceitos e fundamentos teóricos subjacentes à realização deste trabalho, assim como os objectivos da investigação, as opções metodológicas e as diferentes etapas do estudo

realizado. É também analisada a minha *implicação* como formadora e como educadora que também vivenciou todo o processo evolutivo estudado.

Se por um lado esta implicação foi condicionante, no sentido de dificultar uma postura mais distanciada, por outro lado também me possibilitou uma melhor compreensão da leitura dos dados analisados, que seria difícil se essa postura fosse demasiado exterior ao processo estudado.

II – História do grupo profissional

Na segunda parte é feita uma descrição da história do grupo profissional, partindo de uma reflexão prévia da evolução dos contextos sociais e das políticas educativas definidas para a infância. Para além da apresentação dos períodos que caracterizaram esta história, é também analisada a evolução ideológica que lhe está subjacente.

III – Profissionais de educação de infância que trabalham no distrito de Santarém

A terceira parte apresenta uma caracterização do grupo profissional do distrito de Santarém e do estudo realizado para avaliação da imagem sobre a educação de infância.

IV – Formação e desenvolvimento profissional de um grupo de educadoras de infância

Na quarta parte é apresentado o estudo biográfico realizado com as educadoras das diferentes escolas de formação. Após apresentação prévia destas educadoras, é feita a caracterização da sua formação inicial, partindo do estudo das escolas e dos cursos que frequentaram. De seguida é feita a análise da experiência e da formação contínua destas educadoras e são apresentadas as características das práticas educativas e dos factores que condicionaram a sua evolução.

Por fim é feita uma análise dos aspectos mais determinantes na sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, assim como a forma como estas educadoras caracterizam o seu grupo profissional.

V – Formação e desenvolvimento profissional. Análise final.

Nesta quinta e última parte do trabalho é apresentada uma reflexão do estudo realizado, analisando a evolução da formação e a relação entre esta e o desenvolvimento profissional.⁵

⁵ A tradução das citações apresentadas neste trabalho é da responsabilidade da autora.

I

Formação e desenvolvimento profissional de educadores de infância em Portugal

"A educadora Alina vela o grupo.

Entende-se em não gritar, trava com mestria braços apressados, socos mais imediatos, retirando a razão ao agressor para a devolver ao dono.

Num dia de folga, Ester ajuda-a, admirando a longa explicação a Jef que não queria entrar no jogo. Que vá com outro instrumento ao jardim onde estão outros.

E no verão jogam à areia, no Inverno à lama, nunca deu neve para boneco nem vassoura."

Teresa Salema

("Educação e Memória de André Maria S.")

Definição de Conceitos Fundamentos Teóricos

1.1 *Políticas educativas para a infância*

Perceber as actuais características do sistema educativo e a evolução histórica que lhe está subjacente implica compreender não só os seus princípios e finalidades, mas também as estruturas institucionais criadas para a sua concretização e a sua relação com o contexto social e económico em que estão inseridas.

Como refere Louis Legrand (1988: 3-4), a educação é sempre um *domínio político*, considerando que, sendo um projecto consciente e estando necessariamente ligado a um poder reconhecido como legítimo, pertence ao domínio público.

Pode-se falar de política educativa a partir do momento em que há em jogo uma organização colectiva, residindo o seu essencial na definição e concretização de um projecto. Tal como outros domínios, a política educativa está ligada a um poder traduzido em leis, decretos, regulamentos e programas implementados e controlados pela hierarquia existente (Legrand, 1988: 5-6).

Subjacente ao estudo das políticas educativas definidas para a infância estão as diversas decisões políticas que determinaram as linhas de orientação a serem seguidas e o tipo de estruturas a criar. Por outras palavras, este estudo implica analisar a forma como o *discurso oficial* sobre a educação de infância evoluiu e se organizou.

Segundo Reboul (1984: 9), quando definimos *discurso* podemos encontrar diversos sentidos. Falando de *discurso pedagógico*, podemos considerar um conjunto de propósitos sobre a educação, podendo diferenciar-se vários tipos, sendo um deles o *discurso oficial*, que o autor define, entre outros aspectos, como o discurso dos que têm o poder de definir a pedagogia ou de a modificar (Reboul, 1984:43).

Ao longo dos diferentes períodos sócio-políticos mais recentes da história portuguesa foram decretados diferentes princípios de orientação para a educação de infância e foi definida a criação de determinadas estruturas de resposta para a sua concretização. Estando ao serviço de um poder, o discurso oficial tem sempre subjacente uma carga ideológica.

A análise do discurso oficial relativo à educação permite identificar um conjunto de normas pedagógicas reveladoras de uma atitude perante a criança que tem subjacente uma certa forma de conceber a educação de infância (Vieren, 1989: 13-15).

A concepção de educação, está sempre relacionada com determinada ideia ou imagem da infância. As tomadas de posição relativas à educação são produto de um processo ideológico que implica a elaboração de uma imagem sobre a infância, sendo esta determinada pela evolução do contexto socio-cultural (Charlot, 1977: 85).

Na análise do discurso oficial relativo à educação, podemos conhecer a atitude perante a criança e tentar perceber a ideologia que lhe está subjacente, sendo esta reveladora de determinada concepção educativa, não se relacionando apenas com a ideia de criança, mas também com a ideia de família, o papel dos pais, o papel social dos homens e das mulheres.

Na análise do discurso oficial podemos diferenciar os princípios de orientação definidos e as estruturas criadas para a sua concretização. Apesar de não estarem directamente ligadas às práticas educativas, as estruturas determinam as condições em que estas se desenvolvem.

O estudo do discurso oficial surge assim como um ponto de partida indispensável para a compreensão das características da actual realidade da educação de infância.

1.2 Profissionalização docente

– A profissão docente

A definição do conceito de *profissão* não é linear sendo alvo de diferentes interpretações consoante os autores e as correntes teóricas em que se enquadram. Qualitativamente profissão distingue-se de ofício,

ocupação ou emprego, por exigir uma elevada preparação, competência e especialização daqueles que a praticam.

Nos dicionários, ainda encontramos como sinónimo de profissão: *acto ou efeito de professar*, expressão que vem do século XIII, quando o trabalho era considerado uma arte e abrangia todos os que integravam as corporações que regulamentavam o exercício dos ofícios (Dubar, 1997: 123-124). O termo profissão deriva desta *profissão de fé* que se consumava nas cerimónias ritualizadas de entrada nestas mesmas corporações. Posteriormente, esta definição evoluiu passando a ser cada vez mais valorizados – para além da natureza específica da actividade exercida – a necessidade de uma formação especializada e a autonomia e reflexividade no desempenho desta actividade.

Na história recente da sociologia das profissões podemos diferenciar dois grandes períodos em que são valorizados diferentes aspectos na análise do processo de profissionalização: um primeiro período dominado pelas perspectivas funcionalistas (que essencialmente se referem ao saber e características do exercício da actividade) e um segundo período que se caracteriza por uma pluralidade de paradigmas, nomeadamente a perspectiva interaccionista em que passa a ser dado relevo ao reconhecimento social da actividade, e outras abordagens que passam a atribuir um maior relevo ao papel desempenhado pelos grupos sociais no controle do exercício da actividade (Rodrigues, 1997:3).

O conceito de *profissionalidade*, entendido como aquilo que caracteriza um profissional, tem sofrido diferentes evoluções e tem sido alvo de várias interpretações. No geral observa-se uma maior valorização da especificidade dos saberes necessários ao desempenho da actividade profissional, a par da necessidade do seu reconhecimento social, estando este dependente do contexto político e do controle das condições de trabalho.

A complexidade inerente à caracterização de uma actividade profissional é evidente num estudo realizado por Lilian Katz (1985) sobre as características das educadoras e educadores de infância. Segundo a autora, há oito critérios que podem ser considerados quando definimos uma profissão:

- o reconhecimento da necessidade social do seu exercício e dos saberes e técnicas que a caracterizam;

- o altruísmo do desempenho (que se relaciona com a dedicação e orientação mais para servir do que para tirar proveitos pessoais);
- a autonomia relativamente aos clientes e às entidades empregadoras;
- a existência de um código ético (definido pelas próprias Associações Profissionais) que proteja os interesses dos clientes e das clientes;
- o distanciamento emocional que deve caracterizar a relação profissional/cliente;
- os padrões de prática (que se relacionam com os mínimos de qualidade);
- uma formação prolongada para o exercício da profissão, abrangendo um conjunto de saberes considerados comuns ao grupo profissional;
- a existência de um saber especializado integrando as bases fundamentais para o exercício da prática profissional (Katz, 1993: 13, 14)

Nos últimos tempos têm sido divulgados diferentes estudos sobre a profissão docente. De acordo com estes trabalhos podemos diferenciar a forma individual e colectiva de viver a profissão, correspondendo esta à própria história do grupo profissional à evolução do contexto sócio-político do país.

Como refere Sacristán (1991: 64): “A discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os *finis* e as *práticas* do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente.” Para este autor “o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes” (1991: 74)

Em comparação com o modelo clássico das profissões liberais, a profissão docente é considerada por alguns autores como uma *semiprofissão*, em parte devido a estar intimamente dependente das medidas políticas e administrativas definidas para o sistema educativo.

O processo de profissionalização docente foi-se definindo condicionado pela evolução das organizações escolares. Para Bourdoncle (1991: 76) quando falamos de *profissionalização* docente podemos diferenciar três sentidos diferentes que ele designa por:

- *profissionalidade*, referente aos saberes e desempenhos utilizados no exercício da profissão que vão evoluindo ao longo da carreira, e que podemos também designar por *desenvolvimento profissional*;
- *profissionalismo*, ligado às actividades associativas e sindicais que desenvolvem

estratégias colectivas para um maior reconhecimento social e autonomia do grupo profissional;

- *profissionalismo*, que se relaciona com a forma de adesão às normas colectivas estabelecidas para a profissão e com o desenvolvimento de uma cada vez maior consciência e nível de exigência, em consequência da *socialização profissional*.

De acordo com este autor podemos considerar que estes três processos e estados se estruturam em dois tempos: um tempo que corresponde à própria história da profissão, e o tempo mais curto da carreira individual, que compreende o processo de socialização e desenvolvimento profissional.

O exercício de uma profissão, as suas funções e saberes, não podem ser vistos de forma estática, tendo sempre que ser entendidos dentro do contexto histórico em que se integram.

- O processo de profissionalização dos docentes

No processo de profissionalização docente podem ser consideradas duas dimensões essenciais: o desenvolvimento de um *corpo de saberes* e de *saberes-fazer* e um *conjunto de normas* e de *valores* característicos da profissão. O desenvolvimento dos saberes característicos da profissão está em grande parte dependente da evolução das instituições de formação. Na definição de normas e valores, para além do papel desempenhado pelas instituições de formação, há também que considerar o papel das associações profissionais e as relações que se vão estabelecendo entre o Estado e as comunidades locais (Nóvoa, 1998: 152, 153).

Este processo pode ser estudado a partir da análise das características da relação entre o Estado e os docentes, sendo uma etapa fundamental desta evolução a criação de um suporte legal para o exercício da actividade profissional, sob a forma de uma licença ou de um diploma. A análise deste processo passa também pelo estudo da evolução da imagem social e do estatuto profissional dos docentes.

Para alguns autores, a feminização crescente do corpo docente é associada a uma perda de poder e de prestígio, explicação demasiado linear e discutível. No caso da educação de infância a história é diferente. De origem mais recente, os primeiros cursos de formação começam por

receber apenas mulheres, defendendo-se que as características pessoais do sexo feminino seriam mais vocacionadas para o exercício da profissão. Apenas nos últimos anos, se bem que em número muito reduzido, começam a surgir os primeiros homens.

A ambiguidade do estatuto profissional dos docentes pode também ilustrar-se relativamente ao desenvolvimento de um conjunto de saberes, maioritariamente produzidos por outros grupos e noutros espaços sociais, fenómeno que se observa no desenvolvimento das ciências da educação.

A utilização de um quadro teórico como referência marca a passagem de “um processo intuitivo para um processo racional, característico do processo de profissionalização (...)”. Mas para existir uma verdadeira profissionalização esta não implica apenas o facto de passar a existir uma teorização da prática, mas também dos aspectos práticos e profissionais da formação. (Bourdoncle, 1991: 83)

Tendo em conta estas questões, Perrenoud (1993: 138) considera que a profissão docente está ainda em vias de “se profissionalizar”. Para o autor, esta evolução não exige somente meios intelectuais mas também uma maior autonomia e liberdade de análise, que passa pela organização de uma formação menos normativa e mais reflexiva. Neste sentido defende a importância de ser apoiada a organização de grupos de auto-formação que possibilitem a construção de processos didácticos orientados por objectivos adaptados à diversidade das situações.

Perrenoud refere-se sobretudo ao ensino primário, mas esta reflexão é particularmente evidente no caso da educação de infância. O reconhecimento do potencial educativo deste nível de ensino deve-se em grande parte aos avanços da psicologia, mas devido à sua história recente ainda hoje se observa uma certa ambiguidade em relação às suas funções e objectivos.

Como refere Sacristán (1991: 67) a evolução social tende a afectar à escola um conjunto cada vez mais alargado de funções, sendo esta “evolução da exigência social, especialmente projectada na educação pré-escolar e na escolaridade obrigatória em geral” conduzindo a uma indefinição de funções.

Considerando estas questões, defende-se um perfil de docente mais autónomo e capaz de desempenhar a sua prática educativa de forma reflexiva.

«Contrariamente ao que possa parecer, não há contradição entre aqueles que consideram a actividade docente como uma profissão e aqueles que referem que esta está ainda em vias de se tornar uma profissão. Uns e outros utilizam em grande parte os mesmos critérios: a autonomia, os salários, a regulamentação existente e a forma como esta é regida pelos profissionais (...) e a existência de um saber específico reconhecido, que é transmitido aos futuros profissionais (...) aspecto que diferencia uma profissão de um ofício (...)» (Bourdoncle, 1991: 86)

Neste sentido, a história da profissionalização docente passa pela tomada de consciência de que o seu exercício não depende só dos desempenhos individuais, sendo fundamental a tomada de consciência da importância da organização de associações e redes de colaboração que defendam uma melhoria do estatuto e autonomia do desenvolvimento profissional.

As margens de autonomia conquistadas cada vez mais têm que ser concebidas numa perspectiva alargada que passa pela gestão da própria profissão. O papel do Estado é importante para assegurar uma equidade social e serviços de qualidade, numa lógica regulamentadora mas que não pode ser prescritiva. Para existir de facto uma evolução é necessário um corte com aquilo que Nóvoa (1989: 23) chama uma visão *funcionarizada* do professorado, sendo necessário assumir novos riscos e responsabilidades inerentes a este novo estatuto profissional, cada vez mais autónomo, que é defendido para educadores e professores.

Voltando aos três sentidos que Bourdoncle (1991: 76) diferencia relativamente ao conceito de profissionalização: a *profissionalidade*, entendida como desenvolvimento profissional, passa por uma evolução do *profissionalismo* que implica o desenvolvimento de uma cada vez maior autonomia e reconhecimento social da profissão. Em consequência do processo de socialização profissional, pretende-se cada vez mais uma maior consciência e nível de exigência, que podemos designar por *profissionalismo*.

No caso das educadoras e educadores de infância, o processo de profissionalização, tendo em conta a sua história recente, assume alguma especificidade. Reportando-se a um estudo realizado em Portugal, Oliveira-Formosinho (2000: 160) salienta o facto do desempenho profissional das educadoras e educadores de infância se basear numa rede de interações sociais alargadas. Tendo em conta o grupo etário das crianças

e a dinâmica de funcionamento da rede institucional, a autora salienta que esta característica é muito mais evidente no caso das educadoras/educadores do que no caso de docentes de outros níveis de ensino.

Em Portugal a educação das crianças antes da sua entrada para o ensino obrigatório sempre ocupou um lugar muito específico e diferenciado em relação aos outros níveis de ensino. Tendo-se caracterizado por uma grande heterogeneidade tanto em relação à formação como em relação à rede institucional, mais do que nos outros níveis de ensino continuam a observar-se várias diferenças relativamente ao estatuto e autonomia profissional.

«Evidentemente o papel dos professores das crianças pequenas é, em diversos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. (...) Os próprios autores envolvidos na educação de infância têm sentimentos ambivalentes no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores do ensino primário.» (Oliveira-Formosinho, 2000: 153)

A análise desta especificidade, relacionada com o próprio processo de profissionalização, é fundamental para um melhor conhecimento do grupo e do contexto em que se processa o seu desenvolvimento profissional.

1.3 Modelos de Formação

– A formação inicial e contínua dos educadores

Actualmente a palavra *formação* invadiu o discurso e as práticas educativas: fala-se de formação inicial, contínua, breve, permanente.

«(...) a partir do século XIX, as exigências da sociedade industrial implicaram uma profunda remodelação através da instauração de um processo educativo contínuo ou permanente. As sociedades modernas, dominadas pela mudança, implicam a necessidade de adaptações e readaptações constantes». (Fabre, 1994: 23-27)

Esta evolução levou a que fosse atribuída uma maior importância à formação. Sobretudo nas últimas décadas do séc. XX, observou-se um

enorme desenvolvimento das práticas de formação, passando esta a ser vista como uma resposta cada vez mais importante.

Como refere Ferry (1983: 31): “Longe de se limitar apenas ao profissional, a formação invade todos os domínios (...) Dá-se formação a todos os níveis (...) e se possível de forma permanente, da primeira infância até à velhice.” Para este autor, o conceito de formação é ainda susceptível de múltiplas interpretações, podendo ser entendido como um processo de desenvolvimento pessoal, ou de forma mais ampla, como uma instituição ou ligado a um sistema organizacional.

A *formação inicial* de educadores como primeira etapa da sua preparação formal, é sempre um espaço em que se vivem situações de auto e hetero-formação. Neste sentido é de considerar a relevância das anteriores experiências pessoais dos formandos e formandas, nomeadamente as vivências escolares que condicionam os valores, motivações, as formas de encarar a educação e a infância.

A influência destas vivências anteriores das formadas e formandos surge como um forte condicionante do processo formativo. Não existem estudos que possibilitem uma clara compreensão da influência da formação inicial (Garcia, 1999: 85). No entanto, não podemos deixar de salientar a importância que esta assume como primeira etapa do processo de socialização e desenvolvimento profissional.

A influência da formação inicial tem sempre que ser entendida de acordo com as suas características, nomeadamente a forma como esta proporciona uma maior ou menor atitude reflexiva em relação às vivências que vão sendo experienciadas pelas formandas e formandos.

«A formação inicial de professores como instituição cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar, a de *formação* e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de *controlo da certificação* ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar (...), a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado, *agente de mudança* do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.» (Garcia, 1999: 77)

Há igualmente que considerar a formação inicial como uma primeira etapa de um processo formativo que formal ou informalmente continua

ao longo da carreira, individualmente ou em equipa, proporcionando novas aprendizagens que possibilitam o desenvolvimento de novas práticas de trabalho. Como *formação contínua*, considera-se o processo posterior à formação inicial, que se integra num percurso de *formação permanente*, que engloba todas as fases da carreira, condicionando o desenvolvimento profissional e pessoal da/os docentes.

Cauterman, Demaylly, Suffys e Sullerot (1999: 160), com base num estudo realizado em França, salientam o facto de nem sempre ser evidente a influência da formação nas práticas de trabalho: "A imagem de si e da profissão, a trajectória profissional, a relação com o saber e o tempo de serviço, são variáveis que têm também que ser consideradas quando analisamos a influência da formação no processo de mudança."

Referindo-se aos diferentes aspectos que favorecem a eficácia da formação, estes autores salientam a importância das características do contexto institucional em que esta decorre. Se relativamente à formação inicial é importante considerar, paralelamente ao processo formativo como desenvolvimento pessoal e profissional, o seu sistema organizacional, relativamente à formação contínua esta necessidade é mais evidente sendo maior a diversidade dos contextos em que esta decorre.

Nos últimos anos, apesar de serem vários os estudos desenvolvidos sobre a formação de professores, esta continua a ser uma área que carece de uma reflexão mais aprofundada e sistematizada.

Voltando ao caso específico das educadoras e educadores de infância, a preocupação com a sua formação e as características a que esta deve obedecer, têm vindo a constituir uma preocupação cada vez maior nos diferentes países da Europa. Em consequência da evolução social, do desenvolvimento dos conhecimentos científicos e da atenção cada vez maior que tem vindo a ser dada à infância, esta preocupação tem vindo a aumentar. No entanto, a diversidade dos serviços de tutela e dos contextos institucionais que, em Portugal e noutros países, caracterizam a educação de infância implica uma grande heterogeneidade relativamente à formação e necessidades formativas sentidas por estes profissionais. Como referem Rayna e Dajez (1997: 8), muitas vezes continuam a prevalecer práticas formativas desajustadas às actuais realidades educativas. Neste sentido, é cada vez mais valorizada a existência de uma formação mais flexível, adaptada à diversidade dos contextos sócio-educativos.

Assumindo uma particular relevância no desenvolvimento de saberes, normas e valores característicos da profissão as instituições de formação estão sempre dependentes do contexto sócio-histórico, das estruturas organizacionais existentes e dos princípios definidos para o seu funcionamento. Neste sentido, o presente estudo abordará a problemática da formação nos dois sentidos definidos por Ferry (1983): como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional e como um processo institucional, ligado ao sistema organizacional existente, sendo dado especial relevo à análise do processo de formação inicial.

– Diferentes modelos de análise

São bastante diversificadas as perspectivas que actualmente predominam no âmbito da formação, tendo subjacentes diferentes concepções sobre o que deve ser a escola.

«Tal como se verifica no campo da educação, as posições assumidas face à dualidade natureza-cultura, indivíduo-sociedade, passado-futuro, essência-existência condicionam e determinam os pressupostos e as práticas de formação. (...) Estas opções de base determinam o discurso axiológico da formação, condicionam o seu discurso científico e orientam-se para a selecção de estratégias e de técnicas, originando uma variedade enorme de práticas de formação de difícil inventariação. No entanto, a análise comparativa das práticas de formação mais em evidência em alguns países ocidentais permite agrupá-las à luz de certos critérios e assim inferir e caracterizar modelos subjacentes. Desse esforço de clarificação e de ordenação do real resultam quadros classificativos de valor operacional e didáctico(...)» (Estrela, 1990: 12)

Paralelamente aos diferentes modelos de formação, que reflectem diferentes orientações conceptuais, existem várias *teorias*, que correspondem a ideias que se foram organizando e sistematizando a partir dos trabalhos de investigação e dos conhecimentos acumulados no campo da educação e da formação. Destas teorias, podemos destacar, por exemplo, as teorias da psicologia da aprendizagem, que fundamentam diferentes propostas de modelos formativos.

Considerando as práticas de formação como processos de aprendizagem, Berbaum (1984:15) classifica os diferentes modelos de formação

a partir das teorias de aprendizagem, considerando que nestas se podem distinguir as que fazem apelo ao condicionamento e as que consideram a compreensão e o raciocínio como forma de construção do saber.

São várias as tipologias e abordagens com que nos deparamos na revisão da diferente bibliografia existente. A análise destas tipologias revela, de forma explícita ou implícita, determinadas concepções ou modelos de formação.

«(...) Certas tipologias pretendem sobretudo descrever e ordenar as realidades existentes, outras, mais numerosas, apresentam 'paradigmas', e pretendem ser concepções mais formalizadas, que possibilitam analisar de forma mais aprofundada as realidades existentes, ou modelos do que é possível ou desejável, ou concepções ideológicas dominantes sobre esta problemática.» (Lang, 1999: 156).

Relativamente ao conceito de *paradigma*, um dos exemplos mais representativos é a definição de Zeichner (1983: 3): «uma matriz de crenças e postulados sobre a natureza e os fins da escolarização, que implica o desenvolvimento de determinado tipo de práticas de formação».

De acordo com este autor é possível considerar diferentes paradigmas na formação de professores, sendo estes definidos de acordo com o grau de estruturação do currículo (Aberto ou Fechado) e o grau de aceitação dos contextos sociais e institucionais (Problemático ou Integrado):⁷

- *Tradicional (Fechado/Integrado)* – Assente essencialmente no papel do professor, defende um tipo de ensino tradicional restrito à transmissão de conhecimentos. A formação pedagógica é considerada como uma qualidade intelectual menor, defendendo-se que a aprendizagem profissional dos docentes se processa com a experiência, através de tentativas e erros.
- *Comportamentalista (Fechado/Integrado)* – Inspirado na tradição positivista e nas correntes comportamentalistas da psicologia, considera fundamental a existência de objectivos claramente definidos. Os programas de formação devem levar os professores a adquirir conhecimentos mais adequados a variadas situações estandardizadas de ensino-aprendizagem.
- *Personalista (Aberto/Integrado)* – Inspirado nas correntes desenvolvimentistas, este paradigma defende um tipo de ensino centrado nos estudantes. Valoriza a

⁷ A terminologia aqui utilizada, resulta da tradução apresentada por Nóvoa (1991: 20)

formação pessoal das futuras educadoras e educadores, devendo a formação visar o desenvolvimento pessoal dos futuros docentes.

- *Investigativo (Aberto/Problemático)* – Valoriza o desenvolvimento da investigação e da reflexão acerca dos contextos educativos e do processo de ensino-aprendizagem. Defende uma atitude reflexiva por parte dos formandos e formandas, relativamente às práticas educativas e aos contextos em que estas decorrem.

Para outros autores é preferencialmente utilizado, de forma menos ambiciosa, o conceito de *orientações conceptuais*:

«(...) uma orientação refere-se a um conjunto de ideias acerca das metas da Formação de Professores e dos meios para as alcançar. Idealmente, uma orientação conceptual inclui uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar» (Garcia, 1999: 30-31).

A expressão *modelo*, uma das mais utilizadas na linguagem pedagógica, é a escolhida por outros autores, e pode ser definida da seguinte maneira:

«(...) um conjunto de representações colectivas, mais ou menos organizado e coerente, onde se misturam ideias sobre a criança, sobre o adulto, sobre a sociedade, sobre a cultura, sobre a escola, sobre os saberes e, no geral, sobre os valores aos quais o ser humano é incentivado a aderir. Cada modelo parece organizar-se a partir de um sistema coerente que define qual a estratégia que deve ser seguida pelos pais, qual a estratégia a seguir pelo educador, qual o estilo cognitivo que deve caracterizar os alunos que pretendem ter 'sucesso'.» (Gayet, 1995: 141)

Os modelos podem ser mais ou menos explícitos, nem sempre existindo uma clara consciência dos princípios teóricos e valores que lhe estão subjacentes, o que por vezes implica a existência de certas incoerências.

Para Ferry (1983), a utilização do conceito de modelo tem como principal função descrever e explicitar uma realidade, sendo este uma construção teórica que sistematiza um processo, visando mostrar a especificidade do seu funcionamento e a sua lógica interna.

«O modelo pedagógico implícito num sistema de formação, funciona, de forma mais ou menos evidente, conforme os casos, como o princípio organizador do sistema

condicionando o seu funcionamento. Ele representa, um centro onde se concentram aspectos convergentes e aspectos paradoxais.» (Ferry, 1983: 45)

Considerando a definição de modelo, que em certos aspectos se aproxima da definição dada por Zeichner para paradigma, observamos no entanto que nesta existe uma preocupação mais evidente em descrever e explicitar as realidades formativas. Ao longo deste trabalho, optámos por utilizar a expressão *modelo de formação* numa tentativa de sistematização dos processos formativos estudados.

Ferry (1983: 49) propõe três modelos de formação, que caracterizam e esquematizam três diferentes tipos de práticas de formação: “A referência ou a variável referenciada como princípio desta categorização, não é nem a visada pela formação, nem os seus objectivos, nem a estrutura do seu funcionamento, nem a natureza do seu funcionamento, nem a natureza dos conteúdos, mas o tipo de processos, a sua dinâmica formativa, o seu modo de eficácia.”

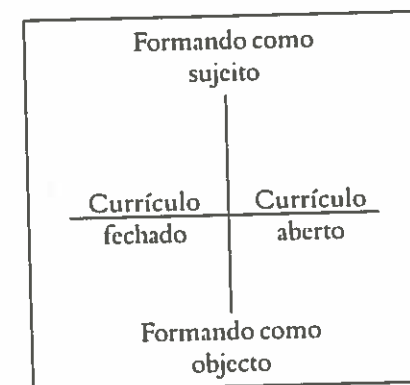
Dentro desta perspectiva, Ferry (1983) distingue três diferentes tipos de modelos:

- *Modelo de formação centrado nas aquisições* – Concebe a formação como aquisição de saberes, saberes-fazer e atitudes previamente definidas como necessárias ao bom exercício da profissão, podendo ser diversificado o grau de participação dos formandos e formandas;
- *Modelo de formação centrado no processo* – Valoriza o papel do sujeito como agente de formação, considera como formativo, mais do que os conhecimentos adquiridos, as experiências vividas. Neste modelo, à semelhança do paradigma personalista de Zeichner, valorizam-se as características pessoais e projectos de vida individuais e profissionais dos formandos e formandas;
- *Modelo de formação centrado na análise* – Predomina a preocupação com o desenvolvimento da capacidade de observação e análise das situações educativas, valoriza o questionamento do real, tendo em conta que não é possível existirem respostas estandardizadas para a diversidade dos contextos e situações vivenciados. É assim valorizada a prática da investigação, à semelhança do que se observa no paradigma investigativo de Zeichner.

Baseando-se nas ideias de Ferry e Zeichner, Estrela (1990:13) refere que na generalidade os modelos e paradigmas definidos para a formação

de docentes «podem localizar-se em relação à intercepção de dois eixos, o do formando enquanto sujeito ou objecto da sua formação e o currículo enquanto estrutura pré-definida ou algo a construir», propondo a seguinte esquematização:

Quadro 1 – Eixos de Formação Pedagógica (Estrela, 1990:13)



Referindo-se à formação contínua, Formosinho (1991: 237-255) refere que podem ser considerados diferentes modelos de formação considerando as dimensões político-administrativa, organizacional e pedagógica, caracterizando o papel atribuído ao Estado, as entidades formadoras autorizadas e a forma de execução, administração e financiamento do sistema de formação. Tendo em conta estas dimensões, o autor apresenta os seguintes modelos:

- *Modelo Estatista* – que se caracteriza pela fusão dos diversos papéis do Estado na formação, numa lógica única;
- *Modelo centrado nas Instituições de Formação Inicial de Professores* – que se caracteriza por estas instituições serem as principais responsáveis pela organização da formação contínua;
- *Modelo centrado na Escola* – que se caracteriza por se basear nas iniciativas de formação promovidas pelas instituições educativas (escolas, jardins de infância...), consideradas como unidades organizacionais com autonomia, vontade colectiva e projectos próprios;

- *Modelo centrado nos Centros de Formação de Professores e/ou Associações de Professores* – que se caracteriza pela valorização das iniciativas do associativismo dos professores;
- *Modelo baseado nas Escolas e nas Instituições de Formação* – que se caracteriza por integrar as iniciativas destes dois tipos de instituições;
- *Modelo Liberal* – que se caracteriza por reduzir o papel do Estado apenas a uma função de tutela, sem assumir um papel activo na administração e no financiamento da formação contínua;
- *Modelo de Parceria Social* – que se caracteriza por admitir uma pluralidade de entidades formadoras, cabendo a todos a iniciativa e a execução das acções de formação contínua.

Defendendo preferencialmente um modelo de formação que resulte da combinação de diferentes entidades formadoras, o autor apresenta argumentos que vão a favor do modelo baseado nas escolas e instituições e do modelo de parceria social. Refere no entanto que a emergência destes modelos é sempre condicionada pela política educativa existente, mais ou menos centralizadora. Preconizando que a diversidade de entidades formadoras deve surgir como reflexo da possibilidade dos agentes educativos terem um papel activo a nível organizacional, o autor refere que esta diversidade deve também traduzir-se numa diversidade metodológica dos processos formativos (Formosinho, 1991: 237-255).

Relativamente às *metas e finalidades* da formação, são várias as propostas apresentadas na literatura pedagógica, estando estas directamente relacionadas com o tipo de professor que se pretende, de acordo com as próprias finalidades do sistema educativo. Como refere Carlos Garcia (1999: 81), as finalidades da formação “incluem as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições (...)” sendo explicitado que por disposições se consideram as tendências para agir.

Analisando as sugestões propostas por vários autores, Garcia (1999: 86-91) refere que podem ser diferenciados quatro tipos de conhecimento: psicopedagógico; do conteúdo; da didáctica do conteúdo; do contexto. Para além dos conhecimentos e das atitudes ou disposições, este autor salienta também a necessidade das professoras e professores adquirirem

determinadas “competências, habilidades, tanto de conduta como cognitivas. Nestas incluem-se as capacidades de avaliação, resolução de conflitos, análise do contexto etc” (Garcia, 1999: 93).

São várias as propostas e definições do que se entende por *competência* na formação de docentes. A utilização deste conceito é por vezes demasiado ambígua e genérica, ou pelo contrário demasiado rígida.

Originário nos anos 60, o modelo de formação por competências baseou-se inicialmente numa perspectiva teórica próxima da corrente comportamentalista, sofrendo posteriores evoluções a partir da convergência de outras correntes teóricas. Este modelo surge como reacção a outros modelos mais tradicionais – que caracterizam o *bom* educador pelos traços de personalidade, numa perspectiva valorativa, ou de uma forma academicista – propondo-se como uma nova forma de conceber a formação em termos do desenvolvimento de competências definidas de forma precisa e objectiva a partir de um conhecimento mais fundamentado dos saberes profissionais dos docentes (Estrela, 1990: 21).

Actualmente existem definições de competências que revelam várias formas de conceber a formação.

Tendo em conta a complexidade do acto educativo e a constante evolução sócio-cultural, Perrenoud defende a necessidade destas serem flexíveis, polivalentes e abertas, propondo para a formação inicial de docentes do ensino primário as seguintes competências:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- Administrar a progressão das aprendizagens;
- Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
- Comprometer os alunos com a sua aprendizagem e trabalho;
- Trabalhar em equipa;
- Participar da gestão da escola;
- Informar e envolver os pais;
- Usar novas tecnologias;
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- Administrar a sua própria formação contínua. (Perrenoud, 1999: 9)

Paralelamente, defende a necessidade de utilizar a investigação na formação como forma de estimular a apropriação activa dos conhecimentos científicos.

«Se a formação através da investigação é uma boa estratégia, é porque, paradoxalmente, o ensino ainda não é uma profissão científica. (...) Actualmente, não existem, em ciências humanas, conhecimentos teóricos cujo domínio bastaria para ensinar eficazmente. (...) A profissão de professor caracterizar-se-à, durante várias décadas ainda, pela mistura exactamente inversa: muito *bricolage* e *Know-how* e alguns conhecimentos científicos mais ou menos estabelecidos.» (Perrenoud, 1993: 119-120)

Esta visão um pouco pessimista não pode deixar de ser reconhecida como realista, sobretudo se considerarmos o caso específico da formação de educadores tendo em conta a indefinição que tem caracterizado as orientações curriculares da educação de infância.

Outros autores têm analisado qual o tipo de conhecimentos e competências necessárias ao desempenho profissional docente, reflectindo a partir daí quais deverão ser as características e, nomeadamente, os conteúdos da formação.

Num estudo realizado em Portugal sobre a formação contínua de docentes de diferentes níveis de ensino, incluindo a educação pré-escolar, Estrela (1990), definindo competências como um conjunto de conhecimentos, saberes-fazer e atitudes que são indispensáveis no desempenho dos docentes, propõe um modelo de formação contínua com as seguintes competências:

- Observar e caracterizar situações da realidade pedagógica;
- Determinar valores e princípios e definir finalidades e objectivos da educação;
- Conhecer e saber utilizar recursos educativos;
- Planificar e concretizar estratégias de intervenção;
- Avaliar processos e produtos educativos;
- Saber utilizar sistematicamente o *feedback* (recebido dos alunos) enquanto elemento regulador da acção do professor;
- Desenvolver formas de trabalho em grupo entre os professores. (Estrela, 1990: 21)

Baseando-se no modelo de Ferry, centrado na análise e no paradigma investigativo de Zeichner, defende a necessidade da formação ser flexível, respeitando as características pessoais das formandas e formandos, sendo a investigação utilizada como principal estratégia de formação.

Estes diferentes modelos de análise revelam determinadas concepções sobre o que deve ser a formação, destacando-se a definição de

vários tipos de competências de ordem científica, pedagógica e pessoal, consideradas fundamentais para o exercício das funções profissionais do corpo docente.

As actuais orientações defendem a necessidade de valorizar, paralelamente à formação pedagógica, uma forte componente de formação científica e cultural que proporcione um referencial conceptual que permita “operar uma triagem na massa de informações, a fim de melhor as interpretar e reconstituírem” tendo em conta que o sistema educativo deve dar resposta “aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva dum enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício duma cidadania adaptada às exigências actuais” (Delors e outros, 1997: 59).

Surge no entanto como fundamental que estas componentes surjam numa perspectiva interdisciplinar, em estreita articulação com a prática pedagógica, que deve surgir como um momento crucial da formação, conjugando os diferentes momentos do processo formativo. E esta questão toma particular importância no caso da formação de educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico, dadas as características de monodocência da prática profissional.

No debate relativamente aos componentes que devem caracterizar a formação, é consensualmente considerado pelos diferentes autores que a *prática pedagógica* como espaço integrador dos diferentes saberes profissionais é um eixo fundamental do processo formativo, observando-se algumas divergências relativamente à sua duração, periodicidade e organização.

A este propósito, João Formosinho (1986:83-105) refere que de acordo com a forma como as componentes teórica e prática da formação estão organizadas, é possível serem considerados quatro modelos:

- *Modelo Empírico* – em que os diferentes saberes são adquiridos apenas a partir da experiência prática;
- *Modelo Teórico* – em que todos os saberes são transmitidos de forma puramente académica, sendo essencialmente valorizada a formação teórica;
- *Modelo Compartmentado* – em que a formação teórica e prática estão separadas no espaço e no tempo, não havendo qualquer tipo de articulação entre elas;
- *Modelo Integrado* – em que existe uma integração entre as componentes teóricas e práticas da formação.

Estes quatro modelos apresentam situações extremas, geralmente observando-se diferentes tipos de graduações que tendem para uma formação mais ou menos teórica ou empirista, mais ou menos compartimentada ou integrada.

Já no início dos anos 80 Gaston Mialaret (1981:157) referia como sendo um dos principais princípios orientadores da formação a articulação entre a teoria e a prática, defendendo a necessidade de uma integração gradual da prática pedagógica. Esta surge como uma forma de familiarizar as futuras docentes e os futuros docentes com os saberes e cultura profissional, tendo um papel socializador muito importante no processo de formação inicial. Mas tudo depende da forma como a prática pedagógica é organizada e enquadrada no processo global de formação.

– O desenvolvimento de uma atitude crítica

Da revisão da bibliografia sobre formação de docentes, observamos ainda que surge como denominador comum a preocupação em desenvolver uma atitude reflexiva, sendo a *reflexão* um dos conceitos mais utilizados na actualidade.

Como refere Zeichner (1993: 15): “Na última década os termos *prático reflexivo* e *ensino reflexivo* tornaram-se slogans da reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo”.

Donald Schön é um autor fundamental no desenvolvimento deste movimento, originado em grande parte nas ideias do americano John Dewey, desenvolvidas no início do século XX. Este movimento contrapõe-se a uma concepção da prática educativa como mera aplicação de saberes. Dewey (1933) diferencia o *acto humano que é reflexivo* e o que é *rotina*: enquanto que os actos de rotina são guiados essencialmente pelo impulso, a acção reflexiva implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz.

A acção reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão, não consistindo portanto num conjunto de técnicas

que possam ser ensinadas. No entanto, como refere Zeichner, não é possível para as professoras e para os professores estarem sempre a reflectir sobre tudo. Aquilo a que Dewey se referia era a necessidade de um equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o acto e o pensamento.

«(...)há acções, reconhecimentos e julgamentos que sabemos levar a cabo espontaneamente; não temos de pensar neles antes ou durante a sua realização. Muitas vezes, nem temos consciência de que os aprendemos, mas damos connosco a fazer-los, sem conseguirmos exprimir este saber na acção. Uma das maneiras de pensar no ensino reflexivo é tornar mais consciente algum deste saber tácito, que é frequente não exprimirmos.» (Zeichner, 1993: 21)

A grande difusão deste movimento, surge como reacção ao facto do corpo docente ser visto como um grupo de técnicos que se limitam a cumprir passivamente o que é ditado pelas reformas educativas.

Esta forma de conceber a formação, surge em oposição a outras abordagens mais normativas e tecnicistas, aceitando o *formando*, aluno ou professor, como agente activo na construção da sua aprendizagem. Como refere Isabel Alarcão (1996), o desenvolvimento desta nova forma de conceber a formação, insere-se em determinada matriz histórico-cultural.

Tendo subjacente a relação reflexão-autonomia, considerando que quanto maior a capacidade de reflexão, maior a capacidade de autonomização, a autora salienta: “É este o sentido que Paulo Freire atribui à consciencialização como elemento base de uma atitude de questionamento que leva ao confronto com as nossas *praxis*, à interpretação dos princípios que lhes subjazem e à sua reconstrução.” (Alarcão, 1996a: 177)

No entanto, tendo sido levado a algumas situações extremas, chegou-se ao ponto de “incorporar no discurso sobre a prática reflexiva tudo aquilo em que se acredita dentro da comunidade educacional acerca do ensino, aprendizagem, escolaridade e ordem social” (Zeichner, 1993: 15), observando-se em alguns casos que o termo reflexão acabou por perder o seu verdadeiro significado.

Na sequência destas ideias sobre *prática reflexiva*, alguns autores vão mais longe, defendendo uma forma mais ampla de conceber a formação. Como refere Gómez (1992: 13): “A reflexão implica a imersão

consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos.”

Para entender melhor esta complexa componente da actividade do profissional, este autor faz uma interessante comparação entre o pensamento de Schön e de Habermas.

Segundo ele diz, o *conhecimento-na-acção* a que se refere Schön, aproxima-se do *conhecimento técnico ou solução de problemas*, definido por Habermas, sendo este o componente inteligente que orienta toda a actividade humana e se manifesta no saber fazer. Mas não existe apenas um conhecimento implícito na actividade prática. Frequentemente pensamos sobre o que fazemos, ao mesmo tempo que actuamos. É isso que Schön designa por *reflexão-na-acção*, que corresponde à *deliberação prática* segundo Habermas. É o correspondente a um meta-conhecimento na acção, processo que é sempre alvo de vários condicionalismos, visto o profissional se encontrar simultaneamente envolvido na situação problemática que pretende modificar, sendo por isso afectivamente sensível a todos os obstáculos. É também devido a estes condicionalismos que a *reflexão-na-acção* se revela tão importante do ponto de vista formativo, possibilitando a aquisição de novos esquemas conceptuais.

A *reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção* de que fala Schön e que segundo este autor se coloca a par da *reflexão crítica* de que fala Habermas, pode considerar-se a análise que o indivíduo realiza a *posteriori* sobre as características e processos da sua própria acção. Esta reflexão sobre a acção possibilita um conhecimento de terceira ordem que analisa o conhecimento-na-acção e a reflexão-na-acção em relação com a situação problemática e o seu contexto. (Gómez, 1992: 104 – 105)

Nesta linha de reflexão Madeleine Arnot (1997) refere a necessidade de preparar as futuras professoras e futuros professores como agentes promotores de mudança, nomeadamente a nível da promoção de uma maior igualdade de oportunidades. Neste sentido, fala de três modelos de formação que visam três diferentes tipos de profissionais, que designa por: precavido; reflexivo; crítico.

Começando pelo primeiro modelo, que visa a formação do *professor precavido*, Arnot descreve-o como desenvolvendo práticas que informam os docentes relativamente à diversidade sócio-cultural, mas sem chegar a existir verdadeiramente uma reflexão crítica. É um modelo essencialmente

assente em pressupostos teóricos, geralmente derivados das teorias da Psicologia do Desenvolvimento. Os formandos são levados a compreender a realidade, mas têm um papel passivo, não chegando a haver verdadeiramente uma promoção de uma formação/desenvolvimento a nível pessoal.

No segundo modelo, que visa a formação do *professor reflexivo*, os formandos têm um papel mais activo, havendo um maior investimento a nível da sua formação/desenvolvimento pessoal, sendo levados a analisar criticamente as diferentes realidades em que vão intervir. Este modelo recorre geralmente a metodologias de investigação, utilizando nomeadamente instrumentos para observação e análise de classes. É um modelo em que os formandos são levados a desenvolver uma postura analítica da realidade em que vão trabalhar.

O terceiro modelo, que visa a formação do *professor crítico*, se bem que bastante semelhante ao modelo anterior, vai mais longe, partindo do princípio que é fundamental levar as futuras professoras e professores a tomarem consciência de que na sua intervenção têm que ter em conta o próprio contexto sócio-cultural em que as instituições educativas estão inseridas. Este modelo envolve uma consciência crítica sobre a sociedade em que vivem e sobre o seu papel como agentes de mudança no contexto sócio-político em que estão inseridos. De acordo com este modelo a formação deve levar os formandos a debater o seu papel como cidadãos informados e intervenientes (Arnot, 1997: 53-75).

Tal como Arnot, outros autores defendem que a formação de docentes tem que ser repensada, não se restringindo à transmissão de saberes, nem se fechando apenas nas questões directamente relacionadas com a acção pedagógica.

Relativamente ao caso concreto da formação contínua em Portugal Nóvoa (1991a:23) refere que esta se tem vindo a caracterizar pela indiferença quer à pessoa do professor quer à organização escolar.

Segundo Nóvoa (1991: 26) é fundamental que a formação passe a integrar três vertentes estratégicas que incluam a pessoa e a sua experiência, a profissão e os seus saberes, a escola e os seus projectos. Defende que a formação contínua se constitua cada vez mais como um processo de (auto)formação participada, sendo valorizadas as redes de formação organizadas por docentes.

A necessidade de estimular a emergência de uma nova cultura em que as professoras e os professores se assumam como produtores da 'sua' profissão, tem que começar na formação inicial, sendo fundamental que o desenvolvimento de práticas educativas mais reflectidas e fundamentadas comece pelo desenvolvimento de uma maior consciência crítica relativamente ao contexto sócio-educativo, o que implica uma transformação pessoal dos formandos.

1.4 *Identidade e cultura profissional*

– *O processo de construção da identidade profissional*

A profissão docente é uma profissão que todos conhecem, exposta a múltiplos olhares, envolvendo um público numeroso; mas, devido à complexidade do acto educativo e à diversidade cada vez maior das funções que lhe são inerentes, não é fácil de caracterizar.

Esteve (1991) fala da existência de um *mal-estar* que se tem vindo a instalar no seio do grupo profissional dos docentes, derivado de diversos tipos de factores, nomeadamente a diversidade das situações sociais, políticas e económicas, que entre outros aspectos implicaram o desenvolvimento do fenómeno da educação de massas, que veio trazer novas questões às instituições educativas.

Para outros autores, este *mal-estar* é também sintomático de uma *crise de identidade docente* motivada pelo desprestígio da profissão e pelo predomínio de uma atitude defensiva e demasiado passiva em consequência da ausência de um projecto colectivo mobilizador (Nóvoa, 1991a: 21).

Estas questões são também verdade para o grupo de profissionais da educação de infância. Em Portugal, dada a sua história recente, não se pode falar da perda de *prestígio* da profissão mas antes da necessidade de conquista de um maior reconhecimento social. Não sendo a rede institucional ainda suficientemente abrangente, o trabalho destes profissionais nem sempre é suficientemente conhecido e valorizado. Esta falta de reconhecimento, originada na própria indefinição das políticas educativas, durante muitos anos reforçou a existência de um estatuto diferenciado relativamente a docentes de outros níveis de ensino.

Por outro lado, a evolução dos contextos sócio-familiares que têm levado à necessidade de criação de respostas educativas mais flexíveis e diversificadas tem vindo a implicar uma maior diversidade das funções desempenhadas. Não se podendo falar da existência de uma *massificação* no acesso à educação de infância, o crescente desenvolvimento da rede institucional tem vindo a implicar uma cada vez maior diversificação sócio-cultural das populações abrangidas, trazendo para as instituições novos problemas com que muitas vezes os educadores se têm que confrontar sozinhos.

Sob a dependência de diferentes serviços de tutela, durante muitos anos predominou uma certa indefinição relativamente ao estatuto, funções e objectivos da educação de infância. Como já foi referido, só em 1997 é que foi definido que a tutela pedagógica de toda a rede institucional passasse a competir ao Ministério da Educação, passando a existir uma mais clara definição das suas orientações curriculares.

No entanto, continuam a existir desiguais condições de trabalho entre a rede pública e a rede privada, sendo estas desigualdades mais evidentes relativamente aos profissionais que trabalham com crianças com menos de 3 anos. Em consequência da evolução definida nos últimos anos ter apenas abrangido o trabalho na educação pré-escolar, os profissionais que têm a seu cargo as crianças mais pequenas, apesar de uma formação profissional idêntica, mantêm um estatuto diferenciado. Não sendo reconhecidos como docentes e continuando as instituições a ser tuteladas pelos serviços da Segurança Social, esta situação veio criar um certo mal-estar no seio do grupo profissional.

Mas para compreender melhor estas questões, é fundamental analisar o que se entende por *identidade profissional* e a forma como esta se constrói.

Sendo um processo complexo e contínuo, a construção da *identidade profissional* tem que ser entendida dentro do contexto espaço-temporal em que decorre, sem esquecer que temos que considerar que esta começa a delinear-se na infância, estando sempre relacionada com a construção da própria identidade pessoal. Como refere Ada Abraham (1982: 37-38) a imagem profissional é determinada pela imagem que o indivíduo tem de si próprio e por aquela que acha que os outros lhe atribuem.

É através do processo de *socialização* que as atitudes são modeladas e se interiorizam os imperativos sociais.

Este processo decorre da acção dos agentes socializadores (a família, a escola, etc), eles próprios também já resultantes do meio social em que se integram, sendo assim assegurada a conformidade às normas e aos valores. Quanto mais cedo esta conformidade é integrada nas personalidades em formação, mais provável será o sucesso da adaptação (Dubar, 1991:55).

Bourdieu e Passeron (1970: 55) consideram que este processo de integração social, que surge como produto do processo de socialização, é imposto pelo grupo dominante e desenvolvido através da acção pedagógica que tem por objectivo produzir uma formação durável, isto é, um *habitus*. Retomando este conceito já utilizado por Durkheim e dando-lhe uma forma mais complexa, estes autores, a propósito da acção pedagógica, definem *habitus* como o produto da interiorização dos princípios dum arbítrio cultural capaz de se perpetuar depois da cessação da acção e, por isso, capaz de perpetuar nas práticas os princípios do arbítrio interiorizado.

Analisando as ideias de um dos principais representantes da sociologia da cultura, Bourdieu Dubar (1991: 75) refere que é possível assimilar o *habitus* a uma identidade social definida como *identificação a uma posição (relativa) permanente e às características que lhe estão associadas*. Por sua vez, estas asseguraram a permanência das identidades individuais e a reprodução das estruturas sociais. É através do *habitus* que a conformidade das práticas é assegurada, como forma de reproduzir a geração anterior na seguinte, com o objectivo de perpetuação do grupo.

No entanto, para Dubar a identidade surge como fruto de sucessivas socializações, sendo atribuído um papel mais activo às interações que se vão processando entre os diferentes actores sociais. A socialização é assim considerada como um processo dialéctico gerado na construção para si e para o outro, gerado conjuntamente pelos indivíduos e pelas instituições, pela interacção entre a biografia e a estrutura social. A construção das identidades faz-se na articulação entre os sistemas de acção e a forma como os indivíduos reconstroem subjectivamente os acontecimentos da sua biografia social que consideram mais significativos.

A construção da identidade pode ser analisada tanto em termos de continuidade como em termos de ruptura. As identidades constituem formas relativamente estáveis mas sempre evolutivas, em conformidade com os resultados das diferentes transacções sociais.

A socialização surge assim como um processo de identificação dos indivíduos com os seus grupos de pertença, com os seus pares sociais e profissionais. O seu estudo implica a análise do processo biográfico e das condições em que este decorre, tendo em conta o contexto social e considerando, entre outros aspectos, as expectativas profissionais e as condições de exercício da actividade profissional, tendo sempre em conta o espaço e o tempo em que decorrem.

A socialização – ou a construção da identidade profissional – é um processo complexo que deriva da interacção entre a biografia e a estrutura social, não podendo ser visto de forma estática, desenvolvendo-se ao longo do percurso profissional dos indivíduos.

– A cultura do grupo profissional

A construção da identidade pode ser considerada como uma forma individual de apropriação ou integração em determinada *cultura*. Falta no entanto analisar, mais detalhadamente, a interligação entre estes dois conceitos e as diferentes significações que lhes estão subjacentes.

Como diz Denys Cuche (1996: 83): “A cultura deriva em grande parte de processos inconscientes. A identidade, por sua vez, reporta-se a um tipo de pertença consciente, na medida em que se baseia em oposições simbólicas.”

Após analisar várias definições e concepções de cultura de acordo com diferentes correntes teóricas das ciências sociais, o conceito de *habitus* é entendido como equivalente ao conceito de *cultura*, funcionando como a materialização da memória colectiva e reproduzindo-a de geração em geração (Cuche, 1996: 81).

Entendendo como *cultura* as ideias, valores, normas sociais que são transmitidos de geração em geração, toda a acção humana pode ser entendida como uma expressão cultural que se pode manifestar de várias formas. Podemos ainda considerar que: “A educação e a formação são alicerces básicos da cultura e funcionam como mecanismos indispensáveis para a reprodução e para a transformação social.” (Tarrow, 1999: 20)

Os grupos profissionais constroem as suas próprias imagens, ideias, valores, que podemos considerar como uma forma de cultura, transmitida

através do processo de socialização e de construção da identidade profissional.

O processo de socialização garante a identificação do indivíduo ao grupo profissional a que pertence, assegurando a continuidade dos saberes, valores e atitudes que se acumularam na cultura deste grupo, mas não podemos esquecer que simultaneamente este é também interveniente activo no processo, tendo determinado papel a desempenhar.

Por sua vez, este processo dinâmico de construção das identidades processa-se em determinados contextos institucionais e comunitários cujas características são determinantes em todo o processo de socialização.

Dubar (1997: 47) refere que neste processo dinâmico de construção das identidades, mais importante do que o trabalho feito é o sentido que lhe é dado, a forma como este é vivido e descrito. Num estudo realizado em empresas, o autor apresenta diferentes tipos de identidades profissionais, que revelam formas diferenciadas de conceber e estar na profissão tendo subjacente diversas concepções relativamente à formação. O processo formativo é essencial na construção das identidades profissionais, facilitando a incorporação de saberes que estruturam simultaneamente a relação entre o trabalho e a carreira profissional. As relações entre trabalho e formação que têm que ser entendidas de acordo com o contexto histórico em que se inserem, relacionam-se com a própria história do processo de profissionalização.

O sentimento de pertença a um grupo, que tem determinada história e uma cultura específica, é uma base fundamental no processo de desenvolvimento profissional.

«As culturas de ensino compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos.(...) As culturas de ensino ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores. Fisicamente, os docentes estão frequentemente sós nas suas salas de aula, sem a companhia de outros adultos. Psicologicamente, nunca o estão. Aquilo que fazem, em termos de estilos e estratégias de sala de aula, é afectado fortemente pelas perspectivas e orientações dos colegas com os quais trabalham presentemente ou trabalharam no passado. Neste sentido, as culturas dos professores, as suas relações com os seus colegas,

figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho. Fornecem um contexto vital para o desenvolvimento do professor e para a forma como este ensina.» (Hargreaves, 1998: 185-186)

No entanto, há também alguns riscos inerentes ao processo de socialização profissional, que podem derivar de uma atitude demasiado passiva na forma como esta é vivida. Como refere Attias-Donfut (1988: 179) no processo de transmissão dos saberes sociais há sempre uma base que passa de geração em geração, veiculando uma certa continuidade estrutural, que por vezes implica uma certa conformidade.

«O *habitus* é a 'gramática geradora das práticas', o sistema de esquemas que orientam tanto a improvisação (na ilusão da espontaneidade) como a acção planificada, tanto a evidência como a dúvida metódica, tanto a invenção de novas estratégias como a concretização de esquemas e receitas, tanto as condutas inconscientes ou rotineiras como as decisões.» (Perrenoud, 1993: 24)

O *habitus* integra rotinas mas também *esquemas operatórios* de alto nível. «O *habitus* pode-se construir não em circuito fechado, mas à medida de uma interacção entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações.» (Perrenoud, 1993: 109) Para isso é necessário repensar as práticas formativas nomeadamente a prática pedagógica e a forma como esta é reflectida e integrada no projecto global da formação.

Ao longo do processo de (re)construção da identidade profissional dos docentes que vai decorrendo durante a carreira, há diferentes momentos que vão sendo cruciais, nomeadamente a formação inicial e a entrada na profissão.

Referindo-se ao início da actividade profissional, Nadine Engels (1998) salienta que há quatro dimensões que podem ser consideradas: a *auto-imagem* (percepção das competências); as *crenças* (concepções educativas); a *motivação* (satisfação relativamente à profissão escolhida) e as *perspectivas futuras* em relação à carreira.

Mais do que com aquilo que se é capaz de fazer, a identidade profissional relaciona-se com a forma como é representado aquilo que se é capaz de fazer e as crenças do indivíduo sobre qual deve ser o seu papel, a sua função como docente. Este processo vai além da formação, relacio-

nando-se com a história vivida desde a infância e com as interações sociais que vão decorrendo ao longo do desenvolvimento profissional. Como refere esta autora, o processo de socialização tem que ser vivido de forma crítica e reflexiva, defendendo os saberes mais importantes que se acumularam na história da profissão, mas também cortando com lógicas de funcionamento pouco adequadas e descontextualizadas, no sentido de uma maior consciência e nível de exigência no desempenho profissional.

Referindo-se às três grandes influências que podem ser encontradas na socialização das professoras e professores – pré-formativas; formativas e a experiência escolar –, Pacheco (1995: 43-44) citando Jordell (1987) identifica quatro níveis que podem caracterizar o modelo de socialização do professor principiante. Nestes quatro níveis salientam-se as influências pessoais e estruturais que se vão interligando ao longo do processo:

- 1) *Pessoal*: abarca as experiências prévias de aluno e de formação de professores correspondentes à escolarização pré-formativa e formativa, que condicionam as suas motivações e expectativas;
- 2) *Classe*: integra o contexto ecológico da sala, a interação com os alunos, os seus comportamentos e resultados;
- 3) *Institucional/Escolar*: considera as influências dos colegas, dos encarregados de educação e de outros intervenientes que mais directa ou indirectamente intervêm no desempenho do professor e com que este interage, assim como as influências das estruturas administrativas e curriculares determinadas pelas políticas educativas. A este nível, é sublinhada a influência determinante das condições de trabalho e as características da cultura institucional;
- 4) *Social*: englobando as influências da estrutura económica, social e política, que de forma indirecta e implícita também condicionam os desempenhos e marcam o processo de socialização dos professores desde o início da sua carreira.

Independentemente da formação inicial, na sua inserção profissional, o professor vai aprender através de uma *socialização burocrática* (ao nível das estruturas escolares e administrativas) e *didáctica* (ao nível da sala de aula), sendo o processo de socialização formador de saberes e de significados. (Pacheco, 1995: 43-44)

Os factores que influenciam o desenvolvimento da identidade profissional de docentes principiantes são sempre de ordem pessoal e

social, sendo determinantes as características estruturais e dinâmicas dos contextos em que decorrem, nomeadamente as interações e redes de colaboração que são estabelecidas com colegas.

Neste processo de apropriação das características da cultura do grupo profissional, que começa na formação inicial, a diversidade das variáveis individuais e contextuais que nele interferem implica a existência de várias diferenças a nível da identidade profissional dos docentes. Apesar da cultura profissional que os caracteriza, são sempre várias as maneiras de estar na profissão e diferentes os *modos de se ser professor*.

De acordo com Hargreaves (1998), consoante o tipo de *padrões característicos de relacionamento* e as *formas de associação* entre docentes pode ser considerada a existência de diferentes tipos de culturas de ensino. «Ela pode ser observada na maneira como as relações entre os professores e os seus colegas se articulam.» De acordo com o autor, estas culturas caracterizam-se pelo *individualismo* ou pela *colaboração*, podendo mudar ao longo do tempo. A sua análise permite uma melhor compreensão dos limites e das possibilidades do desenvolvimento profissional dos docentes (Hargreaves, 1998: 186-187).

No caso das educadoras e educadores de infância, em Portugal esta diferenciação toma um sentido particular, tendo em conta a diversidade que tem caracterizado a formação, o estatuto dos seus profissionais, os contextos institucionais em que trabalham. Esta diversidade, geradora de diferentes contextos de socialização, para além da riqueza que lhe está subjacente, implica por vezes também algumas dificuldades de entendimento no seio do grupo profissional. Paralelamente, a grande especificidade que tem caracterizado estes profissionais provoca uma grande diferenciação relativamente aos outros níveis de ensino.

Apesar de se considerar fundamental que desde a formação inicial seja valorizado o que de mais importante se acumulou na cultura específica do grupo profissional, cada vez é mais reconhecida a necessidade de promover um sentimento de pertença a um sistema educativo mais amplo, em que as educadoras se posicionam a par de todos os outros docentes.

Perceber melhor a cultura do grupo profissional dos educadores de infância foi uma das preocupações que esteve subjacente à realização deste trabalho. Neste sentido, foi analisada a representação que estes

profissionais têm de si próprios e do grupo a que pertencem, assim como a forma como são vistos por outros não pertencentes ao grupo profissional, tentando entender as diversidades e convergências destas diferentes perspectivas.

1.5 *Desenvolvimento Profissional*

– *Diferentes fases da vida profissional*

Como refere Huberman (1992) o *ciclo da vida* humana, enquanto objecto de estudo científico, tem uma história relativamente recente com diferentes contornos consoante as disciplinas teóricas que os orientam: os trabalhos da literatura psicodinâmica, originários nos estudos de Freud e mais recentemente os trabalhos da Escola de Chicago, de natureza mais sociológica, que valorizam a metodologia da história oral e a análise de dados biográficos.

É sobretudo no âmbito deste segundo movimento que se enquadram os estudos relativos à socialização de adultos e às carreiras profissionais que se foram desenvolvendo nas últimas décadas. Antes da realização destes trabalhos, a maioria dos estudos sobre professores incidiam apenas no período de formação inicial e no início da carreira, sem analisarem a globalidade do percurso profissional (Huberman, 1992: 33-34).

Nos estudos sobre o percurso profissional de docentes são utilizados diferentes conceitos, como *carreira*, *ciclo de vida profissional*, *desenvolvimento ou crescimento profissional*.

Numa análise da literatura pedagógica realizada por Seixas (1997), o conceito de *carreira*, que por vezes surge associado ao processo de socialização profissional, pode ser definido como o “desenvolvimento de tipos de estratégias e perspectivas (...) por parte do indivíduo à medida que enfrenta situações sociais específicas” (Lacey, 1977) ou como “um sistema de estádios ou compartimentos sequencialmente ligados num calendário constantemente em mudança e construído pelo professor a partir das suas percepções acerca das ‘performances’ dos seus colegas.” (Lyons, 1981). Fundamentando-se em factores psico-sociológicos e culturais, a carreira surge assim como o resultado das

adaptações situacionais e organizacionais feitas por docentes. Numa linha de investigação mais recente, influenciada pela Psicologia do Desenvolvimento e pelas teorias do desenvolvimento vocacional, começam a ser utilizadas as expressões *ciclo de vida dos professores* ou *ciclo de vida profissional*. (Seixas, 1997: 7-8)

Esta última expressão, divulgada sobretudo por Huberman, confunde-se com o conceito de carreira. Este, permitindo comparar pessoas no exercício de diferentes profissões, é mais focalizado e restrito que o estudo da *vida*, comportando uma abordagem psicológica e sociológica, que compreende o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações), assim como a forma como as características dessa pessoa exercem influências sobre essa organização ao mesmo tempo que são influenciadas por ela.

Nos seus trabalhos sobre o ciclo de vida profissional das professoras e professores, Huberman restringe o seu estudo a docentes do ensino secundário sem responsabilidades no sector administrativo, analisando essencialmente a carreira pedagógica destes profissionais. Neste estudo define várias *fases* ou *estádios* que caracterizam o *ciclo de vida profissional* destes docentes (Huberman, 1992: 38).

Nesta linha de investigação, surge também o conceito de *desenvolvimento ou crescimento profissional*, que, em paralelo com o estudo do ciclo de carreira, estuda também o desenvolvimento cognitivo como construção da experiência e do seu significado enquanto adaptação à expectativas sociais (Seixas, 1997: 8-9).

Este conceito tem: «...uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito de *desenvolvimento profissional* pressupõe (...) uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança.» (Garcia, 1999: 137)

Partindo-se do princípio que o conceito de desenvolvimento profissional tem sempre que ser entendido dentro do contexto social e institucional em que decorre este trabalho, considerou-se que este é indissociável das características individuais e da rede de interações interpessoais em que estas se enquadram. É do conjunto destes diferentes

tipos de factores que, num processo contínuo, dialéctico e complexo, se constroem as perspectivas sobre a profissão e a identidade profissional.

Para além de socialmente construídas, as carreiras são individualmente vivenciadas, não sendo a experiência alvo de um simples processo cumulativo mas estando constantemente sujeita a diversos tipos de interpretações e reinterpretações. Neste sentido, podemos considerar que o desenvolvimento pessoal e profissional, não se processando automaticamente, deve ser passível de activação mediante a participação do indivíduo em actividades e experiências inovadoras, que possibilitem a actualização e a abertura à mudança (Simões e Simões, 1997: 52).

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento profissional é importante considerar os resultados dos principais estudos realizados sobre as tendências que se observam relativamente às diferentes fases por que passam os docentes ao longo do seu ciclo de vida profissional.

Destes destaca-se o estudo realizado por Huberman, nos anos 80, que constitui uma das principais referências nesta linha de investigação. Segundo o autor ao longo da carreira docente, podem ser destacadas as seguintes fases ou estádios:

- *A Entrada na Carreira* – corresponde aos dois, três primeiros anos de ensino, quando se processa o primeiro contacto com a realidade profissional. É vivida com uma certa homogeneidade, com sentimentos que vão desde a *sobrevivência* perante o *choque inicial*, à *descoberta* e vontade de experimentar, que se traduz geralmente por um grande entusiasmo. Entre estes dois tipos de atitudes há uma grande diversidade de perfis possíveis, estando estes dependentes das características dos contextos institucionais e das condições de trabalho.
- *A Estabilização* – corresponde aproximadamente aos quatro, seis anos de experiência. Compreende uma escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente) e um acto administrativo (a nomeação oficial). É o momento em que de facto se passa a ser professor, perante si próprios e perante os outros, não necessariamente por toda a vida mas pelo menos durante vários anos. Esta fase corresponde, na maioria dos casos, a uma consolidação pedagógica, geralmente percebida de forma positiva.
- *A Diversificação* – corresponde a uma maior *diversificação dos percursos* individuais. Uma vez conseguida a estabilidade surgem condições para desenvolver novas dinâmicas e contestar algumas das aberrações instituídas, surgindo por

parte dos professores mais empenhados uma procura de novos estímulos e novas ideias, assumindo novos projectos e compromissos. Subjacente a este *activismo* que caracteriza alguns dos docentes que se encontram nesta fase, pode estar também o *receio de cair na rotina* e a necessidade de manter o entusiasmo pela profissão.

- *O Pôr-se em Questão* – corresponde a uma fase cujas origens e características são difíceis de apreender. Num grande número de casos verifica-se um questionamento, por vezes pouco claro, do processo de diversificação vivenciado na fase anterior. Como sintoma, pode surgir um sentimento de *crise existencial* perante a profissão ou o desenvolvimento progressivo de uma sensação de rotina. É uma fase de múltiplas facetas, difícil de caracterizar. A forma como é vivida está intimamente ligada às características da vida pessoal e familiar e às características do contexto institucional e das políticas educativas. Este *questionamento a meio da carreira* está também dependente das condições de trabalho.
- *A Serenidade e Distanciamento Afectivo* – corresponde mais a um estado de espírito do que a uma fase da carreira. Geralmente tem subjacente uma *melhor aceitação de si* próprio e uma menor preocupação relativamente à forma como consideram que os outros os vêem, o que implica, em muitos casos, um menor nível de ambição e exigência.
- *O Conservadorismo e Lamentações* – corresponde a uma idade mais avançada em que vários docentes frequentemente se queixam de existir uma evolução negativa nos alunos e nos colegas mais novos. Observa-se no entanto que esta fase é vivida de formas muito diversas: para alguns o *conservadorismo* surge após a fase de *serenidade*, para outros este surge mais cedo: para outros, ainda, nem sequer chega a acontecer. Os professores conservadores demonstram uma maior rigidez e resistência às inovações, revelando um certo saudosismo do passado. Temos no entanto que considerar que nem todos passam por esta fase, sendo de particular importância na compreensão deste processo os antecedentes familiares e pessoais vivenciados.
- *O Desinvestimento* – corresponde a um fenómeno de *recuo e de interiorização no final da carreira*, a forma como esta fase é vivida depende das características do percurso profissional anterior e das tendências manifestadas. No geral, há um processo gradual de distanciamento, passando a ser dada uma cada maior atenção aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão. No caso dos docentes que passaram pelo período dito de *serenidade*, este processo de distanciamento é iniciado mais cedo. Para os *conservadores* a atitude de discordância face à evolução geralmente acaba por conduzir a uma certa marginalidade em

relação à vida escolar, que dificulta o desenvolvimento de uma atitude positiva na forma como vivenciam este processo. Não está no entanto devidamente demonstrada a existência de uma fase diferenciada de desinvestimento no final da carreira docente (Huberman, 1992: 39-46).

Este modelo preconiza uma linha de certo modo única até à fase de estabilização, seguida de vários tipos de diferenciação possíveis, que correspondem a formas diferentes de viver a carreira, terminando de novo numa fase única, a qual, dependente do percurso anterior pode ser vivida com serenidade ou amargura pelos docentes.

Uma outra referência importante é um estudo de Lilian Katz realizado nos anos 70 com educadores de infância, que contribuiu para a compreensão das diferentes etapas da carreira destes profissionais. De acordo com a autora podem ser diferenciados quatro estádios de desenvolvimento, que correspondem a necessidades de formação específicas:

- Estádio 1: *Sobrevivência* – pode durar até ao final do primeiro ano de experiência profissional; coincide com a preocupação do educador em sobreviver face às inseguranças sentidas relativamente às suas competências e formação pedagógica. Neste confronto inicial com a prática educativa, o educador necessita de aprender a conhecer as complexas causas do comportamento infantil. Para isso é necessário um grande apoio formativo que deve decorrer na própria instituição, podendo ser levado a cabo por colegas mais experientes. Este apoio é fundamental para ajudar o jovem educador a superar as dificuldades e inseguranças sentidas.
- Estádio 2: *Consolidação* – geralmente situa-se no final do primeiro ano de trabalho, quando o educador já decidiu que pode sobreviver, estando pronto a consolidar os conhecimentos e experiência adquiridos. Nesta fase a sua atenção já pode, de uma forma mais descentrada, focalizar-se nas crianças. Durante este estádio, o apoio no terreno continua a ser valioso, podendo os formadores ajudar a analisar e dar respostas mais adequadas às diferentes dificuldades sentidas. Para além do apoio dos colegas é importante a existência de apoio de especialistas de diferentes áreas, nomeadamente psicólogos, técnicos de serviço social, técnicos de saúde.
- Estádio 3: *Renovação* – situa-se frequentemente durante o terceiro ou quarto ano de trabalho, quando o educador começa a cansar-se de fazer sempre as mesmas coisas. Para não cair na rotina, tenta procurar novos interesses através de

leituras, colaboração com os colegas, novos projectos. Nesta fase os educadores beneficiam particularmente em pertencer a associações profissionais e em ter acesso a publicações especializadas, assim como a possibilidade de poderem participar em seminários, encontros, etc.

- Estádio 4: *Maturidade* – é vivido por alguns educadores ao fim de três anos, por outros ao fim de cinco, sendo variável a altura em que esta fase da carreira é atingida. Este estádio corresponde ao momento em que os profissionais se assumem verdadeiramente como educadores. As suas perspectivas sobre a profissão consolidam-se e ampliam-se, sentindo-se mais confiantes para colocar questões mais profundas. Ao longo desta fase continuam a ser importantes as oportunidades formativas, nomeadamente o acesso a publicações especializadas, seminários, encontros, cursos de pós-graduação (Katz, 1993: 16-19).

A autora salienta que os conteúdos da formação devem ser diferenciados de acordo com as necessidades sentidas nestas diferentes etapas da carreira. Referindo que para algumas educadoras/educadores a formação inicial teve uma influência mínima nas suas práticas educativas, Katz defende uma maior aposta no apoio formativo dado aos profissionais já em serviço.

Analisando comparativamente estes dois modelos encontramos algumas semelhanças em relação à fase inicial da carreira. A fase de *estabilização* definida por Huberman, apresenta algumas semelhanças com o estádio que Katz designa por *maturidade*. Para a autora este estádio corresponde ao culminar da carreira, não sendo consideradas posteriores etapas de evolução nem sendo referenciadas formas de desenvolvimento profissional diferenciadas. É de recordar, no entanto, que para Huberman esta diferenciação só surge após a fase de estabilização.

Para estes autores o processo de formação inicial só é considerado indirectamente como condicionante da forma como é vivenciada a entrada na carreira profissional.

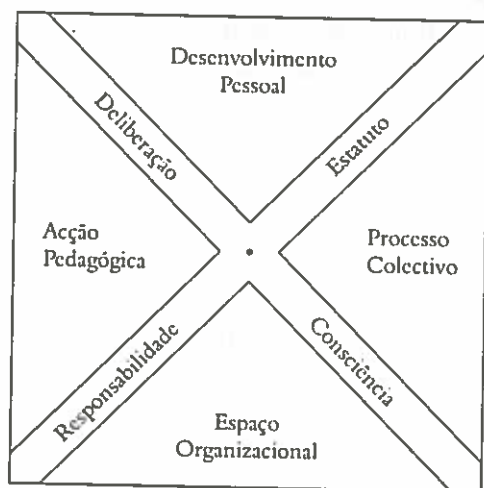
Não se pretendendo tipificar fases de desenvolvimento profissional, no presente estudo, estes modelos foram considerados como referência no trabalho de análise realizado. O conceito de desenvolvimento profissional foi analisado de forma mais ampla, considerando os motivos que levaram à escolha da profissão, valorizando a formação inicial como primeiro contexto socializador em que se processa a aquisição dos

saberes profissionais básicos e analisando todo o percurso vivenciado posteriormente em termos de formação e experiência profissional.

– *O estudo do desenvolvimento profissional*

Como já foi dito optou-se por estudar o desenvolvimento profissional de acordo com o modelo de análise definido por Nóvoa (1998: 182-184), considerando as dimensões – *desenvolvimento pessoal*; *ação pedagógica*; *espaço organizacional* e *processo colectivo* – já explicitadas.

Quadro 2 – Diferentes dimensões do desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1998)



De acordo com o esquema apresentado, cruzando as quatro dimensões referenciadas o autor define quatro conceitos que sublinham os atributos e competências necessários ao desempenho profissional:

- A *deliberação*, relacionada com a tomada de decisões, de acordo com a forma como cada docente exerce a profissão, existindo diferentes respostas perante situações idênticas;
- O *estatuto*, que significa o prestígio ligado à imagem social e ao estatuto económico da profissão;

- A *consciência* profissional, que se situa entre as dimensões colectivas e organizacionais do trabalho docente;
- A *responsabilidade*, relacionada com os compromissos éticos da profissão docente. (Nóvoa, 1998: 184-185)

Estas ideias revelam uma nova forma de conceber o desenvolvimento profissional de educadores e professores, reforçando a necessidade de uma maior autonomia e dinamismo na forma como é vivenciada a profissão. Isto sem esquecer que o estudo do desenvolvimento profissional tem sempre que ter em conta a especificidade do contexto e da evolução histórica que lhe está subjacente.

De seguida serão melhor explicitadas as dimensões subjacentes ao conceito de desenvolvimento profissional – o *desenvolvimento pessoal*; a *acção pedagógica*; o *espaço organizacional* e o *processo colectivo* – tendo em conta as características específicas da educação de infância.

– *Desenvolvimento Pessoal*

A profissão de educador de infância foi durante muitos anos restrita a mulheres, considerando-se que estas tinham uma *vocação* especial para trabalhar com crianças pequenas.

«O campo da educação de infância é basicamente um campo feminino, com a sua inerente ambivalência. Muitas de nós, da geração das educadoras de infância a que eu pertença, fomos levadas para esta área por ela ser apropriada para uma mulher que quisesse trabalhar fora de casa. Podíamos ser formadoras e mães ao mesmo tempo. Percebo agora que este papel apresenta muitas contradições que podem vir a debilitar-nos como mulheres se, apesar de afirmarmos a nossa capacidade para educarmos, não a tornarmos mais lata (...).» (Vasconcelos, 1997: 46)

A formação começou por dar um grande peso às características pessoais, muitas vezes de forma valorativa e normativa, entendendo-se como características de uma *boa* educadora as características do que se considerava ser uma *boa mãe*.

Na sequência de um cada vez maior desenvolvimento de saberes específicos baseados em fundamentos científicos, esta imagem evoluiu.

No entanto, para muitos educadores, apesar da grande importância dada à formação profissional, ainda hoje continuam a ser preferencialmente valorizadas as características pessoais e a vocação como condição fundamental para um bom exercício da profissão.

Esta questão é também observada por Verba (1993) num estudo realizado em França sobre educadores que trabalham em creche. Apesar das características, funções e estatuto profissional deste grupo serem diferentes da dos profissionais de educação de infância portugueses (que podemos considerar mais próximos do grupo dos docentes franceses que trabalham no pré-escolar e no ensino primário), encontramos algumas semelhanças que é interessante reflectir.

Para Verba, esta carga vocacional muito forte, que encontramos em profissionais que trabalham com as crianças mais pequenas, em alguns casos acaba por ter como consequências a sobrevalorização de uma ideologia naturalista em que são sobretudo valorizadas as disposições inatas. “Resumir as motivações dos educadores ao seu ‘amor pelas crianças’, é equivalente a instituir-se o *instinto maternal* como fundamento do exercício da profissão, o que acaba por ser uma forma de impossibilitar a sua profissionalidade” (Verba, 1993: 70).

Estas ideias, que durante muitos anos foram reforçadas pelas próprias políticas educativas definidas para a infância, foram evoluindo paralelamente a uma transformação das práticas formativas que passaram a ser mais fundamentadas e reflexivas. Não podemos no entanto esquecer que, se é fundamental considerar as características pessoais na formação de docentes de todos os níveis de ensino, estas tomam particular importância no caso de educadores de infância, devido à especificidade do grupo etário com que trabalham.

O aspecto relacional, que assume particular importância no trabalho com crianças pequenas, implica que as características pessoais sejam de extrema relevância nas práticas educativas desenvolvidas, sendo sempre referenciadas como factor determinante nos estudos sobre avaliação da qualidade na educação de infância (Zabalza, 1996: 29). A dimensão pessoal passou no entanto a ser integrada de uma forma menos normativa, sendo cada vez mais valorizada a investigação e a reflexão sobre as práticas.

Como refere Tavares (1993: 15): “A dimensão pessoal pressupõe (...) características de confiança, de transparência, de autenticidade, de capacidade de abertura, de disponibilidade, de diálogo, de iniciativa.”

A sua integração no processo de formação pretende promover formas mais elaboradas de conhecimento sobre si e sobre as características do contexto educativo, ao mesmo tempo que pretende fomentar o desenvolvimento de competências básicas interpessoais, fundamentais para um desempenho eficaz da profissão.

A formação não se constrói a partir de uma simples acumulação de saberes, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. E esta valorização do processo formativo centrado na pessoa do professor é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, em que os docentes receiam não ser capazes de dominar as situações e contextos de intervenção profissional (Nóvoa, 1991: 24).

Neste processo de desenvolvimento de um maior auto-conhecimento, no caso particular das educadoras e dos educadores assume especial relevância a reflexão sobre a forma como a infância foi vivida. O reviver este processo, de forma distanciada, faz emergir uma imagem menos *romanceada* e mais contextualizada do que são as crianças. Nesta perspectiva, apresentando um trabalho de formação realizado no Brasil com um grupo de educadoras, Andrade (1994: 101) defende que o processo formativo não deve perder de vista a educadora como pessoa, considerando a sua própria história sócio-económica e cultural.

Temos no entanto que considerar que as representações sobre a infância não correspondem a uma simples repetição ou reprodução de vivências surgindo na sequência de um processo de reconstrução mais abrangente que integra todas as imagens, crenças e significados construídos em relação à criança, interferindo no trabalho desenvolvido (Fleury, 1994: 148).

Neste sentido, é fundamental que durante a formação seja feita uma reflexão crítica, sobre as vivências e aprendizagens realizadas na infância.

A propósito das características pessoais das educadoras e educadores de infância é importante salientar que em Portugal durante os últimos anos se tem vindo a observar uma maior diversidade relativamente às

suas origens sócio-culturais, aspecto revelador da evolução da profissão e da sua representação social.

Durante muitos anos, quase exclusivamente a cargo de escolas de formação privadas, situadas nas principais cidades do país, a frequência destes cursos começou por estar limitada a determinado grupo social, com disponibilidade financeira para poder suportar os encargos relativamente à frequência destes cursos. Por outro lado, sendo uma profissão reconhecida como tipicamente feminina, favorecendo a formação das jovens como futuras mães, foi valorizada pelas classes sociais mais elevadas como uma forma de entrada da mulher no mundo do trabalho que não ia radicalmente contra os valores mais tradicionais das famílias. Com a abertura dos cursos públicos, situados em quase todas as capitais de distrito e economicamente mais acessíveis, esta situação evoluiu, passando a ser muito mais diversificado o perfil sócio-cultural das educadoras e dos educadores, aspecto que indirectamente interfere nas características da profissão, não podendo ser negligenciado.

Mas ao falarmos da interferência da dimensão pessoal no desempenho profissional de educadores e professores, esta não pode ser concebida de forma *determinista* mas como facilitadora de uma atitude de constante questionamento em relação à profissão e às experiências vivenciadas. Os aspectos pessoais são parte integrante da profissionalidade docente, numa lógica de afirmação profissional, em que são cada vez mais valorizados os processos de auto-formação e o desenvolvimento de processos de formação dinâmicos e interactivos em que é valorizada a experiência (e a reflexão sobre a experiência) como um elemento essencial no desenvolvimento profissional dos docentes. (Nóvoa, 1998: 181-182)

Na história do grupo de profissionais de educação de infância portugueses, a valorização desta dimensão pessoal sempre esteve presente, tanto em relação à formação, como relativamente às características das práticas educativas. Sem a definição de linhas de orientação curriculares precisas, estes profissionais sempre tiveram uma maior autonomia, sendo sobretudo valorizados os aspectos relacionais, predominando uma perspectiva maturacionista em que a criança é concebida como tendo uma tendência natural para se desenvolver e se tornar adulta.

Tendo em conta o número mais reduzido de profissionais, desde o início de funcionamento da rede pública do Ministério da Educação, no

final dos anos 70, o apoio formativo dado a estes profissionais sempre foi maior, sendo valorizada a organização de espaços de encontro concelhios para as educadoras discutirem e reflectirem as suas práticas educativas, ao contrário do que habitualmente acontecia nos outros níveis de ensino. No entanto, estes aspectos que caracterizaram o início da rede pública do Ministério da Educação, nunca se generalizaram às restantes instituições dependentes de outros serviços de tutela, em que as educadoras nunca tiveram a mesma autonomia profissional nem o mesmo tipo de apoio em termos de formação.

No presente estudo, procurou compreender-se a forma como tem evoluído a integração da dimensão pessoal no processo de formação e como é que esta condiciona as práticas educativas e a forma de estar e conceber a profissão.

– Acção Pedagógica

• O modelo curricular da educação de infância

A *acção pedagógica* tem sido a dimensão mais valorizada na formação das educadoras e educadores em detrimento das dimensões *espaço organizacional* e *processo colectivo* também definidas por Nóvoa (1998) na análise do desenvolvimento profissional. Preparados sobretudo para o trabalho dentro da sala de actividades, durante muito tempo foi desvalorizada a necessidade de contextualizar as práticas educativas de acordo as características institucionais e com a especificidade do meio sócio-cultural.

Originalmente com a função de responder a necessidades sociais, a função educativa das instituições criadas para a infância só posteriormente foi reconhecida. Para isso contribuíram, entre outros factores, os avanços das teorias da psicologia do desenvolvimento.

As instituições de educação de infância constituíram-se como espaços em que o papel pedagógico é profundamente diferenciado do modelo escolar tradicional “passando da acção directa sobre as crianças à acção indirecta que se exerce pela mediação das coisas e dos objectos propostos à actividade da criança e do quadro geral construído para que ela aí leve a cabo livremente as suas aprendizagens.” (Chamboredon e Prévot, 1982: 60)

Em Portugal, tal como noutros países, sendo preferencialmente defendida uma perspectiva maturacionista, durante muito tempo a área da sociologia esteve ausente da formação das educadoras e educadores de infância.

De acordo com Spodeck e Brown (1996: 15) podemos definir *modelo curricular* como “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo”, derivando estes de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem e de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem, assim como juízos de valor sobre o que é mais importante que estas aprendam.

Considerando a evolução dos modelos curriculares que têm vindo a caracterizar a educação de infância, estes autores diferenciam:

- Uma fase inicial em que os modelos desenvolvidos se baseavam numa visão intuitiva da natureza da infância.
- Uma segunda fase em que já se pode considerar a influência do conhecimento científico sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.
- Uma terceira fase (a partir da década de 60) em que surgem diferentes propostas de modelos curriculares alternativos, propondo planificações diversas, baseadas em diferentes pressupostos acerca da natureza da aprendizagem e do desenvolvimento e, ainda, do conhecimento que é mais útil para as crianças.
- Uma quarta e última fase, em que apesar de continuarem a existir novas iniciativas, estas têm essencialmente correspondido a reformulações dos modelos já existentes sem chegar a existir a apresentação de novas propostas.

Analisando a actualidade, os autores referem que os educadores tendem a misturar diferentes influências. Observam ainda que parece predominar uma certa dificuldade na aceitação de visões alternativas sobre a natureza da aprendizagem e do desenvolvimento. No geral, parecem predominar visões implícitas sobre o tipo de conhecimento que é mais útil adquirir, sem uma avaliação clara que as fundamente. De acordo com estes autores tudo se passa como se existissem *normas* relativamente à forma e conteúdo da educação das crianças pequenas (Spodeck e Brown, 1996: 42-43).

Definindo modelo curricular como uma estrutura conceptual para tomar decisões sobre as metas e objectivos da educação, os conteúdos, processos instrutivos e a administração e organização do ensino, Evans (1982) considera que a sua explicitação integra quatro componentes fundamentais:

- os valores e teorias científicas em que se baseia;
- as características do ambiente institucional em que se desenvolve;
- os conteúdos e métodos utilizados;
- as formas de avaliação.

Subjacente a qualquer prática pedagógica, estes aspectos muitas vezes não são claramente explicitados, não tendo os educadores uma clara consciência dos princípios que estão implícitos à sua forma de trabalhar (Silva, 1989: 6).

Analisando o trabalho tradicionalmente desenvolvido na educação de infância, Evans (1982) considera que este é um *pot-pourri* em que se misturam várias influências, sem a existência de linhas condutoras bem diferenciadas, o que origina frequentemente a não existência de uma clara consciência dos referenciais teóricos implícitos na prática pedagógica.

Para este autor, é possível classificar os diferentes modelos educativos em duas grandes categorias: aqueles que têm como principal finalidade preparar as crianças para a sua vida futura, nomeadamente para a escolaridade; e os que procuram sobretudo desenvolver as potencialidades actuais das crianças. Apesar de nenhum modelo defender exclusivamente uma destas finalidades, observa-se que estes tendencialmente tendem a valorizar mais ou menos cada uma delas.

Estas duas tendências são também referenciadas em relação à caracterização dos diferentes modelos escolares feita por Mollo. A autora designa por *pedocentrismo* os modelos educativos centrados na criança diferenciando-os dos que têm como principais finalidades a preparação para a vida futura, em mais estreita ligação com a realidade social (Mollo, 1979: 45).

Em Portugal, um estudo realizado por Bairrão, Abreu e Marques (1986) com um grupo de educadoras de infância revela também a exis-

tência destas duas tendências. Observa-se, no entanto, uma muito maior valorização da tendência *pedocêntrica*, utilizando a terminologia de Mollo.

Num trabalho que realizei em 1990, já atrás referenciado, é também a propósito da importância do trabalho centrado sobre as iniciativas e interesses da criança que se observa uma certa homogeneidade no discurso das educadoras. No entanto, apesar da grande valorização atribuída ao trabalho centrado nas iniciativas das crianças, neste estudo observei que as práticas educativas nem sempre correspondem à concretização destes princípios, revelando uma contradição que nem sempre é evidente para as educadoras (Cardona, 1990).

Tendo-se desenvolvido sobretudo sob a influência dos princípios propostos pelas teorias da psicologia do desenvolvimento, a educação de infância organizou-se como um espaço onde a criança pode ser ela própria, desenvolvendo livremente o seu *ofício* que, como referem Chamboredon e Prévot (1982), é o brincar.

Esta questão é também colocada por Rocha e Ferreira (1994) a propósito da realidade portuguesa:

«(...) as educadoras de infância não revelam uma representação da sua prática com contornos sociológicos. Mais do que uma sociologia espontânea, encontramos a sua ausência e um discurso de natureza lúdico-psico-pedagógico, em que as crianças, definidas no singular, são mistificadas nas suas necessidades, interesses, desejos e cuidados a dispensar, designando e imobilizando-se, deste modo, as bases da sua condição pré-escolar» (Rocha e Ferreira, 1994: 60).

Num estudo realizado em 1986, Plaisance, referindo-se ao lugar central que é ocupado pelo jogo da criança na pedagogia das instituições de educação de infância contemporâneas, analisa algumas das consequências sociais que este tipo de práticas educativas pode implicar. Neste sentido refere que para algumas famílias, nomeadamente de meios populares, a educação de infância tende a ser vista como um lugar onde se desenvolvem actividades inúteis, que não têm o prestígio das aprendizagens da escola básica cujas finalidades são mais claramente perceptíveis (Plaisance, 1986: 128).

A este propósito, o mesmo autor referencia o conceito de pedagogia invisível desenvolvido por Bernstein (1973) considerando o papel central atribuído ao jogo nas instituições de educação de infância.

«A concepção burguesa de jogo está em harmonia com a do jardim de infância. Em oposição, as famílias operárias não parecem ter consciência do interesse educativo do jogo. Se por um lado, para algumas crianças, há uma continuidade educativa entre a família e a escola, para outras predominam descontinuidades que trazem entraves à forma como as aprendizagens são vividas. Estas diferenças implicam que nem todas as crianças tenham iguais oportunidades no processo de socialização proposto pela educação pré-escolar.» (Plaisance, 1986: 129-130).

Este autor refere que a interpretação sociológica das práticas educativas da educação de infância não pode ser feita exclusivamente a partir dos objectivos explicitados pela instituição, ou através da fundamentação psicológica que lhe está subjacente, devendo ser consideradas as representações sociais que lhes estão implícitas e a forma como estas se aproximam ou distanciam das representações das diferentes classes sociais (Plaisance, 1986: 131). Analisando as características da evolução geral das crianças acolhidas nas instituições, o autor questiona-se se a evolução dos modelos educativos na educação pré-escolar não se poderá explicar pela presença maioritária de crianças provenientes das classes sociais média e superior.

A partir da análise das finalidades e das concepções de criança que lhes estão subjacentes, o autor caracteriza três modelos de práticas educativas que se têm vindo a suceder ao longo dos últimos anos:

- *Modelo produtivo* – Após a Segunda Guerra Mundial, este modelo caracterizou-se pela importância da educação de infância na aquisição de novos conhecimentos facilitadores do futuro sucesso escolar.
- *Modelo expressivo* – Durante os anos 70, começa a desenvolver-se um outro modelo dominante que, em vez de se centrar nos *trabalhos* da criança ou sobre as suas capacidades *produtivas*, passa a centrar-se sobre a expressão da sua personalidade. Todas as realizações das crianças são valorizadas, como forma da sua capacidade de expressão, dando origem ao que o autor designa por *modelo expressivo*.
- *Modelo estético* – Durante os anos 60, é possível encontrar-se um outro modelo intermédio, num momento em que passa a ser cada vez mais valorizado o

potencial educativo da educação pré-escolar. Definindo-se através de critérios essencialmente estéticos, que se combinam com as tendências *produtivas* do pós-guerra, a criança é vista como um potencial artista a quem é necessário proporcionar condições favoráveis para o desenvolvimento da sua actividade. Posteriormente, foi cada vez mais valorizado o desenvolvimento de um tipo de actividades sem uma utilidade ou rentabilidade visíveis, realizadas com a preocupação de valorizar a capacidade de expressão individual e a estética da apresentação dos trabalhos (Plaisance, 1986: 138, 139).

Na sequência desta análise, o autor refere que a frequência da educação pré-escolar facilita o sucesso escolar, mas de forma desigual, de acordo com a origem social das crianças. Apesar do importante papel atribuído à educação pré-escolar na promoção de uma maior igualdade de oportunidades, muitas vezes esta acaba por reforçar as diferenças sociais. No sentido de ultrapassar esta questão, o autor reforça a necessidade de ser repensada a formação de educadores, nomeadamente promovendo uma reflexão sociológica mais aprofundada (Plaisance, 1990: 306-308).

Em Portugal, apesar de se ter observado uma evolução diferente da realidade francesa, sendo pouco significativa a existência de uma preocupação explícita em preparar as crianças para a escola,⁸ também podemos considerar a influência do *modelo expressivo* de que fala Plaisance na organização das práticas educativas. Estas sempre se caracterizaram por uma grande valorização das actividades lúdicas e expressivas, defendendo-se a sua especificidade em relação ao modelo escolar considerado demasiado directivo e distanciado dos reais interesses e necessidades das crianças.

Esta questão da proximidade dos modelos educativos da educação de infância aos padrões das classes sociais mais elevadas, já em 1976 era referida por Lurçat que chamava a atenção para o risco da *modelação ideológica* das crianças. Como exemplo, a autora refere-se à ambiguidade da sobrevalorização dada às actividades de expressão e à criatividade.

De acordo com a autora há diferentes tipos de conhecimentos que as crianças adquirem antes da sua entrada na educação pré-escolar, sendo estes em grande parte condicionados pela diversidade da sua origem sócio-cultural.

⁸ Apenas durante o período da I República (1910-1932) surge uma preocupação mais evidente em definir como principal finalidade da educação de infância a preparação para a escola.

«A entrada no jardim de infância não é um começo de vida da criança, que dispõe já de uma série de conhecimentos (...) Há conhecimentos que vêm directamente da sua vida quotidiana, na relação com outros seres, objectos, situações. Há conhecimentos indirectos que são transmitidos essencialmente através da linguagem. (...) De acordo com a origem social das crianças existem diferenças no tipo de conhecimentos indirectos a que chega através da linguagem e no tipo de conhecimentos directos que vai acumulado na sua vida quotidiana» (Lurçat, 1976: 90).

Na escola e no jardim de infância ao ser sobretudo promovido um tipo de conhecimento indirecto desligado da realidade, são reforçadas as diferenças sociais já existentes entre as crianças.

«Estamos de tal maneira habituados a dar um lugar especial à imaginação e ao que ela tem em potência 'a criatividade', que apenas desenvolvemos relações indirectas com a realidade. (...) as relações indirectas com a realidade são mais familiares para as crianças da burguesia correspondendo a uma continuidade da sua vida familiar, mas são muito menos para as crianças da classe operária, implicando uma ruptura entre a família e a escola» (Lurçat, 1976: 90-91).

Considerando as características das actividades de expressão e de criação tradicionalmente desenvolvidas nas instituições de educação de infância, Lurçat considera que estas, no seu essencial, correspondem ao que antigamente se designava por artes recreativas:

«(...) *Artes recreativas* (desenho, canto, música, dança...) destinadas às mulheres da burguesia, que eram mantidas num estado pueril através destas actividades não produtivas. As artes recreativas, disponibilizadas às crianças pelas educadoras (...) são reveladoras de uma ligação particular entre o estatuto atribuído às mulheres e às crianças na nossa sociedade. Esta ligação é reveladora de um certo estado pueril em que se procura manter alguns estratos da população, como forma de segregação social.» (Lurçat, 1976: 91).

Reconhecendo a importância destas actividades, a autora não defende a sua supressão, mas sim a sua integração num conjunto de actividades mais amplo, sem afastar as crianças da realidade (Lurçat, 1976: 91).

Estas questões, de certa forma, revelam que apesar das práticas da educação de infância se terem procurado distanciar do modelo escolar

acabaram por perpetuar algumas das características criticadas neste modelo. Neste sentido é de sublinhar o desenvolvimento de práticas desligadas da realidade sócio-cultural das crianças, predominando, muitas vezes, um modelo único, demasiado normativo, contrariamente ao que é defendido no discurso dos educadores.

- *A ambiguidade da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem*

Partindo dos princípios teóricos da psicologia, tendo como único critério a *adequação desenvolvimental* nas práticas educativas da educação de infância perderam-se outras dimensões cuja relevância deveria igualmente ser considerada. Neste sentido Spodeck e Brown (1996: 41) referem a importância de ser dado um maior relevo à *dimensão cultural* e à *dimensão do conhecimento*.

A dimensão cultural, tendo em conta os valores da sociedade, em última instância representa aquilo que queremos que as crianças sejam e venham a ser. A dimensão do conhecimento consiste naquilo que consideramos que as crianças precisam de saber para evoluírem nas suas vidas presentes, bem como para funcionarem com sucesso no futuro. Apesar de reconhecer a importância das teorias da psicologia do desenvolvimento em relação aos métodos de ensino mais adequados, estas teorias, por si só, não fornecem orientações sobre aquilo que deve ser ensinado, facto que acaba por ter consequências redutoras, condicionando a possibilidade de existirem modelos diversificados (Spodeck e Brown, 1996: 41). Mas não podemos esquecer que estas questões em parte derivam do facto de não existir um corpo de saberes suficientemente desenvolvido e fundamentado sobre a educação de infância.

Não tendo objectivos pedagógicos, muitos trabalhos de investigação realizados dificilmente favorecem um maior enriquecimento e análise das práticas educativas (Sylva, Roy e Painter, 1980: 8-10). Apesar desta situação ter vindo a evoluir, sendo cada vez mais desenvolvidos trabalhos de pesquisa com preocupações pedagógicas, continua a verificar-se que estes nem sempre são acessíveis aos profissionais e não são integrados nas práticas formativas.

Sem uma clara explicitação dos objectivos e conteúdos de aprendizagem, frequentemente o trabalho evolui a partir da planificação de

estratégias, sem uma prévia reflexão das finalidades que lhes estão subjacentes. Este aspecto implica muitas vezes o predomínio de práticas rotineiras, desempenhadas pelas crianças de forma automática e pouco estruturada, sem estimular o seu verdadeiro potencial educativo (Sylva, Roy e Painter, 1980: 70).

No caso da realidade portuguesa, esta questão torna-se particularmente evidente. Durante muitos anos, sem a existência de princípios de orientação definidos oficialmente, cada escola de formação transmitia determinados modelos curriculares, nem sempre claramente definidos, como exemplo de uma boa prática educativa. A ausência de orientações curriculares definidas, pelo Ministério da Educação, veio reforçar ainda mais esta questão.

É sobretudo após Abril de 1974, com a criação da rede pública do Ministério da Educação, que começa a ser valorizada a existência de práticas educativas mais fundamentadas. Paralelamente à perspectiva maturacionista, nesta década começou também a ser privilegiada uma perspectiva sociocêntrica, considerando as características sócio-culturais e o papel das instituições educativas no desenvolvimento comunitário. Esta evolução implicou uma maior valorização do desenvolvimento de práticas educativas em articulação com as famílias e com outros agentes educativos da comunidade. Com o início de funcionamento dos cursos públicos, estas ideias começaram também a ser valorizadas na formação inicial.

Mas esta evolução não foi vivenciada da mesma forma por todos os profissionais nem se generalizou igualmente a todos os contextos institucionais. Em muitos casos, apesar destas ideias passarem a integrar o discurso dos educadores, não se verificaram grandes mudanças nas práticas educativas.

Como aconteceu noutros países, em Portugal a educação de infância caracterizou-se por uma grande diferenciação em relação ao modelo escolar, considerado demasiado rígido e directivo, defendendo-se uma cultura muito específica, que se observa na própria terminologia utilizada. O termo *ensino* é substituído pelo termo *educação*; os seus profissionais são designados por *educadoras/educadores* e não como *professores*; estes não dão aulas mas *organizam actividades*; não existem *classes* mas *grupos*; em vez da designação *alunos* é utilizada a expressão *crianças*; não se utiliza o termo

sala de aula mas sim sala de actividades, as instituições não são *escolas* mas *jardins de infância* (Silva, 1990: 50).

Neste contexto, as alterações definidas recentemente (em 1997) que determinaram que a educação pré-escolar passasse a ser oficialmente reconhecida como primeira etapa da educação básica, sendo explicitadas as suas orientações curriculares, foram vivenciadas com receio por algumas educadoras/educadores.

Para alguns profissionais, esta evolução foi considerada como podendo significar uma aproximação excessiva às características do modelo escolar, sendo este receio revelador de uma certa oposição em relação à expressão *educar* (característica do jardim de infância) e *ensinar* (característica da escola).

Actualmente são várias as contradições que existem no seio do grupo profissional, algumas relacionadas com a forma como é concebida a relação entre os conceitos de *ensino* e *aprendizagem*. Estas contradições, que também se observam noutros países, surgem em consequência da própria evolução social, que implicou diferenças relativamente às vivências e características das crianças.

Cada vez mais a criança não pode ser vista considerando apenas a sua idade. As influências do meio sócio-cultural, cada vez mais diversificadas, contribuem para modelar o seu desenvolvimento. As fontes de aprendizagem, cada vez mais numerosas e variadas, implicam que as crianças tragam para o jardim de infância saberes cada vez mais diversificados, evolução que obrigatoriamente acaba por ter reflexos nas práticas educativas, tornando cada vez mais necessária a existência de uma maior reflexão sobre quais os conteúdos mais relevantes, tendo em conta as características dos diferentes contextos sócio-culturais. Paralelamente, esta evolução implica também uma maior valorização do papel desempenhado pelo educador, cada vez menos previsível, sendo cada vez mais importante que a sua acção seja mais direccionada e planificada.

Por outras palavras, e sublinhando os princípios teóricos já defendidos por Vygotsky nos anos 20, é cada vez mais importante conceber a aprendizagem como fonte de desenvolvimento.

«O adulto e particularmente o educador de infância, desempenham o papel de 'andaime' sobre o qual a criança se pode apoiar para crescer. Esta forma de apoio funciona como uma via ascendente que pode levar a criança mais longe. É um caso de

aplicação da zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky-Bruner)(...)» (Frangos, 1996: 161-162).

Entre diferentes tipos de ambivalências e contradições, tendo-se desenvolvido entre o modelo escolar e o modelo familiar, a educação de infância enfrenta agora novos desafios. A necessidade de existir um maior enquadramento sócio-cultural do trabalho realizado, implica, cada vez mais, que a acção pedagógica não seja vista de forma isolada, sendo cada vez mais valorizado o desenvolvimento de práticas de trabalho articuladas com as famílias e com a comunidade.

Apesar da sua especificidade, muitas das questões que actualmente se colocam relativamente à educação de infância são comuns aos diferentes níveis de ensino. A complexidade e imprevisibilidade da acção pedagógica, vivenciada pela/os docentes, que os obriga a uma 'alquimia complexa' na transformação dos conhecimentos científicos em materiais pedagógicos (Nóvoa, 1998: 183-184).

No presente trabalho, caracterizou-se o modelo curricular da educação de infância a partir da definição de Artur de la Orden (1986: 89) em que são diferenciadas como bases as metas definidas e a forma como são concebidas as funções e o desenvolvimento das crianças; os objectivos, conteúdos e a organização do ambiente educativo.

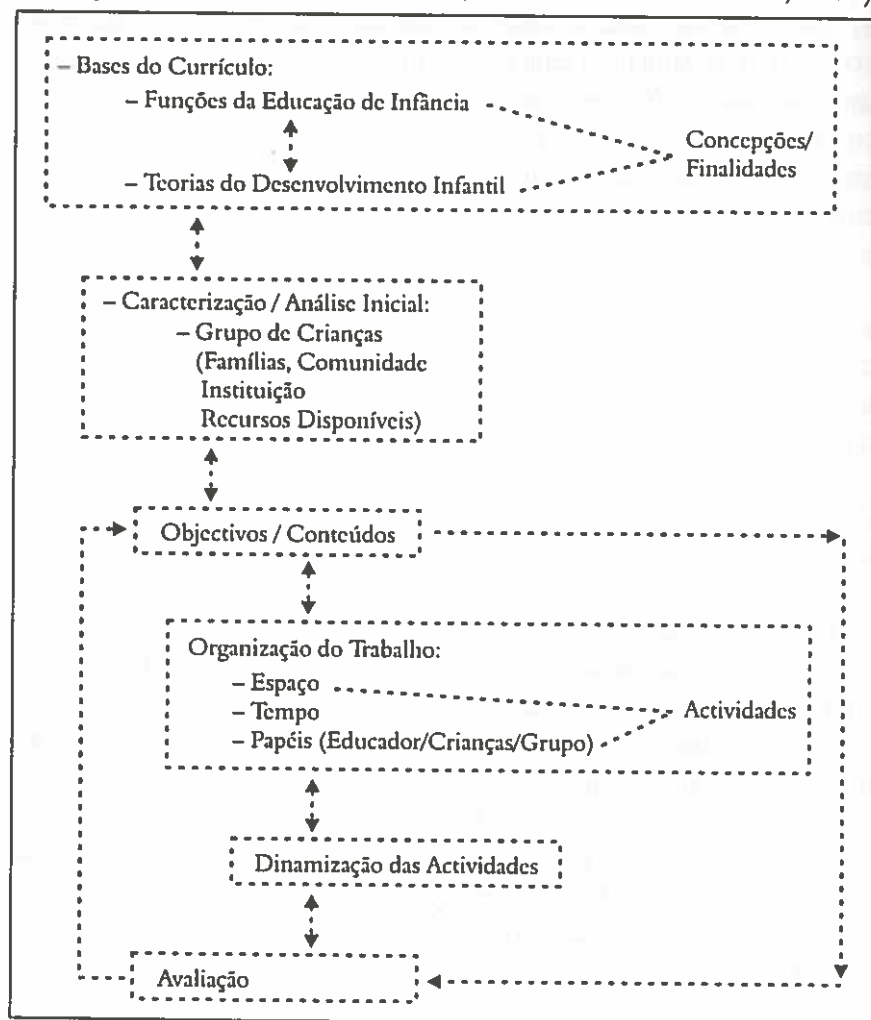
A par desta proposta, são consideradas as ideias de Bronfenbrenner (1981). Este defende que o quadro educativo é consequência de um conjunto de sistemas que não podem ser estudados isoladamente. Definindo como *micro-sistema* o meio imediato que envolve o aluno, (como por exemplo a sala de aula), os principais elementos que o definem são: o espaço, no qual os seus ocupantes se envolvem em determinadas actividades, segundo as características físicas e materiais existentes, assumindo determinados papéis, como por exemplo o de professor ou de aluno, durante um tempo determinado.

Partindo desta concepção, considerou-se a importância do projecto de trabalho ser definido a partir das características específicas das crianças do grupo, tendo em conta os aspectos do seu desenvolvimento e as suas vivências sócio-culturais, assim como as características do contexto institucional.

Em relação à organização do trabalho foi definido que deveriam ser considerados: o espaço; o tempo; as actividades e os papéis sociais atribuídos às crianças (individualmente, em grupo) e ao adulto.

Conciliando estas propostas, no estudo da caracterização que as educadoras entrevistadas fazem da sua prática educativa, considerou-se que o modelo curricular da educação de infância poderia ser esquematizado da seguinte maneira:

Quadro 3 – Modelo Curricular na Educação Pré-Escolar
(Adaptação de Artur de la Orden, 1986 e Bronfenbrenner, 1981)



De acordo com as diferentes questões reflectidas neste capítulo, pretendeu-se estudar como estas são vividas no seio do grupo profissional, procurando analisar a forma como as educadoras caracterizam as suas práticas educativas e o processo evolutivo sofrido ao longo do seu percurso profissional.

– Espaço Organizacional

• A diversidade dos contextos institucionais

Tal como noutros países, em Portugal a educação de infância sempre se caracterizou por uma grande diversidade relativamente aos serviços responsáveis pela sua gestão, condições e locais de funcionamento. As noções de *educação de infância* e de *educação pré-escolar*, que não têm uma interpretação unívoca, podem ser entendidas num sentido mais lato – englobando todas as modalidades educativas, incluindo a educação familiar das crianças deste grupo etário – ou num sentido mais restrito (Plaisance, 1986:11). Tendo em conta este sentido mais restrito, quando falamos de educação de infância «limitamo-nos aos cuidados e educação proporcionados às crianças por indivíduos exteriores ao ambiente familiar, sendo muito variáveis as condições e locais em que estes serviços são prestados» (Silva, 1990a: 2).

Neste sentido, podemos começar por salientar que subjacente à diversidade dos contextos institucionais, entre outros aspectos sempre estiveram diferentes formas de avaliar quais as funções que prioritariamente lhes foram sendo atribuídas. Originalmente criadas para cumprir uma função social, só posteriormente foi reconhecida a importância da sua função educativa continuando a coexistir instituições que valorizam de forma diferenciada cada uma destas funções, o que se reflecte nas características do seu funcionamento.

Apenas após a publicação da Lei Quadro de Educação Pré-Escolar (1997), foi definido que toda a tutela pedagógica passasse a ser competência do Ministério da Educação, considerando-se necessário um maior equilíbrio entre estas duas funções para toda a rede institucional. Para além de uma maior valorização e clarificação da sua função educativa, foi também definida a necessidade de todas as instituições darem uma

resposta mais adequada às necessidades sociais das crianças e famílias. Neste sentido, foi valorizada a importância de todas as instituições terem serviços de cantina e um horário de funcionamento mais prolongado, compatível com os horários laborais dos pais.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986), a educação pré-escolar, destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é constituída por instituições próprias «de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.»

Em 1997, com a publicação da Lei Quadro, foram clarificados os conceitos de rede pública (a funcionar na dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias locais) e privada (integrando as instituições do ensino particular e cooperativo e as instituições particulares de solidariedade social). São também consideradas como modalidades da educação pré-escolar a *educação de infância itinerante*⁹ e a *animação infantil e comunitária*.¹⁰

No âmbito deste trabalho tem vindo a ser utilizada preferencialmente a expressão *educação de infância* num sentido mais amplo do que o que é considerado na legislação, englobando também o atendimento educativo das crianças com menos de 3 anos. Para este grupo etário, é ainda maior a diversidade dos contextos institucionais existentes, sendo estes tutelados pela Segurança Social.

Para além de reflectirem formas diferenciadas de conceber a educação de infância, estas estruturas institucionais, implicam também a existência de diferenças em relação ao *estatuto*, *autonomia* e *condições de trabalho* dos profissionais. Actualmente continuam a verificar-se grandes diferenças

⁹ "(...) consiste na prestação de serviços de educação pré-escolar mediante a deslocação regular de um educador de infância a zonas de difícil acesso ou a zonas com um número reduzido de crianças." (Lei 5/97)

¹⁰ "(...) consiste na realização de actividades adequadas ao desenvolvimento de crianças que vivem em zonas urbanas ou suburbanas carenciadas, a levar a cabo em instalações cedidas pela comunidade local, num determinado período do dia." (Lei 5/97)

entre o ensino público e privado e entre a/os profissionais que trabalham com crianças em idade pré-escolar e os que trabalham com crianças mais pequenas.

Destas diferentes condições de trabalho é de destacar as desigualdades que se observam a nível da autonomia profissional entre o ensino público e o privado. No ensino público, observa-se no entanto uma grande instabilidade na colocação dos profissionais, que é um factor de perturbação, que não se verifica no ensino privado. Esta instabilidade muitas vezes implica dificuldades na continuidade do processo educativo, aspecto que acaba por ter repercussões no processo de socialização e desenvolvimento da/os profissionais.

Para além da diversidade dos serviços de tutela, temos ainda que considerar as diferenças dentro de cada rede institucional, relativamente às características do espaço organizacional. Na rede pública do Ministério da Educação, por exemplo, a par de instituições de lugar único, em que as educadoras/educadores estão sozinhos, existem instituições com mais lugares, em que trabalham vários educadores. Estas diferenças, correspondendo a diferentes estruturas sociais, condicionam, como é evidente, as práticas de trabalho.

É também importante referir, que sendo os jardins de infância da rede pública maioritariamente de lugar único, a *gestão institucional* por vezes confunde-se com a gestão da própria sala de actividades, sendo assumida apenas por um/a profissional, que tem que gerir sozinho toda a dinâmica de funcionamento. As dificuldades inerentes à complexidade deste trabalho, para o qual muitas vezes estes profissionais não se sentem devidamente preparados, são frequentemente referidas.

Apesar de parecer evidente a importância do espaço organizacional, como condicionante de todo o processo educativo, este não tem sido devidamente considerado nos diferentes modelos de formação, factor que é muitas vezes apontado como uma das principais dificuldades sentidas por estes profissionais.

No entanto, mais do que em qualquer outro nível de ensino, as características da gestão institucional, sempre foram uma componente determinante em todo o trabalho desenvolvido. Sobretudo nas instituições privadas em que sempre predominou um horário de funcionamento mais longo (em alguns casos cerca de 10 horas diárias), existindo serviços

de cantina e dormitórios. Apesar do estudo desta dimensão organizacional nem sempre ser devidamente integrado na formação, a sua influência sempre esteve presente nas práticas de trabalho desenvolvidas.

Esta lacuna não é no entanto um exclusivo da educação de infância. Apesar do avanço dos estudos sociológicos realizados a partir dos anos 70 sobre a forma como o sistema educativo reforça as desigualdades sociais, estes não valorizaram os processos internos das instituições educativas. Só mais recentemente é que a emergência de uma sociologia das organizações escolares veio trazer novos contributos.

«Trata-se de procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção *micro* e um olhar *macro*, privilegiando um nível *meso* de compreensão e de intervenção. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde *também* se tomam decisões educativas, curriculares e pedagógicas» (Nóvoa, 1992: 15).

Para Ardoino (1977) o funcionamento dos espaços organizacionais é resultante de uma complexa multiplicidade de factores que vão desde a estrutura formal definida pelas políticas educativas até à diversidade das interacções que se produzem no seu interior. Segundo Nóvoa (1992: 34-35) podem ser diferenciadas três áreas de intervenção nas instituições educativas.

- A *área escolar* – integra as decisões ligadas ao estabelecimento de ensino e ao seu projecto educativo, envolvendo a forma como é concebida a participação dos pais e de outros agentes educativos da comunidade na definição e desenvolvimento deste projecto;
- A *área pedagógica* – compreende o trabalho desenvolvido dentro da sala de aula, integrando a relação estabelecida entre o professor e os alunos, e todo o trabalho de gestão curricular;
- A *área profissional* – compreende as questões mais directamente relacionadas com o desenvolvimento profissional da/os docentes, correspondendo à possibilidade das instituições educativas se poderem organizar como espaços de formação geridos pelos próprios profissionais.

Esta forma de conceber o espaço institucional permite também reflectir sobre a multiplicidade de novas funções que cada vez mais são

exigidas aos professores e professoras. Neste modelo está subjacente uma forma de conceber as instituições como espaços abertos, em que é possível a participação dos pais e da comunidade, e em que as/os docentes assumem um papel activo na organização da sua formação e na gestão do seu desenvolvimento profissional.

O estabelecimento escolar passou a ser uma referência com a valorização de uma maior descentralização e autonomia a nível da gestão institucional e com a evolução das preocupações científicas sobre a dinâmica institucional, sendo reforçado o seu papel na organização de redes de colaboração e de espaços de reflexão colectiva. As instituições educativas são concebidas como espaços de formação e produção de saberes (Nóvoa, 1998: 183).

Em Portugal, no caso específico da educação de infância, esta evolução observa-se sobretudo a partir do final dos anos 70, com o início do funcionamento da rede pública do Ministério da Educação. A partir desta altura é privilegiada uma maior abertura ao trabalho comunitário e à organização de grupos de auto-formação. Mas esta evolução não foi vivenciada nem percebida da mesma forma por todos os profissionais.

Para além das diferenças já referenciadas entre a rede pública e privada, a autonomia conquistada, mesmo relativamente às educadoras e aos educadores que trabalham na rede pública, nem sempre é devidamente potencializada. Depois de muitos anos em que predominaram políticas centralizadoras, o novo espaço de autonomia a ser conquistado por vezes é visto como dificuldade, aspecto agravado pelo facto da gestão institucional continuar a ser uma lacuna nos modelos de formação.

Nos últimos anos, têm sido muitas as mudanças definidas muitas vezes sem existir uma clara explicitação dos objectivos que lhes estão subjacentes. Apenas recentemente se verificou uma tentativa de clarificar o enquadramento normativo e organizacional da rede institucional existente. Como refere João Formosinho (1997: 22) “é essencial que à expansão da educação pré-escolar se acrescente o seu desenvolvimento, o que inclui o aperfeiçoamento dos modelos organizacionais existentes, quer no sector público quer no sector privado.”

E para uma boa concretização destas ideias, é fundamental que os profissionais possam assumir um papel mais activo neste processo de desenvolvimento, sendo para isso sensibilizados desde a formação inicial.

Entre o educativo e o social, ao definirem os seus projectos de trabalho, as educadoras e os educadores são sempre condicionados pelas características dos espaços organizacionais onde estão inseridos, que determinam as condições do exercício da sua profissão e, consequentemente, o seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Nesta investigação procurou-se, entre outros aspectos, compreender melhor a forma como as características dos espaços organizacionais condicionam as práticas educativas e o desenvolvimento profissional de um grupo de educadoras.

– *Processo Colectivo*

• *A abertura a outros parceiros da comunidade*

Cada vez mais as instituições educativas são concebidas como espaços abertos às comunidades onde estão inseridas, tendendo o processo educativo a ser concebido num quadro de estratégias integradas de desenvolvimento local. Isto implica a importância de serem desenvolvidos diferentes tipos de *parcerias*. Como refere Joaquim Bairrão (1990: 2), a tendência actual consiste em conceber “programas englobantes, que incluam não só a educação curricular e da cultura escolar, mas também acções que visem a melhoria dos contextos familiares e da comunidade onde se inserem, como forma de promover a qualidade de vida das famílias e fortalecer as capacidades dos pais como educadores dos seus filhos”.

Esta concepção implica a necessidade de respostas pedagógicas e sócio-educativas adequadas à especificidade das necessidades locais numa perspectiva mais ampla: articulando as iniciativas desenvolvidas pelos diferentes serviços e instituições no âmbito da saúde, educação e segurança social. Neste sentido, a maior autonomia profissional, nomeadamente em relação à gestão institucional, pode ser um meio importante para uma maior adequação e flexibilização do trabalho desenvolvido.

Não é fácil a concretização destas ideias, sendo difícil mudar-se a lógica de imposição de uma uniformização das respostas, depois de muitos anos de políticas centralizadoras.

Durante muitos anos as preocupações políticas referentes à educação de infância restringiram-se a aspectos quantitativos provocados pela necessidade de crescimento da rede institucional. Ultimamente, em paralelo com esta preocupação, tem vindo a ser uma constante a preocupação com o que se entende por *qualidade* educativa e as formas como esta pode ser avaliada. Esta nova preocupação nas políticas educativas, que não aparece só em Portugal, surge em consequência da expansão da rede escolar, que possibilitou uma maior atenção à avaliação da qualidade do seu funcionamento.

Considerando a relatividade deste conceito, que não é neutro nem estático, tendo que ser entendido de acordo com o contexto sócio-histórico e com o ponto de vista de quem o define, Katz (1998: 15) refere que a avaliação da qualidade educativa, deve ter em conta diferentes perspectivas:

- As características objectivas do contexto educativo, como a dimensão dos espaços, o ratio adulto/criança, etc.;
- O ponto de vista das crianças e o modo como estas vivem o contexto educativo em que estão inseridas;
- O ponto de vista dos pais e a forma como estes avaliam a sua relação com as instituições educativas;
- O ponto de vista dos adultos que trabalham com as crianças;
- A forma como a comunidade local e a sociedade em geral avaliam a educação de infância.

Defende-se assim que ao definir o que se entende por qualidade educativa, é necessário envolver os diferentes parceiros implicados no processo. Sendo valorizado o desenvolvimento de redes mais largas de colaboração com os colegas e com as comunidades locais, a educação é cada vez mais concebida como um *processo colectivo* que não se restringe ao trabalho desenvolvido dentro da sala de actividades.

• *As educadoras e educadores como grupo profissional*

A análise deste processo colectivo ligado às condições do exercício da profissão, tem subjacente toda a evolução histórica vivenciada, sendo uma dimensão fundamental a considerar no estudo do desenvolvimento profissional.

A construção da identidade profissional, como já foi analisado, é um processo dinâmico, no qual intervém uma enorme diversidade de factores que condicionam a existência de diferentes formas de estar na profissão. Fruto de um processo de socialização complexo e diversificado, os diferentes tipos de identidade que podemos encontrar dentro de um mesmo grupo profissional têm em comum a partilha da consciência de serem um grupo, com uma história comum, cujos desempenhos obedecem às mesmas normas de funcionamento. Por outras palavras, podemos dizer que escolher uma identidade profissional corresponde a recusar outras (Sarmiento, 1999: 21). E neste processo toma particular relevo a rede de interações sociais que se vai estabelecendo. Não sendo um processo solitário, desenvolve-se em espaços organizacionais onde decorrem diferentes tipos de interações sociais.

Mas subjacente a este processo individual está sempre o processo colectivo, baseado numa cultura comum, derivada da própria história do grupo profissional. A organização de saberes específicos, normas e valores comuns, surge como um património desta cultura profissional que se foi organizando.

«A relação dialéctica entre percursos/trajectórias profissionais e identidades dos professores, desenvolve-se no seio de uma acção simultaneamente comunitária e societária em que a instituição escolar tem papel primordial por ser lugar de socialização das gerações jovens e de socialização profissional dos professores.» (Brandão, 1999: 60)

Actualmente o desempenho docente torna-se cada vez mais complexo sendo cada vez mais relevantes os papéis de liderança e as parcerias entre colegas.

«A criação de relações colegiais mais produtivas e de apoio entre os professores tem sido considerada, desde há muito, como um pré-requisito para um desenvolvimento curricular eficaz, fundado no estabelecimento de ensino. Sob muitos pontos de vista, a colaboração e a colegiabilidade ligam o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento curricular.» (Hargreaves, 1998: 210)

Na luta contra o controlo demasiado burocrático no sentido de um maior fortalecimento profissional, tornam-se extremamente importantes, as relações de colaboração e as formas particulares que estas assumem,

pelo que Hargreaves propõe que o corpo docente tenha uma voz mais activa nos processos de mudança e uma autonomia profissional que lhes possibilite uma adaptação destas mudanças às características da sua realidade de trabalho. Contra a lógica individualista que durante muitos anos caracterizou o processo educativo, o autor defende a necessidade de encorajar cada vez mais o desenvolvimento profissional dos professores e fortalecer a cultura da escola, tomando como ponto de partida os exemplos de boas práticas que são já desenvolvidos. Como refere (Hargreaves, 1998: 12-13), muitas reformas educativas têm sido condenadas ao insucesso devido a serem demasiado centralizadoras, não sendo os docentes suficientemente informados e envolvidos nas mudanças projectadas.

Referindo-se ao caso particular das professoras do 1º ciclo do ensino básico em Portugal Ana Benavente levanta estas mesmas questões.

«(...) das mudanças políticas às mudanças de práticas, há mediações de ordem diversa: o universo escolar tem uma espessura que vai das características da instituição burocrática que é a escola até aos universos simbólicos das professoras. Desconstruir estas mediações, facilitar processos de mudança individuais e de grupo inseridos no espaço institucional, é um desafio que diz respeito a todos os que se interessam pela democratização das instituições e das suas práticas» (Benavente, 1990: 300).

A autora aponta como motivo de insucesso de muitas das mudanças perspectivadas para o ensino básico em Portugal a sua exterioridade relativamente ao corpo docente, à sua formação e aos estabelecimentos escolares. Neste sentido, para além de uma maior descentralização das políticas a/os docentes devem assumir um papel mais activo na gestão da sua formação (Benavente, 1990: 300).

O fortalecer das redes de partilha e de cooperação promovendo o desenvolvimento de comunidades escolares mais autónomas, subentende a necessidade de perspectivar o associativismo docente de forma diferente. Ao contrário do que tradicionalmente acontece nas profissões liberais, no caso da/os docentes, maioritariamente funcionários públicos ou trabalhadores por conta de outrem, as relações com o Estado e com as entidades empregadoras têm-se caracterizado essencialmente pela necessidade de promoção dos *direitos* dos profissionais. Relativamente aos *deveres* a sua definição tem sido deixada essencialmente a cargo da

administração, raramente existindo uma atenção particular por parte do movimento associativo docente a esta questão.

Tendo em conta a importância da intervenção do Estado (nomeadamente no assegurar uma maior equidade social e serviços de qualidade), o seu papel de supervisão deve exercer-se numa lógica de acompanhamento e avaliação e não numa lógica prescritiva e de burocracia regulamentadora (Nóvoa, 1989: 23). Para uma maior autonomização e desenvolvimento profissional, é fundamental que a/os docentes se impliquem de forma mais activa na clarificação dos princípios éticos e deontológicos que devem fundamentar a sua profissão, nomeadamente a sua relação com os restantes intervenientes no processo educativo. A nova cultura profissional tem que assentar em critérios mais exigentes relativamente às condições de trabalho, considerando tanto os *direitos* como os *deveres* que devem reger o trabalho desenvolvido pelos profissionais.

A compreensão da actividade docente como um processo colectivo baseado nas culturas de colaboração e na responsabilização conjunta é essencial na transformação da forma como é concebida a profissão. A partilha profissional dá um novo sentido aos saberes, aspecto que forçosamente tem implicações na formação contínua e nas dinâmicas de adesão ao grupo profissional (Nóvoa, 1998: 182-183).

A grande diversidade a nível da formação, das condições de trabalho, da autonomia e estatuto profissional das educadoras e dos educadores de infância portugueses, é um factor que por vezes implica divisões no seio do grupo profissional, nem sempre facilitando o desenvolvimento de relações de colaboração.

Por outro lado, tal como foi já referido, muitas alterações que nos últimos anos têm vindo a ser definidas pelas políticas educativas para a infância nem sempre têm uma clara explicitação das suas finalidades. Além disso, têm sido vividas com uma certa exterioridade por estes profissionais. Paralelamente, as difíceis condições de exercício da profissão acabam por ter implicações no processo de desenvolvimento dos profissionais.

Neste contexto, é importante analisar como é que o grupo profissional se auto-percepciona, os principais condicionalismos que afectam a profissão, o papel desempenhado pelas redes de colaboração, a forma como todas estas questões foram integradas na formação das educadoras e dos educadores de infância.

Objectivos e Metodologia do Estudo realizado

2.1 Objectivos

As mudanças que caracterizaram as políticas educativas para a infância nos últimos anos, implicaram alterações relativamente à forma de conceber as funções, objectivos e conteúdos da educação de infância. Neste contexto é importante reflectir: Como é que esta evolução foi percebida pelas educadoras, originárias de várias escolas de formação, nos seus diferentes contextos profissionais? Como é que esta foi integrada na formação inicial? Como é que a formação contínua acompanhou esta evolução?

No estudo da *evolução das políticas educativas definidas para a infância*, como já foi referenciado, a análise do discurso oficial possibilita o conhecimento das estruturas criadas e dos princípios de orientação subjacentes ao seu funcionamento. Paralelamente, o estudo das políticas educativas proporciona a compreensão da *história do grupo profissional dos educadores de infância*.

O *processo de profissionalização*, para além de implicar a análise da relação entre o Estado e a/os profissionais, nomeadamente a evolução do seu estatuto, autonomia e do seu reconhecimento social, integra também as características do movimento associativo que se foi organizando e a forma como através do processo de formação e de socialização se foi desenvolvendo um corpo de saberes, normas e valores específicos. Isto sem esquecer a *especificidade das diferentes regiões do país*, considerando a diversidade que se observa a nível da rede institucional e a *forma individual como cada um vive a sua profissão*.

O *desenvolvimento profissional*, sendo condicionado pelo processo de socialização e construção da *identidade profissional*, foi considerado como um processo contínuo, dando particular destaque à forma como este é gerido

pelas educadoras e pelos educadores. As diferentes variáveis que condicionam a forma como cada um vivencia a sua profissão, implicam a existência de *diferentes formas de ser educador*, sem esquecer que *esta diversidade assenta numa cultura específica* resultante da própria história do grupo profissional.

Considerando as alterações definidas nos últimos anos e a importância que a formação inicial assume no processo de socialização e desenvolvimento profissional, foi dado um destaque particular a este tipo de formação e à *análise da forma como os diferentes modelos de formação que historicamente se sucederam* condicionaram o processo de desenvolvimento profissional.

Surgiu assim como *objecto de estudo* – o desenvolvimento profissional de um grupo de educadoras de infância de um distrito do país – tendo como *objectivos* analisar:

- a evolução dos diferentes modelos de formação inicial de educadores de infância (anos 80-90);
- as consequências da evolução da formação inicial no desenvolvimento profissional destes educadores;
- os factores mais determinantes no desenvolvimento das profissionais e dos profissionais de educação de infância.

Subjacente a estes objectivos, esteve a preocupação de conseguir:

- conhecer melhor o grupo profissional;
- conhecer a forma como as alterações que caracterizaram as políticas educativas nos últimos anos foram percebidas por estes profissionais;
- analisar as características a que deve obedecer a sua formação.

A diversidade do referencial teórico de que se partiu relaciona-se com a complexidade da temática escolhida que não se esgota apenas num enquadramento teórico específico, tendo necessariamente que integrar uma diversidade de abordagens disciplinares.

Relativamente ao conceito de desenvolvimento profissional, que esteve na base do trabalho de análise realizado, como já foi referido foram consideradas as dimensões definidas por Nóvoa (1998):

- o *desenvolvimento pessoal* – o processo evolutivo, dinâmico e interactivo de viver a profissão em que não pode ser negligenciada a experiência anterior à formação inicial, nem as vivências que vão sendo realizadas paralelamente à experiência profissional;
- a *acção pedagógica* – a forma como são concebidas, planeadas, concretizadas e avaliadas as práticas educativas;
- o *espaço organizacional* – as características estruturais e dinâmicas do contexto institucional em que decorre a acção pedagógica;
- o *processo colectivo* – as características contextuais definidas a nível da política educativa para a infância e para o exercício da profissão, considerando a rede de interacções sociais que condicionam o funcionamento das estruturas institucionais existentes e a forma como é concebido o grupo profissional.

Estas dimensões, integrando diferentes tipos de variáveis que vão desde as características do contexto sócio-político até à forma individual como cada educadora/educador vive a sua profissão, estão de acordo com as preocupações que estiveram subjacentes à realização deste estudo.

Relativamente ao contexto, foram analisadas as orientações pedagógicas definidas e as estruturas criadas para a sua concretização a nível da formação e da rede institucional, sem perder a evolução histórica que lhe está subjacente e a especificidade do distrito em que a pesquisa foi realizada.

Partindo da caracterização prévia do contexto, o processo de desenvolvimento profissional foi analisado considerando os diferentes tipos de interacções e experiências vividas, assim como os obstáculos e dificuldades sentidos.

Na avaliação deste processo podemos ter em conta as características das práticas educativas, tendo em conta a evolução que lhes está subjacente, as aprendizagens que foram sendo realizadas ao longo do percurso profissional. Há também que considerar as dificuldades sentidas, a forma como as educadoras e os educadores caracterizam o seu grupo profissional e explicitam a sua (des)motivação relativamente à profissão.

As *quatro dimensões* consideradas para o estudo do desenvolvimento profissional, podem ser analisadas a partir dos seguintes indicadores:

- as crenças, representações sociais e motivações subjacentes à escolha e desenvolvimento da profissão (*Desenvolvimento Pessoal*);

- as características do modelo curricular, considerando as suas bases, planificação e concretização (*Ação Pedagógica*);
- as características estruturais e dinâmicas dos contextos institucionais (*Espaço Organizacional*);
- as funções e imagem do grupo profissional, o estatuto profissional e a rede de interações sociais inerentes ao exercício da profissão (*Processo Colectivo*).

Estes foram analisados considerando a *evolução* desde a formação inicial e os diferentes factores que a condicionaram, nomeadamente as principais dificuldades sentidas pelas educadoras e o peso atribuído a cada uma destas dimensões ao longo do seu percurso profissional.

Destacando a formação inicial no processo de desenvolvimento profissional, nos diferentes modelos de formação estudados foi considerado importante analisar:

- os princípios de orientação considerados mais relevantes pelas educadoras em relação ao desempenho profissional;
- as principais características e organização das práticas de formação, nomeadamente em relação às componentes teórica e prática; e a articulação entre estas duas componentes;
- as principais características dos modelos propostos relativamente às práticas educativas;
- a forma como são concebidas/integradas as dimensões que neste estudo foram consideradas como base de análise para o estudo do desenvolvimento profissional: desenvolvimento pessoal; acção pedagógica; espaço organizacional; processo colectivo.
- *Linhas de orientação da investigação*

Considerando o processo de desenvolvimento profissional na sua globalidade na análise da forma como este foi condicionado pela evolução das políticas educativas, foram tidas em conta as alterações que se foram delineando a nível dos princípios de orientação e das estruturas criadas, tanto a nível da rede institucional como a nível da formação.

Tendo em conta trabalhos anteriormente realizados, surgiu como pressuposto que algumas destas mudanças chegaram junto das profissio-

nais de forma demasiado informal, muitas vezes através de informações fornecidas por colegas, sem uma clara explicitação das suas finalidades e implicações. Sem existir uma informação precisa, nem apoio adequado a nível da formação, algumas inovações acabaram por se perder, sendo por vezes integradas a nível do discurso, mas sem implicarem verdadeiras alterações a nível das práticas educativas.

Neste sentido, como já foi dito, subjacente à realização deste trabalho, procurou-se *compreender como é que foram percebidas pelas profissionais as alterações que se foram delineando nos últimos anos a nível das práticas educativas e quais as suas implicações no seu desenvolvimento profissional*.

Tendo em conta a amplitude desta problemática, a partir das quatro dimensões consideradas para o estudo do desenvolvimento profissional, foram formuladas várias questões que orientaram o desenvolvimento deste estudo.

Quadro 4 – Quadro de análise da investigação

Dimensões de análise (para o estudo do desenvolvimento profissional)	Questões Orientadoras
Dimensão Pessoal	– Como tem evoluído o peso dado às características e desenvolvimento pessoal no processo de formação? – Como é que o desenvolvimento pessoal condiciona as práticas educativas e a forma de estar na profissão? – Qual o peso atribuído pelas educadoras às características pessoais no desempenho profissional? – Qual o peso atribuído à formação inicial na forma como cada educador vivencia e exerce a sua profissão?
Acção Pedagógica	– Como é que as educadoras caracterizam a sua acção pedagógica? – Existem diferenças/contradições relativamente à forma como são descritas as principais características a que devem obedecer as práticas educativas e a forma como estas são planeadas e organizadas? – Qual o processo evolutivo sofrido ao longo do seu desenvolvimento profissional e os diferentes factores que condicionaram esta evolução? – Quais as principais influências que ficaram da formação inicial?

<i>Dimensões de análise (para o estudo do desenvolvimento profissional)</i>	<i>Questões Orientadoras</i>
Espaço Organizacional	– Como é que a diversidade dos espaços organizacionais onde trabalham condiciona o desenvolvimento profissional das educadoras? – Como é que as condições de trabalho e a autonomia dada aos profissionais nos diferentes contextos educativos condicionam as práticas educativas? – Qual a influência dos diferentes tipos de interações sociais entre profissionais induzidos pela dinâmica institucional? – Como é que esta dimensão foi integrada na formação inicial?
Processo colectivo	– Qual o valor atribuído à existência de redes de colaboração relativamente ao desenvolvimento das práticas educativas e das práticas de formação? – Como são percebidas pelas educadoras as actuais condições do exercício da sua profissão, nomeadamente em relação às funções, estatuto e autonomia profissional? – Como caracterizam o seu grupo profissional, comparativamente ao corpo docente dos outros níveis de ensino? – Quais as diferenças e semelhanças que atribuem à formação inicial na forma como viveram/vivem o processo de socialização e desenvolvimento profissional?

– *Diferentes níveis de análise*

O distrito escolhido para a realização deste estudo foi Santarém, onde trabalho desde 1986 como docente da Escola Superior de Educação. Para um melhor enquadramento foi considerado importante caracterizar a/os profissionais de educação de infância que trabalham no distrito e as educadoras formadas pela Escola Superior de Educação durante os últimos anos.

Foi também considerado importante avaliar a forma como as educadoras de infância são vistas por outras pessoas que não estão directamente ligadas ao grupo profissional, recolhendo opiniões de pais de crianças que frequentam instituições de educação de infância e de estudantes de diferentes cursos de formação da Escola Superior de Educação.

Após este trabalho procurou-se estudar a evolução dos cursos de formação inicial desde o final dos anos 70 até à actualidade e as implicações desta evolução no desenvolvimento profissional dos educadores. O final dos anos 70, correspondendo ao início de funcionamento dos cursos públicos de formação, foi considerado como um marco fundamental na história do grupo profissional.

Foi assim escolhido um grupo de educadoras que terminaram a sua formação nos anos 80 e 90 em diferentes tipos de escolas de formação. Este grupo incluiu educadoras formadas em duas das escolas privadas mais representativas relativamente às profissionais que actualmente trabalham no distrito (a Escola João de Deus e a Escola M^a Ulrich, que passarão a ser designadas por escola A e Escola B) e outras formadas em escolas públicas, integrando educadoras formadas no curso da antiga Escola Normal de Educadores de Infância das Caldas da Rainha (ENEI) e educadoras já formadas na actual Escola Superior de Educação de Santarém (ESE).

Utilizando o método biográfico, tentou-se reconstituir o percurso e desenvolvimento profissional destas educadoras considerando a multiplicidade de factores que lhes está subjacente.

Durante este estudo, como formadora privilegiei a análise dos aspectos mais determinantes na aprendizagem profissional. Como educadora a principal preocupação foi analisar como é que esta aprendizagem foi condicionada pela diversidade das políticas educativas definidas nos últimos anos.

Em síntese, a partir do estudo da evolução do discurso oficial sobre a educação de infância em Portugal e da história do grupo profissional, dando particular relevo à evolução da formação inicial, foi realizada uma caracterização da/os profissionais que trabalham no distrito de Santarém e da forma como estes são vistos por outros que não estão directamente ligados à profissão. Partindo desta contextualização, foi analisada a forma como esta evolução foi vivenciada por um grupo de educadoras, caracterizando o seu desenvolvimento profissional.

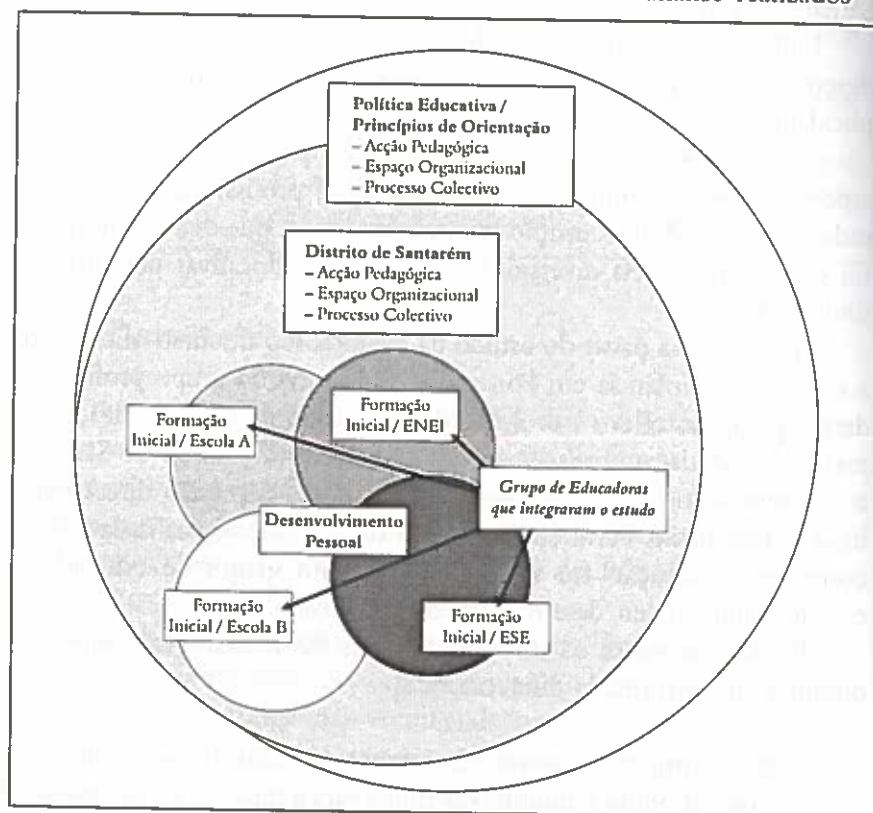
Tendo em conta os diferentes níveis de análise realizados, esta pesquisa foi estruturada diferenciando:

- Um primeiro momento em que foram estudadas as orientações a nível da política educativa definida para a infância a nível nacional;

- Um segundo momento em que foi analisada a especificidade da realidade existente no distrito estudado;
- Um terceiro momento em que foi estudado um grupo de educadoras originárias de diferentes escolas de formação inicial que trabalham neste distrito.

Ao longo destas diferentes etapas do trabalho, foram sendo consideradas as dimensões já definidas como determinantes para o estudo do desenvolvimento profissional. No Quadro 5 é apresentada uma esquematização dos diferentes níveis de análise considerados no estudo do desenvolvimento profissional do grupo de educadoras de infância escolhido para a realização desta pesquisa.

Quadro 5 – O estudo do desenvolvimento profissional de um grupo de educadoras de infância. Diferentes níveis de análise realizados



2.2 A minha implicação

- O meu percurso profissional

Quando falamos de implicação importa começar por explicitar esta noção cuja interpretação pode ser ambígua. Como diz Sousa (1995: 159): «Ela pode ser um processo voluntário (implicar-se) ou uma situação inevitável (estar implicado).» É neste segundo sentido que esta reflexão se integra. Podendo ser considerados diferentes tipos de implicação a nível pessoal e profissional, esta está sempre presente na escolha do objecto de estudo, das opções metodológicas, na análise dos dados.

«(...)se falamos da nossa implicação nos processos abordados não é para nos justificarmos ou para dar à subjectividade um estatuto científico: se 'implicar' significa 'ligar' e 'dobrar', o investigador tem que 'des-ligar' e 'des-ligar', não para se tentar excluir da complexidade que procura compreender e explicitar mas para ter em conta o facto que a implicação "constitui uma das classes de dados que a explicação da complexidade tem que 'des-ligar' das outras classes de dados" (Bataille, 1983)» (Benavente, 1990: 23).

Esta investigação vem na sequência do meu anterior percurso profissional, tendo sido construída ao longo de vários anos. Neste percurso a ligação à educação de infância surge a diferentes níveis: como educadora; como formadora; como investigadora (que desde há vários anos procura conhecer melhor as características deste nível de ensino) e também como interveniente (ou, pelo menos, a tentativa de ser interveniente) nos processos de mudança desenvolvidos nos últimos anos.

No sentido de explicitar melhor este percurso, importa referir alguns dos principais momentos que o constituem. E nesta caracterização, é importante começar por reflectir que subjacente às minhas opções profissionais esteve presente a forma como vivenciei os anos posteriores à revolução de Abril de 1974.

O impacto que teve em mim, assim como em muitas pessoas da minha geração, o entusiasmo vivido neste período, motivaram uma maior sensibilidade em relação às questões sociais, nomeadamente as questões relativas à situação das mulheres e da infância, condicionando as escolhas profissionais que mais tarde realizei. Na sequência destas

escolhas, os principais momentos que caracterizam o meu percurso profissional podem ser sintetizados da seguinte maneira:

- A conclusão do curso de educadora de infância em 1980, na cidade de Lisboa, na Escola João de Deus, uma das escolas privadas que vai ser analisada neste estudo;
- O trabalho como educadora de infância em várias instituições de educação de infância na cidade de Lisboa (nomeadamente o trabalho numa Instituição Privada de Solidariedade Social que me proporcionou o contacto com o Movimento da Escola Moderna Portuguesa);
- A conclusão da licenciatura em Psicologia e Ciências da Educação, na área de Clínica, em 1984, realizada na Universidade de Lisboa;
- A participação no primeiro ano do projecto: *Formação de Professores por Competências (Projecto FOCO)* uma experiência no âmbito da formação contínua de educadores e professores, realizada pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, sob a coordenação do Professor Albano Estrela¹¹ – colaborando no núcleo de educação pré-escolar coordenado pela Professora Isabel Lopes da Silva (ano lectivo 1984/1985);
- O trabalho como docente de Psicologia no curso de educadores de infância da antiga Escola do Magistério Primário de Leiria (1985/1986);
- O início do meu trabalho como professora da Escola Superior de Educação de Santarém (1986) e coordenadora do curso de educação de infância (entre 1992-2000);
- O trabalho desenvolvido a nível da formação contínua de educadores de infância em Santarém e noutros distritos do país;
- A formação em Ciências da Educação realizada na Universidade de Caen, nomeadamente a investigação final da Maitrise (1990) – *Organisation de l'espace et du temps dans la classe de l'école maternelle* – e do D. E. A (1991) – *L'éducation de la petite enfance au Portugal: l'analyse du discours officiel* (sob a orientação do Prof. Louis Marmoz);
- A realização do estudo sobre a educação de infância no distrito de Santarém no âmbito do *Projecto de Caracterização da Educação Pré-Escolar (PROCEPE)* (1992/1996);
- O exercício de funções como presidente da Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI) (1996/2000).¹²

¹¹ Este projecto deu origem à publicação: ESTRELA, A. (1990) (org.) *Formação de Professores por Competências – Projecto FOCO. Uma experiência de formação contínua*, Lisboa, F. C. Gulbenkian.

¹² Esta Associação existe desde 1981 e desenvolve diferentes tipos de actividades no

Mais recentemente, já após terminar o trabalho de doutoramento que deu origem a esta publicação fui Presidente do Grupo de Estudos de Educação de Infância (GEDEI). Esta Associação reúne instituições, investigadores e formadores que desenvolvem trabalhos na área da educação de infância.

A minha ligação à educação de infância, passa assim por diferentes tipos de papéis e funções desempenhadas a nível da *formação*, *investigação* e *intervenção*.

- A minha implicação ao nível da formação e da investigação

Como *formadora*, não posso esquecer o meu papel a nível da formação inicial como docente e coordenadora do curso da Escola Superior de Educação de Santarém (frequentado por duas das educadoras entrevistadas) e a nível da formação contínua (tendo trabalhado com as restantes educadoras entrevistadas, que têm cooperado nos estágios organizados pela Escola). Relativamente às diferentes escolas estudadas, não posso deixar de considerar a minha formação numa das escolas privadas e o meu trabalho como docente no antigo curso da Escola do Magistério Primário de Leiria, tendo vivenciado o processo de passagem dos cursos de formação inicial para o Ensino Superior Politécnico.

Esta vivência que esteve subjacente à escolha da temática estudada, foi reflectida ao longo de todo o processo de investigação, considerando a sua possível interferência nos diferentes momentos da pesquisa. Na tentativa de minimizar as consequências do risco desta duplicidade, as suas possíveis consequências foram sempre discutidas com outras pessoas exteriores à investigação, durante a recolha e análise dos dados.

Em relação aos anteriores *trabalhos de investigação realizados*, a presente pesquisa foi assumida como vindo na sua continuidade, existindo a preocupação de aprofundar e alargar os anteriores estudos realizados. Este projecto de investigação foi considerado como parte de uma linha de pesquisa anteriormente iniciada e que quero continuar a desenvolver.

âmbito da formação e informação dos profissionais, sendo a única de abrangência nacional, constituída exclusivamente por educadores de infância, que existe no país. A APEI participa também como parceiro social na definição das políticas educativas que se discutem para a infância.

Houve, no entanto, a preocupação de considerar as diferenças contextuais que se têm vindo a observar.

As opções metodológicas que caracterizaram este trabalho surgem na sequência da minha formação como investigadora. Tendo partido da aprendizagem inicial realizada durante a licenciatura em Psicologia, em que as linhas de investigação eram muito próximas do método experimental, sendo valorizada uma abordagem de tipo quantitativo, a posterior participação no Projecto FOCO e a formação na Universidade de Caen, foram contributos decisivos que marcaram uma evolução relativamente às linhas metodológicas inicialmente aprendidas.

No percurso que tenho vindo a realizar como investigadora, sempre me preocupei em analisar numa perspectiva multidisciplinar a realidade estudada, valorizando as características sócio-históricas da educação de infância.

No presente estudo, para além da pesquisa bibliográfica realizada, foram analisados vários tipos de documentos, nomeadamente a legislação, relatórios estatísticos e outros documentos disponíveis nas escolas de formação. Esta pesquisa documental foi feita na sequência do trabalho final do D.E.A, apresentado em 1991 que, como foi dito, consistiu num estudo sobre a história da educação de infância em Portugal desde 1834 (ano em que foi criada a primeira instituição) até 1990, através da análise da evolução do discurso oficial.

Neste trabalho foi feita uma compilação de todos os documentos legais publicados até à actualidade, assim como de diferentes relatórios (muitos deles não publicados) organizados por grupos de trabalho oficialmente criados para apoiar as decisões políticas a seguir. A investigação e análise destes documentos foi posteriormente completada e aprofundada, nomeadamente em relação à história da formação e do grupo profissional.

No que diz respeito aos dados estatísticos, foram consultados diferentes relatórios disponíveis para estudar as características da rede institucional. Como foi referido, foram também utilizadas informações recolhidas no âmbito do *Projecto de Caracterização da Educação Pré-Escolar (PROCEPE)*, desenvolvido em colaboração com um grupo de colegas da Escola Superior de Educação.¹³ Com a finalidade de actualizar estas

¹³ Este trabalho deu origem a várias publicações já referenciadas na Introdução. Integra-

informações, para além da consulta das publicações disponíveis recorri aos serviços regionais responsáveis pela rede institucional do distrito.

Quanto às escolas de formação inicial estudadas, para além da legislação e dos relatórios oficiais, foram analisados os planos dos cursos frequentados pelas profissionais do grupo estudado. De certa forma este trabalho veio na sequência de uma pesquisa anterior realizada no âmbito de uma disciplina da Maîtrise que frequentei na Universidade de Caen, sob a orientação do Prof. Louis Marmoz, em 1989: *Analyse Comparative des Plans d'Études des Cours de Formation d'Instituteurs de l'École Maternelle dans les Écoles Supérieures d'Éducation (Publiques)*. Neste trabalho, a partir da análise da legislação que definiu as normas a que deviam obedecer os primeiros cursos públicos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação, foi feito um estudo comparativo dos planos de estudo dos cursos das diferentes escolas do país.¹⁴

Na continuidade deste trabalho, foi feita uma investigação nos centros de documentação das escolas privadas e foram recolhidas informações junto a algumas pessoas ligadas à história destas instituições. Quanto às escolas públicas, no caso das ENEI, como já não se encontram em funcionamento, foi feito um estudo comparativo a partir da legislação e documentação disponível. No caso da ESE, para além da análise da documentação oficial, foram consideradas as informações de que dispunha como coordenadora do curso, nomeadamente os dados de um relatório de auto-avaliação que tinha sido recentemente elaborado.

– A minha implicação como interveniente

Mais difícil, do que as questões anteriormente analisadas é querer estudar uma realidade na qual se procura simultaneamente ter uma *intervenção*. Esta preocupação passou a ser mais evidente após 1996, quando iniciei funções como presidente da Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI). Participei em reuniões e elaborei

ram a equipa deste trabalho, para além de mim, que coordenei o projecto: Madalena Alves; Helena Luís; Fernando Costa; George Carnacho; Idalina Pereira; Isabel Rodrigues. Foram consultores Isabel Lopes da Silva e Orlando Garcia.

¹⁴ Uma síntese deste estudo deu lugar à publicação: CARDONA, M.²J. (1993) "Formação de educadores de infância nas ESEs públicas", *Revista ESES*, Santarém, ESE de Santarém, p. 65-74

diferentes pareceres, relativamente aos projectos de alteração que então se discutiram (nomeadamente em 1997 a publicação da Lei Quadro e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

Procurar intervir mais activamente na realidade da educação de infância, foi uma das preocupações dos trabalhos que tenho vindo a realizar. Neste sentido, sempre procurei divulgar os resultados das pesquisas desenvolvidas, tentando motivar possíveis pistas de mudança. Nomeadamente no âmbito do *Projecto de Caracterização da Educação Pré-Escolar (PROCEPE)*, ao longo da sua realização, para além de serem organizadas publicações, foram organizados encontros com as autarquias e responsáveis dos serviços regionais do distrito de Santarém para reflectir os principais problemas e necessidades existentes, assim como as principais estratégias a definir no sentido de os ultrapassar.

Esta preocupação em tentar intervir na realidade da educação de infância, conscientemente assumida, implica no entanto vários riscos sentidos ao longo desta pesquisa, que foram sendo reflectidos e discutidos com pessoas exteriores à investigação.

Como refere Marmoz (1987: 65) não podemos esquecer que em todos os trabalhos de pesquisa, de forma mais ou menos explícita, a intervenção é uma dimensão que está sempre presente: "Podemos tentar diferenciar entre dois tipos de conhecimento, o que é conhecimento puro e o que é conhecimento aplicado; mas, em qualquer dos casos está sempre presente a implicação (...). Quer queiramos, quer não, todo o tipo de conhecimento transporta em si mesmo uma dimensão de intervenção."

Para além da minha implicação profissional, tenho também que considerar a minha implicação pessoal como mulher, que estuda um grupo profissional maioritariamente feminino. De acordo com Benavente (1990: 24) a condição de *mulher-investigadora* acaba por ser uma variável que interfere a diferentes níveis, nomeadamente na escolha do tema e no modo como o olhamos.

Apesar dos riscos desta implicação pessoal e profissional, esta possibilitou-me uma maior facilidade na compreensão do contexto estudado. Nomeadamente em relação às entrevistas, onde os riscos inerentes à duplicidade do meu estatuto como formadora e investigadora são mais evidentes, a relação prévia já existente com as educadoras facilitou a interacção e a comunicação que se estabeleceu.

Apesar da importância reconhecida por diferentes autores relativamente à necessidade do observador ser simultaneamente participante da realidade observada para a poder compreender, não podem no entanto ser esquecidos os riscos inerentes a esta dualidade de papéis. Neste sentido, Marmoz (1987: 68) cita o que Beillerot refere na apresentação da sua tese realizada a partir de uma investigação numa instituição onde trabalhava como docente:

«É evidente que fazemos parte de um tipo de pesquisador que vive no meio que observa. Situação que é vantajosa pelo prazer de estar dentro da situação, mas também perigosa: absorvido pelo quotidiano, não podemos deixar escapar alguns fenómenos importantes? Pertencendo ao grupo estudado, participamos nos seus hábitos e partilhamos os seus pontos de vista; nestas condições, o nosso sentido crítico consegue continuar vigilante? Seremos capazes de ser lúcidos para nos abstrairmos das nossas amizades ou inimizades para ser capaz de com um olhar novo descobrir o que está oculto?»

Estas preocupações que acompanharam toda a realização do trabalho, foram sendo reflectidas ao longo das diferentes etapas, nomeadamente durante o processo de análise dos dados recolhidos. Neste sentido, para além das notas que foram sendo registadas, foi solicitada a colaboração de pessoas exteriores à investigação que me ajudaram a reflectir, de forma mais distanciada, sobre as diferentes etapas do trabalho realizado. No entanto, os riscos desta implicação, que Beillerot tão bem identifica, constituem uma das principais dificuldades sentidas durante a realização deste estudo.

2.3. Metodologia da investigação

– Opções metodológicas

• A necessidade de um referencial diversificado

A complexidade dos fenómenos educativos, a necessidade destes serem sempre entendidos no quadro histórico e sócio-cultural em que decorrem, implica que o seu estudo tenha um enquadramento teórico diversificado.

No entanto, a par deste referencial teórico diversificado, foi sempre considerada a especificidade das preocupações que deram origem à sua realização e que se enquadram no campo da educação de infância, na perspectiva de melhor compreender a formação e as questões que afectam os seus profissionais. Referindo-se às formas de abordagem dos fenómenos educativos, Mialaret (1982: 10) indica que estas se podem diferenciar da seguinte forma: as que partem das disciplinas científicas já existentes e as que partem de problemas concretos e reais que se colocam à educação sem impedir o recurso a outras disciplinas científicas já existentes. É nesta segunda perspectiva que se enquadrou o presente estudo, partindo de questões concretas da realidade da educação de infância em Portugal e considerando os contributos de várias abordagens disciplinares para chegar a uma melhor compreensão destas questões.

As dificuldades dos estudos realizados no âmbito das ciências da educação, colocam-se tanto a nível conceptual como metodológico. Como refere Pourtois e Desmet (1988: 7,8), ao contrário da concepção positivista tradicional, na investigação nas ciências humanas cada vez mais é evidente que a análise dos *factos* está sempre dependente das concepções que estão subjacentes ao estudo das realidades estudadas.

Na sequência desta evolução, desenvolveu-se um novo interesse pela investigação qualitativa, que possibilita uma abordagem mais abrangente, considerando a complexidade das situações estudadas, as suas contradições, a dinâmica dos processos, os pontos de vista dos diferentes intervenientes (Pourtois e Desmet, 1988: 8).

No entanto, a abordagem qualitativa implica outro tipo de dificuldades, nomeadamente em relação à generalização das conclusões e também por sobrevalorizar o estudo das interações sociais, correndo o risco de perder as características do contexto social mais amplo em que estas se inserem. Tendo em conta estas questões, alguns autores defendem a necessidade de desenvolver uma forma de abordagem mista, conciliando as metodologias de tipo quantitativo e qualitativo.

Nesta perspectiva, Pourtois e Desmet (1988: 9) referem que apesar da diversidade destas concepções metodológicas, a tendência deve ser para a existência de uma sinergia entre ambas. Neste sentido defendem que as informações de tipo qualitativo podem ser analisadas utilizando métodos quantitativos, assim como podem ter lugar metodologias de

análise qualitativa para informações recolhidas de acordo com uma abordagem quantitativa.

É dentro desta perspectiva de articulação que foi concebida a presente investigação, tentando *conciliar a abordagem qualitativa e quantitativa* para uma melhor compreensão da realidade estudada.

Na definição da metodologia deste estudo, à semelhança do que refere Teresa Estrela (1986: 8,9): "(...) Optou-se por uma atitude pragmática em que a escolha da metodologia esteve sempre dependente das finalidades da investigação (...) sem perder, evidentemente a coerência do quadro conceptual de base".

Na caracterização do contexto sócio-histórico da educação de infância em Portugal e da formação dos seus profissionais optou-se por analisar diferentes tipos de documentos. A *pesquisa documental* como método de recolha e de verificação de dados, passa por diferentes fases. Depois de uma primeira fase de procura da documentação mais relevante, numa segunda fase foi feita a sua organização e sistematização, preparando a sua análise que foi feita numa etapa posterior.

Neste trabalho a principal dificuldade foi a localização de alguns documentos, devido à falta de sistematização das informações disponíveis tanto em relação à rede institucional como relativamente às escolas de formação. Neste sentido, para além da consulta dos centros de documentação dos serviços responsáveis e das escolas de formação, só foi possível localizar alguns documentos através de contactos pessoais.

Para a caracterização do grupo de educadores do distrito estudado, foram utilizados *questionários*. Como refere Pourtois e Desmet (1988: 166) a técnica dos inquéritos por questionário é um substituto cómodo da observação directa, sendo em alguns casos a única técnica possível. Apenas através da utilização de questionários é possível interrogar um grande número de pessoas.

No entanto, a utilização desta técnica também apresenta diferentes riscos e limitações. Como referem Quivy e Campenhoudt (1992: 191) a superficialidade das respostas é uma das principais dificuldades subjacentes à utilização desta técnica. Tendo em conta esta limitação, os questionários foram organizados de forma a integrarem várias perguntas de resposta aberta. Sem esquecer as suas limitações, optou-se por utilizar esta técnica tendo em conta a dimensão da população abrangida.

Na sequência da análise das características da realidade da educação de infância no distrito, procedeu-se a um estudo prévio com um grupo de educadoras para melhor definir os objectivos e a metodologia da pesquisa.

Posteriormente, foi utilizado o *método biográfico* para o estudo do desenvolvimento profissional de um grupo de educadoras. Foi escolhido um grupo restrito para possibilitar uma análise em profundidade. Esta opção, no entanto, tem as suas implicações, condicionando a possibilidade de generalização das informações obtidas, aspecto que é sempre uma condicionante dos estudos biográficos.

Apesar da utilização deste método datar já dos anos 20, com os sociólogos americanos da Escola de Chicago, a sua grande difusão observa-se sobretudo a partir da década de 70. Subjacente à crescente valorização do método biográfico observa-se uma mudança sócio-cultural em que cada vez mais é valorizada a necessidade de compreender a individualidade face às estruturas e aos sistemas.

Como refere Ferrarotti (1988: 26, 27): "(...) se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual." E é nesta riqueza de poder compreender a relação entre o individual e o social que se destacam as virtualidades deste método.

Não foram no entanto esquecidos os riscos inerentes à utilização deste método. Neste sentido, foi sempre considerado que nos relatos individuais, para além da influência do contexto, está também presente a história pessoal e profissional de quem investiga. Esta questão toma particular relevância neste método em que é fundamental o tipo de relação que se estabelece entre entrevistador/a e entrevistado/a.

No tratamento das diferentes informações recolhidas ao longo da pesquisa, foram utilizadas as técnicas de *análise de conteúdo*. Tentando articular o rigor da objectividade e a riqueza da subjectividade, esta técnica tem a finalidade de efectuar "(...) uma segunda leitura do documento a estudar, esta última substituindo-se à leitura espontânea, intuitiva (...) Noutras palavras, podemos dizer que esta visa compreender as comunicações para além do seu significado imediato." (Pourtois, Desmet, 1988: 199)

Considerada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, compreende uma grande diversidade de formas, adaptável a um vasto campo de aplicação, como são as comunicações. De acordo

com esta técnica, a partir de uma primeira análise categorial descritiva, é feita uma organização das comunicações de acordo com unidades de codificação previamente definidas, segundo regras rigorosamente explicitadas, sendo possível uma posterior análise quantitativa das informações analisadas (Bardin, 1977: 31-43).

Na análise dos registos biográficos, foi considerada a sua especificidade metodológica, sendo diferenciadas as seguintes etapas:

- « 1ª pré-análise: leitura com anotações;
 - 2ª procedimento: clarificação do *corpus* através da laboração de perfis pessoais;
 - 3ª procedimento: clarificação do *corpus* através do estabelecimento do léxico-thesaurus;
 - 4ª fase do trabalho: organização do *corpus* através de grelhas de análise;
 - 5ª fase do trabalho: organização e tratamento categorial do texto;
 - 6ª fase do trabalho: somatório das histórias de vida, análise horizontal;
 - 7ª fase do trabalho: (facultativa) análise quantitativa;
 - 8ª fase do trabalho: montagem-síntese;
 - 9ª fase do trabalho: tipologia dos autores das histórias de vida;
 - 10ª fase do trabalho: controlo do inquérito;
 - 11ª fase do trabalho: interpretações e comentários.»
- (Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut, 1999: 148)

As grelhas de análise definidas (4ª etapa), correspondem ao processo normal de análise de conteúdo, de tipo temático, considerando, de acordo com a definição de Bardin: "fazer uma análise temática consiste em detectar os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparecimento, poderão significar alguma coisa para o objectivo estudado" (1977: 105).

É a partir do trabalho de pré-análise e do consequente recorte temático realizado que as categorias são definidas, tendo em conta a perspectiva teórica que orientou a recolha dos dados, tornando-se possível, através deste trabalho de análise, que as diferentes narrativas se combinem e articulem. No trabalho de análise das entrevistas realizadas com as educadoras, foram consideradas as diferentes etapas já referidas.

Dado tratar-se de um grupo restrito, e tendo em conta os objectivos do trabalho, foi apenas realizada uma análise qualitativa das entrevistas.

No entanto, relativamente aos questionários realizados para caracterização da/os profissionais do distrito, foi feita uma análise qualitativa e quantitativa dos dados recolhidos.

• *Organização do estudo*

As linhas de orientação e a metodologia foram sendo definidas gradualmente, estando as diferentes etapas do trabalho sintetizadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Diferentes etapas do trabalho de investigação realizado

Ano Lectivo	Descrição dos Factos Ocorridos
1990/1991	– Conclusão da tese de D.E.A – <i>L'éducation de la petite enfance au Portugal: l'analyse du discours officiel</i> (Trabalho posteriormente aprofundado e actualizado nomeadamente em relação à história da formação).
1992/1993	– Início do <i>Projecto de Caracterização da Educação Pré-Escolar (PROCEPE)</i> em colaboração com um grupo de colegas da ESE – estudo sobre a educação de infância no distrito de Santarém.
1993/1994	– Questionário de caracterização das educadoras e educadores de infância do distrito de Santarém (no âmbito do PROCEPE).
1994/1995	– Trabalho prévio com um grupo de educadores: realização de um curso de formação utilizando o método autobiográfico para fazer a reconstituição da sua formação e o seu percurso profissional (Trabalho prévio para clarificar os objectivos e as linhas metodológicas da investigação).
1995/1996	– Questionário para avaliar as características dos profissionais formados pela ESE de Santarém (única escola de formação inicial do distrito).
1996/1997	– Questionário para avaliar a imagem dos profissionais de educação pré-escolar (preenchidas pelos pais das crianças que frequentavam instituições de educação de infância; estudantes dos diferentes cursos da ESE de Santarém).

Ano Lectivo	Descrição dos Factos Ocorridos
1996/1997	– Realização do estudo biográfico das educadoras de infância do grupo escolhido; – Pesquisa documental nas escolas de formação.
1997/1999	– Conclusão da revisão bibliográfica; – Actualização dos dados estatísticos sobre a educação de infância no distrito de Santarém; – Análise final de todos os dados.
1999/2001	– Redacção final da tese.

Considerando as dimensões de análise consideradas, os diferentes procedimentos metodológicos utilizados para a recolha dos dados, são sintetizados no Quadro 7.

Quadro 7 – Principais metodologias utilizadas durante a investigação

Metodologias utilizadas para a recolha de dados
– Análise documental: – documentação oficial – documentação recolhida nas escolas de formação; – pesquisa bibliográfica; – Questionários: – para caracterização da/os profissionais de educação de infância que trabalham no distrito de Santarém – para caracterização das educadoras formadas pela ESE de Santarém. – para avaliação da imagem dos profissionais de ed. de infância – para caracterização do percurso profissional das educadoras entrevistadas – Entrevistas a um grupo de educadoras

Relativamente à análise das diferentes informações recolhidas, como foi já referido foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, sendo realizada uma análise qualitativa e quantitativa das informações, excepto nas entrevistas, em que foi apenas feita uma análise qualitativa.

– *Caracterização do grupo profissional*

• *Questionário para caracterização do grupo profissional*

A caracterização das educadoras/educadores de infância do distrito foi feita no âmbito do *Projecto de Caracterização da Educação Pré-Escolar (PROCEPE)*.

O questionário utilizado foi construído em colaboração com os restantes elementos da equipa e consultores do projecto, partindo da pesquisa bibliográfica realizada e considerando informações recolhidas junto a responsáveis dos serviços regionais e centrais.¹⁵

No total, dos 582 questionários enviados, o número de respostas foi de 231, correspondendo a *cerca de 40%* do total de profissionais existentes no distrito.¹⁶ Apesar de não ter sido possível obter um maior número de respostas, estas permitem visualizar as características de um número significativo dos profissionais que trabalham no distrito.

O envio destes questionários foi realizado no início do ano lectivo 1993/94, dois anos antes da realização das entrevistas. Tendo em conta o grande intervalo de tempo decorrido, procurou-se actualizar, junto aos responsáveis dos serviços regionais e centrais, de acordo com as informações disponíveis, os dados estatísticos relativos à rede institucional, número e situação profissional das educadoras/educadores do distrito. Esta questão, será alvo de uma atenção mais detalhada, durante a apresentação das características do grupo profissional, sendo considerado na análise destes dados, as posteriores evoluções que sobretudo a partir de 1997/98 (após a realização das entrevistas) se começaram a delinear relativamente à rede institucional, orientações curriculares e formação.

Apesar de serem considerados os diferentes limites que se colocam à utilização de questionários, a sua utilização foi a única alternativa possível para tentar chegar a todos os educadores dos 21 concelhos do distrito de Santarém. Para tentar ultrapassar algumas destas questões e considerando

¹⁵ Tanto para este, como para os restantes questionários que vão ser apresentados, foi feita uma primeira versão provisória que foi previamente testada antes de se chegar à versão definitiva que foi utilizada.

¹⁶ Estes e os restantes questionários utilizados foram enviados pelo correio. Para garantir um maior número de respostas foram enviados envelopes previamente selados para a sua devolução.

a inexistência de estudos portugueses com finalidades semelhantes que pudessem servir de base, privilegiou-se, dentro do possível, a existência de um grande número de perguntas de resposta aberta. Como em tudo, esta opção também teve os seus riscos, implicando que o questionário fosse muito longo, sendo moroso o seu preenchimento.

• *Questionário para caracterização das educadoras formadas nos últimos anos*

Realizado na sequência do anterior, este questionário visou aprofundar o conhecimento sobre as actuais saídas profissionais e características das educadoras¹⁷ formadas pela Escola Superior de Educação de Santarém, que até ao ano 2000 foi a única instituição de formação inicial de educadores de infância existente no distrito. Procurar conhecer melhor a situação profissional e questões que se colocam às educadoras formadas nos últimos anos, foi considerado importante para uma melhor compreensão das características que actualmente se perspectivam no seio do grupo profissional.

O questionário foi enviado a todas as ex-alunas do curso de educadores de infância da Escola Superior de Educação, durante o ano lectivo 1995/96. A percentagem de respostas obtida correspondeu a cerca de 52% do total de educadoras já formadas pela Escola.

Quadro 8 – Número de respostas ao questionário utilizado para caracterização das educadoras formadas pela ESE

Cursos	Ano em que iniciou o curso	Ano em que terminou o curso	N.º total de estudantes	N.º de respostas ao questionário
1º Curso da ESE	1986/87	1988/89	27	11
2º Curso da ESE	1987/88	1989/90	26	12
3º Curso da ESE	1988/89	1990/91	29	12
4º Curso da ESE	1989/90	1991/92	47	19
5º Curso da ESE	1990/91	1992/93	48	29
6º Curso da ESE	1991/92	1993/94	26	18
7º Curso da ESE	1992/93	1994/95	23	17
TOTAL	-	-	226 (100%)	118 (52,2%)

¹⁷ É utilizado o feminino pois até à data da realização deste questionário não houve nenhum homem a finalizar o curso de Educação de Infância da Escola Superior de Educação de Santarém.

É evidente a existência de um maior número de respostas relativamente às educadoras que mais recentemente finalizaram o curso. Apesar desta constatação em parte ser explicada por estas educadoras formadas recentemente terem uma relação mais próxima com a instituição, estes números têm também que ser entendidos considerando as alterações de residência que dificultaram a localização de várias ex-alunas.¹⁸

Muitas das questões já analisadas para o questionário de caracterização dos profissionais do distrito, colocam-se igualmente em relação a este. Na sua análise, estas dificuldades foram consideradas, procurando-se reflectir as suas implicações nas respostas dadas.

Tendo em conta tratar-se de ex-alunas, não foi esquecido que as respostas foram influenciadas pelo tipo de relação que estas estabeleceram com a instituição assim como a minha implicação como docente e coordenadora do curso.

- *Questionário para avaliação da imagem dos profissionais de educação de infância*

Na sequência dos questionários anteriores, procurou caracterizar-se a imagem das educadoras de infância junto a outras pessoas que não pertencem à profissão. Foram escolhidos pais (ou outros familiares próximos) de crianças que frequentam instituições de educação de infância e estudantes de diferentes cursos da Escola Superior de Educação. Optou-se por integrar neste estudo estudantes do curso de educadores de infância, para uma melhor compreensão da forma como caracterizam a profissão que escolheram.

Tendo em conta as características diferentes destes dois tipos de população – pais das crianças/estudantes da Escola Superior de Educação – foram construídos questionários diferentes, mas com uma estrutura muito semelhante.

Para o preenchimento do questionário pela/os estudantes dos diferentes cursos da Escola Superior de Educação, foi pedida a colaboração

¹⁸ Em alguns casos os questionários não foram recebidos pelos seus destinatários, devido a alterações das moradas, não tendo sido possível localizar os novos de endereços de várias ex-alunas.

de outra/os docentes, tendo sido pedido às/aos estudantes que estivessem disponíveis para no final das aulas procederem ao seu preenchimento.

As turmas foram escolhidas de acordo com a disponibilidade da/os docentes. Relativamente ao curso de educadores de infância, estes questionários foram preenchidos no final das minhas aulas. Tendo em conta que no ano lectivo em causa não funcionava o 2º ano, estes foram apenas preenchidos pela/os estudantes do 1º e 3º ano do curso.

Quadro 9 – Identificação dos cursos frequentados pela/os estudantes da ESE¹⁹

<i>Cursos</i>	<i>N.º de Estudantes que responderam ao questionário</i>
Educação Social	25 (16 do 2º Ano; 9 do 3º ano)
1º Ciclo do Ensino Básico	10 (3º ano)
2º Ciclo Ensino Básico (Variante Educação Visual e Tecnológica)	22 (13 do 1º Ano; 9 do 4º Ano)
2º Ciclo Ensino Básico (Variante Matemática e Ciências)	36 (8 do 1º Ano; 28 do 3º Ano)
2º Ciclo Ensino Básico (Variante Educação Física)	18 (2º Ano)
2º Ciclo Ensino Básico (Variante de Educação Musical)	14 (2º Ano)
<i>T. de estudantes não pertencentes ao curso de ed. de infância</i>	125
Educadores de Infância	47 (26 do 1º Ano; 21 do 3º Ano)
<i>T. de estudantes</i>	172

¹⁹ Para uma melhor explicitação, é importante referir: o curso de Educação Social (3 anos de duração) destina-se à formação de técnicos que intervêm em diferentes contextos sócio-educativos; o curso de professores do 1º ciclo do ensino básico (3 anos de duração, à semelhança do curso de educação de infância) destina-se à formação de professores para trabalharem no 1º ciclo do ensino básico; os cursos de professores do 2º ciclo do ensino básico (4 anos de duração), nas áreas de docência referenciadas: Educação Visual e Tecnológica, Matemática e Ciências, Educação Musical e Educação Física.

Em relação aos pais, familiares das crianças, para o preenchimento dos questionários foi pedida a colaboração de alguns estagiários da Escola Superior de Educação. Estes foram preenchidos nos jardins de infância, no final do dia ou no início da manhã, durante o momento em que iam buscar ou levar as crianças. No total foram preenchidos 43 questionários.

Quadro 10 – Caracterização das instituições frequentadas pelas crianças

<i>Instituições de Educação de Infância (grupos de crianças entre os 3-6 anos)</i>	<i>N.º de Questionários preenchidos</i>
Rede pública do Ministério da Educação	32
Instituições Privadas de Solidariedade Social	11
TOTAL	43 (33 Mães; 6 Pais; 3 Outros familiares)

Na *totalidade* foram preenchidos 222 questionários: 172 por estudantes da Escola Superior de Educação, sendo 47 o curso de educação de infância e 43 preenchidos por pais ou familiares de crianças de grupos de jardim de infância. Como já foi referido, este questionário foi realizado no início do segundo semestre do ano lectivo de 1996/97.

– *Percurso profissional de um grupo de educadores de infância*

Na sequência do trabalho de caracterização do grupo de educadores de infância do distrito, utilizando o método biográfico procedeu-se à realização do estudo do desenvolvimento profissional de um grupo de educadoras que realizaram a sua formação inicial em diferentes tipos de escolas, públicas e privadas, durante a década de 80 e 90.

Numa fase prévia à realização deste segundo momento da pesquisa, foi desenvolvido um trabalho com um grupo de profissionais que proporcionou uma melhor clarificação dos objectivos e linhas metodológicas a seguir. Este trabalho decorreu sob a forma de um curso do qual fui formadora, intitulado: *Modelos de Educação de Infância. A utilização do método autobiográfico como estratégia de formação*. Durante este curso, foi feita a

reconstituição da formação e percurso profissional das educadoras que nele participaram, sendo utilizados diferentes tipos de questionários, que eram primeiro preenchidos individualmente e depois analisados em pequenos grupos e em grande grupo.

Com uma duração de 60 horas, o trabalho com estas educadoras foi organizado em diferentes sessões semanais de 3 horas. A partir deste trabalho foi possível definir melhor os objectivos e linhas metodológicas da segunda etapa da investigação, nomeadamente as características a que devia obedecer a selecção das educadoras e o guião das entrevistas a realizar.

Neste curso, que decorreu durante o ano lectivo 1994/95, participaram 8 educadoras que na altura colaboravam nos estágios do curso de educação de infância da Escola Superior de Educação. Relativamente à sua formação inicial, estas educadoras eram originárias de várias escolas, em diferentes períodos, que compreendiam o início dos anos 60 e a década de 80. Esta diversidade, que originou uma grande riqueza nas interacções que se foram desenvolvendo, reforçou a necessidade de durante esta pesquisa ser dada uma particular importância às características da formação inicial como primeira etapa fundamental no estudo do desenvolvimento profissional dos educadores de infância.

No distrito de Santarém, apenas a partir de 1986 com a criação da Escola Superior de Educação começaram a existir cursos de formação inicial de educadores de infância. Na antiga Escola do Magistério Primário e noutra escola de formação privada existente no distrito apenas funcionaram alguns cursos de promoção de auxiliares de acção educativa a educadores de infância, com duração e características de funcionamento bastante diferenciadas dos cursos normais de formação inicial.

Considerando as alterações definidas nos últimos anos, optou-se por escolher profissionais formadas nos anos 80 e 90, período que correspondeu ao funcionamento de diferentes tipos de cursos de formação inicial. Partindo desta opção e tendo em conta as características específicas de Santarém e o questionário realizado às profissionais que trabalham no distrito, considerou-se que o grupo a estudar deveria compreender:

- Educadoras formadas nas duas escolas privadas mais representativas do distrito, a Escola João de Deus e a Escola M^a Ulrich (localizadas em Lisboa), que como já referi passarei a designar, respectivamente, por Escola A e Escola B;

- Educadoras formadas na Escola Normal de Educadores de Infância das Caldas da Rainha a mais representativa no distrito, apesar de se localizar fora de Santarém, que passarei a designar por ENEI;
- Educadoras já formadas pela actual Escola Superior de Educação de Santarém, que passarei a designar por ESE.

Optou-se ainda por escolher apenas educadoras que trabalhassem em instituições da rede pública do Ministério da Educação, para não existirem demasiadas diferenças relativamente ao contexto institucional e também tendo em conta que esta rede institucional, para além de ser mais representativa da realidade do distrito de Santarém, devido à sua história e desenvolvimento recentes, datando o seu início de funcionamento do final dos anos 70, protagonizou a própria evolução das políticas educativas definidas para a infância nos últimos anos.

Como a realização de entrevistas utilizando o método biográfico implica a existência de um mínimo de conhecimento dos entrevistados para facilitar a recolha das informações, optou-se por fazer a selecção do grupo a partir das educadoras cooperantes da ESE, com quem já existia um relacionamento profissional.

Destas educadoras, optou-se por escolher preferencialmente as que já tinham colaborado no curso – *Modelos de Educação de Infância. A utilização do método autobiográfico como estratégia de formação* – por estarem mais sensibilizadas para este tipo de trabalho. Foram assim escolhidas as primeiras educadoras: duas da Escola privada A e duas da ENEI – que se mostraram disponíveis para colaborar no estudo.

Faltava escolher profissionais formadas pela Escola privada B e pela ESE. Relativamente às primeiras, após um levantamento junto das educadoras cooperantes foram localizadas duas educadoras que no ano anterior tinham colaborado nos estágios da Escola, que mostraram disponibilidade para colaborar na investigação.

Relativamente às alunas da ESE, devido à sua pouca experiência de trabalho e devido a na sua maioria estarem colocadas em instituições localizadas muito longe, não existia nenhuma que tivesse já sido coooperante da Escola. Por outro lado, devido à dificuldade de colocação na rede pública do Ministério da Educação, poucas ex-alunas da ESE trabalham nestas instituições. A partir de diferentes contactos realizados e de acordo com a disponibilidade manifestada foram seleccionadas duas

educadoras: uma formada no 1º curso da Escola que tem vindo a manter algum contacto com a instituição, por já ter trabalhado perto de instituições cooperantes e outra do 5º curso da ESE que tem vindo a colaborar com a Escola participando num projecto de investigação que visa a recolha de materiais e testemunhos sobre a história da escola primária.

Após este trabalho de selecção, o grupo escolhido foi o seguinte:

Quadro 11 – Caracterização das educadoras entrevistadas²⁰

	Ed. N (1)	Ed. U (1)	Ed. D	Ed. E	Ed. H (1)	Ed. I (1)	Ed. T	Ed. Y
Instituição onde trabalha	J. Infância no Concelho Santarém	J. Infância no Concelho Santarém	APPACDM no Concelho Santarém (4)	J. Infância fora do Concelho Santarém	J. Infância no Concelho Santarém	J. Infância fora do Concelho Santarém - Bolseira (5)	J. Infância fora do Concelho Santarém	J. Infância fora do Concelho Santarém
Escola Formação Inicial	Escola A	Escola A	Escola B (2)	Escola B	ENEI	ENEI	ESE	ESE
Ano final Formação Inicial	1981	1984	1983	1984	1981	1984	1989	1993
N.º de Anos de serviço (depois do curso)	15	12	13	12	15	12	7	1 (3)
Situação Profissional	Efectiva	Vinculada	Efectiva Destacada (4)	Efectiva	Efectiva Destacada	Efectiva Bolseira (5)	Contratada	Contratada

Legenda do Quadro 11:

ME – Ministério da Educação; CRSS – Centro Regional de Segurança Social

(1) Educadoras que participaram no curso realizado em 1994/95.

(2) Curso realizado em horário pós-laboral, mas com duração e estrutura igual à dos cursos diurnos.

(3) Tem feito substituições, com duração de poucos meses, só este ano completa um ano de trabalho.

(4) Durante este ano esteve destacada numa instituição de ensino especial. Algumas informações recolhidas na entrevista reportaram-se ao ano anterior.

(5) Durante este ano lectivo, na situação de bolseira, iniciou um curso de especialização na ESE de Lisboa para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais. Algumas informações recolhidas na entrevista reportaram-se ao ano anterior.

²⁰ Dados referentes a 1996/97

As entrevistas realizadas, como já foi referido visaram caracterizar o desenvolvimento profissional destas educadoras, tendo como objectivo recolher informações relativamente:

- Principais acontecimentos que influenciaram o percurso profissional.
- Características da formação inicial e contínua realizada.
- Principais dificuldades sentidas.
- Actuais características da prática educativa.
- Evolução da prática educativa desde o início do percurso profissional e factores que a condicionaram.
- Avaliação das funções e desempenho profissional dos educadores de infância
- Avaliação da imagem e actuais características do grupo profissional

Para complemento das informações recolhidas e visto tratar-se de um trabalho de reconstituição, paralelamente à realização das entrevistas foi pedido às educadoras para preencherem alguns questionários. Estes foram os mesmos utilizados no curso *Modelos de Educação de Infância. A utilização do método autobiográfico como estratégia de formação*. Relativamente às educadoras: N; U; H e I que tinham já frequentado este curso e preenchido estes questionários, foi feita uma nova leitura e actualização das respostas dadas.²¹

Foi ainda pedido às educadoras:

- O Curriculum Vitae, ou no caso de não terem um organizado, os certificados das acções de formação contínua frequentadas e os registos biográficos das instituições onde têm estado colocadas.
- O projecto pedagógico (no caso de existir) definido para o ano lectivo em causa ou definido relativamente ao ano anterior, no

²¹ As informações recolhidas através destes questionários referem-se aos seguintes aspectos:

- Caracterização do curso de formação inicial
- Análise crítica do curso de formação inicial
- Outras aprendizagens informalmente realizadas a par da formação inicial
- Caracterização do 1º ano de trabalho
- Caracterização da formação contínua
- Caracterização da evolução profissional e das práticas de trabalho desenvolvidas

caso das educadoras que no período em que decorreu a realização das entrevistas não se encontravam em trabalho directo com grupos de jardim de infância (educadoras D e I).

- O preenchimento do questionário utilizado para a caracterização dos educadores de infância do distrito.

O questionário utilizado para a caracterização das educadoras e educadores do distrito foi entregue durante o contacto previamente estabelecido com as educadoras, para explicitação dos objectivos da pesquisa.

Quanto à análise dos diferentes tipos de informações recolhidas, foram realizados quadros síntese com as diferentes respostas dadas aos questionários. Relativamente à análise das entrevistas, esta foi realizada nos moldes já atrás descritos.

Após a transcrição integral das gravações, começou-se por clarificar com as educadoras diferentes dúvidas e imprecisões que surgiram, nomeadamente alguns problemas técnicos durante a gravação que dificultaram uma clara compreensão destes registos. Na sequência deste trabalho, a análise realizada processou-se da seguinte maneira:

- A partir de uma primeira leitura foi feita uma pré-categorização por áreas temáticas;
- A partir da pré-categorização definida foi elaborado um primeiro recorte temático de cada uma das entrevistas;
- Na sequência deste trabalho, foi revista a pré-categorização e foi construída a grelha de análise;²²

²² Na grelha de análise organizada foram diferenciados os seguintes aspectos:

- Formação Inicial
- Formação Contínua
- Experiência de trabalho
- Vivências pessoais
- Evolução das Práticas Educativas
- Actuais características das Práticas Educativas
- Principais dificuldades sentidas
- Forma como gere estas dificuldades
- Imagem do grupo profissional

- Procedeu-se ao recorte temático de cada registo de acordo com a grelha de análise definida sendo realizada a sua análise transversal, comparando os diferentes registos;
- Foi feita a reconstrução analítica de cada registo de acordo com a grelha de análise definida;
- Realizou-se uma análise comparativa destes registos.

Dado tratar-se de um grupo restrito, e tendo em conta os objectivos do trabalho, foi apenas realizada uma análise qualitativa das entrevistas. Na sequência deste trabalho de análise foi organizado um registo para cada uma das educadoras.

II

História do Grupo Profissional

“Elas fizeram greve de braços caídos. Elas brigaram em casa para ir ao sindicato e à junta. Elas gritavam à vizinha que era fascista. Elas souberam dizer salário igual e creches e cantinas. Elas vieram para a rua de encarnado. Elas foram pedir para ali uma estrada de alcatrão e canos de água. Elas gritaram muito. Elas encheram as ruas de cravos. Elas disseram à mãe e à sogra que isso era dantes. Elas trouxeram alento e sopa aos quartéis e à rua. Elas foram para as portas de armas com os filhos ao colo. Elas ouviram falar de uma grande mudança que ia entrar pelas casas. Elas choraram no cais agarradas aos filhos que vinham da guerra. Elas choraram de ver o pai a guerrear com o filho. Elas tiveram medo e foram e não foram. Elas aprenderam a mexer nos livros de contas e nas alfaías das herdades abandonadas. Elas dobraram em quatro um papel que levava dentro uma cruzinha laboriosa. Elas sentaram-se a falar à roda de uma mesa a ver como podia ser sem os patrões. Elas levantaram o braço nas grandes assembleias. Elas costuraram bandeiras e bordaram a fio amarelo pequenas foices e martelos. Elas disseram à mãe, segure-me aqui os cachopos, senhora, que a gente vai de camioneta a Lisboa dizer-lhes como é. Elas vieram dos arrabaldes com o fogão à cabeça ocupar uma parte de casa fechada. Elas estenderam roupa a cantar, com as armas que temos na mão. Elas diziam tu às pessoas com estudos e aos outros homens. Elas iam e não sabiam para onde, mas que iam...”

Maria Velho da Costa
("O Cravo")

A Educação de Infância: questões subjacentes ao estudo da sua história

1.1 *A infância como objecto pedagógico*

Para que as crianças pequenas passassem a ser vistas como *alunos* foi preciso operar-se uma grande mudança na maneira de interpretar a sua dependência biológica dando-lhe um novo significado no seio da organização social (Dajez, 1994: 9). A partir do século XVII depois de uma atitude marcada pela indiferença e pelo pouco investimento emocional perante as elevadas taxas de natalidade e mortalidade infantil, os adultos começaram a modificar a sua concepção sobre a infância reconhecendo a sua especificidade (Ariès, 1973).

É o aparecimento da vida privada que vem contrariar a promiscuidade que caracterizava a vida familiar (Becchi e Julia, 1998: 17). Retirando a criança da sociedade dos adultos, a família e a escola vão contribuir para definir a identidade das crianças.

Durante muitos séculos, o estatuto da criança esteve ligado ao poder sem limites dos pais, existindo uma indiferenciação entre a infância e a idade adulta. Esta diferenciação foi-se processando lentamente, passando a criança a ocupar um lugar de destaque no seio da vida familiar a partir do séc. XVIII. De acordo com vários autores, a divulgação do *Émile* de Rousseau em 1762, constitui um marco fundamental na consagração destas novas ideias fundamentais na organização da vida da família moderna. É a partir do século XVIII, que se começa a desenhar uma nova imagem da mãe, que se irá desenvolvendo nos séculos seguintes (Badinter, 1980:200). No entanto esta evolução não se fez sentir igualmente em todas as classes sociais.

«São as mulheres mais desfavorecidas as últimas a serem tocadas pela nova moda. Nos finais do século XVIII, quando a mulher abastada começa a conservar junto de si os filhos, a operária ou a esposa do pequeno artesão sentem mais que nunca a

necessidade de mandar os seus filhos para o campo, a fim de poderem trazer para casa um segundo salário. Mesmo a camponesa porá nas mãos de uma ama o seu filho, para melhor ajudar o marido nos campos, ou para se tornar ama de crianças das cidades» (Badinter, 1980: 222).

Esta situação é agravada com o início da Revolução Industrial, pela mobilização de mão de obra feminina que esta implicou. São então criadas as primeiras instituições para as crianças pequenas, tendo como principal finalidade assegurar a guarda dos mais pobres, para responder às necessidades sociais mais urgentes. No início do séc. XIX, a solução da *escola infantil*, que aparece em diferentes países da Europa, veio contribuir para desenvolver uma nova forma de olhar para a infância (Luc, 1996: 305).

Contrariamente ao modelo escolar, que se começou a desenvolver no século XVI, tendo como missão fundamental ensinar as gerações mais novas, as primeiras instituições para as crianças mais pequenas surgiram para dar resposta a uma necessidade social e só posteriormente se começou a valorizar o seu potencial educativo.

– *A família moderna*

A criação das primeiras instituições para as crianças mais pequenas, está directamente ligada à organização da família moderna, que segundo Shorter (1995: 23) se relaciona com uma evolução dos sentimentos e da sua reordenação em três domínios prioritários: a *escolha do parceiro*; as *relações mãe-bébé* e o *lar*.

- «– O *namoro*. O amor romântico destronou as considerações materiais no que se refere a reunir o casal. A propriedade e a linhagem viriam a dar lugar à felicidade pessoal e ao autodesenvolvimento individual enquanto critérios de escolha de um parceiro conjugal.
- A *relação mãe-filho*. Conquanto sempre tenha existido um afecto residual entre mãe e filho – produto de um elo biológico – verificou-se uma mudança na prioridade que o bebé ocupava na hierarquia racional de valores da mãe. Enquanto na sociedade tradicional, a mãe (...) (estava sobretudo preocupada) com a desesperada luta pela existência – acima do bem-estar do bebé, na sociedade moderna o bebé passou a ser extremamente importante; o amor materno encarregar-se-ia de assegurar que esse bem-estar se sobrepujasse a tudo o mais.

– A *linha limítrofe entre a família e a comunidade circundante*. (...) Os laços com o mundo exterior enfraqueceram e os laços que ligavam os membros da família uns aos outros reforçaram-se. Foi erigido um escudo de privacidade para proteger a intimidade do lar da intrusão de estranhos. E a família nuclear moderna nasceu no abrigo da domesticidade.» (Shorter, 1995: 10-11)

Subjacente a este processo de mudança temos que considerar a evolução da estrutura sócio-económica, não só em consequência das condições materiais que implicaram uma melhoria na vida das famílias, como também em consequência da própria evolução que as transações económicas vieram implicar na estrutura social.

«O capitalismo de mercado esteve provavelmente na raiz da revolução do sentimento. Ao mesmo tempo que as mentalidades faziam o histórico desvio para o individualismo e o afecto, a subestrutura económica do mundo em que os aldeãos viviam achava-se igualmente em convulsão. Foi muito provavelmente a substituição desta economia 'moral' tradicional por uma economia de mercado moderna que mudou de maneira tão drástica os valores e o comportamento. (...) o mercado livre inscreve em todos os que nele se vêem envolvidos esta atitude: 'Procura ser o melhor' (...) O egoísmo aprendido no mercado foi transferido para obrigações e modelos da comunidade, para laços com a família e a linhagem – em resumo, para todo o domínio de regras culturais que dirigiam o comportamento familiar e sexual» (Shorter, 1995: 275-277).

Definindo *modernidade* como os “modos de vida e de organização social que emergiram na Europa cerca do século XVII e que adquiriram, subsequentemente, uma influência mais ou menos universal”, Giddens (1998:1) também considera que o capitalismo, tendo precedido e impulsionado o industrialismo, desempenhou “um papel fundamental na libertação da vida social moderna das instituições do mundo tradicional.” (1998:43) Para este autor é possível diferenciar três fontes dominantes no dinamismo da modernidade que se inter-relacionam entre si:

- a separação do tempo e do espaço – que deriva em grande parte da uniformidade da medição do tempo pelo relógio mecânico;
- o desenvolvimento de mecanismos de descontextualização – que retirando a actividade social de contextos localizados reorganiza as relações sociais que passam a ser distanciadas a nível do espaço e do tempo;

- a apropriação reflexiva do conhecimento – que se traduz na produção de conhecimento sistemático sobre a vida social, tornando-se parte integrante da reprodução do sistema, afastando a vida social da fixidez da tradição (Giddens, 1998: 37).

No entanto, à semelhança de outros autores, Giddens salienta que se o capitalismo foi um dos grandes elementos que promoveram a aceleração e expansão das instituições modernas, paralelamente temos também que considerar o Estado-Nação como um outro elemento que contribuiu para este processo (1998: 44).

O Estado, passando a assumir um papel cada vez mais determinante na vida das famílias e na definição de políticas sociais, nomeadamente de apoio à infância, passa a substituir-se ao papel que tradicionalmente se restringia às famílias.

Em consequência das transformações sociais passa a ser cada vez maior a intervenção do Estado no providenciar de respostas para os direitos sociais dos cidadãos relativamente à saúde, segurança social e educação. Relativamente às políticas relativas à infância, estas também se desenvolvem no seio das políticas sociais que se foram desenvolvendo ao longo do século XX.

– *A realidade portuguesa. Questões subjacentes ao estudo da educação de infância*

Em Portugal, em consequência do processo de industrialização ter sido mais lento, o desenvolvimento de políticas sociais, nomeadamente para a infância, não obedeceu à mesma evolução que a da maioria dos outros países da Europa Ocidental.

Como refere Boaventura Sousa Santos (1993: 43): “A complexa combinação de heterogeneidade social e de coesão social da sociedade portuguesa é também muito importante para entender os padrões de bem-estar social.(...) o Estado português não é um *Estado-providência* no sentido próprio do termo.”

Para este autor, o Estado-providência como “a forma política dominante nos países centrais na fase de ‘capitalismo organizado’” tem na sua base quatro elementos estruturais: “um pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado (...); uma relação constante, mesmo que

tensa, entre acumulação e legitimação; um elevado nível de despesas em investimentos e consumos sociais; e uma estrutura administrativa consistente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos de benevolência estatal” (Sousa Santos, 1993: 42-43).

Apesar dos esforços desenvolvidos após Abril de 1974, depois do período autoritarista do Estado Novo, Portugal chegou aos anos 90 podendo considerar-se apenas como um *semi-Estado-providência*. Sousa Santos considera no entanto que “o défice da actuação do Estado português enquanto Estado-providência é parcialmente compensado pela actuação de uma sociedade suficientemente rica em relações de comunidade, interconhecimento e entreajuda” um fenómeno a que chama *sociedade-providência* (1993: 42) e que define da seguinte maneira:

«As redes de relações de interconhecimento, de reconhecimento mútuo e de entreajuda baseadas em laços de parentesco e vizinhança, através das quais pequenos grupos sociais trocam bens e serviços numa base não mercantil e com uma lógica de reciprocidade (...). Essas redes variam quanto ao formalismo, extensão, alcance, duração e estabilidade. (...) Ao contrário do que normalmente se supõe, essas redes não são exclusivas das zonas rurais, pois existem também nos meios urbanos. Aliás, envolvem muitas vezes laços complexos entre famílias e comunidades rurais, por um lado, e famílias e comunidades urbanas, por outro. A sociedade-providência é uma forma de capital social. A sua realização e valorização social tem maior importância estratégica para os grupos sociais e famílias cujos percursos de vida são mais directamente afectados pela falta de providência do Estado» (Sousa Santos, 1993: 46-47).

No caso do acolhimento das crianças mais pequenas, a existência destas redes sociais tem sido uma forma de resposta encontrada perante a insuficiência da cobertura institucional existente, sobretudo no que diz respeito às crianças com menos de 3 anos.

O atraso observado no desenvolvimento das políticas sociais em Portugal é referenciado por vários autores. E este reflecte-se relativamente às políticas educativas definidas para a infância, que não foram alvo da evolução observada em muitos outros países da Europa Ocidental.

«Portugal não beneficiou das condições económicas, políticas e sociais que possibilitaram a expansão da rede de educação pré-escolar na maioria dos países da Europa:

- a 'revolução industrial' não teve um carácter explosivo. (...)
- o país ter atravessado um longo período de regime totalitário em que a educação era vista como politicamente 'perigosa'.
- a mesma língua ser falada em todo o país desde a Idade Média, não existindo a necessidade de unificar a língua materna (...)
- a pouca mobilização da mão de obra feminina (...)» (Silva, 1990a: 3-4).

Apesar desta lenta evolução, na análise da história da educação de infância portuguesa encontramos problemas semelhantes aos sentidos noutros países. Estas questões, segundo Isabel Lopes da Silva (1990a) começam por surgir em relação à *ambiguidade do próprio conceito* – educação de infância ou educação pré-escolar – e colocam-se também em relação à sua *duração, multiplicidade dos serviços* responsáveis pela sua gestão, *condições e locais* do seu funcionamento.

Ao longo da sua história, à semelhança do que aconteceu noutros países, a educação de infância portuguesa tem vindo a caracterizar-se pela existência de diversas ambiguidades e indefinições.

Tendo surgido em consequência da evolução do fenómeno social da *modernidade*, é também afectada pelas novas exigências sociais. Estas novas exigências, que levam alguns autores a falar de uma nova condição social que designam por *pós-modernidade*, conceito ambíguo que se começou a delinear nos anos 60 e que corresponde a “uma condição social na qual a vida económica, política, organizacional e mesmo pessoal passa a ser organizada em torno de princípios muito diferentes daqueles que caracterizam a modernidade” (Hargreaves, 1998:10).

Os avanços tecnológicos, a rapidez das mudanças, a cada vez maior diversidade cultural, a variabilidade que caracteriza os modos de organização da vida das famílias, trazem novas exigências às instituições educativas e levam alguns autores a falar da existência de um *mal-estar* que afecta o corpo docente.

A nível da educação de infância, há também um novo caminho a percorrer, no sentido de procurar formas mais flexíveis de conceber o seu funcionamento. Mas a indefinição que tem caracterizado a sua história implicou a existência de várias ambiguidades, nem sempre fáceis de gerir.

A História da Educação de Infância em Portugal

2.1 Principais etapas

Na história portuguesa, desde o início do século XIX, quando foram definidas as primeiras medidas legislativas para a educação de infância, até aos nossos dias, podemos diferenciar, os seguintes períodos: a Monarquia (1834-1909); a I República (1910-1932); o Estado Novo (1933- 1973) e o período posterior à revolução de Abril de 1974.

Durante estes períodos que caracterizaram a vida política do país, é possível diferenciar as várias *etapas da história* da educação de infância (Cardona, 1997):

- *O início da educação de infância como parte do sistema educativo (1834-1909)*, nas últimas décadas da Monarquia, correspondendo ao início da educação de infância como parte do sistema público de educação, se bem que continuando a observar-se diferentes contradições em relação a esta ser ou não considerada como um nível de ensino.
- *Entre o modelo escolar e a procura da sua especificidade (1910-1932)*, durante a I República, observando-se algumas oscilações em relação à forma de conceber a educação de infância. Sendo considerada como sua missão primordial a preparação para a escola, paralelamente foi predominando a tendência para valorizar a especificidade deste ensino, tendo em conta as características das crianças.
- *A educação de infância como uma tarefa essencialmente destinada às mães de família (1933-1959)*, nas primeiras décadas do Estado Novo, considerando que as mulheres deviam ficar em casa para cuidar dos seus filhos. Durante este período as únicas instituições que continuam a funcionar sob a dependência do Estado têm uma função essencialmente assistencial, sendo menosprezada a sua função educativa.

- Os anos 60 e o início de um processo de mudança (1960-1973), quando se começam a observar mudanças sociais, apesar da continuação do regime político do Estado Novo. São criadas mais instituições, sendo dada uma nova importância à educação de infância e ao seu potencial educativo.
- Uma concepção sócio-educativa da política para a infância (1974-1978), após Abril de 74, sendo defendida a necessidade de definir uma política sócio-educativa global de apoio à maternidade e à infância, articulando as iniciativas dos diferentes serviços responsáveis. Desenvolve-se uma nova forma de conceber a educação de infância, valorizando a diversidade sócio-cultural e a necessidade desta ser integrada nas práticas educativas.
- A coexistência de duas diferentes concepções (1979-1985), com a criação da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação, as tentativas de definir uma política sócio-educativa em articulação com os diferentes serviços responsáveis acabaram por não ser bem sucedidas. Passam a funcionar duas redes oficiais: uma dependente do Ministério da Educação (para crianças dos 3 aos 6 anos, assumindo como primordial a sua função educativa) e outra dependente da Segurança Social (para crianças dos 0 aos 6 anos, com um horário mais alargado, dando particular ênfase à sua função social).
- Do final dos anos 80 até aos nossos dias (1986 - anos 90), em 1986, depois da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e com o início da Reforma do Sistema Educativo, em que é valorizada a função de *pré-escolarização* da educação de infância. Esta perspectiva, no entanto, nunca chegou a generalizar-se no seio do grupo profissional.

Posteriormente, já em 1997, observa-se nova evolução sendo definida uma Lei Quadro e Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, que passa a ser considerada como *primeira etapa da educação básica*. Para perceber melhor esta evolução é importante analisar de forma mais detalhada o que aconteceu nos anos 90 e as suas implicações nas actuais características de funcionamento da rede institucional.

2.2 Os anos 90 e a actualidade

- O início da década de 90

Em 1991, a taxa de cobertura institucional era de cerca de 53% para as crianças dos 3 aos 6 anos, sendo cerca de 21% desta cobertura assegurada por instituições da rede pública do Ministério da Educação (Formosinho, 1994: 28). Em relação à cobertura institucional das crianças com menos de 3 anos, os dados disponíveis não são tão recentes. Num relatório publicado em 1988, é indicada a existência de uma cobertura institucional de cerca de 5,5%. (Ramirez, Penha, Loff, 1988: 50-55)

No entanto, estes dados continuam a ser pouco precisos. De acordo com o estudo realizado em 1993, no âmbito do *Projecto de Caracterização da Educação Pré-Escolar* (PROCEPE), no distrito de Santarém as taxas de cobertura institucional existentes são bastante mais elevadas: cerca de 10,87% para as crianças dos 0 aos 2 anos e 85,51% para as crianças entre os 3 e os 6 anos (PROCEPE, 1995: 25). A ausência de estudos mais detalhados sobre a realidade existente nos diferentes distritos do país, para além de dificultar um conhecimento mais exacto da rede institucional existente implicou dificuldades no planeamento do seu desenvolvimento.

Paralelamente à existência de zonas não abrangidas por qualquer tipo de atendimento a nível da educação de infância, observa-se a existência de diferentes salas da rede pública do Ministério da Educação em risco de fechar, devido a serem a ser frequentadas por um número reduzido de crianças. Esta situação, surge em consequência da diminuição das taxas de natalidade, sobretudo a partir dos anos 70, mas é também resultante de erros no processo de crescimento da rede institucional.

Sendo evidente a grande carência relativamente à cobertura institucional das crianças com menos de 3 anos, no caso das que têm mais de 3 anos, para além da necessidade de criar mais jardins de infância, torna-se importante reflectir o seu funcionamento, nomeadamente a resposta às necessidades sociais das crianças e das famílias.

Num parecer elaborado em 1995 pelo Conselho Nacional de Educação, cujo relator foi João Formosinho, estas questões são analisadas sendo salientada a urgência de um maior investimento do Ministério da Educação e uma clarificação das políticas educativas definidas para a infância. Neste sentido, são apresentadas diferentes recomendações que

foram um marco determinante nas decisões que vieram a ser posteriormente definidas (Formosinho, 1994).

A urgência de uma clara definição da política educativa para a infância e a explicitação do seu enquadramento e ordenamento jurídico, levaram a que ao fim de muitos anos, quase no final do século XX, com o novo governo socialista que tomou posse em 1995, a educação das crianças mais pequenas fosse finalmente definida como uma prioridade.

– *A Lei-Quadro e as Orientações Curriculares da educação pré-escolar*

Na sequência de vários debates a educação de infância assume um novo protagonismo. No ano de 1997, a publicação de uma Lei-Quadro e de um Decreto que veio estabelecer o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar, vieram responder e clarificar questões que vinham a ser discutidas desde Abril de 74.

De acordo com esta legislação, é definido que *a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica*, competindo ao Ministério da Educação assumir a tutela pedagógica de todas as instituições. São ainda clarificados os conceitos de rede pública e de rede privada, assumindo-se que estas, apesar de complementares, são distintas, devendo o Estado promover a expansão da rede pública de jardins de infância e ir gradualmente assegurando a gratuidade da componente educativa da educação pré-escolar em toda a rede institucional.

Paralelamente, estas medidas legislativas vieram implicar uma redefinição das características organizacionais das instituições. No geral, estas prendem-se com a necessidade de criar uma maior flexibilização e diversidade do seu funcionamento. Neste sentido, para além dos jardins de infância, são consideradas como modalidades possíveis de educação pré-escolar a *educação itinerante* e a *animação infantil e comunitária*, visando uma maior flexibilização e adequação das respostas educativas às características específicas de cada zona do país.

A par da valorização da função educativa primordialmente assumida pelas instituições, é também valorizada a forma como estas respondem às necessidades sociais das crianças e famílias, variáveis de zona para zona (por exemplo: organização de cantinas e horários mais compatíveis).

A concretização desta legislação, sendo alvo de algumas interpretações contraditórias foi difícil, sobretudo a conciliação da resposta às necessidades sociais das crianças e famílias com o seu trabalho pedagógico, de forma mais diversificada e flexível.

Após um grande debate público, em que participou um grande número de educadora/es, através de várias acções organizadas pelas associações profissionais e pelas instituições de formação, sob a coordenação do Núcleo de Educação Pré-Escolar do Departamento de Educação Básica,²³ em 1997 foram também definidas pelo Ministério da Educação *Orientações Curriculares* para a educação pré-escolar.

Paralelamente à publicação do Despacho que aprovou estas orientações, foi divulgado um documento de apoio explicitando, de forma mais detalhada, estas linhas curriculares (M.E./DEB-NEPE, 1997). Este documento foi elaborado com base num texto inicial organizado por Isabel Lopes da Silva, em colaboração com o Núcleo de Educação Pré-Escolar do Departamento de Educação Básica, integrando as diversas sugestões que foram sendo dadas no debate público previamente organizado a nível nacional.

De acordo com este documento, para além de serem feitas diferentes orientações em relação à organização geral do trabalho, são definidas três áreas de conteúdo:

- Área de formação pessoal e social;
- Área de expressão e comunicação, que integra :
 - Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical;
 - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;
 - Domínio da matemática
- Área do conhecimento do mundo.

Esta opção pela expressão *áreas de conteúdo*, como é referido no documento de divulgação, vem apresentar uma nova perspectiva em relação à tradicional forma de conceber a educação de infância. Como é referido no documento:

²³ A antiga Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE) passou a ser designada por Núcleo de Educação Pré-Escolar (NEPE) e a antiga Direcção Geral do Ensino Básico passou a ser designada por Departamento de Educação Básica (DEB) e mais tarde por Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

«Área» é um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças. Esta organização toma por vezes como referência as grandes áreas do desenvolvimento enunciadas na psicologia – sócio-afectiva, motora, cognitiva – que deverão contribuir para o desenvolvimento global da criança; outras vezes prefere-se pensar em termos de áreas de actividades, que se baseiam nas possibilidades oferecidas pelo espaço educativo, remetendo para diferentes formas de articulação. A expressão 'Áreas de Conteúdo' utilizada neste documento fundamenta-se na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo. Pressupondo a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, os conteúdos, ou seja, o que é contido nas diferentes áreas, são designados, neste documento, em termos de aprendizagem.» (M.E./DEB-NEPE, 1997:47)

Ao contrário do que tradicionalmente vinha a ser defendido para a educação pré-escolar, é apresentada uma concepção mais alargada, que para além de valorizar a componente desenvolvimentista salienta também uma componente cultural e a aquisição de conhecimentos. Esta concepção, apesar do grande debate desenvolvido, veio no entanto gerar algumas controvérsias no seio do grupo profissional.

Para além deste documento, foram também divulgados outros textos de apoio, explicitando as diferentes alterações definidas a nível institucional e pedagógico.

A nível de gestão institucional, algumas das alterações definidas não se restringiram apenas à educação pré-escolar. Em 1998 é definido um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Favorecendo uma maior autonomia a nível da gestão institucional, é facilitado o desenvolvimento de formas de funcionamento mais flexíveis e adequadas às necessidades específicas dos diferentes locais. Por outro lado, este documento veio também definir uma política de maior proximidade entre docentes dos diferentes níveis do ensino não superior, determinando a necessidade das instituições se organizarem em agrupamentos.

Depois de muitos anos, foi finalmente clarificado o enquadramento legal e jurídico da educação pré-escolar, sendo considerado como prioritário o desenvolvimento e melhoria do funcionamento da rede institucional já existente.

No entanto, estas alterações não abrangeram o acolhimento das crianças com menos de 3 anos. As instituições que recebem estas crianças continuam a ser tuteladas pela Segurança Social e a cobertura institucional existente para este grupo etário é ainda muito insuficiente. Este aspecto toma particular relevância se tivermos em conta que Portugal é um dos países da Europa onde existe um maior número de mulheres trabalhadoras.

Por outro lado as mudanças que se definiram nos últimos anos têm repercussões mais imediatas no ensino público, continuando a existir uma grande discrepância relativamente às instituições privadas e, temos também que considerar que mesmo no ensino público, algumas destas mudanças não foram consolidadas. Prova disso é o facto de no ano 2001 ter saído um despacho que determinou que o calendário lectivo da educação pré-escolar passasse a ser mais longo do que o do ensino básico. Este despacho, contrariando a reforma de 1997, veio reforçar as diferenças entre a educação pré-escolar e a educação escolar sobrealimentando a função social da educação de infância.

De acordo com os dados disponíveis, no ano lectivo 1997/98 a cobertura institucional era de cerca de 68,7% para as crianças de 3 a 5 anos. Verifica-se, no entanto, uma distribuição desigual das instituições, existindo regiões como o Alentejo em que a taxa de cobertura é de 86,9% e zonas como o Algarve em que esta é ainda inferior a 60% (56,1%) (ME/DEB, 1999:42). A dificuldade de obter dados precisos, continua no entanto a fazer-se sentir.

A evolução dos últimos anos relativamente à educação pré-escolar, é reveladora de que pela primeira vez, paralelamente a uma preocupação quantitativa, com o crescimento da rede institucional, se começa a observar uma maior preocupação com a qualidade do seu funcionamento.

O desenvolvimento qualitativo, passa pela procura de respostas específicas às necessidades sentidas a nível local. Neste sentido, o novo projecto de autonomia e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, pode ser um meio importante para uma maior adequação e flexibilização do trabalho desenvolvido pelas instituições escolares. Mas a sua concretização não é fácil, depois de muitos anos em que se desenvolveram políticas centralizadoras, sendo difícil mudar a lógica de imposição de uma uniformização das respostas.

No caso particular da educação de infância esta dificuldade é reforçada pela heterogeneidade que continua a caracterizar a rede institucional. Por outro lado, também não podemos esquecer que quando falamos de respostas pedagógicas e sócio-educativas adequadas às necessidades das crianças e das famílias estas não podem continuar a ser pensadas apenas em função das crianças a partir dos 3 anos.

Actualmente, à semelhança do que tem acontecido ao longo de toda a sua história, continua a falar-se da necessidade de planejar de forma mais adequada o desenvolvimento futuro da educação de infância. Há no entanto ainda um longo caminho a percorrer, no sentido de uma maior diversidade e flexibilidade do seu funcionamento. Tal como já se referia na década de 70, uma resposta mais adequada exige que a política para a infância seja perspectivada de forma ampla, articulando as iniciativas dos diferentes serviços responsáveis que (in)directamente intervêm na vida das crianças.

História da formação e evolução do grupo profissional

3.1 *Primeiros cursos e escolas de formação*

Para compreender a história do grupo de profissionais de educação de infância, é importante começar por abordar a génese da profissão docente em Portugal. Segundo Nóvoa (1987) esta teve lugar no seio de algumas congregações religiosas que, durante o século XVII e na primeira metade do século XVIII, se foram transformando em verdadeiras congregações docentes.

Com o desenvolvimento do modelo de secularização e estatização do ensino, prolongaram-se as formas e os modelos escolares elaborados sob a tutela da igreja, passando a ser exercidos por um corpo docente recrutado pelo Estado (Domingues, 1998: 64,65). O processo de profissionalização e funcionarização são praticamente sinónimos: “É o enquadramento estatal que erige os professores em corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício” (Nóvoa, 1991: 14).

A partir do século XVIII deixa de ser permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado concedida na sequência de um exame prévio. Já no século XIX:

«Educação torna-se praticamente sinónimo de escolarização. Este facto, conjugado com o papel preponderante que é concedido ao professor na organização do acto educativo, explica que o tema central dos discursos pedagógicos da época seja a preparação adequada do corpo docente, através da *instituição de um sistema de formação de professores*. (...) A primeira metade do século XIX é dominada pelos debates em torno da institucionalização do ensino normal, onde os professores aprendam os conhecimentos e as técnicas e integrem as normas e os valores próprios da profissão docente.» (Nóvoa, 1986: 27,28)

Data da primeira metade do século XIX, a criação das primeiras Escolas Normais, acontecimento que constitui um marco fundamental na história recente da profissão docente. Estas escolas, começam por se preocupar essencialmente com a preparação dos professores já em exercício.

É já em 1896, na sequência da reforma do sistema educativo iniciada dois anos antes, quando é regulamentado o funcionamento e programa das *escolas infantis*, que surge uma das primeiras referências relativamente à formação e estatuto das professoras destas escolas. Neste documento, define-se que nas escolas infantis existirão somente mulheres, habilitadas com o curso de formação de professoras da escola primária. Este curso de formação, segundo a legislação de 1881, refere-se ao ensino infantil na disciplina de Pedagogia. Não temos no entanto conhecimento da existência de qualquer outro tipo de formação específica, para além da possibilidade de existirem escolas infantis anexas à Escola Normal onde eram realizados estes cursos. A regulamentação dos concursos e colocações das professoras das escolas infantis eram as mesmas que para as professoras da escola primária.

Esta preocupação em haver apenas mulheres à frente das escolas infantis, é também referida no programa elaborado pelo pedagogo José Augusto Coelho, publicado em 1893, que defende que as crianças deveriam ser acompanhadas por *dirigentes* do sexo feminino, considerando que *às mulheres pertence essa nobre missão* (Gomes, 1986:131).

Alguns anos mais tarde, já depois da instauração da República, na reforma do sistema educativo publicada em 1911, continua a ser reforçada a especificidade da escola infantil, considerando o seu carácter *maternal*, sendo a professora colocada em paralelo com a mãe da criança.

Em relação à formação destas professoras, é definido que esta deverá ser feita numa Escola Normal, onde decorre a formação das professoras do ensino primário. Nestas escolas, após um curso geral de quatro anos, as professoras deveriam realizar uma formação mais específica, durante dois anos, para o ensino em escolas infantis. A inscrição neste curso, somente seria possível a raparigas, entre os 15 e os 25 anos, tendo como habilitações mínimas o curso do ensino primário superior (seis anos de escolaridade). É ainda referido que enquanto não existir pessoal habilitado para as escolas infantis, nestas poderão ser colocadas professoras primárias com bom e efectivo serviço.

Alguns meses mais tarde, são definidas novas alterações, mas continua a ser muito valorizada a qualidade da formação das professoras. Logo nas considerações iniciais deste programa é referido: “*Habilitar – educar – as professoras e não lhes tornar efectiva a nomeação sem que hajam durante dois anos, depois de admitidas ao serviço nas escolas infantis, dado evidentes provas da sua capacidade e aptidões*” (Programa de 25/8/1911).

Perante a impossibilidade de contratar professoras com uma formação específica, continua em aberto a possibilidade de colocar nas escolas infantis professoras do ensino primário.

Já em 1914, são definidas novas alterações. Para além de outras determinações, é definido que os cursos passem a ter menor duração e a necessidade das alunas realizarem estágios. Para a concretização desta medida, reforça-se a necessidade de serem criadas classes infantis anexas às escolas de formação.

Esta preocupação em promover uma formação cada vez mais especializada é reforçada nas alterações definidas em 1919. Já em 1920, num decreto de 8 de Julho, é também referida a necessidade de organização de cursos de aperfeiçoamento para as professoras das escolas infantis e primárias, salientando a importância da formação das profissionais já em serviço nas escolas.

Esta necessidade manifesta-se também numa proposta de lei publicada três anos mais tarde para *reorganização da educação nacional*, que nunca chegou a ser concretizada. Nesta, é salientada a importância da formação, (começando pelas *jardineiras de infância* das escolas infantis) passar a ser feita em Faculdades de Ciências da Educação. Esta intenção veio a concretizar-se 63 anos depois, quando em 1986 a formação de educadores de infância e de professores do ensino primário passou a pertencer ao ensino superior.

Já em 1924, na sequência de uma portaria assinada por António Sérgio, então Ministro da Instrução Pública, refere-se a importância de proporcionar às professoras portuguesas um contacto com as novas ideias pedagógicas, nomeadamente com a pedagogia de Montessori e de Decroly. Esta preocupação, já em 1916 tinha levado a que fossem enviadas algumas professoras portuguesas para o Curso Internacional de Maria Montessori.

No entanto, apesar das boas intenções reveladas a nível da legislação, muitas delas nunca chegaram a concretizar-se continuando a ser muito

reduzido o número de escolas infantis e o número de professoras formadas.

Com as alterações políticas que surgiram em consequência do golpe de Estado de 28 de Maio de 1926, dando origem à ditadura militar que antecedeu o regime político do Estado Novo, começa a observar-se uma desvalorização da educação e da formação.

Neste novo contexto político, em 1928 é publicado um decreto que reestrutura os cursos de formação das professoras, considerando a *importância social que reveste a preparação dos professores, a quem o povo confia os seus filhos para lhes educar* (Decreto 16037/1928). Apesar da reconhecida importância de existir uma boa preparação, este decreto define uma diminuição das habilitações que determinam o acesso aos cursos. Em relação às escolas infantis, continua a ser reforçada a necessidade das professoras que nelas trabalham terem uma formação específica.

Em 1930, as Escolas Normais passam a ser denominadas Escolas do Magistério Primário e é abreviada a duração dos cursos. A formação para o ensino infantil passa a ser considerada como um complemento do curso de formação para o ensino primário, com a duração de um ano lectivo.

Um ano depois, chega mesmo a ser publicado um decreto que determina o encerramento dos cursos de formação para o ensino infantil. No entanto, este decreto é posteriormente revogado por outro que define que em Lisboa e no Porto, o curso de formação para o ensino infantil passe a funcionar de forma diferenciada da formação para o ensino primário. A duração dos cursos passa a ser de apenas um ano, ficando em aberto a possibilidade de se proceder ao seu encerramento em caso do Ministério o achar aconselhável.

Com o início do Estado Novo, em consequência da ideologia política defendida, logo nos primeiros anos deste regime são drasticamente reduzidas as habilitações para o acesso ao exercício da profissão. É vedado o acesso ao 1º ano dos cursos das Escolas do Magistério, o que acabou por implicar o seu encerramento. Paralelamente, é apresentada como solução mais económica, a existência de regentes escolares para leccionarem nas escolas em que o número de crianças não justificava a colocação de professores. A estas regentes era apenas exigida a instrução primária.

Relativamente ao ensino infantil, como já foi referido, em 1937 é determinado o encerramento das escolas infantis oficiais, passando as

suas professoras a pertencer ao quadro do ensino primário. Sendo desvalorizada a função educativa das instituições destinadas às crianças mais pequenas, é acentuada a sua função assistencial. Quando em 1939 é criada a Escola Normal Social para formar assistentes de serviço social, é determinado que estas possam trabalhar em instituições de educação de infância.

Em 1942, observa-se a reabertura das Escolas do Magistério Primário, mas com um plano de estudos menos exigente.

– A Escola João de Deus

Em Fevereiro de 1943, na cidade de Lisboa, a Associação João de Deus, perante a necessidade de formar educadoras para as suas instituições, cria um curso de formação de acordo com as orientações do seu método pedagógico. Existindo desde 1882, esta Associação, criou uma rede de jardins-escolas, a nível nacional, trabalhando com um método específico, para as crianças dos 3 aos 8 anos, essencialmente centrado no seu desenvolvimento intelectual, integrando o início das aprendizagens escolares, nomeadamente a aprendizagem da leitura e da escrita através da *Cartilha Maternal*, método criado por João de Deus, pai de João de Deus Ramos.

Este último, em 1943, referindo-se às características do curso de formação, dizia: "(...) *deverá abranger a doutrina educativa, teórica e aplicada dos Jardins-Escolas, visando a expansão e aperfeiçoamento dos processos adoptados ou a adoptar.*"²⁴

Denominado Curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus, ainda hoje funciona integrado na actual Escola Superior de Educação João de Deus. Tendo sido o primeiro curso a existir em Portugal, especificamente destinado à formação de educadoras de infância, a sua duração era no entanto muito reduzida.

«(...) durava pouco mais que um semestre funcionando entre Janeiro ou Fevereiro e Julho, nas salas do Museu João de Deus e do Jardim-Escola que lhe estava anexo. As disciplinas eram as seguintes:

²⁴ in Ponces de Carvalho, 1991: 24. António Ponces de Carvalho, neto de João de Deus Ramos é o actual director da Escola Superior de Educação João de Deus.

- I – A História da educação em Portugal (...)
 - II – Pedologia (...)
 - III – Orgânica Escolar (...)
 - IV – Metodologia ou arte de ensinar (compreendendo diversos domínios) (...)
- Paralelamente os alunos realizavam estágios de duração variável, podendo esta ir até um ano, nos Jardins-Escola João de Deus, sendo acompanhados por professores experientes. Para a admissão no curso era exigido o curso geral do liceu (...). Entre 1943 e 1955, foram formados 492 educadores por esta escola.» (Ponces de Carvalho, 1991: 24-26)

Não são muitos os escritos de João de Deus Ramos sobre as características e princípios pedagógicos que preconizava. Algumas das suas ideias foram posteriormente compiladas e escritas pela filha, Maria da Luz de Deus Ramos Ponces de Carvalho, que trabalhou na escola desde o primeiro curso de formação.

Já em 1949, é publicado um novo estatuto para o ensino privado. Neste, são explicitadas as características exigidas às directoras e professoras das escolas infantis: *“Além da idoneidade moral e cívica, a cultura geral conveniente, bem como a indispensável preparação especializada, sendo uma e outra reconhecidas por despacho do Ministro da Educação Nacional.”* (Decreto 37545/1949)

No entanto, considerando que na altura apenas existia o curso de formação da Associação João de Deus, é de reflectir sobre o tipo de formação específica a que o Ministério se referia...

Esta carência, cada vez mais sentida face ao crescimento da rede institucional, veio a dar origem à abertura de mais escolas de formação privadas, criadas a partir da iniciativa de movimentos católicos. Em 1954, em Lisboa, começam a funcionar a Escola de Educadoras de Infância de Lisboa, que ainda hoje existe, sob a designação de Escola Superior de Educação Maria Ulrich, e o Instituto de Educação Infantil, também em Lisboa, que encerrou em 1975. A primeira, é vulgarmente denominada *Maria Ulrich*, o nome da sua fundadora, enquanto a segunda dirigida por Maria Teresa Guedes de Andrade Santos, ficou conhecida pelo nome de *Mitza*. A escola *M^a Ulrich* começou a funcionar tendo em anexo o jardim de infância *O nosso Jardim*, enquanto o Instituto tinha como anexa a escola *O Beiral* em funcionamento desde 1948.

A criação destas duas instituições, implicou a necessidade de um maior controle relativamente à certificação da formação das educadoras de infância, apesar de oficialmente continuar sem existir uma definição das características a que esta deveria obedecer. Na sequência destas exigências, é publicado em Diário da República a aprovação do funcionamento desta duas novas escolas de formação²⁵ e a Associação João de Deus procede também ao pedido de oficialização do seu curso de formação.

«Para oficializar o curso foram necessários os seguintes documentos: a) o plano das salas de trabalho sobre papel Ozalid; b) a descrição dos planos; c) a lista do material escolar e didáctico; d) o requerimento da Associação de Jardins-Escola João de Deus; e) o relatório da inspecção; f) o parecer do Conselho Nacional de Educação; g) o parecer do Conselho Permanente de acção Educativa; h) o pedido de oficialização da Associação de Jardins-Escola João de Deus» (Ponces de Carvalho, 1991: 27).

Os princípios pedagógicos e as características estruturais a que os cursos deveriam obedecer, continuaram sem ser claramente definidos pelo Ministério da Educação. Esta indefinição implicou a inexistência de critérios objectivos previamente definidos. Neste sentido, Ponces de Carvalho considera que o processo moroso a que obedeceu a oficialização do curso da Associação João de Deus, foi em parte consequência desta não se situar na linha da ideologia política do Estado Novo. Num parecer de Abril de 1989, a propósito do processo de oficialização deste curso, era dito: *“...nos Jardins-Escolas João de Deus não há normas ou sequer símbolos dos fundamentais aspectos da educação tradicional do País, tal como se encontra organizada na escola oficial...”* (Ponces de Carvalho, 1991: 28)

Apesar destas indefinições, não podemos deixar de salientar que a maior atenção que começou a ser dada às características da formação, constituiu um passo positivo no processo de profissionalização dos educadores de infância.

Em consequência das novas exigências, com a sua oficialização em 1961, o curso da Associação João de Deus passa a ser estruturado em 2 anos:

²⁵ O Decreto-Lei 39828/1954 aprova o funcionamento do “Instituto de Educação Infantil” e um Decreto de 21/6/1955 aprova os Estatutos da “Associação de Pedagogia Infantil”, Associação proprietária da “Escola de Educadoras de Infância de Lisboa” in Ponces de Carvalho, 1991:27

1º Ano

- I – O Método João de Deus e os seus fundamentos fonéticos e pedagógicos (...);
- II – Organização Escolar (...);
- III – Iniciação à Aritmética na segunda infância (...);
- IV – Os educadores estrangeiros e a sua doutrina pedagógica;
- V – A história da educação em Portugal (...);
- VI – Pedologia (...);
- VII – Noções de Psicologia geral. Psicologia da criança (...);
- VIII – Metodologia ou arte de ensinar (...);
- IX – Educação Física (...);
- X – Estudo da Língua Portuguesa.

2º Ano

Este segundo ano é principalmente dedicado à prática pedagógica, com um complemento teórico dos estudos realizados durante o primeiro ano do curso. Disciplinas leccionadas durante os dois primeiros trimestres:

- I – Organização escolar (...);
 - II – Estudos das principais obras da literatura portuguesa;
 - III – Iniciação à aritmética na segunda infância e técnicas modernas adaptadas a esta idade;
 - IV – Noções de puericultura;
 - V – Administração escolar;
 - VI – Educação Física (...)
- (Ponces de Carvalho, A., 1991: 30,31).

Esta reestruturação implicou que passasse a ser dado um maior peso à formação teórica, sendo introduzidas algumas disciplinas novas, como a psicologia, ausente no plano inicial.

– A Escola Maria Ulrich

Relativamente à Escola de Educadoras de Infância de Lisboa e ao Instituto de Educação Infantil – ao contrário da escola João de Deus que valorizava as aprendizagens de tipo escolar, sendo as suas instituições designadas por *jardim-escola* – estas duas escolas de formação, caracterizaram-se por uma concepção educativa diferente, essencialmente centrada na resposta às características específicas da criança, de uma forma muito diferenciada do modelo escolar e na formação pessoal das futuras educadoras.

Num discurso proferido durante a comemoração do 25º aniversário da Escola, M^a Ulrich diz:

«No dia 8 de Novembro abria – a Escola –, num andar de 4 divisões, ao largo da Estrela (...) Naquela casa pequenina por baixo da qual os jacarandás floriam na Primavera, começou então uma experiência comunitária incedível entre alunas, professores e direcção.

Se a criança só pode ser educada através de uma relação afectiva, importa que a Educadora eduque convenientemente a sua própria afectividade. Pois ali, através da troca e da amizade, a Escola procedia insensivelmente a essa formação afectiva. (...) A nossa Escola nunca se propôs, nem se propõe, formar técnicas – como infelizmente, por exigências de quadros, são denominadas por vezes as nossas Educadoras. Ela pretendeu sempre formar acima de tudo valores humanos, com um projecto de vida a propor... a transmitir, antes de mais à infância (...) mas também para além desta às suas famílias e a toda a sociedade. É preciso frisar que diferentemente de outras Escolas congêneres, esta Escola quando foi fundada não visou apenas formar jardineiras para prover às necessidades existentes nesse campo.

O nosso objectivo era muito mais amplo e universal: o de contribuir por todos os meios para a melhor solução do problema da educação em Portugal. A ambição era grande, mas não era pretenciosa pois não desdenhou executá-la através de modestas tarefas, em áreas limitadas e começando pelo princípio: a infância.

Mas para educar é preciso revermos a nossa própria educação. Era isso que queríamos proporcionar às nossas alunas. Pretendíamos um verdadeiro Humanismo, e "nenhum Humanismo existe que não assente num Absoluto" – A Escola foi sempre, declaradamente e substancialmente, cristã.» (M.^a Ulrich, 1979)²⁶

No plano inicial, a duração do curso era de 2 anos lectivos, seguidos de um estágio. As disciplinas do 1º ano visavam uma formação geral, podendo a sua frequência dar acesso a um diploma de *monitora* após a realização do estágio. No 2º ano, pretendia-se um aprofundamento da formação já iniciada durante o 1º ano, em psico-pedagogia e técnicas educativas, acompanhando o estágio. As disciplinas deste primeiro curso eram as seguintes: Formação religiosa (sobre a doutrina Cristã); Formação social e cívica (sobre as questões sociais contemporâneas); Formação

²⁶ in Escola de Educadoras de Infância de Lisboa, 1979: 3-5

Familiar e Feminina (sobre as orientações católicas para a família e o papel da mulher na família); Formação Nacional (sobre a história, geografia e cultura portuguesa); Psico-Pedagogia; Psicologia Infantil e Técnicas Pedagógicas.²⁷

Este plano, foi sofrendo posteriores alterações, observando-se que em 1964, de acordo com um folheto de divulgação do curso, este compreendia as seguintes áreas disciplinares:

- Formação Geral – Moral; Religiosa; Social e Cultural
- Formação Especializada – Psicologia Geral e Infantil; Pedagogia e Didáctica; Pedagogia Religiosa; História da Educação; Literatura Infantil; Higiene Pediátrica; Noções de Enfermagem; Ciências Naturais;
- Técnicas Educativas – Ginástica e Jogos; Canto; Desenho; Trabalhos Manuais
- Visitas de Estudo – Museus; Instituições de Assistência à criança
- Estágios

De acordo com este folheto, a duração do curso continua a ser de dois anos, seguidos de um estágio final, eventualmente remunerado, podendo ser conferido um certificado particular ao fim do 1º ano, como *auxiliar em obras de infância*.

«A Educadora prepara-se para a sua missão pela Formação Pessoal, num ideal convicto e ardente; Competência Pedagógica que lhe dá o conhecimento da criança e dos seus problemas; Aprendizagem Técnica.

A Escola prepara a Educadora para servir a infância:

- em estreita colaboração com os pais; na preparação para a Escola e para a Vida; na própria Escola; na recuperação de deficiências;
- ou para além do meio familiar normal, em: Internatos; Hospitais; Obras de Assistência Infantil;
- pela preservação de uma boa higiene física e moral em: Preventórios; Colónias de Férias; Clubes e Bibliotecas Infantis.» (Escola de Educadoras de Infância de Lisboa, 1964)²⁸

²⁷ Informações recolhidas no Centro de Documentação da Escola Superior de Educação M^a Ulrich.

²⁸ Folheto de divulgação do curso da Escola de Educadoras de Infância de Lisboa, 1964.

Observa-se assim uma preocupação em preparar as educadoras para o trabalho em jardins de infância e para o trabalho noutras instituições ligadas à infância, preocupação que parece não surgir de forma tão evidente na Escola João de Deus. Esta preocupação, ao abrir o leque das possíveis actividades exercidas pelos educadores, vem de certa forma reforçar uma concepção mais lacta da educação de infância, numa perspectiva sócio-educativa, de acordo com a diversidade das instituições já existentes no país.

Neste folheto é também referido que a Escola de Formação: *“É uma escola de adultos que visa a auto-educação baseada na responsabilidade; na iniciativa pessoal; no sentido vocacional da missão da educadora e no regime autogovernativo de participação e na orgânica e disciplina da Escola.”* Esta referência vem reforçar a ideia defendida por Maria Ulrich, da importância de que a formação decorra num ambiente familiar, em que a formação pessoal das futuras educadoras surge como prioritária, preocupação que não aparece de forma tão evidente na Escola João de Deus.

Quanto às habilitações mínimas de acesso a estes cursos de formação, perante a ausência de um enquadramento legal claramente definido, é possível observar-se alguma diversidade nos critérios escolhidos pelas escolas. No geral são exigidos 9 anos de escolaridade. No folheto de divulgação da Escola de Educadoras de Infância de Lisboa já referenciado, são ainda consideradas como condições de admissão a idade mínima de 17 anos; uma *“boa saúde física e mental”* e uma *“boa formação moral”*.

- ... Até à Reforma Veiga Simão

Entre 1943 e 1968 foram formadas pela escola João de Deus 843 educadoras; no início dos anos 60 existiam cerca de 174 educadoras formadas pelo Instituto de Educação de Infância e 126 formadas pela Escola de Educadores de Infância de Lisboa (Gomes, 1986: 97-104). Continuando a ser insuficiente o número de educadoras formadas por estas escolas, em muitas instituições continuou a existir pessoal sem qualquer formação específica.

Em 1963, por iniciativa de movimentos religiosos, observa-se a criação de mais duas escolas de formação: a Escola de Educadoras de Infância de Nossa Senhora da Anunciação, que deixou de funcionar em

1975 e a Escola de Educadoras de Infância Paula Frassinetti no Porto, que também foi fechada depois de Abril de 1974.²⁹

Já em 1964, na publicação do segundo relatório do Projecto Regional do Mediterrâneo (1964: 123), entre outras questões é salientada a existência de um elevado número de crianças por educadora.

«A carência de professores no ensino infantil seria mais flagrante em nossos dias se houvesse correspondência razoável entre o número de professores e o de alunos. Com efeito, a média de alunos por professor registada em 1964-1965 excede o limite aconselhável.» (Sampaio, 1968: 89)

Ainda na década de 60, na sequência da reestruturação dos serviços de saúde e assistência, a criação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal (CFAP) no Instituto da Família e Acção Social (IFAS), em 1965, veio marcar o início de uma nova fase a nível do apoio e formação ao pessoal que trabalhava nas instituições de educação de infância dependentes destes ministérios.

As poucas instituições dependentes da Assistência tinham um funcionamento baseado numa perspectiva caritativa, sendo reduzido o pessoal especializado existente. Perante a impossibilidade de colocar educadoras profissionais em todos os grupos de crianças, optou-se por organizar estágios de formação para o pessoal que já trabalhava nestas instituições. Foram ainda distribuídas bolsas de estudo, sobretudo a raparigas residentes fora das grandes cidades, para a realização de cursos de formação nas escolas privadas já existentes.

Para além dos estágios organizados a nível dos serviços centrais, foram realizados diferentes tipos de apoio a nível local, visando uma orientação mais directa do funcionamento das instituições. Tentou-se também alargar mais as características do grupo social dos seus utentes, considerando-se que a existência de grupos constituídos somente por crianças pobres, era um factor de segregação social, nocivo para um desenvolvimento equilibrado.

Apesar de diversos problemas que afectaram o seu funcionamento, o trabalho desenvolvido pelo CFAP, constituiu um importante contributo

²⁹ Esta última voltou posteriormente a funcionar existindo actualmente como Escola Superior de Educação.

para o apoio e formação dado ao pessoal que trabalhava nas instituições de educação de infância.

A necessidade de existir um maior investimento na formação de educadores de infância é também referenciado no relatório elaborado no âmbito da preparação do novo Estatuto da Educação Nacional (Planchard, 1966: 121-124). Neste é proposto que até à concretização deste projecto o Estado de apoio às escolas de formação privadas já existentes.

Para responder às necessidades do Ministério da Saúde e Assistência, que cada vez tinham mais instituições a seu cargo, é assinado um acordo entre a Direcção-Geral de Assistência e a Sociedade das Casa de Asilo para a Infância Desvalida (existente desde a Monarquia), para que fosse criado em Lisboa um curso de formação para auxiliares de educação. Na sequência deste acordo, em 1967 é fundada a Escola de Auxiliares de Educação de S. Tomé.

Também neste ano, no Porto, por iniciativa de uma ordem religiosa, é criado um outro curso de formação para auxiliares de educação, a Escola do Arcediago Van-Zeller. Em 1969, em Lisboa, com a mesma finalidade, é também criada a *Escola Paulo VI*. Estas escolas foram fechadas após o 25 de Abril de 1974 (Gomes, 1986: 107).

Em 1972, num relatório apresentado pelo Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa do Ministério da Educação relativo à criação e organização de cursos de formação públicos de educadores, é de novo reforçada a necessidade de serem criados cursos públicos de formação (MEN-GEPAE, 1972a). Propõe-se que os cursos funcionem nas escolas do Magistério, responsáveis pela formação dos professores do ensino primário, mas de forma diferenciada, podendo no entanto existir algumas disciplinas comuns. Defende-se que estes cursos tenham uma duração de três anos, devendo os educadores ser preparadas para o exercício da docência no primeiro ano da escola primária. Salienta-se ainda a necessidade destes cursos integrarem uma formação específica para o trabalho com crianças com menos de quatro anos.

Relativamente aos cursos de formação privados, propõe-se que estes passem a reger-se pelas mesmas linhas de orientação que venham a ser definidas para o ensino público, reforçando-se a necessidade das escolas

de formação organizarem cursos de aperfeiçoamento para as profissionais já em serviço.

Num outro relatório, deste mesmo Gabinete, já em 1973, é também salientada a necessidade do Ministério da Educação organizar cursos para possibilitar a passagem das auxiliares de acção educativa a educadoras. Paralelamente, como medida indispensável para uma melhoria na qualidade do funcionamento das instituições, é também referida a necessidade de serem criadas melhores condições de trabalho.

No mesmo ano, ainda antes da publicação da lei que determinou a reforma do sistema educativo proposta pelo Ministro Veiga Simão, são criados, em regime experimental, dois cursos públicos de formação de educadoras de infância, em Coimbra e Viana do Castelo.

Depois do grande debate desenvolvido a nível nacional, com a publicação da Lei 5/73, definindo a nova estrutura do sistema educativo português, é finalmente determinado o recomeço dos cursos públicos de formação de educadoras e o crescimento da rede institucional, a partir de uma coordenação entre os esforços dos sectores públicos e privados. De acordo com esta lei:

«A formação das educadoras de infância e dos professores do ensino primário é obtida, respectivamente, em escolas de educadoras de infância e escolas do magistério primário (Cap.III/Base XX/Ponto 1);

O curso das escolas de educadoras de infância e o das escolas do magistério primário têm a duração de três anos, habilitando o primeiro para a acção educativa nos jardins-de-infância e o segundo para o ensino nas escolas primárias (Cap.III/Base XXI/Ponto1); Têm acesso às escolas de educadoras de infância e às escolas do magistério primário os diplomados com o curso geral do ensino secundário (Cap.III/Base XXI/Ponto2);

Os dois primeiros anos dos cursos das escolas de educadoras de infância e das escolas do magistério primário abrangerão disciplinas comuns ao curso complementar do ensino secundário e um núcleo de disciplinas de Ciências da Educação; o 3º ano destinar-se-á a proporcionar aos alunos um contacto mais intenso com a realidade da sua futura vida profissional, envolvendo a realização de estágios em jardins de infância ou em escolas primárias, consoante o caso. (Cap.III/Base XXI/Ponto3)» (Lei 5/73).

Relativamente aos docentes dos outros níveis de ensino e da educação especial, é definido que estes deverão ser formados em Institutos

Superiores de Educação e em Escolas Normais Superiores. Determina-se ainda que as educadoras de infância (já formadas) poderão ter acesso às Escolas Normais Superiores mediante a prestação de provas, ou após a conclusão dos dois primeiros anos do curso, para as que venham a frequentar as novas escolas de formação. Define-se ainda que o ensino particular, passa também a reger-se pelo presente diploma.

Da análise destes princípios, é de salientar que a profissão continua a ser restrita a mulheres. A formação compreende disciplinas de carácter geral e de formação específica, sendo dado um grande relevo à prática pedagógica, que se considera que deve ocupar maioritariamente todo o 3º ano do curso. Relativamente à preparação para o trabalho com crianças de creche (com menos de 3 anos) a legislação é omissa, aspecto que ainda hoje continua a constatar-se, apesar das diversas alterações que se sucederam.

No entanto, a concretização desta Reforma do sistema Educativo, acabou por não se verificar. Apesar de muitos dos princípios nela preconizados continuarem a ser considerados como fundamentais, em consequência da revolução de Abril de 1974, a mudança política vivida pelo país veio atrasar a sua concretização.

De acordo com as Estatísticas da Educação em 1973 apenas existiam 750 educadoras de infância no total do país (INE, 1974:15-16), um número deveras insuficiente, que tornava ainda mais urgente a criação de novos cursos de formação.

Após a revolução de 1974, a criação de novas instituições a partir de iniciativas populares, tornou ainda mais evidente esta necessidade. De acordo com um relatório da Unesco apresentado em 1975, para haver um número de educadoras suficiente, considerando as escolas de formação então existentes, é calculado serem precisos cerca de 40 anos! Na sequência destes cálculos, para além de ser referida a urgência da criação de mais cursos de formação, como já foi referenciado, são apresentadas algumas sugestões alternativas: a escolha e preparação de jovens do serviço cívico estudantil para trabalharem com as crianças; o apoio às mães que se disponibilizassem a trabalhar com as crianças (UNESCO, 1982).

A agravar esta situação, alguns dos cursos de formação privados, em consequência de movimentos de contestação, fecharam depois de 1974.

Num despacho de Julho de 1975, é proposto um plano de estudos para os cursos de formação a criar nas Escolas do Magistério Primário. Visando uma maior articulação entre a educação de infância e a escola, é proposto que a formação para educadores e professores do ensino primário tenha uma estrutura semelhante, existindo um primeiro ano comum, de forma a que estes pudessem posteriormente escolher o curso que preferissem.

Em 1976, como início do primeiro Governo Constitucional, entra-se numa nova fase da vida do país, que como já foi referido, se caracterizou por uma tentativa de diminuir a enorme carga política que tinha dominado a educação durante o período pós-revolução de Abril. Neste novo período, o Estado tenta retomar a iniciativa, procurando um novo planeamento dos objectivos e da organização do sistema educativo.

Em consequência desta alteração política, são propostas novas mudanças, que entre outras medidas, levam à anulação do despacho que definia o funcionamento dos cursos públicos de formação de educadoras de infância. Como justificação desta medida é apresentado o seguinte argumento: *“Para ser eficaz, e não se tomar posições meramente emblemáticas, há que proceder a estudos sérios, que não podem precipitar-se. É tempo de arredar do MEIC o imprevisto e a precipitação.”* (Despacho 283/76)

Este despacho determina ainda que a formação de educadoras e professores do ensino primário seja diferenciada.

Apenas em 1977, em simultâneo com a criação da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação, é finalmente legislada a criação das Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI), sendo o seu Estatuto publicado dois anos depois. Este acontecimento, constituiu um marco determinante na recente história deste grupo profissional.

3.2 As Escolas Normais de Educadores de Infância (1977-1985)

Já em 1973, em regime experimental, tinham iniciado o seu funcionamento cursos públicos de formação de educadores de infância em Coimbra e Viana do Castelo. O início destes cursos, com a duração de 3 anos, tinha já implicado a necessidade de reformulação de alguns aspectos relativamente aos cursos privados já existentes. Sobre isso,

Ponces de Carvalho refere um pedido feito pela Escola João de Deus, em Outubro de 1973 para o curso passar a “(...) durar três anos lectivos, de forma a que os dois primeiros anos sejam considerados como ‘curso geral’ com os planos já aprovados e o terceiro ano como ‘curso complementar’ com prática pedagógica e seminários. Esta nova orientação é considerada como muito importante para uma preparação mais completa dos educadores e também para um melhor enquadramento profissional” (1991: 32).

O curso da Escola de Educadoras de Infância de Lisboa (Escola M^a Ulrich), tinha já uma duração de três anos, sendo o 3º ano essencialmente ocupado pela Prática Pedagógica das alunas. No entanto, até ao final dos anos 70, a regulamentação da formação das educadoras de infância, apesar de considerada prioritária, continuou sem obedecer a uma clara explicitação.

É a Lei 6/77 que vem determinar a criação dos primeiros cursos públicos de formação, revogando o que tinha sido determinado pela Reforma Veiga Simão (Lei 5/73) e anunciando que a curto prazo seriam publicados os estatutos que deveriam regulamentar o seu funcionamento, assim como o quadro de profissionais para os jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação. É também definida a responsabilidade do governo na formação das auxiliares de educação em serviço nas diversas instituições do país.

De acordo com a Lei 6/77, estas escolas são designadas por Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI). O acesso à formação inicial passa a ser o curso complementar do ensino secundário (11 anos de escolaridade). Esta maior exigência no acesso aos cursos, é reveladora de uma evolução muito positiva, constituindo um marco importante na história do grupo profissional. Contrariamente à anterior legislação de 1973, é utilizada a designação *educadores* e não *educadoras*, o que significa que a profissão deixa de ser considerada como sendo apenas restrita ao sexo feminino.

Relativamente ao ingresso no curso, em 1977 é determinado que as habilitações académicas, durante os anos lectivos 1977/78 e 1978/79, a título transitório, passem a ser o curso complementar do ensino secundário independentemente das disciplinas realizadas. Para o ano lectivo 1979/80,

findo o regime de transição, a habilitação requerida passa a ser o curso complementar do ensino secundário com as disciplinas de Português, Matemática e Ciências Naturais, ou Geografia, ou Físico-Química.

Durante este mesmo ano é criado o ensino superior de *Curta Duração* que posteriormente se veio a designar por Ensino Superior Politécnico. No âmbito deste novo tipo de ensino, é prevista a criação de Escolas Superiores de Educação (ESE), responsáveis pela formação dos professores e educadores de infância. Este projecto, que começou a ser pensado ainda no tempo do Ministro Veiga Simão, foi sujeito a um processo longo e complexo, tendo a formação inicial começado a funcionar nestas escolas somente em 1986.

Para apoiar a/os profissionais colocado na rede pública do Ministério da Educação, a Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE) começou a organizar desde 1978 acções de formação e documentos de apoio. Estas acções, para além de continuarem a dar um grande relevo à formação em psicologia e pedagogia, passaram também a integrar uma componente de sociologia, área disciplinar que até aí era praticamente inexistente nos cursos de formação.

Paralelamente, começaram a ser feitas diligências para a organização de grupos de trabalho entre profissionais colocadas na mesma zona geográfica (*grupos concelhios*), para discussão das principais questões sentidas na definição e desenvolvimento dos seus projectos educativos visando um maior intercâmbio entre as instituições e tentando superar as situações de maior isolamento. Mais tarde a organização destes grupos obedeceu a uma maior formalização, e em muitas zonas as educadoras e educadores passaram a ter um dia por mês para se reunirem.

Nunca foi no entanto definida uma determinação legal que regulamentasse, ou tornasse obrigatória a organização destes grupos. Quando em 1998 é publicado o novo regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos educativos passaram a existir *conselhos de docentes* que em parte continuaram a assumir esta função só que na maioria dos casos agrupando educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico.

Mas o apoio formativo organizado a partir da criação rede pública do Ministério da Educação contribuiu para agravar as diferenças que já existiam relativamente às instituições dependentes da Segurança Social. Desde 1977, ano em que se procedeu à regionalização dos serviços deste

Ministério, a formação dada ao pessoal tinha sofrido uma grande diminuição. Por outro lado, considerando que estas instituições se situavam essencialmente nas cidades principais, integrando diversos grupos de crianças, as necessidades de formação eram diferentes das sentidas pela/os profissionais dos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação.

A agravar estas diferenças, como já foi referido, os jardins de infância da rede pública à semelhança das escolas passaram a ter um horário reduzido, enquanto que as instituições dependentes do Ministério da Assistência Social, para responder às necessidades das famílias, continuaram a ter uma média diária de 10 a 12 horas de funcionamento. Este horário alargado veio reforçar ainda mais as diferenças nas condições de trabalho das duas redes institucionais.

Em 1979 são finalmente publicados os estatutos das escolas públicas de formação para educadores de infância (Decreto-lei 519-R2/79). É concedida a estas escolas “*uma relativa autonomia pedagógica*” sendo-lhes facultada “*a existência de um órgão adequado à inovação e criatividade pedagógica, e, por outro lado, autonomizando-as das escolas do magistério primário*”. São designadas por Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI), as escolas de Viana do Castelo, Viseu, Guarda e Caldas da Rainha sendo definido que “*aos cursos de educadores de infância que têm vindo a funcionar nas escolas do magistério primário são aplicáveis, com as adaptações necessárias, as disposições constantes do Estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância.*”

No mesmo decreto que define os estatutos das ENEI, é referida a criação de Escolas Superiores de Educação (ESE), que deveriam passar a ser responsáveis pela formação de educadores e professores. A definição dos estatutos das ENEI é considerada fundamental, devido à necessidade urgente de regulamentar a formação e também para possibilitar uma experiência prévia ao início de funcionamento das ESE.

Para além da formação inicial de educadores de infância, são definidos como objectivos das ENEI a “*(...) investigação pedagógica nos domínios da educação pré-escolar*” devendo estas, “*(...) na medida das suas possibilidades e das solicitações que lhes vierem a ser dirigidas*” promover actividades de: “*a) Formação contínua do pessoal da educação pré-escolar; b) Apoio à comunidade; c) Cooperação com os novos países de expressão portuguesa*”.

Relativamente à formação inicial, é determinado que esta deverá: “*a) Sensibilizar o futuro educador de infância para as diversas variáveis que contribuem para o desenvolvimento global da criança; b) Possibilitar ao futuro educador de*

infância as condições que permitam a compreensão da integração educador-criança-meio; c) Suscitar no futuro educador de infância uma acção pedagógica reflectida e renovada.

Considerando estes objectivos, é definido que a formação deverá abranger, de forma integrada e eminentemente prática, as seguintes componentes: "a) *Informação científica*; b) *Formação psicopedagógica*; c) *Observação, reflexão e prática pedagógicas*". Relativamente à investigação é referenciado que esta deve constituir: "a) *Uma atitude permanente de professores e alunos na realização das actividades escolares*; b) *Um objectivo que visa assegurar uma dinâmica de renovação nas escolas normais, possibilitando o estudo permanente dos problemas do sector e garantindo a divulgação e, quando for caso disso, a sua experimentação nos jardins-de-infância.*" São sugeridas diferentes temáticas de pesquisa, nomeadamente a reflexão sobre outros tipos de atendimento à criança e à família, mais adequadas à especificidade das necessidades sentidas.

Com uma duração de três anos, o plano de estudos dos cursos deve centrar-se na "(...) *prática pedagógica entendida na sua dimensão relacional, procurando-se, pois, que, para além do saber e do saber fazer, o ser e o estar sejam realidades fundamentais na formação.*"

Relativamente ao plano de estudos proposto, observa-se que apenas relativamente ao 3º ano do curso é que é deixada alguma autonomia às escolas na gestão curricular. No entanto, esta é bastante restrita considerando que a carga horária deste último ano é ocupada, quase na totalidade, com a prática pedagógica.

Para além do plano de estudos, os estatutos definem também as habilitações necessárias para a docência das disciplinas propostas sendo exigido às formadoras e aos formadores o grau académico de licenciatura (5 anos no ensino superior). Relativamente à "*área da observação e prática pedagógica*", é considerado que esta deverá estar a cargo de educadores diplomados, com um curso de duração não inferior a três anos, incluindo o estágio.

Alguns dias mais tarde, foi publicada uma portaria com os programas de todas as disciplinas deste plano de estudos, descriminando os objectivos, conteúdos e referências bibliográficas (Portaria 26-G/80). É de salientar que no programa da prática pedagógica é muito valorizada a intervenção comunitária, sendo dado um particular destaque ao estudo do meio (e consequentemente às características sócio-culturais das crianças) na definição dos projectos de trabalho.

Para além da preparação para o trabalho no jardim de infância, é também valorizada a preparação para o trabalho na creche (com crianças com menos de 3 anos) e para o trabalho noutras instituições, como por exemplo: hospitais, internatos, espaços de animação sócio-cultural.

Como já foi referido, os *Estatutos dos Jardins de Infância* são publicados neste mesmo ano. Nestes, é dada uma grande autonomia aos profissionais, sendo reforçada a especificidade da educação de infância em relação aos outros níveis de ensino. Apesar de muitas das ideias defendidas nestes estatutos nem sempre se terem concretizado nas práticas educativas, estas passaram a fazer parte do discurso da maioria dos profissionais, estando também presentes nos princípios definidos para as escolas de formação.

Quanto aos cursos de formação privados já existentes, ainda em 1978, antes da publicação do Estatuto das Escolas Normais, é publicado um Decreto que estabelece as normas para a sua equivalência. De acordo com este Decreto, é atribuída equivalência aos diplomas passados por escolas ou cursos oficialmente reconhecidos, sempre que o respectivo plano de estudos abranja uma duração de 3 anos, incluindo o estágio. Relativamente aos cursos de duração inferior, é apenas atribuída equivalência para o exercício de funções docentes no ensino particular. Mais uma vez são reforçadas as diferenças entre as instituições públicas e privadas, sendo menor a exigência para o desempenho docente nestas últimas.

É ainda definido que competirá à Inspeção-Geral do Ensino Particular verificar a possibilidade de aprovação destes diplomas. Determina-se ainda que os planos e programas destas escolas, deverão ser objecto de aprovação ministerial por períodos de três anos, passando a existir um maior controle por parte do Ministério em relação ao funcionamento dos cursos privados.

Estas novas exigências, nomeadamente o aumento das habilitações de acesso aos cursos, implicaram a necessidade de serem feitas algumas alterações nos cursos privados já existentes. À semelhança dos cursos públicos, estes continuam a ter três anos de duração, sendo o 3º ano essencialmente ocupado por seminários e pelas actividades da prática pedagógica.

Em 1980, são também criados *Cursos de promoção de auxiliares de educação a educadores de infância*, em horário pós-laboral, para o pessoal que trabalhava nas instituições sem nenhuma formação técnica específica. Estes cursos funcionaram nas Escolas do Magistério Primário até 1985. No entanto, antes da sua criação, em algumas escolas privadas, funcionavam já cursos pós-laborais com uma finalidade semelhante.

– A criação da APEI

Já em 1981 os educadores de infância organizaram a sua primeira associação: a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). Para perceber melhor o contexto em que surge esta Associação, é no entanto importante recuar no tempo e analisar mais atentamente a história do movimento associativo dos professores portugueses. Esta história, tem a sua origem ainda no do século XIX, correspondendo a uma tomada de consciência dos interesses do grupo profissional (Nóvoa, 1991: 16).

No entanto, apesar das suas origens datarem ainda do século XIX, em consequência do regime político do Estado Novo, só depois de Abril de 1974 é que foi possível um maior desenvolvimento do processo de organização e de sindicalização do corpo docente, sobretudo no ensino público.

Este processo foi-se desenvolvendo sendo essencialmente motivado por reivindicações de ordem salarial e pela exigência de uma maior estabilidade profissional (Teodoro, 1997: 108). No período pós Abril de 74, o movimento associativo e sindical vive uma nova fase da sua história, sendo criadas novas associações profissionais, organizados por níveis de ensino, áreas disciplinares, ou incorporando docentes dos diferentes níveis do sistema educativo.

A criação da APEI constitui um marco importante na história do grupo profissional, por ser a primeira associação organizada exclusivamente por educadores de infância.

«A ideia de haver um espaço representativo como corpo profissional, independentemente de todas as opções filosóficas, já vinha lá muito longe (...). A opinião pública e os serviços conheciam as Educadoras de Infância como pessoas de dotes

pessoais apreciáveis, de engenho e arte satisfatórios no contacto com as crianças, mas a Educadora ainda não era reconhecida como profissional apta a desempenhar um importante papel no sucesso educativo da criança, de uma forma sistematizada e elaborada, porque de base científica.

Em finais da década de 70, um reduzidíssimo número de Educadoras mais afoitas, num misto de aventura e de loucura, começou a reunir-se. O número de participantes foi-se alargando de reunião para reunião(...) Até que se decidiu promover uma assembleia geral de profissionais de educação de infância – esta teve lugar a 8 de Maio de 1980 – e compareceram cerca de 200 educadoras! Foi exposta a ideia da “criação duma Associação que, por um lado, constituísse um ponto de encontro, de troca de experiências e preocupação das educadoras em exercício e, por outro, desse possibilidade de organização de cursos de actualização, seminários, conferências de interesse para a profissão, etc.” (Relatório de Actividades da APEI, 1981). A proposta teve logo adesão (...) Foi, portanto, nesse dia, numa sala de reuniões emprestada, que a APEI viu a luz do dia, porque logo ali nasceu uma comissão instaladora.

Esta comissão foi-se reunindo e sentiu imediatamente que a APEI ia crescer (...) aliás, correspondeu a um desejo calado de algumas Educadoras e a uma necessidade sentida por outras, pelo que, progressivamente, a adesão aconteceu!» (CEI, 1990: 4)

Este testemunho do grupo pioneiro que esteve por trás da criação da APEI, revela o entusiasmo que esteve subjacente a este acontecimento, sendo também revelador de alguma especificidade relativamente a outras associações de docentes. Na sua origem – aliás como revela o nome da Associação – mais do que a necessidade de reivindicar melhores condições laborais, esteve a preocupação de dar uma maior visibilidade aos educadores como profissionais. Esta preocupação, relativamente à imagem social do grupo, ainda hoje é sentida por muitos educadores, como mais adiante será analisado.

A necessidade de uma maior visibilidade e afirmação dos saberes específicos da profissão, implicou que subjacente à criação da APEI estivesse também presente a preocupação de promover uma maior reflexão e sistematização das práticas de trabalho desenvolvidas na educação de infância.

Tendo em conta estas preocupações, nos primeiros Estatutos da Associação são definidos os seguintes objectivos:

- a) Promover e propor a criação do estatuto por que se regem os profissionais de Educação de Infância;
- b) Promover e propor a criação de um código deontológico;
- c) Promover o aperfeiçoamento profissional dos sócios;
- d) Desenvolver acções conjuntas com outras associações profissionais cujos sócios tenham intervenção no campo da educação;
- e) Contribuir para a articulação do ensino nas escolas de formação dos profissionais com a realidade de trabalho;
- f) Contribuir para a definição da política de educação, através da colaboração com entidades oficiais e particulares que visem a promoção da educação de infância;
- g) Representar os sócios em organizações e realizações internacionais;
- h) Intervir em todo e qualquer assunto dos profissionais de educação de infância, com excepção dos específicos da actividade sindical» (DR 156 de 10/7/1981).

Posteriormente estes objectivos sofreram alguma evolução, nomeadamente em relação a uma maior valorização do papel da APEI como parceiro social na definição das políticas educativas para a infância.

Ao longo da sua existência a Associação foi desempenhando diferentes tipos de acções, nomeadamente a nível da formação e informação dos profissionais de educação de infância, com a preocupação de promover uma maior reflexão, fundamentação e divulgação dos saberes e características específicas do grupo profissional que representa. De entre as diferentes actividades desenvolvidas destaca-se o trabalho desenvolvido pelo seu Centro de Formação, os Encontros Nacionais organizados de dois em dois anos e, desde 1986, a publicação da revista *Cadernos de Educação de Infância*.

Como é referido por Miquelina Lobo (1991), então presidente da APEI, durante o IV Encontro Nacional, a Associação procurou constituir-se como um espaço de preservação da cultura específica do grupo profissional que representa.

Ao longo da sua história recente, a APEI participou nos vários acontecimentos que foram marcando a história do grupo profissional que representa, sendo disso testemunho as suas publicações, as actas dos encontros organizados, os seus relatórios de actividades, cuja consulta foi preciosa para a realização do presente estudo.

– Os anos que precederam a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e o final das ENEI

Em 1982 – quando já existiam mais de 1000 educadores na rede pública do Ministério da Educação – é finalmente definido um sistema de colocações específico para esta/es profissionais. Até esta data, a colocação de educadores era feita segundo as normas já existentes para as professoras e professores da escola primária.

Apesar de se procurar definir uma maior estabilidade no sistema de colocação, a grande dispersão da rede, essencialmente restrita às localidades mais isoladas, tornou este objectivo difícil de atingir. Actualmente, a instabilidade das colocações de educadores de infância que trabalham na rede pública do Ministério da Educação continua a ser um dos problemas mais graves que afectam o grupo profissional.

Mas o dinamismo inicial verificado no crescimento da rede institucional começou a diminuir a partir do ano lectivo 1983/84, factor que associado ao cada vez maior número de educadores formados, veio marcar o início de uma fase dramática na recente história deste grupo profissional. Ao contrário das expectativas criadas no final dos anos 70, começa-se a verificar a existência de educadores em situação de desemprego, facto que implicou uma grande agitação no seio do grupo profissional, como é referido num artigo da revista do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL, 1984: 19).

Quando em 1985 é finalmente publicada uma portaria determinando a criação de novas salas de jardim de infância, o jornal de um dos Sindicatos afirma: “A sua publicação não é fruto da boa vontade do Ministério da Educação, mas sim, de um conjunto de vontades dos educadores e dos seus Sindicatos” (SPGL, 1984: 15). Neste artigo refere-se que para pressionar a publicação desta portaria foram organizadas diversas concentrações, reuniões, encontros regionais e uma greve a nível nacional.

Mas a dinâmica que caracterizou o início do crescimento da rede institucional perdeu-se. Esta questão é também referenciada em 1985 durante o I Encontro Nacional organizado pela APEI, sendo agravada pelos receios dos profissionais perante as expectativas relativamente à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e ao início de funcionamento das Escolas Superiores de Educação. Estes acontecimentos aguardados já há muito tempo, vieram a concretizar-se em 1986.

As Escolas Normais de Educadores de Infância e os cursos de formação das Escolas do Magistério Primário, desde o seu início que tinham prevista a sua extinção a curto prazo.

Num estudo de avaliação realizado em 1986, resultante de um acordo de cooperação entre o Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, é apresentado um balanço do trabalho realizado por estes cursos de formação (Estrela; Estrela (coord.), 1991). Este estudo, que procedeu à realização de inquéritos, entrevistas e análise documental, incidiu essencialmente na avaliação de quatro escolas: Viseu, Lisboa, Coimbra e Faro. Sem pretender realizar uma análise detalhada sobre os aspectos metodológicos e sobre o trabalho de análise realizado, são apresentadas algumas conclusões desta avaliação.

«(...) é a nível da articulação teoria-prática, da interdisciplinaridade e da investigação pedagógica que se situam os aspectos que, do ponto de vista da organização curricular, se revelam mais críticos. (...) é na estrutura curricular dos cursos que podemos encontrar a origem dos aspectos menos conseguidos (...). Factores conjunturais, variáveis de escola para escola, podem ter ajudado a atenuar, em alguns casos, a agravar noutros, as dificuldades de concretização dos objectivos estabelecidos nos textos legais. Factores inerentes ao sistema, como o critério de selecção de formadores, o desconhecimento que muitos destes tinham da realidade 'jardim de infância' e a falta de uma formação de formadores, terão certamente contribuído para as deficiências de execução nos aspectos mencionados.» (Estrela; Estrela (coord.), 1991: 136,137)

No geral, o grupo de avaliação refere, no entanto, que sobressai uma imagem positiva da formação:

«Se houve pontos negativos como os já referidos, se houve falhas em algumas disciplinas (...) se na prática de estágio ou na prática profissional se revelaram dificuldades de planificação de actividades, parece-nos que o balanço final que ressalta deste estudo se pode considerar largamente positivo e que um novo espírito e uma nova mentalidade marcaram a formação ministrada» (Estrela, Estrela (coord.), 1991: 38).

Quando em 1986 é determinado o início de funcionamento dos cursos das Escolas Superiores de Educação (ESE) e é publicada a Lei de

Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), estas inovações foram vividas com uma certa apreensão. Paralelamente, o grupo de profissionais de educação de infância, começa a atravessar uma das fases mais difíceis da sua história, sendo cada vez maior o número de educadoras e educadores em situação de desemprego.

Antes do funcionamento dos cursos de formação inicial das ESE, segundo informações do Departamento de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação³⁰, o número total de educadores de infância existentes em Portugal era já de 10.308, sendo 762 formados através dos cursos de promoção; 3.576 formados em escolas públicas e 5.970 formados em escolas privadas.

3.3 As Escolas Superiores de Educação e a actualidade (1986 - anos 90)

Em Portugal, data da década de 70 o debate sobre a necessidade de criação de uma forma de ensino superior curto, mais prático que o ensino universitário, para dar uma melhor resposta às necessidades económicas do país. Este projecto, previsto na Reforma Veiga Simão, como já foi referido, acabou por ser adiado devido aos acontecimentos políticos de Abril de 1974.

Alguns anos mais tarde, é criado "o ensino superior de curta duração, tendente à formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação a nível superior intermédio" (Decreto-Lei 427-B/77), que deverá ser ministrado em estabelecimentos de ensino de âmbito regional, nomeadamente em Escolas Superiores de Educação, que, entre outras finalidades, passam a ser responsáveis pela formação inicial dos educadores de infância.

A partir de 1979, a designação de ensino superior de curta duração é substituída pela designação de Ensino Superior Politécnico, sendo definido que este passaria a ter como finalidades:

«a) Formar, a nível superior, educadores de infância, professores dos ensinos primário e preparatório e técnicos qualificados em vários domínios de actividade;

³⁰ Informações recolhidas no Departamento de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação, relativamente ao ano de 1986, em documentos não publicados.

- b) Promover, dentro do seu âmbito, a investigação e o desenvolvimento experimental, estabelecendo a ligação de ensino com as actividades produtivas e sociais;
- c) Apoiar pedagogicamente os organismos de ensino e educação permanente;
- d) Colaborar directamente no desenvolvimento cultural das regiões em que estão inseridos;
- e) Prestar serviços à comunidade, como forma de contribuição para a resolução de problemas, sobretudo de carácter regional, nela existentes.»(Decreto-Lei 513-T/79)

Subjacente à criação deste tipo de ensino, verifica-se a preocupação de promover uma maior descentralização do ensino superior. Para um desenvolvimento mais rápido, é definido que os estabelecimentos do ensino superior politécnico deverão iniciar a sua actividade em regime de instalação, durante um período compreendido entre três a seis anos sendo nomeadas pelo Ministério comissões instaladoras para funcionarem como órgãos de gestão destas instituições. Apesar destas intenções iniciais, este período de instalação, acabou por durar mais tempo do que o inicialmente previsto, sendo o regime de autonomia destas instituições definido em 1990. Este atraso, em alguns casos, implicou a existência de uma falsa autonomia que acabou por afectar o desenvolvimento destas instituições.

Integradas no Ensino Superior Politécnico, depois de um processo longo e complexo, em que predominaram algumas ambiguidades, só em 1986 tem início o funcionamento dos cursos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação (ESE). O projecto destas escolas, cuja concretização foi em parte possível devido a um financiamento do Banco Mundial.

Em 1978 e 1979, quando se começou a pensar mais seriamente na criação das ESE, defendia-se a existência de uma formação única para educadores de infância e professores do ensino primário, assim como a existência de planos de estudo iguais para todas as escolas do país, chegando a ser organizado durante o ano de 1984, um grupo de trabalho para definir o perfil dos profissionais a formar por estas escolas. No entanto, o relatório deste grupo nunca chegou a ser divulgado e a legislação de 1986 que determinou o seu início de funcionamento, definiu a existência de diversas alterações em relação às orientações

inicialmente definidas. Os cursos de formação inicial para a educação de infância e para o ensino primário passaram a funcionar de forma diferenciada, e o Ministério definiu apenas linhas gerais de orientação em relação aos planos de estudo dos cursos, sendo determinada a autonomia das escolas na sua definição. Somente na ESE de Viseu, que começou a funcionar experimentalmente antes de 1986, foi tentada a definição de um plano de estudo comum para a formação de educadores e professores.

Enquanto que durante o funcionamento das Escolas Normais de Educadores de Infância, a Divisão de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação mantinha um papel importante no apoio aos cursos de formação inicial, com a passagem destas para o Ensino Superior Politécnico, esta competência deixou de estar a seu cargo, sendo salvaguardada a autonomia pedagógica das escolas de formação. Contrariamente ao que se passava em relação aos antigos cursos, em que o plano de estudos e os programas eram definidos a nível nacional, as Escolas Superiores de Educação passam a definir os seus planos de estudo autonomamente, de acordo com os princípios genéricos definidos pela legislação.

De acordo com a Portaria 352/86 que determina a criação dos cursos, as Escolas Superiores de Educação passam a poder ministrar a formação inicial de educadores de infância, professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico em várias variantes. O acesso aos cursos passa a ser igual ao acesso ao ensino superior universitário (12 anos de escolaridade) sendo sujeito aos mesmos critérios de selecção. A formação destas escolas é correspondente ao grau académico de *bacharelato*, tendo os cursos uma duração de 3 anos, organizados em 6 semestres. Cada semestre terá a duração mínima de 15 semanas, devendo a carga horária total do curso situar-se entre 2250 e 2500 horas.

É ainda definido que “o curso incluirá obrigatoriamente componentes de prática pedagógica e de formação em ciências da educação, às quais serão atribuídas as seguintes parcelas da carga horária total: a) Prática Pedagógica: 22,5% a 27,5%; b) Ciências da Educação (não incluindo as metodologias específicas): 20% a 25%.” Curiosamente, em relação à formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, são ligeiramente inferiores as percentagens atribuídas à Prática Pedagógica e à formação em Ciências da Educação, o que consequentemente implica que na formação destes docentes seja dado um

maior peso à formação teórica não directamente relacionada com a actividade profissional.

É ainda definido que: “1) *A Prática Pedagógica deve constituir uma base de aprofundamento da formação nas diferentes componentes do curso respectivo no sentido do desenvolvimento das competências necessárias ao exercício dos diferentes aspectos que integram a função docente*; 2) *A Prática Pedagógica concretiza-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso, em períodos de duração e, responsabilização progressiva.*”

Esta Portaria prevê ainda a organização de um *ano de indução*, que deverá consistir na organização de diferentes tipos de acções de acompanhamento aos profissionais recém-formados, durante o seu primeiro ano de trabalho. Este *ano de indução*, que constituiu uma importante inovação do projecto destas escolas, nunca chegou no entanto a ser devidamente regulamentado não sendo criadas as condições necessárias para a sua concretização. Apenas recentemente, começaram a ser desenvolvidos esforços conjuntos, entre as diferentes Escolas Superiores de Educação, no sentido de ser possível um apoio mais efectivo aos recém-formados e recém-formadas destas escolas.

Em algumas zonas, em que não existiam Institutos Politécnicos, a formação inicial de educadores e professores do ensino primário, ficou a cargo de Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP) integrados em Universidades. Relativamente às características dos cursos organizados por estes Centros, a Portaria refere que os princípios nela definidos se aplicarão com as necessárias adaptações. Esta salvaguarda surge em consequência das características específicas do funcionamento do ensino superior universitário, nomeadamente a sua maior autonomia científica e pedagógica.

Não existe uma clara definição dos objectivos que devem orientar a organização dos planos de estudos destes cursos, lacuna que pode justificar-se devido ao facto de então se aguardar a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta veio a ser feita alguns meses depois, em Outubro de 1986, quando iniciavam já o seu funcionamento alguns cursos de formação.

Perante a inexistência de estudos prévios em relação ao trabalho de formação já desenvolvido, o início de funcionamento destes cursos

caracterizou-se por uma certa indefinição, reforçada pela existência de imprecisões em relação a alguns aspectos fundamentais, como por exemplo a regulamentação da prática pedagógica, que foi definida dois anos depois (Portaria 336/88).

De acordo com este documento regulamentador da prática pedagógica, entre outros aspectos, são apresentados de forma mais explícita os seus objectivos e princípios orientadores, sendo referida a necessidade desta se concretizar em períodos de duração crescente e responsabilização progressiva, desenvolvendo-se de acordo com os seguintes aspectos: “a) *Observação-análise*; b) *Cooperação-intervenção*; c) *Responsabilização pela docência.*”

Relativamente à relação com as instituições escolhidas para centros de estágio é definida a necessidade de serem estabelecidos protocolos de colaboração. No entanto, nunca foi claramente explicitada a função e estatuto da/os profissionais que recebem estagiária/os (designados por *cooperantes*). Como é salientado por Bártolo Paiva Campos (1995) num relatório sobre a formação de professores em Portugal, por vezes é difícil encontrar profissionais disponíveis para cooperarem com as instituições de formação: “porque não têm redução de serviço docente e porque o complemento de vencimento concedido (...) não é competitivo com outras tarefas a que se podem dedicar” (1995: 38).

Por outro lado, a grande instabilidade das colocações de educadores e professores, muitas vezes impede o desenvolvimento de um projecto continuado entre as escolas de formação e os centros de estágio.

Apesar destas indefinições, a passagem da formação inicial para o ensino superior, não pode deixar de ser salientada como um marco muito importante na história do grupo profissional. No entanto, a grande diversidade que passou a existir em relação aos cursos, veio reforçar ainda mais a grande heterogeneidade que já caracterizava a formação dos educadores de infância.

Num estudo realizado em 1989, com o objectivo de analisar os planos de estudo destes primeiros cursos de formação inicial que funcionaram nas Escolas Superiores de Educação públicas, foi possível constatar esta grande diversidade (Cardona, 1989; Cardona, 1993). De acordo com este trabalho, esta observa-se na organização curricular dos cursos, sendo diversificada a terminologia utilizada para designar as

disciplinas, assim como as formas de interpretar os princípios definidos pela legislação.

Estes planos iniciais, foram sujeitos a posteriores alterações, com a evolução natural das escolas, que se foram organizando, de acordo com o crescimento e consolidação do seu corpo docente e sobretudo com o desenvolvimento e melhor definição do seu projecto de formação. Esta evolução observa-se sobretudo a partir dos anos 90, quando depois de muitos anos de regime de instalação, é definido o seu regime de autonomia.

De acordo com o novo regime de autonomia, as escolas e os institutos superiores politécnicos, começaram a poder reger-se "(...) na sua administração e gestão, pelos princípios da democraticidade e da participação de todos os corpos escolares" (Lei 54/90), sob a tutela do Ministério. As instituições passaram assim a poder definir democraticamente os seus próprios estatutos e órgãos de gestão, passando a ser obrigatória a apresentação dos seus planos e relatórios de actividades. Esta evolução foi fundamental para o desenvolvimento de projectos de uma gestão mais participada e coerente do seu funcionamento.

Analisando comparativamente a legislação de 1986, que regulamentou a definição dos planos de estudos das Escolas Superiores de Educação e os antigos cursos das Escolas Normais de Educadores de Infância, observa-se que a principal diferença diz respeito a um muito menor peso atribuído à prática pedagógica, e a um acentuado aumento da formação teórica. Os cursos das ESE passam a ter uma maior dimensão científico-cultural, sendo criticados por serem demasiado teóricos. Este aspecto acabou por se tornar mais evidente em consequência de não terem sido criadas as condições necessárias para a concretização do ano de indução, previsto na legislação.

Quanto à carga horária total do curso, nas ESE (2250-2500 horas) esta passa a ser inferior à carga horária dos antigos cursos de formação (2610 horas), aspecto que se compreende devido à maior valorização que passa a ser dada à realização de trabalhos de pesquisa autónomos por parte da/os formanda/os.

Relativamente aos cursos de formação das escolas privadas já em funcionamento, apenas em 1987, é publicado um Despacho que determina a concessão de um período de transição para que estas se

possam adaptar às inovações determinadas a nível da formação inicial. Durante este período, as escolas interessadas procederam à apresentação de requerimentos para a sua reestruturação e criação de novos cursos, nos moldes das alterações definidas.

A propósito da forma como este processo de transição foi realizado pela Escola João de Deus, Ponces de Carvalho (1991) refere que foi organizado um grupo de estudos, no qual foram convidados a participar docentes do ensino superior, para a elaboração de novos planos de estudos e para a reestruturação da dinâmica da escola. No entanto a discordância deste grupo de trabalho relativamente ao excessivo peso dado à formação teórica, em detrimento da prática pedagógica.

«Esta comissão considerou a percentagem atribuída à prática pedagógica insuficiente (...). Dispondo a escola de um modelo de prática pedagógica responsável, confirmado pelo sucesso obtido ao longo de 44 anos (...) é proposto um aumento da percentagem atribuída à prática pedagógica...» (Ponces de Carvalho, 1991: 39)

Esta posição, também tomada pela Escola de Educadores de Infância de Lisboa, actual Escola Superior de Educação Maria Ulrich e por outras escolas privadas, implicou que contrariamente aos cursos públicos das Escolas Superiores de Educação, estas instituições continuassem a atribuir à prática pedagógica uma carga horária superior à definida pela legislação de 1986.

– A Lei de Bases do Sistema Educativo

Ainda no ano de 1986, alguns meses depois da divulgação da portaria que regulamenta o início de funcionamento dos cursos das ESE, é finalmente publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, um projecto já esperado desde 1974, em substituição da reforma Veiga Simão publicada em 1973. De acordo com esta Lei, a formação de educadores e professores deverá assentar nos seguintes princípios:

«a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;

- b) *Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;*
- c) *Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;*
- d) *Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;*
- e) *Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;*
- f) *Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;*
- g) *Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;*
- h) *Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.» (Lei 46/86)*

Definindo que a educação pré-escolar se destina às crianças entre os 3 anos e a idade de entrada na escola obrigatória, nesta lei não é feita qualquer referência à educação das crianças com menos de 3 anos, nem à necessidade da/os educadora/es serem formada/os para trabalhar com este grupo etário.

É definido que:

“Os educadores de infância e os docentes dos ensinos básico e secundário adquirem qualificação profissional em cursos específicos destinados à respectiva formação, de acordo com as necessidades curriculares do respectivo nível de educação e ensino, em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito.”

Relativamente à formação contínua, é ainda referida a necessidade desta ser assegurada como *“complemento e actualização de conhecimentos e competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”*. Esta, deve ser assegurada essencialmente pelas respectivas *“instituições responsáveis pela formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham”*, sendo determinado que passarão a ser atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua.

Define-se ainda que: *“A progressão na carreira deve estar ligada á avaliação de toda a actividade desenvolvida, (...) no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.”*

Vindo responder a uma necessidade há muito sentida, a Lei de Bases veio definir um enquadramento conceptual e estrutural para todo o sistema educativo, incluindo a formação e a carreira das/os profissionais de todos os níveis de ensino. Contrariamente à anterior lei 5/73, definida no âmbito da Reforma de Veiga Simão, esta lei apresenta um quadro conceptual mais explicito, sendo mais evidente a valorização de um tipo de formação mais reflexiva e fundamentada.

Definindo de forma dinâmica e flexível a formação e a carreira docente, a formação inicial aparece apenas como um primeiro momento de um processo formativo que se defende que continue a ser desenvolvido ao longo de todo o percurso profissional. Na sequência desta lei, posteriormente foram publicados outros documentos legais que contribuíram para um melhor enquadramento e regulamentação da formação e da carreira docente.

– O final dos aos 80

Em 1987, na sequência da criação das Direcções Regionais do Ministério da Educação, como atrás foi referido, os Centros de Acção Educativa (CAE) a funcionar na sua dependência, passam a ser responsáveis pelo apoio e acompanhamento às educadoras e educadores das instituições da rede pública do Ministério da Educação. Até aí, este trabalho tinha vindo a ser exercido pela Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE), serviço central do Ministério da Educação.

Tendo em conta o número reduzido de profissionais de educação de infância, relativamente aos restantes professores, assim como a história recente da rede pública de educação pré-escolar, desde o seu início que a DEPE sempre tinha acompanhado os educadores, organizando diferentes acções de formação. O início de funcionamento das Direcções Regionais, implicou uma maior diversidade relativamente ao tipo de apoio e dinâmicas de funcionamento instituídas. Em algumas zonas, esta mudança

acabou por implicar um certo retrocesso, sobretudo se considerarmos que em consequência do reduzido número de instituições, a educação de infância tem um peso institucional muito inferior ao dos outros níveis de ensino.

Paralelamente, também no final da década de 80, a instabilidade em relação às colocações, continuou a ser um problema grave, cada vez mais sentido pela/os profissionais. Neste sentido, foi criado um quadro de vinculação distrital (Decreto-Lei 35/88). No entanto, o problema da instabilidade profissional ainda hoje continua a ser sentido e a afectar o desempenho destes profissionais.

Pouco tempo depois é publicado o Ordenamento Jurídico da Formação (Decreto-Lei 344/89), definindo de forma mais detalhada as linhas gerais a que deve obedecer a formação inicial e contínua de professores.

Relativamente à *formação inicial*, é considerado que esta deve integrar:

- a) *A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios;*
- b) *A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade;*
- c) *A formação científica no domínio pedagógico-didáctico;*
- d) *O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;*
- e) *O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.»*

Os cursos devem obrigatoriamente integrar as seguintes componentes: “a) *Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência;* b) *Uma componente de ciências de educação;* c) *Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento em que essa prática é realizada*”, sendo expressamente referenciada a necessidade dos cursos incluírem sempre uma preparação inicial no campo da educação especial. Relativamente à *formação contínua*, são definidos como objectivos:

- a) *Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividades;*

- b) *Incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e ensino;*
- c) *Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.»*

Neste documento, é de novo reforçada a importância de ser organizado, pelas instituições de formação inicial, um *ano de indução*, para apoio a jovens profissionais durante o seu primeiro ano de trabalho. A regulamentação deste ano, continuou, no entanto, sem ser explicitada.

É ainda referenciado que para além de proporcionar o progresso na carreira, a formação contínua pode também contribuir para viabilizar a transição de docentes entre os diferentes níveis de ensino ou para o exercício de actividades especializadas. Esta *formação especializada* veio posteriormente a ser melhor explicitada e regulamentada. A coordenação e apoio ao desenvolvimento da formação contínua passe a ser competência da Direcção-Geral do Ensino Básico, a nível nacional, e das Direcções Regionais a nível local e regional.

A saída deste decreto veio definir, de forma mais explícita, o quadro conceptual da formação de educadores e de docentes, clarificando os seus objectivos e características gerais de funcionamento. A sua publicação, antecedeu o primeiro Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário, que veio a ser feita em 1990.³¹

– O Estatuto da Carreira Docente e as alterações definidas para a formação contínua

Após muitas controvérsias, a publicação deste Estatuto veio explicitar os direitos e deveres do corpo docente, assim como a estrutura e formas de progressão na carreira. Relativamente às educadoras e educadores de infância, o passar a existir uma carreira única, foi um momento importante na sua história profissional.

Ao contrário do que sucedia até aí, a progressão na carreira deixa de ser feita apenas com base no tempo de serviço, passando também a ser consideradas as características do percurso profissional realizado, nomea-

³¹ Decreto-lei 139-A/90 alterado pelo Decreto-Lei 1/98

damente as acções de formação contínua frequentadas. De acordo com a Lei de Bases e o Ordenamento Jurídico da Formação, são definidas três modalidades de formação: *Inicial*; *Contínua* e *Especializada*.

Relativamente a esta última, é explicitado que visa a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou actividades educativas especializadas, devendo ser ministrada nas instituições do ensino superior, já responsáveis pela formação inicial dos docentes.³²

Na sequência da publicação do Estatuto da Carreira Docente, surgiu a necessidade de pensar mais seriamente na formação contínua de educadores e professores, sendo organizados grupos de trabalho para pensarem na sua regulamentação. Esta foi definida dois anos mais tarde, já em 1992, através da publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua. Neste diploma, foram explicitados os princípios, objectivos e modalidades da formação, as entidades formadoras que a podem promover e realizar, e qual o seu regime de creditação. É ainda definido o início de funcionamento de um Conselho Coordenador da Formação Contínua,³³ que passa a ser responsável pela coordenação e avaliação das diferentes acções realizadas a nível nacional.

Na sequência deste Decreto, foi criada uma rede de Centros de Formação de Associações de Escolas que, conjuntamente com as instituições do ensino superior, associações e sindicatos de professores, começaram a participar na organização e dinamização de acções de formação contínua para educadores e professores. A criação destes Centros, foi conseguida num espaço de tempo muito reduzido, resultando da iniciativa directa das/os docentes.

Paralelamente à publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua, foi definido um programa de financiamento no âmbito do Quadro Comunitário de Apoio, através do *Programa Formação Contínua de Professores* (FOCO) que possibilitou a disponibilidade dos recursos necessários para a concretização de diversas acções, que tiveram o seu auge no ano de 1993.

Este desenvolvimento da formação contínua, cuja importância não pode ser negligenciada, não foi no entanto alvo de uma planificação

³² Esta modalidade de formação foi regulamentada pelo Decreto-Lei 95/97.

³³ Posteriormente este Conselho passou a ser designado por *Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua*.

adequada, sendo criticado pela existência de um grande número de acções realizadas de forma um pouco aleatória, perante a ausência de estudos prévios sobre as verdadeiras necessidades sentidas pela/os profissionais.

No entanto, este modelo de formação que surge na sequência de anteriores tentativas de desenvolver uma maior descentralização da formação contínua dos docentes, constituiu uma evolução muito positiva, criando novas estruturas organizativas, mais inovadoras e participadas.

«Os Centros de Formação das Associações de Escolas constituem, *potencialmente*, dispositivos permanentes de formação contínua de professores, contextualizados e orientados para o desempenho de um papel de apoio externo ao desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino, inscrevendo-se no quadro de uma estratégia de formação “centrada na escola”. Sendo uma fórmula organizativa nova e com uma acção potencialmente inovadora, os Centros de Formação não partem, contudo, do zero. Com efeito, em Portugal, a tentativa de conceber e concretizar modalidades de formação contínua “centrada na escola”, em ruptura com o paradigma escolar, remonta aos anos 70, nomeadamente ao período que se seguiu à revolução de Abril de 1974.

Este modo alternativo de conceber a formação de professores, materializou-se num conjunto de experiências que, apesar do seu carácter minoritário e fragmentado, mantêm um valor de exemplo e de referência. Este capital de experiência define uma ‘tradição’ portuguesa neste domínio, da qual os Centros de Formação se poderão constituir como herdeiros» (Barroso; Canário, 1999: 15-16).

De acordo com a classificação feita por João Formosinho (1991), já apresentada, pode-se considerar que na actual política educativa portuguesa, a formação contínua se caracteriza por um *modelo de parceria social*, existindo uma pluralidade de entidades formadoras. Esta, pode possibilitar a existência de uma maior diversidade a nível organizacional e metodológico, em que é valorizado o desenvolvimento de projectos centrados nas instituições educativas e nas iniciativas do corpo docente.

No entanto, apesar do enquadramento legal e das estruturas organizacionais possibilitarem uma gestão mais autónoma do processo formativo, na prática isso nem sempre acontece. A burocracia que continua a existir, sobretudo a nível do processo de financiamento, a falta de informação do corpo docente, continuam a implicar uma certa

atitude de exterioridade, que tem condicionado o trabalho desenvolvido a nível da formação contínua.

Algumas destas questões são analisadas num estudo realizado por um grupo de docentes da ESE de Santarém relativamente à avaliação do trabalho realizado pelos Centros de Formação de Associação de Escolas do distrito entre 1993-1998. Nas conclusões deste estudo, é referenciada a necessidade destes Centros:

«(...) se reconceberem como agentes estratégicos de formação, verdadeiros decisores colegiais de políticas e filosofias de formação, debatidas e assumidas pelas escolas associadas como linhas de acção com as quais visam metas e apontam para ambições de melhoria futura. Tal reconversão implica um esforço considerável de alteração de mecanismos de funcionamento, largamente marcados por uma tradição burocrática e centralizada que caracteriza o sistema português. Implica também uma aposta no envolvimento efectivo das escolas associadas e seus professores no trabalho dos centros que, de facto, lhes pertencem. (...) a eficácia da formação (...) implica uma crescente atitude profissional dos professores, com a consequente passagem de uma relação algo difusa e introspectiva com a formação para uma concepção de formação e de carreira em termos de processo de desenvolvimento profissional contínuo, traduzido em reais impactos nos desempenhos, saberes e competências» (Roldão; Costa; Reis; Camacho; Luís; Duarte, 2000: 140).

Esta nova forma de conceber a formação contínua, como é salientado neste estudo, implica uma *mudança da cultura profissional e institucional* sendo um dos principais desafios com que os centros de formação de associações de escolas se confrontam (Roldão; Costa; Reis; Camacho; Luís; Duarte, 2000: 140)

Em relação à educação de infância, a publicação dos Estatutos da Carreira Docente e as alterações definidas a nível da formação contínua, vieram reforçar ainda mais a diversidade já existente no seio do grupo profissional, continuando a existir um panorama muito diferenciado fora da rede pública do Ministério da Educação.

No entanto, com as alterações definidas no final dos anos 90, passando o Ministério da Educação a ter a tutela pedagógica de toda a rede institucional, perspectiva-se uma maior equiparação das condições de trabalho na rede pública e privada. A publicação das Orientações

Curriculares para a Educação Pré-Escolar, vieram também reforçar esta evolução, dando resposta a uma necessidade de há muito sentida pelas educadoras e educadores de infância.

Paralelamente, o maior crescimento da rede institucional verificado nos últimos anos, implicou também uma diminuição do número de educadores em situação de desemprego ou de emprego precário. Continuam no entanto a não existir dados estatísticos precisos que possibilitem um conhecimento exacto.

De acordo com dados do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento Ministério da Educação (1999)³⁴, existem cerca de 10992 educadores no Continente. Destes, 6454 pertencem ao ensino público e 4538 pertencem ao ensino privado. Estes dados são no entanto indicados como sendo provisórios, continuando sem existir um conhecimento preciso.

A instabilidade das colocações profissionais da rede pública, para além de continuarem a ser um dos principais problemas que afectam o grupo profissional, são um dos factores que dificulta a existência de um conhecimento estatístico mais exacto. Analisando os motivos subjacentes a esta instabilidade, num estudo realizado por Formosinho são referenciadas as características do sistema de colocações.

«(...) os professores estão sujeitos a um movimento compulsivo, provocando a sua instabilidade pessoal e profissional e a instabilização das escolas. Trata-se de uma mobilidade em cadeia, uma vez que os professores são obrigados a concorrer anualmente e a aceitar a escola que lhes é atribuída através de um sistema burocrático, que não tem em conta nem factores pessoais nem factores profissionais» (Formosinho, 1998: 34).

Se a grande instabilidade das colocações afecta a/os docentes dos diferentes níveis de ensino, esta é particularmente perturbadora na educação de infância, considerando a especificidade das características do grupo etário com que trabalham.

«O papel das educadoras de infância é providenciar cuidados e educação a crianças pequenas e suporte às suas famílias num contexto comunitário. Isto implica uma continuidade na relação pedagógica educador de infância/criança e uma continuidade

³⁴ Dados recolhidos em Julho de 1999 através da Internet

na relação mediadora educador de infância/famílias. Implica, também, uma continuidade na relação profissional entre pares e na relação profissional e pedagógica entre jardim de infância e escola primária.

Assim, as práticas administrativas de descontinuidade na educação pré-escolar pública estatal afectam o sucesso das práticas educativas em jardim de infância e põem em risco os benefícios que uma educação pré-escolar de qualidade pode proporcionar (Oliveira-Formosinho; Ferreira; Formosinho, 2000: 41).

Uma outra questão que se coloca, como foi já referenciado, é a grande diferenciação que existe entre profissionais que trabalham em jardins e infância e em creches, com as crianças de menos de 3 anos. As educadoras e os educadores que trabalham com este grupo etário, continuam a ter um estatuto diferenciado, não sendo considerados docentes.

– *A formação de educadores de infância passa a ser uma 'licenciatura'*

No ano de 1997 é publicada uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta veio determinar que a formação de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico, passasse a conferir o grau académico de licenciatura, começando os cursos a ter uma duração de 4 anos, à semelhança do que já acontecia para a/os profissionais dos outros níveis de ensino.

Na sequência desta alteração, foram definidas as condições para que profissionais titulares do grau de bacharelato (3 anos de duração) pudessem prosseguir os seus estudos de forma a poder adquirir o grau académico de licenciatura. Visando este objectivo, são criados cursos de complemento da formação científica e pedagógica e cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas. Para ambos os cursos, foram definidas diferentes áreas possíveis, sendo explicitadas as linhas gerais de funcionamento e os critérios de acesso a considerar pelas escolas de formação.

A par destas alterações, foi também criado o *Instituto Nacional de Acreditação de Professores* (INAFOP), para o desenvolvimento de um sistema de acreditação dos cursos superiores que certifiquem qualificação profissional específica para a docência. A criação deste Instituto, veio dar resposta à necessidade de ser definido um melhor ordenamento de toda

a formação docente. Na sequência do trabalho realizado por este Instituto foram definidos o *Perfil geral de Desempenho do Educador e do Professor* e o *Perfil específico de desempenho definido para o Educadores de Infância*, e os *Padrões de qualidade da formação inicial de Professores* publicados em Agosto de 2001 e que deveriam servir de base ao sistema de acreditação dos cursos de formação inicial. A mudança política do governo, em 2002, veio no entanto determinar a extinção do INAFOP, deixando em aberto a necessidade de se proceder ao desenvolvimento de um sistema de acreditação dos cursos.

Paralelamente, perspectivam-se novas alterações em consequência da Declaração de Bolonha, que em 1999 foi assinada por 29 Estados europeus, incluindo Portugal, com o objectivo de estabelecer até 2010 um espaço europeu para o ensino superior. Neste sentido vão ser definidos novos princípios reguladores para a acreditação e estruturação dos cursos, estando em discussão uma reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo, que entre outros aspectos implicará uma reformulação dos cursos de formação inicial de educadores e professores.

Também no final da década de 90 é de assinalar a organização do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância (GEDEI), associação criada com a finalidade de reunir diferentes investigadores e instituições que desenvolvem trabalhos de pesquisa nesta área. De acordo com os seus Estatutos, esta Associação (1998) tem como principal finalidade a partilha de investigação e práticas de formação. A sua organização revela uma nova preocupação no desenvolvimento da educação de infância.

4.1 *Das primeiras medidas legislativas até à actualidade*

As instituições para as crianças mais pequenas, ao contrário da escola, foram criadas para dar resposta a necessidades de ordem social e só muitos anos mais tarde se começou a valorizar a sua função educativa. Como referem Cristina Rocha e Manuela Ferreira (1994: 84): "A produção e extensão social de um estado infantil pré-escolar, cujo ofício é brincar, sem utilidade económica, consumidor de bens materiais e culturais, produziu-se em íntima articulação com as mudanças que se operam com a industrialização (...)."

Em Portugal, o desenvolvimento da educação de infância processou-se com um grande atraso comparativamente a outros países da Europa Ocidental. Apesar de quase sempre ter sido considerada como importante, a educação de infância tem ocupado um lugar secundário nas políticas educativas definidas. Esta constatação, como foi analisado, pode ser atribuída a diferentes tipos de factores de ordem ideológica e sócio-económicos, relacionados com a própria história do país.

Mais do que qualquer outro nível de ensino, em parte devido a não ser considerada obrigatória a sua frequência, a educação de infância tem sido muito sensível às diferentes mudanças políticas definidas. Destas mudanças, podemos registar a revolução de Abril de 74 como um marco fundamental, apesar das diversas contradições que então se observaram. Na sequência da evolução social que caracterizou este período, surgiram novas respostas inovadoras que deixaram marcas importantes.

Liane Mozère (1992) numa tentativa de compreender as condições necessárias para a emergência de certas formas de criatividade social analisa as implicações do Maio de 68 em Paris nas características de funcionamento das creches.

«Há momentos decisivos onde o que não é institucional pode emergir, desenvolver-se, querer distanciar-se do tradicional e da sua legitimidade. Em Maio de 68, por exemplo, viu-se desenvolver uma fusão de experiências instituintes, creches selvagens (...) colectivos de todo o género. Tomando sempre como referência os acontecimentos e os actores, no momento em que eles se vão operacionalizando, estes grupos, frequentemente efémeros, forjam novos instrumentos de intervenção que transformam radicalmente as referências até aí em vigor e interferem transversalmente nas formas de pertença dos indivíduos e da instituições.» (Mozère, 1992:13)

Apesar da diversidade das características destes dois movimentos que implicaram uma ruptura social, a evolução referida pela autora em consequência do Maio de 68, apresenta algumas semelhanças com a que foi vivenciada em Portugal no pós 25 de Abril. No entanto, apesar da criatividade deste período, e das inovações positivas que implicou, foram também muitas as contradições e indefinições que ficaram. Como refere Bruner (1996: 126): “Nas épocas revolucionárias, vemos sempre surgirem contradições que se reflectem na cultura e na educação”.

Actualmente, muitas destas contradições continuam a fazer-se sentir, em termos organizacionais e pedagógicos, apesar dos esforços realizados no final da década de 90, em que paralelamente à preocupação de fomentar o crescimento da rede institucional se observa uma preocupação política em enquadrar e apoiar o seu desenvolvimento qualitativo.

No entanto, muitos anos de indefinição, tornaram difícil a consolidação dos princípios definidos pela legislação. Como muito bem refere Louis Marmoz, a propósito das actuais características da educação de infância portuguesa:

«A racionalização e a integração que marcam a evolução actual podem inquietar: se as redes se mantiverem múltiplas, a regulação da desordem, que mais ou menos espontaneamente existia, pode conduzir a supressões ou carências cuja aceitação será tanto mais difícil, quanto não assentar em bases reais, para além das contabilizáveis» (Marmoz, 1997: 11).

Tendo em conta as dimensões que foram consideradas para o estudo do *desenvolvimento profissional*, a apresentação da história da educação de

infância portuguesa e das suas actuais características, permite compreender melhor algumas das questões que lhes estão subjacentes.

Relativamente à *acção pedagógica*, por exemplo, é de salientar a importância da definição de orientações curriculares (1997), como um marco importante, que veio clarificar as características a que devem obedecer as práticas de trabalho desenvolvidas. Estas orientações vieram introduzir uma nova forma de conceber as práticas educativas, valorizando a dimensão cultural e a aquisição de conhecimentos, para além da tradicional componente desenvolvimentista que tem vindo a predominar. Esta evolução veio consolidar algumas mudanças que se começaram a perspectivar no final da década de 70.

Em relação ao *espaço organizacional*, a multiplicidade dos contextos institucionais e a diversidade na forma de conceber as suas funções, continua a ser uma condicionante que se reflecte a nível estrutural e dinâmico. Predominam grandes discrepâncias entre a rede pública e privada, entre as instituições que recebem crianças com menos de 3 anos e as que recebem crianças em idade pré-escolar.

Quanto à participação das famílias e da comunidade na gestão institucional, apesar de nem sempre surgir de forma evidente nas práticas educativas, esta preocupação caracterizou o início da rede pública do Ministério da Educação. A importância do acto educativo não ser visto de forma isolada, motivou o desenvolvimento de redes de colaboração, com outros parceiros educativos e entre profissionais. Estas ideias não foram no entanto vivenciadas da mesma forma em todos os contextos institucionais. Mesmo dentro da rede pública, a forma como cada profissional valoriza e integra esta dimensão na sua prática educativa, continua a ser objecto de várias divergências, em consequência da diversidade dos percursos formativos, das vivências e experiências de trabalho.

Para perceber melhor a dimensão *processo colectivo*, no desenvolvimento da/os profissionais de educação de infância, de seguida será analisada a história da formação e a evolução deste grupo profissional.

– *Evolução da formação e organização do grupo profissional*

Contrariamente aos docentes dos outros níveis de ensino, em que a feminização crescente se começa a consolidar sobretudo a partir de

meados do século XX, no caso da educação de infância observa-se uma evolução diversa. Sendo inicialmente considerada como naturalmente vocacionada para as mulheres, apenas recentemente começam a aparecer os primeiros homens na profissão. Este facto tem subjacente várias ambivalências, revelando, entre outros aspectos, o grande peso atribuído às características pessoais em detrimento do desenvolvimento de saberes profissionais mais fundamentados.

A história da educação de infância incutiu a esta profissão características muito específicas e diferenciadas. A grande desvalorização observada durante o período do Estado Novo, implicou que a formação se tivesse começado a organizar sem a existência de um referencial claramente definido pelo Estado.

Durante muitos anos, sem existir uma clara explicitação de princípios orientadores, cada escola de formação transmitiu “uma certa filosofia de formação e de educação pré-escolar, determinados modelos curriculares de educação de infância, nem sempre claros nem definidos (...) apresentados como exemplo de boa prática, prática alternativa, e quase diríamos rival de outras práticas possíveis.” (Silva, 1990: 55)

O final da década de 70 (1979), caracterizando-se pela clarificação da função reguladora do Estado relativamente à formação e ao trabalho desenvolvido nas instituições, marcou uma nova etapa na história do grupo profissional.

Outro marco na história dos educadores de infância, foi a organização da sua Associação Profissional, em 1981. Surgindo depois da publicação dos Estatutos dos primeiros cursos públicos de formação, subjacente a este movimento associativo, entre outros objectivos, esteve a preocupação de promover uma maior afirmação e visibilidade da profissão.

Já em 1986, o início de funcionamento das Escolas Superiores de Educação e a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo vieram contribuir para reforçar o processo de profissionalização e reconhecimento do trabalho exercido pelos educadores de infância.

Na sequência da publicação da Lei de Bases, a publicação do primeiro Estatuto da Carreira Docente e a clarificação dos objectivos e orgânica da formação contínua, constituem outra etapa da história do grupo profissional.

As alterações definidas em 1997, tendo contribuído para uma melhor clarificação dos objectivos e características a que deve obedecer o fun-

cionamento da educação pré-escolar, constituíram outro passo importante no reconhecimento do trabalho desenvolvido pela/os profissionais de educação de infância, culminando este processo, na passagem dos cursos de formação inicial a licenciatura, à semelhança do que já acontecia com a maioria da/os docentes dos outros níveis de ensino.

As profissionais e os profissionais de educação de infância, iniciam assim uma nova etapa da sua história, em que deixaram de ocupar um lugar demasiado específico e diferenciado no sistema educativo. Mas a maior aproximação que cada vez mais se perspectiva relativamente aos docentes dos outros níveis de ensino, é vivida com uma certa apreensão, sendo temido que esta possa significar a perda da especificidade que tem caracterizado a cultura do grupo profissional.

De acordo com o actual quadro legal, estão criadas condições para ser possível uma maior autonomia profissional: a nível da gestão institucional, curricular e também a nível da gestão da formação contínua. No entanto, a falta de reconhecimento social continua a ser um problema e a autonomia conquistada, continua a estar longe de ser uma realidade, nomeadamente em algumas instituições do ensino privado.

Por outro lado, acentuou-se a clivagem entre profissionais que trabalham em creche (com crianças com menos de 3 anos) e profissionais que trabalham em jardins de infância (com crianças com mais de 3 anos).

Relativamente ao ensino público, a grande instabilidade que continua a caracterizar as colocações, é outro factor perturbador que implica a existência de condições de trabalho desiguais.

A grande diversidade que continua a caracterizar o *espaço organizacional*, implica que continuem a existir grandes diferenças no seio do grupo profissional.

Os contextos sócio-educativos existentes dependem de vários serviços no âmbito da segurança social, saúde, educação – como por exemplo: hospitais, lares para crianças privadas de meio familiar normal, actividades de animação em espaços comunitários – factor que vem reforçar a heterogeneidade que continua a caracterizar o grupo profissional.

Se por um lado não podemos deixar de salientar a riqueza desta diversidade, também não devemos esquecer que esta implica a necessidade de uma grande flexibilidade relativamente ao leque de saberes profissionais, factor que contribui para a existência de diferentes formas de conceber a profissão.

Continua a observar-se uma certa ambiguidade em relação às funções e objectivos que devem caracterizar a educação de infância, sendo esta concebida de forma diferenciada nos vários contextos institucionais. Esta diversidade implica a coexistência de processos de socialização variados que, a par da heterogeneidade que tem caracterizado a formação, muitas vezes implica dificuldades de entendimento entre profissionais.

III

Profissionais de educação de infância
que trabalham no distrito de Santarém

APROFESSORA
ENSINA OS ME
NINOS



1.1 *A educação de infância no distrito de Santarém*

O distrito de Santarém, contíguo ao distrito de Lisboa, situado na zona centro do país, é atravessado pelo rio Tejo, apresenta algumas das áreas agrícolas mais ricas de Portugal, apesar de cada vez ser maior a diversidade da actividade sócio-económica que o caracteriza.

Tal como outros distritos do país, a sua situação demográfica caracteriza-se: "por uma tendência generalizada para a diminuição da população residente, um envelhecimento populacional e uma redistribuição espacial da população (...) Nesta redistribuição espacial da população, nota-se uma tendência generalizada para a urbanização. (...) Este movimento de urbanização tem conduzido a uma desertificação progressiva do meio rural (...) a um agudizar dos problemas sociais nos meios urbanos, que se vêem desprovidos dos recursos necessários para satisfazer as carências destas populações migrantes." (PROCEPE, 1999: 21-23)

Em 1993 a cobertura institucional de educação de infância era de cerca de 86% para as crianças dos 3 aos 5 anos e de cerca de 10,87% para as crianças com menos de 3 anos. Comparativamente com a restante realidade do país, Santarém é um dos distritos que apresenta maior cobertura institucional para a educação pré-escolar (3-5 anos). Observámos no entanto que em 1993, em 26 das 193 freguesias do distrito, não existia qualquer tipo de instituição de educação de infância.

Contrariamente a muitos distritos do país, a maioria das instituições pertencem à rede pública do Ministério da Educação (cerca de 57,4%), sendo este tipo de instituições o único que existe num grande número de freguesias (em cerca de 67% das freguesias do distrito). As Instituições Privadas de Solidariedade Social, maioritariamente situadas nos principais centros urbanos, correspondem a 37,4%, observando-se a existência de um número muito reduzido de instituições privadas com fins lucrativos

(cerca de 2,7%). Existem ainda outros tipos de instituições, com pouca representatividade, nomeadamente uma instituição oficial da Segurança Social, numa das freguesias da cidade de Santarém.

Sendo a rede institucional predominantemente constituída por instituições da rede pública do Ministério da Educação, estando estas na sua maioria localizadas em zonas rurais onde o número de residentes tem tido tendência a decrescer, ressalta a existência de um grande número de profissionais que trabalham em jardins de infância de lugar único (cerca de 65,8% relativamente ao total de instituições do distrito). O isolamento, parece assim surgir como uma das questões prioritárias, quando analisamos as características da rede institucional. Apenas em cerca de 20,4% das instituições trabalham 3 ou mais educadores.

Quanto ao ratio educador/crianças, este é em média de 1/22, mas caracteriza-se pela existência de grandes oscilações, observando-se que é muito reduzido em certas zonas rurais (em que algumas instituições correm o risco de fechar devido à enorme redução do número de crianças residentes); ou sendo por vezes superior a 25 (contrariamente ao definido na legislação) em algumas zonas urbanas mais populosas.

Para avaliar melhor as diferentes questões relativas ao funcionamento da rede institucional, no âmbito do PROCEPE foi realizado um inquérito a todas as instituições de educação de infância do distrito, tendo-se obtido uma taxa de 47% de respostas. Destas 72% correspondem a jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, 12,5% a jardins de infância autárquicos (que actualmente foram também já integrados na rede pública). Apenas 14,6% das respostas foram dadas por Instituições Privadas de Solidariedade Social, havendo também uma instituição pertencente ao Centro Regional de Segurança Social. Na sua maioria estes questionários foram preenchidos por educadores responsáveis pela direcção das instituições, no caso do ensino público, ou pela sua coordenação pedagógica, no caso da rede privada.

«A maior parte dos problemas citados centram-se na falta de recursos económicos para aquisição de materiais, remodelação de instalações ou arranjo do espaço exterior, problemas que parecem ser comuns aos diferentes tipos de instituições. Outros dos problemas comuns são a falta de pessoal de apoio, a ausência de condições de segurança para as crianças (por degradação dos espaços, por exemplo)» (PROCEPE, 1999: 33).

Apesar do distrito de Santarém ter uma das maiores percentagens de cobertura institucional para a educação pré-escolar, maioritariamente constituída por jardins de infância da rede pública, observa-se que muitas destas instituições iniciaram o seu funcionamento em instalações provisórias, ou em instalações que se foram degradando ao longo dos anos. Contrariamente a outros distritos do país, mais do que pensar no crescimento da rede institucional, em Santarém surge como necessário melhorar as condições do espaço físico das instituições já existentes.

Relativamente aos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, muitas educadoras que responderam ao inquérito referem a necessidade de pensar em prolongamentos para o horário de funcionamento destas instituições, de forma a este ser mais compatível com as necessidades das famílias. São ainda referidos como problemas: a falta de transportes que impede algumas crianças de frequentar estas instituições; a falta de condições para serem organizados serviços de cantina; a instabilidade das colocações da/os profissionais na rede pública e o isolamento em que este/as por vezes trabalham.

Muitas destas questões, começaram a ser ultrapassadas, em consequência das alterações que em 1997 foram definidas para a educação pré-escolar. A organização de prolongamentos de horários, de transportes e serviços de cantina, começou a ser organizada num grande número de instituições com o apoio das autarquias.

Quanto à instabilidade das colocações e à situação de grande isolamento da/os profissionais, estas questões continuam a existir. No entanto, em consequência de terem sido criadas novas instituições, e de alguns jardins de infância que em 1993 funcionavam sobre responsabilidade autárquica terem sido integrados na rede pública, observa-se uma certa evolução positiva relativamente à instabilidade das colocações. Mas esta questão, que afecta todas as docentes e todos os docentes do ensino público, continua a ser um grave problema que afecta a qualidade das práticas educativas.

Se a questão do isolamento continua a afectar um grande número de educadores, na sequência do novo projecto de autonomia e gestão dos estabelecimentos educativos, já referido, a organização de agrupamentos prevista na legislação poderá ser uma forma de atenuar esta questão.

Para as Instituições Privadas de Solidariedade Social, surge a desigualdade no estatuto e condições de trabalho das educadoras e educadores,

relativamente ao ensino público como uma das principais dificuldades referidas. Nestas instituições surgem também outras questões: "o número excessivo de crianças sob responsabilidade de cada educador, que diminui a sua capacidade de lhes dar uma resposta mais adequada; a baixa participação financeira das famílias, devido à sua situação económica, que se repercute nos baixos recursos financeiros destas instituições." (PROCEPE, 1999: 33, 34)

Com as alterações legisladas em 1997 para a educação pré-escolar, foram criadas condições para ultrapassar algumas destas dificuldades. No entanto, estas continuam a ser um problema que afecta o funcionamento das instituições.

Algumas destas questões, foram também referenciadas pelos autarcas do distrito inquiridos no âmbito do PROCEPE. Devido a não caber no âmbito deste estudo uma apresentação detalhada dos dados recolhidos neste projecto, em que foram ouvidos todos os intervenientes que directa ou indirectamente interferem no atendimento sócio-educativo prestado à infância no distrito de Santarém, resta fazer uma análise global das suas principais conclusões.

De acordo com os dados recolhidos em 1993, a grande carência reporta-se à cobertura institucional das crianças com menos de 3 anos. Relativamente às crianças dos 3 aos 5 anos, mais do que pensar no crescimento da rede institucional, é urgente reflectir estratégias para uma melhoria do seu actual funcionamento, de forma a este passar a ser mais flexível, para responder mais adequadamente às necessidades das crianças e famílias.

Apesar deste distrito apresentar uma das mais altas coberturas institucionais, continuam a existir freguesias em que não há qualquer tipo de atendimento institucional. Devido às oscilações da natalidade e também devido a erros que se verificaram no desenvolvimento da rede institucional, paralelamente à existência de muitas crianças que não têm acesso à educação pré-escolar, várias instituições estão em risco de fechar por falta de crianças.

Um dos motivos que levou à realização deste projecto, foi a constatação da falta de precisão dos dados disponíveis existentes. Actualmente há uma maior preocupação por parte dos serviços responsáveis em organizar de forma mais exacta os dados estatísticos referentes à rede institucional. No entanto, esta questão continua a ser problemática. Os dados divulgados nem sempre estão suficientemente actualizados e

continuam a não tornar possível um conhecimento mais preciso da realidade existente.

Num relatório divulgado em 1996 pelo Ministério da Educação, relativamente ao ano lectivo de 1992/93, verificamos, por exemplo, que a cobertura institucional da educação pré-escolar do distrito de Santarém é apresentada como sendo de 74%, contrariamente aos dados por nós recolhidos em que esta em 1993 era já de cerca de 86% (ME/DEPGEF, 1996: 23). De acordo com este relatório, o distrito de Santarém aparece em 3º lugar, relativamente aos distritos com maior cobertura institucional para a educação pré-escolar (3-5 anos).

Nos últimos anos, em consequência do maior investimento feito pelo Ministério relativamente ao desenvolvimento da rede institucional, nomeadamente a maior aposta no crescimento da rede pública, foram criados novos jardins de infância. Em consequência deste investimento, a cobertura institucional do país, relativamente à educação pré-escolar, entre 1994/95 e 1998/99, passou a acolher mais 31492 crianças, o que representa um crescimento de 18,2%.³⁵ Relativamente à distribuição desta cobertura institucional pelos diferentes distritos do país, o distrito de Santarém continua a ser apresentado como um dos que apresenta uma maior taxa, sendo indicado que esta aumentou de 78,4%, em 1994/95, para 84,8%, em 1998/99 (DN, 1999: 26).

De acordo com estes dados as taxas continuam a ficar aquém dos resultados do estudo que realizámos em 1993. Esta situação, em parte pode justificar-se pela existência de oscilações em relação às taxas de natalidade e também por se verificar que paralelamente à abertura de novas instituições, foram encerradas algumas salas de jardim de infância da rede pública, devido a terem um número insuficiente de crianças. No entanto, esta diferença continua a ser reveladora de uma certa falta de precisão relativamente aos dados estatísticos disponíveis.

Para superar esta falta de precisão, tentei junto aos serviços regionais do Ministério da Educação e da Segurança Social actualizar de forma mais rigorosa a evolução que se observou nos últimos anos relativamente à rede institucional. Apenas junto aos serviços da Coordenação da Área Educativa de Santarém, serviço pertencente à Direcção Regional do

³⁵ Dados fornecidos pelo Departamento de Educação Básica em 1999 (doc. não publicado)

Ministério da Educação foi possível obter uma lista actualizada do número de salas da rede pública actualmente existentes.

De acordo com estas informações, no início do ano lectivo 1999/2000 estavam a funcionar no distrito 370 salas de jardins de infância da rede pública e 9 salas criadas pelas autarquias a aguardar a publicação de uma portaria para oficializar o seu funcionamento.

Este número de salas existentes (379) tendo em conta os dados por nós recolhidos em 1993, que indicavam a existência de 332 salas da rede pública do Ministério da Educação, significa que nos últimos anos, foram criadas cerca de 47 novos grupos de educação pré-escolar, sem contar com alguns encerramentos que, como já referimos, temos conhecimento que ocorreram no distrito.

Segundo as informações que nos foram fornecidas por este serviço está ainda prevista a criação de um Centro Infantil de Animação Comunitária no concelho de Ourém e a organização de projectos de educação itinerante, no concelho de Santarém, modalidades de educação pré-escolar que como já foi referido, estão também previstas na actual legislação que regulamenta este nível de ensino.

Paralelamente a este crescimento observado na rede pública de instituições do Ministério da Educação, em consequência das alterações definidas pela actual legislação, como já foi referido, contrariamente ao que acontecia em 1993, em muitas destas instituições existem ou estão já a ser organizados prolongamentos de horários e serviços de cantina, de forma a dar uma resposta mais adequada às necessidades das crianças e famílias.

1.2 Educadores de infância que trabalham no distrito

- Apresentação prévia do grupo estudado

No questionário realizado a nível do distrito, obtivemos resposta de 40% de um total de 582 educadores de infância que trabalham em Santarém. De acordo com as características da rede institucional existente no distrito, a maioria destes educadores trabalha em instituições da rede pública do Ministério da Educação.

É um grupo jovem, predominando o grupo etário compreendido entre os 31 e os 35 anos (34,5%) e entre os 26 e os 30 anos (23,3%). Só

uma pequena minoria tem mais de 50 anos. Existe apenas um educador sendo todas as restantes profissionais do sexo feminino.

Esta constatação, previsível devido às características da história recente deste grupo profissional, é também observada num estudo anterior realizado sob a coordenação de Braga da Cruz (1988), que pretendeu caracterizar a situação de todos os docentes portugueses do ensino não superior. Neste estudo, enquanto o ensino primário aparece como o grupo mais envelhecido, a educação de infância surge como "o único grau de ensino em rejuvenescimento actual, dado que foi o único em que a percentagem de professores com menos de 35 anos subiu dos 75,3% em 1974/75 para os 80,2% em 1985/86" (Braga da Cruz, 1988: 11).

Neste estudo, é referenciado que na educação de infância existe um maior número de mulheres, verificando-se no entanto uma evolução contrária à dos outros níveis de ensino, em que se observa uma tendência para um processo crescente de feminização. Enquanto que em 1964/65, o número de mulheres a trabalhar como docentes na educação pré-escolar correspondia a 100%, em 1974/75 estas passam a corresponder a 97,8% e em 1985/86 a 98,7%, verificando-se uma ligeira tendência para começarem a aparecer alguns homens neste nível de ensino (Braga da Cruz, 1988: 14).

Tendo em conta o facto de existir apenas um educador do sexo masculino, optou-se por utilizar preferencialmente o género feminino na apresentação dos dados.

Em relação à *naturalidade*, se bem que a maioria (53,5%) tenha nascido no distrito de Santarém existe um grande número de educadoras (35,7%) que são naturais de outros distritos e regiões do país. Observa-se ainda que algumas são naturais de outros países, nomeadamente das ex-colónias portuguesas de África.

A maioria reside no distrito de Santarém (85,3%), observando-se no entanto que muitas educadoras residem longe do seu local de trabalho, podendo esta distância ultrapassar os 81 Km. Esta situação surge em grande parte em consequência da instabilidade das colocações, que como mais adiante será analisado, é sentida como um problema por muitas profissionais.

Quanto ao *estado civil*, maioritariamente são casadas (68,5%) e 62,5% têm filhos, na sua maioria com idades inferiores a 10 anos, factor que não constitui novidade, tendo em conta o grupo etário da maioria das educadoras.

Relativamente à *caracterização sócio-económica*, considerando o grande número que não responde ou a falta de precisão das respostas, optou-se por analisar apenas as habilitações académicas dos pais e dos conjuges. No entanto, também em relação a estas questões o número de não respostas foi muito elevado (22,8% em relação às habilitações académicas dos pais; 10% em relação às habilitações académicas dos conjuges). Começando pelas habilitações académicas dos pais, na sua maioria (47,8%) estes têm apenas o ensino primário (4 anos de escolaridade), seguindo-se como segundo valor mais elevado (10,8%) o número de pais que têm o equivalente ao actual 3º ciclo do ensino básico (9 anos de escolaridade). Apenas 5,2% dos pais têm uma licenciatura (correspondente a 4,5 anos do ensino superior).

No geral, o grupo parece caracterizar-se por uma origem social mais baixa, do que o nível em que actualmente se enquadra a sua profissão. Considerando de novo o estudo coordenado por Braga da Cruz (1988: 19), esta constatação não se restringe aos educadores de infância. De acordo com este estudo, a profissão docente tem correspondido a um importante factor de mobilidade social.

No entanto no caso específico da/os profissionais de educação de infância, dadas as características específicas da sua história, em que durante muitos anos a sua formação inicial estivesse exclusivamente a cargo de algumas escolas privadas, pagas, sendo o acesso mais restrito, esta evolução não é exactamente equivalente à que se observa nos outros níveis de ensino.

Este aspecto é também referenciado num trabalho realizado por Duarte, Fradinho e Matias, em que foi feita uma caracterização sociológica de 306 educadoras presentes num Encontro Nacional organizado pela Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI) na cidade de Lisboa. Neste estudo, é salientada a alteração da origem social das educadoras de infância em consequência do acesso aos cursos ter aumentado, factor que fez com que a base social de recrutamento passasse a ser mais alargada e diferenciada: “o estatuto social atribuído aos pais é tanto mais elevado quanto mais alta é a idade dos educadores.” Observa-se ainda que para as educadoras mais velhas, há uma concepção muito mais elevada do prestígio da sua profissão (Duarte, Fradinho, Matias, 1993: 81).

No entanto, as autoras salientam que apesar da diversidade das origens sociais, a homogeneidade obtida em relação à globalidade das respostas, parece resultar de “uma forte socialização profissional (...)”

(1993: 97). Não podemos esquecer que a maioria das educadoras que responderam a este questionário residiam em Lisboa, factor a considerar, tendo em conta que as primeiras escolas privadas que existiram no país se situavam nesta cidade. O distrito de Santarém, apesar da sua proximidade de Lisboa, revela já uma realidade diferente.

Em relação às *habilitações académicas dos conjuges*, no estudo realizado em Santarém, observa-se uma certa evolução relativamente às habilitações académicas dos pais. No entanto, um grande número de conjuges tem habilitações académicas inferiores às das educadoras (30,2%).

Esta constatação para além de poder traduzir determinadas características da realidade sócio-cultural do distrito, em que ao contrário das mulheres, os homens necessitam de começar a trabalhar mais cedo, pode também ser reveladora de um certo desprestígio da profissão de educador de infância, aspecto que como mais adiante será analisado continua a ser sentido por muitas educadoras.

Apenas 13,8% das educadoras realizaram *estudos* depois do curso de formação inicial, correspondendo estes estudos na sua maioria à frequência de Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESE) (cursos organizados pelas instituições de ensino superior, equivalentes ao grau académico de licenciatura) (4,7%) e outros cursos do ensino superior universitário (também equivalentes à licenciatura) (3,9%).

Quadro 12 – Habilitações académicas dos conjuges da/os educadores que trabalham no distrito de Santarém

1º ciclo Ens. Básico (4 anos)	1,2%
2º ciclo Ens. Básico (6 anos)	5,9%
3º ciclo Ens. Básico (9 anos) incompleto	1,8%
3º ciclo Ens. Básico (9 anos)	17,2%
Ens. Secundário Incompleto	4,1%
Ens. Secundário (11º ano)	13,6%
Ens. Secundário (12º ano)	15,4%
Frequência do ensino superior	5,9%
Curso Médio (s/ 12º ano)	3,6%
Curso Médio (c/ 12º ano)	0,6%
Curso superior Bacharelato (3 anos)	4,1%
Curso Superior Licenciatura (4,5 anos)	17,1%
Não Responde	10 %

– A Formação

Das educadoras que responderam ao questionário, apenas 6,9% *continuavam a estudar*, estando a maioria a frequentar um CESE e algumas a frequentar outros cursos universitários.

Actualmente, esta realidade tende a ser ligeiramente diferente, em consequência dos vários CESE que foram organizados. Com a passagem da formação inicial a licenciatura e a consequente organização no ano lectivo de 1999/2000 de cursos de complemento de formação e cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas, para a/os profissionais já em serviço poderem também ascender ao grau académico de licenciatura, estes números tenderão a ser superiores.

Em relação à *formação inicial* observa-se uma grande heterogeneidade no grupo, tendo os cursos sido feitos em escolas públicas e privadas situadas em diferentes distritos do país. Esta diversidade geográfica, em parte justifica-se pelo facto de antes de 1986 não existir no distrito nenhum curso de formação inicial de educadores de infância.³⁶ Por outro lado esta também pode surgir em consequência da grande instabilidade das colocações. Este aspecto toma particular relevância num distrito em que a maioria das instituições pertence à rede pública do Ministério da Educação.

No total, são 24 as escolas de formação em que decorreu a formação das educadoras que trabalham actualmente no distrito de Santarém. Destas escolas, 14 são públicas e 10 privadas, observando-se ainda a existência de uma educadora que realizou o sua formação no Canadá tendo posteriormente obtido o reconhecimento do curso em Portugal.

Na sua maioria (60,3%) as educadoras fizeram a sua formação inicial em escolas privadas. Em relação às educadoras que realizaram a sua formação em escolas públicas, maioritariamente frequentaram os antigos cursos normais (32,8%) existindo apenas um reduzido número (4,7%) que realizou os seus estudos nas actuais Escolas Superiores de Educação. Este reduzido número de profissionais formadas pelas Escolas Superiores de Educação públicas, para além de surgir em consequência do seu

³⁶ Existiam apenas cursos pós-laborais de promoção de auxiliares de acção educativa a educadores de infância

recente funcionamento, parece também ser revelador de dificuldades de colocação que afectam a/os profissionais recém-formados.

A maioria das educadoras (77%) concluiu sua formação inicial entre 1975 e 1988, na altura em que começaram a funcionar os cursos públicos de formação, apesar de maioritariamente terem frequentado cursos privados. Apenas 14,7% terminaram o seu curso entre 1989 e 1992 (altura em que terminaram os primeiros cursos das ESE), havendo apenas 7,3% que concluíram a sua formação inicial antes de 1974.³⁷

Observa-se ainda a existência de várias educadoras (cerca de 9,4%) que realizaram a sua formação depois de estarem já a trabalhar, tendo frequentado cursos pós-laborais de promoção de auxiliares de acção educativa a educadoras de infância. No entanto, apesar de não ter sido explicitado por mais, este número tende a ser bastante maior considerando que cerca de 24,1% referem ter trabalhado antes de iniciarem a sua formação inicial, factor que mais adiante será analisado.

Quadro 13 – Escolas onde foi realizada a formação inicial

<i>Escolas Públicas</i>	
ENEI das Caldas da Rainha	9,1%
Curso da Escola Magistério do Fundão	5,2%
Curso da Escola Magistério de Santarém (curso promoção)	4,3%
ENEI de Coimbra	4,3%
ESE de Santarém	3%
Curso da Escola Magistério da Guarda	2,6%
Curso da Escola Magistério de Évora	1,7%
Curso da Escola Magistério de Lisboa	1,7%
Curso da Escola Magistério de Castelo Branco	1,7%
ENEI de Viana do Castelo	1,3%
Curso da Escola Magistério de Lamego	0,9%
ESE de Castelo Branco	0,9%
ESE de Leiria (Pólo das Caldas)	0,4%
ESSE de Lisboa	0,4%

³⁷ Relativamente a esta questão houve cerca de 1% que não respondeu.

Escolas Privadas

Escola João de Deus	27,2%
Escola M ^a Ulrich	18,1%
Escola Torres Novas (Colégio Andrade Corvo) (curso promoção)	4,3%
Escola Piaget	3,9%
Escola Paula Frassinetti	2,6%
Instituto de Educação Infantil (Mitza)	1,7%
Instituto Superior Ciências Educativas (Odivelas)	1,3%
Instituto Vanzeller (curso promoção)	0,4%
Escola Paulo VI (curso promoção)	0,4%
ESE S.ta Maria	0,4%
<i>Outras situações</i>	
Outros (Canadá)	0,4%
Não Responde	1,7%

Esta diversidade que se observa em relação à formação inicial para além dos aspectos positivos que pode implicar, como já foi referido, pode também implicar algumas dificuldades de entendimento.

Num estudo realizado por Bairrão, Marques e Abreu (1986) com educadoras de infância portuguesas, a partir de uma escala de atitudes relativamente aos objectivos deste nível de ensino, verificou-se que o contexto institucional é mais determinante do que a escola de formação. Mas a influência da formação inicial não pode ser negligenciada.

Neste sentido, é importante considerar um outro estudo realizado por Filomena Gaspar (1991) em que se procurou analisar a opinião de um grupo de educadoras do distrito de Coimbra sobre as teorias socio-maturacionistas, behavioristas e cognitivo-desenvolvimentista, e identificar as suas opções. De acordo com os resultados, a autora refere que em média as educadoras têm uma opinião mais favorável relativamente às teorias socio-maturacionistas e cognitivo-desenvolvimentista, independentemente do número de anos de serviço, da escola de formação e do tipo de instituição onde trabalham (1991: 129, 130).

Mas existem algumas discrepâncias que levam a considerar a escola de formação como uma variável discriminativa no que respeita às crenças das educadoras (Gaspar, 1991: 124, 125). Apesar de não ser determinante a influência da formação inicial, esta constitui uma variável que condiciona o desenvolvimento profissional das educadoras de infância, nomeada-

mente a sua atitude perante as características a que deve obedecer a prática educativa.

Em relação à *formação contínua*, observamos que quase todas as educadoras frequentam acções de formação (94%) sendo a periodicidade mais frequente de 1 a 3 acções por ano (75,3%). As entidades responsáveis pela organização das acções de formação são diversas, sendo referidos 20 diferentes serviços e instituições.

Na sua maioria, estas são organizadas pelos serviços responsáveis pela rede institucional e pelos Sindicatos: 32,3% pela Direcção Regional do Ministério da Educação; 28,3% pelos Sindicatos e 12,2% pelo Centro Regional de Segurança Social. Observamos também que 11,8% das acções são organizadas por escolas de formação, públicas e privadas sendo a ESE de Santarém responsável pela organização da maioria destas acções (6,5%), seguida pela ESE João de Deus (3,1%) e pela ESE M^a Ulrich (1,8%). As restantes acções são organizadas por entidades diversas, sendo de destacar a Associação de Profissionais de Educação de Infância que é referida por 6% das educadoras.

Ao contrário do que seria de esperar, os Centros de Formação de Associações de Escolas são referidos apenas por 0,7% das educadoras. É no entanto de salientar que em 1993, quando foram preenchidos os questionários, estes Centros de Formação estavam ainda numa fase inicial do seu funcionamento. Como já foi referido, estes foram criados em 1992, possibilitando aos/as docentes uma gestão mais autónoma da sua formação. É provável que actualmente estes números sejam diferentes e que seja bastante maior o número de acções frequentadas nestes espaços de formação.

Em relação aos conteúdos da formação, considerando as duas últimas acções frequentadas, predomina uma grande diversidade. De acordo com a classificação que fizemos, cuja explicitação é apresentada em anexo, o total dos temas abordados é de 23 podendo estes ser agrupados em 5 temáticas:

- Desenvolvimento Curricular – 55,8%;
- Formação de Professores – 16,4%;
- Análise da Organização Escolar – 14,1%;
- Ciências da Educação – 4,5%;
- Metodologias de Investigação – 1,6%.

Existem ainda outras referências pouco explícitas e algumas não respondem. Esta diversidade, leva-nos a reflectir sobre os motivos que estão subjacentes a estas escolhas e sobre a sua (des)adequação às necessidades sentidas.

A formação das formadoras e dos formadores é também bastante variada, indo desde o bacharelato ao doutoramento. Tendo em conta as duas últimas acções frequentadas, observa-se que na sua maioria os formadores são licenciados ou têm um diploma de estudos superiores especializados (equivalente à licenciatura) (26%); educadores de infância (20,4%) e educadores de infância que realizaram uma licenciatura posteriormente (15,1%).

É referido por 50% das educadoras que a instituição onde trabalham as apoia na sua formação. Este apoio na maioria dos casos corresponde a ser dada dispensa de serviço para poderem frequentar acções de formação.

Praticamente todas as educadoras referem fazer leituras para actualização de conhecimentos e a maioria refere ler indiscriminadamente livros ou revistas. Tendo-lhes sido pedido para indicarem duas das últimas leituras que mais gostaram, houve um grande número de educadoras que não responderam (25,8%) e foram feitas 49,2% referências de livros e 27,3% de artigos/revistas. Houve ainda 7,7% referências de livros não relacionados com a formação profissional (livros de poesia, ficção).

Os temas das leituras, relacionadas com a formação profissional, são diversos se bem que existindo menos variedade do que nas temáticas das acções de formação. De acordo com a classificação feita o total dos temas referidos é de 17. Estes temas, à semelhança do que já referimos em relação às acções de formação, podem ser agrupados em 5 temáticas:

- Ciências da Educação – 42,9%;
- Desenvolvimento Curricular – 28,4%;
- Análise da organização escolar – 5,8%;
- Formação de Professores – 1,3%;
- Metodologias de Investigação – 0,8%.

Como já foi dito, foram também feitas algumas referências pouco explícitas e leituras não relacionadas com a formação profissional.

Ao contrário do que acontecia em relação às acções de formação a maioria das leituras enquadram-se na temática geral das Ciências da Educação e não no Desenvolvimento Curricular.

Fazendo uma análise mais específica dos diferentes temas referidos, observamos que a maioria se refere a leituras de Psicologia (38,3%), tema que foi integrado nas Ciências da Educação; vindo a seguir o tema Elementos Fundamentais do Currículo (14,6%) que foi integrado no Desenvolvimento Curricular. A grande preferência de leituras de Psicologia, não é de surpreender se considerarmos o peso que esta disciplina tem tido nos cursos de formação inicial.

As publicações preferidas pelas educadoras são as que estão organizadas de forma a proporcionar uma leitura fácil (artigos, capítulos que podem ser lidos separadamente) e em que é utilizada uma linguagem acessível.

Entre as leituras preferidas, aparece a revista da Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI) *Cadernos de Educação de Infância*, que obtém a maioria das referências. Em relação ao autor mais referenciado, surge o nome de João dos Santos, médico-pedagogo, de orientação psicanalítica, que desenvolveu um importante trabalho no âmbito da educação de infância e da saúde mental infantil, sendo uma das mais importantes referências no panorama educativo português dos últimos anos.

- *Experiência e Situação Profissional*

Como já foi referido existe um grande número de educadoras (24,1%) que começaram a trabalhar *antes do curso* de formação inicial, o que nos faz concluir que iniciaram as suas funções como auxiliares de acção educativa, tendo só posteriormente tirado o curso.

Em relação aos anos de experiência profissional *depois do curso* de formação inicial, apesar de ser um grupo jovem é um grupo experiente. A maioria (42,2%) tem entre 6 a 10 anos de experiência, havendo 30,2% que têm entre 11 e 20 anos e 23,7% que têm entre 0-5 anos. Apenas 3,4% têm mais de 21 anos de serviço.

Considerando as características actuais do seu trabalho, 56,9% das educadoras não se limitam ao trabalho directo com o grupo de crianças.

A maioria destas educadoras exercem *funções* como directoras de instituições da rede pública do Ministério da Educação (82%) ou como coordenadoras pedagógicas em instituições não pertencentes a esta rede (11,6%). Existem ainda educadoras que exercem outro tipo de funções, nomeadamente:

- Coordenação e gestão do serviço de almoços (rede pública do M.E.);
- Coordenação do núcleo concelhio de educadores de infância (rede pública do M.E.);
- Representação na Comissão Pedagógica do Centro de Formação de Associações de Escolas;

Muitas educadoras que trabalham em instituições de lugar único da rede pública do Ministério da Educação, e que forçosamente exercem funções como directoras do Jardim de Infância não o referenciaram, tendo o preenchimento sido rectificado por nós. Esta constatação parece revelar uma certa desvalorização desta função. No entanto, ao contrário do que acontece nos outros níveis de ensino, devido à existência de muitas instituições de lugar único, a maioria das educadoras exerce ou já exerceu funções ligadas à gestão institucional.

Em relação aos *grupos etários* com que trabalham, a maioria das educadoras tem a seu cargo grupos de crianças em idade de Jardim de Infância (3-5 anos), havendo apenas 6,1% que trabalham com crianças em idade de creche (0-2 anos). Só uma das educadoras que respondeu ao inquérito trabalha com crianças de idades compreendidas entre os 6-11 anos, em actividades de tempos livres. 27,6% referem já ter trabalhado com outros grupos etários: a grande maioria com grupos de creche (0-2 anos) ou com grupos de idade pré-escolar (3-5 anos). São também referidos outros grupos etários:

- Crianças e jovens (8-22 anos) no ensino especial;
- Crianças (6-14 anos) em Actividades de Tempos Livres;
- Crianças (10-12 anos), como docente no 2º ciclo do ensino básico;
- Crianças (10-12 anos) em colónias de férias;
- Crianças e jovens (8-22 anos) em lares para crianças privadas de meio sócio-familiar normal.

Corresponde a 48,3% o número das educadoras que já *colaboraram na formação* de profissionais de educação de infância. Para quase todas (92%) este trabalho consistiu em receber estagiária/os dos cursos de formação inicial no seu local de trabalho. É no entanto também referida a dinamização de acções (por 10,7% destas educadoras) e/ou o trabalho como docentes em escolas de formação (4,5%).

Mas muitas das educadoras que dizem ter já recebido estagiária/os, não consideram este trabalho como sendo a uma forma de colaboração na formação. Esta constatação parece revelar existir pouco envolvimento das educadoras que cooperam nos estágios no trabalho desenvolvido pelas escolas de formação.

Apenas 6,9% referem ter já participado em *projectos de inovação* educativa. A maioria destes projectos foram propostos por uma entidade, serviço ou instituição; outros foram projectos desenvolvidos por iniciativa das educadoras: em colaboração com outros profissionais; ou apenas pela educadora no seu local de trabalho; na sequência de um curso frequentado; a partir do trabalho desenvolvido como docente de uma escola de formação.

Só 4,3% das educadoras referem já ter colaborado ou realizado *trabalhos de investigação*. A maioria destes trabalhos foram realizados durante a frequência de cursos superiores ou de formação contínua, mas outros corresponderam à colaboração em trabalhos realizados por outros investigadores ou a trabalhos realizados durante a formação inicial.

Apenas 3 educadoras (1,3 %) têm *trabalhos publicados*. Estas publicações correspondem à: colaboração num jornal elaborado pelo grupo concelhio de educadores de infância; um artigo publicado nos *Cadernos de Educação de Infância* (revista da Associação dos Profissionais de Educação de Infância); uma comunicação apresentada num Encontro de Educadores; a colaboração em jornais regionais.

A maioria das educadoras que responderam ao questionário são *efectivas*. No entanto, muitas destas profissionais, colocadas longe da sua residência, continuam a concorrer para conseguir uma colocação mais adequada. Este facto, aliado ao grande número de educadoras que não têm ainda um lugar definitivo, implica a existência de uma grande *instabilidade nas colocações*. Verifica-se, por exemplo, que a maioria (59,1%) nos últimos 5 anos trabalhou em diferentes instituições. Destas educadoras,

86,9% trabalharam em 2-5 instituições distintas; 10,2% trabalharam em 6-10 instituições diferentes e uma educadora (0,7%) refere ter trabalhado em mais de 11 instituições durante os últimos 5 anos!

Estes números, que revelam bem a instabilidade das colocações, são preocupantes e obrigatoriamente têm que ter repercussões no desenvolvimento das práticas educativas. Esta situação, afecta sobretudo os profissionais que trabalham na rede pública. Apesar de nos últimos anos, com a abertura de novos lugares, haver uma certa evolução, este continua a ser um dos principais problemas que afecta a educação de infância.

Subjacente a esta instabilidade, entre outros aspectos, há que considerar as características do actual sistema de colocações. Apesar desta questão afectar os docentes dos diferentes níveis do ensino, no caso específico da/os profissionais de educação de infância, esta situação é agravada por existir um menor número de lugares disponíveis. Por outro lado, sendo mais elevado o número de instituições de lugar único, as consequências desta mobilidade são ainda mais graves. Num estudo realizado no ano lectivo 1996/97, por Oliveira-Formosinho, Ferreira e Formosinho é analisada a mobilidade das educadoras no distrito de Braga. Diferindo consoante a situação profissional, a mobilidade não é exclusiva da/os profissionais que ainda não têm uma vinculação efectiva.

«Um de cada quatro educadores de infância efectivos, isto é, vinculados a uma escola concreta, mudaram desse estabelecimento de ensino para outra colocação. A percentagem de mobilidade nos educadores contratados é de 100% – eles são sujeito a uma colocação anual e são obrigados a competir cada ano por um lugar no sistema e pela colocação numa escola. A situação dos vinculados à região é mais complexa de explicar, uma vez que apenas um em cada dez (...) mudaram de escola neste ano lectivo. Esta pequena taxa de mobilidade, numa situação de mobilidade docente compulsiva, só pode ser explicada pela análise das circunstâncias específicas desse ano lectivo (...) foi o primeiro ano de expansão da educação pré-escolar, na sequência da nova política educativa (...). A análise destes dados permite-nos concluir que a verdadeira estabilidade profissional está muito mais dependente do lugar de residência do que do tipo de vínculo administrativo. Assim, mesmo as educadoras efectivas não devem ser consideradas estáveis apenas pelo facto de terem um vínculo permanente a um jardim de infância» (Oliveira-Formosinho, Ferreira, Formosinho, 2000: 43,44).

A partir desta situação são salientadas as implicações que esta tem a nível das práticas educativas e a nível do desenvolvimento profissional dos educadores de infância. Neste sentido estes autores apresentam o testemunho de algumas profissionais designando-o por *saga da educadora errante*:

« (...) Construámos as salas,
(...) estabelecemos contactos
Quanto temos as bases
Para realmente começarmos a construir
algo em comum,
em que todos possamos participar,
mandam-nos embora (...)»
(Oliveira-Formosinho, Ferreira, Formosinho, 2000: 45).

– Atitude perante a profissão

Analisando os motivos subjacentes à *escolha da profissão*, para a maioria, a profissão de educador de infância surgiu como primeira opção (81%) sendo diferentes os motivos que condicionaram esta escolha.

Maioritariamente estes motivos relacionam-se com as características, necessidades pessoais (79%). Em segundo lugar surgem como as características da profissão (13,8%) e em último as características do curso de formação (1,5%). Existem ainda outras referências pouco explícitas e algumas não respondem.

Analisando mais detalhadamente os motivos que condicionaram a escolha da profissão, as principais razões indicadas pelas educadoras são:

- O gostar de crianças (24,6%);
- A motivação e gosto pela profissão (16,3%);
- O poder participar, perceber melhor o desenvolvimento das crianças (11,8%);
- As características dinâmicas da profissão (7,4%);
- O querer contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade melhor (5,9%).

No estudo coordenado por Braga da Cruz, é também referido que é na educação pré-escolar que são apresentadas “as maiores percentagens de referência a vocação/escolha inicial da profissão e, ao mesmo tempo, ao gostar de crianças como razão principal para a escolha desse nível de ensino como contexto (e pretexto?) de exercício da profissão” (Braga da Cruz, 1988: 26).

Se bem que a maioria apenas refira o gosto pela profissão e o gostar de crianças, várias educadoras dizem ter escolhido a profissão pela intervenção social que esta proporciona. A vocação e sentido de missão aparecem assim associados aos motivos que levaram à escolha profissional. Quando são referidas as características da profissão como motivo de escolha, esta é considerada como dinâmica e rica na diversidade das relações humanas que possibilita.

A maioria das educadoras (65,5%) diz estar *satisfeita com a profissão*. No entanto há um grande número (25,4%) que refere estar satisfeita com o trabalho desenvolvido com as crianças mas descontente com as condições que têm para a sua realização. Outras (6,9%) dizem estar descontentes com a profissão que escolheram. Os principais motivos apontados como causa deste descontentamento são a instabilidade das colocações e a falta de reconhecimento da profissão.

Para quase todas (93,5%) a *imagem social da/os educadoras de infância* é diferente da da/os professores dos outros níveis de ensino. Enquanto que há quem considere que esta imagem é mais positiva na educação de infância por existir uma relação mais próxima com as crianças e famílias (5%), a maioria diz que esta diferença surge em consequência da desvalorização que continua a existir em relação à educação de infância, comparativamente com o trabalho desempenhado nos outros níveis de ensino.

Muitas consideram que continuam a ser vistas como tendo apenas a função de cuidar das crianças, não sendo devidamente valorizada a sua função educativa. Consideram que o seu trabalho é desvalorizado pela falta de informação que existe em relação aos objectivos da educação de infância e por esta não ter uma frequência obrigatória.

É no entanto importante considerar que a maior atenção que nos últimos anos foi dada à política educativa definida para a educação pré-escolar e a consequente visibilidade e investimento que esta implicou, foram um importante contributo para a existência de uma evolução positiva a este nível.

A propósito da avaliação da atitude das educadoras perante a sua profissão, procurou-se também conhecer qual a sua ligação e participação em *associações profissionais*. A maioria (68,5%) estão inscritas em Sindicatos ou Associações de professores/educadores.

A forma de participação mais frequente é a frequência de acções de formação, encontros e debates. Apenas um número muito reduzido afirma ter uma participação mais activa na organização das acções desenvolvidas por estas Associações Profissionais (nomeadamente 4 que referem serem ou já terem sido delegadas sindicais e 1 que refere pertencer à Comissão Pedagógica de um Centro de Formação de uma Associação de Escolas).

Observa-se assim que, apesar destas profissionais maioritariamente estarem inscritas em Sindicatos ou Associações Profissionais, a sua participação parece ser bastante passiva, limitando-se a usufruir das acções de formação organizadas. Estas respostas parecem revelar que o movimento associativo existente tem ainda implicações pouco consistentes. A história recente do grupo e a grande heterogeneidade que o caracteriza, podem estar na origem desta atitude pouco interveniente que parece caracterizar a maioria destas profissionais.

Por outro lado, o grande isolamento em que trabalham, a grande instabilidade das colocações, que implica que muitas educadoras continuem diariamente a ter que percorrer longas distâncias para chegar aos seus lugares de trabalho, podem também ser factores que dificultam a possibilidade das educadoras terem uma participação mais activa nas Associações a que pertencem.

Relativamente aos principais factores que condicionam o *bom desempenho* da profissão, a maioria (54%) considera as características pessoais que as educadoras devem ter; outras (15,1%) referem características que a prática pedagógica deve respeitar; outras (14,8%) referem as condições de trabalho e apenas um número reduzido (9,4%) refere a formação. Existem ainda outras referências pouco explícitas, que não foi possível classificar e algumas não respondem.

Analisando mais atentamente as respostas, o bom desempenho está dependente da vocação, sendo também referida a facilidade de relacionamento com crianças e adultos, e a dedicação. Se por um lado as educadoras dizem que a sua profissão é desvalorizada socialmente não

sendo reconhecidas como agentes educativos ao contrário do que acontece nos outros níveis de ensino, por outro lado observamos que a maioria considera que o bom desempenho da sua profissão está sobretudo dependente das características pessoais e não da formação profissional.

O peso dado à vocação reforça uma ideologia de tipo naturalista, em que são sobretudo valorizadas as disposições inatas, em detrimento da formação profissional. Apesar da reconhecida importância das características pessoais que cada vez mais é reforçada nos estudos realizados sobre a avaliação da qualidade da educação de infância, a sua valorização não pode significar uma desvalorização dos saberes específicos que através da formação se foram desenvolvendo como característicos do grupo profissional.

«Esta forte carga vocacional (...) surge como se os educadores que trabalham com crianças pequenas não tivessem alternativa relativamente à sua escolha profissional, sendo forçados pelas leis da natureza ao contrário do que acontece nas outras profissões em que a escolha não é automaticamente posta em correlação com as suas disposições inatas» (Verba, 1993: 70).

Esta contradição que é vivida pelas educadoras, acaba por ter consequências na sua auto-imagem e na forma como consideram que são vistos comparativamente aos colegas dos outros níveis de ensino.

– Problemas e dificuldades

Para avaliar os principais problemas que as educadoras consideram que afectam as suas práticas educativas, no questionário eram apresentadas 8 questões, sendo deixado um espaço em aberto para que pudessem introduzir novas questões. Era pedido que de acordo com o que considerassem mais importante, estas questões fossem ordenadas de 1 a 9.

Devido à possibilidade de escolha múltipla, verificou-se uma grande variedade nas respostas. Esta, é também reveladora da diversidade das questões sentidas por estas profissionais, verificando-se que a variedade das respostas está também relacionada com os diferentes tipos de instituições em que trabalham.

Considerando apenas as questões avaliadas como mais importantes³⁸ a insuficiência de recursos materiais parece ser o principal problema sentido pelas educadoras. Em segundo plano, são apresentados como problemas: o trabalhar em situação de grande isolamento; a falta de apoio formativo; o número elevado de crianças existente em cada grupo; o espaço inadequado das instituições e as expectativas negativas dos pais.

São ainda referidas como problemas, apesar de com um número mais reduzido de escolhas, as seguintes questões:

- A pouca autonomia pedagógica
- A falta de pessoal auxiliar e a desadequação da sua formação
- A descontinuidade do trabalho e a desmotivação, devido à instabilidade profissional
- A falta de apoio formativo adequado
- A dificuldade de entendimento com os colegas
- A dificuldade de entendimento com a direcção da instituição
- O estar colocada muito longe de casa
- O desinteresse do Estado em relação à educação de infância
- O não existir um guia programático para a educação pré-escolar
- O reduzido número de crianças e a sua falta de assiduidade

Alguns destes problemas começam actualmente a ser solucionados. Mas muitos continuam a fazer-se sentir, nomeadamente a questão do isolamento e da instabilidade profissional (na rede pública) e a desigualdade entre o ensino público e privado, que se evidencia a nível da autonomia, estatuto profissional e no acesso à formação contínua.

Relativamente aos recursos materiais e humanos verificou-se também uma certa evolução. No entanto, a inadequação das instalações de muitos jardins de infância continua a ser um problema de difícil solução.

Na auto-avaliação que fazem da sua Prática Pedagógica, o aspecto em que se sentem *mais à vontade*, é sem sombra de dúvida a relação com as crianças. Seguidamente, os aspectos em que consideram ter mais facilidade

³⁸ Aquelas a quem foi atribuído o número 1. Na impossibilidade de apresentar a globalidade dos dados não são apresentadas as % por perderem o seu significado.

são as actividades de expressão plástica e a relação com os pais e com a comunidade em que a instituição está inserida.

Quanto às *dificuldades* estas são diversas, vindo em primeiro lugar as actividades de expressão musical. Em segundo lugar é referida a relação com os pais e com o meio comunitário, seguindo-se alguns aspectos relacionados com a organização do trabalho e a organização do grupo de crianças. São ainda indicadas dificuldades nas actividades de expressão dramática; na definição do projecto de trabalho e na planificação e na descrição das suas práticas pedagógicas.

Analisando estas dificuldades é curioso vir em primeiro lugar a área da expressão musical. Quanto à expressão dramática, apesar de não surgir em primeiro plano, é também assinalada como difícil.

É também curioso observar que enquanto a relação com as crianças é o aspecto em que se sentem mais à vontade, a relação com os adultos, nomeadamente com os pais, é uma das dificuldades referidas, apesar de ser também um aspecto realçado como fácil por algumas educadoras, o que nos leva a pensar na existência de uma certa ambiguidade em relação a este aspecto do seu trabalho.

As principais dificuldades sentidas parecem relacionar-se com a organização do trabalho, nomeadamente em relação à organização do grupo de crianças. A publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, cuja falta era salientada por algumas educadoras, pode em parte ajudar a ultrapassar algumas destas dificuldades.

– Sugestões

Na sequência das diferentes questões apresentadas ao longo do inquérito, foi pedido para indicarem as principais sugestões que gostariam de dar: às Associações e Sindicatos; aos responsáveis pela rede institucional e aos responsáveis pela formação. É no entanto de salientar que o número de respostas foi diminuto.

Em relação às sugestões dadas pelas educadoras às *Associações e Sindicatos* estas foram classificadas em 4 grupos: as relativas ao tipo de reivindicações que devem ser feitas (20,4%); as relativas à organização geral do funcionamento das Associações/Sindicatos (16,8%); as relativas à formação dos educadores de infância (11,6%); as relativas à divulgação de informações (3,2%).

Analisando mais atentamente a globalidade das reivindicações sugeridas, para além da melhoria das condições de trabalho, de um maior reconhecimento da profissão e de um maior crescimento da rede institucional, é também sugerido por algumas educadoras a formação inicial passar a ser licenciatura e a obrigatoriedade da educação pré-escolar. Esta última reivindicação, que foi defendida em várias reuniões sindicais, surgiu sobretudo como forma de pressão perante a inércia do Estado relativamente à educação de infância.

É ainda interessante considerar que relativamente à organização geral do funcionamento dos Sindicatos e Associações profissionais, para além de um maior apoio e contacto com os associados e da necessidade de uma maior divulgação da educação de infância, é também sugerido promover: uma maior união do grupo profissional; uma menor partidarização da intervenção sindical e uma maior unidade entre os diferentes sindicatos.

No entanto, para as educadoras, o principal papel atribuído às Associações e Sindicatos, para além da reivindicação de melhores condições de trabalho, parece ser o de organizar a formação contínua. Se bem que com menos peso, uma terceira função atribuída aos Sindicatos e Associações é a de informar e esclarecer a/os profissionais.

Para os responsáveis pela *rede institucional*, as principais sugestões foram as seguintes:

- O aumento do número de instituições (8,8%);
- A diversificação das formas atendimento da rede institucional existente (6,7%);
- O alargamento da rede pública do Ministério da Educação (5,3%);
- O existir um maior apoio aos profissionais (5,3%);
- A colocação dos educadores ter em conta a sua área de residência (5%).

Estas sugestões parecem apontar para o alargamento da rede institucional e para a necessidade de uma maior diversificação do seu actual funcionamento, de forma a ser possível uma resposta mais adequada às necessidades das crianças e das famílias.

Surgem ainda outro tipos de sugestões, que se relacionam em grande parte com os problemas sentidos pelas educadoras, nomeadamente

a instabilidade profissional e as diferentes condições de trabalho entre o ensino público e privado.

Em 1993, a falta de perspectivas em relação ao crescimento da rede institucional implicou graves problemas no seio do grupo profissional, incluindo a existência de muitos educadores em situação de desemprego. A actual aposta no desenvolvimento da rede de educação pré-escolar, implicou que algumas das questões que então se colocavam fossem ultrapassadas. A instabilidade das colocações profissionais, e as diferentes condições de trabalho entre o ensino público e privado, continuam no entanto a ser questões em aberto.

Relativamente aos responsáveis pela *formação*, as sugestões dadas referem-se tanto à formação contínua (33,9%) como à formação inicial (26,3%). Analisando mais detalhadamente as sugestões que obtiveram um maior número de referências, estas foram as seguintes:

- A organização de acções e cursos de formação contínua;
- A formação inicial ter uma maior componente prática;
- As acções de formação contínua serem mais adequadas às necessidades dos educadores.

Começando pela formação contínua e analisando a globalidade das sugestões, as educadoras consideram que é necessário que esta seja mais adequada às características do trabalho da educação de infância, devendo existir um maior número de acções, acessíveis a um maior número de profissionais. Surgem também como sugestões, a importância de ser dado um maior apoio à constituição de grupos de formação entre os profissionais, assim como a organização de mais cursos para possibilitarem o acesso dos educadores ao grau académico da licenciatura.

Da análise destas sugestões, continua a ser evidente a pouca atenção dada pelas educadoras aos Centros de Formação das Associações de Escolas. Mais uma vez referimos, no entanto, que em 1993 estes estavam ainda numa fase inicial do seu funcionamento. Actualmente, é provável que esta situação se tenha modificado.

Quanto à formação inicial, da análise da globalidade das sugestões apresentadas, podemos observar que muitas surgem como reacção às características demasiado teóricas dos cursos das Escolas Superiores de

Educação. É também referida a necessidade de ser dada uma maior atenção à preparação para o trabalho com crianças de menos de 3 anos.

Tendo em conta o não crescimento da rede institucional, algumas educadoras chegam mesmo a sugerir que durante algum tempo as instituições de formação inicial fechem os seus cursos, dedicando-se apenas à formação contínua. Como foi referenciado, esta situação sofreu uma evolução positiva, com a abertura de novas instituições.

- *Em síntese*

As educadoras questionadas, revelam-se, de um modo geral, como um grupo bastante heterogéneo, que se sente diferenciado da/os docentes dos outros níveis de ensino, reclamando a necessidade de um maior reconhecimento do seu trabalho.

A heterogeneidade que caracteriza estas educadoras, observa-se a diferentes níveis, nomeadamente em relação à formação e experiência profissional, podendo implicar alguns problemas a nível da coesão do grupo.

A melhoria das condições de trabalho e a existência de uma maior estabilidade profissional parecem ser um dos principais problemas que afectam as educadoras.

Algumas das principais dificuldades sentidas situam-se a nível da organização/planificação do trabalho, aspectos que ultimamente têm sido bastante discutidos, mas que provavelmente necessitam ser trabalhados de forma mais adequada às necessidades sentidas pela/os profissionais.

Relativamente à formação contínua, como referem várias educadoras, é indispensável avaliar a (des)adequação das acções realizadas. Os Centros de Formação das Associações de Escolas podem ter um papel importante se conseguirem dinamizar a organização de grupos de trabalho entre a/os profissionais, que proporcionem a troca de saberes e a procura conjunta de soluções para as diferentes dificuldades sentidas.

Quanto à desvalorização sentida em relação às docentes e aos docentes dos outros níveis de ensino, se bem que considerando que esta tem origem na indefinição que tem caracterizado a política educativa existente para a infância, como foi referido por algumas das educadoras, a/os profissionais têm um importante papel a desempenhar, contribuindo para uma mudança de atitude relativamente à educação de infância.

1.3 As educadoras formadas nos últimos anos

- Apresentação prévia do grupo estudado

Das 226 educadoras formadas durante os sete primeiros cursos que funcionaram na ESE, todas do *sexo feminino*, responderam a este inquérito 118 (52,2%). Como era previsível, a maior percentagem de respostas corresponde às ex-alunas dos cursos mais recentes.

Maioritariamente é um grupo *muito jovem*, 83% com menos de 30 anos, predominando o grupo etário compreendido entre os 25 e os 29 anos (54,2%). Apenas 5 têm mais de 35 anos.

Relativamente à *naturalidade* apesar da grande maioria ter nascido no distrito de Santarém (62,7%) existe ainda um grande número (23,7%) que nasceram noutras zonas do país e 13,6% que nasceram noutros países, dos quais se destacam as ex-colónias portuguesas (Angola e Moçambique) e também a França, a Alemanha e a Venezuela, correspondendo a jovens filhas de emigrantes.

Quadro 14 – Naturalidade das Educadoras questionadas

Educadoras Formadas	Nascidas no distrito de Santarém
1º curso	72,7%
2º curso	66,7%
3º curso	83,3%
4º curso	78,9%
5º curso	55,2%
6º curso	38,9%
7º curso	58,8%

Existe uma maior diversidade na naturalidade das educadoras dos cursos mais recentes, sobretudo nas que terminaram no ano lectivo 1993/94 (6º curso que funcionou na ESE.) Esta tendência é em parte reveladora de uma maior heterogeneidade no acesso aos cursos. No entanto, apesar desta maior diversidade, a grande maioria (94,9%) refere ter residido em Santarém durante a frequência do curso.

No momento em que foi preenchido o questionário, apesar de um grande número (65,3%) *residir* no distrito, 32,2% residiam noutras zonas do país, sendo a cidade do Funchal e o distrito de Lisboa, as zonas de habitação de um maior número de educadoras. Esta situação, como é evidente, está em parte relacionada com os actuais locais de trabalho onde estas educadoras conseguiram ser colocadas.

Esta diversidade relativamente à naturalidade e à dispersão geográfica das saídas profissionais destas educadoras, está de acordo com a variedade que também se observa nas educadoras que trabalham no distrito, originárias de várias zonas do país.

Relativamente à *caracterização sócio-económica* destas educadoras, como neste questionário não foram recolhidas questões específicas, consideraram-se os dados de um trabalho realizado por Sebastião (1995). Este colega, através de um inquérito realizado durante o ano lectivo 1994/95, procedeu à caracterização sócio-económica da/os estudantes da ESE. Considerando as habilitações académicas dos pais, da/os estudantes verifica-se que na maioria dos casos têm como habilitação o equivalente ao 1º ciclo do ensino básico (4 anos de escolaridade). Apenas uma reduzida percentagem apresenta habilitações superiores ou equivalentes às habilitações académicas que virão a ser obtidas por esta/es estudantes no final do seu curso de formação.

No caso específico das alunas do curso de educação de infância, a maioria dos pais têm apenas o correspondente ao 1º ciclo do ensino básico (60% em relação aos pais e 80% em relação às mães) não se observando a existência de casos em que as habilitações sejam superiores às das alunas após a realização do curso. Para estas jovens a profissão docente corresponde à possibilidade de uma maior mobilidade social.

Cerca de 34,7% das educadoras formadas pela ESE referem ter tido experiências de *trabalho antes do curso*. Apesar de em vários casos esta experiência não se relacionar com a educação, noutros, esta consistiu na participação em colónias de férias, ou na dinamização de grupos de actividades de tempos livres com crianças em idade escolar, ou no desempenho de funções como auxiliares de acção educativa em instituições de educação de infância.

Apenas uma minoria (11,9%) *continuou a estudar* depois de ter terminado o curso de formação inicial. Destas, a maioria refere frequentar Cursos

de Estudos Superiores Especializados (CESES) ou licenciaturas. Os cursos frequentados têm temáticas diversificadas, existindo alguns não relacionadas com a sua formação profissional; outros que visam a formação para a docência no ensino básico e secundário; outros que proporcionam uma especialização para o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais; ou para a área da gestão e administração escolar ou para o trabalho na área da formação pessoal e social.

Apesar de ser reduzido o número das educadoras formadas pela ESE que continuaram a estudar depois do curso de formação inicial (11,9%), analisando comparativamente com o número de educadoras do distrito que continuaram a estudar (13,8%), parece observar-se uma certa tendência para existir um maior número de profissionais a realizar estudos de pós-graduação. Por um lado este aspecto pode significar a existência de uma oferta formativa cada vez maior. Por outro lado, pode revelar uma maior motivação para o prosseguimento de estudos. Esta tendência pode também surgir em consequência de algumas dificuldades nas saídas profissionais.

– *Funções e situação profissional durante o 1º ano de trabalho*

Relativamente ao primeiro ano de trabalho das educadoras que frequentaram os cursos da ESE observa-se o seguinte:

- 57,6% conseguiram colocação em instituições ficando a trabalhar com grupos de educação de infância;
- 18,6% dedicaram-se à realização de outro tipo de actividades relacionadas com a educação de infância:
 - Grupos de actividades de tempos livres (crianças em idade escolar);
 - Lares para crianças privadas de meio familiar normal (crianças em idade escolar e pré-escolar);
 - Instituições para crianças com necessidades educativas especiais (crianças em idade escolar e pré-escolar);
 - Crianças em idade escolar e pré-escolar como professora de natação e/ou de educação física;
 - Grupo de folclore infantil;

- Formação de auxiliares de acção educativa;
- *Baby-sitter* (recebendo crianças em casa).
- 10,2% dedicaram-se a outras actividades no campo da educação não relacionadas com a educação de infância:
 - Como docentes de outros níveis de ensino;
 - Colaborando com a ESE em diferentes tipos de actividades/projectos;
 - Trabalhando na formação de adultos;
 - Dando explicações a crianças (idade escolar) de diversos níveis de ensino.
- 8,5% dedicaram-se a outro tipo de actividades não relacionadas com a educação;
- 4,2% estiveram em situação de desemprego durante todo o ano;
- 0,8% não responderam.

Analisando a forma como estes números se distribuem ao longo dos diferentes cursos, podemos observar que é essencialmente a partir do curso que terminou no ano lectivo 1991/92 (4º curso da ESE), que se observam mais dificuldades nas saídas profissionais. Esta situação difícil, como já foi analisado, surge na sequência de ter verificado uma estagnação no desenvolvimento da rede institucional. Só no final dos anos 90, é que se observa uma mudança, voltando a existir um crescimento da rede de instituições de educação de infância.

Quadro 15 – Caracterização da actividade profissional durante o 1º ano de trabalho (Educadoras formadas pela ESE)

1º Ano de Trabalho	1º curso	2º curso	3º curso	4º curso	5º curso	6º curso	7º curso
Trabalho com grupos de Educação Infância	81,8%	83,3%	83,3%	47,4%	48,3%	55,6%	35,3%
Outras actividades relacionadas com a Educação de Infância	9,1%	8,3%	8,3%	10,5%	20,7%	27,8%	35,3%

1º Ano de Trabalho	1º curso	2º curso	3º curso	4º curso	5º curso	6º curso	7º curso
Outras actividades relacionadas com a educação	9,1%	8,3%	8,3%	10,5%	10,3%	5,6%	17,6%
Actividades não relacionadas com a educação	-	-	-	21,1%	13,8%	5,6%	5,9%
Situação de Desemprego	-	-	-	10,5%	6,9%	-	5,9%
Não Responde	-	-	-	-	-	5,6%	-

Para além da dificuldade das saídas profissionais é de salientar a diversidade das actividades desempenhadas. Esta diversidade sempre caracterizou as educadoras de infância, no entanto, perante a dificuldade das colocações, esta torna-se maior, chegando a existindo educadoras, sem habilitação específica, a trabalharem como docentes de outros níveis de ensino.

No caso das educadoras que conseguiram a sua colocação em instituições de educação de infância, como seria de prever considerando o fraco crescimento da rede pública, a maioria começou a trabalhar em instituições privadas de solidariedade social (51,2%). Apenas 38,2% conseguiram ser colocadas na rede pública, na situação de contratadas, na maioria dos casos fazendo substituições. Apenas 5,9% dizem ter começado a trabalhar em instituições privadas com fins lucrativos e 4,4%, referem outro tipo de situações, nomeadamente o facto de terem passado por mais do que um tipo de instituições durante o mesmo ano.

Apesar de um grande número das educadoras, que começaram a trabalhar com grupos de educação de infância durante o seu primeiro ano de trabalho, ter ficado no distrito de Santarém (47,8%), a maioria (52,9%) iniciou a sua actividade profissional noutros distritos e regiões do país. No total são 10 as zonas do país referenciadas: 8 distritos e as ilhas da Madeira e dos Açores. Apesar desta situação em parte surgir em consequência das dificuldades das colocações, não podemos esquecer a diversidade já analisada relativamente à naturalidade.

Em relação à duração deste trabalho, em instituições de educação de infância, a maioria (52,9%) referencia a totalidade do ano lectivo. No entanto, muitas educadoras dizem que este trabalho apenas durou 6-8 meses (25%) ou 1-5 meses (22,1%).

Durante este 1º ano um grande número das educadoras, paralelamente ao trabalho directo com crianças teve também que exercer funções como directora e/ou coordenadora pedagógica (38,2%), no entanto, a grande maioria limitou-se ao trabalho directo com as crianças. Em relação ao grupo etário, a grande maioria trabalhou com grupos de idade pré-escolar (82,4%), apenas 17,6% referem ter trabalhado com crianças com menos de 3 anos.

– Actuais funções e situação profissional (ano lectivo 1995/96)

Antes de apresentar os dados relativos às funções e situação profissional desempenhadas durante o ano lectivo 1995/96, quando foi realizado este questionário, é importante não esquecer que para as alunas do 7º curso, este ano correspondeu ao seu 1º ano de trabalho. Analisando a globalidade dos dados, observa-se o seguinte:

- 62,7% (mais 5,1% do que no 1º ano de trabalho) – a trabalhar numa instituição com grupos de educação de infância;
- 13,6% (menos 5% do que no 1º ano de trabalho) – a trabalhar noutro tipo de actividades ligadas à educação de infância:
 - Grupos de actividades de tempos livres (idade escolar);
 - Lares para crianças privadas de meio familiar normal (idade escolar e pré-escolar);
 - Instituições para crianças com necessidades educativas especiais (idade escolar e pré-escolar);
 - Crianças em idade escolar e pré-escolar como professora de natação e/ou de educação física;
 - Colónias de férias (idade escolar);
 - Grupo de folclore infantil;
 - Baby-sitter recebendo crianças em casa.
- 7,6% (menos 2,6% do que no 1º ano de trabalho) – a trabalhar noutro tipo de actividades ligadas à educação:

- Como docente de outros níveis de ensino;
- Colaborando em trabalhos/projectos da ESE;
- Trabalhando na formação de adultos;
- Dando explicações a crianças (idade escolar) de diversos níveis de ensino.
- 1,7% (menos 6,8% do que no 1º ano de trabalho) – a trabalhar noutro tipo de actividades não ligadas à educação;
- 13,6% (mais 9,4% do que no 1º ano de trabalho) – em situação de desemprego, quando preencheram o questionário;
- 0,8% não responde (à semelhança do que já se observava em relação à situação profissional durante o 1º ano de trabalho).

Há uma certa evolução em relação ao número de profissionais a trabalhar com grupos de educação de infância, assim como uma diminuição do número de educadoras que durante o 1º ano de trabalho se dedicava a actividades não relacionadas com a sua função profissional. Há no entanto um aumento da percentagem de educadoras em situação de desemprego. Analisando mais atentamente, como seria de prever, a dificuldade nas colocações afecta sobretudo as educadoras formadas nos últimos anos.

Quadro 16 – Actual situação profissional das Educadoras formadas pela ESE

Ano lectivo 1995/96	1º curso	2º curso	3º curso	4º curso	5º curso	6º curso	7º curso
Trabalho com grupos de Educação Infância	81,8%	83,3%	83,3%	47,4%	65,5%	61,1%	35,3%
Outras actividades relacionadas com a Educação de Infância	-	8,3%	8,3%	10,5%	6,9%	22,2%	35,3%
Outras actividades relacionadas com a educação	9,1%	8,3%	8,3%	10,5%	-	5,6%	17,6%

Ano lectivo 1995/96	1º curso	2º curso	3º curso	4º curso	5º curso	6º curso	7º curso
Actividades não relacionadas com a educação	-	-	-	-	-	5,6%	5,9%
Situação de Desemprego	9,1%	-	-	31,6%	24,1%	5,6%	5,9%
Não Responde	-	-	-	-	3,4%	-	-

Analisando o número de educadoras que trabalham com grupos de educação de infância, as percentagens apresentadas em relação aos primeiros cursos são praticamente idênticas às que se observavam relativamente ao 1º ano de trabalho, existindo vários casos de educadoras que mantiveram a sua colocação nas mesmas instituições.

Muitas trabalham no distrito de Santarém (50%), outras tantas, estão colocadas noutras regiões do país: 11 distritos e as regiões autónomas da Madeira e Açores. A seguir ao distrito de Santarém, a Madeira e o distrito de Lisboa, aparecem como as zonas onde está colocado um maior número de educadoras formadas pela ESE.

Relativamente às educadoras a trabalhar com grupos de educação de infância, continua a observar-se que a grande maioria trabalha em instituições privadas de solidariedade social (58,1%), existindo apenas 24,3% colocadas na rede pública do Ministério da Educação.

Quanto à situação profissional, um grande número das educadoras que trabalham em instituições privadas dizem ser efectivas. No entanto, para a maioria (52,7%) continua a existir um estatuto provisório, sem qualquer tipo de vínculo definitivo, estando muitas contratadas apenas a tempo parcial, ou fazendo substituições. Como é evidente, a situação de contratação provisória é a realidade de todas as educadoras que trabalham na rede pública, mesmo aquelas formadas durante o 1º curso da ESE.

Em relação ao tipo de trabalho realizado, na maioria dos casos as funções exercidas restringem-se ao trabalho directo com as crianças. Apenas 18% acumulam também funções relacionadas com a direcção da instituição ou com a sua coordenação pedagógica. Uma das educadoras (1,4%) refere ter também como função apoiar o funcionamento de um

grupo de creche familiar³⁹ enquadrado pela instituição. Na sua grande maioria (70,2%), estas educadoras trabalham com grupos de crianças com mais de 3 anos.

Em 1997 foi realizado um outro questionário em colaboração com as Escolas Superiores de Educação de Lisboa e Setúbal⁴⁰ para caracterização da inserção profissional da/os estudantes formados por estas instituições. Os dados obtidos relativamente ao curso de educadores de infância, confirmaram a dificuldade de colocação destes profissionais. De acordo com este questionário, apenas cerca de metade das alunas da ESE de Santarém (56,2%) conseguiram colocação como educadoras de infância. Das restantes, 21,5% referem ter iniciado funções na área da educação, noutros níveis de ensino ou na educação de infância mas om m estatuto inferior ao da sua formação profissional. Nas respostas a este questionário também se verifica uma enorme dispersão geográfica relativamente aos locais de trabalho, observando-se que o exercício da actividade profissional, no ano de 1997, se repartia por um total de 14 distritos, abrangendo o Continente, Madeira e Açores.

No entanto, as alterações definidas relativamente à política de educação de infância, que se começaram a verificar depois de 1997, vieram modificar esta situação.

A partir do ano lectivo 1998/99, em consequência desta evolução, começaram a surgir na ESE vários pedidos para divulgação de locais de trabalho nos distritos de Lisboa e Santarém, sendo salientada a dificuldade de encontrar educadores para estes lugares.

– Outro tipo de actividades realizadas

São poucas as educadoras que referem ter realizado *projectos de inovação* educativa (10,2%). Na sua maioria estes *projectos* foram propostos por uma entidade, serviço ou instituição, sendo desenvolvidos conjuntamente com outros colegas.

³⁹ Grupo de amas que recebem crianças (com menos de 3 anos) em casa sendo enquadradas por instituições dependentes do Centro Regional de Segurança Social (Decreto-Lei 158/84).

⁴⁰ Este estudo não chegou a ser publicado, sendo os dados divulgados apenas a nível interno nas três instituições, tendo sido utilizados em alguns relatórios de auto-avaliação dos cursos da ESE de Santarém.

Relativamente ao desenvolvimento, colaboração em *projectos de investigação* após a formação inicial, também é muito reduzido o número de referências (7,6%). Alguns destes trabalhos foram realizados no âmbito de cursos frequentados após a formação inicial. Alguns dos *projectos* de investigação referidos surgem no âmbito da colaboração com a ESE de Santarém, nomeadamente no *Projecto de Caracterização da Educação Pré-Escolar (PROCEPE)*.

Nenhuma destas educadoras refere ter *trabalhos publicados*. Apenas uma das educadoras (do 4º curso) refere ter dado uma entrevista a um jornal regional.

Analisando comparativamente estes dados com os da caracterização das profissionais do distrito, podemos observar que a participação em *projectos* de inovação e investigação, é ligeiramente superior no grupo de educadoras formadas pela ESE. Enquanto que a participação em *projectos* de inovação era de 6,9% relativamente às educadoras do distrito, no caso das ex-alunas da ESE esta é de 10,2%; em relação à participação em *projectos* de investigação esta é de 4,3% relativamente às educadoras do distrito e de 7,6% para as ex-alunas da ESE.

Esta ligeira evolução, pode-se explicar pela existência de um maior número de *projectos* de inovação, propostos pelos serviços responsáveis e pelas autarquias. Quanto à participação em trabalhos de investigação, como já foi referido, algumas destas ex-alunas continuaram a colaborar com a ESE, apoiando o desenvolvimento de estudos em curso.

Apenas um número reduzido (16,9%) diz pertencer e participar em *Associações Profissionais*. As educadoras que pertencem a *Associações Profissionais*, na maioria dos casos dizem limitar-se a participar em reuniões e acções de formação. Algumas (25%) referem, no entanto, ter uma participação mais activa: tendo sido candidatas a dirigentes sindicais; exercendo funções como delegada sindical; sendo representante dos educadores de infância num Centro de Formação de *Associações de Escolas*; coordenando actividades de índole sócio-cultural numa associação profissional.

Analisando comparativamente com a globalidade das profissionais que trabalham no distrito, em que cerca de 68,5% pertenciam a *Associações Profissionais*, este número é muito mais reduzido nas educadoras formadas pela ESE (16,9%).

Esta diferença, pode em parte ser explicada pelas características específicas deste grupo, em que é elevado o número de profissionais em

situações de emprego precário ou mesmo em situação de desemprego. Por outro lado, não podemos esquecer que estas educadoras estão ainda numa fase inicial do seu percurso profissional. As dificuldades do início de carreira, reforçadas pela instabilidade das colocações, podem induzir um certo sentimento de exterioridade em relação ao grupo profissional a que pertencem. Também há que ter em conta, que contrariamente ao que se verificava em relação às educadoras do distrito, que maioritariamente pertenciam à rede pública do Ministério da Educação, a maioria das educadoras formadas pela ESE trabalham em instituições privadas, factor que também pode condicionar esta opção.

– *Principais dificuldades sentidas*

São várias as dificuldades referidas, estando estas relacionadas com diferentes factores:

- Situação profissional (40,1%) – Maioritariamente é salientada a dificuldade das colocações, nomeadamente no ensino público. São também assinaladas a instabilidade e precariedade da situação profissional, a diferença entre o ensino público e privado.
- Práticas educativas (36,4%) – Em primeiro lugar é assinalado o grande isolamento em que trabalham e a dificuldade de acesso à formação contínua. Depois, é referido o trabalho com crianças com menos de 3 anos, o trabalho com grupos de diferentes idades; a dificuldade de entendimento com as direcções das instituições privadas.
- Condições de trabalho (23,5%) – Destaca-se a referência à existência de um número demasiado elevado de crianças por sala, seguindo-se a falta de reconhecimento da profissão e as dificuldades materiais, ou, a falta de condições de trabalho, sem qualquer tipo de explicitação.

O número de educadoras que não responderam (6,8%), na maioria dos casos, corresponde às educadoras que continuam em situação de desemprego.

Como seria de prever, tendo em conta a dificuldade das saídas profissionais, as principais questões apresentadas dizem respeito à *situação profissional*. Mais do que se observava relativamente à globalidade das profissionais do distrito, estas educadoras referem sentir o grande isolamento em que trabalham e a dificuldade de acesso à formação contínua. Estas questões, em parte podem relacionar-se com o facto de muitas destas profissionais trabalharem em instituições privadas, em que o acesso à formação não é tão fácil como no ensino público.

– *(In)satisfação em relação à profissão*

A grande maioria está satisfeita com a profissão (74,6%). No entanto, 10,2% manifestam uma certa ambiguidade, referindo que estão simultaneamente satisfeitas e descontentes com a profissão que escolheram. 11% dizem estar descontentes e 4,2% não responderam a esta questão.

Comparativamente com as respostas dadas pelas educadoras do distrito, em que 65,5% referiam estar satisfeitas com a profissão, esta percentagem é ligeiramente superior nas profissionais formadas pela ESE (74,6%).

Relativamente às *razões de satisfação*, 77,9% assinalam as características da profissão e 20,3%, o poderem ter um papel activo na formação das crianças, algumas referem mesmo a importância de poderem contribuir para melhorar a actual realidade social. Uma pequena percentagem indica as actuais condições do seu local de trabalho, nomeadamente a colaboração dos pais e o facto de existir uma boa equipa.

Em relação aos *motivos de insatisfação*, são assinaladas as difíceis condições de trabalho (56,2%) e a dificuldade das colocações (43,9%). A falta de reconhecimento da profissão não aparece de forma tão evidente para este grupo de educadoras, como surgia para as profissionais do distrito.

– *Sugestões para a ESE*

Nas sugestões dadas relativamente à organização do trabalho desenvolvido pela ESE:

- 59,3% referem as características dos cursos de formação inicial, referindo-se:
 - À prática pedagógica (25,2%), sendo indicada a necessidade do curso ter mais tempo de estágio. São também dadas sugestões relativamente à organização da prática, nomeadamente existir uma maior diversificação dos locais e mais estágios na creche;
 - À importância de uma maior preparação em algumas áreas (25,2%) nomeadamente para o trabalho com as crianças com menos de 3 anos. Surgem também referências à área da expressão plástica; ao trabalho com crianças com necessidades educativas especiais e à gestão e administração escolar;
 - A outros aspectos diversos (8,9%) nomeadamente a sensibilização para a dificuldade das saídas profissionais, algumas sugestões relativas ao espaço, recursos e serviços da ESE, a selecção da/os candidata/os aos cursos.
- 19,9% referiram a importância de existir uma maior relação com a/os ex-estudantes, sendo dadas várias sugestões, para um maior apoio formativo e possibilidade de acesso a cursos de pós-graduação;
- 14,2% referiram-se a outros aspectos que se prendem com as características das políticas educativas existentes para a infância, o aumento da rede institucional, um maior reconhecimento da educação de infância.

Houve cerca de 4,9% educadoras que não responderam a esta questão. Algumas referiram apenas que não tinham sugestões a dar, salientando a importância da escola continuar a funcionar de forma semelhante.

As sugestões apresentadas são bastante diversificadas. À semelhança do que já acontecia relativamente às sugestões das educadoras do distrito, é reforçada a necessidade dos cursos da ESE terem mais tempo de estágio.⁴¹

Outra questão colocada por estas educadoras e que também foi colocada pelas educadoras do distrito, surge em relação à necessidade da

⁴¹ Como foi já referido estes cursos são muito teóricos, comparativamente com os cursos antigos em que o último ano era ocupado quase integralmente pelo estágio. Quando a formação inicial passou a ser uma licenciatura de 4 anos (em 1997) a prática pedagógica também passou a ocupar a maior parte da carga horária do último ano do curso da ESE.

ESE valorizar mais a preparação para o trabalho com crianças com menos de 3 anos. Nos últimos anos, no caso particular da ESE de Santarém, esta situação modificou-se passando a existir uma maior preparação para o trabalho em creche.⁴²

É ainda de salientar o facto de ser considerado necessário a ESE ter uma relação mais próxima com as suas ex-estudantes. Como já foi referido, apesar da legislação ter previsto a organização de um apoio formativo durante a inserção profissional da/os estudantes destas instituições, nunca foram criadas condições que possibilitassem a concretização deste apoio de forma mais sistemática e continuada. Um dos factores que dificulta a concretização deste projecto, é, por exemplo, a grande dispersão geográfica das colocações.

- Em síntese

Chegando ao fim da apresentação dos dados deste questionário realizado às educadoras formadas pela ESE de Santarém, é altura de fazer uma análise final dos principais aspectos que parecem caracterizar estas jovens profissionais.

E para começar, o que parece surgir de forma mais destacada é a dificuldade das colocações e a instabilidade profissional que tem vindo a afectar educadoras formadas nos últimos anos. Apesar da evolução positiva da política educativa no final dos anos 90, que implicou um maior desenvolvimento da rede institucional, não podemos deixar de reflectir sobre as marcas que ficam de um difícil início de carreira para muitas destas educadoras.

Esta dificuldade relativamente às colocações, como já foi salientado, implicou a existência de uma grande diversidade das saídas profissionais, por vezes noutros níveis de ensino, exercendo funções muito diferenciadas da sua formação profissional. Paralelamente, esta situação parece ter

⁴² Com a passagem dos cursos de 3 para 4 anos, passou a ser dado mais tempo à preparação para o trabalho com crianças com menos de 3 anos. No entanto, como já foi referido, a Lei de Bases do Sistema Educativo continua a não referir explicitamente que a formação inicial dos educadores deve também preparar para o trabalho em creche.

também implicado que algumas destas profissionais se procurassem envolver de forma mais significativa, comparativamente ao grupo de educadores que trabalha no distrito, em projectos de inovação e investigação.

Na sua maioria estas educadoras têm encontrado colocações em instituições privadas. Em relação ao grupo etário com que trabalham, apesar de ser expressa a necessidade de uma maior preparação para o trabalho em creche, maioritariamente estas educadoras têm a seu cargo grupos de crianças em idade pré-escolar. Este facto é também sintomático da reduzida cobertura institucional que continua a existir para as crianças com menos de 3 anos.

À semelhança do que já se verificava relativamente às educadoras que trabalham no distrito, observa-se uma grande diversidade geográfica a nível da naturalidade, sendo esta reforçada pela grande dispersão que continua a caracterizar as colocações.

Apesar das dificuldades, para a maioria são vários os motivos de satisfação relativamente à profissão que escolheram. Contrariamente à maioria das profissionais que trabalham no distrito, para estas educadoras mais jovens a falta de reconhecimento profissional não parece ser uma preocupação tão evidente.

1.4 A forma como é visto o grupo profissional

– Estudantes da ESE que participaram neste questionário

Como já foi dito, para caracterizar a imagem da/os educadora/es de infância junto a outras pessoas exteriores à profissão, foram questionados familiares de crianças que frequentam instituições e estudantes de vários cursos da ESE. Nos Quadros 9 e 10 foi já apresentada uma caracterização geral deste grupo.

Da/os 172 estudantes que responderam ao questionário, 84,9% são raparigas e 70,9% têm idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos de idade, 19,8% têm menos de 20 anos e os restantes têm mais de 24 anos.

Para a maioria (73,3%) o curso que frequentam surgiu como primeira escolha. No caso da/os estudantes do curso de educadores de infância, apenas 10,6% referem que esta escolha surgiu como segunda alternativa, sendo

indicado que os cursos escolhidos como primeira opção foram os seguintes: professores do 1º ciclo do ensino básico; professores do 2º ciclo do ensino básico, variante educação musical; filosofia e psicologia.

Analisando mais atentamente os motivos que condicionaram esta escolha, estes são diversos, podendo ser classificados em cinco categorias.

Quadro 17 – Motivos subjacentes à escolha do curso pela/os estudantes da ESE

Motivos de escolha do curso	Curso de Educadores de Infância	Outros Cursos	Curso de Educadores de Infância + Outros Cursos
Motivações pessoais	74%	65,9%	68,2%
Facilidade do acesso ao curso	5,3%	17,8%	14,3%
Características do curso	13,8%	8,9%	10,3%
Saídas Profissionais	1,5%	4,5%	3,6%
Características da Profissão	5,3%	2,5%	3,4%
Não Responde	-	0,3%	0,2%

As motivações pessoais são indicadas pela maioria da/os estudantes como condicionantes da escolha do curso, existindo uma grande diversidade nas respostas. Preferencialmente é indicado o gostar de crianças, ou apenas a motivação sem qualquer tipo de explicitação. Analisando mais especificamente as respostas dadas pela/os estudantes do curso de educadores de infância, os principais motivos indicados nesta categoria foram os seguintes: motivação (27,8%); gostar de crianças (25,2%); ter vocação (9,9%); contribuir para a formação dos homens de amanhã (8,2%).

Em segundo lugar (14,3%), para vários/os estudantes, os motivos referenciados podem integrar-se na categoria facilidade de acesso ao curso. No caso da/os estudantes do curso de educadores de infância a facilidade de acesso ao curso é indicada apenas por 5,3% sendo referido o facto da média ser acessível; o não terem conseguido entrar para o curso pretendido; o curso existir na sua área de residência e o ser uma opção pouco escolhida por rapazes, motivo indicado pelo único aluno do sexo masculino.

Relativamente às características do curso, como podemos observar, este motivo é apontado por 10,3% da globalidade da/os estudantes e por 13,7% da/os estudantes do curso de educadores de infância. Em relação a

estes últimos, em primeiro lugar surge o facto de considerarem o curso interessante e criativo, seguindo-se algumas referências que salientam a importância de ser um curso pertencente ao ensino superior, nomeadamente o facto do curso lhes possibilitar o acesso a uma posterior especialização para o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais.

A facilidade das saídas profissionais, é também assinalada se bem que em número muito reduzido (3,6%). Relativamente ao curso de educadores de infância apenas 1,5% indicam este motivo. É de salientar que esta resposta é dada por 2 estudantes do 1º ano e coincide com o início da reforma política da educação pré-escolar.

Por último, podemos observar que apenas um reduzido número de estudantes (3,4%) se referem explicitamente às *características da profissão*. No caso da/os estudantes do curso de educadores de infância, esta referência é ligeiramente superior (5,3%), sendo salientadas as características dinâmicas da profissão; a riqueza e diversidade das relações humanas que proporciona, assim como a sua relevância social.

– Os familiares que participaram neste questionário

Dos 43 familiares que se disponibilizaram a participar neste questionário, a grande maioria são mães de crianças entre os 3 e os 6 anos, que frequentam grupos de educação de infância da rede pública do Ministério da Educação. No total dos familiares que preencheram o questionário: 33 pertenciam ao sexo feminino e 9 pertenciam ao sexo masculino, tendo a maioria idades compreendidas entre 30-34 anos e 35-39 anos.

Quadro 18 – Idades dos pais/familiares

Menos de 20 anos	1 (2,3%)
20-24 anos	1 (2,3%)
25-29 anos	6 (14%)
30-34 anos	17 (39,5)
35-39 anos	11 (25,6)
40-44 anos	7 (16,3)

Quanto às *habilitações académicas*, a maioria tinha um curso do ensino superior (18, correspondendo a 41,9%); seguindo-se 16 familiares com o

curso do ensino secundário ou cursos médios sem habilitação académica (37,2%) e 8 com a escolaridade obrigatória, de 9 anos (20,9%). No respeitante à profissão, a maioria dos que responderam ao questionário não estão ligados à educação, exercendo diferentes tipos de profissões. Algumas mães trabalham em casa como domésticas e 2 outros familiares são estudantes. No entanto, vários são professora/es, existindo uma mãe que é auxiliar de acção educativa numa instituição do ensino básico.

Quadro 19 – Caracterização socio-económica dos pais/familiares

Profissões ligadas à educação	11 (25,5%)
Professora(e)s (ensinos básico e secundário)	10 (23,2%)
Auxiliar de acção educativa (ensino básico)	1 (2,3%)
Outras profissões não ligadas à educação	22 (51,2%)
Com habilitações académicas correspondentes à escolaridade obrigatória	5 (11,6%)
Com habilitações académicas correspondentes ao ensino secundário/ /curso médio	10 (23,3%)
Com habilitações académicas correspondentes ao ensino superior	7 (16,3%)
Outras	10 (23,3%)
Domésticas	8 (18,6%)
Estudante (ensino superior)	2 (4,7%)

Questionados sobre os *principais objectivos que devem caracterizar a educação de infância*, foi grande a diversidade das respostas. Para as analisar, foram definidas três categorias: sócio/afectivo, cognitivo/psicomotor e uma terceira em que foram agrupadas as respostas que devido às suas características demasiado gerais não foi possível diferenciar relativamente a estes dois domínios.

Domínio sócio/afectivo

Total: 48 (42,1%)

- Desenvolver a socialização;
aprender a conviver com outras crianças 28 (24,5%)
- Respeitar as normas; desenvolver hábitos de trabalho 1 (9,5%)
- Aprender a cooperar; ser solidário 2 (1,8%)
- Promover o bem estar; satisfação da criança 2 (1,8%)
- Transmitir valores 1 (0,9%)
- Desenvolver hábitos de autonomia 1 (0,9%)
- Respeitar a criança 1 (0,9%)

- Desenvolver o espírito crítico 1 (0,9%)
- Desenvolver a capacidade de comunicação 1 (0,9%)

Domínio cognitivo/psicomotor

Total: 41 (36%)

- Motivar, preparar para a escola, aprendizagens futuras 16 (14%)
- Transmitir conhecimentos; conhecer o meio físico e social 7 (6,1%)
- Promover o desenvolvimento cognitivo 5 (4,4%)
- Promover o desenvolvimento psicomotor 5 (4,4%)
- Desenvolver a concentração, memória 2 (1,8%)
- Desenvolver a criatividade, imaginação 3 (2,6%)
- Manusear, contactar com diferentes materiais 2 (1,8%)
- Contactar com as novas tecnologias 1 (0,9%)

Outras respostas/ não diferenciadas

Total: 20 (17,5%)

- Promover o desenvolvimento da criança 9 (7,8%)
- Ensinar, educar 6 (5,3%)
- Realizar vários tipos de actividades 4 (3,5%)
- Brincar 1 (0,9%)

Não Responde

5 (4,4%)

Para a maioria os objectivos que devem caracterizar a educação de infância enquadram-se sobretudo no domínio socio-afectivo, surgindo a socialização das crianças como uma das principais finalidades do trabalho realizado. O domínio cognitivo e psico-motor é igualmente valorizado, nomeadamente a preparação e motivação para as futuras aprendizagens a realizar pelas crianças.

No geral parecem estar *informados* sobre os principais objectivos que caracterizam a educação de infância. Foi reduzido o número dos que não responderam a esta questão, assim como o número de respostas pouco diferenciadas. Não podemos no entanto esquecer as características dos familiares que responderam a este questionário, sendo vários ligados à educação e com habilitações académicas elevadas. Com um tipo de população diferente, poderia verificar-se um maior desconhecimento.

Apesar de não se poderem generalizar estes dados, as respostas, revelam uma certa sensibilidade e conhecimento relativamente à especificidade dos objectivos que devem caracterizar esta etapa educativa da

vida das crianças. Parece existir um conhecimento das principais finalidades que teoricamente são defendidas para este nível de ensino, tendo-se verificado que a própria terminologia utilizada é muito próxima da que geralmente é utilizada na educação de infância.

É no entanto provável que se estes pais tivessem sido questionados sobre os critérios que utilizaram para a escolha das instituições e não sobre os objectivos do trabalho desenvolvido nos jardins de infância, o teor das respostas fosse diferente.

Num estudo para avaliação da qualidade do atendimento em instituições de educação de infância, feito através de um questionário realizado numa revista, a nível nacional, os pais que responderam maioritariamente referem a dificuldade de encontrar instituições acessíveis (tendo em conta o preço, localização, horários) aspecto que é compreensível dada a fraca expansão que continua a caracterizar a rede institucional, sobretudo nos principais centros urbanos (Folque, 1996).

Os pais dizem escolher preferencialmente uma resposta institucional adequada às necessidades mais básicas das crianças. Para a grande maioria, o mais importante parece ser existir uma resposta adequada às necessidades físicas das crianças, vindo em segundo lugar a necessidade de existir uma resposta adequada às suas necessidades educativas. No geral parecem satisfeitos com a qualidade dos serviços que escolheram para os filhos, mas é prioritariamente em relação ao seu bem estar e à forma como as suas necessidades mais básicas são respondidas que estes avaliam a qualidade das instituições (Folque, 1996).

No âmbito do PROCEPE (2000), de acordo com os autarcas e pais questionados, as respostas também foram no sentido de existir uma valorização relativamente à resposta educativa dada pelas instituições. No entanto, dada a diversidade das características organizacionais da rede institucional, também foi evidente a necessidade de ser revisto o funcionamento das instituições, nomeadamente serem organizados serviços de cantina e prolongamentos de horários para os jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação.

Estas questões relacionadas com a necessidade de ser repensada a orgânica das instituições, nos últimos anos têm estado na ordem do dia. A grande diversidade do funcionamento que continua a caracterizar a rede institucional, implica que as preocupações dos pais sejam bastante diferenciadas. Para além da qualidade da resposta educativa prestada aos

seus filhos, há ainda muitos aspectos estruturais que continuam a preocupar as famílias que sentem grandes dificuldades em conciliar as suas obrigações profissionais e a sua tarefa de educadores.

A questão levantada por muitas das profissionais que trabalham em Santarém, relativamente ao facto de nem sempre serem valorizadas como agentes educativos, parece surgir não tanto em consequência de um desconhecimento do trabalho realizado, mas sobretudo devido às características institucionais continuarem sem dar uma resposta socio-educativa adequada, implicando que a atenção dos pais continue mais centrada nas questões sociais do que nas questões pedagógicas.

– *Principais características atribuídas aos educadores e educadoras de infância*

As principais características associadas às profissionais de educação de infância, são maioritariamente de ordem pessoal, seguindo-se, uma minoria que fala de características relacionadas com a especificidade do seu trabalho, a sua formação e situação profissional.

Quadro 20 – Principais características associadas aos educadores de infância

Características associadas aos educadores e educadoras de infância	Total	Total Familiares	Total Estudantes Curso Ed. Infância	Total Estudantes Outros Curso	Total Estudantes ESE
De ordem pessoal	83,4%	84,4%	80,1%	84,2%	83%
Relacionadas com o trabalho desenvolvido	10,6%	7,8%	14,3%	10,1%	11,3%
Relacionadas com a formação/situação profissional	3,9%	5,2%	4%	3,5%	3,6%
Outras não diferenciadas	0,5%	0,9%	0,8%	0,3%	0,5%
Não Responde	1,6%	1,7%	0,8%	1,9%	1,6%

Analisando as respostas dadas relativamente às principais características pessoais consideradas, em primeiro lugar aparece a vocação/motivação

(22,8%), seguindo-se a paciência/tolerância (18,3%), vindo depois a afectividade/amizade (14%), a imaginação/criatividade (8,8%), a jovialidade/alegria (5,2%), a dedicação (5,2%), a compreensão (4,1%), a sensibilidade (3,9%), a facilidade do relacionamento com crianças e adultos (3,7%) e o ser maioritariamente um grupo constituído por mulheres (3,7%). Seguiram-se ainda outro tipo de referências, com um número de respostas pouco significativo. A grande diversidade das respostas implicou uma grande dispersão, sendo reduzidos os valores das percentagens apresentadas.

Enquanto a vocação/motivação surge em primeiro lugar para os estudantes da ESE, vindo em segundo lugar a paciência/tolerância, para os pais observa-se precisamente o contrário. Não existem no entanto grandes divergências em relação às respostas apresentadas.

No geral são associadas às educadoras/educadores características positivas, que revelam que estes são vistos com uma certa simpatia, como profissionais motivados e empenhados. Curiosamente apenas uma aluna do curso de educadores de infância refere uma característica negativa: *alguns não têm paciência*. Tirando esta excepção, parece predominar uma imagem um pouco idealizada das educadoras pelas características pessoais que lhes são associadas.

É também interessante constatar que uma das características associada à profissão é o facto desta ser desempenhada sobretudo por mulheres. Esta associação é referida por alguns estudantes da ESE que não pertencem ao curso de educadores.

Relativamente às características relacionadas com o trabalho desenvolvido, a dispersão das respostas não é tão elevada, verificando-se que o maior número de respostas integradas nesta categoria foi dado pela/os estudantes do curso de educadores de infância.

A maioria das respostas refere a importância do papel desempenhado pela/os educadoras e educadores no desenvolvimento social das crianças (25,4%). Em segundo lugar é referenciado que na educação de infância se realiza um trabalho que respeita a criança, assente nas suas características e necessidades (17%), seguindo-se a referência ao profissionalismo (13,6%), a importância da preparação e motivação das crianças para a escola e para as aprendizagens futuras (10,2%), a importância da/os educadoras e educadores como substitutos dos pais (10,2%). É curioso realçar que esta última

resposta foi dada exclusivamente pela/os estudantes da ESE que não pertencem ao curso de educadores.

Relativamente às *características relacionadas com a formação e situação profissional*, maioritariamente é associada às educadoras e educadores uma formação e experiência profissional adequada (86,4%). No entanto existem também algumas referências relativas a problemas como o desemprego e a grande instabilidade profissional.

Comparando as características que associam às/aos profissionais de educação de infância com a/os *docentes dos outros níveis de ensino*, consideram que não existem diferenças significativas.

São sobretudo os pais e a/os estudantes não pertencentes ao curso de educadores que parecem considerar existir diferenças entre as características atribuídas às profissionais e aos profissionais de educação de infância e as características atribuídas às/aos restantes docentes do sistema educativo.

Quadro 21 – Semelhanças/diferenças das características atribuídas a educadores de infância relativamente a docentes dos outros níveis de ensino

Características que associa às educadora/educadores de infância são semelhantes às que associa a outra/os docentes	Total	Total Familiares	Total Estudantes Curso Ed. Infância	Total Estudantes Outros Curso	Total Estudantes ESE
Sim	62,4%	51,1%	70,3 %	63,2%	65,1%
Não	30,2%	39,5%	25,5%	28,8%	27,9%
Algumas	3,7%	4,7%	2,1%	4%	3,5%
Não Responde	3,7%	4,7%	2,1%	4%	3,5%

Relativamente ao porquê destas diferenças, para a maioria (23,7%), estas surgem sobretudo em consequência da/os outra/os docentes estarem mais centrados na transmissão de conhecimentos e nas áreas específicas que leccionam.

Quadro 22 – Motivos subjacentes às diferenças consideradas entre educadores de infância e docentes de outros níveis de ensino

Motivos subjacentes às diferenças consideradas entre ed. de infância e docentes dos outros níveis de ensino:	Total	Total Familiares	Total Estudantes Curso Ed. Infância	Total Estudantes Outros Curso	Total Estudantes ESE
Os outros docentes estão mais centrados na transmissão de conhecimentos/área específica que leccionam	23,7%	28,7%	34,9%	17,9%	22,2%
O grupo etário com que trabalham	17,9%	21,4%	13%	17,9%	16,7%
Os educadores são mais empenhados/motivados	17,9%	10,7%	26,1%	17,9%	20%
Os educadores são mais afectuosos/têm uma relação mais forte com as crianças	11%	10,7%	13%	10,3 %	11,1%
Diferentes as práticas de trabalho/cada nível de ensino tem a sua especificidade	9,3%	21,4%	4,3%	6%	5,6%
Há mais homens nos outros níveis de ensino	6,8%	-	8,7%	9%	8,9%
Os educadores têm uma maior responsabilidade por intervirem precocemente	1,7%	-	-	3%	2,2%
Os outros docentes nem sempre são tão criativos	1,7%	-	-	3%	2,2%
Outras diferenças / não especificado	3,2%	-	-	6%	4,4%
Não Responde	6,8%	7,1%	-	9%	6,7%

Para além da especificidade atribuída às características do grupo etário e às práticas de trabalho desenvolvidas, as diferenças encontradas apontam para a existência de uma maior motivação e empenho por parte da/os profissionais de educação de infância. No geral parece prevalecer uma imagem positiva, em alguns casos um pouco *idealizada*.

Visando uma melhor compreensão da imagem que têm da/os educadora/es de infância, procurou-se também saber quais os principais factores que associam a um *bom desempenho profissional*. A semelhança do que se observou relativamente às principais características associadas a

esta/es profissionais, as respostas dadas salientam sobretudo a importância dos atributos pessoais.

Quadro 23 – Principais factores que condicionam um bom desempenho profissional

<i>Factores que condicionam um bom desempenho profissional das Educadoras / Educadores de Infância</i>	<i>Total</i>	<i>Total Familiares</i>	<i>Total Estudantes Curso Ed. Infância</i>	<i>Total Estudantes Outros Curso</i>	<i>Total Estudantes ESE</i>
Características Pessoais	53,2%	44,4%	49,7%	58,5 %	55,4%
Características das práticas de trabalho	25,4%	26,5%	33,3%	21%	25,1%
Formação / Experiência profissional	9%	6,8%	12,2%	8,2%	9,6%
Condições de trabalho	8,3%	19,7%	4,1%	5,8%	5,3%
Não Responde	4,1%	2,6%	0,7%	6,5%	4,6%

As *características pessoais* são consideradas fundamentais para um bom desempenho profissional. Analisando mais atentamente, em primeiro lugar vem a importância da motivação/vocação, correspondendo esta escolha a 30,2% da totalidade das respostas integradas nesta categoria. Em segundo lugar, também para todos os grupos, é referenciada a capacidade de ser paciente/tolerante, escolha que obtém um total de 16,6% das respostas. Seguidamente é valorizada a importância do/a educador/a ser criativo (8,8%), afectivo (8,1%) e empenhado (8,1%). São ainda valorizados outros atributos, com menor percentagem de respostas. Apesar da diversidade das referências, à semelhança do que já anteriormente se verificava, não existem diferenças significativas relativamente às respostas dadas pelos diferentes grupos inquiridos.

Em relação às *características das práticas de trabalho*, em primeiro lugar é referida a importância destas serem adequadas aos objectivos da educação de infância (22%), seguindo-se a necessidade de serem desenvolvidas práticas educativas centradas na criança (17,7%). É também referida a necessidade de serem boas/bons profissionais, sem qualquer tipo de explicitação (12,8%), a necessidade de existir um bom relacionamento

com as famílias, comunidade (11,3%) e com as crianças (7,8%). Seguem-se ainda outro tipo de referências, com percentagens de resposta mais reduzidas.

Analisando comparativamente as respostas dadas pelos pais e pela/os estudantes, enquanto que para a/os estudantes do curso de educadores em primeiro lugar é referenciada a importância de existir um trabalho adequado aos objectivos da educação de infância, para a/os estudantes dos outros cursos é salientada a necessidade de serem boas/bons profissionais, (sem explicitação) e para os pais é referida a importância de existir um bom relacionamento com as famílias e com o meio comunitário. Como era de prever, a diversidade das escolhas está de acordo com a especificidade das preocupações sentidas.

Relativamente à *formação/experiência profissional*, em primeiro lugar é referida a importância de existir uma formação adequada (78%) seguindo-se a necessidade de existir uma actualização constante (16%). É ainda valorizada a importância da experiência profissional (4%) e a importância de existir uma preparação para trabalhar em diferentes locais (2%). Estas duas últimas referências são apenas apresentadas, respectivamente, pela/os estudantes do curso de educadores e pela/os estudantes de outros cursos.

Quanto às *condições de trabalho*, começa por ser considerada a importância de existirem recursos materiais suficientes e adequados (28,3% das respostas integradas nesta categoria), referência que é apresentada em primeiro lugar pelos pais e pela/os estudantes que não pertencem ao curso de educadores. Em segundo lugar, é referido por toda/os a necessidade de existirem boas instalações (17,4%). Em terceiro lugar é referida a necessidade de existirem boas condições de trabalho, sem explicitação (15,2%), seguindo-se a importância de existir um bom ambiente de trabalho (10,9%) – referência que ocupa o primeiro lugar para a/os estudantes do curso de educadores – e a necessidade de existir uma maior estabilidade profissional (8,7%). São ainda apresentadas outras respostas que obtiveram percentagens menos significativas.

No geral, os principais factores considerados para um bom desempenho profissional apresentam convergências com as características atribuídas às educadoras e educadores, predominando a valorização dos atributos de ordem pessoal, sendo muito mais genéricas as referências apresentadas relativamente às características das práticas de trabalho.

- Principais problemas com que a/os profissionais de educação de infância se confrontam

Quanto aos principais problemas com que pensam que as educadoras e os educadores se confrontam, foi grande a diversidade das respostas obtidas. Para a maioria estes problemas relacionam-se essencialmente com a situação profissional (37,9%), com a política educativa e com a situação da educação de infância (30,4%), com as condições de trabalho (21,1%).

Quadro 24 – Principais problemas que afectam a/os educadora/es

Principais problemas considerados	Total	Total Familiares	Total Estudantes Curso Ed. Infância	Total Estudantes Outros Curso	Total Estudantes ESE
Situação profissional	37,9%	32,5%	40%	39%	39,3%
Situação ed. de infância/ Política educativa	30,3%	9,4%	27,4%	39,6%	35,9%
Condições de trabalho	21,1%	36,7%	20,8%	15,3%	17%
Características das crianças/familiares	5,1%	15,3%	1,5%	2,9%	2,5%
Formação	3,7%	0,9%	8,9%	2,6%	4,5%
Outras referências	1,7%	4,3%	1,4%	0,6%	0,8%
Não Responde	0,2%	0,9%	-	-	-

Relativamente à *situação profissional*, esta é uma das categorias que apresenta mais referências, aparecendo em primeiro lugar para a/os estudantes do curso de educadores de infância e em segundo lugar para os pais e restantes estudantes da ESE. Analisando mais detalhadamente, nesta categoria começa por ser referenciada a dificuldade das colocações profissionais (67,3%), seguindo-se a referência às baixas remunerações (10,7%), a instabilidade profissional (9,8%) e o facto de muita/os profissionais serem colocados longe da sua residência (7,9%).

Enquanto que os familiares referenciam como principais problemas a instabilidade profissional e o facto de muita/os educadora/es terem que trabalhar muito longe de casa, para a/os estudantes é assinalada em primeiro lugar a dificuldade das colocações. Enquanto que a/os estudantes

se preocupam com as saídas profissionais, os pais parecem preocupar-se sobretudo com a instabilidade das colocações e as suas implicações na continuidade das práticas educativas.

Em relação à *actual situação* da educação de infância e da política educativa existente, esta foi a categoria que na globalidade obteve o segundo maior número de escolhas, surgindo em primeiro lugar para os estudantes da ESE que não pertencem ao curso de educadores e em segundo lugar para os estudantes deste curso. Em relação aos pais, a escolha desta categoria aparece apenas em quarto lugar, sendo o número de respostas bastante mais reduzido.

Da análise da globalidade das respostas, em primeiro lugar é referenciada a grande baixa da taxa da natalidade (24,4%), a falta de reconhecimento da profissão (16,3%), a insuficiência da rede institucional e o pouco apoio do Estado em relação ao seu desenvolvimento (13,4%), o excesso de profissionais relativamente ao reduzido número de lugares disponíveis (12,2%). Tal como foi referido, estas respostas foram dadas sobretudo pela/os estudantes da ESE. Enquanto que a questão da baixa da natalidade foi a primeira escolha para a/os estudantes não pertencentes ao curso de educadores, para estes últimos em primeiro lugar foi referida a falta de reconhecimento da profissão.

Relativamente às *condições de trabalho* esta categoria é a mais referenciada pelos pais, surgindo em terceiro lugar para a/os estudantes. Analisando mais atentamente a globalidade das respostas, em primeiro lugar surge apenas uma referência genérica à existência de condições de trabalho deficientes (31,9%), vindo a seguir a referência à falta de recursos materiais (29,4%), o elevado número de crianças por grupo (12,6%) e a inadequação dos espaços das instalações existentes (8,4%). Como já foi salientado, estas questões parecem ser as que mais preocupam os pais.

São também feitas referências em relação às *actuais características das crianças e famílias*, sendo esta categoria referenciada em terceiro lugar pelos pais, mas sendo pouco escolhida pela/os estudantes. De acordo com a análise das respostas, surge em primeiro lugar a existência de diferentes problemas de ordem social (34,5%), seguindo-se o pouco apoio das famílias (20,7%), vindo depois algumas respostas que assinalam a dificuldade da relação com os pais (17,2%) e a dificuldade de trabalhar com as crianças que são barulhentas e rebeldes (17,2%). Estas últimas questões foram sobretudo salientadas pelos pais.

Ao contrário do que seria de esperar, são também os pais que assinalam como um problema das educadoras e dos educadores a falta de disponibilidade que as famílias têm para os seus filhos e para colaborar no trabalho desenvolvido nas instituições de educação de infância, assim como a irrequietude das crianças destas idades com quem acham que não é fácil de lidar.

Relativamente à *formação* são também feitas algumas referências, sobretudo pela/os estudantes. Estas vão no sentido de salientar a lacuna da formação inicial não ser ainda uma licenciatura, questão que como já vimos, foi posteriormente ultrapassada. É ainda apresentado outro tipo de referências, pouco representativas em relação à globalidade das respostas.

Quanto às semelhanças destes problemas *relativamente aos sentidos pelos docentes e pelas docentes de outros níveis de ensino*, para a maioria não existem diferenças significativas. No geral, é mesmo referenciado que as questões assinaladas se generalizam a todo o sistema educativo.

Quadro 25 – Semelhanças/diferenças dos problemas que afectam a/os educadora/es de infância e a/os docentes de outros níveis de ensino

Problemas das educadoras e educadores semelhantes aos dos outros docentes	Total	Total Familiares	Total Estudantes Curso Ed. Infância	Total Estudantes Outros Cursos	Total Estudantes ESE
Sim	87%	76,7%	87,2%	90,4%	89,5%
Não	7,4%	11,6%	8,5%	5,6%	6,4%
Depende (Sim/Não)	3,7%	7%	4,3%	2,4%	2,9%
Não Responde	1,9%	4,7%	-	1,6%	1,2%

Para a/os que pensam que existem diferenças entre os problemas sentidos pela/os educadora/es e pela/os outra/os docentes as justificações apresentadas relacionam-se sobretudo com a situação profissional (26%), com a situação da educação de infância/políticas educativas (26%), com as características diferenciadas das crianças e famílias (16%), com as condições de trabalho (10%) seguindo-se outras questões que obtiveram um número muito reduzido de referências.

No geral estas diferenças são assinaladas como estando relacionadas com a maior indefinição da política existente para a educação de infância e com a insuficiência da sua rede institucional.

À semelhança das respostas já analisadas, são os pais quem assinalam em primeiro lugar a especificidade relativa às características das crianças e das famílias, sendo referido em primeiro lugar que é mais fácil trabalhar com as crianças mais velhas. No entanto, maioritariamente, tanto os pais como a/os estudantes consideram não haver diferenças significativas entre os problemas da/os educadora/es e os da/os docentes de outros níveis de ensino.

– Em síntese

Ao contrário do que seria de esperar, tendo em conta o que dizem as educadoras que trabalham no distrito de Santarém que maioritariamente consideram que são menos reconhecidas que a/os colegas dos outros níveis de ensino, constatamos que esta diferenciação não é vista da mesma forma pelas pessoas exteriores ao grupo profissional.

Para os familiares e estudantes da ESE que responderam ao questionário as características e problemas associados às educadoras e aos educadores de infância, não são muito diferentes das consideradas para a/os docentes dos outros níveis de ensino.

As principais diferenças apresentadas surgem sobretudo relativamente às características destes profissionais, relacionando-se sobretudo com a especificidade do grupo etário com que trabalham. Observamos ainda que predomina uma imagem bastante positiva da/os educadora/es de infância, sendo mesmo referenciado que esta/es profissionais têm mais empenho e uma relação mais próxima com as crianças.

Apesar de ter também sido referida a falta de reconhecimento da profissão, esta questão não é considerada como exclusiva da/os educadora/es. Foram no entanto explicitados alguns problemas específicos, que se prendem com a existência de uma maior indefinição e investimento do Estado relativamente à política definida para a infância.

A dificuldade das colocações e a grande instabilidade profissional, são considerados como um dos principais problemas da/os educadora/es, que indirectamente acaba por afectar o trabalho desenvolvido, aspecto

que é salientado, nomeadamente, pelos pais. Esta preocupação não é específica da educação de infância, mas torna-se mais evidente neste ensino em consequência da insuficiência e indefinição que continua a caracterizar a rede institucional.

2

Reflexão final sobre as características do grupo profissional

As profissionais de educação de infância que trabalham no distrito de Santarém são um grupo jovem, constituído quase exclusivamente por mulheres. Para a maioria destas profissionais a conclusão do curso de formação inicial correspondeu a uma evolução social, considerando as habilitações académicas dos seus familiares. Esta tendência parece ser reforçada quando consideramos as características familiares das educadoras formadas nos últimos anos.

Relativamente à origem geográfica, observa-se uma certa heterogeneidade, tanto em relação às educadoras que trabalham no distrito, como em relação às educadoras formadas nos últimos anos pela ESE de Santarém. Esta constatação, pode em parte ser explicada pela instabilidade das colocações e relativamente às educadoras formadas mais recentemente, pelas características do sistema de acesso ao ensino superior.

Para a maioria das educadoras a *dimensão pessoal* é valorizada como principal condicionante da escolha da profissão e do desempenho profissional. A sobrevalorização das características pessoais parece revelar a existência de uma certa ideologia de tipo naturalista, em que as disposições inatas parecem ser o factor mais determinante que condiciona o desempenho da profissão. Apesar da reconhecida importância deste tipo de características, a sua valorização em detrimento da importância da formação profissional parece indicar a existência de uma certa contradição: por um lado as educadoras reclamam a necessidade de um maior reconhecimento, mas por outro lado continuam a sobrepor a importância das características pessoais no seu desempenho profissional.

No entanto, esta valorização da dimensão pessoal é também considerada pelas pessoas exteriores à profissão. Mais do que relativamente às/aos docentes dos outros níveis de ensino, esta dimensão parece ser considerada como um factor determinante no desempenho profissional.

Relativamente à *acção pedagógica* a grande heterogeneidade que se observa nos diferentes cursos de formação inicial frequentados, parece revelar uma enorme diversidade dos modelos educativos seguidos por estas profissionais. Neste contexto, a publicação de *Orientações Curriculares*, pelo Ministério da Educação é de extrema importância para existir um referencial comum que facilite o trabalho desenvolvido.

No entanto, apesar da grande diversidade que tem caracterizado a formação inicial, parecem existir algumas referências comuns, que podemos observar, por exemplo nas temáticas das leituras preferidas pelas educadoras. Neste sentido é de destacar o grande peso que a Psicologia parece ter, o que evidencia o lugar de destaque que esta área científica tem ocupado na formação destas profissionais.

Em relação à formação contínua, a diversidade das temáticas é muito grande, observando-se que o *Desenvolvimento Curricular* ocupa um lugar de destaque nas escolhas feitas pelas educadoras. No entanto, não podemos esquecer, que ao contrário das leituras a escolha das acções de formação contínua é condicionada pela oferta existente, em relação à qual, nem sempre a/os educadora/es têm oportunidade de se pronunciar.

Quanto ao *espaço organizacional* a diversidade da rede institucional, vem reforçar ainda mais a heterogeneidade que se observa a nível da formação. No entanto, tendo em conta as características do distrito de Santarém, é na rede pública do Ministério da Educação que trabalha a grande maioria das profissionais inquiridas. Em relação às educadoras formadas nos últimos anos pela ESE, a situação é diferente, observando-se que maioritariamente trabalham em instituições privadas.

As dificuldades relacionadas com as condições de trabalho oferecidas pelas instituições são referenciadas por muitas educadoras como um entrave ao seu desempenho profissional. Como era de esperar, estas diferenças variam de acordo com os contextos institucionais em que trabalham.

Muitas das educadoras, sobretudo as que estão colocados na rede pública, para além do trabalho directo com as crianças exercem funções a nível da gestão institucional, aspecto que parece necessitar de ser melhor reflectido desde a formação inicial.

Tendo em conta a dimensão que Nóvoa (1998) denomina por *processo colectivo*, o problema da instabilidade profissional e a dificuldade das colocações para as educadoras formadas nos últimos anos parecem ser as principais dificuldades das educadoras formadas nos últimos anos.

A reforma da política educativa definida para a infância e o desenvolvimento que esta implicou a nível da rede institucional, determinaram uma evolução positiva, vindo atenuar alguns dos problemas sentidos pelas profissionais. Continuam no entanto a existir diferenças entre o ensino público e privado, e entre o trabalho em creche e em jardim de infância.

Apesar das diferentes dificuldades apontadas, para a maioria das educadoras questionadas parece predominar uma certa satisfação relativamente à profissão que escolheram. É no entanto apontada como uma das principais dificuldades sentidas, o continuarem a não ser alvo do mesmo reconhecimento social que os seus colegas dos outros níveis de ensino.

No entanto, o grupo de pessoas exteriores à profissão, inquiridas no âmbito desta investigação, não parecem partilhar esta opinião. Para este grupo parece predominar uma imagem positiva da/os profissionais de educação de infância, sendo mesmo referido que esta/es se destacam pela positiva em relação aos restantes docentes.

Relativamente à forma como os educadores vivenciam a sua pertença ao grupo profissional, observamos que muitas estão inscritas em Associações Profissionais. No entanto a maioria tem uma participação muito passiva, limitando-se a assistir às acções de formação e reuniões realizadas. A história recente do grupo, a grande heterogeneidade que o caracteriza relativamente à formação e à rede institucional, poderão ser uma das explicações possíveis para a passividade que parece predominar no seio do grupo profissional.

IV

Formação e desenvolvimento profissional de um grupo de educadoras de infância

"As crianças iam em correria, como os pássaros; para onde virava uma, viravam as outras. A professora, que era muito nova, julgava que lhe ficava mal correr também e a passo mal as podia acompanhar.

A garotada rebolava-se na erva, amachucava as flores. As flores de Janeiro, amarelas e muito poucas ainda, abriam ao acaso. Mal chegaram a uma fonte tudo molhou o bico. Depois foi uma algazarra... Era a subir, corriam menos e gritavam mais.

E tudo aquilo para a professora, que era nova, tinha um ar de mágica, de coisa feérica: uma Primavera muito antecipada, as crianças endiabradas, um sol entusiástico..."

Irene Lisboa

("Uma mão cheia de nada outra de coisa nenhuma")

1.1 Caracterização prévia

As educadoras que integraram este estudo frequentaram diferentes escolas de formação, nos anos 80 e 90, que para além de serem das mais representativas do distrito de Santarém, retratam os principais modelos de formação inicial, públicos e privados, que funcionaram nas últimas décadas. 4 formaram-se em duas escolas privadas, a Escola João de Deus e a Escola M^a Ulrich, que para uma maior facilidade, como já foi dito passarei a designar por Escola A e B; 2 formaram-se na Escola Normal de Educadores de Infância das Caldas da Rainha, que passarei a designar por ENEI; 2 educadoras formaram-se na Escola Superior de Educação de Santarém, que passarei a designar por ESE.

No ano lectivo 1996/97 quando este estudo foi realizado, todas estas educadoras trabalhavam em instituições da rede pública do Ministério da Educação do distrito de Santarém.

Quadro 26 – Educadoras que integraram este estudo

	Ed. N	Ed. U	Ed. D	Ed. E	Ed. H	Ed. I	Ed. T	Ed. Y
Escola de Formação Inicial	Escola A	Escola A	Escola B	Escola B	ENEI	ENEI	ESE	ESE
Fim da Formação Inicial	1981	1984	1983	1984	1981	1984	1989	1993

É no entanto de salientar que a educadora D, realizou a sua formação em horário pós-laboral, tendo já uma experiência de trabalho anterior ao

curso, na educação de infância e com crianças com necessidades educativas especiais. Apesar de relativamente ao grupo estudado esta educadora ser a única a apresentar este percurso profissional, esta situação corresponde à realidade de um grande número de educadoras que trabalham no distrito.

O curso frequentado pela educadora D, apesar de funcionar em regime pós-laboral, teve uma estrutura equivalente à dos cursos normais, diurnos. A única diferença consistiu em que durante o dia esta educadora já trabalhava a tempo inteiro, sendo apoiada pela escola de formação, frequentando em horário pós-laboral as disciplinas teóricas.

À semelhança do que já se verificava relativamente às profissionais do distrito, estas educadoras são ainda relativamente jovens, apenas uma tem mais de 40 anos e, à excepção da educadora T, todas são casadas e têm filhos. Em relação à naturalidade, só as educadoras D e N, não nasceram no distrito de Santarém.

Quadro 27 – Grupo etário das Educadoras

Grupo etário a que pertencem	Educadoras
26-30 anos	T
31-35 anos	I, E
36-40 anos	Y, H, N, U
41-45 anos	D

Todas realizaram o curso de educação de infância após a conclusão do ensino secundário: 11 anos de escolaridade, no caso das educadoras H, I, E, D, N e U; 12 anos de escolaridade no caso das educadoras Y e T que já frequentaram a ESE. No ano lectivo 1996/97 a educadora I frequentava um curso de *formação especializada* para o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, na ESE de Lisboa.

A educadora Y é a menos experiente, com apenas um ano de serviço (completado ao fim de dois anos a fazer substituições) e as educadoras N e H são as mais experientes, com um total de 15 anos de serviço. Maioritariamente o tempo de serviço foi passado em instituições da rede pública do Ministério da Educação, apenas quatro destas educadoras trabalharam em instituições privadas.

Quadro 28 – Caracterização geral da experiência profissional das educadoras

	Ed. N	Ed. U	Ed. D	Ed. E	Ed. H	Ed. I	Ed. T	Ed. Y
Anos serviço (depois do curso)	15	12	13	12	15	12	7	1
Anos serviço em Instituições Privadas	1	6	5	2	-	-	-	-
Anos serviço Rede Pública/ME	14	6	8	10	15	12	7	1

À semelhança do que já se verificava relativamente às educadoras do distrito, e considerando o facto de trabalharem na rede pública, quase todas têm apenas experiência de trabalho com crianças em idade pré-escolar. Só a educadora D refere ter trabalhado com crianças com menos de 3 anos depois da formação inicial. As educadoras D e I têm experiência de trabalho com crianças mais velhas no *ensino especial*.

À excepção das educadoras Y e T, todas as outras têm já vários anos de experiência como *educadoras cooperantes* recebendo estagiárias da ESE.

Relativamente à *situação profissional*, só não são efectivas as educadoras Y, T e U. No ano em que decorreram as entrevistas, as educadoras D e H estavam destacadas: a primeira numa instituição pertencente à Associação de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM), trabalhando com crianças com necessidades educativas especiais e a segunda num jardim de infância da rede pública localizado mais perto da sua área de residência. A educadora I, no ano em que o estudo decorreu encontrava-se na situação de bolseira por estar a tirar um curso de especialização.

Durante a realização do estudo, as educadoras D e I, como na altura não se encontravam a trabalhar no ensino regular, sempre que foi necessário caracterizarem as suas práticas educativas, remeteram-se ao ano lectivo anterior, em que trabalharam em jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação.

A educadora U tem um vínculo ao quadro do distrito, enquanto as educadoras Y e T não têm qualquer tipo de vínculo. Estas profissionais,

tendo apenas contratações pontuais, frequentemente realizam substituições de outras colegas.

Tendo em conta a globalidade da/os profissionais que trabalham no distrito de Santarém, observa-se que, na generalidade, as educadoras escolhidas para este estudo, se enquadram nas características do grupo.

2

Características da formação inicial

2.1 *As Escolas e os cursos de formação frequentados*– *As Escolas privadas*

As duas escolas privadas iniciaram o seu funcionamento num período em que não existia um enquadramento normativo por parte do Ministério da Educação em relação à formação inicial da/os profissionais de educação de infância. Perante a inexistência de normativos claramente definidos, a criação destas escolas esteve apenas dependente de alguns princípios genéricos, definidos de acordo com o estatuto do ensino privado em vigor.

Ao longo da sua história, estas duas escolas foram alvo de várias alterações, a nível estrutural e dinâmico, de acordo com a evolução que a formação inicial de educadores de infância foi sofrendo nos últimos anos. Para uma melhor compreensão dos princípios de orientação destas instituições, foram recolhidas informações junto de pessoas que trabalharam nelas, quase desde o início do seu funcionamento, tendo tido funções ligadas à gestão institucional. Tal como foi já referido, foi também feita uma pesquisa nos centros de documentação destas escolas.

– *Escola João de Deus (Escola A)*

Começando pela Escola A, esta sempre se caracterizou por ter um método pedagógico específico, em vigor em várias instituições de educação de infância ligadas à escola. Este método, dando uma especial atenção ao desenvolvimento intelectual das crianças, propõe uma metodologia específica para o ensino da leitura, preparando as educadoras e educadores para o trabalho com as crianças até aos 8 anos, idade em que deveriam ser

concluídas as aprendizagens da leitura, escrita e matemática, iniciadas na idade pré-escolar.

Actualmente esta escola tem o estatuto de Escola Superior de Educação e para além de continuar a ter o curso de formação de educadores de infância, forma também professores do 1º ciclo do ensino básico.

A maioria da documentação existente na escola, refere-se sobretudo ao método pedagógico preconizado, não existindo muitos documentos que relatem os princípios de orientação e organização subjacentes aos cursos de formação. De acordo com as informações recolhidas, a falta de registos escritos pode em parte ser entendida pelo facto da preparação das educadoras e dos educadores ter características muito práticas.

As principais orientações preconizadas parecem estar implicitamente definidas, no projecto de formação que tem vindo a ser desenvolvido pela instituição.

Subjacente à formação, esteve sempre presente, a preocupação de transmitir os valores tradicionais da cultura portuguesa, preservando algumas das características mais essenciais da identidade nacional, sem no entanto excluir a influências das ideias de vários pedagogos estrangeiros.

Apesar do ensino de um método pedagógico específico, é referenciada a importância da formação proporcionar a cada educador encontrar o seu próprio modelo de trabalho. A necessidade das práticas educativas serem suficientemente flexíveis e adaptadas aos diferentes contextos de trabalho, sempre foi uma preocupação da escola, de acordo com as informações fornecidas.

Em relação ao perfil de educador defendido pela escola, para além da valorização de uma formação reflexiva, que proporcione a cada um encontrar o seu próprio estilo de trabalho, defende-se o desenvolvimento de competências relacionais adequadas às crianças deste grupo etário.

Os cuidados estéticos e artísticos que caracterizaram a construção do edifício da escola e das instituições de educação pré-escolar a ela associadas, revelam uma preocupação que sempre esteve presente nas práticas de trabalho.

É ainda salientado que a escola se preocupa com a actualização da/os profissionais que foram realizando diferentes actividades após a formação inicial. Existe uma Associação de antigas alunas, sendo organizadas várias acções de formação e visitas de estudo, nomeadamente para promover o conhecimento do trabalho realizado noutras instituições europeias.

As principais alterações observadas nas características da/os formanda/os que ao longo do tempo têm vindo a frequentar a escola, são essencialmente conotadas com as principais inovações definidas a nível do sistema educativo, nomeadamente o facto de terem aumentado as habilitações necessárias para o acesso ao curso.

Sobre a evolução verificada ao longo da história da escola, é considerado que no essencial não existem grandes diferenças a registar relativamente aos princípios de orientação seguidos. As principais alterações parecem derivar da própria evolução social. Neste sentido, é salientado, por exemplo, que para além de continuar a ser valorizada a identidade cultural do país cada vez mais é reforçada a necessidade de uma maior abertura à Europa, sendo a interculturalidade uma dimensão muito valorizada.

É evidente a proximidade que existe entre o método pedagógico preconizado e o modelo de formação desenvolvido pela instituição. De acordo com as informações recolhidas é de registar a importância dada à dimensão cultural, relativamente ao trabalho desenvolvido com as crianças.

– Escola M.^a Ulrich (Escola B)

A Escola B tem uma instituição de educação de infância associada à escola, mas nunca preconizou um método pedagógico específico. Partindo de uma concepção educativa diferente, em que se rejeita a necessidade de serem promovidas aprendizagens mais formais, na educação pré-escolar – como por exemplo a iniciação à leitura e à escrita – distancia-se da Escola A pela maior importância atribuída ao desenvolvimento sócio-afectivo das crianças.

Pretendendo diferenciar-se do modelo escolar tradicional, é valorizado o desenvolvimento de uma prática educativa centrada nos interesses e características específicas deste grupo etário.

Actualmente tem também o estatuto de Escola Superior de Educação e continua a dedicar-se à formação de educadora/es de infância.

Tal como na Escola A, é escassa a documentação disponível. Parece no entanto evidente a ênfase colocada na formação pessoal e a concepção da escola como um espaço familiar. Mais do que formar *técnicas*, como é mencionado em alguns documentos redigidos pela fundadora da escola,

sempre foi valorizada uma formação humanista, assente em valores cristãos.

Para além das mudanças condicionadas pela evolução social, as principais alterações sofridas a nível dos princípios de orientação seguidos pela escola consistiram numa melhor explicitação e fundamentação do modelo de formação.

O facto de ter passado a existir uma maior exigência em relação às habilitações académicas das educadoras e educadores, implicou a necessidade de um maior rigor e exigência. Por outro lado, são também salientadas as mudanças que se verificaram relativamente à vida das famílias portuguesas e as consequências que estas implicaram. A este propósito é referido que *um bom educador é o que sabe adaptar-se à evolução social*.

No essencial a filosofia da escola é a mesma e as mudanças observadas prendem-se essencialmente com a necessidade de uma melhor adaptação à evolução do contexto socio-cultural.

Observam-se também algumas mudanças, relativamente às/aos aluna/os que frequentam a escola, fruto da evolução social dos últimos anos. Em consequência das vivências familiares serem diferentes, frequentemente, muitos têm pouca experiência de contactos com crianças, ao contrário do que acontecia com as alunas dos cursos mais antigos.

Para dar resposta a esta questão, paralelamente ao contacto com creches e jardins de infância, a escola tem procurado que a/os aluna/os visitem famílias com crianças pequenas. Foi também salientado que tem sido cada vez mais valorizado o estudo da sociologia da família e da antropologia.

No entanto, foi referenciado que nas primeiras escolas de formação, a dimensão sociológica era já valorizada mas sob o ponto de vista católico, de acordo com a Doutrina Social da Igreja, disciplina que existia nos cursos iniciais da escola.

À semelhança da Escola A, não são indicadas diferenças significativas relativamente à filosofia seguida pela escola desde o seu início de funcionamento. As principais alterações foram naturalmente determinadas pela evolução do contexto social, sendo salientado o facto de ter passado a existir uma melhor clarificação e fundamentação do projecto de formação seguido pela escola. No entanto, à semelhança do que se verificava na Escola A, são escassos os registos escritos disponíveis relativamente à filosofia do projecto de formação.

Analisando comparativamente as ideologias preconizadas por cada uma destas instituições, são evidentes as diferentes concepções educativas que as caracterizam.

Em ambas as escolas, é notória a grande influência dos seus fundadores. Enquanto que em relação à Escola A é sobretudo referenciada a sua ideologia pedagógica, relativamente à Escola B é dado um relevo especial às características da sua personalidade e ao cunho pessoal que deixou no funcionamento da escola.

– As Escolas públicas

Relativamente às duas escolas públicas estudadas – ENEI e ESE – não foram realizadas entrevistas, tendo sido feita a caracterização destas instituições através da documentação disponível. No caso da ENEI, esta opção foi feita devido à escola já não funcionar e em relação à ESE, por ser eu própria a coordenadora do curso. Apesar de só ter assumido formalmente esta função no ano lectivo 1992/93 e o primeiro curso ter iniciado o seu funcionamento em 1986/87, anteriormente não existiram outros coordenadores, sendo esta função informalmente exercida por mim no âmbito da organização da prática pedagógica.

– A ENEI das Caldas da Rainha (ENEI)

Começando pela ENEI, como foi já referido, apenas em 1977 foi legislada a criação destas Escolas Normais de Educadores de Infância, sendo o seu Estatuto publicado dois anos depois. No caso específico da ENEI estudada, o seu primeiro curso iniciou-se no ano lectivo 1978/79, alguns meses antes da publicação dos Estatutos que vieram a regulamentar o funcionamento destas escolas.

Durante os anos em que funcionou, nesta Escola apenas existiram cursos de formação de educadores de infância.

Tendo em conta que o início de funcionamento das ENEI correspondeu ao início da rede pública do Ministério da Educação, ao contrário do que acontecia nas antigas Escolas do Magistério, nunca existiram jardins de infância anexos à escola de formação. Os centros de

estágio foram sendo pontualmente seleccionados, de acordo com as instituições existentes e com a disponibilidade da/os profissionais em colaborarem no projecto de formação.

Tendo uma certa autonomia pedagógica, as ENEI, como já foi explicitado, tinham os seus próprios órgãos de gestão, mas os planos de estudo e os programas das disciplinas eram definidos pelo Ministério da Educação. Apenas relativamente à gestão curricular do 3º e último ano do curso, estas escolas tinham uma certa margem de liberdade, aspecto que adiante será analisado de forma mais detalhada.

Subjacente à concepção das ENEI estiveram duas linhas de força: “a recuperação da experiência acumulada pelas diversas instituições até então responsáveis pela formação de educadores de infância e a convergência dessa experiência num projecto de características inovadoras” (GEP, 1986: 44).

Como já foi referido, no ano em que foram publicados os Estatutos das ENEI, foram também publicados os Estatutos dos Jardins de Infância, explicitando os objectivos e características gerais de funcionamento da educação pré-escolar. Sendo dada uma grande autonomia às profissionais, estes estatutos vieram reforçar a especificidade da educação de infância em relação à escola. Numa perspectiva maturacionista, a prática educativa é concebida como devendo ser aberta às características socioculturais, em estreita articulação com os pais e com a vida comunitária.

Estes princípios de orientação são também coerentes com os definidos para a formação de educadores de infância, nos Estatutos das ENEI. De acordo com os objectivos definidos para estas escolas, a formação deveria visar uma sensibilização para o desenvolvimento global da criança, fornecendo meios para uma acção pedagógica reflectida e inovadora.

Na sequência destes objectivos é explicitada a necessidade de existir uma integração coerente entre as diferentes componentes do projecto de formação, sendo dada uma particular valorização à formação prática.

Relativamente à prática pedagógica, no programa apresentado, entre outros aspectos, é dado um especial relevo ao estudo do meio e às características socioculturais das crianças, para a definição de projectos de trabalho desenvolvidos em estreita cooperação com as famílias. É ainda preconizado que a formação prepare as educadoras e educadores para intervirem na vida das comunidades, sendo dada uma dimensão social mais alargada à formação (GEP, 1986: 44)

Estas escolas funcionaram até meados dos anos 80, altura em que foram substituídas pelas ESE. No caso da ENEI, esta cessou o seu funcionamento em 1984.

O curto tempo de existência destas instituições, marcou um momento de viragem, condicionando a existência de uma nova ideologia em relação à formação de educadores de infância. (Estrela e Estrela (org.), 1991: 138)

– A ESE de Santarém (ESE)

Apesar de criada em 1979, como unidade orgânica do Instituto Politécnico, apenas em 1986, depois de um processo longo e complexo, começaram a funcionar os primeiros cursos de formação inicial da ESE.

À semelhança do que já se passava nas ENEI, as ESE iniciaram o seu funcionamento sem a existência de instituições anexas. Os centros de estágio são seleccionados de acordo com as características do trabalho desenvolvido, a acessibilidade das instituições e a disponibilidade das educadoras e educadores que nela trabalham. Com as instituições que funcionam como centros de estágio são definidos protocolos de acordo com a legislação em vigor.

Desde o seu início, para além do curso de educadores de infância sempre funcionou na ESE o curso de professores do 1º ciclo do ensino básico e posteriormente, a partir de 1992/93, passaram também a funcionar outros cursos de formação inicial, nomeadamente cursos de professores do 2º ciclo do ensino básico.

Como foi já referido, para promover um desenvolvimento mais rápido, foi definido que os estabelecimentos do ensino superior politécnico iniciassem a sua actividade em regime de instalação, sendo instituídas pelo Ministério da Educação comissões instaladoras para funcionarem como órgãos de gestão destes estabelecimentos. No caso particular da ESE estudada, apenas em Dezembro de 1996 tomou posse o primeiro Conselho Directivo eleito, tendo esta data marcado o início de funcionamento do seu regime de autonomia.

Contrariamente ao que se passava em relação aos cursos das ENEI, as ESE passaram a definir os seus próprios planos de estudo auto-

nomamente, de acordo com os princípios genéricos definidos pela legislação.

Como já foi dito, a Portaria que determinou a criação dos primeiros cursos das ESE, explicita as percentagens das diferentes componentes da formação e as características a que deve obedecer a organização da Prática Pedagógica. Seno a sua regulamentação definida em 1988, já após o início de funcionamento dos primeiros cursos.

Perante a existência de várias imprecisões, o funcionamento inicial dos cursos caracterizou-se por uma certa indefinição, predominando uma grande diversidade relativamente à organização curricular nas diferentes instituições. Os planos iniciais foram sujeitos a posteriores alterações, de acordo com a evolução das escolas, que se foram organizando, definindo os seus projectos de formação de forma mais coerente.

No caso concreto da ESE estudada, a primeira proposta de plano de estudos aprovada, foi definida por um grupo de docentes que já não se encontravam na escola na altura em que o curso começou a funcionar.

Esta proposta inicial, foi definida a pensar na futura organização de um ano de indução – para apoio aos alunos durante o seu 1º ano de experiência profissional – de acordo com o previsto na legislação. Como já foi referido não foram, no entanto, criadas condições para concretizar este projecto.

Paralelamente, o excessivo peso dado à formação científica geral, em detrimento da formação prática, implicou a necessidade de propor algumas alterações, ainda em 1987, durante o funcionamento do 1º ano do curso. No entanto, apenas após a conclusão deste primeiro curso (em 1989) foi possível proceder a mudanças mais profundas na estrutura do plano de estudos. Nesta proposta de alteração, já participaram os docentes envolvidos no curso.

As disciplinas do plano de estudos foram organizadas em torno das grandes áreas de formação, consideradas na legislação, tendo em conta as principais competências que a/os profissionais de educação de infância devem dominar no exercício da sua profissão.

O plano de formação definido integrava momentos de (in)formação teórico-práticos, a nível científico, mais geral e pedagógico, visando a elaboração de um quadro conceptual alargado e flexível e o desenvolvimento de uma maior capacidade de análise e consciência crítica. Neste

sentido, a prática pedagógica foi considerada como um espaço estruturante fundamental, funcionando como espaço de reflexão interdisciplinar em que se cruzam os saberes promovidos nas diversas áreas disciplinares. (ESE de Santarém, 1998: 66-70)

Posteriormente foram definidas outras alterações, no sentido de uma maior fundamentação e adequação do projecto de formação. Estas alterações foram sendo definidas em consequência do trabalho de equipa que foi sendo desenvolvido, proporcionando a definição de um projecto de formação mais coerente. A este nível, o início do regime de autonomia e a maior participação que proporcionou, constituiu um marco importante na recente história da instituição.

De acordo com as informações apresentadas relativamente às duas escolas públicas estudadas, não podemos deixar de constatar as diferenças que caracterizaram o seu início de funcionamento. Subjacente à criação das ENEI existiu a preocupação de integrar neste projecto a experiência anteriormente acumulada, tentando definir uma certa coerência entre o modelo pedagógico pensado para a educação pré-escolar e o modelo de formação inicial da/os profissionais. Ao contrário, o início de funcionamento das ESE marcou uma certa ruptura, não havendo a preocupação de avaliar e integrar o trabalho anteriormente realizado.

Nas ENEI, à semelhança do que já acontecia relativamente às escolas privadas, parece observar-se uma maior preocupação com a especificidade da formação da/os profissionais de educação de infância. Relativamente à ESE, esta especificidade não é tão evidente.

Esta diferença começa por se observar a nível da legislação. Com a criação das ESE, passou a existir uma maior aproximação entre a formação de educadores de infância e a formação de docentes dos outros níveis de ensino. As orientações são apresentadas em paralelo, definindo-se que decorra nas mesmas instituições que a formação de educadores de infância e de professores do ensino básico, o que nem sempre acontecia anteriormente.

A indefinição que caracterizou o início de funcionamento das ESE, implicou algumas dificuldades que gradualmente têm vindo a ser superadas. Num curto espaço de tempo foram várias as alterações definidas.

Apesar da existência de princípios de orientação previamente definidos, no caso das duas Escolas públicas estudadas não parece existir

uma carga ideológica tão forte como no caso das escolas de formação privadas.

São várias as diferenças entre as ENEI e as ESE, começando pela autonomia concedida a cada uma destas instituições. Relativamente às características dos planos de estudo, de acordo com a legislação, os cursos das ESE passaram a ter uma componente prática muito menor do que os das ENEI e do que os das antigas escolas privadas.

– Os planos de estudo dos cursos de formação inicial estudados

• Escola A

As várias fases por que a Escola A passou, ao longo da sua história, relacionam-se com a própria evolução do sistema educativo, reflectindo-se na estrutura dos planos de estudo do curso. Nas primeiras décadas de funcionamento da escola, as principais alterações observam-se sobretudo em relação à duração do curso, que passou a ser de 2 anos na década de 60 e de 3 anos no início dos anos 70.

No começo da década de 80, altura em que começaram a funcionar as ENEI, perante a necessidade de uma melhor adaptação às novas exigências, nomeadamente pelas habilitações académicas de acesso ao curso terem aumentado,⁴³ são feitas algumas alterações no plano de estudos. Já no final dos anos 80, é definida uma mudança mais profunda, em consequência da Escola ter passado a ter o estatuto de Escola Superior de Educação. Mais recentemente, em consequência da formação inicial ter passado a ser uma licenciatura de 4 anos, foi feita uma nova reestruturação do curso.

É importante referir que antes desta instituição ter o estatuto de Escola Superior de Educação, os seus planos de estudo não eram publicados em Diário da República. A sua consulta foi possível através dos registos dos serviços académicos da Escola.

No Quadro 29 são apresentados os planos dos cursos frequentados pelas educadoras N e U. De acordo com os documentos consultados,

⁴³ Pelo Despacho de 3/5/1997 o curso complementar do ensino secundário passou a ser a habilitação académica obrigatória (11 anos de escolaridade).

cada disciplina é apresentada em horas semanais. Não existindo um registo exacto do número total de semanas, os cálculos da carga horária total de cada disciplina foi feito tendo em conta a actual duração do ano lectivo (30 semanas). Para uma melhor diferenciação das horas anuais calculadas (por exemplo: 60h) as horas semanais, que correspondem às informações disponíveis nos documentos originais, estão a **bold** (por exemplo: **2h**).

Quadro 29 – Planos dos cursos frequentados pelas educadoras N e U

Curso da educadora N (1978-1981)	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Orgânica Escolar / Pedagogia e Didáctica	2h/ 60h	1h/30h	-
História da Educação	2h/ 60h	-	-
Psicologia da Criança	2h/ 60h	1h/30h	6h Seminário
Literatura para Crianças	1h/ 30h	-	-
Pedologia e Higiene Escolar	2h/ 60h	-	-
Educação Física	2h/ 60h	-	-
Educação Visual	2h/ 60h	-	-
Educação Musical	2h/ 60h	1h/30h	-
Trabalhos Manuais	1h/ 30h	-	-
Movimento e Drama	1h/ 30h	-	-
Iniciação à Aritmética	2h/ 60h	1h/30h	-
Iniciação à Leitura (Cartilha)	2h/ 60h	-	-
Iniciação à Escrita	1h/ 30h	-	-
Fantoches	1h/ 30h	-	-
Economia	1h/ 30h	-	-
Puericultura	-	1h/ 30h	-
Cultura Portuguesa	-	1h/ 30h	-
Seminário: Planos de Trabalho	-	-	6h
Seminário: Saúde da Criança	-	-	6h
Seminário: Pedologia e Higiene da Criança	-	-	6h
Seminário: Pedagogia da Matemática (c/ avaliação)	-	-	15h
Estágio / Prática Pedagógica	-	26h/780h	35h/1050h

Curso da educadora U (1978-1981)	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Orgânica Escolar/Pedagogia e Didáctica	2h/ 60h	2h/60h	-
História da Educação	2h/ 60h	-	-
Língua Portuguesa	2h/ 60h	1h/30h	-
Literatura para Crianças	1h/ 30h	-	-
Psicologia da Criança	2h/ 60h	2h/60h	6h Seminário
Pedologia e Higiene Escolar	2h/ 60h	1h/30h	-
Antropologia Cultural	2h/ 60h	-	-
Matemática	2h/ 60h	-	-
Educação Física	2h/ 60h	2h/60h	-
Expressão Plástica	2h/ 60h	-	-
Educação Musical	1h/ 30h	1h/30h	-
Expressão Dramática	2h/ 60h	-	-
Iniciação à Leitura (Cartilha)	1h/ 30h	-	-
Iniciação à Escrita	1h/ 30h	-	-
Fantoches	1h/ 30h	-	-
Métodos Activos e Jogos	1h/ 30h	-	-
Economia	1h/ 30h	1h/30h	-
Flauta/Opção (s/ horário definido)	-	1h/30h	-
Seminário: Planos de Trabalho (c/ avaliação)	-	S/H	-
Seminário: Puericultura (c/ avaliação)	-	-	6h
Seminário: Sociologia da Educação (c/ avaliação)	-	-	6h
Seminário: Meios Audiovisuais (c/ avaliação)	-	-	6h
Seminário: Pedagogia da Matemática (c/ avaliação)	-	-	6h
Estágio / Prática Pedagógica	-	-	15h
	28h/8-10h	35h/1050h	

Comparativamente ao curso frequentado pela educadora N, o plano do curso da educadora U apresenta uma maior carga horária e um maior número de disciplinas. Observam-se ainda alterações em relação à denominação de algumas disciplinas e a introdução de outras novas como por exemplo a Língua Portuguesa, a Antropologia Cultural, os Métodos Activos e Jogos, assim como o desaparecimento de outras, como é o caso da disciplina de Cultura Portuguesa. É ainda de registar um acréscimo da carga horária do estágio do 2º ano.

• Escola B

Na Escola B, também se observou uma evolução relativamente à estrutura dos planos de estudo do curso. Dada a sua história mais recente, as alterações não foram tantas como as que se verificaram na Escola A. Devido a não existir um sistematização das informações disponíveis, também não foi possível definir com tanta precisão as diferentes fases porque passou esta evolução.

Numa fase inicial, o curso começou por ter apenas 2 anos, passando posteriormente a ter uma duração de 3 anos. À semelhança da Escola B, a reestruturação mais profunda, surge no final dos anos 80, em consequência da instituição ter passado a ter o estatuto de Escola Superior de Educação. Recentemente foi feita uma nova alteração, em consequência do curso ter passado a ser uma licenciatura de 4 anos.

No caso das duas profissionais que integraram o estudo, o plano dos cursos é o mesmo. Apesar de uma das educadoras ter frequentado o curso em horário pós-laboral, por já trabalhar numa instituição de educação de infância, a estrutura do plano curricular foi igual à dos cursos diurnos.

À semelhança do que se verificava na Escola A, antes de ter o estatuto de Escola Superior de Educação, os seus planos de estudo não eram publicados em Diário da República. A sua consulta só foi possível através dos registos dos serviços académicos da instituição.

A carga horária de cada disciplina é apresentada em horas semanais, tendo sido utilizado um procedimento semelhante ao que foi realizado para os cursos da Escola A. Em relação à duração dos estágios, como esta é apresentada em semanas, foi considerada uma média de 35 horas semanais, de acordo com informações de docentes da Escola.⁴⁴

⁴⁴ À semelhança do quadro anterior as horas anuais (por exemplo: 60h) são diferenciadas das horas semanais, que correspondem às informações disponíveis nos documentos originais, estão a bold (por exemplo: 2h)

Quadro 30 – Planos dos cursos frequentados pelas educadoras D e E

Curso das educadoras D (1980-1983) e E (1981-1984)	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Intervenção Social	2h/60h	-	-
Sociologia	-	2h/60h	-
Introdução à Pedagogia	3h/90h	-	-
Pedagogia	-	2h/60h	-
História da Educação	1h/30h	-	-
Psicopedagogia	2h/60h	-	5h/150h
Saúde da Criança	1h/30h	1h/30h	Seminário
Primeiros Socorros	1h/30h	-	-
Formação Musical	1h/30h	-	-
Técnicas Pedagógicas	3h/90h	2h/60h	-
Educação Física	2h/60h	2h/60h	-
Literatura para Crianças	-	2h/60h	-
Descoberta do Meio Ambiente	-	2h/60h	-
Psicopatologia da Criança	-	2h/60h	-
Psicologia da Criança	-	2h/60h	-
Movimento e Drama	-	2h/60h	-
Atelier	-	2h/60h	-
Iniciações Escolares (Matemática/Leitura e Escrita)	-	2h/60h	-
Cultura Cristã (s/ avaliação)	S/H definidas	S/H definidas	S/H definidas
Formação do Educador (s/ avaliação)	S/H definidas	S/H definida	S/H definidas
Dissertação Final	-	-	S/H definidas
Estágios	5 semanas 175h	8 semanas 280h	35h/1050h

• ENEI

O plano de estudos das ENEI, como já foi dito, apenas concedia às escolas alguma autonomia relativamente ao 3º ano do curso. Não foi possível ter informações precisas relativamente à forma como esta gestão foi feita nos cursos frequentados pelas educadoras H e I. Neste sentido,

foi calculada a possibilidade das 120 horas, serem igualmente distribuídas por todas as áreas previstas.

Ao contrário do que acontecia relativamente aos planos de estudo das duas escolas privadas, para cada disciplina é apresentada a carga horária anual.

Quadro 31 – Planos dos cursos frequentados pelas educadoras H e I

Curso das educadoras H (1978-1981) e I (1981-1984)	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Área da informação científica:			
- Psicologia	70 h	70 h	
- Pedagogia	70 h	70 h	
- Antropologia Cultural e Sociologia	65 h	65 h	
- Saúde	50 h	40 h	
Área da expressão e concretização:			120h
- Educação Física	65 h	65 h	
- Expressão Musical	70 h	60 h	
- Expressão Plástica	65 h	65 h	
- Língua Portuguesa	35 h	35 h	
- Literatura Infantil	35 h	35 h	
- Matemática	50 h	50 h	
- Ciências da Natureza	50 h	50 h	
- Expressão Dramática e Movimento	30 h	30 h	
Área da observação e prática pedagógicas	180 h	230 h	810 h

• ESE

A primeira proposta de plano de estudos aprovada para a ESE de Santarém,⁴⁵ contemplava uma formação coerente com os princípios definidos pela legislação: 22,5%-27,5% para a Prática Pedagógica; 20%-25% para as Ciências da Educação (não incluindo as metodologias específicas).

Em 1987, durante o funcionamento do 1º ano lectivo do curso, foi apresentada uma primeira proposta de alteração da ordem de algumas

⁴⁵ Portaria 547/86

disciplinas do 2º e 3º ano, visando uma sequência mais coerente do projecto de formação.⁴⁶ Apenas em 1989, foi aprovada uma reestruturação mais profunda do plano de estudos do curso.⁴⁷

Posteriormente, em 1997, foram propostas novas alterações. Estas previam já uma formação de 4 anos e surgiram na sequência de um trabalho de avaliação realizado por docentes do curso com base em recolha de opiniões junto das educadoras cooperantes e das profissionais já formadas pela ESE. Esta alteração acabou por ser aprovada apenas relativamente aos 3 primeiros anos do curso.⁴⁸

Alguns meses mais tarde, na sequência da formação inicial ter passado a ser uma licenciatura de 4 anos, à semelhança do que aconteceu em relação às outras escolas, o plano de estudos foi sujeito a uma nova reestruturação.⁴⁹

Ao contrário das outras escolas, cada ano lectivo está organizado em dois semestres. Relativamente ao curso da educadora T, todas as disciplinas são semestrais, enquanto que no curso da educadora Y já se observa a existência de algumas disciplinas anuais.

A carga horária de cada disciplina é apresentada em horas semanais, estando no entanto previamente definido, pela legislação, que a duração de cada semestre é de 15 semanas. Todas as horas previstas são teórico-práticas, visando a não existência de uma demasiada diferenciação entre a componente teórica e prática do plano de formação.

Enquanto que no plano mais antigo a Prática Pedagógica começa apenas no 2º ano, e a carga horária é apenas definida em horas semanais, no segundo plano esta inicia-se no 1º ano do curso e para além de ser definida a sua carga horária semanal, são definidas de forma diferenciada os blocos de horas de estágio.

No Quadro 32 são apresentados os planos de estudo dos cursos frequentados pelas educadoras T e Y. Por uma questão de clareza, é apresentado o total de horas de cada disciplina sem diferenciar a sua organização semanal.

⁴⁶ Alteração aprovada pela Portaria 843/87

⁴⁷ Alteração aprovada pela Portaria 942/89

⁴⁸ Portaria 679/97

⁴⁹ O actual plano de estudos foi aprovado pela Portaria 261/99 sendo posteriormente modificado pela Portaria 143/2003

Relativamente à Prática Pedagógica, do curso frequentado pela educadora Y, é no entanto importante explicitar a forma como são distribuídas as horas semanais e os blocos de estágio:

- Prática Pedagógica I – 2h/semana + um bloco de 30h de estágio (Total - 60h)
- Prática Pedagógica II – 3h/semana + dois blocos de 30h e 60h de estágio (Total - 180h)
- Prática Pedagógica III – 3h/semana + dois blocos de 120h de estágio (Total - 330h)

Quadro 32 – Planos dos cursos frequentados pelas educadoras T e Y

Curso da educadora T (1986-1989)	Tipo de Disciplina	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Introdução aos Estudos Linguísticos Introdução aos Estudos Literários Teoria dos Números Introdução às Ciências da Educação Psicologia do Desenvolvimento I Teorias e Modelos de Ensino	Semestral/ 1º semestre	60h 60h 60h 60h 60h 60h		
Complementos de Lógica História de Portugal Geografia de Portugal Educação Física Psicologia do Desenvolvimento II Objectivos e Actividades da Educação Pré-Escolar I	Semestral/ 2º semestre	60h 60h 60h 60h 60h		
Educação Visual Geometria Anatomia e Fisiologia Humanas Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Objectivos e Actividades da Educação Pré-Escolar II Prática Pedagógica I	Semestral/ 1º semestre		60h 60h 60h 60h 60h 60h	
Movimento e Drama Literatura para Crianças e Adolescentes Opção (Domínio das Ciências Naturais) Opção (Domínio do Português) Prática Pedagógica II	Semestral/ 2º semestre		60h 60h 60h 60h 120h	

Curso da educadora T (1986-1989)	Tipo de Disciplina	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Educação Musical	Semestral/ 1º semestre			60h
Saúde e Higiene da Criança				60h
Opção (Domínio das Ciências Sociais)				60h
Opção (Domínio da Matemática)				60h
Prática Pedagógica III				120h
Sociologia da Educação	Semestral/ 2º semestre			60h
Dificuldades de Aprendizagem				60h
Opção (Domínio da Educação Visual/ Ed.Física/Música)				60h
Prática Pedagógica IV				180h
Curso da Educadora Y (1990-1993)				
Língua Portuguesa	Anual	120h		
Matemática I		120h		
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem		120h		
História de Portugal	Semestral/ 1º semestre	60h		
História e Filosofia da Educação		60h		
Geografia de Portugal	Semestral/ 2º semestre	60h		
Análise Social da Educação		60h		
Prática Pedagógica I		60h		
Pratique Pédagogique II	Anual	180h		
Matemática II	Semestral/ 1º semestre		60h	
Planificação e Avaliação do Ensino			60h	
Teorias e Modelos de Ensino			60h	
Educação Visual			60h	
Educação Musical			60h	
Ciências Naturais	Semestral/ 2º semestre		60h	
Movimento e Drama			60h	
Análise Social do Meio			60h	
Meios e Materiais de Ensino			60h	
Educação Física			60h	
Actividades da Educação Pré- Escolar	Anual			120h
Prática Pedagógica III				330h
Dificuldades de Aprendizagem	Semestral/ 1º semestre			60h
Educação Ambiental				60h
Opção				60h
Literatura para Crianças	Semestral/ 2º semestre			60h
Saúde e Higiene da Criança				60h
Opção				60h

Ao contrário do que se passava relativamente aos cursos das outras escolas, nos planos de estudo da ESE estão previstas disciplinas de opção.

Quadro 33 – Educadoras que integraram este estudo

Disciplinas de Opção do Curso da Educadora T (1986-1989)	Disciplinas de Opção do Curso da Educadora Y (1990-1993)
2º Ano Disciplinas de Opção escolhidas: – Técnicas de Expressão do Português – Aspectos Fundamentais da Biologia – Introdução aos computadores na Educação Outras Opções possíveis: – Língua Francesa I	2º Ano
3º Ano Disciplinas de Opção escolhidas: – Educação das Percepções e Jogos – Prática Instrumental Outras Opções possíveis: – Língua Francesa II – Análise social do meio local – Introdução às Probabilidades Estatísticas – História e Filosofia da Educação – Construção de material didáctico	3º Ano Disciplinas de Opção escolhidas: – Teoria/prática da relação escola-família – Construção de Material Didáctico para a educação de infância Outras Opções possíveis: – Pedagogia da 1ª Infância – Cultura Africana – Introdução aos computadores na Educação – Desenvolvimento Motor

– Análise comparativa dos planos de estudos das diferentes Escolas

Todos os cursos estudados tiveram uma duração de 3 anos, no entanto observam-se diferenças relativamente ao total da sua carga horária. Esta é superior nos cursos privados, observando-se a sua diminuição nas duas escolas públicas, sobretudo na ESE.

O curso de maior duração é o da educadora U (Escola A) com uma carga horária de 3045 horas e o de menor duração é o da educadora T (ESE), que apresenta uma carga horária total de 2160 horas. Este curso chega mesmo a apresentar uma duração inferior à prevista na legislação que determinava que a carga horária dos cursos devia estar compreendida entre as 2250 e as 2500 horas.

Esta diminuição no número de horas, que se observa relativamente aos antigos cursos de formação, surge em consequência de passar a ser dada uma maior valorização à realização de trabalhos de pesquisa autónomos.

Quadro 34 – Análise comparativa da duração total da formação teórica e prática definida nos planos dos diferentes cursos

Carga Horária	Escola A Ed. N	Escola A Ed. U	Escola B Ed. D, E	ENEI Ed. H, I	ESE Ed. T	ESE Ed. Y
1º Ano Formação teórica	720 h	780 h	480 h	655 h	720 h	600 h
1º Ano Formação prática	-	-	175 h	180 h	-	60 h
1º Ano Total	720 h	780 h	655 h	835 h	720 h	660 h
2º Ano Formação teórica	180 h	330 h	690 h	635 h	540 h	600 h
2º Ano Formação prática	780 h	840 h	280 h	230 h	180 h	180 h
2º Ano Total	960 h	1170 h	970 h	865 h	720 h	780 h
3º Ano Formação teórica	39 h	45 h	150 h	120 h	420 h	480 h
3º Ano Formação prática	1050 h	1050 h	1050 h	810 h	300 h	330 h
3º Ano Total	1089 h	1095 h	1200 h	930 h	720 h	810 h
Total Curso Formação teórica	939 h	1155 h	1320 h	1410 h	1680 h	1680 h
Total Curso Formação prática	1830 h	1890 h	1505 h	1220 h	480 h	570 h
Total Curso	2769h ⁵⁰	3045h ⁵¹	2825h ⁵²	2630 h	2160 h	2250 h

⁵⁰ Neste total não está incluída a disciplina de *Flauta* que funcionava como opção extra-curricular não estando explicitada a sua carga horária na documentação disponível.

⁵¹ Neste total continua sem estar incluída a carga horária da disciplina de *Flauta*.

⁵² Neste total não estão incluídas as disciplinas *Cultura Cristã* e *Formação Pessoal do Educador*, que não tinham uma carga horária previamente definida nem estavam sujeitas a avaliação.

Paralelamente à diminuição da carga horária, nos cursos da ESE há também uma grande redução do tempo previsto para a prática pedagógica. Ao contrário dos restantes cursos em que no total a prática pedagógica é sempre superior a 1200h (1220 h no caso da ENEI e mais de 1800h no caso da Escola A), no caso da ESE esta oscila entre as 480h (1º curso) e as 570h (2º curso).

Nos cursos das ESE passa a existir uma maior valorização da componente científico-cultural da formação, sendo criticados por muita/os profissionais por serem demasiado teóricos.

Analisando mais atentamente a componente prática dos diferentes cursos de formação, observa-se que em todas as escolas esta obedece a um crescimento gradual. Em alguns cursos esta nem sequer existe durante o 1º ano (Escola A e 1º curso da ESE) acabando por ocupar quase integralmente o último ano do curso em todas as escolas, à excepção da ESE, em que a prática pedagógica apenas ocupa cerca de 40% do 3º ano.

Quadro 35 – Análise comparativa da formação prática definida nos planos dos diferentes cursos

Formação Prática	Escola A Ed. N	Escola A Ed. U	Escola B Ed. D, E	ENEI Ed. H, I	ESE Ed. T	ESE Ed. Y
1º Ano (A – % sobre total de horas do 1º ano; B – % sobre total de horas do curso)	A-0% B-0%	A-0% B-0%	A-26,7% B-6,2%	A-21,6% B-6,8%	A-0% B-0%	A-9,1% B-2,7%
2º Ano (A – % sobre total de horas do 2º ano; B – % sobre total de horas do curso)	A-81,3% B-28,2%	A-71,8% B-27,6%	A-28,9% B-9,9%	A-26,6% B-8,7%	A-25% B-8,3%	A-23,1% B-8%
3º Ano (A – % sobre total de horas do 3º ano; B – % sobre total de horas do curso)	A-96,4% B-37,9%	A-95,9% B-34,5%	A-87,5% B-37,2%	A-87,1% B-30,8%	A-41,7% B-13,9%	A-40,7% B-14,7%
Total Curso (% sobre total das horas do curso)	66,1%	62,1%	53,3%	46,3%	22,2%	25,3%

A evolução da componente prática da formação é mais gradual no caso da Escola B e das escolas públicas. No caso da Escola A, apesar de inexistente no 1º ano do curso, a prática pedagógica ocupa a maior parte do tempo nos dois últimos anos, sendo a Escola em que é maior a formação prática relativamente à globalidade do curso.

No caso da Escola B, esta evolução é mais gradual, apesar da formação prática ocupar mais do que 50% da carga horária total do curso. Em relação à ENEI, na totalidade esta componente corresponde a menos de 50% da globalidade do curso, sendo dado um maior peso à formação teórica.

Relativamente à ESE, é evidente o peso dado à formação teórica, ocupando a prática pedagógica menos do que 26% da carga horária total do curso. Observa-se, no entanto, uma ligeira evolução do 1º para o 2º curso. Não podemos contudo esquecer, que estas percentagens começam por ser condicionadas pela legislação que determinou que a componente prática não fosse superior a 27,5%.

Analisando mais atentamente as disciplinas definidas no âmbito da formação teórica, observa-se uma grande diversidade. É no entanto importante começar por referir que apesar de se ter considerado como *formação teórica* os espaços disciplinares que não são designados como *estágio* ou *prática pedagógica*, esta diferenciação é um pouco artificial atendendo às características teórico-práticas que caracterizam o funcionamento de muitas disciplinas.

Pela leitura dos diferentes planos de estudo é evidente o peso atribuído às disciplinas que visam o estudo das *características psicológicas e fisiológicas das crianças*. No curso mais recente da ESE, é de salientar que aparece pela primeira vez, a designação de *Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*, o que parece ser sintomático de uma nova forma de conceber o processo educativo, sendo dada uma nova valorização ao processo de aprendizagem como fonte de desenvolvimento das crianças.

A preparação para o trabalho com *crianças com necessidades educativas especiais*, apenas aparece como componente curricular independente no plano de estudos da Escola B, em que surge uma disciplina de *Psicopatologia Infantil* e nos cursos da ESE, numa perspectiva menos clínica e mais pedagógica, sob a designação *Dificuldades de Aprendizagem*. A abordagem desta problemática pode no entanto estar integrada nos restantes cursos no âmbito de outras disciplinas.

A formação em *sociologia*, ausente no curso mais antigo (Escola A), aparece nos restantes cursos, mas com um peso inferior ao atribuído à formação em psicologia. É no entanto de salientar, que se tivessem sido analisados cursos mais antigos, esta raramente se encontrava presente, ou como já foi referido,⁵³ no caso das instituições de inspiração católica, a formação em sociologia era substituída pela reflexão dos princípios inerentes à doutrina social da igreja. A maior duração da formação em sociologia aparece nos cursos da Escola B e da ENEI. Relativamente ao segundo curso da Escola A e ao curso da ENEI, esta componente aparece paralelamente à formação em *Antropologia Cultural*, área disciplinar que não aparece nos cursos das outras escolas.

Apenas na Escola B, existem espaços específicos no plano de estudos que contemplam a formação pessoal dos educadores de infância. Esta disciplina, que aparece sob a designação de *Formação do Educador*, não tem no entanto uma carga horária previamente definida nem tem previsto qualquer tipo de avaliação. Com características semelhantes, nesta escola existe também uma disciplina sobre *Cultura cristã*, que é reveladora da ideologia subjacente a esta instituição.

Em relação ao *conhecimento do meio físico-social*, é evidente a pouca valorização dada a este domínio nos cursos privados. Na ENEI, começa-se a observar uma maior valorização desta componente, que passa a ocupar uma carga horária significativa nos cursos da ESE. É de salientar que apenas no curso mais recente desta instituição aparece a disciplina de *Educação Ambiental*, reveladora da atenção que esta área disciplinar passou a ter na década de 90.

Em todos os planos aparecem disciplinas da área da *literatura e da língua portuguesa*, da *matemática* e das *expressões motora, dramática, plástica e musical*. Observa-se no entanto que nas escolas privadas, à excepção do segundo curso da Escola A, as disciplinas que aparecem relacionadas com a área da literatura, língua portuguesa e da matemática têm essencialmente uma componente prática, relacionada com as metodologias do trabalho desenvolvido na educação de infância. Apenas nos cursos públicos, sobretudo nos cursos da ESE existe uma valorização da formação científica específica destas áreas.

⁵³ Nomeadamente considerando as informações recolhidas na Escola B.

Quanto à formação em *tecnologias de informação e comunicação*, observamos a existência de um seminário sobre *Meios Audio-Visuais* no segundo curso da Escola A e, como era de prever, tendo em conta o facto de serem mais recentes, é nos cursos da ESE que esta formação é mais valorizada. No entanto, mesmo nesta instituição, esta formação surge apenas nas *disciplinas de opção* e no programa da disciplina de *Meios e Materiais de Ensino*. Apesar da pertinência desta área, apenas nos planos actuais esta formação ganhou uma maior autonomia curricular. É também de salientar a ausência de disciplinas de *língua estrangeira* em todos os cursos. Estas apenas aparecem na ESE como possíveis opções a serem escolhidas pelos alunos.

Observa-se ainda que existe um maior peso no primeiro curso da Escola A e nos cursos da Escola B relativamente à *expressão musical* comparativamente às restantes áreas de expressão. Em relação às *disciplinas de opção*, à excepção do segundo curso da Escola B em que aparecia uma única disciplina optativa que não era sujeita a avaliação, estas apenas aparecem nos cursos da ESE.

Relativamente às *disciplinas que visam a formação de competências gerais para exercício da função docente* é na Escola B que é dada uma menor valorização às disciplinas que visam esta componente da formação.

Só no segundo curso da ESE existe uma disciplina específica sobre *Planificação e avaliação do ensino*.⁵⁴ Nos cursos da Escola A existe apenas um espaço de seminário com a designação *Planos e Trabalho*. Nos restantes cursos este conteúdo não ocupa um espaço curricular autónomo.

Na *formação para o desempenho específico da profissão de educador de infância*, para além das disciplinas definidas, em alguns cursos, como é o caso da ENEI e da ESE, são previstos momentos de reflexão sobre a prática pedagógica. Apesar de não serem diferenciados como disciplinas autónomas, estes momentos ocupam um espaço importante nos planos destes cursos.

Na escolas privadas, tendo em conta o caso específico do 3º ano que é quase exclusivamente ocupado pela prática pedagógica, existem momentos de seminários, que parecem ter a função de reflectir e apoiar a prática pedagógica. A existência deste espaço de reflexão é parti-

⁵⁴ Esta disciplina posteriormente passou a ser designada por *Gestão e desenvolvimento curricular*

cularmente privilegiado na Escola B. À semelhança do que se observava em relação à componente de Formação Científica, apenas nos planos de estudo da ESE estão previstas *disciplinas de opção*.

Da análise global dos diferentes planos de estudo, é ainda de salientar a inexistência de disciplinas específicas sobre *metodologias de investigação*. Apenas num dos cursos da ESE existe uma disciplina de *Introdução às Ciências da Educação* e na Escola B está prevista a realização de uma dissertação final, na sequência do trabalho desenvolvido durante o estágio. No entanto, a inexistência de disciplinas autónomas, não significa que este tipo de conteúdos não surjam integrados noutras disciplinas dos planos de estudos. Tomando como exemplo os cursos da ESE, relativamente aos quais tenho um maior conhecimento, os alunos aprendem diferentes metodologias de investigação em algumas disciplinas do curso, nomeadamente no âmbito da prática pedagógica, para caracterização das diferentes situações observadas. No actual plano de estudos existe já uma disciplina autónoma de *Metodologias de Investigação em Educação*.

Analisando globalmente a *carga horária atribuída às diferentes componentes da formação* consideradas, é evidente que na ESE é dado um maior peso à formação teórica, nomeadamente ao desenvolvimento de saberes científico e culturais de âmbito mais genérico. É sobretudo a partir da ENEI que se começa a observar uma maior valorização da formação científica, que atinge o seu auge no primeiro curso da ESE. Esta componente, regista uma certa diminuição no segundo curso desta instituição, em que passa a ser dada uma maior duração à formação pedagógica e à prática pedagógica.

Em relação à forma como os cursos estão estruturados, atendendo ao número de disciplinas, e à sua organização semestral ou anual, podemos observar o seguinte:

Quadro 36 – Análise comparativa do número de disciplinas definidas nos planos dos diferentes cursos

Nº Disciplinas ⁵⁵	Escola A Ed. N	Escola A Ed. U	Escola B Ed. D,E	ENEI Ed. H,I	ESE Ed. T	ESE Ed. Y
1º Ano Semestrais	-	-	-	-	12	5
1º Ano Anuais	15	16	12	13	-	3
1º Ano Nº Total	15	16	12	13	12	8
2º Ano Semestrais	-	-	-	-	11	10
2º Ano Anuais	7	10	15	13	-	1
2º Ano Nº Total	7	10	15	13	11	11
3º Ano Semestrais	-	-	-	-	9	6
3º Ano Anuais	1	1	3	3/4 possíveis ⁵⁶	-	2
3º Ano Seminários	5	6	2	1/2 possíveis ⁵⁷	-	-
3º Ano Nº Total	1	1	3	3/4	9	8
Total Curso Semestrais	-	-	-	-	32	21
Total Curso Anuais	23	27	30	29/30	-	6
Total Curso	28	33	32	31/32	32	27

⁵⁵ Incluindo a Prática Pedagógica e as disciplinas da Escola A e B que para além de não terem uma carga horária previamente definida não estão sujeitas a avaliação: Escola A – “Opção/Flauta” (2º ano); Escola B – “Cultura Cristã” e “Formação do Educador” (3 anos do curso).

⁵⁶ Dependendo do plano de gestão curricular definido. Não foi possível obter informações relativas aos dois cursos estudados.

⁵⁷ Não foi possível obter informações relativas aos dois cursos estudados.

No caso das escolas privadas e da ENEI apenas existem disciplinas anuais, sendo estas praticamente as mesmas durante os dois primeiros anos do curso.

Nos cursos da ESE as disciplinas são na totalidade, ou maioritariamente, semestrais, o que implica a existência de uma maior diversidade dos conteúdos curriculares e do número de professores envolvidos. Esta facto revela a existência de uma maior compartimentação dos saberes, facto que é alvo de alguma preocupação considerando as características da actividade monodocente dos educadores de infância.

2.2 O que dizem as educadoras

– Caracterização prévia

Para todas as educadoras a formação inicial é considerada um dos momentos mais importantes do seu percurso profissional. Os motivos que conduziram à *escolha do curso* foram essencialmente de ordem pessoal e apenas para as educadoras U e T esta escolha não foi uma primeira opção.

À excepção das educadoras da Escola B, a *escolha da escola de formação* parece ter sido em grande parte fruto do acaso.

Durante as entrevistas, estes motivos foram melhor explicitados. Começando pelas educadoras da *Escola A*, uma delas refere:

“(…) gostava muito de crianças desde miúda. (...) Gosto muito. E depois, porque a minha escolha do curso teve uma carga afectiva muito grande, porque como eu tive uma infância um bocado conturbada e com montes de problemas. (...) disse sempre que gostava de tirar o curso. (...) fiz testes psicotécnicos e deu-me educadora ou psicóloga. Então fui para educadora.” (Educadora N)

Relativamente à escola, é salientado que esta foi escolhida um pouco por acaso.

“Só depois de estar lá [na escola] é que tive conhecimento de que havia outras escolas.” (Educadora U)

Para as educadoras da *Escola B*, esta escolha parece ter sido mais fundamentada.

“Porque eu já estava a trabalhar (...). Fui informada que havia escolas, nomeadamente a Escola B, que faziam formação em serviço. (...)”; “Eu podia ter feito o curso de promoção, mas fui à escola, gostei, também já conhecia algumas educadoras da Escola B... Foi também através das conversas com elas que fui sendo influenciada.” (Educadora D)

“(...) gostava de crianças, mas pensava que ia ser professora do 1º ciclo. Talvez porque eu também nunca tinha andado no jardim de infância e achava que ser professora do 1º ciclo era a forma de estar mais perto dos pequeninos.”; “Depois começaram a surgir as educadoras. Também tive uma colega (...) que me começou a falar deste curso.”; “Nas férias fui para a Instituição J. R. (...) Foi um ano antes de acabar o liceu. (...) Estive lá um mês na creche e achei que era mesmo isso que eu queria fazer. (...) Foi aí que percebi que queria ser educadora de infância e não professora do 1º ciclo.” (Educadora E)

No caso das educadoras da *ENEI*, os critérios que conduziram à escolha da escola foram essencialmente de ordem prática.

“...foi mesmo por gosto que escolhi esta profissão...”; “como não havia cá em Santarém, fui fazer exame a Lisboa e fiz exame nas Caldas. Como fiquei bem na Caldas, e os recursos económicos dos meus pais também não eram assim por aí além e lá saía mais económico...” (Educadora H)

Em relação às educadoras da *ESE*, os critérios subjacentes à escolha do curso e da escola de formação, também foram um pouco fruto do acaso, sobretudo para a educadora T.

“(...) o meu percurso foi engraçado, porque eu comecei o curso não sabendo muito bem o que é que era ser educadora de infância. (...) Quando comecei o curso, imaginava, o que será que vou encontrar... E durante esses 3 anos pensava, durante o 1º ano principalmente, se devia ou não mudar de curso. Mas depois, comecei a gostar e comecei a ver-me um pouco retratada naquilo que estava a fazer. No meu primeiro ano de serviço, então, foi uma novidade total.”; “Direito e comunicação social [eram os cursos que queria]. (...) Foi um erro no código [no processo de candidatura ao

ensino superior], que me trouxe para a profissão (...). E eu agora já não consigo mudar, já não consigo ser outra coisa (...).” (Educadora T)

“(...) escolhi esta escola, porque o curso que eu gostava de tirar era o curso de educadora, ainda que não fosse assim o curso da minha vida, mas como eu não podia tirar o curso da minha vida...”; “Era analista... [o curso que queria], fazer análises clínicas. (...) mas como eu não tinha jeito nenhum nem para matemática nem para a química, isso ficou posto de parte (...). Então pensei em tirar o curso de educadora (...).”; “Mas tirei o curso – que eu também gostava muito – nesta escola, obviamente porque estava na cidade onde eu morava. Não tinha outra hipótese de escolha.”; “Eu queria tirar no oficial. (...) primeiro para não gastar dinheiro (...). Depois (...) as escolas oficiais sempre me inspiraram mais confiança. Seja a que nível for.” (Educadora Y)

Para estas duas educadoras, como era de prever, as suas escolhas foram também condicionadas pelas características do actual sistema de acesso ao ensino superior.

No geral, é positivo o balanço que todas as educadoras fazem do curso que frequentaram. As opiniões são no entanto mais divergentes quando se referem ao *clima* que caracterizava a escola.

Para a maioria é considerado que a escola se caracterizava por ter um ambiente aberto e agradável, existindo uma boa relação entre alunos e professores. Apenas as educadoras da *Escola A*, se bem que avaliando positivamente o curso, consideram que uma das lacunas que este teve foi o facto de existir uma relação distante entre professores e alunas.

“... a falta de diálogo e a falta de aprofundamento das coisas de que falávamos.”; “Não havia facilidade do aluno chegar ao pé do professor para perguntar esta ou aquela dúvida.” (Educadora N)

Consideram que a instituição tinha um funcionamento fechado à inovação e lamentam o facto de terem sido preparadas para um único método pedagógico, que não corresponde à generalidade das práticas educativas existentes fora das instituições ligadas à escola de formação.

As educadoras da *Escola B* fazem uma avaliação diferente. O curso é considerado como tendo sido muito positivo, referindo o clima aberto

que existia. A educadora D, valoriza principalmente a boa convivência que existia entre colegas referindo que relativamente aos docentes, a qualidade da relação variava, não se podendo falar na generalidade. A avaliação mais positiva é feita pela educadora E, que salienta as características familiares do ambiente da escola:

“O gosto, a família, a ligação que as pessoas estabeleceram connosco, era tudo muito familiar.”; “O clima da escola, o ambiente de afectividade. Mesmo entre as alunas, a troca que sempre existiu ...”; “Lá são uma família.” “Mesmo a estrutura da escola (...) tudo muito familiar...” (Educadora E)

No caso das escolas públicas, o discurso é ligeiramente diferente. Apesar de globalmente predominar uma avaliação positiva, ao contrário da imagem de estabilidade que parece ter sido transmitida pelas escolas privadas, nestas instituições parece ter predominado uma maior instabilidade que leva algumas educadoras a referirem ter existido um clima de constante *experimentação*.

As educadoras da ENEI avaliam negativamente a grande indefinição que caracterizava a dinâmica da escola, devido a esta se encontrar numa fase inicial do seu funcionamento. Este aspecto é sobretudo referenciado pela educadora H, enquanto que S salienta que o estágio final do curso, devido ao apoio dado pela educadora cooperante, foi o aspecto mais positivo da sua formação inicial.

As educadoras referem as constantes mudanças que se verificaram ao longo da sua formação e a instabilidade que estas implicaram.

“...foi o primeiro ano que a escola funcionou, ainda não estava tudo muito bem definido (...)foi assim um bocado à experiência.”; “...os conteúdos em si eles até estavam bem pensados... o que acontecia é que ainda não estava tudo bem definido...”; “...Eu acho que poderia ter havido um maior aprofundamento...” (Educadora H)

“...havia permanentemente muitas mudanças.”; “...dá-me a sensação que não havia assim uma grande organização...” (Educadora I)

Apesar das indefinições sentidas, é feita uma avaliação positiva da formação e do ambiente da escola. Apenas a educadora H refere ter

sentido dificuldade em se relacionar com as docentes responsáveis pela orientação do estágio. Ambas referem o facto de terem feito a sua formação num período de mudança, em que se registaram importantes inovações na área da educação de infância.

“...não sei se foi por ser a seguir ao 25 de Abril, os professores eram pessoas um bocado revolucionárias... foi uma fase diferente. Eu penso que não foi só a nível da minha escola (...), as outras escolas também devem ter ido um pouco nessa linha...” (Educadora H)

As educadoras da ESE também sentiram que o seu curso se caracterizou por uma certa instabilidade.

“Estava tudo a começar e por isso mesmo sentíamos que estavam a ganhar rodagem, assim como nós também estávamos a ganhar rodagem. Depois no 3º ano, já se sentia que as coisas estavam a funcionar melhor, que já estavam a rodar melhor.”; “...além de instabilidade das coisas estarem a começar, dos cursos estarem a começar a rolar, a própria escola estava em transformação, não é? Lembro-me perfeitamente do 1º ano, a escola estava sempre em obras (...) Mas pouco a pouco as coisas começaram a entrar nos eixos.” (Educadora T)

“(...) a sensação que eu tinha é que nalgumas coisas, ou melhor nalgumas cadeiras, as coisas não estavam bem... parecia-me que era uma espécie de ano experimental... Era esta a sensação que eu tinha em algumas cadeiras...” (Educadora Y)

No entanto, também avaliam positivamente o clima de abertura e a proximidade dos professores.

“...ficou uma recordação muito boa, foi sempre um clima de muita amizade, de acompanhamento... foram 3 anos espantosos.”; “É porque se criou uma amizade muito grande, uma relação muito próxima entre professores e alunos.” (Educadora T)

Este ambiente de constante *experimentação* que parece ter caracterizado os cursos de formação públicos, é uma das principais diferenças observada relativamente às escolas privadas. Para as educadoras esta diferença surge em grande parte como consequência da história recente destas instituições.

Temos no entanto que considerar que esta é também sintomática das diferenças de funcionamento que existem entre o ensino público e privado. Por um lado o ensino público está mais sujeito às pressões das mudanças das políticas educativas, por outro lado, as diferenças relativas ao processo de selecção e contratação dos docentes, as exigências feitas em termos da carreira, algumas vezes implicam um certo individualismo que vem reforçar ainda mais esta instabilidade. A maior autonomia dos formadores e formadoras no ensino público, apesar das vantagens que lhe estão inerentes, por vezes dificulta a coerência global do processo de formação.

Apesar das consequências negativas mencionadas, este clima de *experimentação* é também revelador de um certo dinamismo, motivado pela procura de novas respostas mais adequadas e coerentes. Este aspecto, como continuaremos a observar, e revela-se a vários níveis, marcando uma nova forma de conceber a formação dos educadores de infância.

– A formação teórica

Quase todas as educadoras salientam a importância da *disciplina* de psicologia na sua formação teórica. Apenas as educadoras da ENEI, como foi explicitado durante as entrevistas, não valorizaram esta disciplina, mais pela forma como foi leccionada do que pelos conteúdos programáticos.

Relativamente aos *autores* mais relevantes, sobressaem vários pedagogos ligados à história da educação. Piaget é o único autor que é referenciado por todas as educadoras, tornando mais evidente a grande influência da psicologia do desenvolvimento na sua formação.

Globalmente as educadoras da *Escola A* fazem um balanço positivo da sua formação teórica. Como aspectos negativos a educadora N salienta a falta de abertura a uma participação mais activa das alunas, enquanto que a educadora U refere o grande número de disciplinas e a excessiva compartimentação dos saberes que esta implicava.

A educadora N, considera que as disciplinas mais importantes, foram aquelas em que a/os docentes possibilitaram uma participação mais activa, fomentando o debate de ideias e uma reflexão mais aprofundada dos conteúdos abordados.

“E aquelas aulas com cem raparigas?(...) era o ano todo!” (Educadora U)

“... eu acho que era um ensino... eu acho que não era das matérias em si, dos conteúdos (...) eles até eram muito bons. Eu penso que seria dos professores, já eram um pouco antiquados (...)”; “(...) porque eu adorei as matérias (...) era do género despejar a matéria.”; “(...) ficámos com noções assim muito vagas.”; “(...) ficávamos muito sozinhas e ninguém nos apoiava nestes trabalhos.” “(...) não nos aconselhavam obras que fossem importantes ler (...) não aprofundávamos as coisas (...)” (Educadora N)

Para ambas, o pouco aprofundamento de algumas questões, nomeadamente o não terem aprendido a planificar o seu trabalho de forma mais fundamentada, foram alguns dos aspectos negativos da sua formação teórica.

Em relação à *Escola B*, mais do que os conteúdos das disciplinas, foram dados exemplos de professora/es que foram importantes durante o processo de formação. Estas educadoras valorizam a participação que era fomentada pela/os docentes, sendo salientado pela educadora D a importância dos trabalhos de grupo e a troca de saberes que estes proporcionavam. A educadora E também valoriza as características teórico-práticas das disciplinas do curso e o apoio dado na preparação para o estágio.

“E antes de nós irmos para o estágio foi também muito importante porque houve uma parte teórica: O que é que se faz? Quais é que são as possíveis actividades (...) E depois sobre as histórias... como é que tem que ser? O que é que se faz? O que é que se tem que ter em conta nas histórias? Quais é que são os objectivos e quais as preocupações que temos que ter ao contar uma história ou ao escolher uma história? E isto em relação a todas as actividades (...) que se usavam na altura. (...) Quer dizer, era tudo assim muito discutido ao pormenor.” (Educadora E)

Quanto aos aspectos mais negativos destacam a falta de preparação a nível da gestão institucional, dificuldade ainda hoje sentida por ambas.

“Uma coisa que eu ainda hoje acho muito importante e que é um aspecto que ainda hoje é muito pouco trabalhado a nível da formação inicial, foi a preparação ao nível da

burocracia. A Administração Escolar, ou Gestão Administrativa, não sei como lhe costumam chamar..." (Educadora D)

A educadora D refere também algumas lacunas na área da expressão musical e a falta de preparação para o trabalho com recursos audio-visuais.

No caso da *ENEI*, no geral, a formação teórica recebida é avaliada como positiva, tendo sido fundamental para o trabalho que posteriormente vieram a realizar. Salientam algumas indefinições por causa dos cursos estarem a iniciar o seu funcionamento.

As disciplinas mais valorizadas foram as que tinham características mais práticas, nomeadamente as das áreas da expressão e a de *Técnicas Pedagógicas*, disciplina que tinha como principal finalidade fundamentar a prática pedagógica, sendo leccionada por educadoras de infância. São no entanto feitas referências a outras disciplinas, salientando as características da/os docentes, a forma como organizavam as aulas e a preocupação que tinham em relacionar a teoria com as características do trabalho da educação de infância.

"Pensava que a matemática era mais no primeiro ciclo, assim como o português. Depois lá tomei consciência de que realmente o português e a matemática são áreas que podem e que funcionam perfeitamente bem no jardim de infância."; "A matemática referindo os materiais, aproveitamento dos que existem e outros que nós podemos fazer, o português sempre com as histórias (...) falou-se muito de histórias (...) a diferença entre histórias contadas e lidas, com livros, sem livros, com imagens, as histórias tradicionais (...) tudo sempre muito ligado ao trabalho do jardim de infância." (Educadora I)

Algumas leituras aconselhadas são consideradas como tendo sido importantes e inovadoras, sendo dados exemplos de autores (nomeadamente Carl Rogers) e de uma publicação periódica cuja leitura era muito aconselhada.

"(...) mesmo as leituras eram um bocado revolucionárias..."; "(...) uma coisa que nós líamos muito, um jornal daquela altura, que era o *Jornal de Educação*. (...) Este jornal abordava montes de temas (...) Sobre o jornal lembro-me que fizemos vários trabalhos

(...)sobre temas que tínhamos que aprofundar (...)foram leituras importantes (...)." (Educadora H)

Os aspectos mais negativos relacionam-se com as características de docentes, nomeadamente o facto de alguns não se preocuparem com a articulação entre a teoria e a prática pedagógica da educação de infância. Contrariamente ao que foi dito pelas educadoras da Escola A, consideram como negativo o excesso de aulas expositivas, uma das educadoras da *ENEI* critica o excesso de trabalhos de grupo tendo sentido a necessidade de algumas disciplinas serem leccionadas de forma mais expositiva.

" (...) esse professor dedicava-se muito mais a fazer trabalhos de grupo, em que nós íamos pesquisar (...)."; "Eu neste momento já não acho assim, mas naquela altura (...) é a tal vontade que nós temos de obter maior número de conhecimentos. E nessa altura achávamos que quantos mais conhecimentos tivéssemos, melhor era para nós. (...) até achávamos que nas aulas do tal professor, ele não nos dava as noções (...)" (Educadora H)

Este exemplo é revelador das diferentes dinâmicas que marcaram o funcionamento destas instituições. As lacunas sentidas a nível da formação, relacionam-se sobretudo com as características da/os docentes.

A educadora I refere ter sentido uma deficiente preparação em relação ao trabalho com as famílias. No entanto, como mais adiante se poderá constatar, se bem que sem serem directamente relacionadas com a formação inicial, são referenciados outros aspectos negativos.

As educadoras da *ESE* fazem uma análise diferente da componente teórica dos cursos. Salientam a importância da formação recebida a nível da gestão curricular, mas consideram que o curso foi demasiado teórico dando exemplos de disciplinas que poderiam ter sido substituídas por outras mais adequadas ao trabalho desenvolvido na educação de infância.

À semelhança das educadoras da *ENEI*, valorizam mais as disciplinas com maior ligação com o trabalho da educação de infância, nomeadamente a Prática Pedagógica, que como já foi referido, para além dos estágios integrava momentos de reflexão teórica. As leituras, referências bibliográficas fornecidas durante o curso, são assinaladas como muito

positivas. No entanto, só depois do curso é que algumas leituras foram concluídas ou analisadas mais atentamente.

“...mas eu acho que nós tínhamos muita informação!...”; “(...) Depois há outras coisas que a gente lê, muitas! Porque os professores dão-nos fotocópias disto, daquilo, mais as revistas... há assim muitas coisas...” (Educadora Y)

“... há pouco tempo tentei entrar para o curso de Psicologia....Nessa altura fui buscar, rebuscar, esses livros todos que tinha na escola. E foi interessante voltar a reler todos aqueles livros e ao fim e ao cabo fui obrigada, entre aspas, a reciclar-me...” (Educadora T)

Para além das leituras, consideram importantes alguns dos trabalhos realizados e alguns seminários organizados no âmbito das disciplinas. A evolução a que posteriormente foi sujeito o plano de estudos e o funcionamento dos cursos, é avaliada positivamente.

“(...) pelo contacto que tenho com as pessoas que estão agora a tirar o curso, nota-se que houve muitas coisas que mudaram.(...) Inclusive mudanças em relação às disciplinas. Mais disciplinas mais directamente ligadas com a nossa profissão.” (Educadora T)

A educadora Y, diz que em algumas disciplinas havia um excesso de informação, por vezes pouco coerente.

“(...) havia cadeiras em que eu sentia uma certa insegurança, que dava a sensação das pessoas estarem ainda um bocado à procura do como é que seria mais correcto de fazer... Esta era a sensação que eu tinha.”; “... nós tínhamos muita coisa, mas dá-me a ideia que depois, ou éramos nós que não éramos capazes de arrumar (...) Sei lá.. às vezes há pequenas coisas que nos ajudam a arrumar, e se calhar ninguém percebia que faltava isso (...)” (Educadora Y)

Ambas consideram que tinha sido importante existir um maior espaço dedicado à gestão institucional. Apesar de no curso da educadora Y, ter já surgido uma maior preocupação nesse sentido, esta lacuna continuou a ser sentida.

“Por exemplo, até a própria burocracia do jardim de infância, enquanto estagiárias passa-nos um pouco ao lado e depois isso no nosso 1º ano de serviço vai nos afectar um pouco, porque não sabemos bem como é que mexemos nos papeis, que volta é que havemos de dar.” (Educadora T)

“...em relação à legislação (...) organizámos um dossier, mas por exemplo em relação a isso (...) A mim não me disse nada, ou disse-me muito pouco. Porque foi feito à última da hora (...) Tínhamos que o fazer no final do curso, se não estou em erro, ou no final do 2º ano, já não recordo bem, mas sei que andámos a compilar, a compilar, a compilar aquilo tudo e se calhar nem lemos... Não assimilámos (...); “...mas também como temos muita informação... Nós mais tarde é que vamos buscá-la e há muitas coisas que já não vêm, não é?” (Educadora Y)

No geral, para as educadoras das diferentes escolas, parece evidente que as disciplinas mais marcantes foram as que tinham uma maior articulação com a prática pedagógica. Mais do que os conteúdos programáticos, são valorizadas as características das formadoras e formadores, a forma como organizavam as aulas e se relacionavam com as estudantes. Este aspecto, só não é salientado pelas educadoras da ESE, facto que se pode explicar devido à minha implicação como docente da escola.

Uma das lacunas apontada por quase todas as educadoras é a ausência de formação relativamente à gestão institucional. Esta questão é reveladora da desvalorização que tem sido feita relativamente à abordagem desta temática, restringindo-se a formação a questões relacionadas com o trabalho pedagógico realizado dentro da sala de actividades, sem ter em conta as características institucionais que o condicionam. Apesar destas questões terem já começado a ser reflectidas no segundo curso da ESE, só mais recentemente foi definida a existência de disciplinas autónomas para o estudo da gestão institucional e das políticas educativas definidas para a educação de infância.

– A formação prática

Em todas as escolas, os estágios eram organizados de forma a existir uma fase inicial de observação, começando gradualmente a ser fomentada uma participação mais activa das estagiárias, que culmina no 3º ano do

curso. Neste último ano, para a maioria das escolas – à excepção da ESE e do segundo curso da ENEI (Educadora S) – as estagiárias ficavam sozinhas, com a responsabilidade de trabalhar com um grupo de crianças, sob o apoio das coordenadoras pedagógicas das escolas de formação.

Paralelamente ao estágio em jardins de infância, na Escola B e na ENEI decorreram também estágios com grupos de creche, com crianças com menos de 3 anos, durante os dois primeiros anos do curso. No segundo curso da Escola A e nos cursos da ESE, o contacto com grupos de creche surge apenas sob a forma de visitas pontuais. Em todas as instituições, durante os dois primeiros anos, são também organizadas visitas a diferentes contextos sócio-educativos que recebem crianças em idade pré-escolar e escolar.

Quadro 37 – Organização da Prática Pedagógica nos diferentes cursos

Organização da Prática Pedagógica	Escola A Ed. N	Escola A Ed. U	Escola B Ed. D,E	ENEI Ed. H,I	ESE Ed. T	ESE Ed. Y
1º Ano	Não havia Estágio	Não havia Estágio	Semanal + Blocos de Estágio (Ed. E) Estágio todo o Ano (Ed. D)	Semanal + Blocos de Estágio (Ed. H) Semanal (Ed. I)	Não havia Estágio (apenas visita a uma instituição)	1 Bloco de Estágio
2º Ano	Semanal (numa instituição ligada à escola)	Semanal (numa instituição ligada à escola)	Semanal + Blocos de Estágio (Ed. E) Estágio todo o Ano (Ed. D)	Semanal + Blocos de Estágio	Semanal	Blocos de Estágio
3º Ano	Estágio todo o ano	Estágio todo o ano	Estágio todo o ano	Estágio todo o ano	Semanal	Blocos de Estágio

Na Escola A, o estágio do 2º ano, foi realizado em instituições onde podiam observar o modelo pedagógico da Escola de formação. O estágio durante todo o ano na mesma instituição, em sistema rotativo, passando as estagiárias por diferentes salas com crianças de vários grupos etários, estando sempre presentes as educadoras responsáveis.

No 3º ano, o estágio destas educadoras foi feito em Instituições Privadas de Solidariedade Social, escolhidas por elas. Ao contrário do 2º ano, durante o estágio final, o trabalho realizado de acordo com as práticas educativas já desenvolvidas nas instituições, de forma diferenciada do modelo pedagógico da escola de formação. Ambas as educadoras formadas pela Escola A referem que durante este 3º ano de estágio, não tiveram apoio da escola, sendo a avaliação exclusivamente feita pelas coordenadoras das instituições.

O trabalho desenvolvido durante este estágio final, era planeado com base em temas de vida, de acordo com as orientações da escola de formação. Não era no entanto exigida nenhuma planificação prévia nem pela escola, nem pela instituição de estágio.

De acordo com o trabalho que já existia nas instituições onde estagiaram, as salas eram organizadas em áreas de actividades, ao contrário do modelo pedagógico da escola de formação, em que era preconizado um trabalho mais centrado na iniciativa do educador. No caso da educadora U as actividades mais valorizadas foram as da expressão plástica, a iniciação à aritmética e as lições desenvolvidas a partir dos temas de vida escolhidos.

O trabalho realizado com os pais restringia-se à realização de algumas reuniões para discutir questões pontuais relacionadas, sobretudo, com o funcionamento da instituição. No caso da educadora U, esta colaboração foi mais estreita, devido à sala em que estagiou ter iniciado nesse ano o seu funcionamento, sendo solicitado o apoio das famílias para a equipar, tendo em conta a escassez de recursos da instituição.

A educadora D, da Escola B, como já foi dito, realizou o seu curso em horário pós-laboral, estando já a trabalhar numa instituição de educação de infância. De acordo com a sua descrição, os estágios foram sempre muito apoiados tendo uma orientadora que a visitava regularmente e com quem discutia os planos de trabalho definidos. No 3º ano, por sugestão da escola, com o objectivo de contactar com uma realidade diferente, mudou de instituição. As duas instituições em que estagiou dependiam da Segurança Social.

No caso da educadora E o estágio do 3º ano decorreu numa Instituição Privada de Solidariedade Social, escolhida por ela. Durante este ano esteve sozinha com um grupo de creche (com crianças de 1 e 2

anos). Considera no entanto que foi sempre muito apoiada pela escola de formação.

Ambas referem que a escola exigia que o trabalho desenvolvido durante o estágio fosse previamente planeado, sendo estes planos acompanhados pela orientadora da escola que as visitava periodicamente. Esta planificação era estruturada a partir de temas previamente definidos. Em relação à organização do trabalho, a escola não impunha um modelo rígido, devendo esta decorrer de forma coerente com as idades das crianças e com os planos definidos.

No caso da educadora D, a sala estava organizada em áreas de actividades, à semelhança do que tinham já aprendido na escola de formação. No caso da educadora E, tendo em conta as idades das crianças, a sala estava organizava de forma a favorecer uma maior liberdade de movimentos, havendo uma grande diversidade de materiais.

As actividades mais valorizadas, em ambos os casos, foram as que proporcionavam oportunidades de expressão e de comunicação às crianças. No caso da educadora E, é salientada a atenção dada às rotinas (alimentação, períodos de sono, momentos de higiene) predominantes no trabalho com crianças com menos de 3 anos.

Relativamente à colaboração com as famílias, ambas referem a valorização dada aos contactos individuais, no dia a dia. Apenas a educadora D refere a realização de reuniões mais formais.

No caso da *ENEI*, não podemos deixar de salientar, que apesar de entre os dois cursos estudados existir uma reduzida distância temporal, se observam algumas diferenças a nível da organização do estágio do 1º ano. Esta constatação vem a favor da avaliação feita por estas educadoras, em relação ao clima de “experimentação” que sentiram ter caracterizado o funcionamento da escola.

Como já foi dito, o estágio final ocupava quase a globalidade do ano lectivo. Os centros de estágio eram escolhidos conjuntamente pelas orientadoras da escola e pelas estagiárias, de entre as instituições disponíveis. Enquanto que no caso da educadora H o estágio decorreu numa instituição privada, em que esteve sozinha com um grupo de crianças, a educadora I realizou o seu estágio na rede pública do Ministério da Educação, tendo estado sempre acompanhada pela educadora responsável pela sala.

Relativamente ao apoio dado pela escola, ambas eram visitadas periodicamente pelas orientadoras de estágio e por docentes da escola.

Durante o estágio final, a escola exigia uma planificação prévia do trabalho, existindo um plano anual e planos semanais. Segundo a educadora I estes eram definidos a partir de temas previamente escolhidos pelas estagiárias. No caso desta educadora, que não realizou o estágio sozinha, as planificações eram definidas conjuntamente com a educadora responsável pelo grupo.

As salas estavam organizadas em áreas de actividade, de forma a favorecer a livre escolha da criança. Ambas referem que era dada uma atenção especial à área das expressões, nomeadamente à expressão plástica.

Relativamente ao trabalho desenvolvido com as famílias salientam a importância que era atribuída aos contactos informais do dia a dia. Apenas a educadora I refere a realização de algumas reuniões.

No caso da *ESE*, verificam-se diferenças entre os dois cursos a nível da organização dos estágios. Estas, como já foi referido surgiram na sequência da alteração dos planos de estudo, passando os estágios a poder ser organizados em blocos e não exclusivamente em horas semanais. No entanto, como foi referido relativamente à *ENEI*, estas alterações revelam existência de uma constante *experimentação*, salientada pelas educadoras.

Ao contrário das outras escolas, o estágio final dos cursos da *ESE* não ocupa a totalidade do ano lectivo. Também contrariamente à maioria dos outros cursos, os estágios decorreram sempre com outras educadoras, designadas como *cooperantes*. Apesar de não ter sido explicitado,⁵⁸ é importante referenciar que os centros de estágio foram sempre previamente seleccionados pela *ESE*.

Estas duas educadoras realizaram o seu estágio final em instituições da rede pública do Ministério da Educação. Contrariamente à educadora T, a educadora Y, durante o 3º ano, realizou o seu estágio com outra colega da *ESE*, sob a responsabilidade da mesma educadora cooperante.⁵⁹

⁵⁸ O facto de eu ser docente da *ESE* e ter um conhecimento da realidade, implicou que alguns aspectos da formação não fossem explicitados de forma tão detalhada por estas educadoras.

⁵⁹ Esta alteração visou uma melhor preparação para o trabalho em equipa e também uma melhor rentabilização do apoio dado pela escola.

O peso teórico da formação é sentido em relação à própria avaliação da prática pedagógica, sendo salientado pela educadora Y, que o *dossier de estágio*, com o registo do trabalho desenvolvido, era um dos principais elementos considerados.

Analisando mais detalhadamente o trabalho desenvolvido durante o estágio final do curso, era exigida pela ESE uma planificação prévia, com base num projecto anual definido a partir da caracterização do local de estágio.

Apesar de não ser imposto nenhum modelo pedagógico, sendo analisadas várias teorias e modelos de educação de infância, segundo a educadora Y predominou uma certa valorização do modelo *High-Scope*, proposta curricular originária nos anos 60, nos Estados Unidos, a partir das ideias de Jean Piaget. Esta opinião, surge em consequência desta educadora, durante o 3º ano, ter estagiado com uma profissional que segue este modelo pedagógico.

Ambas referem que apesar da escola não impor nenhum modelo, a organização do trabalho era condicionada pela prática das educadoras cooperantes, sendo feita uma planificação conjunta com as estagiárias.

Segundo a educadora T, todas as áreas de actividades eram igualmente valorizadas, destacando a área da expressão, as actividades da área da matemática e a sensibilização para a leitura e para a escrita. Para a educadora Y, o estudo do meio talvez tenha sido a área de aprendizagem mais valorizada.

Quanto ao trabalho desenvolvido com as famílias, dizem ter sido valorizados os contactos informais do dia a dia, a realização de reuniões (educadora T) e o apoio à concretização de alguns projectos (educadora Y).

As educadoras da Escola A

Da avaliação que faz da componente prática da sua formação, a educadora U considera que o estágio do 2º ano foi muito positivo por ter sido muito apoiado e por ter possibilitado observar, na prática, o método pedagógico preconizado pela escola. Os aspectos negativos surgem relativamente à falta de apoio durante o estágio do 3º ano.

Em relação ao estágio do 2º ano a educadora N salienta a importância de duas educadoras que considera terem sido um bom modelo de

aprendizagem, desenvolvendo práticas educativas mais inovadoras do que as restantes profissionais da instituição:

“Para mim foram as educadoras, que eu penso que estavam mais avançadas no relacionamento com as crianças. Não era aquele relacionamento muito austero: ‘*teus que estar aí na forma*’... e eram educadoras já muito avançadas para aquela época, naquele sistema.”; “(...) aprendi com elas. (...) O apoio dado por estas duas educadoras era muito bom.”; “(...) ela era de tal maneira a contar histórias [educadora do estágio do 2º ano], que nós ficávamos presas às histórias, mais do que as crianças (...). Era uma educadora nova, na altura estava lá há pouco tempo. E era uma maravilha o relacionamento dela com as crianças. (...) Por exemplo, uma criança estava a chorar, ela chegava e o relacionamento dela com as crianças era de tal maneira bom, que os miúdos ficavam encantados.” (Educadora N)

Em relação ao estágio do 3º ano, a educadora U realça alguns aspectos positivos, nomeadamente o facto de ter estado sozinha e ter de aprender muita coisa à sua custa. Esta educadora também considera positivo o apoio dado pelas colegas da instituição onde fez estágio, nomeadamente o apoio prestado pela auxiliar e pela coordenadora.

“...Porque eu tinha uma auxiliar que era uma pessoa mais velha que eu, e que estava lá já há muitos anos a trabalhar com crianças. (...) ela ajudou-me bastante.”; “... As outras colegas também. Mas principalmente a que na altura era a coordenadora.”; “A coordenadora da minha instituição era uma pessoa que se relacionava bem com toda a gente.” (Educadora U)

As características do trabalho desenvolvido, foram explicitadas durante as entrevistas, sendo realçados alguns dos aspectos que consideraram mais positivos. A educadora N, por exemplo, referindo-se ao modelo de planificação que na altura era utilizado, considera que de certa forma este era mais fácil e funcional do que o que actualmente tenta utilizar.

“Planificávamos a partir de temas de vida. Era muito mais fácil de organizar. Agora as estratégias, os conteúdos, tudo isso...os objectivos específicos, os gerais... depois também isso é tudo muito subjectivo... o que parece que para uns é assim para outros já é diferente e já encaixam no outro lado, ou de outra forma... é tudo muito subjectivo...” (Educadora N)

Em relação à organização do espaço da sala de actividades, no 3º ano de estágio, a educadora U refere que foi sobretudo com o apoio das colegas da instituição de estágio que aprendeu a organizar a sala em áreas de actividades.

“... quando comecei a trabalhar lá no jardim [estágio 3º ano], elas tinham as salas divididas por áreas. Por áreas, quer dizer ... praticamente eram só duas, que era a casinha das bonecas e a garagem. E foi também aí que eu aprendi o sistema.”; “(...) Embora eu já tivesse essa ideia [do estágio 2º ano] (...) não eram áreas, mas havia uma loja se não estou em erro (...) E depois havia determinadas alturas em que elas dividiam os miúdos por vários sectores que na altura estavam a trabalhar. Lembro-me que às vezes faziam pintura num sítio, barro no outro e não sei o quê no outro, e não sei o quê no outro e pronto, faziam assim um sistema rotativo. Por isso eu já devia ter essa ideia. (...) Depois a ver as outras colegas a trabalharem assim [estágio 3º ano] devo ter também organizado as minhas ideias (...).”; “(...) acho que não senti dificuldade (...) Pois, se eu fosse trabalhar para um jardim sozinha, não sei como é que eu ia trabalhar. Mas como fui para ali, e elas trabalhavam assim (...).” (Educadora U)

Esta educadora valoriza também a importância da colaboração dos pais, durante o estágio do 3º ano para ultrapassar a escassez de recursos materiais com que se confrontou durante este ano de trabalho.

“...eu fui para uma sala vazia, vazia [estágio 3º ano]. Depois eu é que andei a tirar umas coisas lá da arrecadação e outras coisas das outras salas e foi assim que montei as áreas.”; “(...) eram reuniões do jardim inteiro [estágio 3º ano]. Cada uma fazia na sua sala com os pais dos seus meninos e eu lembro-me que pedi a colaboração para eles trazerem brinquedos (...) e material de desperdício. Lembro-me que na altura lhes pedi isso e eles colaboraram.” (Educadora U)

Durante as entrevistas estas educadoras salientaram a importância dada, durante o estágio do 2º ano, às actividades de iniciação à aritmética e à aprendizagem da leitura e da escrita. Ambas consideram que esta aprendizagem foi importante, nomeadamente para uma melhor compreensão da estrutura da língua e das noções básicas da matemática. Algumas das lacunas apontadas, surgem na sequência dos aspectos negativos já anteriormente salientados em relação à formação teórica.

“Por exemplo, estávamos numa aula de escrita e eu só ouvia o professor a fazer determinadas perguntas às crianças [estágio do 2º ano]. Mas eu queria saber, perceber o porquê de se ensinar assim! Não quer dizer que eu não concorde com o conteúdo! (...) Só que acho que eu queria mais qualquer coisa. Queria saber qual a melhor maneira de ensinar as crianças.”; “(...) não proporcionava aos alunos [estagiários] ficarem a saber a maneira de gerir aqueles conhecimentos depois na prática.” (Educadora N)

“(...) não se falava [do trabalho com os pais, no estágio na Escola A] nem nunca lá vi reuniões (...) só me lembro dos pais lá estarem na festa...” (Educadora U)

“Nós não tínhamos propriamente um dossier de estágio como elas têm agora [alunas da ESE] e que eu acho que é muito importante que tenham. Nós não tínhamos, nem tínhamos noção de como o organizar (...) havia mas era um registo muito descritivo, por exemplo, às tantas horas estive numa aula de escrita, e coisas assim...”; “No 3º ano sim, tínhamos um plano de trabalho... Mas planos, não.”; “(...) naquela altura até se trabalhava um bocado pelos chamados *temas de vida*, que nós também não sabíamos muito bem o que eram.” (Educadora N)

Mas a falta de apoio durante o estágio do 3º ano é criticada por ambas.

“... nesse ano eu já estava a trabalhar sozinha com um grupo. (...) Não, não, isso para mim não foi estágio. Isso para mim já é um ano de trabalho (...). De trabalho e de grande trabalho porque a par do grupo que eu tinha para trabalhar, tinha que fazer os trabalhos dos seminários (...).”; “(...) não sinto que não fosse bom o meu ano, pronto, aprendi as coisas à minha custa (...) Se calhar fiz muitos erros... e fiz!”; “Lembro-me sempre disto, que foi logo no princípio do ano (...) na altura eu tinha meninos de três anos, fiz um palhaço e depois recortei umas roupas em papel de lustro, para eles colarem nos sítios. Pronto, aprendi que realmente isso não era um trabalho próprio para três anos, não é? Pronto, e se calhar se tivesse sido acompanhada, como elas são agora, eu não tinha feito isso....”; “(...) estávamos sujeitas a fazer grandes disparates.” (Educadora U)

“(...) uma sala de 25 crianças, eu sem experiência nenhuma (...).”; “...sozinha sem ter uma coordenadora que me orientasse, e num centro tão grande (...).”; “(...) nós nunca fomos visitados por uma coordenadora de estágio, ninguém. (...) Levávamos

era a informação da educadora com quem fazíamos o estágio. Porque normalmente era a directora do jardim, e sujeitávamo-nos ao agrado ou ao desagrado da pessoa, porque ela nem sequer conhecia o nosso trabalho, não ia à nossa sala, só nos encontrávamos nos recreios. (...) não tínhamos ninguém que nos dissesse se isto estava bem ou mal.”; “(...) ninguém calcula qual é a angústia de uma pessoa se ver numa sala com 25 crianças, saber que está a ser avaliada por uma pessoa que não está sequer a ver o trabalho que estamos a realizar e que nem sequer nós pode dar uma opinião, boa ou má, daquilo que estamos a fazer (...)”; “Este estágio marcou-me muito. (...) porque me senti completamente desamparada... (...)”; “Foi uma má experiência, tanto a nível de colegas, como a nível da relação com a direcção (...)” (Educadora N)

Como se pode perceber pelos testemunhos, em consequência da falta de apoio da escola e da falta de contacto desta com os centros de estágio, o processo de aprendizagem durante o estágio final do curso estava essencialmente dependente das estagiárias e das características das instituições. O próprio apoio dado pela/os responsáveis pela coordenação do estágio a nível local, parece ter sido reduzido, sendo a avaliação feita de forma um pouco aleatória.

A angústia manifestada pela educadora N revela o grande isolamento e a diversidade das dificuldades sentidas. Durante este 3º ano, na ausência de um apoio formal dado pela escola, sem uma selecção cuidada dos centros de estágio, foram vivenciadas algumas situações incoerentes, em que, por vezes o apoio era dado por pessoas que não tinham uma formação profissional adequada.

“(...) Não tinha nada [dos materiais que aprendeu a utilizar de acordo com o método da escola]”; “...as colegas até eram poucas, porque estavam à frente das salas pessoas sem curso, pelo menos duas de que me estou a lembrar (...). Pois. E portanto faziam aquelas coisas que sabiam de cor, de verem as educadoras fazer.” (Educadora U)

Não podemos no entanto esquecer, que estas situações surgiram também em consequência das características da rede institucional então existente.

As educadoras da Escola B

As duas educadoras da Escola B consideram muito positivo o apoio dado pela escola, nomeadamente durante o estágio final do curso. Apesar de estarem já sozinhas com um grupo de crianças, o apoio dado pela escola fez com que este estágio fosse vivenciado de forma diferente da que foi feita pelas educadoras da Escola A.

“Mas eu também valorizo muito o meu ano de estágio. (...) tínhamos um ano inteiro de estágio, só interrompíamos para os seminários. Foi a primeira vez que fui responsável por uma sala, e tinha um grupo de três anos. (...) Acho que me deu uma certa capacidade de estar sozinha, saber que tinha capacidade suficiente para estar com um grupo mesmo não tendo ainda o curso. Achei que o futuro ia ser mais fácil, porque se eu conseguia, com 2 anos de curso, estar sozinha com um grupo de 18 crianças, sozinha... Achei que isso me deu uma grande segurança para o futuro, uma grande confiança....” (Educadora D)

Relativamente aos dois primeiros anos do curso, é sobretudo a educadora E, que descreve a diversidade de situações vivenciadas e a importância de durante estes estágios não terem estado sozinhas, podendo observar e trabalhar em conjunto com as educadoras responsáveis pelos grupos onde estagiaram.

“E as professoras também nos visitavam no estágio. E tudo era muito, muito, muito discutido.”; “Portanto nós quando íamos para os estágios já sabíamos o que é que elas estavam a fazer, apesar de que não tínhamos ainda visto, nem tínhamos feito! (...) Porque aí depois aprendíamos mais, como já sabíamos o que era (...) E depois também tínhamos era mais dúvidas...” (Educadora E)

No caso da educadora D, que realizou o curso em regime pós-laboral, o apoio da escola durante os dois primeiros anos é também avaliado como muito positivo.

“Eu tinha uma educadora que me acompanhou também nesses dois anos, embora mais esporadicamente do que no 3º ano. No 3º ano ela ia mensalmente ao jardim. Durante esses dois primeiros anos do curso, ela aparecia esporadicamente, eu tinha o meu trabalho planeado, ela tinha acesso a esses planos e ajudava-me.” (Educadora D)

Durante o estágio do 3º ano, a propósito do apoio dado pela escola, a educadora D diz o seguinte:

“...É muito bom sabermos que temos uma pessoa que nos dá apoio, que nos ajuda quando temos dificuldades, para termos uma maior segurança, sabermos se estamos a fazer bem, para não termos tantas dúvidas.(...)”; “Em relação ao último ano de estágio, ela aparecia de surpresa. Eu sabia que ela ia lá todos os meses mas não sabia quando. Eu tinha sempre o meu planeamento feito. Mas havia dias que as coisas não estavam tão bem estruturadas e se ela aparecia, tinha que improvisar. O aprender a ter que improvisar no momento, acho que também foi importante. A capacidade de improvisação também é muito importante no trabalho com crianças.” (Educadora D)

Tendo tido a mesma orientadora de estágio, para além do apoio dado à planificação e desenvolvimento do trabalho, a educadora E valoriza as características pessoais e a relação que estabeleceu com esta orientadora.

“Ela foi uma pessoa que me marcou muito. Como pessoa. Eu acho que as pessoas nos marcam mais como pessoas do que pelo que são profissionalmente, está a ver? Ela como pessoa era uma mãe ótima. Uma educadora boa não é uma mãe que faz as vontadinhas todas, mas uma mãe que gosta de ser mãe. (...) Foi uma pessoa muito importante para nós, que nos marcou muito, dava-nos muita força.”; “Visitava-nos, falávamos, aconselhava-nos...”; “Ela foi uma pessoa para mim muito importante porque é sempre importante podermos contactar com pessoas que gostem de fazer o que fazem!”; “(...) estava sempre a incentivar-nos a mudar e a conseguir melhor...” (Educadora E)

Ambas referem também a importância do trabalho conjunto com as colegas da escola e da instituição:

“Não havia um educador cooperante, mas tínhamos as outras colegas, que, desde que estivéssemos bem integradas na instituição também nos ajudavam.” (Educadora E)

A educadora D, salienta também a importância de na instituição existirem estagiárias de outras escolas de formação:

“Depois também estive numa instituição em que havia estagiários de outras escolas (...). Era uma equipa muito empenhada. A coordenadora da altura, também gostei muito de trabalhar com ela. Acho que ela é muito dinâmica. E acho que ela me conseguiu transmitir um pouco de toda aquela vivacidade. (...) estávamos todas muito empenhadas, fazíamos serões, preparávamos materiais, jogos, slides(...) Confrontávamos os cadernos de estágio, o que era pedido por uma escola, o que era pedido por outra... e as trocas eram muito ricas.”; “Acho que para nós aquela convivência foi muito importante por sermos de diferentes escolas de formação.” (Educadora D)

Em relação às características do trabalho desenvolvido, a educadora D considera que foi importante a escola de formação não impor nenhum modelo pedagógico.

“Aprendemos diferentes modelos pedagógicos, mas não nos era imposto nenhum modelo. O modelo depois era criado por nós.” (Educadora D)

Quanto aos aspectos mais negativos, a educadora E refere o facto dos estágios decorrerem muito longe da escola de formação. Salienta também o mau ambiente que caracterizava a instituição onde realizou o estágio final do curso, considerando que tinha sido tudo muito difícil sem o apoio da orientadora de estágio. Para a educadora D faltou uma maior preparação para o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais e para o trabalho em creche.

As educadoras da ENEI

A educadora H, considera que foi importante terem tido mais tempo de estágio do que o que actualmente têm as estudantes da ESE. São poucas as referências relativamente aos aspectos positivos considerados no apoio dado pela ENEI durante os estágios. Ambas valorizam, no entanto, os encontros semanais organizados na escola, em que podiam discutir com professores e colegas o trabalho observado e realizado no estágio.

“(...) quando íamos uma vez por semana à escola, púnhamos um bocado em confronto as diferentes situações... Falávamos com as nossas professoras de técnicas pedagógicas sobre certas e determinadas coisas que víamos as colegas fazerem, e depois

normalmente nesses dias em que íamos à escola... púnhamos as questões, se era assim, se devia ser feito assim... pensávamos sobre isso, reflectíamos conjuntamente... fazíamos trabalhos de grupo, já nessa altura, fazíamos muitos trabalhos de grupo, sobre essas e outras situações." (Educadora H)

Para ambas é bastante valorizado o apoio e as aprendizagens realizadas com as colegas com quem estagiaram, sobretudo durante o 3º ano do curso. Para a educadora H, que realizou o estágio final sozinha, é salientada a importância do confronto com as colegas da instituição de estágio, nomeadamente as estagiárias de outras escolas de formação.

"(...)o nosso apoio mais directo eram as colegas de trabalho, que por acaso até tínhamos bastantes.(...)."; "Houve algumas coisas que eu vi fazer e com que depois me confrontei e fiquei um bocado na dúvida... Porque eu tinha nesse ano uma colega a estagiar, não era comigo, mas era na mesma instituição, só que era de outra escola. (...) ela era muito pelas coisas muito certas, tudo muito etiquetado, era tudo muito programado, era aqueles temas de vida muito orientados, e a nossa escola não nos dava essas directrizes tão orientadas. E eu às vezes ficava um bocado na dúvida, penso que eu e as outras colegas. (...) Deu para chegar à conclusão que algumas coisas que eu aprendi estavam bem, e outras que realmente como ela fazia era mais correcto." (Educadora H)

Para a educadora I, o facto de no estágio final ter estado com uma educadora com quem foi possível um bom trabalho de equipa, é assinalado como tendo sido muito importante.

"(...) Eu estava com mais cinco colegas, na mesma casa. Mas todas fizemos estágio naquela zona. De todas, eu e uma outra éramos as que tivemos as melhores educadoras nas salas. As outras estavam todas mais condicionadas. As pessoas não eram tão flexíveis, não eram tão dinâmicas, não eram tão activas, eram um bocadinho diferentes. (...). E depois isso também se reflecte ao nível do próprio trabalho."; "Ela era muito boa.(...)"; "Trabalhei sempre muito em conjunto com ela, ajudou-me muito." (Educadora I)

Reconhecendo a qualidade do trabalho desenvolvido, a educadora I, considera que este estágio lhe proporcionou aprendizagens que vieram a condicionar fortemente toda a sua prática profissional.

"Porque naquele ano as coisas funcionaram muito bem, estava tudo muito organizado, tudo muito intercalado, as coisas não apareciam assim desagarradas umas das outras, os miúdos organizavam-se lindamente."; "(...) conseguimos programar as coisas e dividir tarefas. Tínhamos um grupo misto, meninos de três a cinco anos. Conseguimos dividir tarefas e áreas e abrangemos um bocadinho de tudo."; "Tinha o cuidado de planificar para todas as áreas, não deixava, por exemplo uma área de fora durante a semana. Tentava abranger sempre um bocadinho de todas as actividades (...) era uma educadora muito cuidadosa com todas estas situações."; "Tudo muito semelhante ao que ainda hoje se faz. É por isso que eu digo, que considere aquela educadora muito boa. (...)"; "Tinha muitos materiais de desperdício, faziam-se imensas construções com materiais de desperdício. Eram muitos giros, tinham muita criatividade. Depois como a criatividade deles era estimulada, construíam coisas espectaculares.(...)"; "(...) Com as outras não era tão frequente. Eu tive muita sorte." (Educadora I)

Os aspectos mais negativos são considerados em relação ao apoio dado pela escola e à forma como eram seleccionados os centros de estágio, lacuna sentida sobretudo em relação ao estágio final do curso.

"...o apoio da escola era muito, muito, vago"; "Ao nível do acompanhamento do estágio, iam lá muito pouco." (Educadora I)

"(...) E nós estávamos sós, era só uma, não era como elas agora [na ESE], (...) nós éramos as responsáveis pela sala(...)"; "(...)acabávamos por nos guiar muito pelas outras educadoras que estavam na instituição..."; "(...)Íamos à escola uma vez por semana, estávamos separadas, uma ali, outra aqui, sentíamo-nos um bocado isoladas..."; "Com os colegas da escola (...) não tínhamos muito contacto. Porque era assim: eu estava ali sozinha. Assim como as outras colegas porque quase todas estávamos sozinhas e não havia instituições que recebessem mais do que uma estagiária."; "(...) nós tínhamos as ideias que elas nos davam nas aulas, tínhamos aquela noção, mas por um lado colocavam-nos um bocadinho ao que víamos as nossas colegas fazer. Acho que nesse aspecto foi um bocado negativo. Foi positivo por um lado, mas negativo porque não éramos acompanhadas o suficiente (...)". (Educadora H)

O apoio da escola, para além de ser considerado insuficiente, nem sempre era conduzido da forma mais adequada. Neste sentido, referem

a relação distante que sentiam existir entre elas (estagiárias) e as orientadoras da escola de formação.

“Parece que estou a vê-las no cantinho da sala [orientadoras do estágio], quando foi no estágio do 3º ano, numa cadeirinha muito baixinha, escreviam, escreviam, escreviam, e eu estava com as crianças e eles até me vinham perguntar quem elas eram! Elas entravam mesmo para inspecionar (...) eu pelo menos, sentia-me um bocado aflita...”; “E eu via-as pouco [orientadoras do estágio], acho que elas deviam-nos ouvir mais. (...) se calhar nem nos conheciam bem...” (Educadora H)

“(...) elas chegavam lá [orientadoras de estágio] pelo menos uma (...) sentava-se num canto da sala e ia escrevendo, escrevendo, escrevendo, chegava ao fim do dia ou ao fim da manhã, um sorriso e adeus, até sexta-feira e ia embora. Já é complicado sabermos que estamos a ser observados, e então assim tão observados! Não era uma observação nada discreta, não era o mesmo se por exemplo ela se fosse movimentando, se fosse circulando pela sala, interagindo um bocadinho (...) Depois na sexta, a tal sexta-feira em que íamos à escola, portanto no dia em que ela lá ia, ela ia lá um dia por semana, falava sobre o que é que tinha achado e nós tínhamos o relato da situação. Por exemplo, se ela tivesse uma atitude diferente, e depois de fazer a observação dissesse qualquer coisinha, mesmo que mínima, parece que nos sossegava logo um bocadinho mais. Assim era uma atitude um bocadinho constrangedora. (...) Naquela altura, como estávamos inseguras, ficávamos aflitas, sem sabermos se o que estávamos a fazer estava bem, ou não...” (Educadora I)

Esta falta de apoio é também referenciada como causadora de algumas injustiças relativamente à avaliação.

“(...) não tinha uma pessoa que nos fosse visitar regularmente, não havia ninguém na sala que pudesse dar uma avaliação sobre nós.”; “(...) a nossa orientadora era assim: ia-nos ver num dia por acaso durante quase o estágio todo, e depois ia pedir informações à direcção.”; “... não tínhamos grelhas de avaliação, era verbalmente. Elas faziam uma reunião em que estavam alguns elementos da direcção e a nossa orientadora. Nós não participávamos nessa reunião, o que eu acho que não estava bem, porque nós não podíamos lá estar para nos podermos defender ou, portanto, para podermos dar a nossa ideia. Nós não estávamos, e depois dela estar nessa reunião com os membros de direcção vinha então dar-nos conhecimento do que tinha sido transmitido (...)” (Educadora H)

Relativamente à selecção dos centros de estágio, ambas referem que esta deveria ter obedecido a critérios mais rigorosos, sendo dados alguns exemplos ilustrativos do que se passava.

“(...) no meu 2º ano, estagiei numa sala em que nós estávamos em observação, precisávamos de ter umas referências e a sala não tinha educadora! (...) Penso que para um estágio de observação, devíamos ter como referência uma sala que pelo menos tivesse uma educadora! (...)”; “Nós normalmente escolhíamos aquilo que nos ficasse mais perto (...) Eram aqueles que ficavam mais próximo da nossa área de residência, no fundo, às vezes não era o melhor, mas também é como digo, também não tínhamos muito por onde escolher.” (Educadora H)

No entanto, à semelhança do que já foi referido, e tal como diz a educadora H, as características da rede institucional então existente não possibilitavam a existência de uma escolha mais criteriosa.

As educadoras da ESE

Para as educadoras da ESE, a importância das aprendizagens realizadas com as educadoras cooperantes (nos centros de estágio) é um dos aspectos salientados como mais positivo. A educadora T, apesar de valorizar todas as experiências de estágio, atribui uma importância especial à instituição que visitou durante o 1º ano do curso, por esta ter sido o seu primeiro contacto com a educação de infância.

Para esta educadora é muito positiva a autonomia dada pela escola em relação ao trabalho desenvolvido durante os estágios.

“Nós tínhamos liberdade para exercer a nossa actividade como achássemos que deveria ser, tínhamos liberdade para desenvolver o nosso plano de trabalho. Organizávamos conjuntamente com as educadoras cooperantes o trabalho a desenvolver durante o espaço de tempo que dizia respeito ao estágio (...)” (Educadora T)

Neste sentido, é também considerado como positivo, pela educadora Y, não existir a imposição de um único modelo pedagógico.

"(...) porque convém conhecer muitas hipóteses, por exemplo se eu aprendo só uma coisa, em relação à T. [educadora cooperante do estágio do 3º ano] ela tinha aquele modelo [*High Scope*] que eu gostei por se coadunar com a minha maneira de ser, de estar, de pensar, e que posso adoptar muitas coisas. Agora se nos dessem só um, que não tivesse muito a ver connosco, eu acho que seria terrível (...)."; "(...) Eu acho que é (...) indispensável, que nós tenhamos contacto com vários modelos. (...) Eu acho que é importante termos conhecimento de vários, e também passarmos por vários modelos ou *pseudo-modelos* durante a prática. (...) é preferível estar só um ano com cada educadora... Eu acho que é importante rodarmos, para ver várias coisas." (Educadora Y)

Para esta educadora, é apresentado como tendo sido muito positivo o contacto com a educadora do seu 3º ano de estágio, com quem ainda hoje mantém uma relação de amizade. Esta educadora cooperante, tal como já foi referido, trabalha de acordo com um modelo pedagógico definido [modelo *High Scope*]. Referindo-se ao início do estágio, a educadora Y, refere que perante um trabalho tão estruturado, ela e a colega começaram por sentir dificuldades em saber qual poderia ser o seu espaço de intervenção, tendo sido fundamental o apoio que então lhes foi dado.

"Eu já tinha lido várias vezes a *A criança em acção*⁶⁰ e aquilo, para mim, era uma coisa importante e depois comecei a ver muitas coisas daquele modelo na prática, que eu achava giro, pronto, que eu achava e continuo a achar importante. Claro que é lógico que nunca seguimos tudo tal e qual, muitas coisas que nem nunca conseguimos fazer... Pronto, nunca é completamente seguido o modelo, nunca é a 100%, mas conseguimos extrair as coisas que melhor se coadunam connosco e que nós mais gostamos de fazer."; "(...) por exemplo, em relação à organização do tempo (...) Porque a organização do espaço e do tempo, são coisas fundamentais e muito difíceis. (...) E talvez por isso ela tenha sido muito importante porque me ajudou a ver que afinal não era impossível, que se podia tentar organizar as coisas e não se ficar tão perdido." (Educadora Y)

⁶⁰ Livro traduzido pela Fundação C. Gulbenkian em que é divulgado o modelo da fundação *High Scope*: Hohmann, M.; Banet, B.; Weikart, D.P. (1984) *A criança em acção*, Lisboa: Ed. Gulbenkian

A educadora Y refere que este estágio assumiu particular importância pelo tipo de relacionamento que a educadora cooperante tinha com as crianças.

"(...) achei que o modelo dela no sentido de proporcionar uma maior autonomia da criança, foi importante (...)."; "É que eu penso que a T. [educadora cooperante] encara a criança como um ser humano e não como "deficiente", não é no mau sentido, mas há pessoas que encaram a criança considerando que ela percebe as coisas se lhas explicarem, e há outras pessoas que falam com a criança tal como ela fala, pronto, ...é difícil explicar (...) é infantilizar. Eu acho que ela também pensava como eu e revi-me um bocado no trabalho dela. É que até aí eu tinha algumas discussões com as colegas em relação à educação das crianças e pensava que se calhar era eu que estava errada. Depois questionava-me em relação ao meu filho que já tinha sete anos e que já tinha passado aquela fase. A T. [educadora cooperante] foi uma pessoa que apareceu e que eu gostei do trabalho que ela fazia, achava que tinha muitos aspectos positivos, e que afinal também pensava como eu. Foi ver que afinal eu não estava completamente errada (...)." (Educadora Y)

Para a educadora T, é valorizado o apoio material dado pela ESE, nomeadamente a possibilidade de utilização de meios audio-visuais durante os estágios. Voltou no entanto a salientar a existência de uma certa instabilidade, sobretudo no início do curso, que atribui ao facto de ter sido o primeiro ano de funcionamento da escola.

"Em relação às pessoas que estavam à frente da formação inicial eu penso que elas também estavam um pouco a aprender, tal como nós, a funcionar como organizadores do estágio não é? E por isso mesmo penso que os próprios blocos do estágio se ressentiam um pouco disso. E é como tudo, com o tempo normalmente as coisas depois começam a encaixar-se melhor. Foi o que se passou (...) no terceiro ano já sentimos que as coisas estavam a funcionar melhor." (Educadora T)

Relativamente à necessidade de ter existido um apoio mais frequente, durante os estágios, esta educadora refere:

"Eu na altura achei que quando estávamos a estagiar deveria haver um apoio mais próximo da escola, em relação às estagiárias. Achei que nós éramos um pouco esquecidas, faltava um pouco de *feedback*, mais relação entre a escola e os centros de

estágio, um acompanhamento mais directo, mais próximo. Isto penso que não se passou muito. Não sei como é que as coisas se processam agora, mas na altura achei que nós precisávamos de mais apoio.(...) Um apoio mais continuado.” (Educadora T)

Mas como era de prever, o reduzido tempo de estágios é o aspecto considerado mais negativo. Em consequência do pouco tempo atribuído à prática pedagógica, são salientadas algumas lacunas, nomeadamente o não existir uma maior preparação para o trabalho em creche e o não existirem mais oportunidades para trabalhar com as famílias.

“O trabalho com os pais era muito pouco. De vez em quando reuníamos, mas era mais com as educadoras e era muito pouco.(...) participávamos nas reuniões, de vez em quando falávamos, mas como nós não acompanhávamos o grupo a cem por cento, era complicado estarmos a falar de coisas que não tínhamos presenciado. (...) falávamos, aquelas conversas: como é que eles estão, como não estão, que é que fazem, o que gostam mais de fazer ... sim, sim, isso havia um contacto próximo.” (Educadora T)

A educadora Y faz também referência ao facto da maioria dos estágios realizados serem feitos em instituições da rede pública do Ministério da Educação, o que limitou a diversidade das experiências vivenciadas. Exemplificando como negativa, uma situação vivida durante o estágio do 2º ano, esta educadora refere também a necessidade de existir um maior rigor na selecção dos centros de estágio.

Esta questão da selecção dos centros de estágios, como já foi analisado, tem no entanto que ser considerada de acordo com as características do contexto institucional. Como já foi dito, no distrito de Santarém predominam instituições da rede pública do Ministério da Educação, sendo poucas as instituições privadas disponíveis. Esta situação, agravada pela grande mobilidade das colocações dos educadores de infância, torna difícil a possibilidade de uma selecção mais rigorosa dos centros de estágio.

– Relação entre a formação teórica e a formação prática

A educadora U considera que na sua formação inicial foi tudo *muito* compartimentado. Mas é sobretudo em relação ao 3º ano do curso que as

educadoras da *Escola A* consideram ter existido uma maior desarticulação entre a escola e o estágio realizado.

“(...) Como aplicar as coisas na prática? (...) Se calhar aprendi mais com elas [colegas da instituição onde realizou o estágio do 3º ano]”. (Educadora U)

A falta de apoio durante o estágio final do curso é assinalada como a principal lacuna, que inviabilizou a existência de uma articulação mais coerente entre as componentes teórica e prática a sua formação.

As duas educadoras da *Escola B* fazem uma avaliação diferente. Consideram que ao longo do curso existiu uma preocupação de articular a formação teórica e prática.

“(...)Eu acho que todas as disciplinas tinham essa preocupação. Todos os professores tinham essa preocupação e por isso ajudaram-nos imenso.” (Educadora E)

No caso da *ENEI*, as educadoras consideram que a articulação entre a teoria e a prática não foi igualmente conseguida em todas as disciplinas. As disciplinas em que esta articulação foi mais evidente são as que avalliam de forma mais positiva. Mas a falta de apoio no 3º ano de estágio é a principal lacuna apontada.

“(...) porque é a tal coisa, teoricamente éramos relativamente bem apoiadas e depois faltava a parte da prática em que não éramos apoiadas.” (Educadora H)

A educadora T, da *ESE*, assinala como positivo os seminários organizados durante o curso com profissionais ligados à educação de infância, assim como o facto de poder utilizar nos estágios materiais construídos no âmbito de outras disciplinas.

Mas para as duas educadoras da *ESE* o curso foi demasiado teórico.

“(...) eu acho que o nosso curso foi um curso bom, que aprendemos muita coisa, ao contrário do que me parece de outros cursos, de outros sítios, por conversas que tenho com as colegas, dá-me a ideia que lhes falta imensa coisa! (...) tanto ao nível profissional, até como ao nível da formação geral, cultura geral, percebe? Parece-me que o nosso curso é mais rico. Mas acho que nós só depois é que vamos aprender,

digamos assim.”; “Portanto, faz de conta que aqui foi tudo teoria, ainda que tenhamos tido estágios. Depois começamos a organizar as coisas todas, a informação toda, só quando vamos para o terreno.”; “Nós aprendemos muitas coisas (...) mas aprendemos, é a tal coisa, a nível teórico.” (Educadora Y)

No entanto, ambas consideram que a formação teórica recebida lhes proporcionou um referencial importante e que uma formação demasiado prática, sem fundamentação teórica adequada, poderia implicar uma inserção profissional mais difícil.

“(...)aquilo que eu acho que toda a gente que fez o curso comigo pensa, é que tivemos muita teoria e que começam por se sentir um bocado à deriva (...) eu também sinto isso, mas depois..., mas depois parece que consigo ir buscar outras coisas (...) quer dizer, parece que tenho sempre qualquer coisa que vou buscar para me tranquilizar mais...” (Educadora Y)

– Principais influências da formação inicial

Durante as entrevistas procurou-se também avaliar as principais influências que ficaram da formação inicial. Para as educadoras da *Escola A*, são referenciados alguns aspectos da formação teórica e das aprendizagens realizadas durante os estágios, que ainda hoje se reflectem na sua prática educativa.

“Ah!, ficou muito, ficou muito!”; “(...)Pronto, aquela questão da teoria, determinados conceitos que nos ensinaram. E há sempre uma coisa ou outra que fica.”; “(...) Maneiras de actuar.” (Educadora U)

“(...) ganhei muito o hábito de contar histórias [com uma das educadoras do estágio do 2º ano]”; “(...) Mas mesmo em relação à maneira de atender os pais, que nos exigiam que fosse de uma forma extremamente educada, com toda a disponibilidade. Diziam-nos mesmo que embora nós pudéssemos já ir a sair tínhamos que mostrar a maior disponibilidade possível (...) Portanto são noções que nós também tivemos na formação inicial.” (Educadora N)

No entanto, relativamente ao modelo pedagógico que aprenderam durante o curso, houve muitos aspectos que se perderam por não existirem, fora das instituições da escola, as condições necessárias para este poder ser concretizado.

“(...) por exemplo a questão da aritmética eu gosto muito. Estou sempre aqui a brincar com a aritmética.(...) Ficou muito, ficou muito, e tenho pena de não trabalhar com esses materiais. (...)trabalho muito com os blocos lógicos. Esse material continuo a trabalhar porque geralmente se encontra sempre no jardins. (...) Lá está, foi uma coisa que eu no curso gostei bastante (...)” (Educadora U)

No caso das educadoras da *Escola B*, são salientados alguns princípios de orientação que actualmente continuam a privilegiar na sua prática educativa, nomeadamente a qualidade da relação afectiva que tentam estabelecer com as crianças e também com os adultos.

“A escola privilegiava sempre a relação afectiva: tanto com os miúdos, como com os pais, com a comunidade, com a própria escola, como entre colegas.” (Educadora E)

De acordo com o que aprenderam na formação inicial, ambas referem que continuam a valorizar a realização de actividades que proporcionam o desenvolvimento da capacidade de expressão das crianças.

“(...) havia uma grande valorização da expressão, da expressão dramática, da expressão plástica... da expressão musical não tanto (...) Mas a nível das outras expressões sim: a expressão plástica, dramática e a comunicação.”; “E também a comunicação ao nível das várias áreas das expressões.” (Educadora D)

São também referidos outras influências que ficaram do apoio dado pela coordenadora de estágio.

“Eu penso que talvez tenha sido também incutida pela coordenadora de estágio [a necessidade de ser organizada]. Porque ela era uma pessoa extremamente organizada e bastante exigente. Penso que isso também teve alguma influência.” (Educadora D)

“Eu estou sempre a questionar-me e acho que ela também incentivava isso...” (Educadora E)

Mas, como é dito pela educadora E, apesar das influências que ficaram, a escola sempre as incentivou a actualizarem a sua formação e a estarem abertas à inovação.

“A Escola abriu-nos sempre o espírito para aprendermos mais e nunca estarmos completamente seguras daquilo que estávamos a fazer. Está a ver? Estávamos completamente abertas à inovação, a experimentarmos de outra maneira, a reflectirmos. Aprendemos que se não correr bem, vamos tentar de outra maneira...” (Educadora E)

Relativamente à *ENEI*, como foi já mencionado, estas educadoras sentem que a sua formação correspondeu ao início de um novo período da história da educação de infância, em que começaram a ser valorizadas práticas educativas mais centradas nas iniciativas das crianças.

“Eu penso que a nossa escola, o nosso ano de formação, foi aquela fase um bocado revolucionária, naquela época a seguir ao 25 de Abril, em que se negou tudo o que era imposto (...). Defendia-se que a criança devia ter liberdade. Mas eu acho que neste momento é o que deve continuar a funcionar. Já passaram quinze anos, mas continuo a achar que a nossa escola, o que elas nos diziam, continua a ser actual. Foi um bocado vago, podia ter sido, de facto, mais aprofundado, e foi isso que falhou. Mas no fundo, a noção principal eu acho que foi ótima, pelo menos eu penso assim.” (Educadora H)

A influência das ideias transmitidas pela escola, nomeadamente pelas orientadoras de estágio, continuam a ser valorizadas como princípios de orientação fundamentais.

“(…) Eu penso e continuo a achar (...) que as linhas que nos deram as nossas orientadoras, continuam a ser importantes para mim. Penso que trabalho dentro da linha daquilo que elas nos transmitiam.”; “(...) Todos nós evoluímos, isso é lógico, em todos os sentidos. Mas que haja uma evolução que eu mudasse ... não, porque continuo a achar que realmente são muito importantes. Houve evoluções, mas não significativas (...).” (Educadora H)

Relativamente à planificação e organização da prática pedagógica, ambas referem que ainda hoje se reflecte no seu trabalho o que aprenderam na formação inicial.

“(…) naquela altura tudo tinha que partir dos meninos. Portanto não podíamos levar as coisas muito programadas, muito planeadas, porque tínhamos que partir sempre das necessidades sentidas pelos meninos. (...) Tínhamos planos de trabalho, tínhamos que programar as coisas, mas sempre tendo em atenção as necessidades dos meninos, as propostas dos meninos, os interesses deles. Não podíamos nunca chegar lá com o plano já feito. Tínhamos que ter um tempo para percebermos, para nos integrarmos dentro de ambiente, do meio, da escola de tudo aquilo, para vermos realmente por onde é que havíamos realmente de começar. Foi na altura em que se começou a falar de projectos, a fazer projectos ... (...)” (Educadora I)

Para as educadoras da *ESE*, a sua reduzida experiência profissional, torna mais evidente a proximidade que ainda existe com a formação inicial.

“(…) ainda é muito o que vem da formação inicial, enriquecido com a experiência, mas ainda é o mesmo. Muitas vezes eu vou ver o que está para trás, vou ler, rever e fazer várias passagens sobre aquilo que aprendi, que é para me dar uma visão...”; “(...) Não há ainda uma grande distância... Eu acho que agora até talvez seja mais importante. Quer dizer, primeiro ouvia falar, sentia ainda distante... púnhamos na prática, durante os estágios... mas depois, com o trabalho directo, essa importância ainda se veio a valorizar mais. Tudo o que tínhamos aprendido, depois aprendemos a valorizar mais e a tentar enriquecer. Foi isso que se passou comigo na prática pedagógica. Por enquanto, ainda não há uma grande diferença.” (Educadora T)

As influências que ficaram da formação inicial, traduzem-se a vários níveis, sendo considerados os princípios de orientação e a forma de planear, organizar e avaliar as práticas educativas.

“(…) Eu quando saí já tinha mais ou menos uma prática estabelecida, pronto, tinha na cabeça os objectivos que a escola me induziu...”; “Por exemplo, nós fizemos um relatório de actividades, um plano de actividades no último ano, e essa planificação que nós fizemos no 3º ano serve-me um pouco de base para agora eu saber o que é que eu hei-de fazer. É a tal importância da formação inicial, que nos dá bases para depois trabalharmos (...); Isto é importantíssimo para a nossa caminhada, ter um projecto que nos oriente, sabermos por onde começar, um projecto com princípio, meio e fim. Isso é uma das coisas que me acompanha sempre e é uma das coisas que a escola me transmitiu: que devemos fazer as coisas com princípio, meio e fim, que devemos ter sempre um caminho traçado... para depois quando se acaba um ano lectivo olhamos

para trás e vermos, bom, realmente foi útil, foi bom para as crianças, o grupo progrediu.”; “(...) É uma estrutura que fica e que nos ajuda sempre a ter uma visão clara do que se vai fazer e como se organizam as coisas (...). É muito positiva esta maneira de organização que me transmitiram no curso e vai servir pelo menos por um longo espaço de tempo para me guiar.” (Educadora T)

“(...) eu acho que nós aprendemos muito bem a elaborar um projecto, percebemos, sabemos definir objectivos, estratégias, todas essas coisas. Ao contrário de algumas colegas que não sabem. (...) Acho que nesse aspecto, fazer projectos, definir objectivos, nós temos que chegue e sobre, para dar e vender. (...) Eu acho que é importante, nós precisamos daquilo, mas... temos bastante.”; “(...) nós temos muita informação, mas depois também quando precisamos, quando vamos para o campo já como educadoras, nem que tenhamos eventualmente que consultar as nossas câbulas, as nossas fotocópias.” (Educadora Y)

É no entanto referido pela educadora Y que os diferentes condicionismos com que se tem confrontado, nem sempre lhe possibilitam trabalhar da forma que considera mais adequada. Durante a sua reduzida experiência profissional, tem apenas realizado substituições temporárias, não tendo ainda trabalhado durante um ano lectivo completo com o mesmo grupo de crianças.

Apesar das difíceis condições de trabalho, a educadora Y considera importante a valorização que era dada, durante a formação inicial, à procura de novas soluções e à constante actualização dos conhecimentos.

“(...) nós buscamos sempre o melhor possível, nós andamos sempre à procura de encontrar a perfeição, ou enfim, uma certa perfeição, e aquilo que passou da escola foi (...) termos sítios onde estudar, ler, ir buscar as coisas, para a encontrar.” (Educadora Y)

– Outras sugestões

De acordo com a educadora N da *Escola A* os estágios deveriam ter sido organizados como actualmente, com o apoio de uma educadora cooperante.

“(...) no meu tempo de estágio, não devia estar sozinha, devia ter uma educadora de apoio, na mesma sala.”; “(...) Era ter tido um estágio, como há agora, em que vêm para

um jardim onde há uma educadora responsável pela sala.”; “Eu adoraria ter um estágio como elas hoje têm. Se a educadora cooperante colaborar e sem ser com o intuito de ser um fiscal, mas sim com o intuito de ajudar (...) era o que eu gostava de ter tido.” (Educadora N)

Considera ainda que teria sido importante ter aprendido a realizar trabalhos de pesquisa, a nível das disciplinas teóricas, à semelhança do que actualmente é feito nos cursos de formação inicial:

“Têm que fazer muitos trabalhos de pesquisa, elas são obrigadas a ir ler, para ter um fundamento teórico, senão não tem sentido nenhum.” (Educadora N)

Apesar da evolução que tem existido a nível da formação inicial, pensa que os cursos da ESE são demasiado teóricos, sendo demasiado reduzido o tempo de estágio.

“(...) Eu penso que os cursos estão muito bons (...) porque elas têm outro tipo de professores, completamente diferentes dos que nós tivemos, conteúdos mais aliciantes, são incentivadas a realizar trabalhos de pesquisa... Por exemplo o dossier de estágio (...) é completamente diferente do que eu fiz e também é um bom apoio para elas. Inclusivamente a própria pesquisa que fazem... têm apoio que nós não tivemos, quer da escola, quer das educadoras com quem estão (...). A crítica que faço é que acho que deviam ter mais prática, mais tempo de estágio... para depois não sentirem aquele vazio, aquele sentimento de estarem completamente à nora (...).” (Educadora N)

As duas educadoras da *Escola B*, também subscrevem esta opinião.

“(...) valorizam muito pouco a formação prática... pelo menos é o que eu senti o ano passado quando tive estagiárias... Eu penso que um ano de estágio, de trabalho directo com as crianças, lhes dava outra preparação e mais segurança...” (Educadora D)

“(...) têm pouca teoria da prática. Têm muita cultura geral, que nós temos pouca. Percebem mais de matemática, por exemplo, sabem fazer gráficos, e eu não percebo nem gosto nada de gráficos... Elas têm pouca teoria da prática e às vezes também é importante. Porque como nós tivemos, pensamos que elas têm, mas elas não têm (...).” (Educadora E)

No entanto, a educadora E pensa que se verificou uma evolução positiva pelo facto dos estágios passarem a ser feitos com educadora/es cooperantes.

“Eu acho que é muito marcante, o acompanhamento feito pela pessoa que está connosco. Ainda hoje vejo isso pelas alunas [estagiárias]. Não se trata das educadoras serem boas ou não, é mais se a educadora percebe aquilo que elas lhe estão a perguntar (...). Não é só perceber aquilo em que elas têm dificuldade. Porque às vezes, como não têm uma visão geral, elas próprias não sabem bem porque pontam de pegar nas dificuldades que têm. E nós já sabemos: ‘olha, ela não sabe isto aqui’, e na verdade se começa a trabalhar sem saber, vê-se aflita e vai ficar muito insegura ...” (Educadora E)

A educadora D, refere ainda como sugestões, alguns dos aspectos que sentiu como lacunas no seu curso de formação. Neste sentido, salienta a necessidade de existir uma maior preparação para o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais e com crianças com menos de 3 anos.

As sugestões apresentadas pelas educadoras da ENEI, relacionam-se com a falta de apoio que sentiram durante o estágio final do curso.

“...sermos mais acompanhadas. Não no sentido de nos inspecionarem, mas sendo mais acompanhadas, havendo mais diálogo.”; “(...) para a altura, apesar de tudo, penso que os conteúdos do curso não estavam mal (...). Se calhar hoje já podia ser um bocadinho diferente... mas acho que os conteúdos não estavam mal. Em relação à prática, tinha esse senão. Até tínhamos um bom tempo de estágio, mas éramos deixadas completamente à deriva. Penso que se fosse hoje, devíamos ser mais acompanhadas no estágio, com mais visitas, ou irmos mais vezes à escola (...).” (Educadora H)

A educadora I refere ainda que a atitude das orientadoras de estágio deveria ter sido mais simpática, salientando que actualmente há uma evolução positiva relativamente à forma como decorrem as visitas de estágio.

“Mas aqui achei que as pessoas funcionavam bem quando iam ver o estágio, tinham uma atitude mais normal, mais natural, não era aquela atitude fiscalizadora, de observador muito distanciado.” (Educadora I)

No entanto, apesar da evolução que reconhecem ter existido, tal como as outras educadoras, também consideram que os cursos actuais deviam ter mais tempo de estágio.

“(...) em termos de planificação, definição do projecto, eu vejo-os a trabalhar [alunas da ESE], elas elaboram um projecto com uma perna às costas, pelo menos é aquilo que me parece. Penso que elas até têm uma boa formação em termos de conteúdos (...) a nível de prática (...) Por exemplo, o estágio ser feito em blocos mais juntos ...” (Educadora H)

“Agora tenho a sensação que os estágios do 3º ano são pequenos. Os dos primeiros anos, é tempo suficiente para observarem e perceberem como é que funciona. Mas o 3º ano, que para mim foi tão importante, que é o ano em que vamos aprender tendo uma educadora que nos apoie, agora têm muito pouco tempo.” (Educadora I)

Para as educadoras da ESE, as sugestões vão no sentido de ser dada uma maior atenção à preparação para o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais (educadora T); à participação obrigatória das estagiárias e estagiários nas reuniões de pais e nas reuniões concelhias organizadas na rede pública para discussão das práticas educativas (educadora Y).

É também sugerido pela educadora T, a importância da escola ter um contacto mais próximo com a/os ex-estudantes.

“(...) sinto necessidade que a escola (...) volte a reunir-nos, volte a dar-nos a oportunidade de irmos aqui e vá lá, entre aspas nos reciclarmos (...).”; “(...) Ainda foram feitas algumas reuniões. Mas depois disso quebrou e acho que era isso que não deveria ter acontecido, deveria ter havido uma continuidade. A escola devia juntar os profissionais para debater ideias, para falar, para haver mais contactos entre as pessoas. Acho que era importante.” (Educadora T)

A educadora Y refere ainda que deveria existir um maior rigor na selecção da/os estudantes que entram no curso, considerando que por vezes existem formanda/os com um perfil pouco adequado.

Para a educadora T é também necessário os estágios serem mais apoiados. Contrariamente às outras educadoras, não é feita qualquer sugestão em relação à duração dos estágios. No entanto, como já foi

analisado, a propósito da avaliação das componentes teórica e prática da formação, ambas consideraram que o curso foi demasiado teórico.

2.3 Reflexão final sobre o processo de formação inicial

São várias as diferenças que se encontram entre as escolas de formação estudadas e começam por se relacionar com a própria história das instituições. As escolas privadas obedeceram à ideologia dos seus fundadores, enquanto as escolas públicas obedeceram já a princípios definidos pelo Estado relativamente às características a que deveria obedecer a formação de educadores de infância, sendo muito maior a autonomia pedagógica da ESE.

As diferenças entre os cursos, revelam-se a vários níveis, começando pela organização da prática pedagógica. Relativamente à evolução da estrutura curricular, é de salientar que num curto espaço de tempo foram várias as alterações realizadas nos planos dos cursos da ESE, comparativamente às outras instituições, nomeadamente nas escolas privadas.

Da análise comparativa dos cursos estudados, começa por sobressair o maior peso dado na ESE à formação teórica, científica e pedagógica, em detrimento da formação prática, ao contrário do que acontecia nos cursos mais antigos, sobretudo nas escolas privadas, aspecto que é salientado pelas educadoras durante as entrevistas.

Nos cursos mais antigos, a formação teórica dada pela escola restringia-se a 2 anos, sendo o 3º ano quase exclusivamente ocupado pela prática pedagógica. Este aspecto é salientado durante as entrevistas, sendo referida a desarticulação entre os primeiros anos do curso e o estágio final, assim como o grande isolamento e a falta de apoio sentida durante este estágio pela maioria das educadoras, à excepção das da Escola B e da ESE.

Todas valorizam a influência que ficou da formação inicial, sendo esta descrita de diferentes formas, restringindo-se a aspectos mais pontuais, ou envolvendo toda a estruturação da prática educativa. É sobretudo em relação à componente prática que as educadoras consideram ser mais evidentes as influências que ficaram da formação inicial.

Não podemos deixar de salientar a forma diferenciada como são avaliados os cursos públicos e privados, sendo os primeiros considerados como tendo características mais instáveis, parecendo prevalecer um certo

clima de *experimentação*. Este aspecto, como já foi referido, pode em parte ser atribuído à história mais recente destas escolas. Mas também parece relacionar-se com as diferenças que existem entre o ensino público e privado, nomeadamente no que diz respeito à carreira do corpo docente e ao seu envolvimento institucional.

Quanto às dimensões que têm vindo a ser consideradas para a análise do desenvolvimento profissional não é fácil, a partir dos planos de estudo chegar a uma clara compreensão da forma como estas foram ou não integradas nos cursos.

É no entanto evidente que todos se centram essencialmente na *ação pedagógica* parecendo predominar uma concepção educativa em que são valorizadas as características do desenvolvimento da criança. No entanto, nos cursos da ESE, o maior peso da formação científica, parece revelar a maior importância atribuída aos diferentes conteúdos de aprendizagem. O papel da aprendizagem parece ser mais valorizado, contrariamente ao que durante muitos anos caracterizou o trabalho da educação de infância.

Apenas a Escola A preconizava um modelo pedagógico estruturado. No entanto, como é dito pelas educadoras, após os dois primeiros anos do curso, a influência deste modelo foi-se diluindo, tendo ficado apenas referências pontuais.

O início dos cursos da ENEI é referenciado pelas educadoras desta escola como um momento de mudança na história da educação de infância, com a valorização de um trabalho menos orientado, mais centrado nas iniciativas das crianças.

Apesar de algumas incoerências e lacunas sentidas, os dois cursos públicos parecem revelar a existência de maior fundamentação teórica. Esta evolução, como já foi dito, é mais evidente nos cursos da ESE apesar de demasiado teóricos, como é referido por todas as educadoras.

É ainda importante, o peso dado à área da psicologia, não só em relação às disciplinas, como também em relação às leituras e autores referenciados. Esta constatação vem confirmar o peso que nos últimos anos esta área científica tem vindo a ocupar na educação de infância.

Relativamente ao *desenvolvimento pessoal*, a Escola B, é a instituição que parece atribuir um maior peso a esta componente durante o curso de formação.

Também não podemos deixar de salientar, que é sobretudo a partir do início dos cursos públicos, principalmente a partir do início de funcionamento da ESE, que se começa a observar uma maior diversidade em relação aos alunos que passaram a ingressar os cursos. Esta diversidade, que surge em consequência dos critérios de selecção terem passado a ser definidos a nível nacional, pode constatar-se nos motivos que estiveram subjacentes à escolha da profissão.

Observa-se ainda que são sobretudo as educadoras da Escola B e da ESE que referem o papel desempenhado pela formação inicial no desenvolvimento de uma atitude de constante evolução e actualização dos conhecimentos.

As duas componentes – *espaço organizacional e dimensão colectiva* da profissão – não aparecem de forma clara em nenhum dos planos de estudo. No entanto, estas dimensões podem ter sido abordadas no âmbito de algumas disciplinas, ou mesmo de forma interdisciplinar.

Tomando como exemplo o caso da ESE, estas dimensões, que actualmente surgem com espaços curriculares autónomos, anteriormente eram trabalhadas de forma interdisciplinar, nomeadamente nos momentos de reflexão da prática pedagógica.

Segundo as educadoras, estas dimensões foram pouco trabalhadas em todos os cursos de formação. Apenas no segundo curso da ESE, as questões relacionadas com o espaço organizacional e a dimensão colectiva da profissão começam a ser alvo de uma maior atenção, mas ainda de forma insuficiente.

A influência dos diferentes contextos institucionais, é no entanto referenciada pelas educadoras que começam a contactar com esta diversidade durante as situações de estágio.

3

Experiência e Formação contínua

3.1 *Experiência Pessoal e Profissional*– *Experiência anterior ao curso de formação*

Apenas a educadora D (*Escola B*), iniciou a sua experiência de trabalho antes do curso de formação que frequentou em regime pós-laboral. Tendo começado a trabalhar como monitora de colónias de férias, enquanto concluía o ensino secundário, trabalhou durante 3 anos como auxiliar numa instituição de ensino especial. Posteriormente, começou a trabalhar com crianças em idade pré-escolar, num jardim de infância criado pela instituição, em que estavam integradas algumas crianças com necessidades educativas especiais.⁶¹

“Tinha 20 anos. É um trabalho muito pesado. Por acaso sempre tive sorte. Como trabalhei sempre como auxiliar, trabalhava com professoras, portanto não eram aquelas crianças dos grupos mais profundos. Dava apoio na escolaridade, nas actividades manuais, na educação física.” “(...) a minha primeira experiência (...) foi com crianças com necessidades educativas especiais. Entretanto (...) fui para o jardim de infância integrado. Portanto era um grupo de crianças normais, e nesse grupo havia duas crianças com necessidades educativas especiais.” (Educadora D)

De acordo com o relato desta educadora, esta experiência condicionou a sua escolha profissional e foi muito importante na sua posterior forma de trabalhar.

A educadora E (*Escola B*), também teve uma curta experiência de trabalho anterior ao curso, durante as férias escolares, numa instituição

⁶¹ Trabalhou neste jardim de infância durante cerca de 3 anos, estando nos 2 últimos anos a frequentar o curso de formação inicial.

de educação de infância. Esta experiência, como já foi referido, é apontada como tendo sido decisiva na sua escolha profissional.

A educadora Y (ESE) trabalhou antes da formação inicial, mas numa área profissional não relacionada com a educação.

Estes testemunhos revelam que apenas as educadoras da Escola B iniciaram a sua formação tendo um conhecimento mais fundamentado sobre o trabalho na educação de infância.

– Experiência profissional posterior à formação inicial

Tendo em conta os anos de serviço posteriores à formação inicial, à excepção das educadoras da ESE, todas têm mais de 10 anos de trabalho. No total o número de anos de serviço varia de 1 (educadora Y, ESE) a 15 anos (educadora N, Escola A e educadora H, ENEI).

Todas as educadoras trabalham na rede pública do Ministério da Educação, existindo diferenças relativamente à sua situação profissional: cinco são efectivas (educadoras N, D, E, H e I), uma é vinculada ao quadro distrital, não tendo ainda um vínculo efectivo a nenhuma instituição (educadora U) e duas são apenas contratadas, não tendo nenhum tipo de vínculo (educadoras T e Y).

As educadoras D e H, durante o ano em que decorreu o estudo estavam em situação de destacamento noutras instituições, perto do seu local de residência (a primeira numa instituição de ensino especial e a segunda num jardim de infância). A educadora I, como já foi referido, encontrava-se com dispensa lectiva, como bolseira, por estar a iniciar um curso de pós-graduação na área do ensino especial.

No caso das não efectivas, a imprevisibilidade das colocações é mais evidente para as educadoras da ESE. Como contratadas são frequentemente colocadas para fazer substituições de outras colegas, durante a globalidade do ano lectivo ou apenas durante alguns meses. No caso da educadora Y, por exemplo, como contratada há quase 3 anos, apenas no ano lectivo em que decorreu o estudo concluiu um ano completo de serviço.

Três das educadoras trabalharam no ensino privado, em Instituições Privadas de Solidariedade Social, antes do seu ingresso na rede pública do Ministério da Educação: a educadora U (6 anos de serviço); a

educadora E (2 anos de serviço) e a educadora N (1 ano de serviço). A educadora D durante cerca de 5 anos trabalhou numa das instituições oficiais do Centro Regional de Segurança Social.⁶² As restantes educadoras têm trabalhado sempre na rede pública do Ministério da Educação.

Para uma melhor compreensão do percurso destas profissionais foi feita uma síntese dos diferentes locais onde trabalharam a partir dos seus *currícula vitae*.

Quadro 38 – Instituições em que trabalharam as educadoras formadas pela Escola A

Educadora N	Educadora U
Em 15 anos de serviço trabalhou em 8 instituições (sem contar 1 ano de destacamento na Direcção Escolar):	Em 12 anos de serviço trabalhou em 8 instituições:
– 1 Instituição Privada de Solidariedade Social	– 1 Instituição Privada de Solidariedade Social
– 1 Jardim de Infância de uma Instituição do Ensino Especial	– 7 Jardins de Infância da rede pública do ME (1 fora do distrito de Santarém)
– 6 Jardins de Infância da rede pública do ME (1 fora do distrito de Santarém)	

Considerando o trabalho na rede pública do Ministério da Educação, a educadora N é a que apresenta um maior número de anos seguidos na mesma instituição, nomeadamente como efectiva (5 anos). A educadora U, é a que apresenta mais anos de trabalho no ensino privado (6 anos).

⁶² Instituição pertencente à rede oficial da Segurança Social, com um tipo de funcionamento semelhante ao das Instituições Privadas de Solidariedade Social mas em que o estatuto dos educadores é equivalente ao dos profissionais da rede pública do Ministério da Educação.

Quadro 39 – Instituições em que trabalharam as educadoras formadas pela Escola B

Educadora D	Educadora E
Em 13 anos de serviço trabalhou em 8 instituições: – 2 Instituições oficiais da rede do Centro Regional de Segurança Social; – 1 Instituição do Ensino Especial; – 3 Jardins de Infância da rede pública do ME	Em 12 anos de serviço trabalhou em 7 instituições: – 1 Instituição Privada de Solidariedade Social – 1 Instituição do Ensino Especial – 5 Jardins de Infância da rede pública do ME (1 na ilha da Madeira)

A educadora D é a que apresenta um maior número de anos de destacamento no ensino especial. Relativamente ao seu trabalho na rede pública do Ministério da Educação, nunca esteve mais do que um ano lectivo na mesma instituição. No caso da educadora E, também constatamos que após a sua entrada na rede pública, à excepção do destacamento no ensino especial, nunca esteve mais do que dois anos consecutivos no mesmo jardim de infância.

Para as educadoras da ENEI é ainda maior a diversidade dos locais de trabalho por onde passaram. Ao contrário das educadoras das duas escolas privadas, estas profissionais estiveram sempre na rede pública do Ministério da Educação. Este aspecto pode em parte justificar a maior diversidade observada.

Quadro 40 – Instituições em que trabalharam as educadoras formadas pela ENEI

Educadora H	Educadora I
Em 15 anos de serviço trabalhou em 12 instituições: – 12 Jardins de Infância da rede pública do ME	Em 12 anos de serviço trabalhou em 10 instituições: – 1 Jardins de Infância de uma Instituição do Ensino Especial – 9 Jardins de Infância da rede pública do ME (1 fora do distrito de Santarém)

A educadora H é uma das que tem um maior número de anos consecutivos na mesma instituição. Em relação à educadora I, tal como já tinha sido referido, apresenta uma maior experiência no ensino especial, factor que a motivou a realizar um curso de especialização nesta área. Mas é em relação às educadoras da ESE que se observa uma maior diversidade no número de locais de trabalho por onde passaram.

Quadro 41 – Instituições em que trabalharam as educadoras formadas pela ESE

Educadora T	Educadora Y
Em 7 anos de serviço trabalhou em 17 instituições: – 17 Jardins de Infância da rede pública do ME (Fazendo substituições durante o ano 1992/93 passou por 5 instituições e por 6 instituições no ano 1995/96)	Com 1 ano de serviço trabalhou em 5 instituições: – 5 Jardins de Infância da rede pública do ME (Em substituições pontuais completou 1 ano de trabalho no ano lectivo em que decorreu o estudo)

Apesar da reduzida experiência profissional, o número de instituições por onde tem passado a educadora T é superior ao das restantes profissionais com mais anos de serviço, revelando a instabilidade que continua a caracterizar as colocações na rede pública do Ministério da Educação. Em relação à educadora Y, em consequência das dificuldades de colocação, paralelamente ao seu trabalho na educação de infância colaborou num trabalho de investigação da ESE que entre outros objectivos visava a recolha de materiais e testemunhos relativos à história da escola primária.

É grande a diversidade dos locais de trabalho por onde passaram estas educadoras, sendo esta mais evidente no caso das educadoras com menos anos de serviço. Em consequência da instabilidade das colocações e devido às instituições em que efectivaram se situarem longe da residência, existem várias situações de destacamento. Mesmo no caso das educadoras efectivas, são poucos os anos consecutivos na mesma instituição.

• *O 1º ano de trabalho*

Começando pela *Escola A*, para as duas educadoras, o estágio realizado durante o último ano da formação inicial, acabou por funcionar como um primeiro ano de trabalho. De acordo com a educadora U, o facto de durante este estágio ter estado já a trabalhar sozinha, facilitou a sua posterior inserção profissional. Salienta como positivo o apoio dado pelas colegas que já trabalhavam na instituição.

“E aqueles primeiros anos em contacto com outras colegas. Portanto eu não fui trabalhar sozinha não é? (...)” (Educadora U)

A educadora N, salienta alguns aspectos negativos que condicionaram o início da sua experiência profissional. Estes estão sobretudo relacionados com as características do contexto institucional. A falta de autonomia e as deficientes condições de trabalho são referenciadas como condicionantes que a levaram a não querer continuar a trabalhar numa instituição privada.

“(...) na direcção não estava uma única técnica, eram só pessoas que não entendiam o nosso trabalho e diziam às vezes coisas...”; “Eu era considerada rebelde, até em relação ao ordenado, quando se atrasava eu era uma jovem mãe de família, precisava do dinheiro.”; “...como sabe o horário era muito mais carregado (...)”; “...o ambiente era muito competitivo...” (Educadora N)

A educadora U, também faz referência a constrangimentos relacionados com o facto de ter começado a trabalhar no ensino privado. No entanto, naquela altura não tinha um conhecimento preciso das características da rede institucional existente, aspecto que condicionou as suas opções iniciais.

“(...) eu naquela altura nem sabia que havia rede pública! (...)” (Educadora U)

Algumas das dificuldades sentidas durante o seu 1º ano de trabalho surgiram em consequência de não ter ainda um conhecimento adequado das características das crianças.

“No início era como quando vemos uma pessoa que não percebe nada de crianças a contar uma história... e nós de longe vemos que elas não estão a perceber nada...” (Educadora U)

Para as educadoras da *Escola B*, o 1º ano de trabalho foi um marco importante no seu percurso profissional. A educadora D avalia esta experiência de forma muito positiva.

“Eu achei uma experiência muito interessante.”; “(...) acabei o curso, e nós quando acabamos o curso (...) queremos experimentar tudo! É um período muito importante na nossa vida porque nós aprendemos e depois queremos passar tudo à prática.” (Educadora D)

A importância atribuída a esta experiência inicial, é ainda mais valorizada por ter decorrido com um grupo de creche, com que continuou a trabalhar.

“...eu nunca tinha tido experiência de creche.(...) E adorei. Acho que nós acompanhamos as primeiras estimulações, todas aquelas interações, a aprendizagem da fala, da linguagem, do andar, achei uma experiência bonita.”; “Considero essa experiência de creche como uma experiência maravilhosa, porque eu acabei por acompanhar essas crianças dos seis meses até aos seis anos. E isso, então, é o primeiro marco muito significativo da minha carreira de educadora (...)” (Educadora D)

Para a educadora E, apesar da importância desta experiência inicial, são referidos alguns condicionalismos que sentiu, por ter começado a trabalhar como coordenadora pedagógica de uma instituição privada.

“(...) fui para o particular (...). Acho que foi difícil para mim ser coordenadora, porque eu ainda estava com muitas flores e as outras pessoas não estavam. Foi um bocado difícil (...).”; “(...) no particular há sempre montes de objeções para tudo.”; “Até a própria direcção.”; “Nós não tínhamos material. Mas isso para mim ainda hoje não é problema: vamos fazer uma festa, um arraial, vamos fazer qualquer coisa, vamos fazer rifas... mas depois a direcção cortava, não deixava.” (Educadora E)

Considera, no entanto, que estas dificuldades iniciais contribuíram para o desenvolvimento de uma maior maturidade profissional.

“.. por outro lado amadureceu-me.”; “(...) E mesmo o facto de estar com mais pessoas, com muito mais anos do que eu, levou-me a desenvolver uma atitude muito responsável.” (Educadora E)

Para as educadoras da *ENEI*, o terem começado a trabalhar na rede pública do Ministério da Educação, foi um factor que marcou de forma positiva o início da sua experiência profissional.

“Eu iniciei a minha profissão na rede pública, e penso que tudo o que eu trouxe da minha formação, pude pôr em prática muito mais facilmente e com muito, muito mais à vontade, por ter entrado logo na rede pública. Penso que se tenho entrado numa IPSS ou noutro lugar, eu talvez não tivesse tanta possibilidade de ter posto isto em prática e de chegar à conclusão, se foi ou não o mais importante (...).” (Educadora H)

O entusiasmo com que foi vivida esta experiência inicial é relatado por ambas as educadoras.

“Depois, a partir do curso... o primeiro, segundo ano de trabalho, aqueles anos das experiências todas, aqueles anos em que se vai pondo tudo em prática.”; “(...) sentir-me senhora daquilo tudo, poder fazer as coisas sem ter ninguém a deitar os *mirões*, não é? Sem ninguém a ver se estava bem, se não estava, e pronto, toda esta experiência, todo esse trabalho, que se vai envolvendo, vamos vendo conforme as coisas vão decorrendo, vai se percebendo se se está a fazer bem, se não se está a fazer bem, ia-me dando segurança em relação àquilo que tinha aprendido no curso de formação...”; “É por isso que eu digo, talvez aqueles dois primeiros anos, são assim os anos em que se faz tudo, se experimenta tudo, na minha sala com os meus pequeninos.” (Educadora I)

A reforçar este entusiasmo, surge a importância de participarem na organização de novas instituições, numa altura que a rede pública dava os seus primeiros passos.

“(...) fomos abrir o jardim pela primeira vez”; “Também tivemos uma grande receptividade da população. Foi ótimo, esse primeiro ano para mim foi ótimo.”; “A comunidade aceitou-nos lindamente, foram extremamente receptivos. (...) desde

andarmos pelas lojas a pedir lãs, a pedir caixas de fruta, para fazermos a mobília da casinha das bonecas (...)” (Educadora H)

Nesta fase inicial é também sublinhada a importância do trabalho conjunto com outras colegas.

“(...) Além de iniciar na rede pública, iniciei com uma outra colega que já era o segundo ano de trabalho. Era uma colega que por acaso não vinha da minha escola (...) mas que me ajudou muito. Ou seja, nós ajudámo-nos muito.”; “Esse ano marcou-me muito porque trabalhámos muito em equipa. Nós nem nos conhecíamos pessoalmente e ainda hoje continuamos a ter uma relação muito boa.”; “(...) se tivesse sido sozinha de certeza absoluta que era diferente.” (Educadora H)

Quanto às educadoras da *ESE*, o entusiasmo vivenciado durante o 1º ano de trabalho, é evidente no discurso da educadora T.

“(...) foi a novidade da prática (...) estar ali com um grupo por inteiro... ter um grupo a tempo inteiro, fazer uma caminhada com eles foi realmente uma novidade.”; “...e depois nascem novas coisas quando nós acompanhamos um grupo do princípio ao fim. Surgem coisas totalmente diferentes, é uma relação totalmente diferente com as crianças, dá para explorar diversas situações, é um acompanhamento completamente diferente quando estamos sós do que quando estamos a estagiar com outra pessoa.”; “(...) e foi isso que se passou no meu primeiro ano de serviço, foi o aprender a pôr na prática aquilo que tinha aprendido.”; “Portanto, este primeiro ano foi um pouco o lançamento.”; “No primeiro ano foi um pouco ainda à experiência. Foi experimentar um pouco como havia de fazer, não é? Tentar ver, pronto, experimentar tudo aquilo que eu sabia que tinha ouvido falar(...)”; “O balanço foi ótimo.” (Educadora T)

Para a educadora Y, o balanço também é positivo, no entanto, durante este 1º ano o trabalho restringiu-se a uma substituição temporária.

“(...) no primeiro ano em que eu fui trabalhar (...) foi uma experiência gira, eu gostei, como era o primeiro ano, a minha primeira experiência prática digamos. Eu tinha acabado de sair da escola e trabalhei com um grupo de meninos de cinco anos, que em Maio ainda tinham falta de muita coisa que para mim é importante e que já deveria ter sido adquirida e não tinha sido. De maneira que o meu trabalho foi diferente, faz de conta que não era Maio, mas sim Setembro ou Outubro. Mas de qualquer modo

foi giro, porque acho que houve muita coisa que eles conseguiram.”; “(...) No fim cheguei à conclusão que havia objectivos que eu queria e que consegui atingir ainda que fosse muito pouco o tempo disponível e como era a primeira vez, isso para mim de certo modo contribuiu um bocado para me sentir gratificada.”; “E os pais também acharam que tinha sido bom, pronto, houve assim uma série de compensações que foram boas para mim.” (Educadora Y)

Esta avaliação positiva é reforçada pelo facto de ter conseguido ultrapassar os receios iniciais que sentia.

“É que uma pessoa quando sai do curso tem um pavor enorme de ir para o terreno: será que vou conseguir? Será que sou capaz? (...) Uma pessoa questiona-se sempre. E se aparece assim uma experiência gira, fica-se contente.” (Educadora Y)

Para a educadora T, o apoio das colegas e o trabalho conjunto realizado, foi um factor fundamental.

“(...) não foi difícil, porque é como digo, tive muita ajuda (...) comecei a entrar sem grande dificuldade na vida activa.(...)”; “Do grupo concelhio e até dos próprios jardins que estavam mais perto (...). Nós tínhamos certa facilidade em deslocarmos e fazíamos projectos conjuntos e actividades conjuntas. Passávamos às vezes dias com os grupos todos, por exemplo, num jardim de infância. E isso ajudou muito, uma pessoa começa a sentir-se mais à vontade, começa a ver como é que os outros fazem, como é que há-de levar aquele grupo por um certo caminho. Depois surgem ideias diferentes, cada um dá a sua ideia, partilha-se muito (...).”; “Trabalhámos muito em conjunto e foi o que me marcou mais, o trabalho com outras educadoras (...) com muito mais experiência do que eu.” (Educadora T)

Mas ambas referem dificuldades relacionadas com o trabalho da rede pública do Ministério da Educação, como o terem que fazer substituições temporárias sem um conhecimento prévio do grupo.

É evidente o entusiasmo com que é recordado este 1º ano de trabalho e a importância que lhe é atribuída. A proximidade entre o que aprenderam na formação inicial e as características do trabalho desenvolvido durante este 1º ano de experiência profissional, parece ser mais evidente para as educadoras da ENEI e da ESE. No entanto, este aspecto está relacionado

com a diversidade dos contextos institucionais. Ao contrário das colegas, o facto destas educadoras terem tido uma maior autonomia pedagógica, permitiu-lhes pôr em prática o que tinham aprendido na formação inicial.

É evidente que a forma como o 1º ano de trabalho foi vivenciado, foi extremamente condicionada pelas características dos contextos institucionais.

No entanto, são vários os condicionalismos sentidos na rede pública, nomeadamente a precariedade das colocações. Também não podemos esquecer as dificuldades salientadas, sobretudo pela educadora I, pelo isolamento que caracteriza muitas instituições da rede pública. A importância do trabalho conjunto com outras colegas, parece ser um factor determinante.

• *Principais aspectos positivos do percurso profissional*

As educadoras da Escola A

A entrada para a rede pública do Ministério da Educação é assinalada como um acontecimento determinante para as educadoras da Escola A. Ambas valorizam este momento, apesar de também referenciarem questões que afectam o trabalho nestas instituições.

“(...) quando fui para a rede pública. Foi uma situação completamente diferente. (...)” (Educadora U)

“Depois, quando passei para o oficial houve coisas que me agradaram e que me desagradaram como em tudo. Uma coisa que me agradou foi que a carga horária reduziu imenso. (...) trabalhava muito menos horas.” (Educadora N)

Para além do horário de trabalho ter passado a ser mais reduzido, as educadoras salientam o apoio formativo que passaram a ter, por parte do Departamento de Educação Pré-Escolar, um serviço central do Ministério (educadora N) e posteriormente pelas equipas das Direcções Regionais do Ministério da Educação (educadora U).

A entrada para a rede pública também possibilitou uma maior proximidade em relação aos pais e à comunidade local. Apesar das

questões inerentes à instabilidade das colocações, a diversidade das experiências vivenciadas é salientada como tendo aspectos positivos.

“Na rede pública, principalmente nas aldeias, que é por onde tenho andado, o contacto [com os pais] é mais próximo ... estão lá, quando os levam, encontramos-nos sempre no café, etc..” (Educadora U)

“Quando passei para a rede pública foi o contacto com as diferentes populações: conhecer novos costumes, novos hábitos, achei muito giro, gostei muito. Porque estive em várias terras, completamente diferentes.” (Educadora N)

Para ambas, o trabalho em articulação com a comunidade é mais fácil no meio rural.

“Eu falo da minha experiência pessoal, não quer dizer que seja essa a experiência de outras pessoas. Mas quando trabalhei em povoações, em sítios rurais, houve um trabalho mais em conjunto com as comunidades que não há por exemplo nas cidades. Ou porque as pessoas têm outro tipo de emprego que não proporciona poderem vir tanto ao jardim... Eu penso que as pessoas no campo estão muito mais disponíveis, vão muito mais buscar os filhos (...).” (Educadora N)

A educadora N também valoriza de forma positiva as características das crianças das zonas rurais.

“Acho que essas crianças, embora não tenham o que os da cidade têm (...) têm muito mais para nos dar. Coisas que nós às vezes não nos apercebemos, coisas simples, que se calhar as pessoas não dão muito valor, mas que eu penso que são essas pequenas coisas que às vezes ajudam a formar as pessoas, como seja o saber que um ovo vem da galinha, onde é que a galinha se coloca para o pôr, o nascimento dos pintainhos, um bezerrinho que nasce... e quem diz isto, diz outras coisas, que eles têm acesso, e que na cidade nem nos passa pela cabeça que isso existe. (...) penso que eles crescem com mais maturidade do que as crianças da cidade.” (Educadora N)

A educadora U, no entanto, apresenta como exemplo de um ano muito positivo o trabalho realizado com um grupo de crianças da cidade, maioritariamente pertencentes a um nível sócio-cultural elevado.

“(...) realizámos um trabalho muito giro, produtivo, que se viu que os pais gostaram. Pronto, é gratificante quando os pais dizem que é um ano bom, que acharam que os miúdos aproveitaram e que aprenderam (...)”; “(...) o grupo também era bom (...). Aprendiam com facilidade, eram crianças trabalhadas em casa, com pais com outro nível, era muito diferente. Chegavam a casa contavam e os pais exploravam. Foi muito bom, esses grupos dão prazer trabalhar (...) Dá outro prazer trabalhar.” (Educadora U)

Durante a entrevista, a educadora N, refere vários exemplos gratificantes de trabalho com a comunidade. A educadora U faz também referência a algumas experiências de trabalho, referenciando a importância do apoio dado pelas autarquias.

Esta educadora dá também exemplos de projectos de trabalho desenvolvidos com professores do 1º ciclo do ensino básico, nomeadamente o apoio que estes lhe deram a nível da gestão institucional quando entrou na rede pública.

Apesar da importância atribuída à entrada na rede pública a educadora U refere que esta alteração não teve grandes implicações nas características do seu trabalho.

“(...) O método que eu aplico penso que não se alterou muito. (...) a diferença foi mais no horário. Porque na rotina até nem se alterou muito, porque os meninos iam de manhã, depois iam almoçar, ficavam lá e depois à tarde iam embora. Pronto só a questão de dormir é que não havia.” (Educadora U)

A reforçar esta ideia, refere que o mudar quase todos os anos de instituição acaba por ter a vantagem de poder repetir o que faz.

“(...) estar um ano em cada jardim tem-me trazido vantagens, porque eu posso repetir os trabalhos (...) Faz de conta que é como aquelas professoras que têm sempre o mesmo ano e não têm que preparar as aulas... Assim estou eu: já sei fazer, já sei fazer é como quem diz (...). Não quer dizer que não haja coisas novas e diferentes. Pronto, também tem a ver com o grupo que se tem e onde é que se está, se se trabalha com as colegas ou não (...).” (Educadora U)

Esta afirmação parece revelar uma prática educativa em que não é considerada a diversidade sócio-cultural das crianças, sendo o trabalho

quase exclusivamente pensado de acordo com o grupo etário. Por outro lado, esta atitude indica uma certa desmotivação em consequência da grande instabilidade profissional.

É também sublinhado que é muito diferente quando não está sozinha, sendo mais estimulante trabalhar com outras colegas.

“(...) estar com outra colega é mais aliciante, *puxa* mais por nós (...) tenho que me empenhar mais (...)” (Educadora U)

A importância do trabalho conjunto com as colegas é um factor muito positivo para as duas educadoras da Escola A.

“(...) trabalhar em conjunto, numa instituição em que havia mais do que um lugar. Isso para mim marcou-me de forma positiva. (...) Eu praticamente só deixei de trabalhar sozinha há coisa de 6 anos... e acho que isso foi muito bom. É muito positivo. Embora haja problemas, porque há sempre no relacionamento com as pessoas (...)”; “(...) o primeiro ano de trabalho em equipa. Foi a grande mudança porque sempre trabalhei sozinha (...) fizemos o 1º relatório em equipa, que é noutros moldes, completamente diferentes.” (Educadora N)

“(...) voltar a trabalhar com colegas (...) E não estar sozinha.”; “(...) voltei a estar com as colegas e a programar o trabalho em conjunto, a conversar com elas e a discutir as coisas... Porque eu acho que isso também é importante. Porque a gente sempre tem dúvidas, em relação aos miúdos, em relação à maneira de aplicar determinada técnica, ou num tema. Pronto, e assim éramos quatro, nem que fôssemos só duas, já dá para trabalhar em conjunto...” (Educadora U)

A este propósito, referem a importância de ter estagiárias, apesar da educadora U, só ter tido esta experiência durante um ano. A educadora N, refere ainda a importância do trabalho de alguns núcleos concelhios, em que profissionais da mesma zona se reúnem mensalmente para discutir as suas práticas de trabalho.

Para ambas, é também considerado importante, terem conseguido ficar colocadas mais perto de casa, depois dos anos iniciais na rede pública em que chegaram a trabalhar noutros distritos.

Durante as entrevistas, a educadora N, diz ter considerado um marco muito positivo a publicação do primeiro Estatuto da Carreira

Docente, em que a/os educadora/es de infância passaram a ser considerados a par da/os docentes dos outros níveis de ensino.

“Também houve outra coisa que me marcou (...) mais ligado aos nossos direitos como trabalhadores: foi a nossa entrada para o Estatuto da Carreira Docente. Senti-me um bocadinho alguém” (Educadora N)

As educadoras da Escola B

Relativamente às educadoras da Escola B, a entrada para a rede pública do Ministério da Educação, é também avaliada como um marco muito importante do seu percurso profissional, sobretudo pela educadora D.

“(...) Foi muito importante para mim (...) o meu 1º ano de trabalho na rede pública (...). Pedagogicamente muito importante (...) Porque eu pedagogicamente era autónoma! O jardim era meu! (...)”; “(...) Tem a ver com a estrutura da instituição (...) no particular nós dependemos de uma direcção, precisamos de pedir autorização para tudo... Para mim a autonomia da rede pública é fundamental.” (Educadora D)

No entanto, esta educadora também valoriza a sua experiência anterior, nomeadamente no ensino especial e com um grupo de crianças que acompanhou desde a creche até ao final do jardim de infância.

“Considero a minha experiência um pouco diversificada, porque para além dos grupos etários, no respeitante às redes institucionais também passei por tudo um pouco.” (Educadora D)

Relativamente ao seu primeiro ano na rede pública descreveu com entusiasmo o trabalho realizado com os pais e com a comunidade, valorizando o apoio dado pela autarquia e a colaboração que estabeleceu com a professora da escola do 1º ciclo do ensino básico. Esta experiência é valorizada por ter proporcionado uma maior visibilidade do trabalho desenvolvido no jardim de infância, tendo este passado a ter o dobro das crianças inscritas.

“Portanto eu cheguei e havia só 12, 13 crianças inscritas. E comecei a aperceber-me que havia nessa localidade muito mais crianças com idade de frequentar o jardim. Tinha falado com a educadora do ano anterior, e ela dizia-me que o jardim ia fechar, porque havia muito poucas crianças inscritas, o que era uma pena porque tinha umas instalações óptimas. Então comecei a reflectir sobre o facto de haver crianças que não estavam inscritas e comecei a virar a minha intervenção toda ao nível da comunidade. Achei que foi uma experiência muito enriquecedora e gratificante, porque depois, no final do ano (...) viram-se alguns resultados.”; “Estava uma professora do primeiro ciclo pela primeira vez, e essa professora também se sentia mal. Porque no fundo também sabia que havia crianças que não estavam na escola. Então juntámo-nos e trabalhámos em equipa.(...)”; “(...)Comecei a investir muito na ligação com a comunidade e com a família (...)”; “E foi interessante porque eu tive muito apoio da autarquia.(...)”; “(...)No final do ano ficaram 25 crianças inscritas...” (Educadora D)

A educadora E também refere alguns exemplos de trabalho realizado com colegas do 1º ciclo do ensino básico, nomeadamente o apoio que lhe deram quando começou a trabalhar na rede pública, ajudando-a a lidar com a burocracia inerente à gestão institucional.

“Assim que souberam que havia uma educadora no jardim, foram logo lá para irmos tomar um cafezinho (...) Eu ia às reuniões do conselho escolar (...)”; “(...) quando recebia papelada, ia sempre ter com elas.” (Educadora E)

Salienta a importância de existir uma maior proximidade entre o jardim de infância e a escola a nível das práticas educativas.

“Esteve lá uma professora que tinha as quatro classes e que me pediu o seguinte: embora nós também trabalhemos, a nível do jogo, as orientações – atrás, à frente etc. – ela na escola, normalmente fazia isso utilizando fichas e deu-me uma série delas para eu trabalhar com os meninos. Eu trabalhei estas fichas que ela me deu no terceiro período, e ela disse que lhe ia facilitar muito o trabalho. Porque com as quatro classes, ela não podia fazer aquele tipo de trabalho, pelo menos não tão vivido (...)” (Educadora E)

No entanto, ao longo da entrevista manifestou várias dúvidas relativamente ao papel que o jardim de infância deve ter na preparação das crianças para as primeiras aprendizagens escolares.

Referiu ainda a diversidade das características da vida familiar, nas várias zonas em que tem trabalhado, e a influência destas nos comportamentos das crianças.

“Este meio tem os avós muito disponíveis (...). Eles têm muita atenção e não é só mimos, é atenção....” (Educadora E)

Para a educadora E a importância do trabalho em equipa é uma constante, referida ao longo das entrevistas.

“(...) As colegas marcam-nos muito. Pronto, uma colega com quem se esteja a trabalhar bem, e se até nos damos bem, é muito importante.”; “É que quando nos apercebemos que afinal aquela pessoa até utiliza mais ou menos as mesmas estratégias, os mesmos métodos, tem mais ou menos as mesmas intervenções que nós costumamos ter (...) quando vemos que faz como nós também fazemos, isso dá-nos muita segurança. É importante percebermos que uma pessoa de quem temos boa impressão tem uma forma de trabalhar parecida com a nossa.”; “E continuamos com algumas colegas sempre. (...)tenho muita sorte porque tenho uma amiga de infância que é também educadora.(...)”; “Às vezes quando estamos cansadas, puxamos uma pela outra.”; “E estarmos no jardim com mais do que um lugar, desde que as coisas funcionem bem a conversa com os colegas ajuda muito.” (Educadora E)

A propósito da importância das aprendizagens realizadas com as colegas, dá exemplos de algumas educadoras da equipa do ensino especial e de algumas auxiliares de acção educativa.

“Este ano por exemplo a educadora da equipa [do especial], até faz um trabalho conjunto. (...) Porque como nós andamos a preparar o projecto, ela também veio apresentar material para o jardim e é óptimo.”(Educadora E)

“Por exemplo, esta minha auxiliar, sabe imensas coisas, dá-me imensas ideias, porque já passou por muitos grupos... Eu acho que têm passado por aqui educadoras que pelo menos reflectem, que gostam do que fazem e que se empenham. E ela tem tido contacto com muitas técnicas, com muitos trabalhos (...) e ela própria é uma pessoa muito dinâmica (...)” (Educadora E)

Para a educadora D é também importante o trabalho conjunto com outras colegas, nomeadamente com educadoras oriundas de diferentes escolas de formação.

"(...)Essa convivência dá oportunidade a uma grande diversidade de troca de experiências." (Educadora D)

As educadoras da ENEI

A educadora H considera que ao longo do seu percurso profissional têm predominado experiências positivas.

"Eu tenho poucas coisas que considere como negativas na minha experiência profissional."; "E normalmente, até aqui, tenho conseguido. Isto penso eu. E também é o que me parece que tem acontecido pela reacção das outras pessoas que têm estado mais ou menos relacionadas comigo. (...)" (Educadora H)

Quanto à educadora I, diferencia dois grandes momentos no seu percurso profissional: o trabalho em jardins de infância da rede pública e o trabalho no ensino especial. Esta última experiência, avaliada como muito positiva, levou-a a tirar um curso de especialização nesta área.

As duas educadoras da ENEI indicam como aspectos positivos da sua experiência de trabalho, alguns projectos realizados em articulação com as famílias e com a comunidade. Referindo que sempre se preocupou com o envolvimento das famílias e das instituições da comunidade, a educadora I considera que este trabalho é em parte condicionado pela maior ou menor sensibilidade dos pais em relação à educação de infância e pelas características das comunidades onde tem trabalhado.

"(...) andei, por tanto lado (...)cheguei à conclusão que não havia terras boas, nem terras más. Que havia gente boa e gente pior em todos os lados, havia sítios onde era mais fácil trabalhar, outros onde era menos fácil trabalhar, mas não havia nada de marcante de que aqui é muito mau e ali é muito bom."; "(...)Nunca trabalhei na cidade. Foi tudo assim mais nos arredores..."; "Porque há sempre aqueles meios onde os pais estão um bocado mais despertos, vão normalmente e colaboram a nível das actividades que se vão fazendo, aqueles pais que estão sempre envolvidos a

nível de situações, que participam a nível do Conselho Consultivo."; "(...)Há outros sítios onde as coisas logo de início funcionam muito bem. Os pais vão, ajudam, fazem um certo intercâmbio de trabalhos." (Educadora I)

A educadora H, também assinala como muito positiva uma experiência de trabalho em colaboração com a escola primária.

"(...) uma outra situação que me marcou também positivamente, que nunca tinha tido antes, foi trabalhar em conjunto com a escola primária (...)o nosso projecto era mesmo conjunto (...)."; "O nosso jardim funcionava numa das salas da escola primária(...)"; "(...) além das actividades do dia a dia (...) realizávamos por exemplo passeios... e outras actividades que vinham em consonância com o projecto que realizávamos em conjunto."; "Trabalhámos com todos, mas trabalhávamos mais directamente com os do primeiro ano (...). Eles vinham à nossa sala quando fazíamos certas actividades que por exemplo eles não tinham. (...)Esse ano foi ótimo porque dava para entrarmos num trabalho conjunto a todos os níveis."; "(...) pude alargar mais os meus conhecimentos em relação à escola primária. E também porque me fez sentir realizada porque fomos úteis no nosso trabalho de jardim de infância, porque pudemos proporcionar aos outros meninos outras actividades que eles não teriam se nós não estivéssemos a trabalhar conjuntamente. E eu também fiz coisas que se não estivesse a trabalhar com elas também nunca tinha feito. Foi ótimo." (Educadora H)

Também valoriza uma experiência de trabalho num jardim de infância de uma localidade muito pobre em que as crianças apresentavam diferentes tipos de carências a nível sócio-económico.

"(...)achava que devia ser um bicho de sete cabeças, por aquilo que me diziam (...). Fui sem conhecer com a ideia de desistir. Quando lá cheguei, continuei com a mesma ideia. Porque aquilo era tão sombrio, tão escuro, tão negativo... A primeira reacção foi ter medo. Não tínhamos auxiliar (...)."; "(...) cheguei à conclusão de que não podia chegar lá com grandes ideias na cabeça e grandes projectos para concretizar, mas aquilo que eu achei que podia fazer, que podia realizar e que eles precisavam, acho que fiz. E no fundo senti frutos disso. Porque aquelas crianças precisavam de N coisas, N! Mas o que elas precisavam mais era duma relação afectiva, que raramente tinham. E eu penso que isso, nós conseguimos dar-lhes um ambiente que no fundo não era bem familiar mas conseguimos compensá-los daquilo que eles não tinham em casa. Nesse

aspecto acho que consegui quase a 90% não posso dizer a 100% mas correu bem... e não foi nenhum bicho de sete cabeças!" (Educatória H)

Para a educadora I, foi muito positivo o trabalho num jardim de infância em que teve de arranjar uma sala que iniciou nesse ano o seu funcionamento.

"Fui montar a sala, aquela sala ainda hoje é a minha sala! Porque é diferente chegar-se a uma sala e ela estar vazia, não ter nada, só as paredes, e chegar a uma sala onde já está todo o trabalho feito há não sei quantos anos, o que era o que normalmente eu estava habituada a encontrar. Ali não. Ali mudei tudo, foi tudo de novo, portanto considero que aquela sala é muito a minha sala." (Educatória I)

Ambas consideram que o trabalho com outras colegas é fundamental. No entanto, a educadora H, diz que este praticamente se restringe às instituições em que existe mais do que um lugar.

A educadora I também valoriza o trabalho realizado em alguns grupos concelhios da rede pública e o trabalho de equipa que nos últimos anos tem realizado no ensino especial.

"(...) ficou uma educadora responsável pelos meninos sem problemas e depois eu a dar o apoio aos meninos com problemas. Dentro da sala íamos programando em conjunto e íamos trabalhando. Ela mais com os meninos sem problemas."; "(...) toda a programação que nós fazíamos(...) também foi importante. Havia uma série de técnicos e portanto tudo aquilo, todos aqueles momentos eram muito formativos..."; "Com este grupo de colegas que eu tenho tido ali a trabalhar nos últimos anos nós conseguimos todas funcionar muito bem. Porque realmente somos todas muito idênticas, e nem sempre as pessoas têm afinidades na maneira como trabalham. Nós ali, estávamos as quatro muito próximas na forma de trabalhar (...)."; "Portanto conseguíamos ter um bom trabalho de grupo."; "Nós programávamos, era tudo muito conversado (...)." (Educatória I)

As educadoras da ESE

Para as educadoras da ESE, a precariedade da sua situação profissional tem condicionado a sua experiência de trabalho. Apesar do reduzido

tempo de serviço, a instabilidade das colocações, implicou uma grande diversidade relativamente aos locais de trabalho, muitas vezes durante o mesmo ano lectivo, fazendo substituições temporárias.

Esta diversidade é no entanto avaliada pela educadora T como tendo o seu lado positivo, possibilitando um leque de experiências variado, que acaba por ser enriquecedor.

"Cada ano é diferente, cada experiência é uma experiência nova (...)."; "Ao fim e ao cabo já foram muitos grupos, foram *N* grupos diferentes, *N* situações diferentes, o que acaba também, por ser de certa forma, útil, não é?"; "Vemos muitas coisas, modos de trabalhar muito diferentes... Ao fim e ao cabo vamos tirando sempre qualquer coisa de útil, de positivo, dos lugares por onde passamos. É sempre essa a minha visão. Há sempre qualquer coisa positiva que retiramos, mesmo por pouco tempo, dos diferentes lugares onde estamos. Fica sempre qualquer coisa. Mesmo sem querer, de repente remetemo-nos para esta ou para aquela situação que ficou, de um jardim de infância qualquer, de uma situação qualquer, que acaba por ficar definitivamente." (Educatória T)

Apesar da sua experiência ser ainda reduzida, a educadora Y faz uma avaliação global positiva.

A educadora T salienta a importância do trabalho em articulação com a comunidade e com as escolas do 1º ciclo do ensino básico.

"Era um projecto família, comunidade, escola e foi espantoso. As coisas que se conseguem! Às vezes temos ainda aquela ideia de entre o 1º ciclo e o jardim existe uma separação, mas não. Infelizmente, ainda acontece e acho que é extremamente negativo..."; "(...) eu tinha sempre um contacto mais ou menos próximo [com a escola]. Mas ali, ali foi realmente um trabalho que eu posso dizer que foi importante. (...) Estive o ano inteiro, sim."; "No fim do ano houve uma festa que fizemos e nunca pensámos que tivesse a adesão e participação que teve. (...) acabámos por ter quase todas as pessoas ao pé de nós a contribuir, a ajudar, a participar activamente. Houve grupos que participaram, um grupo cultural (...) que foi lá actuar e foi muito interessante." (Educatória T)

"Entre o jardim de infância e o 1º ciclo, havia reuniões conjuntas, era um projecto comum. Havia todo um trabalho de busca das tradições, da história, um renascer, vá lá, de toda a ambiência medieval. Depois ver a maneira como se havia de tratar

este assunto com as crianças, um cuidado extremo. (...) Acho que foi espantoso.” (Educadora T)

A educadora Y refere também algumas experiências positivas de trabalho desenvolvido com a comunidade e com a escola. Mas devido ao pouco tempo que tem estado em cada instituição, as experiências em que tem participado estavam já previamente organizadas pelas colegas que foi substituir.

Para a educadora T, a diversidade das características dos diferentes locais em que tem sido colocada é avaliada como sendo enriquecedora. Neste sentido dá como exemplo o trabalho numa instituição localizada numa das cidades do distrito, em que a maior disponibilidade de recursos materiais e o facto de ser um jardim de infância com várias educadoras, se reflectiu na qualidade das práticas educativas desenvolvidas.

“Foi um pouco um ponto de viragem e também devido à situação, não é? Num jardim com tantos recursos, uma pessoa pode dar asas à imaginação. Com mais facilidade se conseguem fazer coisas.”; “(...) uma cidade grande, com um grupo de 25 crianças, na altura com seis educadoras.” (Educadora T)

A propósito desta experiência, a educadora T, salienta a importância de trabalhar em instituições onde existem várias profissionais. A par da possibilidade de poder trabalhar conjuntamente com outras colegas, também valoriza as características do grupo de crianças com que trabalhou durante esse ano.

“(...) estive todo o ano com esse grupo, a trabalhar com diversas salas de jardim, com diversas faixas etárias, tínhamos projectos comuns, discutíamos ideias, foi algo que também me fez crescer como profissional, marcou-me muito.” (Educadora T)

“E o grupo também era de cinco anos, eles puxavam muito por nós, e nós puxávamos por eles. (...) Eles puxavam por mim e eu tinha constantemente que responder àquilo que eles esperavam. Ao fim e ao cabo, uma pessoa não podia de repente parar, ou estar a pensar noutra coisa qualquer.”; “Mas é engraçado, eu acho espectacular ver nascer um projecto no grupo. É muito estimulante para mim, é estimulante para eles. Porque eles empolgam-se! Vivem aquilo muito a fundo!” (Educadora T)

Ao contrário da opinião de outras colegas, a educadora T, refere o trabalho com um grupo de crianças de cidade como tendo sido mais estimulante. Mas a par das características do grupo de crianças, esta experiência é valorizada por ter durado um ano lectivo completo, surgindo após várias colocações temporárias, a maioria das vezes em instituições de lugar único.

Para a educadora Y, na sua situação de contratada, fazendo substituições, muitas vezes sem qualquer contacto prévio com as educadoras responsáveis pelo grupo, foi importante ter estado temporariamente colocada na instituição onde realizou o estágio final do curso de formação inicial.

“(...) aí gostei muito, porque não me senti muito perdida, porque como já conhecia o trabalho, a minha preocupação foi tentar seguir mais ou menos aquilo que a educadora costuma fazer. (...) mais ou menos já conhecia, as dúvidas que tinha tirava com a outra educadora que também já conhecia do tempo em que fui lá estagiária.” (Educadora Y)

Paralelamente às diferentes condicionantes sentidas pela sua situação profissional, esta educadora assinalou como muito positivo o estar a ser dada uma maior atenção à política educativa definida para a infância.

“Com este novo governo [ano 1996] criaram-se algumas expectativas em relação ao pré-escolar, mas pronto, nós também temos que pensar que as coisas estão tão mal, tão mal, que não se podem mudar de um momento para o outro, não é? Nós temos que lhes dar um bocado de tempo.” (Educadora Y)

No geral, a importância do contexto institucional continua a ser considerada como um factor determinante. As características institucionais condicionam a autonomia profissional e a possibilidade de uma maior ou menor abertura às famílias e à comunidade.

Também a diversidade das características sócio-culturais do meio, é um factor condicionante, assinalado por algumas educadoras. A importância do trabalho desenvolvido conjuntamente com as colegas, é outro aspecto apontado como decisivo para a maioria destas profissionais.

Apesar da maior autonomia e abertura que caracteriza o trabalho nas instituições da rede pública do Ministério da Educação, as situações de

grande isolamento de alguns jardins de infância e a instabilidade profissional, são factores que implicam diferentes dificuldades no trabalho desenvolvido.

• *Principais aspectos negativos do percurso profissional*

As educadoras da Escola A

Durante as entrevistas, o número de aspectos avaliados como mais negativos ao longo do percurso profissional é muito menor do que o número dos aspectos positivos referenciados.

Para a educadora U, da Escola A, os aspectos mais negativos referem-se sobretudo ao trabalho numa instituição privada. Contrariamente ao que acontece na rede pública, esta instituição funcionava de forma muito fechada.

“(...) era só o jardim, mais nada...”; “(...) por exemplo, quando tínhamos o grupo dos mais velhos, o grupo que no ano seguinte ia para a escola, tínhamos uma grelha para avaliação das crianças e sentíamos necessidade de transmitir estas informações (...) às professoras da escola... lembro-me que comentávamos isso...mas nunca fizemos... já não sei se por falta de iniciativa delas ou nossa...” (Educadora U)

Quanto ao trabalho na rede pública, as duas educadoras da Escola A comentam a falta de apoio e as dificuldades que começaram por sentir em relação às exigências que lhes eram feitas a nível da gestão institucional.

“Por outro lado, também senti um bocado essa desorientação a nível de legislação (...).”; “(...) começámos mais tarde a ter reuniões. A pessoa entrava para a rede pública era colocada e tinha que se orientar sozinha.” (Educadora N)

A educadora U fez algumas referências à instabilidade das colocações e ao facto de ter começado a trabalhar muito longe da sua residência, salientando as dificuldades e a desmotivação que esta situação implica.

“Quem está sempre no mesmo jardim é diferente... Quem muda sempre é mais difícil, há sempre já uma estrutura montada, que não é fácil... mesmo que a gente tenha vontade não é fácil...” (Educadora U)

Esta educadora dá ainda como exemplo uma experiência de trabalho que avalia de forma mais negativa.

“(...) foi um trabalho mais organizado. Mas foi a equipa que não funcionou bem.” (Educadora U)

Para além das dificuldades de entendimento com as colegas é sublinhada a falta de apoio da autarquia. Considera que esta falta de apoio surge por continuar a existir um certo desconhecimento do trabalho que é realizado nos estabelecimentos educativos.

“(...) eu penso que a maior parte das pessoas nem sabem o que se passa nos jardins e nas escolas. Nem sabem bem como é que funcionam (...)” (Educadora U)

As educadoras da Escola B

Para as educadoras da Escola B, surgem como negativas algumas questões relacionadas com as características do contexto institucional da rede pública. Começando pela educadora D, esta refere a dificuldade das colocações e a instabilidade profissional que esta implica. Tendo sido colocada como efectiva muito longe de casa, durante vários anos recorreu a destacamentos para instituições localizadas mais perto da sua residência. Lamenta ainda não ser possível trabalhar com crianças com menos de 3 anos na rede pública do Ministério da Educação.

Quanto à educadora E, esta salienta sobretudo as dificuldades que começou por sentir a nível da gestão institucional.

“Mas comecei a dar volta, a dar volta, desde ler os ofícios das outras, vendo o que é que mandavam naquela data... e por umas depois fui tirando outras... Mas acho que devia ter havido alguém que nos dissesse o que é que era preciso.” (Educadora E)

Ambas apresentam exemplos de localidades em que o trabalho é mais difícil, nomeadamente a relação com as escolas do 1º ciclo do ensino básico (educadora E) e a relação com as autarquias (educadora D).

“(...) há sítios em que a escola tem poucos contactos com o jardim e o jardim com a escola, e cada um faz o que lhe apetece (...)” (Educadora E)

“Tenho como referência as dificuldades que sentimos em relação à junta de freguesia e em relação à câmara. (...) não havia transporte nenhum que nos possibilitasse sairmos, muito menos apoio ao nível da autarquia do que no ano anterior. Muitas dificuldades mesmo no contacto com a câmara (...); “(...) Às vezes estas coisas tiram-nos um bocado a vontade de andar para a frente.” (Educatória D)

A educadora E, fez ainda referência ao facto de que quando as autarquias organizam o transporte das crianças, apesar do acesso ao jardim de infância se tornar mais fácil, a relação com as famílias acaba por ser mais distante.

As duas educadoras deram alguns exemplos de grupos de crianças difíceis. No caso da educadora E, as dificuldades sentidas são atribuídas à falta de disponibilidade das famílias.

“(...) tinham avós e avós, mas as próprias avós também trabalhavam na agricultura e eles acabavam por andar um bocado com os vizinhos e pelos quintais a correr e a gritar uns para os outros.”; “[para os pais] quanto mais tempo no jardim, melhor.” (Educatória E)

Pelo contrário, no exemplo dado pela educadora D, estas dificuldades são atribuídas à existência de hábitos educativos demasiado protectores e também em consequência da heterogeneidade do grupo etário e do tempo de frequência de jardim de infância.

“(...) Tinha crianças com 3 anos que estavam ainda com aquela crise de hábitos... com muita dificuldade de adaptação, mesmo a nível do controle dos esfíncteres, uma série de problemas (...); “(...) deparei-me com muitas dificuldades ao nível do grupo. Era um grupo heterogéneo, com crianças de 3, 4, 5 anos.”; “Portanto tinha crianças que estavam pela 1ª vez, crianças que estavam pela 2ª vez e crianças que estavam pela 3ª vez. As crianças que iam pela primeira vez tinham 5 anos, sem hábitos, sem regras, muito superprotegidos (...).” (Educatória D)

A propósito deste exemplo, a educadora D explicita que como consequência da mobilidade docente, por vezes os grupos mais difíceis são deixados para as educadoras que chegam pela primeira vez.

“...eram como que as sobras da outra sala (...); “(...)Ela [colega efectiva] tinha um grupo certinho (...).” (Educatória D)

Esta questão, não foi no entanto salientada por mais nenhuma educadora.

Relativamente a outro tipo de dificuldades sentidas no relacionamento com as colegas não é feita qualquer referência. A educadora E apenas salienta algumas críticas em relação ao trabalho realizado por alguns profissionais da equipa do ensino especial.

“Não me têm ajudado muito (...).”; “Quando estive em P, a pessoa que estava da equipa do ensino especial, era um pouco distante do nosso trabalho. Ela dava-me dicas para o acompanhamento de uma menina que eu tinha, que valha-me Deus, isso já eu fazia! Elas também devem pensar que nós, coitadas, não sabemos mesmo nada (...).”; “Depois tive outra que era também educadora (...). Mas ela era uma pessoa muito fechada, até com as próprias crianças. O tipo de trabalho que ela fazia era sempre de mesa, sempre da mesma maneira, sempre com o mesmo jogo sempre o mesmo desenho. Por exemplo, para aprender as cores, há montes de maneiras! (...) mas não, tinha de ser sempre por esta ou por aquela maneira ...” (Educatória E)

As educadoras da ENEI

Alguns dos aspectos negativos apontados pelas educadoras da ENEI surgem também em consequência da dificuldade de conseguirem colocações mais estáveis em instituições perto de casa.

A educadora H refere que poderia ser efectiva numa instituição localizada mais perto da sua residência se no início da carreira tivesse arriscado concorrer para mais longe, facto que ainda hoje continua a lamentar.

“(...) Eu não quis concorrer ao distrito como efectiva, no ano a seguir a mesma coisa e assim sucessivamente. Quando concorri ao distrito já não consegui, porque já foi mais tarde. Quando consegui só fiquei a nível nacional. Isso marcou-me muito porque eu hoje podia estar muito melhor do que estou. (...); “(...) não correu muito mal porque tenho conseguido sempre os destacamentos... só que ando sempre aos saltinhos, e nunca dá para poder ter uma continuidade no trabalho (...).” (Educatória H)

Para a educadora I, foi a necessidade de ficar mais perto de casa que a levou a iniciar o seu trabalho, em regime de destacamento, no ensino

especial. Esta experiência, que condicionou as suas opções profissionais, baseou-se numa escolha pouco fundamentada, motivada pela necessidade de não ir trabalhar para fora do distrito.

A propósito do trabalho no ensino especial, comenta algumas dificuldades que sentiu em consequência da diversidade das características institucionais. Apesar do seu estatuto diferenciado, o jardim de infância integrado em que trabalhou, tinha um horário e estrutura de funcionamento semelhantes ao da maioria das instituições privadas.

“Acabo por pensar que em termos de tempo útil de actividades temos mais na rede pública. Porque os meninos vêm de carrinha, não chegam todos à mesma hora. Começavam a chegar meninos às 8h30 e até às 10h estávamos a receber meninos. (...) e não vão almoçar tão cedo [na rede pública].”, “Enquanto na rede pública todos os dias vêm familiares, porque se não vai o pai, vai a mãe, a avó, no fundo vê-se alguém e por isso temos sempre uma ligação com a família, ali não.” (Educatória I)

As duas educadoras dão também exemplos de experiências em comunidades difíceis, nomeadamente algumas dificuldades de relacionamento com a escola primária, que acabam por ser desmotivadoras.

Quanto ao trabalho com as autarquias, apesar deste aspecto não ser referenciado como negativo, a educadora I salienta que, exceptuando o ano em que foi montar pela primeira vez uma sala de jardim de infância, tem tido pouca relação com as Juntas de Freguesia e com as Câmaras Municipais.

Esta educadora faz também referência a casos de crianças oriundas de meios muito carenciados, para os quais nem sempre é fácil encontrar apoios adequados.

“(…) Casos sociais complicados (...) estruturas familiares muito descontroladas, aquelas famílias destruídas, um para um lado e os outros para outro, portanto conheci sempre um bocado de tudo.” (Educatória I)

Estas duas educadoras referem ainda algumas dificuldades de relacionamento com colegas (educadora I) e auxiliares de acção educativa (educadora H).

“(…) no ano passado (...) foi em relação à auxiliar de educação (...) foi a primeira vez que me aconteceu. (...) Era uma pessoa com montes de problemas afectivos, problemas de dinheiro, problemas relacionais, e depois transportava aquilo tudo para o jardim de infância. (...) acabou por ter consequências porque ela dava um ambiente ao jardim um tanto ou quanto... Sim, pesado. E depois, eu dizia-lhe uma coisa qualquer e ela revoltava-se. Se eu voltasse de novo para lá, havia muita coisa que já não lhe ia admitir. Mas naquela altura, ainda não a conhecia e muitas vezes caía em determinadas mentiras, e por vezes era prejudicado o ambiente do jardim. Foi um bocado negativo. (...) Para mim e talvez um bocado também para as crianças porque se calhar o ambiente poderia ter sido muito mais agradável.” (Educatória L)

“Tenho um ano mau (...). Foi por causa da colega que lá trabalhava. Ela era da terra e achava-se dona e senhora de tudo. Eu era ainda novinha, foi no meu segundo ano de trabalho.”; “(...) Na minha sala com os meus meninos foi ótimo, foi muito giro, mas tive muitas dificuldades em funcionar em termos de jardim de duas salas. Realmente não conseguia relacionar-me muito bem com a colega.”; “(...) não me entendia com a colega ... era a maneira de ser dela, eu não conseguia funcionar muito bem. Se calhar se fosse agora eu já reagia de maneira diferente, mas foi muito no princípio (...) era muita nova, não sabia como me impor a uma pessoa já com mais idade... mas custou-me muito.”; “(...) Tinha atitudes assim menos correctas... algumas foram mesmo bastante desagradáveis, em reuniões com os pais, por exemplo...” (Educatória I)

As educadoras da ESE

Quanto às educadoras da ESE, as experiências mais negativas surgem em consequência da sua situação profissional, nomeadamente a dificuldade de fazer várias substituições temporárias durante o mesmo ano lectivo, em períodos de tempo reduzidos, sem conseguir aprofundar o conhecimento dos grupos de crianças.

“(…) o lidar com colocações de meses apenas, em que uma pessoa não consegue ter uma linha orientadora de trabalho.(...) As substituições constantes. Uma insegurança muito grande ao nível do emprego. É muito complicado, ajustarmo-nos a esta situação. Também é algo novo para nós! Porque são grupos que não são nossos, são educadoras diferentes, que têm modos diferentes de trabalhar, diferentes orientações

a nível da formação. Nós temos que nos adequar a todas estas realidades. (...)” (Educadora T)

“Tem sido assim uma coisa muito saltitante. E fazer tantas viagens...”; “(...) Um mês com cada grupo. Só com este é que eu estou desde Abril, quer dizer é mais um mês, mas continua a ser muito pouco tempo.”; “(...) uma das nossas preocupações quando chegamos a um jardim para substituir alguém é termos alguma coisa onde nos agarrar. Se as crianças não nos puderem dar o *feedback* ... pelo menos comigo é assim, para não estar a fugir muito àquilo que a educadora faz, para não marcar muito também as crianças não é? Quer dizer, se uma educadora faz as coisas de uma determinada maneira e chega lá outra e faz tudo completamente diferente, as crianças ficam completamente perdidas.”; “(...) quando se está só um mês, também depende de qual é esse mês, está a ver? Pode ser um mês em que uma pessoa, esteja muito entusiasmada para fazer coisas, para trabalhar (...) uma pessoa pode estar até com a vontade de fazer qualquer coisa, pequenina que seja, e também pode acontecer um mês em que não...”; “(...) Não há Primavera, não há Outono, não há dia da mãe, não há dia do pai, às vezes não há mesmo nada (...). Depois não conhecemos o grupo! E só num mês fazemos qualquer coisa com um grupo que nunca vimos (...).” (Educadora Y)

A propósito desta situação, a educadora Y exemplifica as dificuldades sentidas a nível pedagógico devido ao pouco tempo que está com cada grupo, como também por nem sempre existir uma clara estruturação do trabalho anteriormente desenvolvido.

“Mas como eu apanho as instituições muito tardiamente, também pode ter um bocado a ver com isso. Em Maio os grupos já estão um bocado cansados, já se trabalha mais com actividades livres.”; “(...) mas também fizemos estágio em Maio e notava-se que havia uma estruturação, percebe? Nas outras instituições por onde passei isso não acontecia...”; “(...) Há muita gente que trabalha um pouco ao sabor da corrente.”; “Há sítios onde chegamos e parece que as coisas estão assim um bocado semeadas, quer dizer que não se consegue ver o fio condutor...” (Educadora Y)

Esta atitude crítica em relação às colegas, não parece no entanto ser partilhada pela educadora T. A educadora Y, salienta ainda que por vezes não é fácil, durante as substituições, trabalhar conjuntamente com as educadoras responsáveis pelo grupo.

“(...) estive sempre com a educadora. (...) quando nós não nos identificamos muito com as pessoas com que estamos a trabalhar, acabamos por ter que fazer um bocadinho papel de colaboradoras, percebe? (...) E não fazemos quase nada com as crianças (...).” (Educadora Y)

Apesar da importância que atribui ao desenvolvimento de práticas educativas em articulação com a comunidade, a educadora T dá exemplos de algumas localidades em que este trabalho não é fácil.

“Quer dizer, não é assim tão próximo quanto às vezes eu gostaria... às vezes surgem algumas dificuldades...”; “Por exemplo, há zonas em que os pais gostam mais de participar, são mais participativos..., há zonas em que os pais são mais ausentes...” (Educadora T)

As duas educadoras referem ainda como não tendo sido fácil trabalhar com alguns grupos com crianças com necessidades educativas especiais.

“(...) as crianças com certas dificuldades é um aspecto que eu não referi mas que quando começamos a trabalhar não é fácil (...).” (Educadora T)

“(...) existia uma criança deficiente profunda, com uma doença degenerativa, esquisita, o tipo de doenças raras, não me lembro do nome. É uma doença em que as crianças vão regredindo, regredindo perdem todas as suas capacidades(...). Na altura já quase não falava, já quase não andava e desmaiava constantemente. (...) Gostei desse ano mas impressionou-me muito trabalhar com aquela criança. (...) Eles [as outras crianças] já estavam muito habituados, aceitavam muito bem. Se por acaso nos distraíssemos um segundo e ela desmaiasse naquele momento, eles ajudavam logo (...). Penso que me impressionava mais a mim do que a eles. (...) não foi fácil. Levou-me a pensar que nunca irei especializar-me para trabalhar com crianças deficientes. (...) também era um caso extremo, há muitas outras deficiências em que pelo menos as crianças não estão condenadas, não é? Acho que aquilo era mesmo mau...” (Educadora Y)

No geral, as experiências avaliadas como mais negativas relacionam-se com a instabilidade profissional na rede pública do Ministério da Educação. São também referidas outras situações relacionadas com as características das instituições, das localidades, dos grupos de crianças, das colegas de trabalho.

Algumas vivências consideradas negativas são também reveladoras de algumas dificuldades a nível da gestão institucional e da própria planificação e organização do trabalho.

As principais diferenças encontradas em relação às educadoras das diferentes escolas de formação estudadas, parecem estar sobretudo relacionadas com os anos de experiência, e com a diversidade das situações profissionais.

• Outras experiências profissionais

Relativamente às educadoras formadas pela *Escola A*, apenas a educadora N realizou outras experiências profissionais, nomeadamente um destacamento no ensino especial e outro na Direcção Escolar. No entanto, durante as entrevistas não fez nenhuma alusão a estas experiências, o que pode significar que não foram relevantes no seu percurso profissional.

Fez no entanto referência à importância da sua experiência como cooperante da ESE, recebendo estagiárias no seu local de trabalho. Numa das entrevistas, foi também salientada a sua participação na dinamização de um seminário realizado para as estagiárias, em que em conjunto com outras colegas (incluindo a educadora I) apresentou um trabalho realizado num grupo de trabalho concelhio sobre o desenvolvimento da linguagem.

Quanto à educadora U, a sua experiência como cooperante da ESE, durante um ano lectivo, foi também considerada importante para uma melhor planificação e estruturação do trabalho desenvolvido.

A educadora D, da *Escola B*, para além da cooperação com a ESE, referiu também a sua colaboração como cooperante da Escola A, tendo recebido uma estagiária durante o seu trabalho no ensino especial. Nas entrevistas esta educadora referenciou a importância da sua experiência de trabalho no ensino especial.

"(...) Trabalho muito mais por intuição do que propriamente com conhecimentos fundamentados [no ensino especial]. Porque eu não tenho especialização. Mas não considero um tipo de trabalho muito difícil... Eu gosto deste tipo de trabalho..." (Educadora D)

Apesar da importância desta experiência, diz não ser fácil trabalhar durante muitos anos seguidos no ensino especial.

Para a educadora E, a sua passagem pelo ensino especial nunca foi referida durante as entrevistas. Quanto ao trabalho como cooperante da ESE, foi salientada a importância desta colaboração, avaliada como sendo um desafio estimulante.

As educadoras da *ENEI* fizeram também referências à sua experiência como cooperantes da ESE.

A educadora I, salientou também a sua participação na dinamização de alguns seminários, nomeadamente na ESE, em que conjuntamente com outras colegas (incluindo a educadora N) foi apresentado o trabalho desenvolvido num grupo concelhio sobre o desenvolvimento da linguagem.

Durante as entrevistas, reportando-se a um ano em que esteve destacada na Direcção Escolar, disse que esta experiência, apesar de não ter sido particularmente interessante, lhe proporcionou uma maior compreensão da forma como é organizada a gestão institucional da rede pública do Ministério da Educação.

"(...) papéis, papéis, papéis. Deu para perceber como é que funciona, a finalidade de todos aqueles papéis que nos andam sempre a pedir para preencher... fiquei a saber que realmente fazem falta, percebi melhor a razão de ser de tudo aquilo..."; "(...) não foi desagradável, mas não foi assim uma experiência de que eu tenha gostado particularmente ... Estar ali todo o dia sentada, só a mexer em papéis. (...) só deu para eu não me zangar tanto com os papéis."; "(...) aprendi algumas coisas, mas foi logo muito no princípio. (...) Se tivesse que voltar agora, ia outra vez achar que há muito papel esquisito para preencher." (Educadora I)

A experiência de trabalho no ensino especial é, porém, avaliada de forma muito positiva.

"(...) acabei realmente por gostar(...)."; "Eu assustava-me, pensava que ia ser muito complicado, que os meninos não faziam porque não eram capazes de realizar, de produzir, que não era possível vermos assim como nós vemos no Jardim a evolução... (...) depois achei que era. (...) dava-me um gozo enorme as evoluções pequeninas, porque são coisas muito pequeninas que eles ali conseguem. Ai! mas era muita alegria, uma satisfação quando eles atingiam aquilo que eles

fazem e que é o que os outros fazem com uma perna às costas! (...) aquilo é tão programado, tão específico, tão minucioso, que quando conseguem uma daquelas coisinhas, aquele objectivozinho é um alívio. (...) Foi realmente muito bom.” (Educadora I)

A sua experiência como delegada sindical não é considerada como tendo sido muito relevante. Salienta, no entanto, que este trabalho lhe possibilitou ficar mais informada sobre as diferentes questões inerentes às políticas educativas definidas para a infância.

“(…) Foi só agora nestes últimos dois anos.”; “E foi também importante para estar melhor informada. Chegava tudo mais cedo: todos os decretos, pastas, todas aquelas coisas que vão saindo. Ali conseguíamos ter uma melhor visão de tudo.”; “(…) para mim não teve grande relevância. Pode ter para outras pessoas, mas para mim não. Não foi assim nada muito especial...” (Educadora I)

Para a educadora T, da ESE, durante uma das entrevistas é salientada a importância de ter participado num colóquio da ESE, em que apresentou a sua experiência profissional a alunas finalistas.

“(…) Eu estava muito nervosa (...). Eu tinha realmente preparado aquilo tudo com pés e cabeça (...) mas depois a minha primeira reacção quando me levantei e encarei assim com as pessoas, foi ‘Mãe do céu o que é que lhes vou dizer?’ (...). Eu queria dizer tudo (...) comecei por me perder (...) depois lembro-me de ter iniciado por uma fotografia, um desenho que uma criança tinha feito sobre mim e falar um pouco sobre a imagem que eles têm de nós. E também sobre a imagem que a comunidade tem de nós. Depois falei um pouco sobre o meu percurso profissional. Foi engraçado, porque uma pessoa também não está preparada para isso, não é?” (Educadora T)

Durante as entrevistas, foi também referida a sua experiência como delegada sindical e a sua candidatura a dirigente sindical, numa lista que acabou por não ganhar as eleições. Esta experiência, apesar da sua reduzida duração é assinalada como importante por ter possibilitado uma melhor compreensão das questões que se colocam relativamente às políticas educativas e à estrutura institucional existente.

“(…) já tinha sido delegada sindical penso que no meu segundo ano de serviço, mas não estava muito a ver-me nesse papel e nem sabia muito bem o que é que era isso. (...) surgiu a hipótese: então porque é que não concorre por uma lista (...). Participei nas eleições, estive na mesa eleitoral (...) foi interessante, mas depois foi um pouco a decepção (...) Afastei-me um bocado das lides sindicais, foi uma passagem rápida.”; “(…) Nas reuniões, ainda falámos sobre muitas coisas, debatemos muitas coisas, e foi útil numa perspectiva mais institucional.” (Educadora T)

A propósito desta experiência, acrescenta a importância de vivenciar situações diversificadas para um maior enriquecimento pessoal.

“Eu acho que nós devemos tocar todos os aspectos, ter conhecimento de tudo um pouco. Nunca podemos dizer ‘não devemos passar por estas situações’. Acho que é o contrário, devemos passar pelas situações para saber.” (Educadora T)

Para a educadora Y, a colaboração num dos projectos da ESE, (Projecto Museológico) foi uma experiência importante que lhe proporcionou novas aprendizagens. Apesar deste trabalho não estar directamente ligado à educação de infância, a sua colaboração – organizando ficheiros, recolhendo e transcrevendo testemunhos, apoiando a organização de publicações – deu-lhe acesso a informações que considera importantes para a sua formação pessoal.

“(…) tudo o que nós vivemos, acaba sempre por nos influenciar (...)”; “(…) é capaz de ter contribuído para que tenha mais (...) paciência, mais condescendência. (...) às vezes lembro-me dos exemplos de histórias de infância que eu ouvia, das entrevistas que transcrevi. A tristeza daqueles meninos que não brincavam (...) aquilo que contavam sobre ninguém ter falado com eles, ninguém lhes explicar as coisas, se calhar isso vai marcar a forma de eu estar com os meninos de agora. (...) Há testemunhos que me chocaram, que me marcaram. (...) Todos aqueles castigos que se faziam antigamente, ouvi coisas horríveis (...) poderá eventualmente ter-me chocado e ter-me mostrado melhor aquilo que acontecia antigamente, que eu já sabia, mas já não tem nada a ver comigo.” (Educadora Y)

Em síntese, observamos que mais do que as características das experiências, é sobretudo a forma como estas são vividas que as torna mais ou

menos significativas. Neste sentido temos, por exemplo, o caso do trabalho no ensino especial, considerado determinante para algumas educadoras e que acaba por nem ser alvo de qualquer referência para outras.

Enquanto que algumas educadoras consideram que todas as experiências são importantes, para outras, estas experiências paralelas não parecem ter o mesmo significado, sendo apenas valorizado o trabalho desenvolvido na educação de infância ou que mais directamente contribui para a sua formação profissional.

Muitas das experiências vivenciadas fora da educação de infância, surgiram em consequência de pedidos de destacamento, motivados pela necessidade das educadoras ficarem colocadas mais perto do seu local de residência.

O pouco peso que parece ser atribuído à colaboração em actividades sindicais, leva-nos a reflectir se não é pouco valorizada a vivência da profissão como processo colectivo.

Apesar de muitas das questões que continuam a afectar a/os educadora/es se relacionarem com as deficientes condições de trabalho e com a instabilidade e precaridade da sua situação profissional, estas parecem ser vividas com uma certa exterioridade.

• *Influência das experiências pessoais*

Durante as entrevistas foram também recolhidas algumas informações relativamente a outras experiências pessoais consideradas relevantes, nomeadamente vivências ligadas à educação de infância, como mães ou familiares de crianças que frequentam instituições.

Para a educadora N, da *Escola A*, as vivências pessoais começaram por ser referenciadas a propósito da escolha profissional.

“(…) os meus pais abandonaram-me. (...) marcou-me muito embora eu fosse muito pequena (...). E quando comecei a crescer, pensei sempre que eu poderia dar às crianças aquilo que eu não tive quando era pequena. Embora eu depois tenha tido uma mãe adoptiva que foi excepcional, mas isso também me marcou muito e levou-me à escolha desta profissão (...)” (Educadora N)

Para além desta referência à infância, que a levou a escolher trabalhar com crianças pequenas, salientou a importância das vivências escolares e das memórias que ficaram de alguns professores.

“(…) Houve alguns professores que nos marcaram de forma positiva, outros não tanto (...).”; “(...) os professores também são muito os nossos espelhos. (...) às vezes penso assim: quando consigo controlar-me (...) e ser sempre aquilo que penso que devo ser como modelo para as minhas crianças, (...) penso nos professores que eu tive, que me explicavam com muita calma (...). E por vezes quando me descontrolo (...) lembro-me imenso de uma professora que eu tive (...)” (Educadora N)

Quanto à forma como vivenciou a educação de infância dos filhos, refere alguns aspectos que considera negativos e que procura ultrapassar no trabalho que desenvolve.

“(…) A imagem se calhar não é muito boa (...) lembro-me perfeitamente do primeiro dia em que fui pôr a minha filha mais velha no infantário. Foi a que ficou mais tempo separada de mim. Eu fui a chorar para o jardim, onde trabalhava na altura. Portanto alguma coisa não está bem, não é? Se eu sentisse uma confiança total eu ia muito satisfeita, independentemente da separação não é? (...) certos ambientes de IPSS ainda não me inspiram muita confiança (...)” (Educadora N)

De acordo com a sua opinião a experiência da maternidade é fundamental para um bom desempenho da profissão, embora em casa nem sempre seja fácil conciliar o ser mãe com a vida profissional.

Reportando-se à experiência vivida pela filha na educação de infância, a educadora U salienta que no final do jardim de infância é importante existir uma maior preparação para a escola primária.

“Andou lá 6 anos, nunca teve problema nenhum, ela adorou.”; “(...) Em relação ao último ano, antes de ir para a escola, devia ter sido mais escolarizante. (...) Tinha sido importante. Não foi, mas acho que devia ser para todos.”; “Eu até acho que ela teve uma belíssima educadora. Fez um trabalho muito bom. Mas lá está, não passou de um trabalho de jardim de infância. Ainda por cima particular, em que entram mais tarde, vão almoçar cedo... embora tenham trabalhado coisas muito giras... faltou qualquer coisa...”; “O que ela fala mais, que mais a marcou foi a relação que existia. Ainda agora ela conta como era, por exemplo o dia da mãe, porque na escola não há nada

daquilo..."; "Ela gosta da escola (...). Até está a fazer uma boa aprendizagem, mas é um gostar muito relativo (...) No colégio [jardim de infância] gostava muito (...) tem saudades (...)." (Educadora U)

Para a educadora U, a sua experiência como mãe é também considerada como um importante contributo para o seu desempenho profissional, apesar deste aspecto não ser tão valorizado como no caso da educadora N.

"Ser mãe alterou algumas coisas na relação com eles. Não quer dizer que se não fosse mãe fosse muito diferente(...)." (Educadora U)

À semelhança da educadora N, pensa que o mais difícil é, em casa, conciliar o ser mãe com a profissão que tem. A este propósito refere que se não fosse educadora era capaz de ser uma mãe mais paciente.

Estas duas educadoras consideram que se tem verificado uma evolução positiva, nomeadamente a nível dos interesses manifestados pelas crianças. No entanto a educadora U considera que esta evolução apresenta também alguns aspectos negativos, considerando que as crianças são mais agressivas e apegadas a interesses materiais.

"Penso que os grupos de crianças se têm vindo a alterar (...) em dois sentidos: para melhor e para pior."; "A nível de comportamento, têm vindo a alterar para pior. As crianças são mais agressivas umas para as outras, mais violentas, tendo cada vez mais dificuldade em desculpar os colegas, em pedir desculpa, em fazer as pazes. Noto também que as crianças estão mais selectivas com as suas amizades, formando grupos dentro do grupo, tendo, por vezes, estes grupos a ver com o nível social das crianças."; "Para melhor, os seus conhecimentos '*do mundo*' têm vindo a fazer-se mais cedo, em maior quantidade, o que nem sempre é sinónimo de qualidade. Isto também tem a ver com o nível social dos pais, lhes proporcionarem ou não certo tipo de vivências."; "Embora eu considere esta alteração uma melhoria, ela também tem o reverso da medalha que é de já no jardim se sentir um lado muito materialista em algumas crianças." (Educadora U)

As duas educadoras da *Escola B*, fizeram também alusões às suas vivências pessoais e familiares. Consideram que o serem mães influenciou o seu desempenho profissional, mas este aspecto é sobretudo salientado pela educadora E.

Começando pela educadora D, a filha mais nova ainda frequenta a educação de infância e, à excepção do ano lectivo em que foi realizada a entrevista, tem estado sempre integrada nos grupos com que a mãe tem trabalhado.

"(...) Sendo educadora, sou muito mais exigente em relação a ela. Tenho a experiência deste ano, que ainda é uma experiência de poucos meses, mas acho que sendo mãe sou mais exigente em relação àquilo que espero do Jardim de Infância." (Educadora D)

Para esta educadora, a filha tem-lhe possibilitado uma compreensão diferente do trabalho realizado ajudando-a a estar mais atenta.

"(...) nós vemos o que é que as crianças valorizam mais (...) ela conta as novidades mas eu vou vendo o que é que ela valoriza mais. (...) estou sempre atenta àquilo que ela diz e portanto aquilo que diz é o que ela valoriza mais."; "(...) Eu não digo que fosse diferente, mas há certos aspectos que se calhar valorizo mais. Não estou a falar de coisas muito importantes... mas a nível de pormenores acho que sim, que sendo mãe valorizo mais determinadas coisas." (Educadora D)

Considera que a sua formação profissional também influencia a forma como se relaciona com os seus filhos, fazendo-a estar mais atenta às suas necessidades.

Para a educadora E, as suas vivências pessoais, começando pela infância são consideradas determinantes na forma como exerce a sua profissão.

"(...) acho que a minha infância me marcou muito."; "Porque lidei muito com bonecas, ao faz de conta. Tive uma mãe que me proporcionou muito essas brincadeiras (...) a minha mãe estava sempre muito disponível. Talvez porque ela também gostou de brincar com as bonecas, estava muito disponível para este tipo de brincadeiras. (...) brinquei muito a ser mãe (...)."; "(...) Depois, larguei as bonecas e comecei a refugiar-me mais nas crianças."; "(...) Eu gostava de estar e sentia-me bem ao pé das crianças (...)."; "(...) a infância conta muito. Colegas minhas que não brincaram tanto como eu, não se sentem tão bem no meio das crianças." (Educadora E)

Depois de muitos anos sem ter filhos, a adopção de uma criança foi um marco decisivo na sua vida pessoal e profissional.

"(...) eu primeiro fui a educadora que acho que agora sou. Depois a frustração por não conseguir ser mãe, acho que me tirava um bocado de alegria e acho que os miúdos precisam de muita alegria. Então fazia as coisas, fingia que tinha alegria sem a ter. Mas não é a mesma coisa, não resulta da mesma maneira. Agora acho que voltei ao tempo de antigamente. Eu acho que o importante é a pessoa sentir-se bem."; "(...) agora sinto-me quase como nos primeiros tempos, com a mesma vitalidade..." (Educadora E)

Esta educadora considera que para quem tem filhos é mais fácil conhecer e compreender as crianças.

"(...) eles são umas autênticas esponjinhas de aprendizagem. (...) como mães, apercebemo-nos muito mais disso porque acompanhamos o ritmo de uma criança individualmente. Acompanhamos todos os passos e apercebemo-nos realmente, que num espaço tão curto de tempo eles conseguem aprender tanta coisa(...) E o prazer! Eu, realmente neste momento, ainda estou mais convencida que os primeiros anos de vida são altamente marcantes(...) é preciso dar as oportunidades de aprendizagem, de experimentação e também é preciso cuidado com as atitudes que tomamos em relação a eles, porque ficam lá registadas (...)." (Educadora E)

Quanto à relação com os pais das crianças, o facto de ser mãe também a ajudou a ser mais compreensiva.

"(...) por exemplo quando os miúdos faziam aquelas birras no início do ano, eu conversava com as mães, dizia que isso era normal e que às vezes era pior elas continuarem a estar ali (...) Agora deparo-me com o mesmo problema quando a minha filha fica a chorar. (...) Agora eu percebo que as mães vão com o coração despedaçado para casa quando eles ficam a chorar. Eu imaginava que percebia, mas na verdade não sentia."; "(...) Há coisas que nós só entendemos quando passamos por elas." (Educadora E)

Paralelamente, a sua formação profissional também interfere na forma como lida com a filha, apesar de considerar que as crianças têm comportamentos muito diferentes em casa e no jardim de infância.

Quanto à evolução das características das crianças, a educadora E, assinala alguns aspectos negativos, se bem que saliente que os comportamentos dos grupos variam muito conforme as características dos meios familiares.

A educadora D também salienta a evolução dos interesses das crianças e o seu maior apego aos bens materiais.

"(...) Acho que também houve uma evolução. Acho que hoje em dia as crianças são muito mais exigentes. Mesmo até ao nível do material: as crianças já não se interessam por determinados jogos.... Acho que também é pela influência da televisão. Penso que ao longo do tempo também houve uma evolução no nível de vida das pessoas (...)." (Educadora D)

Para a educadora H, da *ENEI*, a sua experiência como mãe não teve grande influência no seu desempenho profissional.

"Eu acho que não porque é assim, eu considerava-me tão boa educadora quando não era casada e antes de ser mãe, como agora." (Educadora H)

As duas filhas frequentaram sempre os grupos de jardim de infância em que trabalhou, factor que de certa forma a impede de fazer uma avaliação distanciada da forma como vivenciaram esta experiência. Refere, no entanto, uma experiência difícil passada pela filha mais nova, ainda na creche. Apesar de considerar que esta experiência não condicionou directamente a sua forma de trabalhar, salienta que esta a fez estar ainda mais consciente em relação à influência que certas situações vividas precocemente têm no desenvolvimento das crianças.

"(...) não se adaptou acabei por ter que a tirar de lá (...); "(...) Eu deixava-a e ela chorava. Mas eu achava que isso era normal, porque havia muitos meninos que choravam. (...) Foi uma outra educadora (...) que me disse que se passava qualquer coisa, porque ela estava a ter comportamentos um bocado esquisitos (...) não reagia a nada. Assustei-me muito, pensei logo que a minha filha tinha algum problema, mas não queria intervir no trabalho da colega, que não era educadora, ela era auxiliar. (...) ela não reagia, ela sentava-a numa almofada, estava ali. (...) comecei a achar muito estranho porque em casa não era assim (...) ali não se sentia bem (...) Não se relacionou bem com aquela pessoa. (...) Tirei-a [da creche].(...)" (Educadora H)

Apesar de considerar que a sua maternidade não implicou grandes alterações na sua forma de trabalhar, considera que a formação profissional teve uma influência positiva no seu desempenho como mãe.

“Eu penso que alterou um bocadinho. Ou seja, pelo menos em termos de noções que eu adquiri ao longo da minha formação. Pronto nesse aspecto, acho que alterou (...)” (Educadora H)

Para a educadora I, o facto de ser mãe, apesar de não ter alterado significativamente o seu desempenho profissional, tornou-a mais sensível em relação às necessidades das crianças.

“(...) Antes de ser mãe não pensava tanto, não me sentia tão mãezinha...”; “Foi mais em relação aos meninos, foi mais uma coisinha, um pormenor, uma atençõeszinha, não tanto a nível da minha atitude no geral.” (Educadora I)

Referindo-se à experiência dos seus dois filhos na educação de infância, primeiro numa instituição privada e depois num jardim de infância público, a educadora I refere que se apercebeu melhor das diferenças de funcionamento entre as duas redes institucionais. A grande mobilidade profissional dos seus primeiros anos de trabalho, implicou que algumas vezes os tivesse que levar consigo para muito longe de casa.

“(...) coitadinhos, tive que os levar atrás de mim. Mas depois, assim que vinha aqui para Santarém, iam logo para o jardim deles. Nada de misturas.”; “Os meus filhos tiveram uma experiência muito grande de jardim de infância, porque eles foram para a creche logo aos seis meses e andaram no jardim até à entrada na escola. (...)”; “Estiveram num jardim particular e num da rede pública, portanto tiveram estas duas experiências. Agora se calhar, percebo melhor porque eu já passei por uma instituição particular. Do que eu me lembro, na altura achei muito diferente o tipo de funcionamento, o dia tipo que havia na instituição particular comparado com aquilo que havia normalmente na rede pública. Eu pensava que se trabalhava menos do que na rede pública, mas agora já percebo isso melhor porque já passei por lá. Já percebo as limitações que existem.” (Educadora I)

A propósito da influência da formação profissional na vida familiar, a educadora I refere que esta implicou sobretudo o estar mais atenta a certos aspectos, que se não fosse educadora talvez lhe passassem despercebidos.

“(...) Lá está, cada um ensina muito com aquilo que é. Portanto também já tem a ver com uma questão de princípios e com a maneira de ser da pessoa. Pelo que ser mãe,

mesmo que eu não tivesse o curso, se calhar seria um bocado nesta linha. Se calhar não estava desperta para certos pormenores, para uma certa evolução, aquelas coisas que eu fazia, como ir ver aos livros se eles estavam a ir bem... Quer dizer são coisas que se eu não fosse educadora não ia ver.” (Educadora I)

Considerando as diferenças dos grupos com que tem trabalhado, a educadora I, considera não existirem grandes diferenças.

“(...) tem muito a ver com o meio, com o grupo, com as zonas. (...) pelo menos não consigo ver essa evolução em relação aos meninos, como eram os grupos de há dez anos e como são os grupos de agora...”; “(...) agora quase toda a gente tem computador, quase todos os meninos têm já acesso a coisas que antigamente não existiam.”; “(...) andei por outros meios, se calhar é isso, eu nunca trabalhei na cidade.” (Educadora I)

A educadora H também considera que esta evolução está muito dependente das características do meio sócio-cultural em que as crianças vivem, não se podendo generalizar. Considera no entanto que actualmente as crianças são educadas de uma forma mais aberta, estando mais atentas e informadas.

“(...) em relação às crianças ... não é assim tanta a diferença (...)”; “Mas eu acho que as crianças de agora estão muito mais informadas...”; “...e têm uma maior relação, se calhar, em casa com os pais. O relacionamento com os pais é outro, é muito mais aberto, do que era, se calhar, no meu primeiro ano de trabalho... Só que eu agora também estou num ambiente completamente diferente do que estava no meu primeiro ano de trabalho.”; “Mas de qualquer forma, acho que as crianças estão mais abertas para os acontecimentos, muito mais informadas”; “os pais têm um relacionamento um bocado mais aberto. Nota-se uma certa evolução...” (Educadora H)

A este propósito, salienta que esta evolução traz novos desafios para a/os educadora/es.

“(...) tinha um grupo muito engraçado e uma vez um miúdo fez-me uma pergunta (...) ‘qual é a árvore da manga?’, então eu disse: ‘Realmente... vamos lá todos pensar qual será a árvore da manga?’ Foram dizendo (...) ‘Vamos levar trabalho para a casa, para ficarmos a saber’ (...) Isto porque eu também não sabia (...) e tinha que arranjar uma forma de saber(...). Tive de ir à procura(...) As crianças estão de tal forma

informadas das coisas... e se calhar no grupo do meu primeiro ano de trabalho nem sabia sequer o que é uma manga....”; “Eles estão muito mais informados, têm contacto com muito mais coisas.” (Educadora H)

A educadora T, da ESE, é a única educadora que não tem filhos. Durante a entrevista, deu o exemplo de uma criança que ajudou a cuidar desde bebé e que ocasionalmente, numa das substituições temporárias que tem feito, acabou por estar integrada num dos grupos com que trabalhou. A propósito deste exemplo a educadora T refere a importância de ouvir as crianças atentamente para uma avaliação mais atenta do trabalho realizado.

“(...) Ele ensinou-me muita coisa. Eles ensinam-nos muita coisa. Se as coisas correm mal..., levam-nos a reflectir porquê?” (Educadora T)

Considera ainda que a sua formação profissional acabou por influenciar a sua vida e a forma de se relacionar com os outros.

“(...) o facto de ter tirado o curso de educadora de infância moldou muito o que eu sou agora. Fez-me amadurecer muito como pessoa, fez-me ter uma visão muito diferente daquela que eu tinha antes de ter iniciado o curso. (...) se eu tivesse sido advogada não era a pessoa que sou hoje. Acho que fiquei muito impressionada com a mudança que se deu em mim. Até na relação com outras pessoas, sou muito mais sociável, sou muito mais aberta, superei a minha timidez inicial (...).” (Educadora T)

Para a educadora Y, o facto de já ter um filho ajudou-a a ter uma melhor compreensão das diferentes informações transmitidas ao longo do curso de formação.

“(...) uma coisa é nós estarmos a estudar, por exemplo, os estádios do desenvolvimento, na psicologia, a ler os livros; e outra coisa é ter já passado por essa experiência (...).”; “(...) já tinha uma maneira de encarar a infância se calhar diferente. E tinha uma experiência diferente do que tinham as colegas que nunca tiveram filhos, ou sobrinhos, ou nem sequer irmãos (...).” (Educadora Y)

Reportando-se à passagem do filho pela educação de infância, numa fase ainda anterior à sua formação profissional, a educadora Y refere que

no geral ficou uma boa imagem. No entanto o facto de ter já passado muito tempo e o ter decorrido numa altura em que ainda não tinha muitos conhecimentos sobre este nível de ensino, dificulta uma lembrança mais precisa.

“(...) ficou com uma ama até aos 23 meses, e depois andou num jardim, penso que era oficial, só para filhos de professores mas também tinha creche. Ele ao princípio não se adaptou bem, porque estava muito habituado a estar sozinho com a ama. (...) Depois veio cá para baixo [Santarém] e também esteve em dois jardins de infância, gostei mais de um (...) mas no geral ficou uma imagem muito positiva.”; “Eu também era uma mãe muito interessada...e gostava muito de saber o que eles faziam lá. E a instituição também era muito aberta, deixavam-nos entrar, ver o que lá faziam, etc. No geral a imagem foi positiva.”; “(...) nessa altura não tinha assim um conhecimento tão consciente que me tivesse influenciado. (...) Mas ficou uma boa imagem. Mesmo com ele, ficou marcado pela positiva.” (Educadora Y)

A propósito da influência da sua formação profissional no seu desempenho como mãe, diz que se tivesse realizado o curso quando o filho era mais pequeno, é provável que tivessem existido algumas diferenças.

“Eu já pensei várias vezes nessa questão e acho que se eu tivesse sido educadora mais cedo... quando ele era muito pequeno, se calhar ter-me-ia influenciado. Agora é difícil avaliar, porque eu já saí aqui da escola com ele no ciclo.” (Educadora Y)

Para a educadora T, a evolução que tem caracterizado os grupos de crianças não é evidente. As principais diferenças relacionam-se com a diversidade das características dos locais e meios familiares em que vivem.

A educadora Y, considera que o maior número de solicitações que as crianças têm, apesar da evolução positiva que acarreta, também implica novas questões, nomeadamente uma educação menos regrada.

“(...) eles têm tantas coisas (...) já se nota diferença entre estes pequeninos com quem eu estive e o meu [filho]. Eu acho que eles têm tantas solicitações, que é cada vez mais difícil captar-lhes a atenção. Isso eu acho.”; “Depois é um bocado em relação a problemas de disciplina, também é um bocado difícil. Porque penso que eles vivem

cada vez com menos disciplina. Eu acho que é importante haver disciplina, ainda que não seja de uma forma rígida, mas é importante que existam regras. E isto desde cedo porque as pessoas têm que viver em sociedade e têm de ter regras senão isto era um caos. Em relação a isso acho que sim.”; “Depois em relação aos interesses também se nota, [diferenças] de sítio para sítio.” (Educadora Y)

Analisando *globalmente* o que dizem todas as educadoras, podemos constatar que se observam diferenças na forma como é valorizada a experiência pessoal e familiar de cada uma, relativamente ao seu desenvolvimento profissional. A valorização destas experiências, como é evidente, tem a ver com as próprias diferenças individuais e com a forma como é vivida a profissão.

Para a maioria, a experiência da maternidade apesar de não ter implicado diferenças significativas no seu desempenho profissional, é salientada como tendo possibilitado uma maior sensibilidade às necessidades das crianças e em alguns casos, uma atitude mais compreensiva em relação aos pais.

Quanto às características dos grupos de crianças, apesar de ser reconhecida a existência de mudanças em consequência de muitas crianças terem acesso a uma maior número de informações e solicitações materiais, esta evolução não é vivenciada da mesma forma, variando muito com as características dos contextos sócio-familiares. Para algumas educadoras por vezes existe uma excessiva permissividade que implica uma certa indisciplina por parte das crianças.

Com os seus aspectos positivos e negativos, as transformações que se começam a vivenciar nos meios familiares, nomeadamente o maior acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação, colocam novos desafios às educadoras e educadores que necessitam ser reflectidos desde a formação inicial.

3.2 Formação Contínua

– Caracterização prévia

De acordo com as informações recolhidas através dos questionários e da análise dos *curricula vitae*, neste capítulo é apresentada uma

caracterização das acções de formação contínua frequentadas. De todas as educadoras, apenas a educadora Y, da ESE, não tem frequentado acções de formação dada a sua reduzida experiência profissional.

Começando pela avaliação de quais têm sido os *responsáveis pela organização* da maioria das acções de formação frequentadas, as entidades referenciadas, à semelhança do que já se observava no estudo realizado a nível do distrito, são os serviços responsáveis pela rede institucional, as escolas de formação e as associações profissionais.

A DEPE é referida pelas educadoras N e H, duas das educadoras com mais anos de serviço na rede pública. Este serviço central do Ministério da Educação, com a criação dos serviços regionais nos anos 80, deixou de ter a seu cargo o apoio formativo às instituições.

Quadro 42 – Entidades responsáveis pelas acções de formação contínua frequentadas pelas educadoras

	Escola A Ed. N	Escola A Ed. U	Escola B Ed. D	Escola B Ed. E	ENEI Ed. H	ENEI Ed. I	ESE Ed. T
Ministério da Educação (ME)/ Divisão de Educação Pré-Escolar do ME (DEPE)	x	x	x	x	x	x	x
Direcção Regional de Educação (DRE)	x	x			x	x	
Centro Regional de Segurança Social (CRSS)	x	x	x				
Sindicato ⁶³	x	x	x	x	x	x	x
Escolas de formação ⁶⁴				x			
Escola B			x				
ESE		x	x		x	x	
Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI)			x				

⁶³ Existem vários sindicatos mas a maioria das referências correspondem ao SPGL/FENPROF

⁶⁴ Escolas de formação no geral, se identificação.

Relativamente às *características das acções frequentadas*, começando pela sua *duração*, as educadoras referem que tem sido variável, podendo ir de 1 a 2 dias ou ter uma duração maior, funcionando em horário pós-laboral. Apenas a educadora T, da ESE, refere que as acções que tem frequentado, têm por norma apenas a duração de um dia, durante o período lectivo, aspecto que surge em consequência de na sua situação de contratada dificilmente ter acesso a acções de formação de duração mais longa.

Algumas das acções são *especificamente destinadas a educadoras e educadores* de infância, outras são também destinadas a docentes de outros níveis de ensino. Em relação à formação da/os formadora/es esta também é variável. Na maioria têm, no mínimo, o grau académico de licenciatura.

Considerando o apoio à organização de grupos de auto-formação, as educadoras U e I referem os *grupos concelhios*⁶⁵ apoiados pelos serviços do Ministério da Educação. A educadora T refere que este apoio é reduzido e que os Centros de Formação de Associações de Escolas apenas apoiam a/os profissionais que já têm um vínculo efectivo.

As educadoras da *Escola A* preferem as acções com características mais práticas, que mais se aproximam dos seus interesses e necessidades profissionais. Neste sentido a educadora N valoriza sobretudo as acções organizadas pelo CRSS e as que eram organizadas pela DEPE. A educadora U prefere as acções dinamizadas por educadora/es de infância, que têm um conhecimento mais próximo da sua realidade de trabalho.

De acordo com a opinião destas educadoras, as acções menos formativas são aquelas em que são abordadas temáticas gerais (educadora N) e as que não são especificamente destinadas a educadores de infância (educadora U).

Para a educadora E, da *Escola B*, o mais formativo é o trabalho realizado conjuntamente com as colegas do grupo concelhio e as acções em que tem participado como educadora cooperante da ESE. Relativamente às outras acções, refere que o mais importante é o apoio dado pelas formadoras e formadores para uma maior reflexão das práticas educativas.

⁶⁵ Grupos que reúnem profissionais que trabalham em instituições da rede pública localizadas na mesma zona, para discutir as práticas de trabalho e para o desenvolvimento de projectos conjuntos.

Como menos formativas estas educadoras consideram as acções em que a/os formadora/es desconhecem as características do trabalho desenvolvido na educação de infância.

Para as educadoras da *ENEI*, são também valorizadas as acções mais próximas do quotidiano do seu trabalho. Neste sentido a educadora I valoriza o trabalho dos grupos concelhios e algumas acções que considerou particularmente gratificantes pela flexibilidade das propostas de organização de trabalho apresentadas.

Segundo a educadora H, as acções organizadas pela DEPE, foram as mais formativas devido aos seus conteúdos serem mais adequados ao quotidiano da educação de infância. Para esta educadora as acções menos formativas são aquelas em que as temáticas são demasiado generalistas.

Para a educadora T, da *ESE*, a possibilidade de poder participar em acções de formação é avaliada como sendo sempre enriquecedora, proporcionando o contacto com novas ideias e uma maior reflexão das práticas educativas.

Analisando a *evolução da formação contínua* durante os últimos anos, como seria de esperar as opiniões são em grande parte condicionadas pelo percurso profissional vivenciado. Para as educadoras da *Escola A* é considerada a existência de dois grandes períodos:

- o tempo de trabalho anterior à sua entrada na rede pública em que não tiveram acesso a qualquer tipo de apoio formativo;
- o tempo de trabalho na rede pública do Ministério da Educação em que começaram a ter acesso à formação contínua. Para a educadora U, este segundo período pode ainda subdividir-se em dois: o período anterior à saída do primeiro Regime Jurídico da Formação Contínua (1992) e o período posterior em que as acções passaram a dar créditos para a progressão na carreira.

Ambas referem que subjacente a esta evolução, as acções começaram a ser organizadas de forma a proporcionar aos formandos e às formandas um papel mais activo, contrariamente a algumas acções anteriores, meramente informativas, em que a/os formadora/es se limitavam a expor

os conteúdos. É no entanto importante referir que esta evolução nem sempre é considerada como positiva, pelo menos em relação à educadora N, que considera que as acções organizadas pela DEPE, apesar de por vezes serem mais expositivas, tinham conteúdos mais interessantes.

Relativamente às educadoras da *Escola B*, a educadora D, devido à sua experiência profissional se ter dividido entre o ensino regular e o ensino especial, referiu não ter elementos para poder avaliar a evolução que se verificou nos últimos anos.

De acordo com a opinião da educadora E, podem ser considerados 3 períodos, desde a sua entrada na rede pública do Ministério da Educação:

- um primeiro período em que a formação era sobretudo organizada pela DEPE, sendo transmitidas informações muito pragmáticas e alguns instrumentos de trabalho;
- um segundo período em que o apoio formativo passou a ser organizado pelo CAE de Santarém, passando os formandos a ter uma participação mais activa, sendo organizados vários trabalhos de grupo. Considera, no entanto, que nestas acções a transmissão de informações passou a ser mais pobre, sendo estas demasiado teóricas e exteriores às necessidades sentidas pela/os profissionais;
- um terceiro período, posterior à saída do Regime Jurídico da Formação Contínua e ao início do programa de financiamento europeu (FOCO). Das acções frequentadas durante este período, considera que as mais formativas foram as que se destinavam especificamente a educadores de infância. Considera que actualmente existe um levantamento de necessidades mais cuidado por parte das entidades que organizam a formação.

As educadoras da *ENEI*, também diferenciam vários períodos na formação contínua que tem vindo a ser organizada nos últimos anos. A educadora H considera dois períodos:

- um primeiro em que a formação era organizada pela DEPE, sendo feitas reuniões, com a duração de um ou mais dias, para as quais as educadoras eram convidadas a participar.
- um segundo em que a formação passou a ser organizada pela

Coordenação da Área Educativa de Santarém, passando também a existir acções organizadas pelo Sindicato e outras, de duração mais longa, financiadas pelo programa FOCO.⁶⁶

Ao contrário do que acontecia anteriormente, neste segundo período passaram a poder escolher as acções pretendidas, de acordo com as temáticas que mais as interessavam. Considera no entanto que as acções que eram organizadas pela DEPE eram mais formativas por incidirem em conteúdos mais próximos das necessidades da/os profissionais de educação de infância.

Para a educadora I podem ser diferenciados três períodos:

- entre 1984-1989, em que a formação contínua era praticamente inexistente;
- entre 1990-1992, em que existiram acções organizadas pelo sindicato e pela Coordenação da Área Educativa de Santarém. Estas acções surgiam sobretudo a partir do 2º período do ano lectivo, abordando algumas temáticas que vieram ao encontro de questões que a preocupavam;
- depois de 1992, quando começaram a existir várias acções de formação acreditadas, organizadas por diferentes entidades. Ao contrário do que acontecia anteriormente, estas acções passaram a existir ao longo de todo o ano lectivo, sendo maior a diversidade das temáticas e as possibilidades de escolha.

Esta educadora refere não ter tido acesso a qualquer tipo de formação anterior ao final dos anos 80, nomeadamente nunca teve acesso ao trabalho organizado pela DEPE. Como ela própria referiu durante as entrevistas, este facto pode ser explicado devido a ter estado colocada em localidades distantes, longe dos principais centros urbanos.

Para as educadoras da *ESE*, devido à sua reduzida experiência profissional não é evidente a existência de uma evolução significativa a nível da formação contínua.

⁶⁶ Programa de financiamento europeu.

– As acções de formação frequentadas

Visando um melhor conhecimento das diferentes acções frequentadas, a partir dos documentos entregues durante as entrevistas, nomeadamente o *curricula vitae*, foi elaborado um quadro em que estas acções são apresentadas por ordem cronológica.

Neste quadro não estão referenciadas algumas das actividades dinamizadas pelos serviços responsáveis pelo apoio à rede institucional, que por não serem certificadas não são referenciadas nos *curricula vitae*. O mesmo acontece relativamente à participação em grupos concelhios. Estas actividades serão posteriormente analisadas a partir das informações recolhidas durante as entrevistas.

No quadro não existem informações relativas à educadora Y, em consequência da sua participação quase nula em acções de formação contínua, devido à sua reduzida experiência profissional e à grande mobilidade que tem caracterizado o seu percurso. Esta educadora tem, no entanto, participado em alguns encontros organizados pela ESE, nomeadamente os que têm sido organizados no âmbito do *Projecto Museológico* com o qual tem colaborado.

Apesar de neste quadro serem apenas apresentados os encontros e acções de formação frequentados após a formação inicial, a educadora D, que iniciou o seu trabalho antes de terminar o curso, refere ter frequentado algumas acções, sobre temáticas relacionadas com o ensino especial, antes da conclusão da formação inicial.

Neste quadro é feita uma diferenciação entre Encontros e Acções de Formação. Como Encontros, foram considerados os colóquios, seminários e outros tipos de actividades em que existiram intervenções de vários oradores. Por acções de formação foram consideradas as acções dinamizadas com um grupo de participantes mais restrito, por formadora/es, sobre uma temática específica.

A duração, temáticas e entidades organizadoras são apresentadas, através de uma codificação que é explicitada na legenda. É ainda diferenciado se estes encontros e acções se destinavam a docentes de vários níveis de ensino ou apenas a profissionais de educação de infância.

Devido ao grande número de informações, para uma leitura mais fácil a apresentação dos dados foi desdobrada, sendo numa primeira parte apresentadas as acções frequentadas na década de oitenta (não

constando a educadora T, que na altura não tinha ainda realizado a sua formação inicial) e numa segunda parte as acções frequentadas na década de noventa (integrando todas as educadoras, à excepção da educadora Y, pelos motivos já apresentados).

Quadro 43 – Síntese das acções de formação contínua frequentadas pelas educadoras ⁶⁷

Encontros/Acções frequentadas durante os anos 80	
Ano Lectivo	Encontros/Acções de Formação realizadas
1983/84	enc. Ed Inf./VI (Trabalho em creche)
1984/85	Encontro/I (Educação Especial) Enc. Ed Inf./XI (Temas diversos)
1985/86	Encontro/VII (Temas diversos) Enc. Ed Inf./II (Expressão Plástica) AF Ed Inf./VIII (Alfabetização)
1986/87	Enc. Ed Inf./XI (Temas diversos) AF Ed Inf./II (Psicologia do Desenvolvimento) AF Ed Inf./XI (Matemática)

⁶⁷ Legenda:

Estrutura da Acção (Duração/Público Alvo)

- Duração - 1 - 3 dias
- Duração - 4 - 5 Dias
- em horário pós-laboral até 25h
- em Horário Pós-Laboral mais de 25h
- Encontro - Diferentes temas para todos os docentes
- Enc. Ed Inf. - Diferentes temas para educadores de infância
- AF - Acção de Formação para todos os docentes
- AF Ed Inf. - Acção de Formação para educadores de infância

Entidades Organizadoras:

- Serviços responsáveis pela rede institucional: I - Centro Regional de Segurança Social (CRSS); II - Serviços Centrais do Ministério da Educação (ME); III - Serviços regionais do ME de Santarém; IV - Serviços regionais do ME não pertencentes ao distrito de Santarém.
- Serviços de Saúde: V - Hospital/ Centro de Saúde/Saúde Escolar do distrito de Santarém; VI - Sociedade Portuguesa de Pediatria
- Instituições de Formação: VII - Escola A e outras instituições privadas do distrito de Santarém; VIII - ESE de Santarém; IX - Escola B; X - Centro de Formação de Associações de Escolas do distrito de Santarém.
- Associações Profissionais: XI - Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI) fora do distrito de Santarém; XII - APEI no distrito de Santarém; XIII - Associação Sindical no distrito de Santarém.
- Autarquias: XIV - Câmaras Municipais do distrito.
- Outra Associações/Instituições: XV

1987/88	AF Ed Inf. / IX (Jardim de Infância/Família)
1988/89	Encontro/ XIII (Temas diversos) AF / XV (Literatura para Crianças) AF / XV (Educação Especial) A F / XV (Educação Especial) AF / XIII (Educação Especial) AF Ed Inf. / III (Psicologia do Desenvolvimento) AF Ed Inf. / III (Ciências Naturais) AF Ed Inf. / III (Ciências Naturais)
1989/90	Encontro/ III (Educação Especial) Encontro/ XIII (Temas diversos) Enc. Ed Inf. / XIII (Temas diversos) Enc. Ed Inf. / XIII (Políticas Educativas) Encontro/ XV (Educação Especial) AF / VIII (Informática) AF / III (Expressão Comunicação) AF / XIII (Gestão Institucional) AF Ed Inf. / XIII (Expressão Plástica) AF / III (Relação Jardim de Infância/Escola) AF/III (Relação Pedagógica, Definição de Projectos)
Encontros/Ações frequentadas durante os anos 90⁶⁸	
Ano	Encontros/Ações de formação
1990/91	Enc. Ed Inf. / IV (Temas diversos) Encontro/ VIII (Temas diversos) Encontro/ XIII (Situação Profissional) AF Ed Inf. / VIII (Informática) AF / III (Reforma Curricular) AF / III (Relação J. Infância/Escola) AF / XIII (Educação para a Paz) AF Ed Inf. / XIII (Actividade Lúdica) AF Ed Inf. / XIII (Matemática) AF Ed Inf. / III (Planificação Avaliação) AF Ed Inf. / XIII (Literatura p/ Crianças) AF Ed Inf. / XIII (Expressão Plástica)
1991/92	Encontro/ III (Educação Especial) Encontro/ III (Educação Especial) Encontro/ III (Relação Escola/Meio) Encontro/ V (Pediatria) Encontro/ XV (Educação Especial)

⁶⁸ Ver legenda da página anterior.

	Encontro/ XV (Genética) Encontro/ XIV (Reforma Curricular) Encontro/ XV (Psicologia e Educação) Enc. Ed Inf. / XIII (Temas diversos) Enc. Ed Inf. / XIII (Temas diversos) AF / XV (Educação Especial) AF Ed Inf. / XIII (Actividade Lúdica) AF Ed Inf. / XIII (Organização do trabalho) AF / XIII (Relatório e Currículo) AF / III (Educação Especial) AF / XIII (Reforma Curricular)
1992/93	Encontro/ III (Relação Escola/Meio) Encontro/ III (Relação J. Infância/Escola) Encontro/ XV (Educação Especial) Encontro/ VIII (História da Educação) Encontro/ XIII (Situação Profissional) Enc. Ed Inf. / III (Temas diversos) Enc. Ed Inf. / I; IX (Ética, Ed. Infância) Enc. Ed Inf. / XIII (Temas diversos) AF / III (Educação Especial) AF / XIII (Projecto Educativo) AF Ed Inf. / XII (Literatura p/ Crianças) AF Ed Inf. / VIII (Ed. Física)
1993/94	Encontro/ XV (Educação Especial) Encontro/ XV (Educação Especial) Encontro/ XIII (Situação Profissional) Enc. Ed Inf. / XIII (Política Educativa) Enc. Ed Inf. / III (Temas diversos) AF / XIII (Relação J. Infância/ Escola) A F / X (Expressão Plástica) A F / X (Intervenção Socio-educativa) AF / XIII (Educação Ambiental) AF / XIII (Projecto Educativo) AF / X (Observação e Registo) AF Ed Inf. / XIII (Des. Curricular)
1994/95	Encontro/ III (Educação Especial) Enc. Ed Inf. / III (Temas diversos) Enc. Ed Inf. / III (Des. Curricular) Enc. Ed Inf. / XIII (Temas diversos) AF / XIII (Educação Física) AF / XIII (A Mulher nos livros e manuais) AF / XIII (Educação Especial)

	AF/ XIII (Relatório e Currículo) AF/ XIII (Educação Ambiental) <u>AF Ed. Inf. /VIII</u> (Modelos Educativos p/ Ed. Infância/ Método Biográfico)
1995/96	Encontro/ III; VIII (Temas diversos) Encontro/ III; VIII (Apresentação de Projectos) Encontro/ V (Pedopsiquiatria) Encontro/ VIII (Multicultura) Encontro/ XIV (Literatura p/crianças) Enc. Ed Inf. / III (Temas diversos) AF/ XIII (Exclusão Social) A F/ V (Prevenção/Saúde) A F/ V (Saúde) AF/ XV (Prevenção Rodoviária) AF/ XV (Educação Especial) AF/ X (Relação Escola/Meio)
1996/97	Encontro/ 4 (Apresentação de Projectos) Encontro/ 15 (Educação Especial) Enc. Ed Inf. / 3; 8 (Políticas Educativas) AF Ed Inf. / 13 (Organização do Trabalho) AF Ed Inf. / 13 (Alfabetização) AF Ed Inf. / 13 (Educação Física) <u>AF Ed Inf. /13</u> (Comunicação e Meios de Expressão)

Analisando globalmente os diferentes encontros e acções de formação frequentados, podemos observar que durante a década de 90, as acções passaram a ser mais numerosas e diversificadas, tanto em relação às temáticas como em relação às entidades organizadoras. Na década de 90, o número total de actividades frequentadas (81) representa mais do dobro das que foram frequentadas num período de tempo igual, nos anos 80 (29).

Vendo mais atentamente, constatamos que durante a década de 80, foram 12 os Encontros frequentados, sendo metade organizados especificamente para profissionais de educação de infância. A duração destes Encontros foi de 1-3 dias (6) e de 4-5 dias (6).

No total são 17 as acções de formação frequentadas, sendo 9 especificamente organizadas para educadores de infância. Quanto à sua duração é na sua maioria curta, tendo apenas 8 sido realizadas em horário

pós-laboral: 6 com duração não superior a 25 horas e 2 com uma duração compreendida entre 25 e 50 horas.

As entidades organizadoras são variadas, ocupando um lugar de destaque as associações profissionais e sindicais, os serviços centrais e regionais do Ministério da Educação e algumas instituições de formação, nomeadamente a Escola A, a Escola B e a ESE.

As temáticas são diversificadas, sendo de destacar que em primeiro lugar surgem as actividades de formação relacionadas com a educação especial, destaque que pode surgir em consequência da experiência profissional de algumas das educadoras. Observa-se ainda que predominam temáticas transversais (21, o que corresponde a cerca de 72%) existindo apenas 8 (cerca de 31%)⁶⁹ que abordam áreas de conteúdo específicas.

Analisando mais detalhadamente a década de 90, no total são 38 os Encontros frequentados (sendo 13 especificamente organizados para educadores de infância) e 42 as acções de formação (sendo 16 especificamente organizadas para educadores de infância). Comparando estes dados com os da década de 80, é evidente que apesar de ser maior o número de actividades, proporcionalmente diminuiu o número de Encontros e Acções organizadas especificamente para educadora/es de infância. Este aspecto, como já foi referido, é avaliado negativamente por algumas educadoras.

Relativamente aos Encontros, estes maioritariamente duraram entre 1 a 3 dias. Quanto às acções de formação, foram na sua maioria de curta duração, existindo apenas 8 em horário pós-laboral: 4 com uma duração superior a 25 horas.

Quanto às entidades responsáveis pela organização, continuam a ser variadas, à semelhança do que se observava em relação às actividades frequentadas durante a década de 80. Verifica-se no entanto, um acréscimo do número de encontros organizados pelos serviços regionais do Ministério da Educação, que passaram a ter um papel mais activo no apoio à rede institucional. Ao contrário do que seria de esperar, é reduzido o número de acções organizadas pelos Centros de Formação

⁶⁹ Como áreas de conteúdo específicas foram consideradas as temáticas: Literacia; Literatura para crianças; Ciências Naturais; Matemática; Informática; Expressão Comunicação; Expressão Plástica

de Associações de Escolas, factor já anteriormente verificado na caracterização das profissionais que trabalham no distrito.

As temáticas, são bastante mais diversificadas do que na década de 80. A abordagem de questões relacionadas com o trabalho no ensino especial continua, no entanto, a ocupar um lugar de destaque. É ainda de salientar o aparecimento de novas temáticas, ausentes na década de 80, nomeadamente a abordagem de questões relacionadas com a situação profissional e com as políticas educativas existentes. É também de salientar o aparecimento de mais acções relacionadas com o desenvolvimento curricular e com a organização do trabalho. Ao contrário do que acontecia nos anos 80, aparecem também espaços de encontro para a discussão e apresentação de projectos desenvolvidos pela/os profissionais.

Observa-se ainda que continuam a predominar temáticas transversais (61, o que corresponde a cerca de 75%) existindo apenas 20 (cerca de 25%) que abordam áreas de conteúdo específicas.⁷⁰

Quadro 44 – Número total de acções de formação frequentadas pelas educadoras

Escola A Ed. N	Escola A Ed. U	Escola B Ed. D	Escola B Ed. E	ENEI Ed. H	ENEI Ed. I	ESE Ed. T
Anos 80						
Encontros: 2 Accões de Formação: 1 (horário pós-laboral + 50h) Total 3	Encontros: 1 Accões de Formação: - Total 1	Encontros: 5 Accões de Formação: 7 (3 horário pós-laboral c/ - 25h) Total 12	Encontros: 2 Accões de Formação: - Total 2	Encontros: 3 Accões de Formação: 8 (2 horário pós-laboral c/ - 25h) Total 11	Encontros: 4 Accões de Formação: 2 (1 horário pós-laboral c/ - 25h) Total 6	—

⁷⁰ Como áreas de conteúdo específicas foram consideradas as temáticas: Literacia; Literatura para crianças; Matemática; Informática; Escola/Meio; Ed. Ambiental; Actividade Lúdica; Comunicação e Meios de Expressão; Expressão Plástica; Educação Física.

Anos 90						
Encontros: 4 Accões de Formação: 4 (2 horário pós-laboral 1 c/ 50h 1 c/ + 50h) Total 8	Encontros: 11 Accões de Formação: 7 (2 horário pós-laboral 1 c/ - 25h 1 c/ 50h) Total 18	Encontros: 7 Accões de Formação: 7 (1 horário pós-laboral c/ + 50h) Total 14	Encontros: 6 Accões de Formação: 12 (2 horário pós-laboral c/ cerca de 50h) Total 18	Encontros: 7 Accões de Formação: 9 (3 horário pós-laboral 1 c/ - 25h 1 c/ 50h 1 c/ + 50h) Total 16	Encontros: 8 Accões de Formação: 8 (2 horário pós-laboral 1 c/ 50h 1 c/ + 50h) Total 16	Encontros: 8 Accões de Formação: 12 (2 horário pós-laboral 1 c/ 50h 1 c/ + 50h) Total 20
TOTAL						
Total: 11	Total: 19	Total: 26	Total: 20	Total: 27	Total: 22	Total: 20
Encontros: 6 Accões de Formação: 5 (3 longa duração)	Encontros: 6 Accões de Formação: 5 (2 longa duração)	Encontros: 12 Accões de Formação: 14 (4 longa duração)	Encontros: 8 Accões de Formação: 12 (2 longa duração)	Encontros: 10 Accões de Formação: 17 (5 longa duração)	Encontros: 12 Accões de Formação: 10 (3 longa duração)	Encontros: 8 Accões de Formação: 12 (0 longa duração)

O número de encontros e acções de formação frequentados, por cada uma das educadoras, ao contrário do que se poderia esperar nem sempre é maior nas que têm mais anos de serviço. Temos no entanto que considerar que mais do que o número de acções frequentadas, há que ter em conta a sua duração.

As educadoras da Escola A, são as que frequentaram um menor número de actividades de formação contínua. Este aspecto é particularmente evidente no caso da educadora N que é uma das que tem mais anos de serviço, nomeadamente na rede pública do Ministério da Educação. Esta educadora, no entanto, é uma das que frequentou acções de mais longa duração, sobretudo relacionadas com a planificação e organização do trabalho.

No geral não são muitas as acções de longa duração frequentadas, predominando a participação em Encontros e acções pontuais.

Relativamente à educadora T, da ESE, observa-se por exemplo que apesar de ser grande o número de encontros e acções de formação em

que tem participado atendendo ao seu reduzido tempo de serviço, estas são todas de curta duração. Esta lacuna é justificada pela dificuldade de acesso a acções mais longas, devido à sua situação profissional. Esta dificuldade surge não só em consequência dos critérios de selecção definidos, como também em consequência da instabilidade das colocações.

É a educadora H, da ENEI, quem participou num maior número de Encontros e acções de formação, nomeadamente acções de longa duração. É no entanto de salientar que para além de ser uma das educadoras com mais tempo de serviço, sempre trabalhou na rede pública do Ministério da Educação. Muitas das acções frequentadas foram organizadas pela ESE, aspecto que se relaciona com o facto de ser uma das educadoras que colabora há mais anos nos estágios desta instituição.

Para todas as educadoras, mesmo para as mais antigas, é evidente que é maior o número de acções frequentadas na década de 90. Esta constatação vem ao encontro da maior oferta e diversidade que passou a existir na formação contínua.

Durante a década de 90, paralelamente ao aumento do número de acções de formação é também evidente o maior número de Encontros, muitos organizados pelos serviços regionais do Ministério da Educação e pelas associações sindicais.

A maior diversidade das acções, nomeadamente a nível das temáticas, nem sempre significa que tenha passado a existir uma resposta mais adequada. Muitas das acções deixaram de se destinar especificamente a educadores de infância, facto que é criticado por algumas educadoras. Estas dizem preferir as acções especificamente relacionadas com a educação de infância, nomeadamente o desenvolvimento de práticas formação mais centradas nos seus locais de trabalho.

– Aspectos mais positivos do processo formativo

A maioria dos aspectos referidos pelas educadoras como tendo sido mais positivos a nível da formação contínua, relacionam-se com a resposta que esta proporcionou às dificuldades sentidas na prática pedagógica. É no entanto de salientar, que para quase todas, a referência à formação contínua não surgiu espontaneamente.

Começando pelas educadoras da *Escola A*, no essencial ambas valorizam a abordagem de questões concretas, próximas das suas práticas de trabalho. Referindo-se a um encontro e a uma acção de formação considerados particularmente importantes no seu percurso profissional, a educadora N privilegia a diversidade das temáticas abordadas e a participação activa da/os formanda/os.

“Gostei muito pela diversidade dos temas que foram falados e pelos formadores. Acho que foi de uma qualidade excelente(...) Houve diálogo entre as pessoas e os formadores (...) gostei muito e aprendi muito.(...)”; “(...) gostei imenso do nosso curso (...). Pronto, mais uma vez volto a dizer que gostei muito porque acho que houve também uma grande abertura. (...) acabámos por abordar um pouco de vários temas que nos interessam dentro da educação e que foram muito positivos. (...) E foi uma coisa continuada, não foi uma acção aqui outra ali, foi uma coisa continuada.” (Educadora N)

Para a educadora U, o mais importante na formação contínua é que esta seja desenvolvida de forma muito prática, nomeadamente proporcionando a aprendizagem de técnicas de trabalho.

Referindo-se ao que de mais importante aprendeu na formação contínua, a educadora N, salientou que foi através de algumas acções que aprendeu a planificar, lacuna que sentia da sua formação inicial.

“Era um curso para professoras primárias e educadores, e aí houve uma troca de elaboração de projectos... lá está, isso também marcou (...) também trabalhámos o registo e a observação e começámos a trabalhar o projecto naquele esquema dos objectivos gerais, objectivos específicos, os recursos... que até aí eu também fazia as coisas mas nunca tinha ouvido falar nessas nomenclaturas. Isso foi tudo novo para mim, e então marcou-me (...)” (Educadora N)

A propósito desta acção de formação, também valoriza o ter-lhe proporcionado uma maior proximidade e reflexão sobre a articulação entre o trabalho desenvolvido no jardim de infância e na escola.

“(...) Aquilo foi totalmente novo.”; “Foi a escola primária e o jardim, elaborámos projectos de trabalho. Nesse ano penso que para todo o pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, foi um ano de relações estreitas entre o jardim e a escola. Foi quando o jardim e a escola se aproximaram.(...)” (Educadora N)

O ter começado a planificar o seu trabalho de forma mais fundamentada e estruturada, foi uma evolução determinada pelo Ministério da Educação. De acordo com o seu testemunho, a partir do final dos anos 80, a Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE) do Ministério começou a organizar reuniões em que as profissionais passaram a discutir em conjunto os seus projectos de trabalho.

“(…) foi quando começámos a ter orientações para a elaboração do relatório. (...) eu fiz pela primeira vez o meu projecto (...)”; “(...) era nestas reuniões que nós começámos a ouvir falar nos projectos. (...) E então aí começámos a tomar contacto com as colegas pioneiras nesses projectos, que eram as colegas mais antigas(...). (...) as pessoas tinham um bocado de medo de dar a cara, e penso que também passei um bocado por isso.(...) foi quando começou a haver a projecção de slides sobre os trabalhos, projecção de fotografias, os trabalhos ilustrados começaram a aparecer. Porque começaram a aparecer os tais ditos relatórios, que a partir dessa altura começaram a ser obrigatórios...”; “(...) Até aí, vinham, davam-nos um texto ou outro (...). E pronto, encontramos orientações disto, e orientações daquilo, mas aquilo não era discutido, não era falado...” (Educadora N)

Quanto ao apoio dado posteriormente pelos serviços regionais do Ministério não indica aspectos que tenham sido particularmente relevantes. A educadora U, que iniciou a sua experiência profissional na rede pública mais tardiamente, numa altura em que já existiam Coordenações das Áreas Educativas (CAE), dependentes das Direcções Regionais, salienta a importância do apoio dado por estas equipas quando iniciou o seu trabalho, fora do distrito de Santarém, e considera que este apoio diminuiu quando voltou para o distrito.

“(…) havia essas reuniões em que o CAE apoiava mais do que apoia aqui. (...)no princípio do ano também tivemos uma reunião (...) com vários elementos: com a inspectora, com o delegado, assim com uma equipa para tomarmos conhecimento das pessoas e do trabalho que essas pessoas faziam.”; “E deram-nos uma pasta com muitos papéis para consultarmos.” (Educadora U)

Quanto à evolução que se tem verificado a nível da formação contínua, apesar de serem salientadas algumas lacunas, no geral, o balanço é positivo.

“(…) já melhorámos bastante. Antigamente tínhamos aquele tipo de formação que era só de um dia, eram mais reuniões, não se aprofundava propriamente um tema. Hoje penso que não, penso que há uma grande mudança.”; “Bem, a nível de formação acho que tem melhorado (...) ultimamente tem sido uma formação mais cuidada.” (Educadora N)

Para as profissionais formadas pela *Escola B*, o balanço mais positivo é feito pela educadora D que apresenta vários exemplos de acções de formação que foram importantes no seu percurso profissional. Para esta educadora, a análise das temáticas das acções que tem vindo a frequentar, é reveladora da diversidade que tem caracterizado a sua experiência de trabalho.

“(…) as várias acções que frequentei a nível da formação contínua, têm muito a ver com as dificuldades que eu estava a sentir naquele momento, sempre relacionadas com o trabalho, com as idades com que estava. Procurei sempre as acções de formação para me ajudarem na prática pedagógica. Para me darem o suporte teórico.”; “Quando eu estava na creche, por exemplo, tinha imensas dificuldades porque nunca tinha trabalhado com aquelas idades, procurei acções que me ajudassem com crianças daquelas idades, e por aí fora.”; “Quando fui para o ensino especial, também estava mais virada para esse tipo de ensino.”; “Depois quando passei para a rede pública tentei também ir respondendo às necessidades que sentia...”; “(...) durante a minha formação contínua abordei quase todas as áreas, fui a acções de tudo um pouco.”; “(...) procurei sempre manter uma certa regularidade na formação contínua(…)” (Educadora D)

A educadora E, deu também alguns exemplos de acções de formação que foram importantes. Valoriza as características do/a formador/a, nomeadamente o seu conhecimento e experiência de trabalho na área da educação de infância, assim como a sua sensibilidade em relação às necessidades da/os formanda/os.

“(…) que tenha realmente a ver com os nossos problemas, com as nossas dificuldades. Quando é feita por pessoas que conhecem bem o nosso trabalho (...) Por educadores ou por pessoas ligadas ao pré-escolar que já tenham estado num jardim, que já tenham feito trabalho sobre o jardim. Têm que ser pessoas que tenham contacto com a nossa profissão, porque se não, não é a mesma coisa.” (Educadora E)

Salienta ainda a importância da formação contínua proporcionar a reflexão mais fundamentada das temáticas estudadas durante a formação inicial.

“... primeiro quando aprendemos [na formação inicial] é tudo um bocado abstracto, temos que fixar as coisas, por exemplo as fases do desenho, antes de termos tido contactos com o directo. Agora [na formação contínua] estamos-nos a aperceber das coisas de forma diferente. (...) temos muito mais interesse...” (Educadora E)

Para esta educadora também foi muito importante o apoio que era dado pela DEPE, quando começou a trabalhar na rede pública. Mas considera que as acções que tem frequentado nos últimos anos, nomeadamente as que são acreditadas pelo Conselho Coordenador da Formação Contínua, também têm sido muito positivas. Sendo uma das educadoras que frequentou mais acções organizadas por Centros de Formação de Associações de Escolas, valoriza a preocupação que actualmente existe em caracterizar de forma mais fundamentada as necessidades de formação.

“Eu acho que as acções (...) têm sido boas. As que são mesmo para o pré-escolar, acho que as pessoas gostam, acabam sempre por ir pelos créditos mas depois acabam por gostar. (...) são organizadas por professores que estão na prática e isso também conta muito.”; “Não é como nas acções antigas, muito teóricas.”; “(...) a Directora do Centro de Formação, chegou-nos a perguntar quais eram as nossas necessidades, que tipo de acções é que gostávamos de vir a ter (...) para elas futuramente lançarem as acções ...e isso acho que conta muito. (...)” (Educadora E)

Para a educadora H, da *ENEI*, as acções de formação mais importantes foram as que frequentou no início da sua experiência profissional, ainda organizadas pela DEPE e as que tem frequentado na ESE.

“(...) Naqueles primeiro anos, depois de eu acabar o curso, havia aquelas acções da DEPE. Pode-se dizer que foram acções bastante boas (...)”; “(...) mais ligadas ao nosso trabalho. Mas isso em relação à DEPE, em relação ao CAE já não (...). não sei se seria por ser no início, mas eu penso que estas foram mais importantes para mim do que estas de agora... também é outra fase da vida...”; “(...) acompanhavam-nos muito. (...) Vinha-nos visitar aos jardins [educadora da DEPE], ia muito às nossas reuniões

concelhias, falava muito connosco (...) era assim uma pessoa próxima...”; “(...) e depois tínhamos algumas acções (...)” (Educadora H)

“(...) as minhas melhores acções de formação contínua foram as organizadas aqui pela ESE..” “Eu ainda não frequentei nenhuma acção organizada pelos Centros de Formação. Inscrevi-me uma vez, mas acabei por não frequentar (...)” (Educadora H)

A educadora I manifesta uma opinião mais favorável relativamente à formação contínua. Durante a entrevista referiu espontaneamente a importância que esta tem tido no seu percurso profissional, dando vários exemplos de acções que a têm influenciado positivamente.

“(...) vêm as acções de formação que vão ajudando numas coisinhas...”; “(...) depende um bocadinho do interesse da acção, do tema em si.” (Educadora I)

A propósito da importância que atribui às temáticas abordadas, refere que algumas acções que frequentou no início da carreira, apesar de terem uma duração reduzida, foram revelantes por irem ao encontro das suas necessidades. Estas acções relacionavam-se com a planificação e avaliação do trabalho, numa altura em que começou a ser exigida pelo Ministério a apresentação de relatórios.

“Há uma [acção de formação] por exemplo (...) que também me marcou. (...) Foi quando começámos a ter que fazer relatórios, quando de Lisboa mandaram uma lista de indicações para se fazer um relatório(...) Andava tudo aflito com o relatório final de actividades que tínhamos que deixar no jardim. Havia diversas interpretações, andávamos todas um bocadinho assustadas (...). Ajudou-nos a clarificar ideias (...) que a definição do projecto tinha que partir das necessidades do meio, etc... que não podíamos ir com projectinhos já feitos, sem conhecer a realidade (...) veio reforçar o que já tinha aprendido [na formação inicial]. (...) Foi muito, muito, gira.(...)” (Educadora I)

A educadora I, dá exemplos de outras acções que considera terem sido importantes, nomeadamente algumas que a têm ajudado no curso de especialização que está actualmente a frequentar, salienta ainda a importância da articulação teoria-prática para uma melhor integração dos saberes.

A reduzida experiência profissional das educadoras formadas pela ESE, implica que a sua participação a nível da formação contínua seja mais restrita. Começando pela educadora T, apesar de ser diversificado o número de acções em que tem participado, estas têm sido pontuais, de duração reduzida. No entanto, faz um balanço positivo do percurso que tem vindo a realizar a nível da formação contínua e apresenta vários exemplos de aprendizagens realizadas em algumas das acções frequentadas.

“Praticamente dão sempre uma visão nova, mas algumas marcam mais que outras.(...)”; “(...)Coisas muito práticas, claro que tendo a sua fundamentação teórica (...) mas há uma parte prática que eu valorizo muito. Nós também precisamos de novas ideias que vão surgindo, coisas novas que as pessoas sabem que nós não conhecemos, e é essa parte que é muito positiva na formação.” (Educadora T)

No caso da educadora Y, a sua experiência a nível de formação contínua é muito mais reduzida. No entanto, faz um balanço positivo dos encontros e acções em que tem participado.

“(...)Umas mais do que outras(...) são sempre importantes.”; “(...) É sempre interessante, aprendemos sempre alguma coisa, se bem que às vezes não tenha rigorosamente nada a ver com a nossa profissão.”; “(...) aquela última que eu fiz (...) era sobre: ‘Adaptações curriculares em crianças com necessidades educativas especiais’ estava mais virada para o primeiro ciclo (...) mas mesmo assim acho que também era importante para nós.” (Educadora Y)

No geral, existe uma diversidade nas opiniões expressas pelas educadoras relativamente à avaliação que fazem da formação contínua. As acções de formação mais valorizadas são aquelas que abordam temáticas mais próximas das suas práticas de trabalho.

Consideram que tem existido uma evolução positiva a nível da formação contínua. Porém, relativamente ao apoio dado pelos serviços do Ministério da Educação, algumas educadoras consideram, no entanto, que tem existido um certo retrocesso.

– Aspectos mais negativos do processo formativo

Os aspectos referidos como mais negativos no processo de formação contínua prendem-se com diferentes factores, nomeadamente a dificuldade de acesso, a falta de ligação à prática pedagógica e a reduzida duração das acções de formação. Estes aspectos não são no entanto igualmente considerados por todas as educadoras.

Para as profissionais da *Escola A*, a falta de ligação à prática pedagógica, parece ser o aspecto mais negativo. Neste sentido, a educadora N, avalia negativamente algumas acções que não se destinam apenas a educadores de infância, apesar de valorizar o trabalho conjunto com outra/os docentes, nomeadamente com colegas do 1º ciclo do ensino básico.

Para a educadora U, o facto de algumas acções serem demasiado teóricas, é também avaliado de forma negativa.

“(...) aquelas acções em que a gente vai lá ouvir as pessoas a falar... na altura acho que sim senhora, gosto muito, mas depois passados uns dias já me esqueci completamente.”; “Agora estarem a falar..., o que eles vão lá falar é praticamente tudo o que a gente também já ouviu falar na formação inicial.” (Educadora U)

Para ambas a duração das acções é um factor condicionante. A educadora N considera que as que têm uma duração reduzida são sempre menos produtivas, em termos de aprendizagem. A educadora U, no entanto, apesar de concordar com esta opinião, considera que as acções não devem ter uma duração muito longa.

“(...) Acções só de um dia não dão para nada. Nem tem interesse, nem motivam as pessoas. Para já no primeiro dia as pessoas nem têm suficiente à vontade para se dirigirem ao formador e conseguirem fazer perguntas ...isso só se consegue ao fim de uns 2, 3 dias ...” (Educadora N)

“Nem curtas, nem longas. Um dia é estarmos lá a ouvir que eles estão a dizer. (...) muitas horas, às vezes também se torna um bocado cansativo...” (Educadora U)

No geral, fazendo um balanço das acções de formação que tem frequentado, a educadora U considera que estas têm sido pouco marcantes na sua aprendizagem profissional.

As dificuldades de acesso à formação, são sobretudo salientados pela educadora N. Para além da falta de apoio formativo que sentiu no ensino privado, fez também referência ao difícil acesso à formação de quem trabalha longe dos principais centros urbanos.

Para as educadoras da *Escola B*, a dificuldade de acesso à formação é também uma dificuldade. De acordo com a educadora D, durante o seu trabalho no ensino especial, apesar de continuar a pertencer à rede pública do Ministério, deixou de ter acesso a informações sobre as acções organizadas por estes serviços. Mencionou ainda o facto de no início da sua carreira a formação ser sempre paga, o que a tornava menos acessível, ao contrário do que acontece actualmente.

A educadora E considera uma lacuna o facto de nem todos os anos serem organizadas acções para profissionais de educação de infância pelo Centro de Formação da área a que pertence. Mas a falta de articulação com a prática pedagógica é o factor considerado mais negativo.

"(...) continuam a existir muito poucas acções que tenham a ver propriamente com os educadores de infância.(...)" (Educadora D)

"(...) os formadores que não têm nada a ver com o nosso trabalho, a gente gosta de os ouvir mas depois na prática não têm sumo..." (Educadora E)

Referindo-se mais especificamente às acções desenvolvidas pelos serviços regionais do Ministério da Educação, esta educadora avalia negativamente algumas acções que frequentou nos últimos anos que considera não terem trazido nada de novo.

"(...) ninguém dá nada a ninguém, ficamos na mesma. Porque a troca de impressões com os colegas já a gente faz."; "Por exemplo, eu fui a uma reunião de lançamento do ano lectivo em que também se pretendia fomentar o trabalho com o 1º ciclo. Então deram-nos um texto para analisar (...). E depois como é sempre educadoras e professoras, os grupos foram mistos, mas ninguém sabia quem era quem. Eu estava num grupo em que elas não se aperceberam logo que eu era educadora e então

começaram a dizer mal das educadoras! (...) E aquilo não levou a nada! Foi mesmo um dia perdido."; "(...) mandam-nos só fazer trabalhos de grupo (...)" (Educadora E)

A este propósito refere a necessidade de existir uma fundamentação teórica mais precisa que ajude a contextualizar os trabalhos de grupo realizados.

"(...) agora os formadores pretendem que a gente troque informações uns com os outros, e que cada um tire as suas conclusões (...); "(...) nós às vezes aprendemos mais com aquilo que conversamos nos intervalos.(...)" (Educadora E)

Para a educadora H, da *ENEI*, como já foi referido, prevalece uma certa atitude crítica em relação à formação contínua.

"Não tenho achado que tenha sido muito marcante."; "(...) aprendemos sempre qualquer coisa de novo, mas não acho que tenha sido assim nada de tão novo, não me parece." (Educadora H)

Esta educadora é particularmente crítica em relação à formação organizada pelos serviços regionais do Ministério da Educação.

"(...) acho que a CAE está a falhar um bocado. (...) em relação ao trabalho que era feito pela DEPE (...) éramos muito mais apoiadas do que somos agora."; "Eu acho que naquelas acções em que tenho participado [organizadas pelo CAE] daquilo de que me apercebo, não são relacionadas só connosco, com o nosso trabalho de jardim de infância, são mais no geral. Eu penso que também são importantes..."; "(...) acho que o CAE nos devia dar mais acções constantes e com princípio meio e fim..."; "(...) não têm uma sequência." (Educadora H)

Mas esta opinião não é partilhada pela educadora I, que antes do início de funcionamento dos serviços regionais do Ministério da Educação, não se recorda de ter tido qualquer tipo de apoio formativo. Esta diferença pode surgir, como consequência de no início da sua carreira ter trabalhado longe dos principais centros urbanos.

"(...) nos primeiros anos, eu não me lembro de existirem acções de formação(...)" ; "Eu lembro-me que se recebia (...) uns dossiers que vinham do Ministério. Naquele

ano foi sobre a expressão plástica. Era tipo formação contínua sobre a expressão plástica, mas vinha numa espécie de dossier. Portanto nós não tínhamos acções de formação...”; “... nos últimos anos, sim, sim. ... Eu tenho a sensação que não houve nada nesses primeiros 4 anos, pelo menos não tenho ideia ...” (Educadora I)

Refere no entanto, que algumas das acções organizadas nos últimos anos, apesar de terem uma duração mais longa, por vezes têm pouca ligação com a prática pedagógica.

“(...)mesmo com maior duração, mas são coisas que se vão fazendo, já com outro ritmo.(...) Faz-se, até são agradáveis e transmitem alguns conhecimentos, mas já não é assim uma coisa tão pertinente. Pelo menos como o que se passou comigo em relação àquelas anteriores de que já falei. Mas se calhar há outras opiniões...” (Educadora I)

Apesar dos actuais Centros de Formação de Associação de Escolas terem representantes da/os educadora/es e realizarem levantamentos de necessidades, o/as profissionais continuam muito desligados do processo e nem sempre avaliam criticamente as suas dificuldades.

“Eu lembro-me de elegermos uma representante para o Centro de Formação e parou por aí o nosso contacto com o Centro! (...)” (Educadora I)

“As próprias pessoas às vezes não têm consciência das necessidades que estão a sentir. Porque vive-se muito rotineiramente nas situações e pensa-se pouco sobre elas. Depois não se tem bem consciência de que falta ali qualquer coisa, que havia de se saber mais sobre aquele tema, tentar resolver aquela questão de outra maneira... E como as pessoas também não têm consciência disto (...)e eu sei porque também já me aconteceu isso quando às vezes perguntam: *temas para as acções de formação?* Eu recordo-me de ter dificuldade em achar temas que me servissem para aquela altura, que viessem responder às questões que eu queria. E portanto sei que isso se passa ao nível das outras pessoas (...).” (Educadora I)

Para as educadoras da ESE, nomeadamente para a educadora T, a principal dificuldade é o acesso à formação, em consequência da sua situação profissional.

“(...) são um pouco esporádicas as acções de formação a que tenho tido acesso.”; “(...) os centros de formação têm acções de formação acreditadas às quais os contratados não têm acesso.”; “(...) as acções de formação a que nós temos acesso, se bem que sejam importantes, por exemplo, vêm-nos mais através do sindicato. Todas as outras, as acções de formação acreditadas, as contratadas raramente têm acesso. Lá aparece uma ou outra que consegue, mas é muito limitado(...)”; “E se bem que o ano passado foi um ano muito complicado, em que não consegui frequentar acções de formação por causa de andar de jardim em jardim, em diferentes colocações, nos outros anos, mais ou menos, uma, duas, três acções de formação faço sempre por conseguir.” (Educadora T)

A educadora Y, apesar da sua curta experiência em termos de formação contínua, considera que muitas acções são demasiado desligadas da prática pedagógica da educação de infância e que é insuficiente o apoio dado pelos serviços do Ministério da Educação.

Analisando globalmente, apesar de algumas opiniões contraditórias, a necessidade de existir uma maior ligação à prática pedagógica, nomeadamente a existência de uma maior proximidade entre a/os profissionais e as entidades responsáveis pela formação, parece ser um factor fundamental para uma resposta formativa mais adequada.

– Participação em grupos concelhios

Com a implementação da rede pública do Ministério da Educação, como foi já referido, foram organizados grupos de trabalho entre profissionais a nível concelhio, para ultrapassar algumas situações de isolamento e para fomentar uma maior reflexão das práticas educativas. Estas reuniões, decorrendo rotativamente nos vários jardins de infância, pretendiam também proporcionar um maior conhecimento das práticas educativas desenvolvidas, num processo de auto e hetero-formação que possibilitasse uma resposta mais adequada às necessidades sentidas por estes profissionais.

Apesar de nunca ter existido legislação que oficializasse o seu funcionamento, estes grupos foram apoiados pelos serviços responsáveis pela rede institucional. Inicialmente este trabalho era mesmo autorizado

durante o tempo lectivo, existindo reuniões mensais. Posteriormente, a dispensa lectiva deixou de ser concedida e foi-se perdendo a dinâmica inicial.

No final da década de 90 (1998) em consequência das alterações introduzidas a nível da gestão e autonomia dos estabelecimentos educativos passaram a existir *concelhos de docentes*, a nível dos agrupamentos de escolas e jardins de infância, formados por educadores e professores.

Durante as entrevistas a maioria das educadoras referiu considerar positivo o funcionamento dos grupos concelhios.

As educadoras da *Escola A*, apresentam exemplos de experiências de trabalho. Começando pela educadora N, é dado o testemunho de um projecto desenvolvido, que ainda hoje considera como um dos aspectos mais marcantes da sua carreira profissional.⁷¹

“(...) nessa altura as reuniões concelhias tal como hoje, não tinham um carácter obrigatório. Normalmente, reuníamos conforme ingressávamos neste ou noutro grupo e reuníamos assim. Mas também gostei muito.” (Educadora N)

“Na altura éramos 18 e fizemos este trabalho, foi sobre a linguagem como forma de comunicação (...) Foi dos trabalhos que eu mais gostei de fazer (...) fizeram-se coisas lindas, de acordo com a realidade de cada jardim. E temos as cassetes com canções e poesias (...).”; “(...) não digam que é por falta de disponibilidade, que as pessoas se aborrecem, porque nós contávamos anedotas, tínhamos um tempo para tudo. (...) Chegámos a tirar receitas de bolos, cada dia uma levava um bolo, fazia-se um chá (...) e a partir daí *‘vamos trabalhar!’* foi uma maravilha, adorei.”; “Há uma coisa, é que neste grupo conseguimos conjugar as afinidades das pessoas. (...) ninguém gostava de fazer trabalhos só de ordem teórica, tipo só investigação e só escrever... porque gostávamos de fazer sim, a investigação, também temos a fundamentação teórica, mas nunca sem a prática, porque isso para nós não nos dizia nada. (...) gostámos muito, foi um trabalho que adorei.” (Educadora N)

A educadora U também dá exemplos de trabalhos desenvolvidos em grupos concelhios avalia como muito positivos, nomeadamente

⁷¹ Este trabalho foi desenvolvido num grupo concelhio que era coordenado pela educadora I.

durante o seu primeiro ano de trabalho na rede pública, fora do distrito de Santarém.

“Era um núcleo muito grande mas estava muito bem organizado, ainda era do tempo que se faltava um dia ao jardim para ir às reuniões concelhias. (...) E mês sim, mês não, iam lá as educadoras do CAE(...) Andávamos a realizar um determinado trabalho que era até sobre a linguagem. Quando elas não iam trabalhávamos sozinhas, e preparávamos logo determinados pontos que queríamos que elas nos ajudassem no mês seguinte. (...) E elas traziam-nos fotocópias e livros, davam-nos apoio.”; “E no ano passado também funcionou bem.”; “(...) também teve um bocado a ver com a delegada [em relação ao ano anterior] embora não seja obrigatório, não se possa marcar faltas nem coisa nenhuma, mas ela sabe sempre quem está e quem não está (...)” (Educadora U)

Referindo-se aos aspectos que condicionam o funcionamento destes grupos, para além do apoio dado pelos serviços, ambas referem que depende muito das zonas e das pessoas que integram estes grupos.

“Mas por exemplo estou-me a lembrar de quando estive nas F. A (...) também se tentou fazer o grupo, também foi uma confusão, depois umas continuaram, outras desistiram... (...) E houve um grupo que continuou sempre (...)”; “(...) Depende muito das pessoas, eu acho que depende principalmente das pessoas (...) se a pessoa realmente quer ir, vai. (...) há sempre pessoas que rodam, mas pronto, lá está, basta haver esse grupo que fica sempre para dar continuidade (...)” (Educadora U)

Esta educadora considera fundamental tornar obrigatória a participação nestas reuniões.

“(...)eu concordava que passasse a ser obrigatório. Porque se no primeiro ciclo é obrigatório [conselho escolar], porque é que para as educadoras não é obrigatório? Concordo plenamente. Até porque eu acho que é muito importante.(...)” (Educadora U)

Esta opinião é partilhada pela educadora D da *Escola B*. Para as educadoras desta *Escola* a experiência dos grupos concelhios é também avaliada como muito positiva. Referindo-se ao trabalho que na altura estava a ser desenvolvido, a nível do grupo concelhio, a educadora E,

salienta a sua importância, apesar de referenciar algumas dificuldades derivadas da grande mobilidade docente que impedem a existência de um trabalho mais continuado.

“(…) não há propriamente um trabalho de conjunto a esse nível, [elaboração de projectos conjuntos] porque há muita gente nova... não conseguimos, há outras coisas, percebe?”; “Estamos a fazer uma reunião em cada jardim, portanto cada reunião é num jardim diferente. E depois pedimos coisas, perguntamos como é que funcionam as diferentes áreas, etc (...) E as pessoas de qualquer modo são muito abertas, para dar tudo, para transmitir tudo, para... a troca..” (Educadora E)

As educadoras da ENEI também avaliam de forma muito positiva o trabalho destes grupos. Apesar de não se recordar de ter frequentado acções de formação durante os seus primeiros anos de trabalho, a educadora I lembra-se de sempre terem existido reuniões concelhias. Referindo a importância do trabalho de auto-formação desenvolvido nestes grupos, apresenta o testemunho da sua experiência como coordenadora de dois núcleos no concelho de Santarém.⁷²

“(…) tive a coordenação dos grupos concelhios aqui de Santarém. Foi também foi muito giro. (...)”; “(…) O que conseguimos fazer, nesses dois anos, foi o projecto da linguagem, e depois no segundo ano começámos um outro, que depois não concluímos, porque era um projecto muito grande, e não tivemos tempo para o fazer (...)”; “Estávamos ali todas muito umas com as outras, e depois eu a coordenar o grupo (...). Aí é que sim, aí é que marcou a minha atitude em relação à forma de estar com as outras pessoas.”; “(…) se não, era ali um dia por mês, em que estávamos juntas. Não é que não seja sempre bom, agradável, mas não tão proveitoso. E assim não. Acabávamos por ter sempre esses mesmos bocadinhos de conversa, mas, paralelamente, tínhamos que fazer a nossa formação em relação àquilo que nos estava a interessar naquela altura, que era importante para nós.”; “(…) aproveitávamos muito essas reuniões para a nossa formação (...)”; “A produção da documentação escrita levou-nos a ter que ler, investigar, procurar, tudo isso. No segundo ano o projecto era sobre a terra, qualquer coisa assim. (...) Viemos ter com um professor aqui da escola [ESE] ele forneceu-nos material, deu-nos apoio (...) foi realmente

⁷² Num destes grupos, como foi referido, esteve integrada a educadora N.

importante.”; “Conseguimos aproveitar aquele tempo de forma a ser agradável e simultaneamente foi útil para a nossa formação (...)”; “(...) conseguimos ter consciência do que nos fazia falta, depois de debatermos as situações, depois de falarmos sobre elas. (...) assim em pequenos grupos, as pessoas trocam ideias, falam um bocado...” (Educadora I)

A educadora H apresenta também alguns testemunhos de experiências de trabalho a nível dos grupos concelhios que considera terem sido importantes no seu percurso profissional.

“(…) nós às vezes dizíamos: ‘estivemos aqui uma tarde, ou estivemos aqui um dia e acabámos por não fazer nada.’ Mas eu acho que fazemos alguma coisa (...) tivemos projectos muito giros a nível de concelho.”; “(…) além de podermos trabalhar certos e determinados temas, também é o contacto com as colegas (...) só isso acho que já é importante.” (Educadora H)

Ambas referem, no entanto, vários condicionalismos que dificultam o trabalho destes grupos, nomeadamente a capacidade da/os educadora/es se organizarem.

“Às vezes dispersamo-nos um bocado, porque somos muitas e já não nos encontramos há muito tempo e começamos à conversa.”; “(…) Também não podemos ir para essas reuniões com montes de ideias na cabeça (...) podemos ir com um projecto mais baixo e depois quando conseguirmos, podemos trabalhá-lo melhor (...)” (Educadora H)

Para a educadora I, estas dificuldades de organização, surgem também pela falta de apoio dos serviços responsáveis pela rede institucional.

“Aqueles reuniões é bom não servirem só para as pessoas não estarem tão sozinhas e conversarem um bocadinho, como o que normalmente se faz.”; “(…) Não tivemos ninguém que nos apoiasse (...) éramos nós, automaticamente, que nos reuníamos. (...) já tinha ido durante uma série de anos a essas reuniões e o que realmente se passava era assim... as tais conversazinhas e que pouco se passava disso. Portanto, estes dois anos em que se aproveitou realmente essas reuniões foram muito bons (...)” (Educadora I)

As educadoras da *ESE* também valorizam estes grupos de trabalho, pela troca de experiências que proporcionam.

“(…) há uma partilha de ideias e de conceitos entre as pessoas (…) de práticas diferentes. As pessoas têm que conciliar todos estes pontos de vista e agir em comum e isso tudo ajuda a ter uma perspectiva de trabalho em grupo que é muito útil, muito positiva.” (Educadora T)

Relatando a sua experiência durante o ano lectivo em que decorreram as entrevistas, a educadora T, refere participar em dois grupos concelhios, por considerar que as temáticas desenvolvidas se complementam, estando ambas relacionadas com o seu projecto pedagógico.

“Este ano vai ter piada porque pela primeira vez vou trabalhar com dois grupos ao mesmo tempo.(…)acabei por escolher ficar nos dois, porque achei que podia aproveitar dois aspectos importantes e que ao fim e ao cabo se podem entrecruzar (…) é pós-laboral, e são em dias diferentes (…) Estou a conseguir, penso que há um balanço positivo, até agora.” (Educadora T)

A educadora Y considera que estes grupos podem ser muito mais formativos do que a frequência de acções de formação.

“(…) coisas mais concretas sobre o jardim, se calhar é mesmo só nas reuniões de núcleo que se consegue. Nestas reuniões podem colocar-se problemas e é natural que haja sempre alguém que tenha mais prática neste ou naquele campo, ou que até tenha mais jeito para este ou para aquele campo, e que possa ajudar.” (Educadora Y)

No entanto, a grande instabilidade que tem caracterizado o seu percurso profissional tem impossibilitado uma participação mais activa nestes grupos, tendo apenas participado em reuniões pontuais, durante os reduzidos períodos em que está colocada em cada instituição. Considera que em muitos casos o seu funcionamento fica muito à quem dos objectivos pretendidos, devido às educadoras terem dificuldade de se organizar.

“(…) Mas isso tem a ver com outras coisas. Tem a ver com a mentalidade das pessoas, tem a ver com o elevado número de elementos do sexo feminino que existe na

profissão, tem haver com várias coisas. Pronto, as pessoas são todas diferentes. Todos diferentes, todos iguais. E muitas vezes vamos lá uma vez e não nos apetece voltar.” (Educadora Y)

Em síntese, podemos observar que apesar destes grupos de trabalho serem espaços formativos importantes, são vários os condicionalismos existentes, nomeadamente pela falta de apoio e pela grande mobilidade docente. No entanto, a principal questão surge em consequência das dificuldades da/os profissionais se organizarem.

– Principais influências da formação contínua

Na sequência da avaliação dos aspectos considerados mais positivos e negativos relativamente à formação contínua, procurou-se analisar as principais influências que esta deixou nas práticas educativas. As educadoras U (Escola A), G (Escola B) e R (ESE) não referiram nada que tivesse sido particularmente relevante. Quanto às restantes educadoras, foram explicitados alguns aspectos que de seguida passarão a ser analisados.

Começando pela educadora N (*Escola A*) foi salientada a importância das primeiras acções de formação que frequentou, organizadas pela DEPE (serviço central do Ministério da Educação) que a sensibilizaram para a importância de definir projectos de trabalho mais fundamentados e para a organização do trabalho em áreas de actividades, de forma a possibilitar um trabalho mais centrado nas iniciativas das crianças.

Salienta ainda a importância de algumas leituras a que teve acesso a partir de acções de formação frequentadas. Como já foi explicitado, esta educadora referiu que foi sobretudo a partir da formação contínua que aprendeu a planear o seu trabalho de forma mais fundamentada e estruturada.

Para a educadora E (*Escola B*) é também muito valorizado o apoio formativo dado pela DEPE, que lhe proporcionou uma aprendizagem importante em termos da planificação e registo das práticas de trabalho, assim como uma maior facilidade em responder às exigências burocráticas da gestão institucional da rede pública do Ministério da Educação.

“O relatório e a maneira como devíamos programar, davam-nos grelhas, davam-nos fotocópias para sabermos como fazer officios” (Educadora E)

Quanto à educadora H, da *ENEI*, para além de algumas leituras importantes, indicadas por formadores, a planificação do trabalho é também a principal aprendizagem realizada, sobretudo durante a formação organizada pela ESE no âmbito do apoio aos estágios.

Para a educadora I (*ENEI*) todas as acções de formação que frequentou serviram para aprofundar conhecimentos, mas não salienta aprendizagens que tenham sido significativas para a sua prática pedagógica. Dá no entanto um especial destaque ao trabalho desenvolvido no grupo concelhio que coordenou durante dois anos, que também é referenciado pela educadora N.

“(…) nós tomámos mais consciência de que ao nível da linguagem fazia falta termos mais formação, conhecer pistas de intervenção para os miúdos com dificuldades de dicção, por exemplo (...)” (Educadora I)

A educadora T (*ESE*) considera que as aprendizagens que tem realizado a nível da formação contínua, vêm ainda muito na continuidade daquilo que aprendeu na formação inicial.

“Dá-nos uma perspectiva nova em relação a certas actividades.”; “(...) não houve nenhum corte com a formação inicial, antes pelo contrário. (...) sinto uma continuidade muito grande e possivelmente também uma valorização ... há sempre ideias novas, coisas que nunca ouvimos falar... mas ainda é muito pouco. Essas coisas novas ainda são muito poucas.” (Educadora T)

Considera no entanto que há sempre ideias novas que acabam por ter repercursões no seu trabalho. Mais do que a forma como as acções são dinamizadas, valoriza a diversidade dos conteúdos abordados.

No geral, a não referência a influências específicas nas práticas educativas, por parte de algumas educadoras, é um aspecto que não podemos deixar de salientar como significativo.

No caso das educadoras mais antigas parece evidente a importância da formação contínua vivenciada numa fase inicial do seu trabalho na

rede pública, nomeadamente a forma como esta influenciou uma maior fundamentação e estruturação das suas práticas educativas.

- Algumas sugestões

A educadora N (*Escola A*), apesar da importância atribuída aos grupos concelhios, considera que este trabalho não exclui a importância de outras acções de formação.

“(...) Nós nos grupos concelhios reunimos, até fazemos trabalhos interessantes, mas também sentimos necessidade de ouvir pessoas especializadas em determinadas áreas...” (Educadora N)

Neste sentido, sugere algumas temáticas que gostava de aprofundar, como a educação física e a matemática. Considera, no entanto, que é fundamental que as acções não sejam de duração reduzida, para ser possível um maior desenvolvimento das temáticas abordadas.

Para a educadora D (*Escola B*), mais importante do que a duração é a escolha dos conteúdos ser adequada às necessidades de formação.

“Primeiro que tudo os conteúdos.”; “(...) Acho importante a utilização de meios audio-visuais.”; “E a participação activa das pessoas também.(...)” (Educadora D)

Reforça ainda a importância de passar a ser obrigatória a participação em grupos concelhios para garantir que não se perca a dinâmica de funcionamento já iniciada.

Para as educadoras da *ENEI*, é essencial o desenvolvimento de acções mais adequadas às necessidades específicas dos profissionais de educação de infância.

“(...) os temas que eu vejo, são mais abrangentes, sobre a educação em geral. O que também é importante, são mais no geral, dão para todos os graus de ensino. Isso é importante, mas acho que também faltam as tais... mais específicas (...) pode ser o CAE a fazer como a DEPE fazia...” (Educadora H)

Quanto a esta questão, a educadora I considera que é difícil que entidades exteriores dêem uma resposta adequada às necessidades sentidas pela/os profissionais. Neste sentido, valoriza o papel que pode ser desempenhado pelos grupos concelhios. Considera no entanto que estes grupos devem ser mais apoiados, a nível da organização, e também a nível científico, de acordo com as temáticas do trabalho realizado.

“Em relação à formação contínua acho que é sempre um bocadinho complicado. (...) as pessoas às vezes têm certas necessidades ao nível do seu dia a dia, mas às vezes nem temos bem consciência dessas necessidades. (...) e depois é difícil para uma entidade que está de fora (...) responder às necessidades que as pessoas têm naquela altura. (...)”; “(...) teria sempre que passar primeiro pelas pessoas que estão nas escolas, no dia a dia, tipo grupos concelhios, aproveitarem a rotina, parece-me que os grupos concelhios são os que estão mais próximos (...)”; “(...) não podem ser grupos muito numerosos. É preciso uma certa abertura para as pessoas falarem sobre as suas dificuldades do dia a dia. E umas pelas outras é importante tentarem perceber e consciencializar o que realmente precisam, o que é que está mal, o que é que precisavam de saber mais sobre qualquer coisa, ou sobre qualquer tema... E então, a partir daí, transmitirem às entidades que podem depois fornecer-lhes formação nesse sentido(...)”; “Eventualmente alguém de fora que tenha outro tipo de experiência, outros conhecimentos, outro tipo de formação, liderando estes grupos, também podia ajudar um bocadinho...” (Educadora I)

A educadora T (ESE) também salienta a necessidade de existir um maior apoio ao trabalho desenvolvido pelos grupos concelhios.

“Eu penso que, por exemplo, uma acção de formação com o grupo concelhio, era capaz de resultar muito, porque as pessoas estão dentro do mesmo concelho, sentem as mesmas necessidades, sabem mais dos problemas que as afectam. Se calhar era capaz de funcionar.” (Educadora T)

Salienta ainda a necessidade de ser mais fácil o acesso à formação para as educadoras que tal como ela não têm ainda um vínculo ao Ministério. A propósito desta questão, a educadora Y refere a importância de existirem acções de formação mais adequadas às necessidades específicas de quem está a começar a sua carreira profissional, com pessoas mais experientes.

Em síntese, as sugestões vão no sentido de uma maior adequação às necessidades práticas sentidas pela/os profissionais. Neste sentido é reforçada a importância de um tipo de formação mais centrado nas instituições educativas, nomeadamente um maior apoio à organização de grupos de auto-formação semelhantes aos grupos concelhios.

3.3 Principais características da experiência e da formação contínua

Relativamente à *experiência* de trabalho, o 1º ano é considerado como uma etapa fundamental no percurso profissional destas educadoras. A forma como este ano é avaliado, assim como os acontecimentos posteriormente vivenciados, parecem ser em grande parte condicionadas pelas características do contexto institucional. A importância da/ os colegas de trabalho, é outro aspecto decisivo para a maioria das educadoras, sendo considerado mais difícil o trabalho em instituições de lugar único.

A influência da formação inicial, parece ser maior no caso das educadoras formadas em escolas públicas. No entanto, este aspecto pode surgir em consequência de terem iniciado o seu trabalho na rede pública, onde tiveram a possibilidade de pôr em prática, de forma mais autónoma o que tinham aprendido.

Em geral, na caracterização que fazem da sua experiência profissional predominam as experiências positivas. Os aspectos negativos reportam-se sobretudo a lacunas da formação inicial e a questões institucionais, nomeadamente a grande instabilidade das colocações.

Quanto à *formação contínua*, para algumas educadoras esta não é considerada como particularmente relevante na sua aprendizagem profissional. Observa-se no entanto algumas contradições na forma como esta formação é avaliada.

Por um lado (na opinião das educadoras mais antigas) é evidente que se verificou uma evolução positiva tanto em termos quantitativos (aspecto evidente no número de acções frequentadas) como em termos qualitativos, considerando a organização e a maior duração das acções realizadas. Por outro lado, é considerado que algumas das acções de formação mais importantes foram as que decorreram durante os primeiros anos de experiência profissional.

Esta contradição pode surgir, em parte, em consequência da diversidade das necessidades sentidas ao longo da carreira profissional, existindo uma maior valorização do apoio formativo durante os primeiros anos de trabalho. Este aspecto é particularmente relevante considerando a situação de isolamento em que algumas iniciaram o seu percurso profissional.

Para as educadoras que começaram a sua carreira no ensino privado, o início do trabalho na rede pública e a possibilidade de terem acesso à formação contínua é avaliado de forma muito positiva.

Apesar da reconhecida evolução da formação contínua, esta não parece ser tão evidente relativamente ao apoio dado pelos serviços responsáveis pela rede institucional. Várias educadoras consideram que quando este apoio deixou de ser dado pelos serviços centrais, se verificou um retrocesso na qualidade das acções realizadas.

As acções iniciais organizadas antes da regionalização dos serviços do Ministério da Educação, surgindo em consequência do desenvolvimento inicial da rede pública, implicaram uma evolução da própria forma de conceber as práticas educativas da educação de infância. Como é dito por muitas educadoras, começaram a ser feitas novas exigências, nomeadamente a organização de relatórios com os projectos de trabalho desenvolvidos.

Enquanto que na década de 90 passaram a existir várias acções de formação sobre desenvolvimento curricular, organizadas por diversas entidades, na década de 80 esta temática foi sobretudo trabalhada em encontros organizados pelos serviços responsáveis pelo apoio à rede institucional, sendo abordada de forma muito pragmática, de acordo com as características específicas das práticas de trabalho da educação de infância.

Nos anos 90 há um aumento do número de acções frequentadas, muitas com uma maior duração, possibilitando o aprofundamento dos conteúdos abordados. Nesta década de 90 começa a existir uma maior valorização da participação activa da/os formanda/os nas acções de formação realizadas. No entanto, as temáticas abordadas passaram a ser mais genéricas, muitas vezes destinadas a docentes de vários níveis de ensino.

É de salientar a importância atribuída aos núcleos concelhios, como grupos de auto-formação. Para quase todas as educadoras devia existir uma maior formalização e apoio ao trabalho realizado por estes núcleos.

A diversidade das estruturas da formação actualmente existentes, pode proporcionar uma participação mais activa da/os educadores na

gestão da sua formação. Observamos no entanto que, tirando algumas excepções, na maioria dos casos parece predominar uma atitude de exterioridade e um certo desconhecimento relativamente ao funcionamento de algumas destas estruturas, nomeadamente dos Centros de Formação de Associações de Escolas.

Retomando as dimensões consideradas para o estudo do desenvolvimento profissional, começando pela *dimensão pessoal*, são evidentes as diferenças individuais existentes entre as educadoras das várias escolas de formação e a forma como estas condicionam a sua forma de estar na profissão.

A maior valorização das experiências pessoais e familiares, parece observar-se sobretudo em relação a duas educadoras formadas em escolas privadas. No entanto, mais do que determinado pela formação, este aspecto parece ser condicionado pela sua história de vida. Estas diferenças individuais condicionam também a avaliação que fazem das experiências vivenciadas e a forma como encaram as situações mais problemáticas.

Parece predominar um certo individualismo e exterioridade em relação à forma como se posicionam perante algumas questões institucionais, nomeadamente a nível da gestão do seu projecto de formação.

Relativamente à *acção pedagógica*, esta é extremamente condicionada pelo contexto institucional. A maior autonomia profissional que a rede pública do Ministério da Educação possibilita é avaliada como muito positiva por todas as educadoras.

Enquanto que no ensino privado as práticas educativas parecem restringir-se ao trabalho realizado dentro da instituição, na rede pública, a estrutura institucional existente facilita o desenvolvimento de práticas educativas mais abertas às famílias e comunidade envolvente.

Este aspecto é salientado como positivo favorecendo uma maior atenção às características sócio-culturais das crianças. No entanto a grande mobilidade docente impossibilita a existência de uma continuidade no trabalho realizado.

Apesar de algumas críticas apresentadas, parece evidente que para algumas educadoras a formação contínua possibilitou uma maior fundamentação das suas práticas educativas, ou pelo menos um maior cuidado na sua planificação prévia.

A maioria das acções frequentadas aborda sobretudo temáticas transversais sendo muito mais reduzido o número de acções que versam áreas de conteúdo específicas, relacionadas com a educação de infância.

A maior proximidade que se começou a verificar a nível da formação contínua, relativamente aos docentes dos outros níveis de ensino, apesar de ser considerada positiva, em certos casos levou a que a formação passasse a ser demasiado genérica e desligada das práticas educativas.

A influência do *espaço organizacional* parece ser evidente em todo o trabalho desenvolvido. Várias educadoras mostram-se críticas em relação às características de funcionamento das instituições privadas.

No entanto, em relação ao ensino público, a grande instabilidade profissional é salientada como muito negativa por todas as educadoras. Esta questão é mais evidente no caso das educadoras da ESE, que devido ao seu reduzido tempo de serviço têm uma situação profissional mais indefinida.

Para quase todas as educadoras é difícil lidar com as exigências burocráticas inerentes à gestão institucional da rede pública. Apesar destas dificuldades, são poucas as acções de formação que abordam esta temática.

O acesso à formação contínua é quase inexistente no ensino privado. Esta diferença torna-se mais evidente considerando a importância atribuída aos grupos concelhios da rede pública.

A instabilidade profissional que caracteriza o trabalho da rede pública de jardins de infância, é apresentada como uma das principais dificuldades que entravam a possibilidade de existir um percurso de formação mais coerente e continuado.

Quanto à *forma colectiva* de viver a profissão, parece predominar uma certa exterioridade, que se revela, por exemplo, numa certa indiferença face à participação em actividades sindicais. São também poucas as referências às políticas educativas, apesar da atitude crítica que manifestam relativamente às condições de trabalho.

As práticas educativas são concebidas como um trabalho que não se restringe à sala. Para quase todas as educadoras o trabalho conjunto com outras colegas é de extrema importância para a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional.

O trabalho realizado em articulação com as famílias e com outras instituições da comunidade, nomeadamente a escola primária, é também

valorizado. É sobretudo nos anos 90 que a formação contínua passa a abordar questões relativas à situação profissional e às políticas educativas. Esta década corresponde também a uma maior aproximação entre educadora/es e professora/es, em várias acções de formação. Esta aproximação, apesar de implicar alguma perda de especificidade, avaliada como negativa por algumas profissionais, revela um maior reconhecimento do estatuto das educadoras e educadores como docentes, a par da/os colegas dos outros níveis de ensino.

4.1 Principais factores que contribuíram para a evolução das práticas de trabalho

– Etapas do percurso profissional

As educadoras da *Escola A*, diferenciam três períodos no seu percurso profissional. Para a educadora N, estes períodos reportam-se à evolução vivida a nível da prática educativa:

- os primeiros anos, correspondendo ao primeiro confronto com a realidade;
- o momento em que começou a trabalhar sozinha, em instituições de lugar único, em zonas rurais, com escassos recursos materiais, sentindo uma certa insegurança ao tomar conhecimento com o trabalho das colegas mais experientes, colocadas em meios urbanos, mais apoiados pelos serviços do Ministério da Educação;
- uma última fase correspondendo a uma evolução da sua forma de trabalhar, na sequência do conhecimento de novas práticas educativas, depois de ultrapassar a insegurança inicial. Esta fase surge em consequência da possibilidade de trabalhar com outras colegas e do apoio formativo que teve.

Explicitando melhor esta evolução, a educadora N refere que esta implicou que começasse a planear o seu trabalho de forma mais fundamentada e centrada nas iniciativas das crianças. A terceira fase do seu percurso profissional, surge na sequência do contacto com a pedagogia de projecto, passando a planear o seu trabalho com as crianças, deixando de trabalhar exclusivamente a partir de temas de vida previamente estabelecidos. Em relação ao trabalho desenvolvido com os pais, a evolução correspondeu a uma maior proximidade, passando esta articulação a ser melhor planeada.

Para a educadora U, os diferentes períodos do seu percurso profissional, surgem sobretudo em consequência da diversidade dos contextos institucionais, destacando a sua transição do ensino privado para o ensino público. São também muito valorizadas as aprendizagens que informalmente foi realizando com as colegas de trabalho. Os três períodos considerados por esta educadora, são os seguintes:

- o primeiro ano de trabalho, que se caracterizou por uma certa insegurança, em relação à prática pedagógica e à sua inserção na instituição;
- os anos em que trabalhou no ensino privado;
- os anos posteriores ao seu ingresso na rede pública do Ministério da Educação. Este caracterizou-se por diferentes etapas, condicionadas pela grande instabilidade profissional que considera muito desmotivadora.

A nível das práticas educativas, a evolução foi sobretudo condicionada pelas colegas que a levaram a conhecer diferentes formas de trabalhar.

Ao contrário da educadora N, não explicita qual a evolução das características das suas práticas educativas. Como mais adiante será analisado, apesar de reconhecer a existência de uma certa evolução, esta educadora considera que no essencial a sua forma de trabalhar não tem sofrido grandes alterações.

Para as educadoras da *Escola B*, as etapas referenciadas reflectem sobretudo a evolução na forma de estar na profissão. Começando pela educadora D, esta diferencia os seguintes períodos:

- o período inicial, em que apesar de muito motivada, se caracterizou por uma certa insegurança;
- o período em que trabalhou no ensino especial (após a sua formação inicial) tendo procurado aperfeiçoar os seus conhecimentos relativamente a este tipo de ensino;
- o período, em que voltou a trabalhar no ensino regular. Este período correspondeu a um maior amadurecimento e estabilidade profissional, que motivaram uma maior disponibilidade e segurança. Para além da experiência, a formação contínua e as aprendizagens realizadas com as colegas foram factores determinantes.

Em relação à forma como esta evolução se reflectiu na prática pedagógica, diz que esta se pode analisar a diferentes níveis, começando na própria terminologia utilizada. Apesar de desde o início valorizar a planificação prévia do trabalho, a expressão *projecto pedagógico* não era utilizada. A planificação e organização das práticas educativas passaram a ser mais rigorosas e fundamentadas, começando a existir uma maior preocupação com a avaliação do trabalho realizado.

Passou também a valorizar mais o envolvimento dos pais e de outros parceiros da comunidade, aspecto que considera ter correspondido a uma evolução geral, sofrida a nível da educação de infância. Para a educadora E, os diferentes períodos que considera caracterizarem o seu percurso profissional são os seguintes:

- um período inicial, de experimentação, que se caracterizou por um sentimento de grande insegurança;
- um segundo período em que a experimentação deu lugar a uma maior necessidade de reflexão e de procura de novas respostas.
- um último período, de maior estabilidade e segurança, em que considera que passou a ter uma maior capacidade de reflexão e *aperfeiçoamento* das práticas educativas. Para além da experiência, as aprendizagens realizadas com as colegas foram determinantes na sua evolução profissional.

Analisando as consequências desta evolução a educadora E refere que inicialmente o seu trabalho era menos organizado e fundamentado. Para além das mudanças a nível da organização e planificação das práticas educativas passou a sentir mais segurança na relação com as famílias. Considera que esta evolução foi também condicionada pelo facto da educação de infância ter passado a ser mais reconhecida.

Em relação à educadora H da *ENEI*, as principais alterações sofridas no seu percurso profissional surgem em consequência da instabilidade das colocações, diferenciando os anos em que tem esteve colocada mais ou menos longe de casa. Reflectindo sobre a evolução da sua prática educativa, diferencia dois períodos:

- Os anos 80, correspondendo ao início da sua prática profissional, em que existia já uma preocupação em planear e organizar o trabalho, valorizando um contacto próximo com as famílias;

- Os anos 90, quando se consolidam algumas inovações que se vinham a delinear desde a década de 80. Neste sentido, considera que se reconhece a necessidade das práticas educativas serem mais centradas na iniciativa das crianças e mais abertas aos pais e à comunidade. Em consequência desta evolução, passa a existir uma maior preocupação na fundamentação e no desenvolvimento de projectos adequados às características específicas de cada realidade.

Para a educadora I, ao longo do seu percurso profissional diferencia os seguintes períodos:

- o 1º ano de trabalho, que se caracterizou por uma grande confiança e expectativa;
- o 2º ano de trabalho, em que vivenciou uma experiência negativa, que entre outros aspectos a levou a reflectir que para um bom desempenho profissional não é suficiente ter experiência de trabalho.
- os anos posteriores em que se foi processando um crescimento pessoal e profissional, tendo como consequência uma maior auto-confiança. Nesta evolução a influência das colegas é considerada determinante, tanto pela positiva como pela negativa. Paralelamente, e para além da importância atribuída à experiência profissional, valoriza a formação contínua, nomeadamente duas acções frequentadas no início do seu percurso profissional.

Considerando as alterações a nível das práticas educativas, diferencia o tempo em que trabalhou na rede pública do Ministério da Educação e o tempo em que esteve destacada num jardim de infância de uma instituição do ensino especial. Salienta as diferentes características dos dois contextos institucionais – público e privado – e as suas implicações nas práticas de trabalho. No ensino privado apesar do horário ser maior, o tempo gasto em rotinas (refeições, momentos de espera) implicava a existência de uma menor disponibilidade para trabalhar com as crianças. Ao contrário da rede pública, existia uma programação e organização mais pormenorizada do trabalho desenvolvido e um maior distanciamento em relação às famílias e à comunidade envolvente.

Mais do que uma evolução a nível das práticas educativas, esta educadora salienta a forma como as características da estrutura institucional condicionam o trabalho desenvolvido.

A educadora Y, da ESE, tendo em conta a sua reduzida experiência profissional, não considera existir uma evolução significativa na sua forma de trabalhar, enquanto que a educadora T, esta diferencia duas fases no seu percurso profissional:

- a adaptação inicial à profissão, caracterizada por uma certa insegurança e por uma grande vontade de experimentação;
- o período posterior em que a par de uma maior maturidade profissional, começou a ser capaz de desenvolver um trabalho mais reflectido.

Para esta educadora, após o entusiasmo inicial, em que queria realizar uma multiplicidade de projectos, começou a ser capaz de reflectir o seu trabalho de forma mais ponderada e fundamentada. Subjacente a esta evolução, para além da experiência e do contacto com outras profissionais, refere a importância das leituras que foi realizando.

A nível das características da prática educativa, começou a sentir uma maior facilidade na organização do trabalho, superando algumas dificuldades iniciais. Esta evolução possibilitou uma maior disponibilidade para o desenvolvimento de um trabalho mais adequado às necessidades das crianças. Neste sentido, refere a importância da formação inicial, salientando que a evolução vivenciada surge em consequência de um maior amadurecimento profissional, mas que ainda não reflecte grandes diferenças relativamente ao que aprendeu na ESE.

- Principais factores que condicionaram a evolução das práticas educativas

• As educadoras da Escola A

As educadoras da Escola A consideram que a evolução vivida ao longo da carreira foi em grande parte condicionada pela experiência e maturidade profissional.

"(...) tem havido sempre um aperfeiçoamento (...) é do repensar das nossas atitudes, que nós nos vamos aperfeiçoando(...)"; "(...) considero que comecei a ser educadora com maior sentido de responsabilidade e a repensar muito bem nas minhas atitudes.." (Educadora N)

O reconhecimento desta evolução é mais evidente no caso da educadora N. A educadora U refere que no essencial a sua forma de trabalhar continua a ser a mesma salientando que se sente pouco apoiada.

"Tudo muito à minha custa..."; "(...) vamos aprendendo umas com as outras (...)"; "(...) mas (...) penso que ainda trabalho com o mesmo método." (Educadora U)

Para a educadora N o contacto com as colegas – a observação e discussão das diferentes práticas de trabalho – foi um factor decisivo na sua aprendizagem profissional.

"...a partir do momento em que comecei a trocar impressões com colegas, quando comecei a tomar contacto com os projectos das outras e a conhecer coisas que eu não conhecia (...)"; "(...) Acho que a pessoa sempre que aprende qualquer coisa com os colegas, repensa o trabalho que está a realizar (...) surgem novas ideias e é capaz de melhorar." (Educadora N)

Relativamente aos princípios de orientação que caracterizam a sua actual forma de trabalhar, ambas referem que valorizam a afectividade, uma relação próxima com as crianças, sem impor uma disciplina rígida, distanciando-se de algumas aprendizagens que realizaram na formação inicial.

"(...) Recordo-me de acharem mal sentar uma criança ao colo e dar um beijo. Discordo disso (...)" (Educadora U)

"(...) a afectividade era uma coisa que não era muito privilegiada."; "(...) havia muito a noção de que devíamos reprimir os nossos sentimentos. (...)E foi um bocado isso que nos transmitiram"; "(...) era uma disciplina um bocado rígida que impunham às crianças, o saber controlar demasiado os seus sentimentos.(...)" (Educadora N)

A educadora N, apesar de considerar que a sua experiência como mãe a levou a valorizar ainda mais a importância de estabelecer uma boa relação afectiva com as crianças, comenta que este aspecto sempre foi privilegiado no seu trabalho.

"(...) naquele período em que eu trabalhava muito sozinha, privilegiava muito a afectividade, porque era aquilo que eu tinha para dar, não é? (...)Depois tudo o mais que vem são experiências que nós vamos acrescentando ao saber inicial(...) E que vão(...) enriquecendo os nossos conhecimentos e a nossa maneira de estar, a nossa maneira de agir como educador." (Educadora N)

A propósito do que aprendeu na formação inicial, refere que era demasiado valorizada a transmissão de saberes.

"Embora se falasse na escola materna e tudo isso, mas eu não senti isso (...)Isso não me foi transmitido. Não consegui ver em nenhuma das educadoras com quem estagiei, que ela fosse mais uma mãe para as crianças, via mais nela uma professora. (...)Mais um docente." (Educadora N)

Considerando o que aprenderam na formação inicial, demasiado próximo do modelo escolar tradicional, estas duas educadoras defendem, no entanto, que a educação pré-escolar tenha também a preocupação de preparar as crianças para a entrada na escola. A este propósito ambas dão como exemplo as dificuldades sentidas pelos filhos.

Referindo-se à evolução do seu trabalho a nível da planificação a educadora N diz:

"Agora faço uma planificação mais específica (...)"; "Começámos também a tomar contacto com o tipo de trabalho que outras colegas desenvolviam. Porque por exemplo, os projectos, antigamente, quando eu comecei a trabalhar, não tinham o impacto que têm hoje. (...) Hoje é condição essencial para se começar um trabalho no jardim (...)o fazer um projecto(...) Depois de um conhecimento do meio (...) do grupo, temos que fazer um projecto."; "Por exemplo, fazer um relatório. Eu nunca tinha feito. Trabalhei muitos anos sem realizar o relatório. (...) no contacto com as colegas nós repensamos o nosso trabalho, e ao repensar o trabalho, eu senti necessidade de esquematizar, escrever, justificar o *porquê* do meu trabalho (...) antes disso

sentia-me um bocado à *hora*. Eu sabia que fazia as coisas mas saber o *porquê*, concretizar os *porquês* do meu trabalho, isto é que eu acho que é a expressão exacta, concretizar os *porquês*. (...) Acho que um relatório serve também para isso. Um projecto, quando se elabora, a pessoa é obrigada a pensar. (...) Embora eu sempre tivesse feito os meus apontamentos, muito pessoais, do que ia fazendo. (...).”; “(...) nós fazíamos as coisas, ou pelo menos eu falo por mim, fazia as coisas porque tinha visto fazer, até na escola [de formação] e não sabia porque é que estava a fazer. (...) se me perguntassem, naquela altura, quais eram os objectivos, eu se calhar até os tinha e se calhar até estava a cumpri-los, mas muitas vezes sem ter consciência do que é que estava a fazer.” (Educadora N)

A propósito desta evolução, diz que inicialmente se preocupava mais com o produto final dos trabalhos realizados do que com as aprendizagens que estes proporcionavam às crianças.

“(...) no fim faziam-se as tais reuniões dos pais e nas reuniões havia normalmente a exposição dos trabalhos dos meninos. (...) muitas das vezes o trabalho da educadora era medido não pela qualidade, mas pelas coisas que mostravam que eram feitas. (...) havia uma maior preocupação com o efeito do que se fazia.” (Educadora N)

A educadora U salienta ter começado a ter um melhor conhecimento das características das crianças. Depois de uma fase inicial em que constatou a dificuldade de concretizar o método pedagógico aprendido na formação inicial, é sobretudo a nível da organização do trabalho que considera ter existido uma maior evolução.

“Inicialmente eu tinha uma maior preocupação em *aplicar* o que tinha aprendido, às vezes fazendo mesmo alguns disparates... agora tenho um maior conhecimento, sensibilidade em relação às características das crianças, ao que é mais ou menos adequado..”; “Para já não tinha os materiais para trabalhar, isso fez-me esquecer [o que tinha aprendido no curso] (...) E depois o que é que aprendi? Sei lá, aprendi tanta coisa... a maneira de organizar o dia (...) de organizar o trabalho (...).” (Educadora U)

Esta mudança, traduz-se a nível da organização do espaço-materiais, do tempo e do grupo, tendo passado a existir um trabalho mais centrado nas iniciativas das crianças.

“(...) quando comecei a trabalhar (...) os miúdos não tinham os materiais às mãos (...).”; “Primeiro estava tudo fora do alcance das crianças e havia horas para tudo (...) Não eram eles que podiam escolher.”; “(...) Havia aquela hora para se fazer desenho, fazia-se desenho, havia aquela hora para fazer plasticina (...) isto para aí uma vez por semana (...).”; “(...) havia o tapete mas não era como agora... lançava os temas...”; “(...) não fazíamos registos...”; “(...) Esta história dos cantinhos tem vindo a evoluir, cada vez há mais cantinhos, mas não é há muito tempo...” (Educadora U)

A importância das aprendizagens realizadas com as colegas é de novo considerada como um factor determinante.

“(...) depois vai-se adquirindo ao longo dos anos, em conversas, em reuniões com as colegas, nos grupos concelhios e nessas coisas.”; “A própria organização da sala. Foi quando comecei a visitar este e aquele jardim, que comecei a ver os mapas do tempo, toda a organização de uma sala.”; “É a tal aprendizagem que eu tive de fazer com as colegas. (...)” (Educadora N)

Neste sentido, comenta as dificuldades inicialmente sentidas, tendo em conta a diversidade do modelo aprendido na formação inicial, em que o trabalho se centrava na iniciativa da educadora.

“Elas muitas vezes até tinham os materiais guardados em armários fechados e traziam-nos na altura quando era necessário [no estágio feito na escola de formação]”; “(...) nós trabalhávamos por temas de vida (...) mas todos os temas de vida eram trabalhados individualmente por cada professor, numa sala [na formação inicial]. É diferente do que fazemos. Nós trabalhamos as actividades todas, as áreas todas, dentro duma sala. E lá não. Lá cada sala era uma área. (...)” (Educadora N)

Quanto à organização do grupo de crianças e à forma de dinamizar as actividades, dá exemplos de dificuldades que sentiu inicialmente e da forma como as superou.

“E a própria organização das coisas. (...) no princípio quando fazia digitinta, os meninos ficavam todos sujos e eu também. (...) hoje não. Eu hoje já consigo organizar-me de tal maneira, que aquilo é quase automático. (...) Se estas coisas forem faladas. Se não forem só referidas as actividades pelas actividades, sem explicar (...)” (Educadora N)

“Ao princípio eu acho que não temos essa noção [de como dinamizar as actividades]. Eu lembro-me que me sentia um bocado perdida quando as crianças escolhiam jogos. Eu por vezes tinha esta postura: cruzava os braços, ficava ali a olhar para eles, eles faziam os jogos (...) e não se passava disso. (...)” (Educadora N)

Relativamente ao trabalho com as famílias, as duas educadoras referem também a forma como este evoluiu.

“Não se discutia assuntos ligados à educação de infância com os pais. Hoje já se afloram esses assuntos, naquela altura não.”; “E são estas perguntas [dos pais] que por vezes também nos levam a pensar naquilo que fizemos. (...) Porque ao princípio a pessoa fica assim mais atrapalhada com determinadas perguntas que nos fazem.”; “(...) considero que consigo trabalhar melhor com os pais. Depois também há um à vontade que se vai criando (...) Vamo-nos sentindo mais seguras daquilo que estamos a fazer. E quando a pessoa se sente mais segura mostra o trabalho aos outros com mais à vontade.”; “(...) hoje planifico com muito mais segurança as reuniões dos pais. (...)” (Educadora N)

De acordo com a educadora U, esta evolução verificou-se sobretudo a partir da sua entrada para a rede pública do Ministério da Educação.

“No particular, por exemplo, os pais não iam ajudar a fazer a horta... até lá tínhamos um senhor que fazia esses trabalhos.”; “Agora procuro envolver mais os pais no trabalho que faço...”; “Na rede pública é diferente. Nas aldeias também há a preocupação de fazer com que venham mais crianças, o que implica responder melhor às necessidades dos pais ...organizar almoços, prolongamentos dos horários...”; “Há diferenças consoante as instituições (...)”; “(...) no particular só me relacionava com as colegas da instituição (...)” (Educadora U)

• *As educadoras da Escola B*

A propósito das alterações que têm caracterizado as suas práticas educativas, as duas educadoras da Escola B salientam as diferenças relativamente ao que aprenderam na formação inicial, nomeadamente em relação à forma de planificar o trabalho.

“(...) Eu gosto muito da minha escola, mas tive que pôr de lado..”; “(...) Eu tive que aprender muito à minha custa.” (Educadora E)

“Nós planeávamos mas não planeávamos como planeamos hoje, com estratégias, com objectivos gerais e específicos... O planeamento não era assim. (...) tínhamos em vista apenas os objectivos gerais e depois planeávamos mais ao nível das estratégias, a partir de um tema (...) Eu tinha uma folhinha em que depois registava se não fiz o trabalho, se não se realizou aquela actividade e porquê (...) Nem se chamava projecto pedagógico. Acho que havia outra linguagem (...)” (Educadora D)

“Nessa altura [formação inicial] ainda era a programação que devia ser variada e pronto, de acordo com o grupo. Na verdade, aquilo era um bocado assim: a actividade perceptiva, a actividade movimentada e a actividade plástica. E depois convinha que durante a semana num dia se fizesse colagem, noutro pintura, noutro modelagem. Desde que a gente distribuisse isto bem distribuídinho. Pronto não era nada como agora. Agora podem estar uma semana a fazer uma colagem, e podem estar uma semana sem fazer colagem. Quer dizer, nós estamos muito mais sensíveis ao grupo, às necessidades do grupo, e trabalhando muito mais por objectivos. Não quer dizer que na altura não tivessemos objectivos mas, pronto, era uma sensibilidade diferente...”; “(...) A diferença é mais a nível da planificação. Porque a minha escola já tinha os cantinhos, já tinha as áreas, e valorizavam bastante o trabalho criativo.” (Educadora E)

Ambas consideram que esta evolução se foi realizando sobretudo a partir da troca de informações com outras colegas.

“(...) penso que nunca frequentei uma acção de formação que nos ensinasse a fazer projectos. Penso que foi muito mais na troca com outras colegas (...)” (Educadora D)

A educadora D, sublinha também o facto de ter passado a existir uma maior preocupação com a organização e avaliação do trabalho, a par da planificação ter passado a ser mais rigorosa.

“(...) não se fazia aquela avaliação com tantos dados, agora é diferente (...)”; “Porque não filmávamos, agora já vamos filmando... É completamente diferente (...)”; “Até mesmo em relação aos registos na sala. Ainda há muitas colegas que não fazem registos, mas acho que nos ajuda imenso. Os registos que fazemos diariamente

pela manhã daquilo que as crianças dizem, daquilo que se viveu, eu penso que é muito importante. E eu no início não fazia tantos registos (...) como faço hoje (...); “Mas também parece que não sentíamos essa necessidade como hoje sentimos. Talvez porque o projecto também é organizado de uma forma diferente.” (Educadora D)

Quanto ao tipo de actividades realizadas, a educadora E refere que inicialmente todo o trabalho era desenvolvido de acordo com temas previamente definidos, sendo frequente as crianças preencherem fichas de trabalho (grafismos e outros exercícios que visavam o treino de *skills* psicomotores) relacionadas com as temáticas escolhidas. A utilização de fichas tem vindo a ser criticada, por ser demasiado centrada na iniciativa do educador, e por ser demasiado pobre do ponto de vista das aprendizagens sócio-cognitivas que proporciona às crianças. A sua utilização continua no entanto a fazer parte do trabalho de muitas profissionais, não só na educação pré-escolar como no 1º ciclo do ensino básico.

“Talvez também em relação às fichas. Enquanto nós agora damos uma ficha por acaso e, às vezes, de acordo com qualquer coisa, mas temos de ter cuidado para não exagerar, naquela altura era mais vulgar. Faziam-se muitas fichas sempre de acordo com aquilo que se estava a tratar, com a motivação dos meninos, com o tema, funcionava tudo por temas. Era mais valorizada a ficha do que agora. Na verdade, ainda hoje me custa largar completamente (...).” (Educadora E)

A questão colocada por esta educadora revela que ao contrário do discurso, na prática nem sempre se observa o desenvolvimento de práticas educativas centradas nas iniciativas das crianças. Apesar das alterações existentes a nível da planificação e da maior estruturação e fundamentação que estas implicaram, as duas educadoras consideram não ter existido uma mudança profunda na sua forma de trabalhar.

“(...) a parte visual contava muito, o bom aspecto que tinham... Mas é claro que a criatividade e a imaginação já eram grandes preocupações durante o curso! Já nesse tempo tínhamos em conta o ritmo dos meninos, as necessidades do grupo, tudo o que tinha a ver com o ser...”; “Nessa altura a planificação era: o tema, e depois do tema, as actividades. E no fundo era a mesma coisa. Isto são modas, acho eu. Porque

desde que a pessoa dê a voltinha às coisas, esteja aberta às opiniões dos miúdos, sensível àquilo que eles sugerem, pode sempre fazer um bom trabalho. Podemos sempre fazer um bom trabalho, podemos sempre dar a voltinha às coisas (...).” (Educadora E)

Quanto ao trabalho com as famílias e com a comunidade, as mudanças foram em parte condicionadas pela maior visibilidade e reconhecimento do trabalho desenvolvido na educação de infância.

“(...) mais tarde, claro que também houve uma evolução na relação com os pais e com a comunidade. Os pais começaram a participar mais no trabalho do jardim de infância, nos passeios, nas festas, em determinadas actividades.”; “A relação com a família (...) não era tão valorizada como é hoje.”; “(...) valorizam mais [os pais] e portanto participam mais.” (Educadora D)

A educadora E faz ainda referência à sua experiência como mãe, que a ajudou a compreender melhor as necessidades das crianças e dos pais.

“Eu sabia isso na teoria. Na prática não dá para observar os miúdos tão em pormenor como os observamos em casa (...). Há coisas que nos passam despercebidas. Eu achava que não e hoje em dia tenho consciência disso.”; “(...) a minha filha ajudou-me muito.”; “(...) compreendemos melhor as mães.” (Educadora E)

A educadora D, salientou a importância da sua experiência de trabalho no ensino especial e a maior sensibilidade que esta lhe proporcionou para lidar com as crianças com necessidades educativas especiais integradas no ensino regular.

“(...) depois de passarmos pela experiência de trabalhar com crianças deficientes, penso que ficamos mais habilitadas, desenvolvemos novas competências. Para além da sensibilização (...) Porque se nos aparece uma criança com problemas no ensino regular, nós estamos mais aptas para lidar com esses problemas, mesmo no saber desenvolver estratégias para controlar comportamentos desadequados. Penso que nos ajuda imenso (...).” (Educadora D)

• *As educadoras da ENEI*

As educadoras da ENEI, apesar de no essencial continuarem a seguir as principais linhas de orientação que aprenderam na formação inicial, reconhecem que existiu uma evolução.

“(…) tive que adaptar as linhas que nos transmitiam, que penso que são ainda neste momento as que eu privilegio (…).” (Educadora H)

“Talvez quando eu acabei o curso pensasse que não se ensinavam coisas, mas agora eu acho que se ensinam, que se valorizam os conhecimentos e que se aumentam (…) os conhecimentos dos meninos.”; “(…) uma pessoa começa a perceber que não é tão importante fazer muitas coisas, é também fazê-las bem feitas, com relação e com sentido para aquelas crianças (…) que eles consigam encaixar aquilo que andam a fazer, que não seja uma coisa que acabe por passar ao lado, que não seja só mais uma experiência, só mais uma coisa...” (Educadora I)

No modelo de trabalho que aprenderam na formação inicial defendia-se que não devia existir uma planificação rígida de modo a ser possível uma maior valorização das iniciativas das crianças, devendo o trabalho fluir a partir das situações que fossem surgindo. Ambas referem, no entanto, ter sentido uma certa inadequação desta forma de trabalhar. A educadora H refere mesmo continuar a sentir uma deficiente preparação a nível da planificação do trabalho.

“(…) nós não tivemos (…) uma preparação como elas [estagiárias] agora têm. Acho que elas neste caso estão muito mais preparadas. Nós não tivemos aquela definição de projecto como elas têm agora, com as estratégias, os objectivos, os conteúdos... nós não tínhamos isso. Aí falhou um bocado. E isso espero vir a aprofundar mais...” (Educadora H)

Para a educadora I, a diversidade das experiências vivenciadas levou-a a sentir necessidade de definir o seu projecto de trabalho de forma mais estruturada, valorizando mais as características do contexto sócio-cultural.

“(…) Porque de início, se calhar, eu não tinha tanta atenção a situar-me no meio, embora sempre desse atenção, se calhar passava-me um bocadinho mais ao lado.

(…) Tentava mais pegar nas coisas do dia-a-dia... Isto tinha também a ver com a minha formação, porque na formação embora falássemos de programação, aprendíamos a trabalhar sempre no que ia surgindo das crianças, a partir das suas vivências do dia a dia. Nos primeiros anos, de facto, lembro-me que trabalhei mais a partir disso, embora tentasse fazer programação. Mais tarde, à partida, antes do Natal, já conseguia ter definido um tipo de programa para o ano inteiro, coisa que nos primeiros anos eu não tinha.”; “(…) Nos dois primeiros anos eu não tinha uma programação tão delineada desde o princípio do ano para o ano inteiro, ia muito mais surgindo (…)”; “(…) Naquela altura [formação inicial] preocupava-me mais com o plano: o que é que podemos fazer com estes meninos e não tanto o que é que vou fazer com estes meninos, que estão neste sítio, nesta situação, e com estas características.” (Educadora I)

Subjacente a esta evolução, para além das experiências vividas, sublinha a importância das colegas e das acções de formação contínua frequentadas.

“(…) conversas tidas com colegas (…)aquilo que eu também ia sentindo, porque comecei a achar que havia coisas que até eram interessante mas que estavam um bocadinho desligadas para aquele sítio (…) comecei a andar por mais terras (…) cada terra tem as suas características, há coisas que os meninos normalmente fazem numa terra mas já não fazem noutra, e aquilo que é normal acontecer numa terra, noutra é completamente descabido, e isso eu acho que se vai adquirindo com a prática, com o ir rodando pelas diferentes terras. (…) se eu tivesse estado sempre na mesma terra, não sei se me teria apercebido disto com facilidade.”; “Mas a formação contínua também ajudou.(…)” (Educadora I)

Paralelamente, a experiência no ensino especial, levou-a a valorizar a necessidade de fazer uma planificação e avaliação mais rigorosa do seu trabalho.

“(…) Porque ali temos mesmo que programar muito (…)É normalmente no ensino regular, embora a gente faça a programação para o ano, mas não se faz uma programação (…) tão detalhada, tão minuciosa. (…)não sentia necessidade disso. E agora se calhar se voltasse para o ensino regular já ia fazer assim, já ia achar que ia ajudar muito programar, haver uma programação mais específica, mais controlada, umas fichazinhas de avaliação, ir observando, ir vendo como é que as coisas vão evoluindo. Temos uma noção mais real do que se passa, do que o estar no dia a dia

sem irmos registrando, pegar depois nos papelinhos e ver, essa foi uma noção que eu adquiri ali [no ensino especial]. Temos que ter um cuidado mais especial com aqueles meninos e pronto, esse cuidado acaba por ser alargado também aos outros meninos. Isso é uma coisa que eu nunca mais perco.” (Educadora I)

Refere também algumas alterações, a propósito da avaliação, nomeadamente na apresentação dos trabalhos das crianças, de forma a ser mais fácil o conhecimento do processo evolutivo de cada um, tornando-o mais visível para eles e para os pais.

Quanto à organização do trabalho e à forma de dinamizar as actividades com as crianças, as duas educadoras apresentam exemplos de pequenas alterações que foram integrando nas suas práticas de trabalho. Mas no essencial, as linhas orientadoras são semelhantes às que aprenderam na formação inicial.

Relativamente ao trabalho realizado com os pais, a educadora H refere que ao contrário do que pensava no início da carreira, actualmente considera mais importante os contactos informais feitos diariamente com os pais, do que a realização de reuniões. Esta educadora refere ainda, que agora valoriza muito mais o trabalho conjunto com as colegas do 1º ciclo do ensino básico.

“Se calhar naquela altura em que acabei o curso, pensava de forma diferente. Achava se calhar que éramos melhores e que não precisava de apoio das outras colegas da escola.” (Educadora H)

A educadora I, considera que a principal evolução em relação ao trabalho desenvolvido com os pais, consistiu na existência de uma maior preocupação em informá-los sobre o trabalho desenvolvido. Refere no entanto que o trabalho desenvolvido com as famílias e com a comunidade depende muito das características das diferentes localidades.

“Aí foi a grande evolução: tentar esclarecê-los mais e informá-los melhor(...)” (Educadora I)

“(...) tem sempre a ver com o meio. Isto de passar por diferentes terras deu-me para ver que não há terras iguais, não há nada que seja assim igual para tudo e para todos. O que funciona aqui pode não funcionar ali.” (Educadora I)

• *As educadoras da ESE*

Para as educadoras da ESE, em consequência da sua reduzida experiência profissional, ainda não se observam grandes alterações relativamente ao que aprenderam na formação inicial.

“(...) é preciso um certo tempo, para nos conseguirmos distanciar [da formação inicial].”; “(...)Eu penso que nós vamos adquirindo coisas daqui e dali, depois vamos começando a arrumar.” (Educadora Y)

Como refere a educadora T, as principais alterações surgiram em consequência do confronto inicial com a realidade.

“(...) quando saí do curso pensava: bem, vou fazer imensas coisas, vou fazer isto e aquilo e depois cai-se na realidade e há muitas dificuldades. (...)No início queremos fazer tudo o que está ao nosso alcance. Mas há muitos problemas. Vamos vendo e vamos acalmando. Vamos vendo a realidade onde estamos, o grupo que temos (...) o edifício onde trabalhamos, os recursos que temos... Então vamos vendo que aquela vontade inicial de querer fazer tudo não pode ser bem assim...”; “Há muitos condicionantes e é essa a grande diferença que eu acho por exemplo em relação a quando saí do curso.(...) É muito mais complicado do que se imagina (...).”; “(...)foi só melhorar e valorizar algumas coisas, foi uma mudança mais ao nível da maturidade.” (Educadora T)

Gradualmente aprendeu a planear o seu trabalho de forma mais coerente e adequada às características das crianças.

“...no início (...) pensava (...) o importante é transmitir muitas coisas às crianças (...) fazer muitas coisas com elas.” Agora, por exemplo, acho que é importante que as crianças tenham uma linha de crescimento, mas que se acompanhe passo ao passo com objectivos muito bem definidos na nossa cabeça e que as coisas sejam feitas com muita calma e principalmente com muito respeito pelo grupo que temos (...).” (Educadora T)

No geral, mais do que a existência de grandes alterações, considera que se foram consolidando e desenvolvendo algumas das aprendizagens realizadas durante a formação inicial.

“(…)Fomos acrescentando pormenores mais positivos, uma pessoa vai-se valorizando no âmbito dos anos que vão correndo, com o contacto com as outras crianças, vamos acrescentando mais coisas (...)” (Educadora T)

Sintetizando, são as educadoras mais antigas, formadas nas escolas privadas, que referem existir mais alterações na sua actual forma de trabalhar, relativamente ao que aprenderam na formação inicial. Estas alterações vão no sentido de existir uma maior preocupação na planificação das práticas educativas, assim como no desenvolvimento de um trabalho mais centrado nas iniciativas das crianças e mais aberto à colaboração dos pais e da comunidade.

Para a maioria das educadoras os jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação proporcionam uma maior abertura à mudança, em consequência da sua estrutura institucional ser mais flexível.

4.2 Actuais características

– Princípios de orientação e planificação do trabalho

Ao falarem sobre os *princípios de orientação* mais valorizados, algumas educadoras alargaram o âmbito das suas respostas referindo vários aspectos que consideram fundamentais para um bom desempenho profissional, nem sempre explicitando as orientações subjacentes às suas práticas educativas.

A maioria salientou a importância da qualidade da relação afectiva que é estabelecida com as crianças (educadoras N, U, D, E, H) e com os outros parceiros educativos (educadoras U, D, E). A necessidade do trabalho realizado ter em conta a especificidade da realidade em que vão intervir, nomeadamente as características das crianças e do contexto sócio-cultural em que vivem, é também considerada fundamental (educadoras H, I, T, Y).

É também referida a importância de existir uma *planificação prévia* do trabalho (educadora E) sendo a planificação considerada fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas mais estimulantes (educadora T). A educadora N refere ainda a necessidade de serem organi-

zadas experiências diversificadas, valorizando o desenvolvimento de estratégias que proporcionem uma aprendizagem activa das crianças.

Foi ainda salientada a importância do educador se *oferecer como um bom modelo* de aprendizagem (educadoras N e D). A propósito das características das educadoras e educadores de infância, também foi referida a necessidade destes terem uma formação teórica adequada (educadoras Y e D) e de se preocuparem com a constante actualização dos seus conhecimentos.

Quanto à *planificação do trabalho*, geralmente é a partir do projecto anual que são definidos planos mais operacionais para a sua concretização. A periodicidade e a forma como esta operacionalização é realizada é variável.

Começando pelas educadoras da *Escola A*, a educadora N refere que a definição do projecto pedagógico varia conforme o conhecimento prévio que tem do grupo e consoante está ou não a trabalhar em instituições de lugar único ou em instituições em que existem outras colegas. No ano lectivo em que decorreram as entrevistas, colocada numa instituição de lugar único, pela primeira vez, exemplifica a forma como procedeu.

“(…) nos outros anos eu já conhecia (...) quando cheguei já havia relatórios feitos (...) Já tinha portanto um conhecimento quer do meio, quer do grupo de crianças que ia ter (...). Isto era falado nas reuniões pedagógicas, no princípio, antes de elaborarmos o projecto (...). Estávamos para aí duas ou três semanas em que conversávamos e... depois portanto definíamos o projecto.(...)”; “Aqui tive que navegar um bocadinho (...) foi tudo à base de informações, porque até inclusivamente para a caracterização do meio elas [as estagiárias] têm tido muita dificuldade. (...) Há muito poucos elementos (...)”; “(...) as necessidades do grupo (...) no global eu sei pelas informações que tive, que são crianças que por exemplo não têm hábitos de higiene, não têm hábitos de socialização(...) O vocabulário também é muito pobre (...) foi perante isso que surgiu o projecto, portanto o projecto é *Eu e os outros*, conhecimento deles e dos outros e a maneira de nos relacionarmos.” (Educadora N)

A partir do projecto pedagógico realiza planos semanais.

Quadro 45 – Princípios que devem reger as práticas educativas

Escolas de Formação	Opiniões das educadoras
Escola A	“(…) muito importante é a afectividade. (...) A ligação entre a educadora e o grupo. (...) depois tem tudo a ver com a socialização e com todo trabalho que vai se desenvolvendo (...).”; “Um segundo aspecto é nós proporcionarmos o máximo de experiências à criança. (...) experiências novas (...) deixá-las experimentar é mais importante do que pretendemos introduzir conceitos e conteúdos (...).”; “(...) e relacionado com tudo isto a nossa maneira de estar, de agir (...) a postura da educadora. (...) a criança ter em nós também um modelo (...)” (Ed. N) “O relacionamento com as crianças; o relacionamento com os pais (...)” (Ed. U)
Escola B	“(…) mais importante é a relação afectiva que é estabelecida com as crianças, com a família e com a comunidade.”; “(...) a formação contínua (...) a educadora deve ter sempre os seus conhecimentos actualizados.”; “(...) uma educadora ser organizada, também ajuda imenso (...) o facto da educadora oferecer um modelo organizado ajuda muito a criança (...)” (Ed. D) “(…) Uma boa relação afectiva vem em primeiro lugar (...) O aspecto relacional. Tanto com os miúdos como com os pais (...).”; “E depois uma boa relação a nível geral, com a auxiliar, com as pessoas da escola (...) Um bom ambiente é sempre muito importante.”; “(...) a planificação também é muito importante.(...) Sem planificação não pode ser. (...) Só o que é espontâneo não dá (...).”; “(...) não temos que estar só aqui ao sabor do que vai surgindo (...) Temos que perceber quais são as necessidades deles, que idade é que eles têm, para onde é que eles vão (...)” (Ed. E)
ENEI	“(…)Eu chego e primeiro quero conhecer. Depois em função (...) do meio, das crianças que tenho, aí tento definir o que vou conseguir atingir com eles (...).”; “(...) o principal é o ser, é o respeito pelas crianças (...) o respeito por todas as crianças igualmente. (...).”; “(...) A afectividade, é o que eu tenho sempre em primeiro lugar (...)” (Ed. H) “(…) O meio onde estou, o grupo de meninos, as idades e o meio sócio-familiar de cada um. E depois, normalmente tento perceber o que se passa, o que é que há, o que aconteceu, que tipo de problemas, para depois, a partir daí, tentar orientar o meu trabalho pedagógico (...)” (Ed. I)
ESE	“(…)É sempre a primeira base de trabalho, uma avaliação do grupo (...) Cada grupo é um grupo. Depois, numa segunda fase (...) é tentar ver... um pouco puxar por eles (...) Portanto, primeiro fazer uma avaliação do que são capazes e depois tentar puxar ao máximo as capacidades deles (...) estimulá-los. E depois, por fim, deixá-los fazer por eles (...) estou muito ligada às ideias da pedagogia do projecto (...)” (Ed. T) “Acho que é fundamental perceber, conhecer (...) gostar-se muito desse trabalho e gostar-se muito de crianças (...) porque é preciso ter muita paciência (...) é preciso conhecer a psicologia do desenvolvimento, gostar de crianças e o respeito pelas crianças” (Ed. Y)

“(…)Não sei se faço bem se faço mal. (...) Procuro sempre interligar uns com os outros [os planos semanais definidos a partir do projecto anual] (...) Daí andarmos à procura de histórias que estejam relacionadas com o tema, de canções, tudo isso(...)”; “Por exemplo a semana passada programá-mo-la logo no dia que elas [estagiárias] vieram à tarde (...) Esta semana já programámos tudo também (...)”; “(...) sinto que assim há uma melhor organização.(...)Dá mais trabalho e exige de nós uma maior disponibilidade que às vezes nem sempre é possível, mas pronto, procuro fazer assim...” (Educadora N)

A educadora U refere apenas que é a partir do projecto anual que vai pensando no trabalho diário a realizar. Continua a orientar-se por temas previamente definidos de forma semelhante ao que aprendeu na formação inicial.

Explicitando a forma como define o seu projecto pedagógico, a educadora D da *Escola B*, refere que, entre outros aspectos, tem sempre em conta o trabalho anteriormente já realizado com as crianças.

“(…) Eu tenho sempre por hábito não o fazer logo no início do ano porque não conheço as crianças, não conheço as famílias, não conheço muitas vezes o contexto porque tenho passado sempre por lugares diferentes. (...)Depois lá para Dezembro, geralmente, é que tenho o projecto pedagógico definido. Porque acho que é bastante importante começar por conhecer as crianças, conhecer as famílias, conhecer a comunidade em que estamos inseridos, saber os recursos que temos à nossa volta, aquilo a que podemos recorrer, e, principalmente, dar tempo também às crianças. Porque no início do ano surgem aquelas dificuldades de adaptação, e penso que temos que saber muito bem quais é que são os interesses das crianças, o que foi feito no ano anterior. Eu gosto muito de saber o que foi feito no ano anterior, e é muito raro haver um *feedback* (...)”; “Geralmente contacta-se com a educadora que esteve no ano anterior. Às vezes não é fácil.” (Educadora D)

No ano lectivo em que decorreram as entrevistas, por estar colocada num jardim de infância de lugar único, a educadora E procurou planear o seu trabalho com a colega de uma instituição próxima, para superar a situação de isolamento que começou por sentir. Referiu ainda que é hábito do concelho, a autarquia sugerir temas de trabalho aos docentes dos diferentes níveis de ensino, apoiando o trabalho desenvolvido no

âmbito destas temáticas. Apesar destes temas sugeridos serem muito abrangentes, salienta que em primeiro lugar tem que considerar as características das crianças.

“Não é fácil (...) primeiro temos que deixar passar um tempo (...) Temos que observar o grupo, perceber as características tanto a nível geral como a nível individual. (...) Temos que ver aquilo para que eles estão mais motivados mas também aquilo em que têm mais dificuldade.”; “Eu por acaso já tinha a ideia de ser sobre o corpo humano [tema que se integra no que foi sugerido pela autarquia: *A nossa gente*].” (Educadora E)

Diz ainda que tem sempre em conta a preparação das crianças para a entrada na escola.

“(...) tenho sempre em conta o trabalho que se faz na escola. Se for uma escola em que os meninos têm uma biblioteca, continuam a fazer pinturas, em que não tenham que estar tanto tempo sentados (...) não me preocupo tanto (...) porque depois eles também não estranham tanto na escola. Mas se por exemplo é uma escola (...) em que eles estão sentados muito tempo a fazer os trabalhos(...)”; “(...) tenho que me preocupar para que os meninos se habituem a estar sentados. (...) tenho que conciliar as duas coisas: fazer trabalho livre mas também fazer trabalho orientado(...). Claro que não vou cortar este tipo de trabalho mais livre, mas também têm que fazer trabalho de tipo orientado e um bocadinho do trabalho que eles irão fazer futuramente. Porque só faltam uns meses para eles irem para a escola!” (Educadora E)

As duas educadoras da Escola B referem que na sequência do projecto anual, costumam definir *mini-projectos*, com periodicidade variável, que vão orientando o trabalho realizado ao longo do ano.

“(...) costumo fazer mini projectos: por exemplo no Natal, faz-se sempre um mini-projecto (...) tem os objectivos, e depois faz-se uma avaliação (...). No Carnaval, também (...)”; “(...) Não quer dizer que se tenha um mini-projecto e que se tenha que o cumprir em quinze dias, ou numa semana (...)”; “(...) a organização é muito importante nos jardins de infância. (...) as coisas podem estar na nossa cabeça mas muitas vezes não passam à prática porque não estão escritas. (...)” (Educadora D)

“(...) o que me orienta mais são os mini-projectos (...)”; “(...) Não tenho um tempo definido”; “(...)Depende (...)por exemplo o período de adaptação inicial (...)”

normalmente dura quinze dias. (...) Também varia. Há sempre crianças com mais dificuldades de adaptação (...).”; “(...)vou fazendo à medida que o trabalho se vai desenvolvendo (...)”; “(...) respeito o ritmo deles (...)”; “(...) alguns mini-projectos pouco diferem de uns anos para os outros (...)” (Educadora E)

Relativamente à forma como é feita a planificação com as crianças, a educadora E dá alguns exemplos.

“(...) falamos sempre de novidades, o que é que eles querem contar aos colegas ou a mim, se querem que eu escreva, pronto, esse tipo de coisas (...) depois pergunto se alguém tem uma proposta para fazer... É claro, que isto às vezes não se pode fazer logo no início do trabalho de jardim. Há meninos que nunca estiveram num jardim e não sabem o que é que se pode fazer (...)”; “Se eles não dão logo sugestões, eu também dou um empurrão (...) é como uma *Caça ao Tesouro*, vou dando pistas...” (Educadora E)

Para as educadoras da ENEI a definição do projecto de trabalho também tem que partir de um conhecimento prévio do grupo de crianças e da comunidade. A educadora H salienta que a forma como define o seu trabalho é diferente quando trabalha com outras colegas ou em instituições de lugar único.

“Este ano é diferente. Somos três salas (...) mas normalmente tenho estado sozinha (...)”; “(...) costumo fazer da seguinte forma: em primeiro lugar tento reconhecer minimamente a terra, o meio onde estou, ao mesmo tempo que tenho que reconhecer o grupo de crianças (...) em função do meio e das crianças tento elaborar um projecto que corresponda minimamente às necessidades daquelas crianças e que se insira nos principais objectivos da educação pré-escolar.(...)”; “Este ano (...)a metodologia talvez seja um bocado diferente porque são três salas. Nós quando chegámos começámos logo a fazer um projecto que fosse comum e que tentasse (...) estabelecer uma maior ligação entre as 3 salas do jardim de infância (...)”; “Nesse aspecto o que valorizámos mais foi a relação e o nosso projecto até tem um nome muito engraçado *o que se faz no nosso jardim de infância*. (...) queremos transmitir lá para fora o que nós somos na realidade, a família que nós somos.” (Educadora H)

As educadoras da ENEI privilegiam sobretudo a idade das crianças e as suas características de desenvolvimento. Neste sentido é referido que

com as crianças mais novas o trabalho é planeado de forma menos estruturada, ao contrário do que acontece com as crianças mais velhas, em que é sempre considerada a necessidade destas serem preparadas para a entrada na escola.

Ambas salientam a importância de existirem orientações curriculares mais precisas.⁷³

“(...) ao planificar para aquele grupo, tenho sempre em atenção como é que os meninos funcionam naquelas idades para saber se tenho que dar mais tempo de actividades livres, porque se são mais pequeninos precisam mais de actividades de casinhas de bonecas, de faz de conta, mas com os meninos mais crescidos, por exemplo, de 5 anos, tem outro tipo de programação um bocado mais organizada, com vista à preparação para a entrada na escola primária (...).”; “Se é um grupo heterogéneo de meninos, porque, por exemplo, já tive grupos de meninos de 3, 4 ou 5 anos na mesma sala, aí vou tentar ter sempre um bocadinho de atenção a cada um deles, a cada uma das idades.”; “(...)O ano passado começámos a trabalhar nesse sentido para as definir para o nosso jardim.” (Educadora I)

Referindo-se à organização do plano anual a educadora I explica que esta é geralmente feita por temas.

“(...) O plano anual tem a ver com o objectivo geral, objectivos específicos e algumas actividades (...)”; “Portanto era por temas, depois as actividades que íamos fazer para esse tema (...) os recursos de que precisávamos para pôr em prática a actividade em relação a esse tema escolhido.”; “O projecto que faço, normalmente é em termos do ano todo (...) Depois vou avançando conforme vou tendo tempo e conforme vou sendo capaz (...). Faço um plano para o ano, tendo em vista qualquer coisa que eu sinta necessidade de ser trabalhada nesse ano. (...)”; “Se é difícil para o ano, cumprir o projecto, se projectasse para períodos mais curtos acho que era um bocado mais complicado (...)” (Educadora I)

Paralelamente a este plano anual a educadora I diz que costuma definir outros planos mais específicos, normalmente semanais, de acordo

⁷³ No ano em que decorreram as entrevistas estava em fase de discussão o documento elaborado pelo Ministério da Educação com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

com os acontecimentos que vão ocorrendo, não estando obrigatoriamente relacionados com o projecto anual.

“Programávamos para a semana, à sexta feira para a semana seguinte. (...) aí, tinha a ver com aquilo que estava a acontecer na altura, ou seja, não se programava só de acordo com o projecto do ano mas programava-se, por exemplo, para o Natal ou para o Carnaval, segundo a época, ou qualquer coisa que se tivesse iniciado na semana anterior, por exemplo a partir de qualquer coisa que uma criança tivesse trazido (...)” (Educadora I)

Tendo em conta o facto de existirem crianças com necessidades educativas especiais integradas, paralelamente aos planos definidos para o grupo, existiam planos individuais para estas crianças.

A educadora H, refere que no seu projecto anual, são diferenciadas várias etapas, consoante as prioridades previamente estabelecidas. Mas não elabora registos escritos dos seus planos de trabalho.

“(...) Não faço planificações semanais.”; “(...)por exemplo, estabeleço como etapa o que quero fazer até ao Natal. (...)”; “Até ao Natal espero que as crianças se reconhecem entre elas, o grupo entre si, comigo, com as pessoas que trabalham na instituição, que haja uma boa relação e que eles se sintam bem dentro do jardim.”; “(...) depois a partir dessa altura, para o resto do ano (...) portanto eu tenho uma ideia (...) O que não quer dizer que as coisas não estejam interligadas entre si... No fundo organizo de acordo com as prioridades.” (Educadora H)

Para a educadora I as características do contexto institucional interfere nas práticas de trabalho e com o tipo de planificação realizado.

“(...) os condicionantes do espaço e também em relação ao tempo (...)” (Educadora I)

Em relação às educadoras da ESE, ambas dizem continuar a reger-se pelo que aprenderam na formação inicial. A educadora Y, em consequência da sua reduzida experiência profissional, tendo apenas realizado substituições de curta duração, não lhe foi ainda possível realizar um projecto de trabalho mais continuado.

“(...) é tal como fazíamos nos estágios. (...) conhecer primeiro o grupo (...) ver aquilo que faz mais falta àquele grupo de crianças... Mas eu não tenho feito grandes planificações, em períodos tão curtos, são mais mini-planificações para fazer durante um mês, 3 meses, que é o tempo máximo que eu tenho estado a trabalhar com um grupo (...)” (Educadora Y)

Para a educadora T, o projecto pedagógico é normalmente organizado por meses.

“É o projecto pedagógico que é o mais importante. Normalmente temos que o fazer no início: a definição dos objectivos e depois transformar esses objectivos numa prática concreta de actividades mensais. ...Mais ou menos de três em três meses. Às vezes é mensal, é conforme (...)” (Educadora T)

Considerando algumas dificuldades inicialmente sentidas, diz ter necessitado de começar por organizar planos diários, a partir do projecto anual, para não se sentir tão perdida.

“(...) comecei a fazer um esquemazinho diário do que é que queria fazer, como é que deveria distribuir o grupo (...) Tem também a ver com as actividades que se vão fazendo... às vezes surgem outras coisas (...) Não é um esquema fixo. É variável, conforme o que se vai fazendo.”; “(...) mas os objectivos são os do projecto (...)” (Educadora T)

Para uma melhor compreensão das informações recolhidas durante as entrevistas, foi pedido o *projecto pedagógico* definido para o ano lectivo em que decorreu o estudo. No caso das educadoras D e I, tendo em conta que durante este ano não se encontravam a trabalhar com grupos de jardim de infância foi-lhes pedido o projecto do ano lectivo anterior.

Apenas as educadoras U, H e Y não responderam a este pedido. As duas primeiras por não terem um registo escrito organizado⁷⁴ e a educadora Y por não ter estado colocada na mesma instituição durante a globalidade do ano lectivo.

⁷⁴ A educadora H fez referência ao facto de eu poder analisar o projecto definido pelas estagiárias, que resultou do trabalho conjunto realizado com ela. Não me pareceu no entanto correcto analisar este documento. Entre outros aspectos, foi considerado o facto dos estágios terem começado após o início do ano lectivo.

Os documentos apresentados pelas restantes educadoras estão estruturados de diferentes formas e abordam os seguintes temas:

- Educadora N (Escola A) – Nós e os outros
- Educadora D (Escola B) – Nós e o Meio em que vivemos: a riqueza da terra
- Educadora E (Escola B) – A gente (integrando-se na sugestão da autarquia)
- Educadora I (ENEI) – Era uma vez... as histórias e os contos tradicionais
- Educadora T (ESE) – As tradições culturais da comunidade e a mobilização das crianças relativamente a estas.

Observam-se semelhanças nos temas escolhidos. Na sua maioria estes indicam uma valorização da aprendizagem social das crianças, sendo privilegiado o estudo do meio físico e social em que vivem. A educação ambiental é outra preocupação que parece evidente, sobretudo no projecto da educadora D. Paralelamente ao conhecimento dos outros e da comunidade, estes projectos também evidenciam uma preocupação em promover um maior auto-conhecimento e o respeito pela diversidade. O projecto da educadora I aponta também para uma preocupação mais específica relativamente ao domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita.

É de salientar, no entanto, que a utilização da expressão *temas*, parece significar que frequentemente estes surgem como suporte para diferentes actividades, proporcionando a existência de um fio condutor em todo o trabalho desenvolvido, mas nem sempre sendo abordados como conteúdos de aprendizagem.

Relativamente à estrutura, observam-se diferenças, mas no essencial todos os projectos identificam os objectivos pretendidos e as estratégias a desenvolver os atingir.

As diferenças que surgem revelam uma maior ou menor preocupação na fundamentação do projecto. Há também diferenças na maior ou menor especificação dos objectivos e das estratégias/actividades a desenvolver para a sua concretização. Apenas a educadora D para além dos objectivos, explicita os conteúdos de aprendizagem pretendidos e apenas as educadoras D, E e T fazem referência à avaliação do trabalho.

Quadro 46 – Caracterização dos Projectos Pedagógicos apresentados pelas educadoras

Escola A	Escola B	ENEI	ESE
Educadora N O projecto é apresentado num quadro com 6 colunas: 1) Objectivo Geral/ Tema escolhido; 2) Objectivos Específicos; 3) Estratégias; 4) Objectivos Operacionais; 5) Recursos; 6) Mini-Projectos/ Momentos vividos em conjunto (P/ exemplo: Organização da Horta; S. Martinho; Natal, etc.)	Educadora D O projecto é apresentado num quadro com 7 colunas: 1) Objectivos Gerais; 2) Objectivos Específicos; 3) Conteúdos; 4) Estratégias; 5) Objectivos Operacionais; 6) Recursos; 7) Processos de Avaliação Educadora E O projecto é organizado em 5 partes: 1) Introdução (escolha do tema e forma como este vai ser trabalhado); 2) Objectivos Gerais/ Objectivos Específicos (apresentados em quadros); 3) Actividades e Estratégias; 4) Recursos materiais e humanos necessários; 5) Mini-Projectos (Apresentados num quadro com o tema, calendarização prevista para a sua realização; Objectivos Gerais/Objectivos Específicos; Estratégias/ Actividades; Avaliação)	Educadora I O projecto é organizado em 5 partes: 1) Introdução (explicitando a escolha do tema); 2) Objectivo Geral; 3) Explicita que em cada mês é trabalhada uma história; 4) Forma como este trabalho vai ser desenvolvido; aprendizagens que se pretende que as crianças realizem. 5) Quadro com a planificação anual. Para cada mês é apresentada a história, sendo explicitados Objectivos Específicos; Estratégias; Actividades. (Projecto definido com as colegas da instituição)	Educadora T O projecto é organizado em 7 partes: 1) Introdução (Definição do projecto e sua estruturação); 2) Concepção Pedagógica (orientações subjacentes à definição do projecto); 3) Caracterização do Meio; 4) Caracterização da Instituição; 5) Caracterização do grupo de crianças; 6) Apresentação do Projecto Pedagógico, diferenciando: Objectivos Gerais; Objectivos Específicos; Estratégias de Avaliação; Estratégias/ Actividades previstas para cada mês e Estratégias previstas para a Avaliação; 7) Avaliação final a realizar no final do ano lectivo;

Os projectos referem-se sobretudo ao trabalho a desenvolver com as crianças, não sendo feitas referências específicas ao trabalho a realizar com as famílias e outros parceiros comunitários. A planificação deste trabalho é geralmente integrada no projecto educativo da instituição. No entanto, nem sempre existe uma clara diferenciação entre estes dois tipos de projecto, sobretudo no caso das instituições de lugar único, em que existindo apenas uma educadora estes acabam por ser coincidentes.

Mas este tipo de trabalho nem sempre obedece a uma prévia planificação. A participação dos pais e a articulação com a comunidade é frequentemente integrada nas estratégias e actividades previstas, sendo as famílias e os parceiros comunitários considerados como recursos a privilegiar no trabalho planeado.

– Organização e desenvolvimento das práticas educativas

• Apresentação prévia

No que diz respeito à organização do trabalho, durante as entrevistas procurou-se recolher informações para uma melhor compreensão da organização do espaço, dos materiais e do tempo. Como já foi referido, os dados relativos às educadoras G e S referem-se ao ano lectivo anterior. Quanto à educadora Y, em consequência de não ter estado colocada durante a globalidade do ano na mesma instituição, estas informações não foram recolhidas.

Considerando a organização do espaço-materiais das salas, as diferentes áreas existentes – para além dos espaços de reunião e trabalho em grande grupo – correspondem às actividades que na maioria dos casos podem ser diariamente escolhidas pelas crianças, individualmente ou em pequenos grupos.

No geral, existem muitas semelhanças nas actividades existentes e na terminologia utilizada. O número de áreas de actividade existentes (sem contar com as áreas de trabalho em grande grupo) varia entre 6 e 8.

Quadro 47 – Caracterização dos Projectos Pedagógicos apresentados pelas educadoras

<i>Escola A</i>	<i>Escola B</i>	<i>ENEI</i>	<i>ESE</i>
Educadora N 7 áreas de actividades: 1) Pintura 2) Desenho 3) Biblioteca 4) Casinha 5) Garagem 6) Jogos de Encaixe 7) Jogos de Mesa	Educadora D 8 áreas de actividades: 1) Pintura 2) Desenho 3) Colagem/Modelação 4) Biblioteca 5) Casinha 6) Cabeleireiro 7) Garagem 8) Jogos (A Pintura não funciona como actividade possível de ser escolhida diariamente)	Educadora H 8 áreas de actividades: 1) Pintura/Barro 2) Corte e Colagem 3) Desenho 4) Plasticina 5) Biblioteca 6) Casinha 7) Garagem 8) Jogos	Educadora T 7 áreas de actividades: 1) Expressão Plástica 2) Biblioteca 3) Castelo 4) Casinha 5) Loja 6) Garagem 7) Jogos
Educadora U 6 áreas de actividades: 1) Plasticina 2) Desenho 3) Biblioteca 4) Casinha 5) Cabeleireiro 6) Jogos (A Pintura não funciona como actividade possível de ser escolhida diariamente)	Educadora E 7 áreas de actividades: 1) Desenho 2) Biblioteca 3) Casinha 4) Cabeleireiro 5) Loja 6) Garagem 7) Jogos (A Pintura não funciona como actividade possível de ser escolhida diariamente)	Educadora I 7 áreas de actividades: 1) Desenho 2) Corte e Colagem 3) Biblioteca 4) Casinha 5) Garagem 6) Loja 7) Jogos (A Pintura e outras actividades de expressão plástica não podem ser escolhidas diariamente, existindo um atelier fora da sala)	

Parece predominar uma grande homogeneidade na forma como as salas estão organizadas. As actividades de grande grupo, são geralmente orientadas pela educadora e em todas as salas existe um tapete que funciona como local de reunião. Em quase todas as salas existem mesas para a realização de actividades mais orientadas, geralmente também realizadas em grupo.

Mas para entender melhor a dinâmica de funcionamento existente, há também que considerar a forma como o tempo é organizado.

Quadro 48 – Organização do tempo: sequência diária mais frequente⁷⁵

	Momentos do dia			
	Manhã	Almoço	Tarde	Saída
<i>Escola A</i> <i>Educadora N</i>	Acolhimento / Reunião de Grupo (Geralmente começam pela reunião de grupo) Actividades Orientadas (Jogos, canções, histórias, conforme o que está planeado) Lanche Actividades Livres (Áreas de actividade de acordo com as escolhas das crianças)	Saída	—	
<i>Escola A</i> <i>Educadora U</i>	Acolhimento (Geralmente jogos, desenhos) Acabar os Trabalhos (trabalhos que ficaram do dia anterior) Lanche Recreio Reunião de Grupo	Almoço	Acabar os trabalhos/ começar outros (Geralmente actividades mais orientadas p/ educadora) Reunião de Grupo (Geralmente realização de registos do tema que está a ser trabalhado)	Saída
<i>Escola B</i> <i>Educadora D</i>	Acolhimento (Não há actividades organizadas) Reunião de Grupo (Geralmente conversam, ouvem uma história, outras actividades) Lanche Recreio Actividades de Expressão / Actividades Livres (Geralmente actividades mais orientadas com algumas crianças enquanto outras trabalham nas áreas de actividade que escolheram)	Saída	—	

⁷⁵ Nas salas das educadoras: N, D, H e T, não há serviço de almoços. Por esta razão, à excepção dos grupos das educadoras E e T, há poucas crianças que frequentem o jardim de infância depois de almoço. Nas salas das educadoras U e I, existe serviço de almoço.

	Momentos do dia			
	Manhã	Almoço	Tarde	Saída
Escola B Educatória E	Acolhimento Reunião de Grupo (Geralmente reúnem-se e realizam actividades de grupo) Actividades (Nas áreas de actividade, de acordo com as escolhas das crianças, ou mais orientadas, em função do mini-projecto que está a decorrer) Recreio	Saída	Reunião de Grupo (Conversa) Actividades (Geralmente actividades mais orientadas do que as da manhã)	Saída
ENEI Educatória H	Acolhimento (Fora da sala, sem actividades organizadas) Reunião de Grupo (Conversam, preenchem os quadros de registo, escolhem as áreas de actividade para onde querem ir) Actividades Livres (Nas áreas de actividades de acordo com as escolhas feitas pelas crianças) Lanchar Actividades Orientadas (Conforme o trabalho que está a decorrer)	Saída	—	
ENEI Educatória I	Acolhimento (Não há actividades organizadas) Actividades Livres (Nas áreas de actividade de acordo com as escolhas das crianças) Reunião de Grupo (Conversa, jogos, planificação do trabalho) Lanchar Recreio / Actividades Orientadas Actividades Livres (Nas áreas de actividade de acordo com as escolhas das crianças) Reunião de Grupo (Conversa, preparação para o almoço)	Almoço	Sesta/ Atelier (Expressão Plástica)	Saída
ESE Educatória T	Acolhimento Reunião de Grupo (Conversam, preenchem registos; planificam o que vão fazer) Actividades Livres e/ou orientadas (Conforme o trabalho em curso: áreas de actividades escolhidas pelas crianças/ou actividade mais orientadas) Lanchar Recreio Actividades de Grupo (No tapete ou actividades de movimento, conforme o planeado)	Almoço	Reunião de Grupo (Conversa, planificação e avaliação do trabalho, realização de actividades) Actividades (Geralmente mais orientadas e no domínio da expressão plástica)	Saída

Tal como na organização do espaço, observam-se várias semelhanças na forma como as educadoras gerem o tempo. Analisando mais atentamente, é importante começar por diferenciar as instituições que funcionam apenas da parte da manhã, ou que durante a tarde têm um número reduzido de crianças. Esta situação surge em consequência de não existir um serviço de almoços organizado implicando que muitas crianças não voltem ao jardim de infância depois de almoço.

Não podemos, no entanto, deixar de salientar que esta questão não é igualmente sentida em todas as instituições. Como referem as educadoras E e T, apesar de não existir um serviço de almoços organizado as crianças regressam ao jardim da parte da tarde, depois de almoçarem em casa. É no entanto importante explicitar que as instituições onde trabalham estas duas educadoras estão situadas em meios rurais, onde as distâncias são mais curtas, sendo mais fácil para as famílias gerir esta situação.

Considerando que nem todas as instituições funcionam o dia inteiro, comecei por analisar a forma como as manhãs são organizadas. No geral, o número de momentos em que são estruturadas as manhãs varia entre 3 e 7.

- Educadora N (Escola A) – 4 momentos
- Educadora U (Escola A) – 5 momentos
- Educadora D (Escola B) – 4 momentos
- Educadora E (Escola B) – 3 momentos
- Educadora H (ENEI) – 5 momentos
- Educadora I (ENEI) – 7 momentos
- Educadora T (ESE) – 5 momentos

Parece existir uma maior diversidade relativamente aos momentos que caracterizam o dia tipo do que em relação às áreas de actividade. Não podemos, no entanto, deixar de salientar que esta questão surge em parte em consequência da forma mais ou menos detalhada com que cada educadora explicitou a sequência diária do seu trabalho.

Analisando mais atentamente as diferentes sequências apresentadas observamos que exceptuando as educadoras I e U, todas as restantes começam o dia com uma reunião de grande grupo, em que conversam com as crianças, e planificam o trabalho a realizar.

Apesar de aparentemente todas as educadoras defenderem a existência de áreas de actividade que favorecem a livre escolha das crianças, na

forma como o tempo é gerido, observamos que nem sempre é valorizado o funcionamento deste tipo de actividades. Estas parecem funcionar frequentemente como suporte para o funcionamento das actividades orientadas pela educadora.

No caso da educadora U, por exemplo, à excepção do momento inicial do acolhimento, enquanto as crianças vão chegando, no dia tipo apresentado não parece existir nenhum momento específico para o desenvolvimento deste tipo de trabalho. Podemos também observar que para a educadora D, o trabalho nas áreas de actividade também não aparece como um momento privilegiado do dia. Este apenas é referenciado como suporte para o funcionamento de outras actividades orientadas desenvolvidas com algumas crianças.

As actividades orientadas que são referenciadas como necessitando de um maior apoio da educadora são sobretudo as da expressão plástica, uma das áreas que parece ser mais valorizada.

Relativamente aos jardins de infância que funcionam de manhã e de tarde, as manhãs funcionam de forma mais livre, sendo deixadas para depois de almoço as actividades mais orientadas. Apenas as educadoras N e D referenciam que durante a tarde, como são poucas as crianças que voltam, funciona um trabalho mais livre.

A educadora I é a única que refere que as crianças dormem a sesta depois de almoço. No entanto, como já foi dito, a instituição desta educadora tem um horário mais longo de funcionamento.

Mas para uma melhor compreensão da organização do trabalho, é importante analisar as informações recolhidas durante as entrevistas. No geral, foram feitas descrições bastante pormenorizadas relativamente à organização do espaço-materiais e do tempo.

• Principais características das práticas educativas

A instabilidade profissional, o facto de nem todos os anos continuarem na mesma instituição, foi um dos principais condicionalismos referidos. A este propósito a educadora N da *Escola A*, considera importante cada educador organizar o trabalho de acordo com o que pensa ser mais adequado.

"A sala não estava assim, eu é que a organizei desta maneira.(...) cada educador deve organizar da forma como lhe dá mais o jeito." (Educadora N)

Esta educadora refere que durante a tarde, como vêm menos crianças é realizado um trabalho menos orientado. Sublinha o facto das actividades que implicam um desenvolvimento mais livre e autónomo das crianças, possibilitam ao educador momentos de observação privilegiados. Manifesta também a preocupação de ter um papel mais activo durante a realização deste tipo de actividades. Revela, no entanto, algumas dificuldades relativamente à forma como esta intervenção deve decorrer.

"(...) no início temos um bocado a noção de que a área da casinha é um sítio para a criança brincar sozinha, estar completamente à vontade. Mas eu acho que é uma área onde nós podemos fazer muitas observações.(...) Aí a criança traz tudo o que tem em casa (...) Mas para além desse objectivo, nós podemos trabalhar muito mais noções com este jogo.(...) O importante é estar sempre perto...."; "(...)Mas lá está, eu acho que isto também se adquire ao longo do tempo." (Educadora N)

O trabalho é planeado com as crianças durante os momentos de reunião do grupo. São no entanto escassas as referências relativamente à organização do grupo e à forma como as crianças participam na gestão do espaço e do tempo, o que pode ser revelador do predomínio de práticas de trabalho centradas no educador, não sendo fomentada uma organização mais autónoma do grupo de crianças.

As duas educadoras da *Escola A* referem sentir algumas dificuldades com a falta de pontualidade e de assiduidade de certas crianças.

"(...) por exemplo, hoje é um dia em que faltam muitos, se eu fosse agarrar numa actividade de novo, trabalhar um tema..., eles ficavam muito para trás. Isso é uma coisa que também me preocupa (...); "(...) tenho um miúdo que só vem da parte de manhã. (...) E ainda por cima é um miúdo que vai já para o ano para a escola. Também me preocupo bastante com esse miúdo. (...); "(...) estou sempre com a preocupação de dizer às mães para eles não faltarem..." (Educadora U)

Esta preocupação também parece indicar um trabalho em que todas as crianças realizam as mesmas tarefas em simultâneo.

As educadoras da *Escola B* consideram fundamental existir uma grande flexibilidade na organização do espaço e do tempo, devendo o educador estar atento às necessidades das crianças. A este propósito a educadora D refere que contrariamente ao que fazia no início da sua experiência profissional, actualmente pensa que a organização da sala deve ir mudando de acordo com a evolução do trabalho que vai sendo realizado ao longo do ano.

Com a preocupação de respeitar os hábitos das crianças, a educadora E explica que sentiu a necessidade de não mudar a organização da sala quando foi colocada naquele Jardim de Infância.

Faz referência à necessidade de existir uma gestão flexível do tempo. Salienta, no entanto, que quando existe mais do que um grupo na mesma instituição, existe a necessidade de ter uma sequência diária menos flexível, de forma a ser mais fácil conciliar o trabalho dos diferentes grupos.

Para a educadora E é normalmente durante a tarde que desenvolve o trabalho mais orientado, de acordo com os *mini-projectos* planeados.

“(...) eles de manhã estão mais calmos e à tarde precisam de mais orientação, por estarem mais cansados e excitados (...)” (Educadora E)

Diz que se preocupa em desenvolver um trabalho mais orientado, entre outros aspectos, para preparar as crianças para a entrada na escola. Esta preocupação, já anteriormente referida, é manifestada várias vezes ao longo das entrevistas, parecendo revelar algumas dúvidas sobre a forma como deve ser feita a articulação entre a iniciativa das crianças e da educadora.

“(...) não se pode esquecer a escola que temos, o grau do ensino que vem à seguir (...)”; “Eu acho que às vezes também temos que os motivar para aquilo que achamos que é importante, para outros trabalhos... Não ser só aquilo que eles naquela altura querem. (...) É por isso que eu acho que deve haver planificação.(...)”; “Por exemplo (...) queixavam-se que os meninos iam para a escola e que não sabiam estar sentados. Ora eu acho que também se tem que ter estas coisas em conta. Queixavam-se que os grupos eram indisciplinados. ... dos meus grupos, nunca ninguém se queixou. (...) sempre achei que a disciplina era muito importante.”; “Eu acho que houve também

uma fase um pouco de anarquia nos jardins de infância. (...) E temos também que pensar no trabalho que fazem na escola.” (Educadora E)

Em relação à planificação do trabalho com as crianças, refere que esta varia consoante os grupos e idades das crianças, existindo uma maior exigência em relação às crianças mais velhas.

“Depende um bocado dos grupos (...) quando há muitos crescidos às vezes fazemos um quadro da escolha das actividades (...) para mudarem, vão vendo aonde é que têm vaga... Colocam os símbolos e depois eu faço registos disso.(...) Com os pequeninos, não senti essa necessidade.”; “(...) os pequeninos, por mais que a gente queira, estão sempre a saltitar. E eu vou impor uma regra que não consigo que eles cumpram? É que há muitos de três anos e depois não posso exigir que só cumpram os mais crescidos! É claro que com os crescidos tive conversas, mesmo agora falo para eles, para não estarem sempre a mudar (...)” (Educadora E)

Sobre a necessidade de atender ao ritmo das crianças, dá alguns exemplos da forma como dinamiza as actividades sublinhando a sua preocupação em estimular as crianças para a realização de novas aprendizagens.

A este propósito faz a referência a algumas actividades que necessitam de um apoio mais individualizado.

“(...) normalmente tenho uma actividade, só uma, em que eles precisam mais de mim, em que estou com um grupinho. As outras têm que ser actividades em que eles possam estar mais autónomos. (...)” (Educadora E)

As educadoras da *Escola B* parecem valorizar preferencialmente as actividades orientadas. Para um apoio mais individualizado destas actividades, ambas referem que frequentemente as crianças são organizadas em dois grupos: um que realiza trabalhos que necessitam de mais apoio do educador, enquanto as restantes desenvolvem actividades que não requerem tanta orientação. A educadora E explicita que as mesmas actividades (por exemplo o desenho) podem ser desenvolvidas de forma mais livre ou de forma mais orientada.

A referência a estratégias para uma organização mais autónoma das crianças, nomeadamente para estas poderem participar na gestão do

espaço e do tempo, são quase inexistentes. Observa-se no entanto, por parte da educadora E, uma preocupação em respeitar a estruturação que já existia na sala e com a qual as crianças estavam já familiarizadas.

As educadoras da *ENEI* referem a forma como a organização do espaço e do tempo da instituição condicionam o desenvolvimento do trabalho. Este condicionalismo é sobretudo salientado pela educadora I, que refere as diferentes características da dinâmica do trabalho realizado fora da rede pública, em consequência do horário ser muito mais longo.

“É sempre um bocado diferente o trabalho nestas instituições de horário mais prolongado.”; “Depois há aquela hora em que, sem falta, tem que se pôr tudo a almoçar. Conta efectivamente como tempo lectivo, porque nós estamos a dar-lhes o almoço, mas o que é certo é que não se está em tempo útil de sala. A nossa disponibilidade em termos de trabalho, ali era muito mais pequena.” (Educadora I)

Quanto à educadora H, fez referência ao facto do espaço da sala ser demasiado pequeno. Explicita ainda que a forma como o trabalho é organizado, sobretudo a maneira como é gerida a sequência diária é diferente nas instituições de lugar único e nas instituições em que existem outras educadoras e há necessidade de uma coordenação entre os grupos.

Após uma explicação detalhada da forma como organizam o espaço e o tempo, ambas deram informações sobre a forma como é gerida a dinâmica do seu funcionamento. Neste sentido, a educadora H exemplifica como é que diariamente as crianças escolhem as actividades livres onde pretendem trabalhar e como é que estas escolhas são registadas.

“(…) normalmente dou-lhes liberdade de escolha. Há sempre um caso ou outro em que eu às vezes tenho que me impor. Porque tenho meninos que se eu der a escolher, vão sempre para a garagem.(…) eles já viram que só pode estar aquele determinado número de meninos naqueles tais cantinhos, que é a casinha e a garagem. Eles sabem que se chegam lá e já não há cartão, têm que escolher outra coisa (…).” (Educadora H)

No caso da educadora I, a especificidade da dinâmica institucional, nomeadamente o facto do trabalho decorrer num grupo com crianças com necessidades educativas especiais integradas, implicou algumas características diferenciadas na sua forma de trabalhar.

“Naquela sala havia duas salas (...) tínhamos de um lado mais áreas de trabalho e do outro lado mais áreas para actividades livres.”; “Portanto o bocadinho útil das actividades era entre o lanche e a hora do almoço. As actividades, variavam conforme aquilo que estava estabelecido em termos de programação. Normalmente havia sempre uma actividade organizada, mesmo com os mais pequenos (...).”; “(...) geralmente não era o grupo todo em simultâneo (...) ficando eu a trabalhar com os meninos com problemas, a outra educadora com o resto do grupo (...) Repartíamos o grupo ao meio uma trabalhava com uns enquanto os outros estavam em actividades livres na outra salinha.(...)”; “(...) tínhamos duas auxiliares. (...) Uma ficava a controlar, orientar as crianças que ficavam nas actividades livres e nós estávamos na outra sala de trabalho com metade do grupo.” (Educadora I)

Para esta educadora, exceptuando o momento inicial da manhã, o desenvolvimento de actividades mais centradas na livre escolha das crianças surge sobretudo como suporte para que em paralelo possam ser realizadas actividades mais orientadas com algumas crianças do grupo.

Quanto às actividades mais orientadas, as duas educadoras referem que estas são geralmente planeadas com as crianças durante a conversa de grande grupo. Em relação à forma como estas actividades são dinamizadas, ambas valorizam a necessidade de ser dada atenção a todas as crianças. As referências à dinamização das actividades livres são quase inexistentes.

“Há que dar atenção quer em relação a cada um deles, quer em relação ao grupo.”; “(…) o mais importante é o estar desperta, o estar atenta para cada um, perceber ... e depois aí vai-se adaptando conforme as situações. Por exemplo, há uns que fazem muito bem e não precisam de ajuda, há outros que precisamos de estar ali...” (Educadora I)

A educadora I diz que está atenta de forma a garantir que todas as crianças realizem as actividades programadas.

“(…) procurar sempre que todos fizessem as actividades orientadas. Embora cada um com as suas limitações e com o seu tempo, para que depois não houvesse aquela situação de se chegar ao fim e um ter um trabalho feito e o outro não. (...) ter o cuidado de tentar que fizesse numa altura em que estivesse um bocadinho mais disponível ou tivesse mais um bocadinho de vontade. Portanto, tentar que todos fizessem um bocadinho daquilo que estava programado fazer.” (Educadora I)

No caso das educadoras da ESE procurou-se também conhecer melhor a forma como organizam o seu trabalho. Para a educadora Y, tendo em conta que este se tem restringido à realização de substituições, a sua participação é sempre bastante restrita.

“Em relação à organização do espaço eu não tenho tido hipóteses de pôr isso em prática. Quando chego está tudo organizado. (...) o único sítio onde eu poderia fazer alguma coisa mas também não dava porque era preciso algum material que nunca veio, seria neste último jardim, numa sala nova. Mas a estrutura já estava montada e a única coisa que fiz foi criar regras para os espaços existentes a nível de funcionamento...”; “Em relação ao tempo tem um bocado a ver com a prática do meu último estágio, mais ou menos funciono em relação àquele esquema (...).” (Educadora Y)

De acordo com a sua opinião, é fundamental que desde o início do ano as crianças sejam familiarizadas com a estrutura espaço-temporal da sala de actividades, sobretudo as mais novas. Referindo-se a algumas dificuldades sentidas, por ter trabalhado pela primeira vez com um grupo de 3 anos, salienta a importância de algumas pequenas alterações introduzidas, nomeadamente passar a realizar com as crianças um planeamento prévio das actividades. Estas alterações são referidas a propósito da evolução positiva que implicaram na organização do grupo.

“Aquilo era uma guerra muito grande, porque teve que se estabelecer um número limite de meninos na casinha e na garagem, que eram as zonas mais solicitadas. (...) tivemos que estabelecer um limite. E eles isso perceberam, era um bocadinho difícil para eles.”; “Organizámos um quadro de presenças – que adoraram preencher, como imagina, porque já sabiam todos ler, o sítio deles e o sítio dos outros – e então fizemos pelo quadro de presenças (...) um sítio para pôr um quadrado verde, que todos os dias mudava, para o comboio, porque eles estavam habituados a fazer um comboio, quando iam para a carrinha, e quando iam para outros sítios, e isso servia para mudar o 1º do comboio, e servia também para começar a planear.”; “Fazíamos um planeamento em que cada um escolhia para onde é que ia (...) eu acho que eles nunca faziam nada disso [com a outra educadora]. E a partir daí deixou de haver tantos problemas (...).” (Educadora Y)

Paralelamente à explicitação da forma como organiza o espaço e o tempo, a educadora T apresentou algumas estratégias que utiliza para a

organização do grupo de crianças. Durante a reunião da manhã é planeado o trabalho sendo escolhida uma criança que tem o papel de orientar o que vai decorrer durante o dia.

“Nós iniciamos (...) com o acolhimento (...) falamos um bocado, marcamos as presenças, falamos sobre o dia, sobre o que é que eles fizeram anteriormente, coisas importantes que vão dizendo, novidades e depois normalmente marca-se as presenças. Há o calendário do tempo, marca-se o tempo, depois escolhe-se o chefe para fazer as actividades durante o dia, marca-se o dia do calendário, dia da semana, dia do mês e depois no fim disso tudo, estipula-se o trabalho que se vai fazer durante o dia.”; “Normalmente é o chefe que vai distribuindo o trabalho, ele é que tem essa função: sejam trabalhos orientados ou não (...).”; “(...) ele pergunta o que é que eles vão fazer (...) é ele que os vai distribuir (...) todos os dias há um chefe. Temos um quadro de presenças e cada dia é um.” (Educadora T)

A propósito da forma como costuma estruturar o seu trabalho, salienta que normalmente as manhãs são mais centradas nas iniciativas das crianças, sendo as tardes geralmente ocupadas com actividades que exigem mais apoio, nomeadamente da área da expressão plástica.

“À tarde, normalmente começamos também pelas almofadas, sentamos, às vezes estamos um bocado nos jogos, principalmente nos jogos de mesa (...) e depois temos actividades diversas: por exemplo à tarde fazemos muitos trabalhos manuais como colagens, recortes, pintura. Às vezes à tarde também vamos lá para fora, pomos as mesas lá fora e fazemos pintura quando está bom tempo ... é sempre mais expressão plástica (...).” (Educadora T)

A educadora T salienta ainda que para um maior enriquecimento das actividades realizadas pelas crianças, procura estar atenta, estimulando-as a diversificar aquilo que fazem.

“(...) é muito importante captar a atenção deles, saber dirigirmo-nos a eles, ir aos pontos que eles valorizam mais, ver o que é que eles gostam mais de fazer e começar por aí para os incentivar para aquilo que se calhar não gostam tanto (...).” (Educadora T)

• *O trabalho realizado com as famílias e outros parceiros da comunidade*

As educadoras da *Escola A*, para além da referência ao trabalho desenvolvido com os pais, deram também exemplos de colaboração com as autarquias (educadora N) e com a escola do 1º ciclo do ensino básico (educadora U).

A educadora N, colocada num meio muito carenciado, salienta a dificuldade de se relacionar com as famílias, dando exemplos de casos sociais muito graves, de difícil solução.

Relativamente ao apoio dado pelas autarquias, apenas a educadora N se referiu que surge a diferentes níveis: desde a organização de festas, até ao fornecimento de diferentes recursos materiais.

A educadora U fez ainda referência ao trabalho conjunto que tem vindo a realizar com as professoras da escola, localizada no mesmo edifício. Esta colaboração restringe-se no entanto a algumas comemorações pontuais, contrariamente a experiências anteriores em que foi realizado um trabalho conjunto mais continuado.

Ambas referem que o trabalho com outras instituições de educação de infância é inexistente.

“(…) por causa das distâncias...geralmente estamos longe...” (Educadora U)

“Por enquanto só a nível das reuniões concelhias.”, “(…) esta instituição também não tem muitos recursos para convidar outros jardins, não é? Mas por exemplo há outros jardins que nos podiam convidar (...) Mas, pronto, pelo menos até à data ainda não se verificou. Embora eu quando vim para cá tenha pedido a alguns jardins com que eu estava mais em contacto que quando fizessem alguma coisa, se possível, para nos convidassem.(...) Mas eu penso que é a ideia que as pessoas têm desta localidade [muito carenciada] marginalizam-nos um pouco.” (Educadora N)

Em relação às educadoras da *Escola B*, ambas referiram o trabalho que desenvolvem com as famílias das crianças, nomeadamente as reuniões que organizam para os informar e para solicitarem a sua colaboração, nomeadamente na organização de algumas comemorações. A educadora E falou também da importância do contacto que informalmente vai estabelecendo no dia a dia e outras estratégias utilizadas, nomeadamente a organização de um placard informativo do trabalho realizado no jardim de infância.

“(…) devemos ter a preocupação de valorizar o que os meninos aqui fazem (...) mostrar o que eles fazem (...) que há regras que têm de cumprir. (...) Não pensem que os meninos vêm para aqui só para brincar. Mudar essa ideia, tirá-la da cabeça dos pais. Isso faz-se todos os dias, faz-se nas reuniões e através dos meninos. Depois, temos de sentir os pais, ver como é que eles gostam das festas, porque eles valorizam-nas bastante e gostam.” (Educadora E)

Quanto à autarquia, como foi já referido, esta educadora contou que a Câmara Municipal estimula o desenvolvimento de actividades conjuntas entre os docentes dos diferentes níveis de ensino, propondo temas de trabalho.

“Aqui a Câmara propõe sempre um tema. (...) Propõe, mas não impõe, podemos dar a volta que queremos (...) Podemos até não aceitar. Eu acho que é uma proposta, que é boa, por exemplo para alguém que esteja assim um bocadinho desmotivada (...) Há uma reunião de lançamento do ano feita pela Câmara (...) Fazem um almoço com todos os docentes (...) o tema este ano era *a gente*. (...) nós achámos que com o tema *a gente* devíamos começar por eles próprios e depois partir para uma ligação ao meio (...)”; “É uma Câmara que apoia bastante (...). Eles sugerem e estimulam.”; “E há um conhecimento entre todos os docentes, desde os do pré-escolar até ao secundário. O almoço na reunião de lançamento do ano é muito importante.” (Educadora E)

Para além do contacto com as autarquias esta educadora refere a existência de uma relação próxima com o Centro de Saúde. Quanto ao contacto com outras instituições de educação de infância, para além do trabalho de planificação que tem realizado com a colega de outro jardim de infância (já referido) tem participado nas reuniões do grupo concelhio.

A propósito das novas exigências que têm vindo a ser feitas, relativamente à organização de serviços de almoços e prolongamentos de horário dos jardins de infância da rede pública, a educadora E salienta que esta necessidade não é igualmente sentida pelas famílias. Refere no entanto a importância de nos prolongamentos dos horários serem organizadas actividades diferentes do trabalho tradicionalmente desenvolvido na educação de infância, como por exemplo aulas de educação física.

“Aqui não vai ser necessário organizar [prolongamento de horário] os pais não têm essa necessidade. Prolongar por prolongar com uma pessoa qualquer, não. Agora, se

for para fazerem ginástica, por exemplo, era importante e eles até não se importam e gostam.”; “O presidente da Junta ficou de arranjar alguém para lhes dar educação física (...)” (Educadora E)

As educadoras da *ENEI* consideram o trabalho com as famílias um aspecto fundamental da sua prática educativa. A educadora H privilegia os contactos que informalmente vai estabelecendo no dia a dia.

“(...) nesse contacto diário eu sinto-me mais à vontade do que em grandes reuniões de pais. Aqui é diferente, mas se estiver sozinha não costumo fazer grandes reuniões, tenho mais por norma falar com os pais individualmente.”; “(...) Na conversa do dia a dia com os pais eu penso que consigo pelo menos os meus objectivos. Até aqui penso que tenho conseguido. Em grandes reuniões nem por isso, talvez não me sinta tão à vontade.” (Educadora H)

A educadora I refere, no entanto, que fora da rede pública é mais difícil estabelecer um contacto próximo com as famílias. Reportando-se à sua experiência no ano lectivo anterior (numa instituição não pertencente à rede pública) refere que o facto de existir uma carrinha para o transporte das crianças, implicava que muitos pais raramente viessem ao jardim de infância.

“(...) tínhamos um problema: nunca víamos os pais, porque os meninos vinham na carrinha.”; “Aliás, havia meninos que durante o ano inteiro eu nunca chegava a conhecer os pais. (...) Não vinham às reuniões. Quer dizer, vinham, mas nunca todos, e aqueles que faltavam às reuniões e que não vinham trazer os meninos, eu não os conhecia durante o ano inteiro.” (Educadora I)

Explicita no entanto que em relação aos pais das crianças com necessidades educativas especiais a situação é diferente.

“Eu tinha os pais dos meus meninos, por exemplo, que esses eu conhecia-os todos (...) fazíamos reuniões pontuais. Aí era um trabalho diferente porque eu conhecia mesmo os pais, com esses é diferente.” (Educadora I)

Apesar de nem sempre ser fácil estabelecer uma relação próxima com as famílias, esta educadora refere sempre ter tido a preocupação de os

informar sobre o trabalho desenvolvido. Neste sentido dá como exemplo a forma como organizava os trabalhos das crianças enviados para casa, com a explicitação dos seus objectivos.

“(...) Isto até tem a ver com uma história que eu ouvi numa acção de formação, alguém contou que houve uma menina que chegou a casa e disse à mãe: ‘*Olha mãe, tens aqui mais papel para colocar os fritos*’. Era um papel pardo, um papel de desenho, e então a senhora aproveitava para ensopar os fritos. Portanto, depois pensei que chegar a casa uma pasta com montes de papéis sem que os pais estejam muito desportos, também não lhes interessa ver aquilo que está ali! Ao contrário, se estiver dividido, se estiver organizado por áreas, com um pouco de explicação do porque é que aquilo apareceu (...) de forma a sensibilizar os pais.” (Educadora I)

Quanto ao contacto com as autarquias, a educadora H refere que este se restringe a pedidos concretos.

“(...) temos sempre contacto (...) sempre para pedirmos alguma coisa. (...) onde tenho estado, não dá para estabelecer grandes contactos, a não ser o de pedir para eles fazerem qualquer coisa!.” (Educadora H)

Relativamente à colaboração com outras instituições da comunidade, esta educadora fez também referência ao trabalho conjunto que por vezes é estabelecido com as escolas do 1º ciclo do ensino básico.

Mais uma vez referindo-se às características da instituição onde esteve destacada nos anos anteriores, a educadora I refere que contrariamente ao que geralmente acontece na rede pública, a relação com a comunidade era muito menor.

“(...). É uma instituição que já tem uma série de recursos, já tem muita coisa. Carrinha, não precisávamos de pedir a ninguém porque tínhamos a nossa...” (Educadora I)

Para as educadoras da *ESE*, é sobretudo em relação ao trabalho com as famílias que são apresentadas mais referências. A educadora T, salienta que para além das reuniões e dos contactos informais que vai estabelecendo no dia a dia, considera importante existir um horário de atendimento para os pais, quando não está com as crianças, de forma a garantir uma maior

disponibilidade para os ouvir. Diz ainda que todas as crianças têm um caderno especialmente destinado à troca de informações com as famílias.

“Temos reuniões de pais, solicitamos a colaboração deles para as actividades (...).”; “Temos uma caderneta – que eu normalmente utilizo, e que é uma novidade, que não utilizava há uns tempos atrás – que é a correspondência entre o jardim e a casa, família, onde se regista o que vai surgindo, o que nós vamos fazer, o que nós precisamos, outras coisas que os pais às vezes se lembram de escrever.”; “(...) Tenho uma hora e meia, para horário de atendimento, se eles quiserem, à hora do almoço, para estarem lá e falarem. Eles normalmente não aparecem, falam mais é quando os vão buscar ou nas reuniões.” (Educadora T)

A educadora Y, apesar da sua passagem provisória pelos jardins de infância, referindo-se ao trabalho do ano em que foram realizadas as entrevistas, diz que foram feitas reuniões. O facto do transporte das crianças ser organizado pela autarquia, torna mais difícil a relação com as famílias.

“(...) este ano tive uma reunião de pais para organizarmos a marchas e para falarmos sobre a festa do fim de ano.”; “(...) de qualquer modo, normalmente eu tenho poucas hipótese de conversar com os pais, porque eles não vão... as crianças vão na carrinha...” (Educadora Y)

A educadora T salientou também a importância do trabalho conjunto com outras instituições de educação de infância, nomeadamente através dos grupos concelhios. Este trabalho conjunto é valorizado pela diversidade das experiências que proporciona às crianças.

“(...) Foi sempre um dos meus objectivos estabelecer um contacto próximo com outros jardins. Por exemplo entre jardins que estivessem mais perto do meu (...) Depois com os grupos concelhios, temos reuniões de mês a mês, todos os anos tenho participado. (...) Ainda esta quarta-feira fomos ao jardim de U. e estivemos lá o dia todo, a fazer actividades: da parte da manhã fizemos jogos, depois almoçámos na cantina, coisa que os meus meninos não estão habituados, e de tarde estivemos ali com eles. (...) é muito bom, é enriquecedor. É que já basta o isolamento de muitas terras pequeninas, em que as crianças não têm contactos, muitas vezes saem só para ir ao supermercado (...) o problema é o transporte (...) umas vezes vamos de camioneta,

outras vezes quando eles são menos vão no meu carro e no da auxiliar (...) Mas os pais são sempre avisados.” (Educadora T)

Ao contrário das colegas, fez também referência ao funcionamento do Conselho Consultivo (onde para além dos pais, participam representantes da autarquia, como já foi explicitado). De acordo com a sua opinião, este assume um papel importante na resolução de problemas que afectam o quotidiano do jardim de infância.

“(...) Quando há coisas que é necessário resolver (...) temos sempre aquele órgão para nos apoiar e ajudar. (...) É essencial para o funcionamento normal do jardim de infância.”; “Sempre que possível é importante tentar aproveitar todos os recursos que existem. (...) O trabalho com a comunidade e com os pais, para mim é um ponto assente.” (Educadora T)

A propósito de não existir um serviço de almoços organizado, diz que para além de não existirem condições, as famílias não sentem essa necessidade.

• A forma como são avaliadas as práticas educativas

No que diz respeito à avaliação do trabalho, aspecto nem sempre explicitado nos projectos pedagógicos, durante as entrevistas foram também feitas muito poucas referências.

Apenas as educadoras da Escola B e as educadoras I (ENEI) e T (ESE) indicaram alguns aspectos relativos à avaliação. As educadoras D e E referiram que a avaliação é feita após a realização de cada *mini-projecto*.

Todas disseram que no fim do ano lectivo é feita uma avaliação final do trabalho realizado. Relativamente à forma como esta avaliação se processa, apenas a educadora I explicou que, para além da análise dos trabalhos feitos pelas crianças, periodicamente eram realizadas reuniões com toda a equipa, visando a avaliação e planificação do trabalho.

No geral, apesar da maioria das educadoras, sobretudo as mais antigas, terem sublinhado que o seu trabalho evoluiu no sentido de passar a existir uma planificação mais estruturada e fundamentada, passando este

a ser mais centrado nas iniciativas das crianças, na análise da descrição das suas práticas esta evolução nem sempre parece ser evidente. Para além de muitas vezes não haver uma clara explicitação dos conteúdos de aprendizagem, o desenvolvimento das práticas educativas parece ser essencialmente centrado na iniciativa do educador.

Muitas das inovações salientadas pelas educadoras como reveladoras de uma evolução positiva nas suas prática de trabalho, surgiram na sequência de aprendizagens realizadas informalmente com as colegas. Esta informalidade, implicou a existência de algumas contradições, muitas delas referidas como dificuldades que afectam o desenvolvimento do seu trabalho.

4.3 Principais dificuldades sentidas

– As educadoras da Escola A

Durante as entrevistas procurou-se caracterizar as principais dificuldades sentidas pelas educadoras e as principais estratégias utilizadas para as superar. A educadora N falou da necessidade de aprofundar os seus conhecimentos em algumas áreas: expressão dramática; matemática; aprendizagem da leitura e da escrita. Para esta educadora, é fundamental que no jardim de infância exista uma maior preocupação com a preparação para as aprendizagens escolares, mas sente várias dificuldades relativamente à forma como este trabalho pode ser desenvolvido.

“(…) neste momento sinto necessidade de fazer uma pesquisa maior dentro das diferentes áreas que trabalho. Quer sobre a expressão dramática, quer sobre a matemática, quer sobre a leitura e a escrita (...) preparar melhor uma criança para chegar à escola e aprender a ler e a escrever.”; “Eu vejo que eles hoje saem da escola primária sem conseguirem ler e escrever correctamente. (...)há que privilegiar toda essa aprendizagem que prepara para mais tarde ele receber esses conhecimentos com uma maior facilidade. (...)Agora o que eu me questiono é sobre qual é o meu papel como educadora para facilitar e ajudar nesse processo. Essa é a minha grande preocupação. (...) Eu lembro-me que eram disciplinas nucleares em tudo o português e a matemática [na formação inicial]. Mas agora eu vejo que há grandes lacunas (...) quero perceber e ajudar (...) preparar as minhas crianças o melhor possível.

Tenho tentado, nesse sentido, uma maior aproximação à escola.”; “Mas gostava de ter uma lista de livros que fossem relacionados mesmo com o meu trabalho, sobre a área da matemática, sobre a área da expressão dramática, sobre a escrita (...).” (Educadora N)

A propósito das diferentes áreas de conteúdo da educação de infância a educadora U refere-se também ao documento das orientações curriculares, que no ano em que decorreram as entrevistas estava ainda em fase de discussão, expressando as suas apreensões em relação à forma como este iria ser apresentado, temendo que a/os profissionais não viessem a ser suficientemente apoiados na sua implementação.

“(…) agora vai ser o mesmo em relação às Orientações Curriculares (...) vai ser com as colegas, por tentativas e erros. A gente é que tem que puxar pela cabeça para ver como fazer... ninguém nos explica nada...” (Educadora U)

Manifesta a sua preocupação em desenvolver uma maior preparação para a entrada na escola, preocupando-se com as crianças que faltam muito e referindo a dificuldade de organizar este trabalho numa instituição de lugar único, em que têm que integrar crianças de várias idades no mesmo grupo.

“(...) não sei se faço bem ou se faço mal, mas é uma coisa que me preocupa, é o número de crianças que acompanha (...); “(...) nós na rede pública, também não podemos fazer diferente, com grupos heterogêneos... só se os separarmos por idades...” (Educadora U)

A preocupação desta educadora parece revelar algumas dificuldades em organizar o grupo de crianças de forma mais autónoma, desenvolvendo práticas de trabalho menos centradas no educador.

A educadora U fez também referência a dificuldades sentidas em relação a algumas crianças socialmente carenciadas salientando a desarticulação que existe entre os diferentes serviços de educação, saúde e segurança social. A propósito destas dificuldades, considera que ao contrário do que acontece nas instituições privadas, na rede pública as profissionais estão demasiado sozinhas a resolver tudo o que acontece. Considera ainda que a atitude dos pais é mais exigente em relação ao que se passa nos jardins de infância públicos.

“(…) o que mais me preocupa é isso, é achar que se deve fazer determinadas coisas e que depois não se consegue (…) principalmente por causa dos pais..”; “(…) É aí que eu acho que está a maior dificuldade: no querermos fazer coisas e por determinados condicionalismos não sermos capazes de avançar (…)”; “(…) no particular estamos muito mais à vontade, pelo menos eu naquela altura sentia-me mais à vontade...”; “Sei lá, talvez me sentisse com mais autoridade, não sei...”; “E agora aqui na rede pública, não. Tenho uma certa dificuldade em dizer determinadas coisas aos pais! (...) Não sei se é por estar só... nunca analisei isso...”; “(…) nós na rede pública com esta questão dos lugares, do número de crianças, desta preocupação e do peso que isso tem sobre nós, preocupamo-nos muito em não dizer determinadas coisas (...) enquanto que no particular os meninos estão lá por que precisam!” (Educadora U)

A propósito das características do funcionamento da rede pública, as duas educadoras apontam diferentes questões relativas à inadequação das condições de trabalho. Estas dificuldades reflectem-se a diferentes níveis, começando pela insuficiência dos recursos materiais disponíveis.

Considerando o apoio material dado pelas autarquias, a educadora N salienta que nem sempre existe um conhecimento suficiente sobre as características do trabalho desenvolvido na educação de infância, factor que por vezes implica que este apoio seja desadequado e insuficiente. Neste sentido, salienta que para além do apoio financeiro que já existe, o Ministério da Educação devia assumir um papel mais activo no fornecimento dos equipamentos e materiais necessários para o funcionamento das instituições.

Em relação às dificuldades que surgem em consequência da grande mobilidade docente, a educadora U salienta que este traz consequências negativas a nível da própria relação com o pessoal auxiliar, que na maior parte das vezes continua a ter uma preparação inadequada. Contrariamente às educadoras, que em muitas instituições continuam a mudar todos os anos, as auxiliares de acção educativa vão permanecendo, aspecto que por vezes implica alguns efeitos perversos.

“Ah, e quando falamos de auxiliares... isso é outro problema (...) e às vezes o mais grave é terem uma [educadora] durante muitos anos e de repente vir uma outra completamente diferente... isto é tudo muito complicado...”. (Educadora U)

Referindo-se às exigências para os jardins de infância passarem a ter um horário de funcionamento mais longo para responder às necessidades das famílias, esta educadora manifesta também a sua apreensão.

“Agora querem fazer com que a rede pública seja semelhante ao particular, sem que haja condições para isso... entregam às Câmaras Municipais e estragam tudo...”; “...como mãe também senti necessidade de pôr a filha numa instituição privada... mas acho que nas aldeias as necessidades são diferentes... sou contra as imposições. Os educadores onde havia menos crianças é que começaram a organizar os prolongamentos... concordo com os almoços, mas não concordo com os prolongamentos, dá cabo das crianças ficarem lá tanto tempo...” (Educadora U)

As duas educadoras referem ainda a dificuldade de terem mais tempo para ler, apesar de ambas considerarem que a leitura as poderia ajudar a ultrapassar algumas dificuldades que pontualmente vão sentindo na sua prática pedagógica.

“(…)a vida profissional a par de toda vida familiar, não é fácil. (...) nem sempre é possível dedicarmo-nos à leitura como gostaríamos. Mas eu sinto que tenho muita falta de leituras.”; “(…) não estamos habituadas a fazer leituras paralelas. Isto já vem do tempo do liceu. Porque eu penso que o tipo de ensino que tivemos, teve muita influência nisso. (...) não estávamos vocacionados para um estudo em pesquisa, para uma leitura sobre determinado assunto para aumentar os nossos conhecimentos sobre determinada matéria. (...) Quando chegávamos quer ao curso de educadoras quer a outro qualquer curso, não estávamos vocacionados para ler.” (Educadora N)

A propósito desta necessidade, diz que considerava importante terem acesso a referências bibliográficas mais actualizadas. Para além da necessidade de realizar mais leituras, a educadora N refere a importância do trabalho desenvolvido com as colegas nos grupos concelhios.

Quanto às dúvidas que sente relativamente ao papel que deve ser desempenhado pelo jardim de infância na preparação para a entrada na escola, esta educadora salienta ter procurado ajuda junto às colegas do 1º ciclo do ensino básico.

“Eu não quero receber directrizes, mas queria ouvir opiniões, sugestões, para pensar nelas. Mas da parte da escola ainda não recebi grandes coisas (...). Uma das perguntas

que propus no conselho escolar foi: quais eram as expectativas que tinham em relação às crianças que vinham do jardim de infância, o que é que achavam, se vêem mal ou bem preparados, como é que acham que deviam vir preparados...” (Educadora N)

A educadora U fez várias referências à importância das colegas, como forma de superar algumas das dificuldades com que se tem vindo a confrontar. No entanto, como já foi referido, esta educadora considera que ao longo do seu percurso profissional se tem sentido pouco apoiada, tendo sempre que procurar novas respostas sozinha, através de um constante processo de tentativas e erros.

– As educadoras da Escola B

As educadoras da Escola B salientam como lacuna a falta de orientações curriculares claramente definidas para a educação pré-escolar.

“(…) há um outro factor que também considero que tive muita dificuldade e que acho que todas as educadoras sentem. (...) é a tal falta da existência de um currículo. Agora fala-se muito disso, e de facto é uma necessidade que sentimos. (...) Sim, orientações para os educadores, algo em que nos possamos basear para começar a haver uma certa unidade.” (Educadora D)

A este propósito a educadora E diz não entender os receios de algumas colegas relativamente à existência de orientações curriculares para a educação pré-escolar. Contrariamente ao que pensam algumas educadoras, considera que deviam existir directrizes precisas, falando mesmo na necessidade de existir um programa semelhante ao do 1º ciclo do ensino básico.

“(…) é uma maneira de valorizarmos a nossa profissão, de cada um ter o seu papel (...).”; “[Orientações] Mais precisas (...)”; “(...) Eu acho que o programa do 1º ciclo, neste momento, não é assim tão rígido como isso. Até é flexível. (...) o programa só é muito rígido se elas quiserem. Desde que não seja muito rígido não sou contra.”; “Por isso mesmo eu acho que o nosso programa não deve ser uma coisa muito vaga.” (Educadora E)

A propósito das características que devem orientar o trabalho na educação pré-escolar, salientando a sua preocupação em preparar as crianças para a escola e as dúvidas que sente sobre a forma como deve conciliar a livre iniciativa das crianças com as actividades mais orientadas.

“O jardim é uma fase única(...) deve valer por si próprio. Mas eu acho que nós devemos ter em conta qual é o próximo grau de ensino e o que é que vão exigir lá. Agora eu estou errada ou não estou? Ainda ninguém me disse! (...) estou sempre com medo: se faço fichas ou se não faço fichas (...).”; “Quer dizer sobre o trabalho orientado... o trabalho livre já sabemos que é muito importante, e esse temos que fazer mesmo. E temos que nos basear naquilo que os meninos trazem de casa, as suas necessidades... Mas eu continuo sempre a interrogar-me porque falta a tal linha de base para nos orientarmos.(...) fico sempre pelo meio termo.”; “Mas ando sempre a perguntar às colegas, que tipo de fichas é que fazem (...).”; “(...) Havia quem usasse e abusasse: todos os dias havia uma ficha e por exemplo, a partir de uma tema, já se sabia quais as fichas que se iam fazer, não era nada espontâneo. Outras pessoas, tinham uma posição contrária: não às fichas, isso é super-errado... Havia inspectores completamente contra isso. No entanto, agora passou-se mais para um meio-termo. Ainda há pouco ouvi falar de uma inspectora que perguntou se não havia um trabalho diferente para os meninos mais crescidos que no ano seguinte vão já para a escola. Perguntou se não havia um trabalho específico, com um dossier, umas fichinhas... Não percebo... Acho que é importante chegarem a um consenso relativamente a estas coisas!”; “(...) não me aflijo nada por fazer algumas fichas, ou por fazer grafismos. Ou por não fazer. Mas acabo por não saber o que é que é melhor.”; “(...) Eu agora como estou já efectiva aqui, vou optar por ver como são os professores, como fazem, para perceber o que será melhor. Mas também não é fácil porque eles também nem todos vão continuar aqui! (...).”; “O que está em causa é se depois não haverá saturação na escola, se não estamos a cortar o trabalho de jardim...” (Educadora E)

A educadora D referiu também algumas dificuldades na área da expressão musical. Falou também da falta de apoio que geralmente existe na concretização de projectos, nomeadamente pela falta de disponibilidade de alguns parceiros comunitários.

“(…) Nós fazemos o nosso projecto pedagógico, elaboramos o nosso projecto... E depois o nosso projecto entra em relação com muitas outras entidades, com muitos

outros parceiros. E há sempre uma dificuldade enorme em obtermos aquilo que desejamos. Há sempre muitos obstáculos a ultrapassar. Eu penso que às vezes as pessoas que não são tão empenhadas, desistem! (...) também sinto um pouco essa dificuldade se bem que tento dar sempre a volta às coisas ..." (Educadora D)

Considerando as exigências que têm vindo a ser definidas para a rede pública, em relação ao prolongamento dos horários e à organização de almoços, a educadora E refere que nos serviços responsáveis não têm o cuidado de as informar devidamente, manifestando alguma apreensão sobre algumas imposições que têm vindo a ser feitas.

Em relação à forma como gerem as dificuldades, ambas referem a importância das colegas e as leituras que vão realizando, salientando a importância da revista da Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI).

A educadora D referiu também a importância da formação contínua e à sua persistência na procura de respostas para as dificuldades que vai sentindo.

"Sou muito chata. Insisto, insisto. Se nós não insistimos não conseguimos. Sou sempre muito persistente. É pela persistência que muitas vezes conseguimos ultrapassar as obstáculos." (Educadora D)

– As educadoras da ENEI

A educadora H da ENEI, apesar de ter começado por dizer que não sentia grandes dificuldades, acabou por referenciar algumas questões que a preocupam no quotidiano do seu trabalho. Uma das áreas em que considera sentir-se menos à vontade é a expressão musical.

"(...) pessoalmente, não sinto assim uma grande dificuldade (...) por exemplo, se me disserem para trabalhar com as crianças a nível de expressão musical, sinto-me um bocado mais limitada, mas não sei se isso se poderá referir ..."; "Eu tenho uma certa dificuldade na música, mas não é por isso que eu deixo de cantar com as crianças, ou que deixo de fazer jogos de expressão musical! (...); "(...) não me inibe (...)" (Educadora H)

Para a educadora I uma das principais questões que afectam o seu trabalho é a inexistência de orientações curriculares mais precisas.

"E depois se houvesse (...) uma linha do tipo – aos três anos os meninos deveriam estar a atingir estes níveis, saber fazer estas e aquelas aprendizagens, ter feito estas e aquelas aquisições, aos quatro anos..."; "(...) a tal falta de um currículo para o jardim de infância, orientações, uma linha de base."; "Porque a história de que nós estamos ali e que é o que os meninos fazem... não chega! Numa reunião dos pais, por exemplo. Enquanto os professores do 1º ciclo têm o seu programa para dar, nós o que é que temos? (...) não há nada escrito que mostre aos pais que realmente aquilo é importante (...). Para dar um certo valor, para mostrar que realmente aquilo que fazemos também é importante (...) É um bocado isso que nos faz falta."; "(...) Nós todas tínhamos a consciência de que aquelas aquisições eram para aqueles meninos de três anos e não para os de quatro ou para os de cinco. Outras eram para os de cinco e não para os de três. Esta consciência nós tínhamos. Mas depois, transmitir isso às outras pessoas, é um bocado complicado (...)." (Educadora I)

Esta educadora falou também de algumas dificuldades sentidas em relação à gestão do tempo.

"(...) Uma dificuldade era a falta de tempo. Falta de tempo para fazer tantas coisas."; "Porque ali tínhamos um trabalho muito organizado, porque já tínhamos ali pelo menos dois anos com aquele tipo de experiência em que tínhamos o trabalho dividido: uma responsável pelo geral dos meninos, eu com apoio em que íamos programando as coisas. E depois faltava o tempo para programarmos mais especificamente. Por exemplo era à sexta-feira que programava a semana seguinte toda, e depois havia sextas-feiras em que não conseguíamos porque não dava, o tempo não chegava para tanto."; "Porque numa instituição assim é diferente, ainda é pior do que ao nível do jardim regular. É que nestas instituições há muito, muito mais gente, envolve mais pessoas, reuniões (...) isso acabava por quebrar um bocadinho, e depois acabava por faltar o tempo para outras coisas. Havia muitas, muitas reuniões (...) Para mim era um bocadinho em excesso (...) e depois faltava tempo para programarmos o que eu achava que era mais importante." (Educadora I)

Em relação ao trabalho com os pais, a educadora H diz sentir alguma dificuldade na organização de reuniões, preferindo os contactos informais do dia a dia, quando estes vão buscar ou levar os filhos.

"(...) no trabalho com os pais (...) tenho talvez mais um bocadinho de dificuldade."; "Não me sinto ainda muito à vontade em fazer grandes reuniões de pais, se calhar nem nunca me virei a sentir à vontade (...)" (Educadora H)

A educadora I, diz sentir também algumas dificuldades no trabalho com os pais, salientando que era importante que durante a formação existisse uma maior preparação para este trabalho.

"(...) é mais fácil trabalhar com os meninos do que com adultos."; "(...) não temos preparação para isso, enquanto que para os meninos nós somos preparadas para trabalhar com eles, para trabalhar com os pais não somos preparadas (...)" "Depois vamos ter que nos preparar para isso diariamente. (...)" (Educadora I)

A educadora H falou ainda de dificuldades inerentes às condições de trabalho, nomeadamente a escassez de recursos materiais e a instabilidade das colocações.

Como exemplos de estratégias utilizadas para ultrapassar algumas das dificuldades que sentem, ambas referem a importância das colegas, das leituras e, por vezes, das estagiárias da ESE (Educadora H).

"Normalmente vou mais directamente às colegas.."; "(...) depois vou às leituras (...)" "(...) recorro a quem tenha mais conhecimentos do que eu, a quem me possa ajudar."; "Mas por exemplo, se eu sinto dificuldade a nível de qualquer coisa pontual, dentro daquilo que tenho lá em casa, tento resolver, se não, tento recorrer a colegas. Mas não sinto assim grandes dificuldades."; "Por exemplo (...) quando tenho lá as estagiárias, recorro a elas, nas actividades dessa área de que não gosto tanto [música]." (Educadora H)

"Aos outros, aos colegas. Normalmente é assim a nossa estratégia..."; "Se não chega, vai-se tentar procurar ao nível de bibliografia, livros, artigos que nos venham ajudar."; "Mas normalmente é um bocado a experiência dos outros colegas. Vamos ver se já alguém passou por uma situação idêntica àquela, como é que fez, como é que resolveu, se funcionou, se não funcionou (...)" (Educadora I)

– As educadoras da ESE

Para as educadoras formadas pela ESE, como era previsível considerando a sua actual situação profissional, as suas principais dificuldades relacionam-se com as condições de trabalho.

"Eu ainda me sinto muito perdida, porque ainda não estive um ano inteiro a trabalhar com um grupo. Penso de que só a partir desse momento é que poderei ver como é que é. Porque eu tenho andado como que a tapar buracos (...)" "(...) agora já estou um bocado mais habituada, porque isto é todos os anos a mesma coisa. Mas ao princípio custa muito, custa mesmo muito. (...)" "(...) Vamos fazendo assim umas coisas soltas, porque não dá para planear grandes coisas. ... vai-se vendo as faltas que existem e tentando preencher as lacunas que consideramos mais importantes. (...) não temos grande motivação (...) quando conhecemos o grupo vamos embora." (Educadora Y)

A educadora T fez também referência às carências existentes a nível de recursos materiais.

"Quando chegamos a um jardim de infância, às vezes há poucos recursos, muitas vezes não são os melhores, e nós temos que os transformar de maneira a podermos trabalhar com o grupo de crianças. É positivo porque nos obriga a ser criativos. Por outro lado é negativo porque as vezes não nos permite fazer aquilo que pretendemos fazer." (Educadora T)

Em relação à sua prática pedagógica, começou por dizer não sentir grandes dificuldades, falando apenas de questões pontuais na área da matemática e no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais.

Quanto à educadora Y algumas das dificuldades que sente relacionam-se com a gestão institucional.

"(...) mesmo ao nível de delegações, ninguém tem muita consideração pelas contratadas. Nem nos dão a legislação, é preciso estarmos sempre a pedir (...)" "(...) as burocracias, lidar com as delegações, aquelas coisas das papeladas. (...) Coisas de secretária, coisas que são necessárias quando nós estamos sozinhas numa instituição (...). Mas acho que toda a gente sente o mesmo. (...)"; "Por exemplo (...) as actas (...)"

nós nunca aprendemos a fazer uma acta e isso a mim fazia-me uma certa confusão (...)todas as papeladas, fazem-me sempre confusão.” (Educadora Y)

Referindo-se à organização do trabalho, conta que foi difícil trabalhar com um grupo constituído exclusivamente por crianças de 3 anos. Para além da sua inexperiência, o facto de não ter trabalhado durante a globalidade do ano lectivo com o grupo também não ajudou.

“Este ano (...) parecia que não havia organização nenhuma! Não sei se não havia ou se eram só eles que estavam a ver até onde podiam ir comigo!”; “(...) eu nunca tinha tido a experiência de estar com um grupo só de três anos, mas em quase todos os grupos com quem tenho estado há crianças de três anos. (...) Mas nunca tinha estado com um grupo homogêneo de três anos, que considero completamente diferente (...) É a idade de imitação mas que ali multiplicado por sete é de morte! (...) faz de conta que são sete gémeos, a fazerem todos a mesma coisa ao mesmo tempo! (...)”; “(...) senti alguma dificuldade. Mas eu penso que também tem um bocado a ver com o facto de eu ter ido para lá muito tarde.”; “Se calhar, se fosse por exemplo colocada no início do ano lectivo numa sala de três anos, eu acho que já conhecia o grupo e era diferente (...)”; “(...) em relação aos grupos maiores, tenho alguma dificuldade na questão de disciplina (...) gosto das coisas certinhas, das regras cumpridas (...) é a esse nível, com as crianças grandes, que às vezes tenho alguma dificuldade. Mas depois as coisas acabam por ir mais ou menos ao lugar.”; “(...) no tapete também surgem algumas dificuldades porque às vezes fico um bocado entusiasmada e esqueço-me que há miúdos mais pequeninos a cansar-se e só quando vejo que eles começam a perder o interesse é que me apercebo (...) porque há sempre uns que estão mais interessados e depois esqueço-me que os outros não estão.”; “(...) quando uma pessoa já tem mais anos de experiência se calhar surgem problemas de outro tipo.” (Educadora Y)

Quanto ao trabalho com as famílias, salienta também algumas dificuldades, em parte derivadas da instabilidade que tem caracterizado a sua situação profissional.

“(...) a maneira de estar com os pais, as reuniões de pais...”; “(...) relaciono-me muito bem com as crianças, sinto-me à vontade com elas, mas depois com os pais já tenho menos à vontade... são adultos, é diferente (...) Eles até são todos muito simpáticos (...)

nesse contacto [do dia a dia] já não tenho tantos problemas.(...).”; “(...) depois também é difícil, se nós estamos a substituir uma pessoa, e se essa pessoa lá está, não nos dão muito crédito...” (Educadora Y)

A propósito das estratégias que utilizam para ultrapassar as dificuldades que sentem, ambas referem a importância do contacto com as colegas e das leituras que vão realizando. A educadora T refere que a leitura da revista da Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI) é uma das suas preferidas enquanto que para a educadora Y a documentação fornecida durante a formação inicial continua a ser uma referência importante. Para a educadora T, a formação contínua é outra forma de actualizar os seus conhecimentos, ultrapassar algumas dúvidas, contactar com outras colegas.

“(...) tenho procurado sempre actualizar-me. Porque uma pessoa passa por vezes por situações más e o trabalho acaba por nos conduzir um pouco ao isolamento (...) A maioria dos jardins são de lugar único e nós procuramos estar com outras colegas, falar de coisas em comum, de situações concretas e para isso nada melhor do que uma acção de formação em que se reúnem todas as pessoas.”; “(...) é assim que normalmente faço, procuro informação. Mas normalmente adapto-me bem às situações. (...) Normalmente lendo alguma coisa (...).”; “Apesar de ainda não ser sócia da APEI, gosto muito dos *Cadernos de Educação de Infância*. Sempre que posso leio, gosto muito de ler (...) acho que são extremamente bem conseguidos.”; “(...) também é aquilo a que nós temos mais fácil acesso. É aquilo que as colegas nos transmitem, que nos emprestam, que vai circulando entre nós (...)” (Educadora T)

Para resumir, podemos reter a ideia de que as principais dificuldades sentidas pelas educadoras resultam: da indefinição curricular; da grande instabilidade profissional e da falta de recursos materiais existentes na rede pública do Ministério da Educação. Quase todas as educadoras referiram também a existência de dificuldades a nível da gestão institucional.

As estratégias utilizadas para ultrapassar as principais dificuldades sentidas são diversas, destacando-se a importância das aprendizagens realizadas com a/os colegas.

4.4 Reflexão sobre as características das práticas educativas

São as educadoras mais antigas, formadas nas escolas privadas, sobretudo as da Escola A que referem mais alterações na sua actual forma de trabalhar, relativamente ao que aprenderam na formação inicial.

Muitas das inovações têm a ver com a própria história recente da rede pública do Ministério da Educação e com uma nova forma de conceber a educação de infância que esta implicou.

Em relação às educadoras da ENEI, a sua formação já integrou muitas das inovações introduzidas com o início da rede pública. Para as educadoras formadas pela ESE, em consequência da sua reduzida experiência profissional, a sua forma de trabalhar é ainda muito próxima do que aprenderam durante a formação inicial.

Considerando as dimensões que têm vindo a ser consideradas relativamente ao estudo do desenvolvimento profissional, começando pela *dimensão pessoal*, constatamos que, apesar das diferenças individuais que se observam, parece predominar uma certa homogeneidade no discurso das educadoras, que se perde quando é feita uma explicitação mais detalhada das suas práticas educativas. Esta homogeneidade é mais evidente relativamente às educadoras da mesma escola de formação.

Não significa, no entanto, que não existam diferenças individuais significativas, nomeadamente em relação às dificuldades sentidas, apesar de também a este nível se observarem várias semelhanças.

Quanto à forma como superam as dificuldades que sentem, é de salientar a falta de disponibilidade para a leitura, referida pelas educadoras mais antigas, assim como a falta de preparação para realizar pesquisas bibliográficas autonomamente.

É a nível da *acção pedagógica* que as educadoras descrevem as principais transformações do seu trabalho, que passou a ser mais estruturado, mais fundamentado e mais aberto às iniciativas das crianças e à colaboração das famílias e da comunidade. No entanto, algumas destas mudanças apesar de integradas no discurso, foram aprendidas de forma demasiado informal, através das colegas, continuando a surgir algumas contradições e dificuldades. Neste sentido, observamos por exemplo, que apesar de começarem por reconhecer a existência de várias alterações, algumas

educadoras referem que estas não implicaram mudanças profundas nas suas práticas educativas.

É no entanto evidente que esta evolução resultou num discurso em que paralelamente às características psicológicas das crianças começaram também a ser valorizadas as suas características sociológicas e a cultura da comunidade em que estão inseridas. Mas, contrariamente ao que seria de prever a partir da forma como é caracterizada a evolução das práticas educativas, parecem predominar práticas de trabalho centradas na iniciativa do educador. Esta contradição parece revelar algumas dificuldades a nível da planificação.

Em alguns casos as actividades livremente escolhidas pelas crianças funcionam sobretudo como apoio para a educadora poder trabalhar de forma mais orientada com uma parte do grupo. A este propósito, são apresentadas algumas dúvidas relativamente à forma como deve ser gerida a relação entre as iniciativas das crianças e do educador, relativamente ao papel do educador na dinamização das actividades desenvolvidas livremente pelas crianças.

Quanto à planificação do trabalho, algumas educadoras não têm registos escritos dos seus projectos pedagógicos e observam-se várias incoerências entre o projecto anual e as planificações que periodicamente vão sendo feitas para a sua concretização.

Os projectos definidos partem de *temas*, à volta dos quais são dinamizadas várias actividades orientadas pelo educador. A reflexão sobre os conteúdos de aprendizagem e a forma como a dinamização do trabalho deve ser organizada, visando estas aprendizagens, nem sempre aparece de forma clara. Este aspecto pode significar que o papel desempenhado pelo educador na estimulação cognitiva das crianças, nem sempre é o mais adequado, não sendo o potencial educativo de algumas actividades suficientemente aproveitado.

Muitas destas questões podem surgir como consequência da falta de orientações curriculares claramente definidas para este nível de ensino, questão salientada por algumas educadoras. Tal como já foi dito, apenas no ano seguinte à realização das entrevistas é que foram publicadas as orientações curriculares definidas pelo Ministério para a educação pré-escolar.

A área da expressão musical é a que parece trazer mais dificuldades. No entanto são também colocadas questões relativamente à forma como

pode ser trabalhada a matemática e a aprendizagem da leitura e da escrita. A área da expressão dramática é também assinalada como problemática por uma das educadoras.

São sobretudo as educadoras da ESE que fazem referência à forma como se processa a organização do grupo de crianças e a familiarização destas com o quotidiano do trabalho. Este facto parece revelar uma maior preocupação relativamente à participação das crianças. Não podemos no entanto esquecer que devido à sua pouca experiência, estas profissionais estão mais atentas a estas questões, que durante os primeiros anos de trabalho não são fáceis.

A quase inexistência de referências à forma como o trabalho é avaliado, não pode deixar de ser sublinhada. Esta lacuna parece revelar algumas dificuldades a nível da planificação do trabalho.

Relativamente ao *espaço organizacional*, as diferenças entre as instituições públicas e privadas são evidentes. Apesar dos condicionantes inerentes à instabilidade profissional que caracteriza a rede pública do Ministério da Educação esta proporciona uma maior autonomia e flexibilidade de funcionamento. A existência dos grupos concelhios é apontada como muito positiva proporcionando um espaço fundamental para a troca de experiências entre profissionais.

São também feitas referências sobre a forma como o espaço organizacional condiciona as práticas educativas. Mesmo dentro da rede pública do Ministério da Educação, é evidente a existência de diferenças. Estas são condicionadas pelo espaço, pelo horário e também pelo número de grupos de trabalho existentes.

Apesar das melhores condições de trabalho que caracterizam a rede pública, são várias as questões sentidas pelas educadoras que trabalham nesta rede institucional. Para além da escassez dos recursos materiais e da instabilidade profissional, não podemos deixar de salientar a situação de grande isolamento expressa pela educadora U, perante os diferentes problemas com que se tem que confrontar. Esta questão é colocada, nomeadamente, em relação à falta de apoio que existe perante problemas sociais que afectam algumas crianças.

Quanto à relação com os pais, segundo as educadoras, esta torna-se mais difícil quando existe um sistema de transporte organizado, que faz com que estes se desloquem com menos frequência ao jardim de infância.

São várias as dificuldades sentidas em consequência do excesso de exigências burocráticas que caracteriza a gestão institucional dos jardins de infância da rede pública.

A propósito das exigências que têm vindo a ser feitas em relação à organização de serviços de almoços e prolongamentos de horários, algumas educadoras expressam uma certa apreensão. Receiam que sejam impostas respostas centralizadoras, sem ter em conta as características dos diferentes contextos institucionais e as necessidades específicas de cada localidade.

Em relação ao *processo colectivo*, é evidente que para todas as educadoras é cada vez mais valorizada a importância da educação de infância ser concebida de forma mais abrangente, integrando a participação dos pais e de outros parceiros comunitários.

É também evidente a importância das interações estabelecidas com colegas na sua aprendizagem profissional. Esta questão leva-nos a reflectir sobre a necessidade de ser dado um apoio mais formal aos grupos de auto-formação, para garantir uma reflexão mais fundamentada das práticas educativas.

Para a maioria das educadoras, a troca de experiências com colegas e a leitura da revista da Associação dos Profissionais de Educação de Infância, são as principais estratégias para ultrapassar as dificuldades que sentem.

Algumas questões relacionadas com a situação profissional, nomeadamente a grande instabilidade das colocações, são um condicionalismo que impede uma maior continuidade das práticas educativas.

Apesar da grande importância atribuída ao trabalho desenvolvido conjuntamente com outras colegas, são poucas as referências à existência de projectos desenvolvidos entre instituições de educação de infância. A relação estabelecida com os pais e com a comunidade, valorizada por todas as educadoras, parece, no entanto, estar muito dependente das características da instituição e do meio em que esta está inserida.

Raramente foram feitas referências ao trabalho dos Conselhos Consultivos. Este órgão parece ser convocado apenas para a resolução de questões pontuais que afectam o funcionamento da instituição.

No trabalho com as famílias, as principais dificuldades parecem surgir na organização de reuniões.

Algumas das dificuldades mencionadas em relação ao trabalho desenvolvido com as famílias, em parte derivam de continuar a existir uma certa falta de informação sobre o trabalho desenvolvido na educação de infância. A propósito desta e de outras questões, de seguida será analisada a forma como estas educadoras caracterizam o grupo profissional a que pertencem, assim como a imagem social que consideram predominar relativamente à sua profissão.

5

O processo de Desenvolvimento Profissional

5.1 Características atribuídas ao grupo profissional

– Características para um bom exercício da profissão

Para quase todas as educadoras as principais características de um bom desempenho profissional, relacionam-se com os aspectos pessoais, nomeadamente a sensibilidade, afectividade, a qualidade da relação estabelecida com crianças e adultos, a motivação e empenho no exercício da profissão.

Apenas as educadoras N (Escola A) e D (Escola B) fazem referência à importância da qualidade da formação profissional (sobretudo na área da psicologia, para a educadora N), e à necessidade de uma constante actualização de conhecimentos (educadora D).

Tentando perceber melhor a forma como concebem as características a que deve obedecer o perfil da/os profissionais de educação de infância, procurou-se saber se consideram que *a sua profissão deve ser preferencialmente exercida por mulheres*.

Começando pelas educadoras da *Escola A*, as opiniões divergem. A educadora N pensa que o facto de ser homem ou mulher, não é determinante no desempenho profissional.

“(…) Acho que tem mais a ver com a sensibilidade das pessoas.”; “Eu tive um colega (…) Era o único educador e calhou no meu grupo concelhio (…) gostávamos imenso de conviver com ele. Ele era educador e a colega que trabalhou com ele, diz que trabalhou com poucos colegas com quem se desse tão bem. (…) Ele era muito compreensivo, as crianças adoravam-no (…) não é uma questão de sexo, tem mais a ver com a sensibilidade das pessoas.” (Educadora N)

Quadro 49 – Características subjacentes a um bom desempenho profissional

<i>Escola A</i>	<i>Escola B</i>	<i>ENEI</i>	<i>ESE</i>
<i>Educadora N</i> “(…) em primeiro lugar o ser uma pessoa sensível e afectiva.(…) se não for sensível e afectiva não consegue transmitir carinho e dar apoio a outra pessoa.(…). Depois é o estar bem preparado com um suporte bastante bom (…). Muito baseado no campo da psicologia. (…). E depois repensarmos sempre muito bem a nossa prática pedagógica. (…). procurarmos aperfeiçoar sempre o nosso trabalho.”	<i>Educadora D</i> “(…) em primeiro lugar, deve estar a fazer aquilo que gosta. (…).” “Depois a partir daí tem que ter um grande empenhamento profissional (…). isso em parte tem também a ver com a vocação(…) tem a ver com o profissionalismo(…) a maneira como exerce a profissão (…).”	<i>Educadora H</i> “(…) Primeiro que tudo, que escolha a profissão por gosto (…). segundo que respeite todas as crianças por igual e terceiro que tenha um bom relacionamento de trabalho com as colegas e com o meio em que está inserido.”	<i>Educadora T</i> “Ser uma pessoa aberta (…). ser-se educador de corpo inteiro, até na própria vida. (…). É a dedicação (…). gostar do que se faz e ser-se o que se faz. (…). se uma pessoa não é aquilo que faz, tudo se dilui, não tem sentido.”
<i>Educadora U</i> “(…) Primeiro que tudo ter uma boa relação com as crianças. Acho que isso é o fundamental. Depois daí vai tudo...”; “Que seja trabalhadora (…).”	<i>Educadora E</i> “Ser sensível (…). ser responsável (…). que goste de ser educador (…). motivado.”	<i>Educadora I</i> “Ser um bom profissional, portanto consciente do que há a fazer ou do que está a fazer e estar atento às situações.”	<i>Educadora Y</i> “(…) há características da pessoa, da personalidade, que são importantes (…). uma delas é ser uma pessoa calma (…).”; “(…) que transmita uma certa tranquilidade, uma certa segurança (…).”; “Depois (…) é o gostar muito, perceber a criança, respeitá-la (…).”

A educadora U, no entanto, não partilha da mesma opinião e defende que é uma profissão que deve ser sobretudo exercida por mulheres. Considera que no geral os homens não têm paciência para a realização de certas tarefas que fazem parte do trabalho desenvolvido na educação de infância.

“Acho que é mais para mulheres. Eu ainda sou de antigamente. Homens são homens e mulheres são mulheres.”; “(…) acho que há homens que devem ter

[vocação]. A avaliar pelo que algumas colegas dizem em relação aos maridos, como eles são com os filhos...”; “Não sei (…). não os estou a ver a fazer as prendinhas para a mãe e para o pai... por exemplo...o que não quer dizer que não haja alguns que têm geito...” (Educadora U)

As educadoras da *Escola B* acham que para as crianças era muito importante que comesçassem a aparecer mais educadores do sexo masculino. Ambas referem que o facto de continuarem a existir poucos homens na profissão, traduz determinada representação social, de que a educação das crianças compete essencialmente às mulheres, ideia de que discordam. A educadora D deu exemplos de colegas homens que desempenham com sucesso a profissão.

“(…) as estatísticas dizem que é mais para mulheres (…). penso que um homem também se adapta. (…).”; “Até porque eu tive dois colegas no curso (…). E depois (…) foi com grande admiração que eu vi um colega meu (…) [num encontro] a falar da sua experiência em creche!(…) logo em creche. (…). não acho que deva ser uma profissão só para mulheres.”; “Trabalhei com um auxiliar.(…) são tão poucos, e é tão raro encontrarem-se, que as crianças acham o máximo e adoram.(…)Eu nunca me confrontei com essa experiência, nunca os vi a trabalhar... Pelas trocas de experiências que tivemos com os colegas de curso, nessa altura achei que não havia muitas diferenças (…).”; “Tem muito a ver com a sociedade em que vivemos, com a mentalidade (…).” (Educadora D)

As duas educadoras da *ENEI*, acham que o bom desempenho profissional não é uma questão de sexo, tendo muito mais a ver com as características pessoais. Ambas dão exemplos de educadores com que já contactaram, mas não parecem ter uma opinião muito consistente sobre esta questão. A educadora H, refere mesmo que tem alguma dificuldade em imaginar os homens a trabalhar com bebés em creche.

“(…) não deve ser essencialmente uma profissão das mulheres.”; “(…) costuma-se dizer que as mães são mais afectivas do que os pais, mas eu até nem acho. (…). o meu marido até é muito mais meigo do que eu para as filhas (…).”; “(…) Só tive um colega nos primeiros anos de trabalho que pertencia ao nosso grupo concelhio (…). O colega que esteve connosco também era por vocação e diziam que trabalhava muito bem com os miúdos, que por acaso até eram muito pequeninos (…).”; “Para

os bebés já não sei bem (...) na parte de relacionamento, tudo bem. Naquela parte que os bebés têm, para além do relacionamento, já não sei se será bem assim (...) os homens são um bocado mais... não se movimentam tão bem naqueles trabalhos mais domésticos, como mudar a fralda, dar o biberon... agora na parte do relacionamento afectivo acho que sim.” (Educadora H)

“(...) Porque é que os homens não são tantos como as mulheres ... não sei.”; “(...) é uma profissão que tem muito a ver com a maneira de ser de cada um. Nem toda a gente pode ou deve ser educador.”; “(...) Agora lá no curso tenho dois educadores (...)”; “(...) e eu imagino-os de maneiras muito diferentes: um deve ser giro, a funcionar bem, mas o outro não o vejo nada a ser educador, porque me parece mais distante.”; “As educadoras têm sempre um ar de meninas, que se sentam no chão, que andam de gatas, e o tal educador não tem uma postura que permita isso, tem uma postura muito superior, não o imagino assim no dia a dia. O outro estou a vê-lo sentado, na brincadeira. É um outro género, portanto tem a ver com a pessoa.” (Educadora I)

Por sua vez, as duas educadoras da ESE, defendem ser fundamental uma maior abertura da profissão à entrada de homens. A educadora T dá como exemplo um educador com quem trabalha e que considera bom profissional. Apesar de ambas criticarem continuar a existir uma atitude muito conservadora em relação à entrada de mais homens na profissão, a educadora T manifesta dúvidas em relação à possibilidade destes trabalharem com crianças em idade de creche.

“(...)Acho que é muito errado (...) pensarem que os educadores de infância devem ser só mulheres. (...)”; “(...) Continua-se a passar um pouco a imagem de que ser educador de infância é uma profissão tipicamente feminina. É uma crítica que eu faço a essa posição da sociedade ou das instituições (...)”; “(...) Uma divulgação para que venham mais homens (...) tenho um colega educador e é espantoso vê-lo trabalhar. É muito, muito interessante. É diferente.”; “Não os vejo a mudar fraldas (...) Talvez seja um pouco a mesma mentalidade que eu critico (...) os homens talvez também ainda não estejam muito predispostos para isso (...)”; “(...)quando entra um educador num jardim de infância pela primeira vez, os pais ficam assim: ‘um homem, mas que é isto?’, é a tal imagem que existe(...)”; “(...) a maneira de uma mulher funcionar é um pouco diferente da do homem e isso acaba por se revelar um pouco na prática (...) é como as diferenças de personalidade mesmo

dentro do mesmo sexo(...) As mulheres (...) são mais sentimentais, em certas alturas e o homem não. É mais racional (...) e ao fim e ao cabo as duas coisas completam-se (...) por isso é que devia haver mais homens na profissão.” (Educadora T)

“(...)penso que poderão ser tão bons ou melhores ainda. Tal como eu considero que as mulheres são tão boas ou melhores que os homens noutras profissões. Acho que eles têm tanta capacidade como nós.”; “(...) tenho um marido que fez sempre tudo com o filho: desde dar banho, mudar fraldas (...)”; “(...) as sensibilidades são diferentes (...) não tem a ver com o ser melhor ou pior (...)”; “Mas acho que há assim uma certa segregação. (...) talvez os homens pensem que têm que fazer trabalhos que não gostam muito, como certas coisas que se têm que fazer em creches. Talvez eles não se sintam muito vocacionados para isso.” (Educadora Y)

– Principais funções

Durante a entrevistas procurou-se conhecer a forma como as educadoras caracterizam as funções profissionais que desempenham.

Todas valorizam a sua função docente, apesar de algumas educadoras salientarem que esta nem sempre é reconhecida. No entanto, quase todas consideram a especificidade do seu desempenho profissional relativamente aos outros níveis de ensino. No geral esta diferenciação é atribuída às características do grupo etário com que trabalham e por considerarem o seu trabalho mais abrangente e mais próximo das necessidades das crianças e famílias.

Quadro 50 – Função docente

Escola A	Escola B	ENEI	ESE
Educadora N “(...) não temos sido considerados como tal, mas eu acho que sim.”; “(...) proporcionando à criança cuidados e atenções, não só tendo em vista o seu bem estar mas (...) a intenção de educar (...)”	Educadora D “(...) se está a participar activamente no desenvolvimento de uma criança, na construção de uma personalidade (...) é um docente (...)”	Educadora H “(...) nem se pode pôr outra hipótese. (...) Não vou dizer que somos mais, mas temos a mesma função que tem um professor de 1º ciclo ou que tem um outro professor qualquer.”; “Docente é aquele que ensina, (...) aquele que contribui para a formação das crianças (...) acho que não é questionável.”	Educadora T “(...) Além de ser um docente (...) é um docente multifacetado (...). Temos que trabalhar (...) ajudar o grupo de crianças a crescer, saber trabalhar com os pais, saber trabalhar com a comunidade, saber trabalhar com todos os recursos que temos à nossa volta (...).”; “(...) Os docentes dos outros níveis do ensino deveriam ser mais como os educadores (...). Maioritariamente penso que ainda se restringem muito a ser só docentes (...)”
Educadora U “(...) temos as mesmas funções que os docentes de outros graus de ensino, e mais! Porque para além de ter a função de ensinar, ainda somos assistentes sociais (...) enfermeiras (...) conselheiras (...) essas coisas todas!”; “(...) Mas também deviam ser [os outros docentes] Por exemplo, a questão (...) dos horários e dos almoços, porque é que este problema se põe só para os jardins e não se põe para as escolas? (...) Na escola é tudo separado!”	Educadora E “(...) tenho é pena que nós ainda tenhamos que mostrar, demonstrar que somos docentes (...)”	Educadora I “(...) devia-se dar mais valor, não aos professores das faculdades mas aos educadores de infância. (...) as educadoras de infância e os professores do 1º ciclo são mais polivalentes (...) para mim é docência sempre.”; “(...) o jardim ensina nitidamente alunos (...)”; “Primeiro é o ser docente, o ensinar (...)”	Educadora Y “(...) considero o educador como um docente (...) acaba por estar a transmitir conhecimentos (...) adequados à faixa etária com que trabalha. Mas nós estamos sempre a tentar ensinar (...)”; “(...) temos um ar mais afectivo (...)”; “(...) por serem mais pequeninos (...) Não vivemos a correr para cumprir o programa (...)”

A maioria das educadoras considera que a/os profissionais de educação de infância, no quotidiano do seu trabalho, desempenham funções de animação e intervenção sócio-cultural. Observam-se no entanto algumas

diferenças, relativamente à forma como é mais ou menos valorizada a componente social e a componente cultural da sua intervenção. Aquela função não é no entanto a mais importante do seu trabalho, devendo a/os profissionais de educação de infância ser considerados prioritariamente como docentes. Mas para algumas educadoras é sobretudo esta dimensão da sua prática educativa que as diferencia da/os docentes dos outros

Quadro 51 – Educador/a de infância: como animador/a sócio-cultural

Escola A	Escola B	ENEI	ESE
Educadora N “Se não é, mal vão as coisas.”; “(...) o animador social é aquela pessoa que se relaciona com os recursos do meio, que consegue retirar deles o que há de bom (...) o contacto com as Juntas de Freguesia, com a Câmara, com o médico local, com o centro de saúde (...) Saber intervir (...)”	Educadora D “(...) pelas funções que exerce junto de uma determinada comunidade, pode-se considerar também como um animador (...) ao nível social, ao nível da comunidade. Tem a ver com vários parceiros (...) além dos outros jardins de infância, das escolas, com a Junta de Freguesia, com a Autarquia, se calhar com as Associações...”	Educadora H “(...) acho que sim. (...) ao estarmos relacionados com os pais, o jardim de infância está virado para a sociedade. E não só (...) nós mostramos muito do nosso trabalho exteriorizamos muito do nosso trabalho na sociedade (...)”	Educadora T “(...) Muito, muito. (...) A educadora é um ser social. (...) O que nos transforma também em animadoras da comunidade (...)”
Educadora U “(...) que remédio! Por exemplo, se o jardim não fizer uma festinha de Natal é um horror, mas se uma escola não fizer ninguém repara!”; “(...) também estamos lá para isso, para detectar, despistar as questões, ajudar a resolver [questões sociais] e os outros graus de ensino também acho que deviam ter a mesma função.”	Educadora E “Às vezes pode ser. Por exemplo, este ano, no Natal, fizemos uma festa ao Sábado. Os pais levaram quem quiseram (...) Agora no Carnaval, o desfile, andámos aí pelas ruas, pela comunidade. Pegávamos as pessoas e metíamos-nos com elas.”; “(...) pelo menos, nas famílias ligadas aos meninos que temos, mesmo não interferindo muito na individualidade das famílias, muito subtilmente... nós podemos intervir (...)”	Educadora I “(...) também é um bocadinho por causa dos pais. Pode não ser tanto a nível da comunidade toda, em que está inscrito o jardim, mas é muito a nível dos pais.”; “(...) é um bocadinho esse o nosso papel também. Também temos que trabalhar com os pais.”	Educadora Y “(...) há muitas coisas, porque nós acabamos por fazer muito a função do animador. Porque nós temos de trabalhar com as várias instituições dos sítios, com os pais (...) Se me dissessem que era considerado só como animador, se calhar não concordava, mas acho que também temos essa componente.”

níveis de ensino, que nem sempre se preocupam com o papel que podem desempenhar neste domínio.

Relativamente à questão do papel maternal (ou paternal) da/os educadora/es de infância, no quotidiano do seu trabalho, todas consideram que esta é uma função que naturalmente faz parte do seu desempenho profissional. Apesar de ser considerado que esta função *maternal* surge em grande parte em consequência da idade das crianças, algumas educadoras salientam que contrariamente ao que normalmente se verifica, esta preocupação devia existir em todos os níveis de ensino.

Este papel *maternal*, que consideram inerente ao seu trabalho, vem ao encontro da preocupação com a qualidade da relação afectiva que deve ser estabelecida com as crianças. No entanto, todas salientam que o papel que desempenham na vida das crianças não se confunde, nem pode confundir, com o que é desempenhado pelos pais. A este propósito referem a importância da sua formação, estatuto profissional e a racionalidade que obrigatoriamente tem que caracterizar a relação que estabelecem com as crianças.

Quadro 52 – Função maternal ou paternal

Escola A	Escola B	ENEI	ESE
Educadora N “(…) somos o substituto da mãe (…); “(…) mas sem se sobrepor aos pais (…) criar uma relação próxima com a criança mas nunca de forma a que a criança se sinta tão bem (…) que prefira o jardim à casa. Isso também não é desejável (…) há que gerir muito bem (…) a tal carga afectiva que ela necessita (…). Procurar ajudar a criança a ultrapassar as frustrações que tem em casa (…).” “A principal diferença é que eu se calhar tenho outros conhecimentos (…) há um desempenho mais adequado (…).” Educadora U “(…) mãe é outra coisa.” “No jardim tenho que saber bem o que vou fazer e o que vou dizer e com a minha filha não... Em casa (..) não me controlo tanto (..) no jardim de infância é diferente... eles também são diferentes (..).”	Educadora D “(…) Poderá exercer tarefas e poderá ter atitudes que substituem as atitudes da mãe (..) Mas eu penso que não se pode dizer que a educadora é uma mãe (..).”; “(…) o lugar da criança na família é completamente diferente do lugar da criança na escola (..) uma mãe, no relacionamento com o filho cede muito mais (..) tem uma outra maneira de estar que não tem a educadora e que não poderá ter nunca. (..) a educadora (..) não está tão envolvida afectivamente (..).” Educadora E “(…) em relação aos pequeninos (..) temos de ter algumas atitudes um bocado idênticas às das mães (..).”; “(…) deve ser assim em qualquer grau de ensino (..).”; “(…) maternal considera-se a proximidade da relação (..).”; “(…) é bom que a educadora numa fase inicial se identifique um bocadinho com a mãe e que depois se comece a distanciar (..) precisam de ter um educador, não precisam de mais uma mãe. Pode ter atitudes afectivas, mas tem de manter alguma distância profissional (..).”	Educadora H “(…) Mas aí também os outros professores podem igualmente ser considerados (..).”; “(…) a diferença está em que nós (..) temos uma formação que nos influencia. E essa formação faz como que eu saiba distinguir (..) como mães temos um bocadinho a tendência de proteger os filhos. (..).” Educadora I “(…) Se for uma mãe ou um pai interessado. (..) tem sempre que haver regras (..) mas há pais que não funcionam com regras nenhuma.” “Quando eu digo que se pode ser mãe, é mais tipo <i>mãezinha</i> porque mãe, mãe, nunca se pode ser simultaneamente como educadora. (..) os meninos são totalmente diferentes, têm um relacionamento com os pais que não têm nunca com os educadores (..).”; “Nunca se pode ser mãe daqueles meninos. (..) é totalmente diferente. (..).”; “Para mim um educador tem que ser acima de tudo um profissional (..) pode ser mais <i>mãezinha</i> ou menos <i>mãezinha</i>, mas é um profissional.”	Educadora T “(…) estamos muito tempo com as crianças. (..) temos também que lhes transmitir muitas coisas que um pai ou uma mãe também transmitem ao filho (..) também temos que ser um pouco maternas”; “(…) Assim como o pai ou a mãe tem também uma função educativa, que se entrecruza com a nossa (..).”; “(…) temos que ter uma distância (..) o educador tem que saber distanciar-se, tem que ter uma visão objectiva, enquanto os pais muitas vezes não têm uma visão objectiva (..) aí começa o profissional em que separamos os sentimentos da função profissional (..).” Educadora Y “(…) acabamos por ser um bocado mães e pais quando estamos com eles (..). Agora, daí até sermos mães e pais, isso não concordo.” “Nós somos uma que estamos com x crianças, temos a nossa maneira de ser e de estar com aquele grupo, e eles individualmente têm a sua mãe e o seu pai (..) não podemos estar a ser as mães e os pais deles todos porque eles são todos diferentes. (..) eu não gostava, por exemplo, que o meu filho visse na educadora a mãe dele. (..).”

– O grupo profissional

• Características do grupo

Ao longo das entrevistas procurou-se conhecer melhor a forma como as educadoras caracterizam o seu grupo profissional. Para a maioria, parece predominar a ideia de que o grupo nem sempre funciona de forma coesa, existindo algumas clivagens que atribuem a vários factores.

Começando pelas educadoras da *Escola A*, esta ideia é salientada por ambas, mas surge de forma mais evidente no discurso da educadora N. Apesar de considerar que as divergências e a competição que por vezes existem, são um fenómeno social que não é específico das educadoras nem da classe docente, salienta que estas questões podem ter origem na grande diversidade que existe a nível da formação inicial.

“Não sei se é assim em todas as profissões. Mas as educadoras são muito pouco unidas.”; “(...) Eu acho que isto tem a ver com os fenómenos sociais. As pessoas cada vez mostram mais o seu egoísmo, a competição a nível de subida nos empregos (...) na nossa carreira, nem tem nada a ver. Porque o subir de escalão não tem nada a ver com outro colega (...).”; “Eu acho que é capaz de acontecer também [com os outros docentes] (...) Acho que não é específico.... Mas pronto, eu não conheço tão bem.”; “(...) não tem nada a ver com as escolas de formação serem diversas. Se as pessoas tivessem uma boa formação, uma boa formação pessoal, chegavam à conclusão de que todos os saberes são importantes: sejam da Escola B, sejam da Escola A, sejam da ESES, sejam de onde for (...) quando vão para uma escola dessas, é uma escola que está aberta, e vão para dar o seu melhor. Portanto haverá bom em todo o lado e coisas menos positivas em todo lado (...) Agora a pessoa pensar que é o ideal porque ‘eu tirei na Escola A sou ideal, sei tudo, tu tiraste na Escola B não prestas’ (...) acho que isso não está correcto. (...) E há muito essa mentalidade (...). Eu inclusivamente tive colegas que me chegaram a dizer (...): ‘mas o quê, julgas que isto aqui é a Escola A?’ (...). E uma das vezes até por acaso me aborreci e disse: ‘olha a Escola A é uma escola como outra qualquer, tem coisas boas e tem coisas más como tu tens coisas boas e más’. E é a verdade.” (Educadora N)

A educadora U, apesar de considerar que no geral tem uma boa relação com as colegas também refere sentir que predomina uma grande dificuldade em funcionarem de forma coesa.

“(...)relaciono-me bem com elas. ...Claro que há sempre o caso desta ou daquela... mas nada de especial.”; “No geral é boa a imagem que tenho (...).”; “(...) funcionamos isoladas(...)”; “(...)acabamos por ter um relacionamento muito superficial que às vezes acaba por se restringir a questões do tipo: ‘para onde é que tu vais este ano’ ”; “(...) Ainda agora em relação à alteração dos horários, na relação com as autarquias, se viu isso. (...)Tem havido muitos problemas, falamos umas com as outras, mas não conseguimos unir-nos e tomar uma decisão de fundo.”; “(...) Por ser de várias escolas [de formação].. Não sei (...) nunca me preocupei em saber se aquelas são deste ou daquele curso... Não sei, mas penso que as outras também não se importam com isso... Mas para ser sincera, também nunca pensei nisso (...)” (Educadora U)

As educadoras da *Escola B* também partilham a opinião de que o grupo profissional é pouco unido. A educadora D salienta no entanto que se começa a verificar uma evolução, em consequência da educação de infância ter passado a ser mais reconhecida. Esta mudança de atitude é em parte atribuída à evolução das práticas educativas, verificando-se uma maior preocupação em envolver os pais e a comunidade, tornando mais visível o trabalho realizado. Esta educadora considera existir uma maior união do grupo profissional, motivada pela necessidade de promover uma maior afirmação e reconhecimento social do seu trabalho.

Salienta, no entanto, que a grande heterogeneidade que caracteriza as educadoras e educadores de infância, tanto a nível da formação inicial como a nível dos contextos institucionais em que trabalham, são condicionalismos que dificultam a existência de uma maior coesão no seio do grupo profissional. Como esta heterogeneidade não é tão evidente em relação aos professores e professoras do 1º ciclo do ensino básico, estas dificuldades não são igualmente sentidas por este/as docentes.

“Estamos muito mais para fora...”; “Sim, para os pais e para a comunidade em geral...”; “(...) acho que os educadores se estão a unir mais, como grupo profissional, estão muito mais preocupados com a sua identidade profissional.”; “Não é um grupo coeso. Penso que não.”; “Mas também acho que é uma dificuldade muito grande porque a formação inicial é muito variada. E a formação contínua também. Depois os

contextos em que os educadores trabalham também é tudo muito diversificado. Acho que tudo isso também tem dificultado um bocadinho.”; “(...) há muito poucos professores a trabalhar no particular, a grande maioria trabalha a nível do Ministério de Educação, e em relação às educadoras isso não acontece. As educadoras trabalham em IPSS, Misericórdias...” (Educadora D)

A educadora E salienta também que a falta de coesão que caracteriza o grupo profissional surge em consequência da heterogeneidade que continua a existir, sobretudo a nível dos contextos institucionais, nomeadamente entre o ensino público e privado. Considera, no entanto, que começa a verificar-se uma certa evolução, derivada das mudanças que se verificam a nível das políticas educativas.

A este propósito refere as dificuldades de entendimento entre a/os profissionais do ensino público e privado, que sentiu quando começou a trabalhar nos jardins de infância do Ministério da Educação. De acordo com a sua opinião, existiu uma fase em que predominava uma certa desmotivação e mesmo falta de empenho por parte de algumas educadoras, factor que também contribuiu para uma certa desvalorização da imagem da educação de infância.

Subjacente à evolução que considera ter existido nos últimos anos, salienta também a mudança de atitude por parte de muitas educadoras, em consequência da fase difícil porque passou a rede pública. De acordo com a sua opinião, esta mudança surgiu em consequência da grande instabilidade profissional e implicou uma maior atenção à qualidade das práticas educativas e às necessidades das famílias, assim como uma maior união entre a/os profissionais.

“Houve um período em que tendo como pretexto a actividade criadora da criança, eu acho que havia uma grande *balda* nos jardins.”; “(...) as coisas foram mudando (...) agora já é necessário currículo(...) Mudaram as políticas. Quando eu vim para o Ministério, vinha do particular e disse que achava que devia haver umas linhas orientadoras.(...) Nem falei de currículo, mas naquela altura quase me comeram viva (...).”; “Houve um período em que as educadoras (...) nem que houvesse necessidade de dar o almoço não davam, nem achavam bem que alguém desse porque não era da nossa competência (...) temos que ver que o horário é realmente inadequado e que os miúdos são mais pequenos (...) Temos que ter consciência que os pais têm outros jardins por onde optar, mais adequados às suas necessidades, e

que a escola é obrigatória e o jardim não (...).”; “(...) começaram a fechar lugares e as pessoas começaram a assustar-se (...) tiveram a necessidade de mostrar que faziam trabalho com os meninos e que eram válidas para o sistema. (...) a certa altura as educadoras começavam a ficar desacreditadas (...) os pais também achavam que era só brincar. As professoras comentavam que os meninos do jardim eram mais indisciplinados que os outros (...) as pessoas tinham de perceber que não podia ser só assim.”; “(...) estamos assim um bocadinho mais unidas. Havia a situação do particular quando o público começou(...) as educadoras que estão no particular já estão há muitos anos (...) as do oficial também já têm muito tempo (...) também há coisas boas no particular, e já não se mede tanto esse tipo de forças, já não noto tanto isso (...).”; “(...) a classe está mais unida (...).”; “(...) a necessidade de se ter que dar almoços e pensar nos prolongamentos dos horários no público, também nos obriga a valorizar mais o que já se fazia no privado(...)” (Educadora E)

Relativamente à heterogeneidade existente a nível da formação inicial, apesar de começar por referir que esta não é significativa nas dificuldades de entendimento que existem, esta educadora reconhece que há grandes diferenças entre as profissionais formadas pela Escola A e pela Escola B. Reportando-se aos seus primeiros anos de trabalho na rede pública, refere que as educadoras da Escola A frequentemente consideravam estar pior preparadas, acabando por ter mais facilidade em colocar questões, ao contrário do que acontecia com ela e com outras colegas formadas pela Escola B.

“(...) quem era da Escola B sentia-se bem, mas quem era da Escola A dizia: ‘*Ah expliquem-me lá isto como é que vocês fazem é que eu fui da Escola A e eu não aprendi isso...*’ (...) elas até se sentiam bem a perguntar porque tinham uma desculpa. (...) Elas achavam que estavam à vontade para perguntar tudo (...). As da Escola B se calhar não tinham esse pretexto.” (Educadora E)

A propósito das diferenças vivenciadas a nível da formação inicial e da inexistência de orientações curriculares mais definidas, esta educadora comenta que o facto de não existir um referencial comum também dificulta o entendimento entre profissionais.

“(...) Não há assim uma linha...As pessoas estão muito desunidas nesse aspecto.”; “(...) umas trabalham de uma maneira e outras trabalham de outra ...”; “(...)cada

um funcionava mais para si um pouco mais por insegurança e por medo. Agora não sei se de repente as pessoas se aperceberam que tudo funciona mais ou menos da mesma maneira e que está tudo no mesmo barco ...” (Educadora E)

Tendo em conta a forma como se relaciona com as colegas, a educadora D fez também referência à existência de diferentes gerações, com diferentes formas de conceber a profissão. Reportando-se ao início da sua experiência profissional, diz ter sentido dificuldades de entendimento com as educadoras mais antigas, independentemente da escola de formação.

“(…) há muitas diferenças, porque há várias gerações de educadoras. E penso que as educadoras mais antigas nos vêm de uma forma e as mais novas vêm-nos de outra. (...) Varia muito (...) Varia em relação à formação inicial, em relação à formação contínua, em relação ao empenhamento, varia em relação a muitas coisas...”; “No início da minha carreira profissional, na instituição onde trabalhava, era a mais nova (...). Foi um pouco difícil para mim defender aquilo em que acreditava. Eram pouco receptivas (...) evocando sempre os anos de experiência como legitimadores de uma posição (...).” (Educadora D)

Para as educadoras da *ENEI*, a existência de uma certa desunião no grupo profissional é apenas referenciada pela educadora H. De acordo com a sua opinião esta falta de união tem dificultado o seu reconhecimento social e é em parte atribuída às dificuldades dos concursos da rede pública e às diferenças entre o ensino público e privado. Quanto à diversidade existente a nível da formação inicial, apesar de reconhecer que por vezes esta dificulta o entendimento entre a/os profissionais, não é considerada como uma das principais razões.

Esta educadora valoriza, no entanto, a sua formação inicial, por lhe ter possibilitado uma maior abertura à inovação, ao contrário do que acontecia em alguns cursos privados.

“(…) podíamos ser um grupo muito mais unido do que somos. Se calhar tínhamos sido reconhecidas há muito mais tempo (...)”; “Sinceramente não sei porque é que existe (...) desconfio que se deve em parte às situações dos concursos, das notas dos concursos (...) Só posso aceitar que seja isso.”; “(...) E penso que as escolas nem dão formação nesse sentido (...)”; “(...) nós [educadoras formadas nos primeiros cursos

públicos] e mesmo estas colegas que já saíram depois da nossa escola, viemos assim um bocado revolucionar (...) viemos muito mais abertas a aceitar todos os outros e a aceitar remodelações, coisa que se calhar de outras escolas não vinham..”; “Mas eu acho que as escolas não deveriam dar essa formação. (...) não deviam existir essas diferenças por serem de várias escolas de formação. (...) Mas que existe, existe um pouco. Agora não sei se será só por isso, ou se será mesmo a formação das pessoas...”; “(...) acho que a nossa formação [na *ENEI*] nos dá uma abertura para vermos as coisas de uma outra maneira.”; “Se calhar naquela altura em que acabei o curso, pensava de forma diferente. Achava que éramos melhores e que não precisava de apoio das outras colegas da escola.”; “(...) Podíamos ser mais unidas. Mas também há as tais diferenças institucionais (...) há grandes diferenças nas condições de trabalho. É a tal coisa, são os condicionantes que começam nos concursos...” (Educadora H)

Ao contrário das colegas, a educadora I considera que o grupo profissional é unido, referindo que no geral as educadoras são profissionais responsáveis e empenhadas. Considerando a história mais recente da educação de infância e o menor número de profissionais existente, pensa que as educadoras são mais unidas do que a/os docentes do 1º ciclo do ensino básico e que têm acompanhado melhor as mudanças que se têm vindo a definir.

“Acho que de uma maneira geral, os educadores até são profissionais responsáveis, porque fazem um bom trabalho.”; “Maioritariamente reconheço que é assim mas depois há as excepções.”; “(...) se calhar são um grupo mais homogêneo do que os outros professores. Como é um grupo mais recente, não há assim tantos educadores, não é uma profissão tão antiga como a de professor do 1º ciclo.”; “A profissão de professor (...) teve uma evolução diferente (...)”; “(...) como é mais recente a nível de profissão e das pessoas, não há um grupo assim tão grande de educadores que estejam em idade de reforma, não se passou assim por fases tão distintas (...)”; “Embora tenham formações diferentes, parece que as pessoas foram acompanhando com mais facilidade a evolução que tem havido.”; “Aqui [no curso dos *Modelos de Educação de Infância* organizado na *ESE*] foi quando percebi melhor que a formação inicial foi muito diferente nas diferentes escolas e épocas, mas depois parece-me que as pessoas foram acompanhando, mais naturalmente, a evolução que a prática foi tendo.” (Educadora I)

As educadoras da ESE também consideram que no seio do grupo profissional existem algumas rivalidades. Para a educadora T estas surgem sobretudo em consequência da dificuldade dos concursos da rede pública. O facto do início das ESEs ter implicado que deixasse de existir uma média definida pelo Ministério da Educação a nível nacional, fez com que passasse a existir uma maior diversidade nas médias finais,⁷⁶ provocando uma certa reactividade por parte das educadoras mais antigas.

A propósito desta situação, a educadora T refere que quando começou a trabalhar, sentiu que existiam muitos receios em relação às profissionais formadas pelas ESEs, pelo facto de terem uma formação diferente, integrada no ensino superior. Esta tensão inicial foi sendo gradualmente superada.

Para esta educadora, apesar de algumas diferenças que por vezes são geradoras de conflito – e que considera normal existirem tendo em conta a história recente da educação de infância – no geral é um grupo profissional unido. Considera no entanto que é fundamental existir uma maior coesão, para uma maior defesa do seu estatuto profissional e para uma maior valorização do papel desempenhado pela educação de infância.

“(…) eu valorizo muito os meus colegas, valorizo o trabalho deles, tento aprender com eles (…) é muito importante ter colegas. Eu não me vejo a trabalhar sozinha, nem consigo trabalhar sozinha.”; “Sim há certas dificuldades, rivalidades, mas penso que isso agora está um pouco a modificar-se, que as pessoas não se interessam de onde vêm [formação inicial], há um trabalho em comum para fazer. Há muita coisa em que temos que nos empenhar e é em função dessas coisas que temos que começar a trabalhar em conjunto e temos que saber trabalhar em conjunto.”; “(…) pensavam que nós [educadores formados pelas ESEs] famos pôr em causa os postos de trabalho (…) O primeiro impacto foi esse, mas as coisas depois começaram a equilibrar-se. Agora já não há essa imagem, foi só durante os primeiros anos (…). Também era a questão das médias. Por exemplo na lista dos contratados, às vezes diziam: “Bern lá vem o pessoal da ESE com altas médias, vão-nos passar à frente!”. Às vezes estas richazinhas entre as colegas dão mau ambiente, não é positivo. E é o que eu digo sempre: se as pessoas têm médias altas é porque as mereceram, trabalharam para elas. (…).”; “Existe [uma união no grupo], mas... se for ainda mais sólida, não perde nada.

⁷⁶ Nos concursos da rede pública, a posição atribuída a cada educadora é condicionada pelas médias da formação inicial e pelo tempo de serviço.

Porque dessa união, dessa unidade, vai um pouco depender o futuro da educação pré-escolar. Quanto mais sólida for a relação entre as colegas (..) mais forte é a imagem que se transmite socialmente. (...); “(…) acho que nós estamos a tentar construir uma profissão(…) Construir uma imagem, implica que sejamos unidos como grupo. (...) Já é uma profissão, mas é caminhar para uma imagem ainda mais valorizada. (...) Que não existe ainda, que tem que se construir, consolidar (...).” (Educadora T)

Para a educadora Y, devido à falta de orientações curriculares claramente definidas, não existe um referencial comum o que implica a existência de dificuldades a nível da organização das práticas educativas.

“Eu vejo algumas com bons olhos, outras com menos bons olhos, porque aquilo que fazem não se coaduna muito com aquilo que eu acho que se deveria fazer. Portanto, tenho uma imagem mais positiva de algumas, e menos boa de outras.”; “Eu penso que todas elas [colegas] não funcionam só em relação a um modelo (...) há algumas que seguem mais aquilo que aprenderam na escola, que são mais rígidas (...) há outras que não é tanto assim.”; “(…) a educação pré-escolar não tem um programa (...) eu acho que há falta de um fio condutor, para a maior parte das educadoras.” (Educadora Y)

De acordo com a opinião desta educadora, ainda falta muito para se poder falar da existência de um grupo profissional unido. Mas pensa que este facto é natural devido à história recente da profissão e à indefinição que tem caracterizado as políticas educativas existentes para a infância. Considera, no entanto, que a falta de união não é específica da/os educadora/es de infância generalizando-se a toda/os a/os docentes.

“(…) Acho que falta muita coisa. Penso que muitas vezes não há o sentido profissional, não há vontade de lutar pelas coisas (..)”; “Sim, há uma desunião, e também há um bocado aquela ideia de se mostrarem coisas cá para fora que não correspondem à realidade (...) não sei se é um grupo, porque estão muitos divididos...”; “(…) também pode ter a ver com o facto de ter havido assim uma explosão de educadores, e as coisas ainda estarem um bocado mal organizadas (...) e daqui por uns tempos as coisas ficarem melhores.”; “(…) se houvesse mais rigor, na selecção de quem vai ser educador (..)”; “Isso também é importante [a diversidade da formação inicial] Especialmente pelo facto de haver escolas oficiais e de haver escolas privadas. (...) Sim, acho que esse facto é importante, mas não determinante.”; “Eu penso que o problema se prolonga pelos vários graus de ensino... Eu acho que a classe docente é uma classe *suigeneris*

nesse aspecto. Por exemplo, os médicos e os advogados são muito mais unidos, e ninguém faz nada contra eles (...) existe muito mais o espírito de classe, existe muito mais coesão, se calhar têm um interesse mais comum, defendem mais a profissão (...)" (Educadora Y)

• *A imagem do grupo profissional*

Nas entrevistas também se procurou recolher informações sobre o que as educadoras pensam relativamente à imagem social do grupo profissional. Neste sentido foram colocadas algumas questões, para avaliar a forma como consideram que são vistas pelas crianças, pelos pais e pela/os colegas do 1º ciclo do ensino básico.

De acordo com a opinião das educadoras da *Escola A*, apesar de se verificar um maior reconhecimento da importância da educação de infância continua a existir muita gente que não reconhece o potencial educativo deste nível de ensino.

"(...) apesar de já termos entrado no Estatuto da Carreira Docente eu sinto sempre que o nosso trabalho ainda é visto por muita gente como as *babás* que entretêm os meninos. (...) não encaram a nossa profissão com a seriedade que ela merece (...)" "Eu acho que o educador, tanto pela parte dos pais como pela própria sociedade (...) como até por colegas docentes de outros graus de ensino, não é visto como a *pedra base* da educação da criança (...)" "Mas também (...) acho que há muitos educadores que são culpados dessa imagem que transmitem aos pais e aos colegas." (Educadora N)

Apesar de consideram que as crianças as vêem como professoras, como explicita a educadora U, devido à maior proximidade da relação, a imagem que têm das educadoras é diferente da que têm da/os profissionais do 1º ciclo do ensino básico.

"Pelas crianças acho que sou vista como um colega mais velho. Embora eles às vezes chamem mãe, tia... mas acho que é mais como um colega mais velho..." "(...) às vezes chamam professora principalmente quando há uma escola perto. Mas acho que nos vêem de forma diferente do que vêem as professoras da escola. (...) Porque temos uma relação mais próxima. Na escola geralmente a professora está sentada longe deles, nós no jardim estamos sempre ao nível deles." (Educadora U)

Em relação aos pais, ambas pensam que a forma como estes vêem o seu trabalho varia muito.

"Por alguns, os que entendem o meu trabalho, penso que sou vista com muito respeito e consideração (...) por vezes até incentivada a prosseguir e avançar em determinados trabalhos." (Educadora N)

A educadora U considera que os pais das crianças não as vêem como docentes. Apesar de existir uma evolução, para muitos familiares o jardim de infância é sobretudo valorizado pela experiência social que proporciona às crianças.

"(...) É já um hábito que se criou nas terras. Aos 3 anos vão para o jardim e depois aos 6 vão para a escola (...)" "(...) acho que agora já levam um pouco mais a sério... já se preocupam mais... mesmo com as avós... já valorizam que com 3 anos é importante irem para o jardim mas não é tanto pelas aprendizagens é mais pelo relacionamento com os colegas... na escola é diferente." (Educadora U)

As duas educadoras consideram ainda que as colegas do 1º ciclo do ensino básico, apesar de valorizarem cada vez mais o trabalho desenvolvido na educação de infância, continuam sem as considerar como docentes.

"Vêem-nos como colegas, mas assim como uns colegas que estão ali mais para brincar com eles... que vão fazer umas coisas engraçadas... estão sempre a dizer: vocês é que têm tempo para fazer essas coisas, a gente não tem tempo." "Também está a mudar, já nos dão mais importância." (Educadora U)

"(...) respeito o trabalho dos meus colegas [do 1º ciclo do ensino básico]. E encaro-os como docentes com todo o valor que eles têm. E acho que era assim que eu gostava de ser encarada por eles (...). E eles no fundo até sabem que é importante, no fundo depois na prática até são capazes de dizer: '*Ah, nota-se que este menino vem do jardim, aquele não*'. " (Educadora N)

A educadora E, da *Escola B*, reconhece que a forma como é valorizada a educação de infância varia muito consoante as características das comunidades em que trabalham. Salienta no entanto que a falta de

continuidade que geralmente caracteriza o trabalho da rede pública, em consequência da grande mobilidade docente, acaba por dificultar a relação que estabelecem com as famílias e com a comunidade.

“(…) quando uma pessoa continua no mesmo jardim, isso é mais fácil. Mas ter de estar a provar isso todos os anos, às vezes é um bocado complicado, desgastante.” (Educadora E)

Mas pensam que existe um maior conhecimento do trabalho desenvolvido na educação de infância.

“(…) Até mesmo ao nível da comunicação social, eu penso que apesar da educação de infância ainda não ser tão valorizada como deveria ser, já é mais badalada, já se ouve falar mais no assunto...”; “Eu penso que os pais, ao longo do tempo, foram ficando cada vez mais informados. Se bem que ainda exista muita gente que não sabe o que é a educação de infância, quais são as suas funções ...” (Educadora D)

Consideram que as crianças geralmente vêem o jardim de infância como uma escola, chamando-lhes professoras. A educadora D refere, no entanto, que tenta corrigir os pais explicando que o papel da educadora é diferente do papel das professoras e dos professores.

“(…) tratam-nos sempre por professora.”; “É sempre a professora. Eu tentava muitas vezes corrigir e dizer ‘é a educadora’ e explicar um bocado as diferenças (...). Porque eu sou educadora, não quero que me chamem professora. (...)”; “Quando as crianças atingem os 5 anos, há pais muito ansiosos em relação à aprendizagem das letras e dos números. Nessa altura é necessário explicar e tornar claras as funções da educadora e da professora do 1º ciclo. Este problema verifica-se mais com as crianças que vêem para o jardim de infância só aos 5 anos, para, no entender dos pais, fazer a preparação para a escola (...).” (Educadora D)

Estas duas educadoras sentem que existe uma boa imagem do trabalho que realizam. Pensam no entanto, que há diferenças de acordo com as características do meio e das práticas de trabalho. Apesar de considerarem que os pais com quem têm trabalhado valorizam a importância das aprendizagens que os filhos realizam no jardim de infância, salientam que nem sempre isso acontece.

“(…) acho que a impressão no geral foi boa, viram-me realmente como educadora. Mas também como transmissora de alguns conhecimentos (...).”; “(…) os de Santarém (...) são pais naturalmente mais empenhados de um bom nível sócio-económico mas muitas vezes os educadores são vistos como quem toma conta de crianças (...) E olham muito àqueles aspectos: sujou-se; magoou-se; não comeu... olham muito apenas para esses aspectos.”; “(…) eu não senti mas muitas vezes pelo que oiço a educadoras e até a pais, penso que é uma ideia ainda bastante generalizada...” (Educadora D)

“Eu acho que tenho uma boa relação com os pais e com as crianças. Nunca tive problemas (...) no ano seguinte, as pessoas têm sempre desejo que eu continue lá.”; “Geralmente quando chegam a casa os pais querem saber o que eles fizeram. Eles dizem e os pais apercebem-se que não é só brincar. (...)”; “(…) ouço muitas mães a dizerem: a professora deles... (...)”; “(…) os pais estão mais conscientes, mais informados, do papel do jardim. Já se sentem um bocadinho mal se o filho dele não anda num jardim e os outros andam.”; “(…) Depende dos sítios e dos professores (...) E dos educadores também (...)” (Educadora E)

Quanto aos professores e professoras do 1º ciclo reconhecem que tem existido uma evolução na avaliação que estes fazem da educação de infância.

“Penso que essa imagem se tem alterado ao longo do tempo (...)”; “Quando tive os primeiros contactos profissionais com professores do 1º ciclo, percebi que valorizavam pouco a função do educador de infância, referiam a ausência de programas e o comportamento irrequieto das crianças que tinham frequentado o Jardim de Infância. Mais recentemente com a realização de projectos educativos comuns à escola do 1º ciclo e ao Jardim de infância (...) penso que essa imagem se tem diluído e que talvez já nos considerem parceiros.” (Educadora D)

A opinião que estas educadoras têm de alguns colegas e de algumas colegas do 1º ciclo não é no entanto muito favorável, considerando que frequentemente continuam a existir práticas de trabalho muito tradicionais.

Para as educadoras da ENEI, apesar de existir uma evolução, as educadoras e os educadores nem sempre são vistos como docentes, continuando a predominar uma grande falta de informação em relação

às características do trabalho desenvolvido na educação de infância. A história mais recente do grupo profissional e a imagem mais *informal* transmitida pelas educadoras, são apontadas como estando subjacentes à forma diferenciada como estas são vistas relativamente às professoras e professores do 1º ciclo.

“(…) Por falta de informação, porque algumas colegas se calhar também (…) não dão tão boa imagem daquilo que nós no fundo somos. (…) talvez por sermos mais novas do que os professores primários. (…) Somos mais recentes. A imagem que nós damos, que passamos cá para fora ... por andarmos pelas ruas com os meninos, ou correremos e saltarmos com os meninos. E há muitas pessoas que consideram que isso é só brincar (…).” (Educadora H)

Quanto às crianças, a educadora I diz que procura que estas a vejam como alguém que está próximo e que as apoia. Esta preocupação é também manifestada pela educadora H que refere que as crianças geralmente lhes chamam professoras. Em relação aos pais salienta que estes também as vêem como professoras.

“No geral, é mais como professora que nos vêem. (…) Podem não dar tanta importância ao trabalho que nós fazemos como dão ao dos outros professores do ensino primário, mas no fundo eles vêem-nos como professoras...” (Educadora H)

Esta opinião não é no entanto partilhada pela educadora I. Apesar de considerar que no geral os pais valorizam e respeitam o trabalho desenvolvido na educação de infância, considera que estes não as vêem como professoras. A este propósito, salienta que esta imagem diferente é transmitida pelas próprias educadoras, que têm um relacionamento mais próximo.

Relativamente aos professores e professoras do 1º ciclo, reportando-se à sua experiência, considera que nem sempre é fácil existir uma relação próxima.

“(…) vêem-nos sempre como aquelas que nunca fazem nada, porque nem sequer temos um currículo. Elas dizem-nos isso, exactamente assim (…); “(…) não gostam muito de ser tratadas como colegas (…).” (Educadora I)

Mas para a educadora H os professores e professoras do 1º ciclo têm já uma visão diferente do trabalho realizado na educação de infância e salienta a necessidade de existir um trabalho mais próximo entre estes dois níveis de ensino.

De acordo com as educadoras da ESE, existe cada vez mais uma valorização da educação de infância. A este propósito a educadora Y salienta a mudança que se começou a delinear a nível das políticas educativas. Pensa, no entanto, que era importante que a educação pré-escolar passasse a ser obrigatória, para um maior reconhecimento do seu potencial educativo.

“Se o pré-escolar fosse obrigatório a partir dos cinco anos, as coisas já mudavam. (…) uma grande percentagem de pessoas e também de professores, encaram-nos como umas amas que estão ali a guardar os meninos, e se calhar, se o pré-escolar fosse obrigatório, já havia um maior respeito por nós, e pelo nosso trabalho. Pode ser que não seja assim uma coisa tão simples quanto isso, mas, acho que seríamos mais valorizados.” (Educadora Y)

Quanto às crianças, a educadora T valoriza a existência de uma relação próxima de forma a que a vejam como uma amiga. A propósito desta questão a educadora Y refere que as crianças a vêem como professora.

“(…) o que prevalece ou o que eu penso é que me consideram como uma grande amiga. Eles podem falar tudo comigo, perguntar coisas, eu respondo, brinco (…). Sou uma companheira (…). Quando é a altura de falar-se a sério, fala-se a sério, quando é altura de brincar por que não ser um deles? (…). Uma relação muito próxima. Como se tem por exemplo com um amigo (…). ganhamos um espaço importante junto deles e automaticamente as coisas que nós transmitimos eles passam a valorizar.” (Educadora T)

“(…) penso que ainda me falta tanta coisa... eu sou muito autocrítica. (…); “(…) vêem-me e tratam-me como professora. Chamam-me assim.” (Educadora Y)

Em relação aos pais, a educadora T refere que estes não a vêem como professora, não por não valorizarem as aprendizagens que os

filhos realizam no jardim de infância, mas por reconhecerem que o trabalho do 1º ciclo do ensino básico tem finalidades diferentes. Considera, no entanto, que continua a prevalecer uma grande falta de informação existindo famílias que não conhecem as finalidades do trabalho realizado na educação pré-escolar.

“(...) vêem-me como a educadora dos filhos, muitas vezes vêm falar comigo (...) penso que eles se sentem seguros (...) É uma relação próxima.”; “Mais como educadora [do que como professora] (...) Se bem que eles valorizam muito o que eles fazem no jardim. (...) dão importância, gostam de ver, gostam de ouvir o que é que os filhos fazem e eu convido-os sempre para entrarem, para verem (...) Gostam de estar ali. (...) sentem uma grande ansia pelo que os filhos fazem (...) nos casais mais novos, não se vê tanto esta ansia (...) Sabem que no jardim de infância, por exemplo, não se vai esperar que o filho saia de lá a saber ler e escrever (...); “(...) os casais mais novos (...) já têm outra expectativa, já vêem que estar no jardim de infância não é mesma coisa que estar numa escola do 1º ciclo. (...) depende também um pouco das zonas.”; “(...) há pessoas que não sabem nada do que é que se passa. É preciso haver mais informação sobre a educação pré-escolar para que as pessoas acabem por começar a mudar a sua mentalidade.” (Educadora T)

Para a educadora Y, a sua pouca experiência não lhe possibilita ter ainda uma ideia muito fundamentada, considera no entanto que muitos pais continuam a ver a educação de infância como uma necessidade social não valorizando o seu potencial educativo.

“(...) há pais que acham que o ensino pré-escolar é muito importante para as crianças, e depois há aqueles pais que vão pôr as crianças no jardim, porque não têm onde os deixar, e nem sequer se importam com o que se faz lá. (...)”; “(...) Há de tudo mas a maior parte, têm uma imagem menos positiva, acho que ainda vêm um bocado as educadoras como amas, como um sítio onde deixam os filhos (...)” (Educadora Y)

Em relação às professoras do 1º ciclo, estas educadoras consideram que actualmente existe uma maior proximidade.

“(...) penso que as coisas estão a evoluir no sentido positivo e que já há uma aproximação muito maior. A nossa imagem, como educadores, também está a mudar, eles começam a ver que é importante o que se faz no jardim de infância, a valorizar. Vêm

falar connosco e saber quais os meninos que vão para escola (...). Muitas vezes, quando posso, quando há abertura para isso, convido-os, vêm ver...”; “(...) já nos vêm como colegas (...)” (Educadora T)

A educadora Y refere, no entanto, que continuam a existir diferentes obstáculos que dificultam o entendimento entre educadores e professores. Neste sentido salienta que estas dificuldades começam logo a verificar-se durante a formação inicial, apesar dos cursos funcionarem na mesma instituição.

A educadora T pensa que a postura dos professores e professoras do 1º ciclo em relação à profissão é diferente da das educadoras e educadores, salientando que os primeiros se limitam a ensinar o programa, enquanto os educadores têm uma função mais abrangente, procurando responder às diferentes necessidades sócio-educativas das crianças.

– Reflexão final

A grande heterogeneidade que caracteriza o grupo profissional e a indefinição das políticas educativas, nomeadamente a falta de clarificação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, implicam a inexistência de um referencial comum, o que dificulta o entendimento entre profissionais.

Muitas das questões referidas são atribuídas à recente história do grupo profissional, sendo considerado que se observa uma certa evolução, em parte condicionada pela maior atenção que começa a ser dada à política educativa definida para a infância. Para muitas educadoras é fundamental a existência de uma maior união entre a/os profissionais, para ser possível uma maior defesa dos seus direitos e um maior reconhecimento da profissão.

A maioria das educadoras considera que por vezes as instituições de educação de infância continuam a ser apenas reconhecidas pela resposta que dão às necessidades sociais das famílias, não sendo ainda suficientemente valorizada a sua função educativa. No entanto, esta questão não é sentida no quotidiano do seu trabalho.

Apesar de lamentarem nem sempre ter o mesmo reconhecimento que os professores e professoras dos outros níveis de ensino, parece predominar

uma certa ambivalência, em relação à forma como concebem a sua função docente, sendo sempre salientada a especificidade do trabalho que desempenham. Se por um lado é evidente a necessidade de existir uma maior afirmação da sua função docente, por outro lado parece prevalecer a necessidade de se destacarem do trabalho que é realizado na escola, que consideram demasiado rígido, tradicional e distante das crianças

Voltando às dimensões consideradas para o estudo do desenvolvimento profissional, a *dimensão pessoal* é considerada determinante no trabalho que realizam.

No geral, as educadoras consideram que um bom desempenho profissional é sobretudo condicionado pelas características pessoais. A maioria refere que a profissão não deve ser exclusivamente exercida por mulheres, valorizando a necessidade de existirem mais educadores do sexo masculino. Observa-se no entanto uma certa ambivalência relativamente a esta questão, nomeadamente no trabalho com crianças com menos de 3 anos.

A grande heterogeneidade que continua a caracterizar o grupo, parece implicar uma grande diversidade na forma como cada educadora vive a sua profissão.

Quanto à *acção pedagógica*, parecem predominar algumas contradições, nomeadamente na forma como é concebido o processo de ensino-aprendizagem. Estas contradições reflectem-se a vários níveis, começando pela forma como é concebida a sua função docente.

Algumas destas questões surgem, em parte, como consequência da heterogeneidade existente a nível da formação e pelo facto de não existir uma clara explicitação das linhas curriculares do trabalho realizado na educação pré-escolar.

No que diz respeito à *dimensão espaço organizacional*, a diversidade que continua a existir a nível dos contextos institucionais, implica algumas diferenças e dificuldades de entendimento no seio do grupo profissional.

Relativamente ao *processo colectivo*, parece predominar uma certa atitude crítica em relação ao grupo profissional a que pertencem, considerado pouco unido.

Mesmo reconhecendo a importância do trabalho realizado conjuntamente com as colegas, a forma como algumas destas educadoras caracterizam o grupo profissional aponta para a existência de um certo individualismo na forma como é vivenciada a profissão. Como é dito por algumas das entrevistadas, esta situação tem vindo a evoluir, sendo muitas destas questões reveladoras do caminho que ainda necessita ser percorrido pelos profissionais e pelas instituições, que vão ter que ultrapassar a grande heterogeneidade que tem caracterizado a sua história.

Como já foi referido, a maioria das educadoras considera a especificidade das suas funções profissionais relativamente às da/os docentes dos outros níveis de ensino. Apesar das diferentes questões referidas, parece predominar uma forte identidade e um grande empenho na forma como caracterizam a sua profissão.

Depois de ultrapassada a necessidade de se voltarem *mais para fora*, tornando mais visível o trabalho que fazem para os diferentes parceiros comunitários, parece ser altura das educadoras e educadores começarem a direccionar a sua atenção *mais para dentro* da sua profissão, ultrapassando as diferenças que dividem o grupo. Neste sentido é fundamental a existência de uma maior valorização e compreensão do colectivo a que pertencem, como dimensão fundamental para o seu desenvolvimento profissional.

5.2. Como se aprende a ser educador/a de infância

– Principais acontecimentos que determinaram o percurso profissional

Dos diferentes acontecimentos e experiências considerados pelas educadoras como mais marcantes no seu percurso profissional, alguns foram referenciados como positivos e outros como negativos. Analisando mais atentamente podemos observar o seguinte:

- Educadora N (Escola A) – Referiu 8 acontecimentos/vivências, 6 considerados positivos, 1 como tendo tido aspectos positivos e negativos e 1 como tendo sido negativo;
- Educadora U (Escola A) – Referiu 6 acontecimentos/vivências considerados positivos;

- Educadora D (Escola B) – Referiu 8 acontecimentos/vivências, 6 considerados positivos e 2 considerados negativos;
- Educadora E (Escola B) – Referiu 9 acontecimentos/vivências, 8 considerados positivos e 1 como tendo tido aspectos positivos e negativos;
- Educadora H (ENEI) – Referiu 7 acontecimentos/vivências, 6 positivos e 1 negativo;
- Educadora I (ENEI) – Referiu 9 acontecimentos/vivências, 6 positivos, 2 considerados como tendo tido aspectos positivos e negativos e 1 como negativo;
- Educadora T (ESE) – Referiu 11 acontecimentos/vivências, 10 considerados positivos e 1 como tendo tido características positivas e negativas;
- Educadora Y (ESE) – Referiu 5 acontecimentos/vivências, 4 considerados positivos e 1 considerado negativo.

No geral, verifica-se que são sobretudo os aspectos positivos que são considerados como mais relevantes no percurso profissional destas educadoras. Para algumas há mesmo experiências negativas que são valorizadas pelas aprendizagens que proporcionaram.

Analisando comparativamente é de salientar a diversidade dos acontecimentos e vivências mencionados, nomeadamente os que foram assinalados em primeiro lugar.

Enquanto que umas começam por referir a escolha profissional e a formação inicial (U, H, I, T e Y), outras começam por vivências anteriores: a educadora D referiu a experiência de trabalho antes do curso; a educadora N salientou a importância da experiência escolar anterior à formação inicial; a educadora E começou por considerar as recordações positivas da infância, que motivaram a sua escolha profissional.

Para todas a formação inicial foi um momento decisivo, sendo sobretudo salientada a forma como decorreram os estágios. Contrariamente, as referências à formação contínua não surgiram espontaneamente, sendo apenas dados exemplos de algumas acções de formação mais significativas. Quanto ao trabalho desenvolvido nos grupos concelhios, apesar de todas terem salientado a sua importância, durante a primeira entrevista este foi apenas indicado como positivo pelas educadoras N, E, I e T.

Em relação à experiência profissional, quase todas atribuem uma grande importância ao seu primeiro ano de trabalho. Para as que iniciaram

o seu trabalho no ensino privado, a entrada para a rede pública do Ministério da Educação é considerado como um marco importante.

Quanto às outras experiências referidas, no geral os anos assinalados como mais importantes são aqueles em que existiu um bom trabalho de equipa com as colegas. Neste sentido, algumas educadoras destacam os anos em que estiveram colocadas em instituições em que existiam vários grupos, não tendo que trabalhar sozinhas. É ainda de salientar a importância dada aos projectos de trabalho realizados com escolas do 1º ciclo do ensino básico.

Nas experiências de trabalho avaliadas como mais negativas, são feitas referências a dificuldades sentidas: no relacionamento com as colegas; na relação estabelecida com a autarquia; no trabalho realizado com as crianças, devido às características do grupo; na grande mobilidade docente.

– Principais factores que condicionaram a aprendizagem profissional

Na sequência da caracterização da sua formação e experiência de trabalho, procurou-se saber como é que estas educadoras avaliam a sua aprendizagem profissional, ou por outras palavras: *como é que consideram que se aprende a ser educador/a de infância*.

No geral predomina a opinião de que esta aprendizagem é um processo contínuo, que está sempre em permanente evolução. Este aspecto é particularmente salientado pela educadora N da *Escola A*.

“Eu acho que nunca se aprende, nunca se sabe tudo. (...) eu pelo menos sinto isso.”;
 “Portanto acho que na carreira de educadora, mais do que em qualquer outra, a pessoa tem que estar sempre actualizada. Deve estar, não quer dizer que esteja sempre(...)”; “Estamos sempre a aprender...” (Educadora N)

Para esta educadora, a experiência é um factor determinante na aprendizagem profissional.

“(...) a experiência é tudo. Porque quando nós saímos de um curso, trazemos uma base teórica boa, mas isso só não chega. Eu acho que é na prática que se aprende tudo, na vivência do dia a dia, onde os problemas vão surgindo. Porque cada jardim é um caso

Quadro 52 – Principais acontecimentos
do percurso profissional das educadoras⁷⁷

<i>Escola A</i>	<i>Escola B</i>	<i>ENEI</i>	<i>ESE</i>
Educadora N ☐ Experiência Escolar (+/-) ☐ Estágio do 2º ano (Formação Inicial) (+) ☐ Estágio do 3º ano (Formação Inicial) (-) ☐ Ingresso na rede pública do M.E. (+) ☐ Efectiva na instituição A/projecto realizado no grupo concelhio (+) ☐ Orientações do M.E. p/a definição de projectos pedagógicos (+) ☐ 1º ano de trabalho numa instituição sem ser de lugar único (+) ☐ Formação Contínua (algumas acções) (+)	Educadora D ☐ Experiência anterior ao curso (+) ☐ Formação Inicial (+) ☐ 1º ano de trabalho (numa creche) (+) ☐ Ingresso na rede pública do M. E. (Destacamento no ensino especial) (+) ☐ 1º ano de trabalho numa instituição da rede pública do M.E. (+) ☐ Trabalho no Jardim de Infância A (dificuldades c/ a autarquia) (-) ☐ Trabalho no Jardim de Infância B (grupo difícil) (-) ☐ Formação Contínua (+)	Educadora H ☐ Escolha Profissional (+) ☐ Formação Inicial (+) ☐ 1º ano de trabalho (abrir um jardim de infância) (+) ☐ Não ter arriscado concorrer p/ longe (-) ☐ Trabalho no Jardim de Infância A (projecto realizado com a escola) (+) ☐ Trabalho no Jardim de Infância B (ultrapassar os receios iniciais p/ ser um meio difícil) (+) ☐ Formação Contínua (algumas acções) (+)	Educadora T ☐ Escolha Profissional (+) ☐ Formação Inicial (+) ☐ 1º ano de trabalho (+) ☐ Realizar várias substituições no mesmo ano (+/-) ☐ Trabalho no Jardim de Infância A (na cidade, c/ várias colegas, c/ muitos recursos) (+) ☐ Apresentar a sua experiência num colóquio da ESE (+) ☐ Trabalho no Jardim de Infância B (projecto realizado com a escola) (+) ☐ Trabalho no Jardim de Infância C (projecto realizado com a escola) (+)
Educadora U ☐ Formação Inicial (+) ☐ Contacto com as colegas (primeiros anos de trabalho) (+) ☐ Entrada na rede pública do M.E. (+) ☐ Colocação no distrito de Santarém (ano do seu casamento) (+) ☐ Trabalho no Jardim de Infância A (na cidade, c/ várias colegas, c/ muitos recursos) (+) ☐ Trabalho no Jardim de Infância B (projecto realizado c/ escola) (+)	Educadora E ☐ Infância (+) ☐ Trabalho anterior ao curso (durante as férias escolares) (+) ☐ Formação Inicial (+) ☐ Estágio do 3º ano (Formação Inicial) (+) ☐ Coordenação de uma Instituição privada (+/-) ☐ Trabalho c/ as colegas (na rede pública do ME) (+) ☐ Trabalho de equipa no Jardim de Infância P. (+) ☐ Formação Contínua (algumas acções) (+) ☐ Grupos concelhios (+)	Educadora I ☐ Formação inicial (+) ☐ 1º ano de trabalho (+); ☐ 2º ano de trabalho (difícil relação com uma colega) (-) ☐ Formação Contínua (algumas acções) (+) ☐ Trabalho na Direcção Escolar (+/-) ☐ Trabalho no Jardim de Infância V (na terra onde nasceu/ abrir uma sala) (+) ☐ Trabalho nos grupos concelhios (como coordenadora de um grupo) (+) ☐ Trabalho no ensino especial (+) ☐ Trabalho como Delegada Sindical (+/-)	☐ Trabalho no Jardim de Infância D (participar em 2 grupos concelhios) (+) ☐ Formação Contínua (+) ☐ Algumas leituras (sobretudo revista da APEI) (+)
			Educadora Y ☐ Formação inicial (+) ☐ Estágio do 2º ano (Formação Inicial) (-) ☐ Estágio do 3º ano (Formação Inicial) (+) ☐ Colaborar num Projecto da ESE (+) ☐ Todas as experiências de trabalho como educadora (+)

à parte, cada grupo de crianças é um caso, e cada criança é um caso. (...) não há receitas. (...) temos que estudar cada caso individual, e o que é bom para uma criança pode não ser bom para outra, o que é bom para um grupo pode não ser bom para outro, depende de muitos factores.” (Educadora N)

Valoriza no entanto a formação teórica e as aprendizagens que ao longo do seu percurso profissional vai realizando com colegas, estagiária/os e nas acções de formação que vai frequentando.

Para a educadora U a formação inicial é considerada como base da aprendizagem profissional. Reconhece no entanto que esta só por si acaba por ser insuficiente.

“(...) o que condicionou mais foi a formação básica (...) o curso (...).”; “(...) Penso que a formação inicial é importante.”; “Eu não sabia nada. (...) eu não tinha ninguém, não me relacionava com ninguém que fosse educadora nem que trabalhasse com crianças (...). Eu não sabia nada à cerca do funcionamento do jardim. Sabia lidar com crianças, porque até já tinha sobrinhos, mas pronto, ao nível de trabalhar com eles no jardim, não. Portanto eu fui mesmo a partir do zero. (...) Por isso é que penso que a parte teórica também foi importante.”; “(...) a gente lembra-se sempre de um pormenor ou de outro, que nos foi incutido (...).”; “(...) Mas depois pronto, ainda por cima no caso do nosso curso que tem matérias, tão específicas (...) se a gente não tiver aqueles materiais no jardim não os trabalha (...)” (Educadora U)

Neste sentido, considera que os primeiros anos de experiência profissional são fundamentais, por serem o primeiro contacto com a realidade, em que através das aprendizagens realizadas com as colegas é feita uma adaptação dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial. Depois, naturalmente vai havendo uma evolução, sendo sobretudo através da prática que se aprende a ser educador/a.

⁷⁷ Legenda do quadro 53:

(+) acontecimentos avaliados como positivos; (-) acontecimentos avaliados como negativos; (+/-) acontecimentos avaliados como tendo tido aspectos positivos e negativos; ME – Ministério da Educação; APEI – Associação dos Profissionais de Educação de Infância.

Também valoriza o papel desempenhado pela formação contínua, apesar de considerar que a formação inicial é sempre mais determinante.

Para as educadoras da *Escola B*, a formação inicial é também considerada como fundamental. Referem no entanto, que após esta aprendizagem inicial se vai processando uma evolução, através da convergência de vários factores, sendo salientada a importância das colegas, da formação contínua e da experiência. As duas educadoras consideram, no entanto, que apesar da evolução posterior a influência da formação inicial é sempre determinante.

“Depois, o que é que me ajudou a ser educadora? (...) Tem a ver com todo aquele conjunto de factores: a formação inicial, depois a formação contínua, as trocas com colegas e a experiência...”; “Portanto a formação inicial é fundamental. Sem isso não podíamos ser educadoras. Portanto em primeiro lugar uma boa formação inicial.”; “Depois é importante que as pessoas não se deixem perder e que vão sempre frequentando acções de formação... A formação contínua ajuda imenso.”; “(...) no fundo também é a formação contínua que provoca os encontros de educadores (...) Há educadoras (...) que só encontro nas acções de formação...”; “[A seguir à formação] Eu penso que é a experiência. São as várias experiências que vamos passando ao longo dos anos que nos vão ensinando várias coisas... Tudo isso me ajudou a tentar ser cada vez melhor educadora...”; “Depende do grupo, também se aprende muito com os colegas (...) Eu penso que tudo conta...” (Educadora D)

A educadora E, a propósito da formação inicial, salienta a importância desta se ter caracterizado por uma boa articulação entre a teoria e a prática. Para esta educadora, as diferentes experiências que vão sendo realizadas e a forma como vão sendo reflectidas, são importantes fontes de aprendizagem.

“(...) se não tivéssemos a formação inicial, como é que podíamos trabalhar sem sabermos nada? (...) tudo tem a sua altura (...) não podíamos ir completamente às escuras, sem a parte teórica, para um jardim.”; “A minha parte teórica foi muito importante porque esteve muito relacionada com a prática e como nós até tínhamos sempre muito acesso a estágios, íamos sempre testando aquilo que íamos aprendendo.”; “A formação contínua também é marcante, se for boa. Porque depois as pessoas têm também já a sua prática...”; “(...) É trabalhando! E reflectindo aquilo

que se faz. Não há nada como isso. (...) Primeiro sozinha, e depois com colegas. Quando temos dúvidas.... As auxiliares, às vezes são um óptimo recurso.”; “Com os próprios pais, às vezes dá para fazer trabalhos com eles, aproveitar coisas que eles sabem...”; “(...) Nada ensina mais que a experiência! Desde que a pessoa também esteja atenta, a ver o que está a fazer.”; “Eu acho que o gosto pela profissão é muito importante.(...)” (Educadora E)

Para a educadora H, da *ENEI*, em primeiro lugar está a motivação e vocação profissional. De acordo com a sua opinião a aprendizagem profissional é um processo contínuo, que nunca se pode considerar como concluído.

“Eu acho que ser educadora não se aprende propriamente. Eu acho que para ser educadora tem que se ter vocação para isso.”; “Depois nós vamo-nos enriquecendo com o decorrer dos anos, com as crianças, com o trabalho que vamos tendo, com as experiências que vamos tendo (...).”; “Agora o *ser educadora* tem que nascer um pouco connosco.” (Educadora H)

Paralelamente à experiência profissional, a formação inicial é também considerada determinante para esta educadora.

“(...) Para mim tem sido muito mais marcante a formação inicial e a minha experiência profissional. Tenho mantido um pouco, ao longo deste anos, aquela linha mestra da minha formação inicial, juntando, depois, as experiências que tenho tido ao longo dos anos pelos sítios por onde vou passando (...).”; “A experiência é fundamental. Cada grupo dá-nos uma certa bagagem.”; “Mas em termos de formação contínua não tenho achado assim tão significativo (...). Pelo menos até aqui.” (Educadora H)

De acordo com a opinião da educadora I a aprendizagem profissional também é considerada como um processo que vai decorrendo ao longo da carreira. Após a formação inicial, valoriza a experiência, sobretudo os primeiros anos de trabalho.

Apesar de reconhecer a importância da formação inicial, esta educadora salienta que a sua influência é sempre condicionada pelas características pessoais, pela forma como decorre o processo de inserção profissional, pela forma como as diferentes experiências de trabalho vão sendo vividas. Ao contrário da educadora H valoriza a formação contínua,

mas considera que a sua influência nunca é tão determinante como a da formação inicial e da experiência.

“(…) É muito difícil saber o que é que foi mais marcante, porque tudo teve o seu peso. O curso, toda a formação que se vai adquirindo, tudo tem o seu peso. (…);“(…) A formação inicial ajuda muito naquele princípio, pronto, quando a pessoa está ainda um pouco de fora. No meu caso eu tinha entrado num jardim de infância uma ou duas vezes antes do curso. (…) E os conhecimentos que me transmitiram e os estágios é que me puseram a par do que era o funcionamento do jardim de infância. Depois aqueles primeiros anos (…) foi o que eu acho que também me marcou mais. (…) é quando se põe em prática o que aprendemos (…). Depois (…) a formação contínua é realmente um complemento, esclarece um bocadinho as coisas quando começa a haver dúvidas ou o reforçar de situações que nós já temos. Agora o que é que pesa mais, não sei, não consigo diferenciar (…).”; “Acho que tudo se vai completando, interligando.”;“(…)Os conhecimentos iniciais são muito importantes mas depois a prática também é fundamental”;“(…) A experiência foi-me completando e ajudando, dando segurança e confrontando com outras situações (…) levando a fazer mudanças.”;“(…) Em relação à formação contínua, as acções de formação tiveram muito menos peso do que a formação inicial e do que a experiência.”;“(…) Sem a formação inicial não sei se eu me sentiria capaz de chegar a uma sala cheia de meninos e saber o que é que havia de fazer. Isso foi aquilo que me deu o curso. Embora, não nos tivessem dito exactamente como é que devemos fazer.”; “Por isso é que eu acho que cada um ensina muito aquilo que é como pessoa, tem muito a ver com a sua maneira de ser, não tem só a ver com aquilo que aprendemos na escola de formação (…).”; “As pessoas vão aprendendo, acabam por se adaptar de acordo com a forma como *normalmente* se trabalha. As pessoas acabam por ter uma ideia de como é que funciona bem o jardim de infância e normalmente acabam por se ir adaptando a isso.” (Educatória I)

As educadoras da ESE, também consideram fundamental a influência da formação inicial e a importância de existir uma boa base teórica. À semelhança das restantes educadoras, valorizam as aprendizagens que vão sendo induzidas pela experiência, no trabalho com as crianças, com os pais, com as colegas.

“... vamos sempre aprendendo (..) trabalhando com crianças é sempre diferente, porque cada grupo é um grupo diferente (..)”;“(…) estamos sempre, sempre a

aprender (..) pelo menos neste momento é o que eu sinto, estou sempre a aprender (..).”;“(…) aprendemos com aquilo que aprendemos aqui [formação inicial] (..)Porque é muito importante e depois aprendemos muito no terreno. Na prática (..).”;“(…) com as colegas, com as crianças, com tudo. (..) Com os pais, com o meio (..).”;“(…) a parte prática [da formação inicial] é muito importante, porque nós ouvimos, ouvimos, ouvimos e depois na prática vemos mais ou menos como é que podemos pôr as coisas em prática. Mas eu penso que as duas [formação teórica e prática] acabam por ser muito importantes (..).”;“(…) é muito importante para mim a formação teórica, agora isso acho que tem também a ver com cada pessoa (..)” (Educatória Y)

“(…) Primeiro eu acho que se aprende a ser educadora agindo (..) e tendo, é claro, um *background* teórico. Mas ao fim e ao cabo é envergando de facto o bibe do educador (..) que se aprende realmente a ser um profissional(..).”;“(…) é tudo o que vai acontecendo que nos vai fazendo crescer como educador.”;“(…) a prática, sim, ensina muito.(…) Não mais do que a formação teórica, eu acho que é (..) muito necessária a formação teórica (..) mas é a prática que vai tornar a teoria muito mais activa (..) A teoria por si só não nos mostra a realidade (..).”; “Começar a fazer coisas só por fazer sem ter uma base teórica acho que é como construir um andar, um prédio sem alicerces (..) Por exemplo, não podia estar a fazer o que faço se não tivesse um suporte teórico. (..).”; “Eu acho que se conciliaram as duas coisas. O que eu aprendi aqui na escola e depois lá fora. Com um contacto prático, as situações até dos próprios estágios (..) deixaram a semente de ser educadora. (..).”;“(…) não vejo uma prática sem teoria (..).” (Educatória T)

A educadora T, refere ainda a importância da formação contínua.

“A formação contínua também é importante, se bem que sobre formação contínua, pouco posso falar porque tenho tido uma participação muito leve. Mas a formação contínua também nos incita a continuar em frente e dá-nos novas perspectivas.” (Educatória T)

Para a educadora Y, a sua reduzida experiência de trabalho, fá-la considerar que ainda tem um longo caminho a percorrer, no sentido de aprender novas coisas e sobretudo para se conseguir *encontrar* melhor como profissional.

“Eu acho que aprendemos muita coisa. Só que é assim, neste momento eu acho que estou a assimilar muito e ainda não tenho as coisas bem arrumadas (...).”; “Como eu ainda tenho muito pouca experiência concreta da profissão, ainda ando um bocado à “minha procura”, quer dizer, a tentar encontrar-me como educadora.(...) tenho ideias daquilo que li, daquilo que estudei, daquilo que vi, mas ainda não estou assim muito definida como profissional.(...)” (Educadora Y)

Podemos assim observar que estas educadoras consideram que a aprendizagem profissional é um processo contínuo, para o qual convergem diferentes factores. Destes factores destaca-se a formação inicial, cuja influência consideram ser sempre determinante, a experiência, nomeadamente os primeiros anos de trabalho, e as aprendizagens que informalmente vão realizando com as colegas.

Em relação à formação contínua, apesar da sua importância ser considerada por algumas educadoras, a sua influência não é tão valorizada.

Relativamente às dimensões do desenvolvimento profissional, podemos observar que a *dimensão pessoal* é de novo reconhecida como decisiva pela maioria das educadoras. Neste sentido, para além de realçarem as diferenças pessoais que condicionam a aprendizagem profissional, para algumas educadoras as características pessoais, nomeadamente a motivação, são factores essenciais.

Quanto às restantes dimensões – *acção pedagógica, espaço organizacional e processo colectivo* – é de salientar a influência dos diferentes factores referenciados como fundamentais na aprendizagem profissional.

O confronto com a realidade durante os primeiros anos de trabalho, possibilita a concretização das aprendizagens realizadas durante a formação inicial, sendo condicionado pelas características específicas dos grupos de crianças, pelo contexto institucional, e pelo trabalho realizado pelas colegas.

A propósito da importância das aprendizagens realizadas com as colegas, como dizem algumas educadoras, independentemente da sua formação de base, esta implica que acabem por trabalhar da forma considerada *mais normal* no seio do grupo profissional. A inserção profissional parece assim condicionar a existência de uma certa *homogeneidade* entre a/ os profissionais, pelo menos a nível do seu discurso sobre as práticas educativas.

Este fenómeno, que traduz o que naturalmente acontece em consequência da socialização profissional, parece significar a existência de *um referencial comum*, contrariamente ao que foi explicitado por algumas educadoras. Subjacente a este processo, podemos considerar aspectos positivos, nomeadamente o facto deste significar que apesar da grande heterogeneidade que caracteriza o grupo, ser evidente a partilha de uma cultura pedagógica específica. Não podemos no entanto deixar de considerar que esta *normalização* pode também dificultar a introdução de inovações pedagógicas.

O processo de desenvolvimento profissional do grupo de educadoras estudado

— Formação e experiência

Quando analisamos os cursos de *formação inicial* frequentados e a forma como estes foram vivenciados, é evidente a existência de uma grande diversidade.

Esta observa-se a vários níveis, nomeadamente nas diferenças entre os cursos públicos e privados. Enquanto que os segundos são caracterizados como tendo mantido uma certa *constância*, tanto em relação aos conteúdos como em relação à dinâmica do seu funcionamento, os primeiros são avaliados como estando sujeitos a uma *experimentação constante*, estando a sua dinâmica de funcionamento muito mais dependente da diversidade das características dos formadores.

Algumas destas diferenças, surgem em grande parte em consequência da história mais recente das escolas de formação públicas. Apesar do clima de maior instabilidade atribuído a estas instituições, como é salientado por algumas educadoras, os primeiros cursos públicos vieram reforçar o início de uma forma diferente de conceber a educação pré-escolar, acentuando a necessidade de uma maior fundamentação teórica das práticas educativas. Esta evolução tornou-se mais evidente nos cursos da ESE, que são mesmo avaliados como demasiado teóricos.

A necessidade de existir uma prática educativa mais centrada na iniciativa das crianças e uma maior abertura à participação dos pais e da comunidade, que se observa nos cursos da ENEL, é reforçada pelas características da rede pública do Ministério da Educação que na mesma altura iniciou o seu desenvolvimento.

As questões relativas à gestão institucional e à história do grupo profissional, parecem no entanto ser dimensões quase inexistentes em todos os cursos de formação, apenas se começando a verificar a sua integração nos cursos mais recentes da ESE. No entanto, mesmo nestes,

a forma como estas questões são trabalhadas continua a ser considerada insuficiente.

Comparativamente com os cursos mais antigos, na ESE o maior peso da formação científica, em diferentes áreas, parece revelar uma maior preocupação relativamente aos conteúdos de aprendizagem a transmitir na educação de infância.

Como diz Perrenoud (1993: 137), algumas das transformações observadas a nível da formação inicial, são reveladoras de mudanças verificadas na forma de conceber a profissão. A par desta evolução, esta nova forma de conceber as práticas educativas passa a caracterizar também a formação contínua.

Mas mesmo considerando as posteriores alterações da sua forma de trabalhar, todas as educadoras consideram determinante a influência da formação inicial, nomeadamente a nível dos princípios de orientação ou relativamente a aspectos pontuais da sua forma de trabalhar.

Apesar das diferenças que se verificam a nível da formação inicial, observa-se que muitas destas diferenças acabam por se ir esbatendo ao longo da experiência profissional, predominando uma certa homogeneidade na forma como são caracterizadas as práticas educativas. Este aspecto parece ser mais evidente para algumas das educadoras mais antigas. No entanto, para todas, a formação inicial é considerada como uma primeira etapa fundamental do seu percurso profissional.

Caracterizando a *experiência posterior à formação inicial*, quase todas as educadoras atribuem uma particular relevância à forma como foi vivenciado o 1º ano de trabalho. Este aspecto, é também referido por vários autores, relativamente aos docentes de vários níveis de ensino.

Neste sentido, Garcia (1999:113) salienta que “os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a sua transição de estudantes para professores”, caracterizando-se esta transição por grandes tensões e dúvidas. Paralelamente a esta tensão provocada pelo primeiro confronto com a realidade profissional, é de salientar o grande entusiasmo que caracteriza o início da carreira.

Durante estes primeiros anos de trabalho, é evidente a importância do processo de socialização profissional. Iniciado durante o curso de formação, este processo implica que durante os primeiros anos de trabalho as educadoras, através do confronto com as colegas, vão aprender

as rotinas e os hábitos de trabalho, aquilo que Perrenoud designa por “gramática geradora das práticas” (1993a:24), ou por outras palavras, o *habitus* característico da profissão. Este aspecto, que parece evidente na forma como algumas educadoras caracterizam a sua aprendizagem profissional, implica a existência de uma certa *normalização* a nível do discurso e das práticas educativas.

Este processo, parece traduzir a existência de um referencial comum no seio do grupo profissional, apesar de ser salientado por algumas educadoras que a diversidade vivida a nível da formação inicial e a falta de uma clara definição dos objectivos e conteúdos da educação pré-escolar, dificultam a existência de linhas de orientação comuns a toda/os a/os profissionais.

É no entanto de considerar que este processo de socialização não parece ser vivenciado da mesma maneira no ensino público e no ensino privado. Para todas as educadoras as influências do contexto institucional são uma condicionante fundamental no trabalho desenvolvido e na forma como é vivida a sua profissão.

No geral, para as educadoras que iniciaram o seu trabalho no ensino privado, a entrada para a rede pública do Ministério da Educação é um momento decisivo. A importância atribuída a este momento, surge em consequência de vários factores, nomeadamente a possibilidade de um trabalho mais autónomo e aberto à colaboração com outras colegas e com a comunidade.

A influência das colegas, a importância das aprendizagens que informalmente vão sendo realizadas conjuntamente, são consideradas determinantes. Apesar da reconhecida importância destas aprendizagens não podemos deixar de salientar que estas, por vezes, dificultam a introdução de inovações, sendo estas assimiladas de forma demasiado informal, passando a integrar o discurso das educadoras e educadores sem existir uma verdadeira interiorização das suas implicações nas práticas educativas.

Ultrapassadas as inseguranças iniciais, a prática profissional passa a caracterizar-se por uma maior segurança e capacidade de reflectir criticamente o trabalho. No entanto a grande instabilidade, que caracteriza as colocações na rede pública do Ministério da Educação, é uma dificuldade que acaba por condicionar o desempenho e desenvolvimento profissional. Como diz Huberman (1993: 31-63), após a fase de entrada na carreira, a/

os docentes geralmente passam por uma fase de *estabilização* que lhes possibilita alcançar uma fase posterior de *diversificação*. Nesta fase, segundo o autor, surgem as condições necessárias para o desenvolvimento de novas dinâmicas que conduzam a uma alteração de algumas *aberrações instituídas*, sendo geralmente desenvolvidos novos projectos e ideias inovadoras.

Apesar de não ter sido objectivo deste trabalho determinar as fases do ciclo profissional de cada uma das educadoras que integram o grupo estudado, não podemos deixar de salientar que a dificuldade de *estabilização* sentida pela/os profissionais, em consequência da grande mobilidade docente, continua a perdurar após vários anos de serviço. Neste sentido, é de lembrar o caso da Educadora T, que em 8 anos de trabalho passou por 17 instituições, continuando a ser muito instável a sua situação profissional.

Paralelamente à sua experiência profissional, é evidente a importância atribuída às *vivências pessoais*, nomeadamente a experiência como mães, salientada por algumas educadoras. Como é constatado por Conceição Moita, na sequência de um estudo realizado utilizando a abordagem biográfica com quatro educadoras de infância portuguesas: “Quando se é educadora e se tem filhos, há *movimentos* em sentidos inversos que vale a pena sublinhar. Por um lado, os saberes e as experiências profissionais influenciam o modo de ser mãe; por outro. O facto de ter filhos *liberta* a relação com as outras crianças tornando-a menos ambígua.” (1993: 59)

Durante este estudo, foi também referida a importância de algumas *vivências anteriores* à realização do curso de formação inicial: a infância e a experiência escolar, a forma como estas condicionaram o desempenho profissional.

Para a maioria das educadoras as referências feitas restringem-se ao período posterior à formação inicial. No entanto, a influência das vivências anteriores à formação profissional, não pode ser negligenciada, como condicionante da própria forma de conceber a infância, as características a que deve obedecer a educação das crianças, a imagem que têm da escola.

Como refere Garcia (1999: 85), reportando-se a um estudo realizado por Zeichner e Gore em 1990, a influência da formação inicial é sempre mediada pelas características e vivências pessoais, sendo por

vezes difícil alterar algumas ideias que as formandas e os formandos já trazem sobre o papel da escola e as características a que deve obedecer o seu desempenho profissional.

Em relação à *formação contínua*, a sua influência nem sempre parece ser evidente para todas as educadoras. O papel que lhe atribuem não é tão relevante como o que é dado à formação inicial e à experiência de trabalho.

Observam-se mesmo várias contradições em relação à forma como avaliam as acções de formação que têm frequentado: se por um lado é considerado que as alterações definidas na década de 90 implicaram uma evolução positiva, por outro é considerado que algumas das acções frequentadas, no início da carreira, foram mais importantes. Esta contradição que se observa no discurso das educadoras mais antigas, pode significar que no início da carreira a formação desempenhou um papel mais importante.

É também de considerar que as acções inicialmente frequentadas por algumas destas educadoras, tiveram como objectivo apoiar o desenvolvimento da rede pública do Ministério da Educação, tentando reforçar algumas inovações que então se pretendia introduzir nas práticas educativas.

Várias acções de formação então organizadas pretenderam apoiar as educadoras e educadores a nível da planificação e avaliação das práticas educativas, de forma muito pragmática, de acordo com as características específicas do trabalho desenvolvido na educação de infância. Esta preocupação surgiu, em parte para dar resposta a algumas lacunas que existiam a nível da formação inicial.

Posteriormente, o desenvolvimento curricular continuou a ser uma das principais temáticas escolhidas pelas diferentes entidades responsáveis pela formação contínua.

Mas muitas das acções organizadas passaram no entanto a não ser especificamente destinadas à educação de infância, integrando docentes de vários níveis de ensino, aspecto avaliado positivamente, mas também criticado por ter implicado que algumas acções passassem a ser demasiado generalistas.

No entanto, apesar da opinião crítica manifestada por algumas educadoras, parece evidente que em alguns casos foi sobretudo a formação

continua que contribuiu para que passasse a existir uma planificação prévia mais cuidada e fundamentada das práticas educativas.

As temáticas que parecem predominar nas diferentes acções frequentadas, são sobretudo de tipo transversal, sendo poucas as acções de formação que abordam domínios de saber específicos, relacionados com as áreas de conteúdo da educação de infância.

Mais do que as acções de formação contínua frequentadas, a maioria das educadoras valoriza o trabalho que é realizado na rede pública, a nível concelhio, entre a/os profissionais que trabalham na mesma zona. Este trabalho dos *grupos concelhios*, possibilitando uma troca de experiências entre as educadoras e educadores, é considerado como um importante espaço de formação, sendo salientada a necessidade de existir um maior apoio ao seu funcionamento.

Actualmente verifica-se uma grande diversidade relativamente às entidades formadoras existentes, possibilitando uma maior diversidade a nível organizacional e metodológico. No entanto, apesar do enquadramento legal e das estruturas organizacionais possibilitarem às docentes e aos docentes uma gestão mais autónoma do seu processo formativo, isto nem sempre se verifica.

A gestão da formação contínua parece continuar a ser vista como um processo exterior às profissionais e aos profissionais, predominando um certo desconhecimento da dinâmica das entidades formadoras, nomeadamente dos Centros de Formação de Associações de Escolas em que estão integradas.

Mesmo relativamente ao trabalho dos grupos concelhios parece prevalecer, por parte de algumas educadoras, uma certa passividade em relação ao papel que podem desempenhar na organização do seu funcionamento.

No geral as educadoras, reconhecem que nos últimos anos cada vez mais é valorizada a participação activa da/os formanda/os. Consideram no entanto que a formação contínua deve ser mais *prática*.

«As práticas são o tecido quotidiano do trabalho das professoras – ao pedirem 'práticas', pedem afinal meios de acção (...) a formação tem um papel a desempenhar no *tipo de resposta* que dá às necessidades práticas dos professores: receitas ou meios de acção; a mudança está mais na resposta que no pedido. Sem resposta adequada, sem meios de acção, deverão esperar-se retornos a uma fase menos adiantada no processo de

mudança, a paragens, a paralisias desencantadas. (...) Esta formação, que apoia processos de mudança como os entendemos, não se pode construir senão numa dinâmica de terreno com os actores envolvidos.» (Benavente, 1990: 296)

Esta opinião é cada vez mais reforçada em estudos realizados por vários autores. Neste sentido, a partir de uma avaliação da formação contínua de professores do ensino secundário franceses, Cauterman, Demailly, Suffys e Bliez-Sullerot (1999) também salientam a importância da formação ser mais centrada nas necessidades práticas da/os docentes.

«(...) as formações interactivas-reflexivas são bem mais eficazes, quando os formadores-mediadores, deixam em aberto um espaço de reconhecimento mutuo e de experimentação, propondo actividades cujas implicações práticas são evidentes a longo prazo. As dinâmicas pessoais são também decisivas, porque incluem determinada relação com o saber, uma história pessoal, uma imagem de si – facilitadoras ou bloqueadoras na mudança profissional.» (Cauterman, Demailly, Suffys e Bliez-Sullerot, 1999: 210)

Visando uma resposta mais adequada às necessidades sentidas pela/os profissionais, parece evidente reforçar o desenvolvimento de acções mais centradas nos projectos educativos desenvolvidos nas instituições. Tal como referem algumas das educadoras, é importante existir um maior apoio ao trabalho desenvolvido nos grupos concelhios.

– As práticas educativas

Em relação à forma como são caracterizadas as práticas educativas, são sobretudo as educadoras formadas nas escolas privadas que mais salientam a existência de alterações relativamente ao modelo de trabalho aprendido durante a formação inicial. Esta evolução é considerada sobretudo a nível da planificação do trabalho e em relação à sua organização, no sentido de passar a ser desenvolvida uma prática mais centrada nas iniciativas das crianças e mais aberta à colaboração das famílias e da comunidade.

Mas esta evolução nem sempre parece ser evidente na descrição das práticas educativas verificando-se a existência de algumas contradições.

Ao contrário do que seria de esperar, considerando o discurso das educadoras, parece continuar a predominar um trabalho assente na iniciativa do educador, sendo dado pouco espaço à livre expressão da criança. Esta contradição, parece revelar a existência de algumas contradições e dificuldades a nível da organização do trabalho.

Considerando o conceito de *dilema* utilizado por Zabalza (1994: 61) para se referir “a todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua actividade profissional” é de salientar alguns dilemas das educadoras entrevistadas. Estes colocam-se relativamente à forma como pode ser conciliado o trabalho mais centrado na livre iniciativa da criança com as actividades mais orientadas que acham importante desenvolver considerando a preparação para a entrada na escola.

No estudo realizado em Espanha sobre os dilemas práticos dos professores, a partir da análise dos seus diários de aulas Zabalza também refere este *dilema curricular*.

«Deve-se à própria ambiguidade do trabalho educativo no nível pré-escolar. Trata-se de um nível ainda pouco definido, submetido a muitas tensões contraditórias (os pais, os professores de 1º ciclo, a Administração Educativa, etc.). Para uns, trata-se de uma preparação para o primeiro EGB, de modo que as crianças entrem para esse nível sabendo ler e escrever; para outros, trata-se de uma fase autónoma, destinada sobretudo a desenvolver a capacidade expressiva das crianças.» (Zabalza, 1994: 164)

Designando este dilema como “clareza *versus* indefinição do currículo”, o autor salienta que este é sentido por muita/os docentes que trabalham na educação pré-escolar, em consequência desta ser “um nível educativo ainda pouco institucionalizado em termos de currículo” (Zabalza, 1994: 180), encontrando-se por isso no centro de várias tensões e expectativas contrárias.

Paralelamente este autor faz referência a um outro dilema que designa por “afectuosidade *versus* ordem”, que entre outros aspectos traduz a dificuldade que por vezes os professores sentem em conjugar um *clima de afectuosidade* com a necessidade de manter um *clima de ordem*. A propósito deste dilema, o autor salienta o facto dos professores se reportarem à sua própria história e vivência pessoal (Zabalza, 1994: 167, 181).

Estes dilemas apesar de nem sempre surgirem explicitamente no discurso de todas as educadoras, reflectem-se em algumas contradições entre a forma como se referem às características a que deve obedecer o trabalho na educação de infância e a descrição que fazem da sua prática pedagógica.

Como diz Zabalza, apesar destas questões não serem específicas da educação pré-escolar, a ambiguidade que continua a observar-se a nível das finalidades deste nível de ensino, implica a existência de uma maior indefinição curricular, sentida como dificuldade por muita/os profissionais. Como já foi referido, parece existir uma certa ambiguidade relativamente à forma como é concebida a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Pretendendo distanciar-se do modelo escolar, considerado demasiado rígido e tendo em conta a especificidade do grupo etário das crianças, na educação de infância sempre foram privilegiados os princípios da psicologia do desenvolvimento, considerando a adequação desenvolvimental como único critério.

Como é referido por Spodeck e Brown (1996: 41) esta perspectiva desenvolvimentista, implicou uma certa negligência de outras dimensões igualmente importantes, nomeadamente a valorização do desenvolvimento cultural e dos conhecimentos das crianças.

Como podemos observar nos seus projectos de trabalho, as educadoras continuam preferencialmente a planear através de *temas*, que enquadram as diferentes actividades realizadas, sendo pensados os objectivos que se pretendem atingir em termos do desenvolvimento das capacidades das crianças. Os conteúdos de aprendizagem, os *conhecimentos* que as crianças devem aprender, continuam sem ser alvo de reflexão. Alguns dos projectos de trabalho definidos, limitam-se a enunciar o plano de actividades sem explicitar a intenção que lhes dá sentido (Silva, 1998: 114).

Mas esta questão não se restringe só à educação de infância. Nos estudos que têm vindo a ser realizados sobre o pensamento da/os professores, é considerado por vários autores que mesmo quando existe um programa oficial, o trabalho de planificação é feito a partir da reflexão sobre a sequência de actividades que pretendem realizar. No entanto, em consequência da indefinição que tem vindo a caracterizar a educação pré-escolar, esta questão torna-se mais problemática, sendo sentida como uma dificuldade por várias profissionais.

Apesar de gradualmente – sobretudo na sequência da implementação da rede pública do Ministério da Educação – se ter começado a valorizar cada vez mais a importância de serem consideradas as características sócio-culturais das crianças, na prática observamos que algumas educadoras continuam a privilegiar apenas as características do grupo etário das crianças.

Neste sentido, como Plaisance realça (1990: 307) é necessário que a formação da/os profissionais seja repensada de forma a existir uma maior reflexão sociológica, nomeadamente sobre o significado social das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

Na realidade portuguesa, verifica-se que esta dimensão sociológica passou a ocupar um lugar mais relevante nos cursos de formação inicial mais recentes, e também a nível da formação contínua. No entanto, apesar desta evolução, ainda parece prevalecer uma cultura pedagógica essencialmente baseada nos princípios da psicologia do desenvolvimento.

Paralelamente, a maior abertura à participação dos pais e de outros parceiros comunitários é outra das mudanças verificadas a nível das práticas educativas. No entanto, continua a observar-se que em muitos casos este trabalho continua a ser uma dificuldade para várias educadoras. Esta questão toma particular importância considerando que continua a existir uma grande falta de informação em relação à educação de infância.

A forma como o trabalho é avaliado, é um aspecto quase omissa no discurso das educadoras. A ausência de registos organizados, e a necessidade de proceder a formas de auto-avaliação mais rigorosas são aliás aspectos também salientados no relatório de um estudo realizado pela OCDE sobre a educação de infância em Portugal (ME/DEB, 2000: 231, 232).

Das dificuldades sentidas na prática pedagógica, a área da expressão musical é a que parece suscitar mais dúvidas. São também colocadas algumas questões relativamente a outras áreas, nomeadamente em relação à forma como pode ser trabalhada com as crianças a matemática e a aprendizagem da leitura e da escrita. Algumas destas questões reflectem o dilema *curricular* sentido por estas profissionais, relativamente às aprendizagens que devem ser competência do jardim de infância e ao papel que este deve desempenhar na preparação das crianças para a escola.

Algumas educadoras salientam também dificuldades a nível da gestão institucional, nomeadamente durante os primeiros anos de trabalho.

São também colocadas questões relativamente às condições de trabalho, sobretudo a forma como a instabilidade profissional e a falta de recursos materiais condicionam as práticas educativas.

Em relação às principais estratégias utilizadas para ultrapassar algumas das dificuldades sentidas, a maioria das educadoras faz referência à importância das aprendizagens realizadas com as colegas e algumas fazem também referência à formação contínua e às leituras realizadas.

A importância atribuída às aprendizagens que informalmente vão realizando com as colegas, como já foi referido, apesar dos aspectos positivos que lhe estão inerentes, por vezes pode ser um impeditivo à introdução de inovações.

– *A imagem do grupo profissional*

Para algumas educadoras a forma como avaliam o seu grupo profissional nem sempre é muito positiva, sendo referidas algumas rivalidades e dificuldades de entendimento.

A heterogeneidade que várias educadoras consideram caracterizar o grupo, são sobretudo atribuídas à diversidade da rede institucional, às diferenças entre o ensino público e privado e à grande instabilidade profissional que continua a existir na rede pública do Ministério da Educação.

A diversidade que existe a nível da formação inicial, não é tão valorizada apesar de existir uma forte identificação com a escola de formação. Parece observar-se uma certa diferenciação entre a formação realizada em escolas públicas e privadas. Esta é sobretudo referenciada por algumas das educadoras formadas no ensino público.

A heterogeneidade existente a nível da formação inicial, reforçada pela inexistência de orientações curriculares claramente definidas, é considerada como estando na origem de algumas dificuldades no seio do grupo profissional não existindo um referencial comum sobre as características das práticas educativas. No entanto, apesar desta opinião ser partilhada por várias educadoras, não podemos deixar de salientar que estas também consideram que independentemente da formação, o contacto

com as colegas condiciona a existência de uma certa *homogeneidade* a nível das práticas de trabalho, ou, pelo menos, a nível do discurso sobre as práticas de trabalho.

Este fenómeno, que traduz o que naturalmente acontece em consequência da socialização profissional, parece significar a existência de um referencial comum, ou por outras palavras, a partilha de uma cultura pedagógica específica. Este processo de socialização não parece no entanto ser vivenciado da mesma maneira no ensino público e no ensino privado.

No geral é considerado que o desempenho profissional é sobretudo condicionado pelas características pessoais. Esta questão, que não é exclusiva das educadoras verifica-se também em relação às professoras do 1º ciclo do ensino básico, revelando uma certa tradição naturalista, que durante muito tempo caracterizou a profissão.

Como refere Ana Benavente (1990: 294), parece observar-se uma certa tendência para o grupo "(...)se fechar num círculo de afectos e sentimentos; a sua realização profissional (provavelmente não central na vida das mulheres) está ligada, antes de mais, à relação com as crianças, ao 'amor' do seu pequeno público."

Apesar da reconhecida importância que tem sempre que ser atribuída às características pessoais da/os docentes, nomeadamente na educação de infância tendo em conta a especificidade do grupo etário com que trabalham, a sua sobrevalorização coloca algumas questões.

«A formação deve ultrapassar a definição da personalidade dos professores em termos psicológicos e afectivos (vocação, carácter, dons e qualidades), e estendê-la à dimensão cultural e social (o conjunto das relações sociais vividas por um indivíduo e a sua capacidade para as compreender e transformar). (...) a formação das professoras deve ser simultaneamente uma formação *cultural* das pessoas e uma formação para a *construção dos meios de acção*. Este segundo aspecto facilitará a apropriação do espaço de trabalho e a tomada de consciência na acção consigo mesmo, na instituição e quanto às finalidades do trabalho que se realiza.» (Benavente, 1990: 294)

Considerando os diferentes cursos de formação estudados é evidente que se observou uma evolução neste sentido. Esta é particularmente evidente nos cursos da ESE. No entanto, a nível do discurso continua a

ser sobrevalorizada a importância das características pessoais, em relação à importância atribuída à formação profissional.

Observamos também, que apesar de maioritariamente considerarem que a profissão não deve ser exercida exclusivamente por mulheres, algumas educadoras manifestam dúvidas sobre a possibilidade dos homens poderem trabalhar com crianças com menos de três anos. Mais uma vez, inerente a esta questão, está subjacente a sobrevalorização atribuída às características pessoais.

Como é evidenciado por Verba (1993), esta ambivalência, parece revelar que continua a predominar a ideia de que as mulheres têm uma predisposição diferente para cuidar das crianças mais pequenas.

«Sendo considerado suficiente amar as crianças para um bom exercício deste tipo de profissão, constituída quase exclusivamente por mulheres, a importância atribuída à aprendizagem profissional é substituída pelas características inatas das mulheres que naturalmente estão preparadas para o seu desempenho. Tendo sido elas durante séculos quem assegurou os cuidados das crianças pequenas, estas estão acreditadas pelos homens e também por elas próprias – o que as torna cúmplices desta dominação material e simbólica à qual estão sujeitas – para o desempenho desta competência que naturalmente possuem para desempenhar estas funções que lhe estão 'destinadas'.» (Verba, 1993: 294)

Apesar de se verificar uma evolução relativamente a estas ideias, a educação de infância continua a ser uma área quase exclusivamente consignada às mulheres, nem sempre sendo fácil a sua abertura a elementos do sexo masculino.

Considerando as funções profissionais das educadoras e educadores de infância é referida a importância destes serem vistos como docentes, de forma semelhante aos professores e professoras dos outros níveis de ensino. No entanto, maioritariamente consideram que a forma como exercem a sua função docente tem características diferentes, tendo em conta a especificidade do grupo etário com que trabalham e o facto da/os outra/os docentes habitualmente terem uma relação mais distanciada das crianças e das famílias, restringindo-se a *ensinar*, sem assumirem uma função educativa mais ampla, visando o desenvolvimento global das crianças.

Se por um lado é evidente a necessidade de existir uma maior afirmação da sua função docente, por outro lado parece prevalecer a

necessidade de se destacarem do trabalho desempenhado nos outros níveis de ensino, nomeadamente do trabalho realizado no ensino básico que continua a ser visto como demasiado tradicional.

Apesar de considerarem que se tem verificado uma progressiva valorização da importância da educação de infância, algumas profissionais consideram que nem sempre é reconhecido o seu potencial educativo.

A indefinição das políticas educativas que têm caracterizado a educação de infância é considerada como a principal explicação para algumas das dificuldades do grupo profissional. Consideram, no entanto, que se começa a observar uma certa evolução da política educativa definida para a educação pré-escolar. Para várias educadoras é fundamental a existência de uma maior união no seio do grupo profissional, para uma maior defesa dos seus direitos e para um maior reconhecimento da profissão.

– O desenvolvimento profissional

Como já foi dito na primeira parte deste trabalho, Bourdoncle (1991: 76) considera que subjacente ao desenvolvimento profissional é fundamental a autonomia e o reconhecimento social da profissão. De acordo com a opinião das educadoras que integraram este estudo, a estrutura organizacional da rede pública, apesar das diferentes questões que afectam o seu funcionamento, proporciona melhores condições para que este desenvolvimento seja possível.

Para além da maior autonomia profissional, os espaços de formação organizados entre profissionais são considerados muito importantes. Como é referido por Hargreaves (1998: 209, 210) a colaboração e a colegialidade, traduzindo-se na capacidade de tomar decisões partilhada e na realização de consultas entre colegas, tomam uma particular importância no desenvolvimento profissional da/os docentes. No entanto, este autor salienta que tudo depende da forma como esta colaboração decorre. Neste sentido, salienta que frequentemente estas redes de colaboração são induzidas por exigências administrativas, funcionando de forma inflexível e ineficaz.

Esta questão é também salientada por algumas das educadoras, que referem que apesar da reconhecida importância destes grupos de trabalho

estes nem sempre funcionam de forma eficaz. O apoio formativo subjacente ao desenvolvimento inicial da rede pública, apesar das marcas que implicou, evidentes no discurso de quase todas as educadoras, nem sempre parece ter sido significativo no desenvolvimento das práticas educativas. Esta contradição, parece revelar que apesar dos esforços realizados, as redes de colaboração que informalmente foram sendo implementadas, acabaram por nem sempre cumprir os seus objectivos.

Apesar da reconhecida importância atribuída às aprendizagens realizadas com as colegas, estas nem sempre parecem corresponder a uma verdadeira evolução. Sem uma reflexão fundamentada, a mera troca de experiências nem sempre implica a existência de uma evolução positiva a nível dos saberes profissionais.

Considerando o conceito de desenvolvimento profissional, a atitude de constante pesquisa, questionamento e procura de soluções que lhe está subjacente, observamos que nem sempre este processo se verifica. Em certos casos, parece observar-se que perante as novas solicitações, as soluções encontradas não implicam mudanças profundas nas práticas de trabalho.

Muitas das novas ideias que na década de 80 se começaram a difundir em relação à educação de infância, sem a existência de uma devida preparação das educadoras e educadores relativamente à sua integração nas práticas educativas, corresponderam ao desenvolvimento de um trabalho onde se verifica por vezes a confluência de influências contraditórias.

Considerando os diferentes dados apresentados, parece evidente que as redes de colaboração que se estabelecem entre profissionais, funcionam como facilitadoras do processo de socialização, apoiando a identificação à cultura do grupo profissional, assegurando a continuidade de saberes, valores e atitudes, mas nem sempre de forma crítica e reflexiva. Parece observar-se que por vezes, no processo de socialização, as educadoras se apropriam das principais características que orientam o discurso sobre a acção educativa, sem existirem alterações significativas nas suas práticas de trabalho, ou por outras palavras, sem existir um verdadeiro desenvolvimento profissional.

Ao longo deste estudo, tem vindo a ser considerado o processo de desenvolvimento profissional, de acordo com a definição de Nóvoa

(1997: 182-184). Para este autor, para além das dimensões *pessoal*, *pedagógica*, *organizacional* e *colectiva*, subjacente ao processo de desenvolvimento profissional, temos que considerar a capacidade da/os docentes tomarem decisões de forma reflectida (*deliberação*), o prestígio e imagem social da profissão (*estatuto*), de acordo com as características do espaço organizacional e do contexto sócio-histórico em que esta é exercida (*consciência*), envolvendo compromissos éticos e deontológicos (*responsabilidade*).

O desenvolvimento profissional é assim concebido como um processo complexo e pluridimensional, que tem que ser enquadrado de acordo com o contexto sócio-histórico que lhe está subjacente. A história recente da profissão e a indefinição da política educativa existente para a infância, tem vindo a implicar – utilizando a terminologia de Nóvoa – que muitas educadoras não tenham uma *consciência* clara do seu *estatuto* e da *responsabilidade* que podem assumir enquanto membros do grupo profissional a que pertencem, o que afecta a sua capacidade de *deliberação*. Este aspecto implicou diferentes tipos de imprecisões e de dificuldades que afectam o desenvolvimento profissional.

V

Formação e Desenvolvimento Profissional: Análise final

"A proposta de mudança do Governo baseia-se num processo de mudança típico dos países ibérico – latino – americanos – a justaposição de camadas. Muda-se acrescentando uma nova camada às camadas já existentes. Assim o sistema compõe-se de camadas sobrepostas com espírito e regras diferentes, que tornam difícil a sua compreensão e morosa a sua gestão. Como alguns já referiram, isto transforma os sistemas nestes países em museus vivos, pois através da análise da legislação em vigor e das instituições se pode visitar o passado longínquo, o passado próximo e o presente.

No entanto, os benefícios deste tipo de mudanças são muito variáveis. Corre-se o risco de o bem que se quer fazer se fazer mal e o mal que se quer fazer se fazer bem. É mais seguro proceder a um enquadramento normativo e organizacional global neste processo de mudança."

(Parecer nº2/95 do Conselho Nacional de Educação Relator:
Prof. Doutor João Formosinho)

– O papel da formação

A propósito das dificuldades de mudança frequentemente verificadas na prática pedagógica das professoras do 1º ciclo do ensino básico, Benavente (1990) faz uma analogia com a teoria de Watzlawick e da Escola de Palo Alto, em que são diferenciados dois tipos de mudança.

«É verdade que a maior parte das mudanças pedagógicas não tocam, no domínio da formação, as questões fundamentais que se põem na sala de aula e na instituição. Mais didáctica, mais métodos, mais informação significa, como dizem os autores de Palo Alto, 'mais da mesma coisa': se não há uma recentração das questões e se não se passa a outro tipo de lógica, as professoras continuam prisioneiras de si próprias, do seu papel na instituição e, daí, dos projectos de poder." Neste sentido, salienta que para mudar as práticas escolares é preciso "trabalhar sobre as práticas sociais". (Benavente, 1990: 108,109)

Subjacente à formação está sempre a história pessoal de cada um/a, nomeadamente a sua vivência escolar anterior. Esta, de acordo com a opinião de alguns autores, implica que a formação por vezes seja pouco determinante, factor que vem reforçar a necessidade de desenvolver uma atitude mais reflexiva e crítica desde a formação inicial.

Garcia (1999: 77) salienta que a formação inicial, entre outras funções, ao pretender fomentar a mudança educativa, por vezes acaba por contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante no sistema educativo. A este propósito refere a revisão bibliográfica feita por Zeichner e Gore (1990: 336) relativamente à socialização dos professores e das professoras, em que é salientado que os conhecimentos e atitudes que os cursos de formação pretendem transmitir têm escassas probabilidades de ser incorporados no repertório cognitivo das futuras e

futuros docentes. Este facto é justificado pela influência de variáveis mais determinantes como o sexo, a idade, a raça, a capacidade e a classe social, entre outras, que funcionam sempre como mediadoras no impacto que a formação tem junto das futuras e futuros professores. Frequentemente os cursos de formação alteram pouco e, sobretudo confirmam e reforçam o que as formandas e formandos já trazem consigo (Garcia, 1999: 85).

Sem concordar inteiramente com o ponto de vista destes autores, considerando a importância da formação inicial, nomeadamente em relação à forma como se processa a construção da identidade profissional, facto que é realçado por todas as educadoras, é de salientar que a sua influência se dilui ao longo da experiência profissional. E, sobretudo, é de considerar que paralelamente ao processo formativo as crenças das educadoras e educadores são sempre uma variável determinante.

Como refere Spodek (1985: 9,10), o processo de construção dessas crenças ou *teorias implícitas* é um processo evolutivo que começa muito antes da formação inicial e que continua a desenvolver-se durante a actividade profissional. De acordo com o autor estas teorias são desenvolvidas a partir dos conhecimentos adquiridos durante a formação, sendo estes *filtrados* pelo seu sistema de valores, sendo posteriormente testadas e até modificadas no decurso da sua actividade profissional.

A este propósito, Filomena Gaspar (1991: 106, 107), baseando-se nas opiniões de Spodek e no estudo que realizou com um grupo de profissionais de educação de infância do distrito de Coimbra, refere a relação que existe entre o processo de formação, as *crenças* das educadoras e educadores e o trabalho por estes desenvolvido. Salienta ainda a influência dos anos de serviço e das características dos contextos insitucionais.

A formação é sempre condicionada pelas vivências anteriores, pela experiência profissional e pelas características do contexto institucional. De acordo com a opinião das educadoras entrevistadas as aprendizagens realizadas com as colegas parecem desempenhar um papel fundamental neste processo, sobretudo na rede pública de jardins de infância.

Este processo de socialização apesar da sua inegável importância na construção de uma identidade profissional, tal como foi salientado, por vezes reforça algumas das *teorias implícitas*, acabando por filtrar as inovações que se tentam introduzir nas práticas pedagógicas. Neste sentido, como Evans (1982) refere, o trabalho desenvolvido na educação de infância

é um *pot-pourri* onde se misturam várias práticas, por vezes contraditórias, sem a existência de linhas de orientação claramente diferenciadas. Este aspecto é reforçado pela heterogeneidade que caracteriza a formação inicial e pela inexistência de orientações curriculares claramente definidas.

Paralelamente não se pode esquecer a influência das vivências escolares anteriores. Apesar da atitude crítica que a maioria das educadoras parece ter em relação ao modelo escolar, considerado demasiado rígido e directivo, as práticas educativas que por vezes são desenvolvidas parecem ser muito orientadas, não dando espaço à iniciativa das crianças.

Para superar estas questões, tem vindo a ser cada vez mais valorizada a necessidade de desenvolver uma atitude mais crítica desde a formação inicial. Para que a prática pedagógica deixe de ser vista como uma mera aplicação de saberes, contra uma postura rotineira, defende-se a necessidade de uma atitude mais atenta e activa no desempenho profissional da/os docentes.

Analizando a evolução que tem estado subjacente aos diferentes modelos de formação inicial, verifica-se a tendência destes serem menos normativos, sendo favorecido o desenvolvimento de práticas educativas mais fundamentadas e contextualizadas. Esta evolução, que parece evidente no discurso das educadoras, revela-se também no peso que passou a ser atribuído à formação científica, no maior espaço dado ao desenvolvimento de trabalhos de pesquisa.

O facto da prática pedagógica passar a surgir de forma mais integrada no modelo de formação inicial, parece ser também um factor positivo. No entanto, o excessivo peso teórico dos cursos actuais é visto como uma lacuna que pode dificultar a integração dos saberes necessários ao exercício profissional. Neste sentido, é de salientar que as alterações mais recentes feitas aos planos de estudo das ESEs, na sequência da formação ter passado a ter mais um ano de duração, possibilitou a existência de mais tempo para a formação prática das futuras e futuros educadores.

Todavia, a evolução que tem vindo a caracterizar a formação inicial, nem sempre é evidente a nível das práticas educativas desenvolvidas.

«O profissional tem uma formação inicial que o prepara para determinadas funções sociais e lhe dá acesso a uma formação contínua que lhe possibilita aprofundar os conhecimentos na sua área profissional. A vivência da profissão permite ao indivíduo

contactar com outros profissionais com quem partilha uma linguagem e determinadas perspectivas e, também, ir acumulando experiência, ao comparar a situação actual com situações semelhantes anteriormente vividas. Esta experiência acumulada pode ser encarada como processo de construção de saberes, mas também como reforço de preconceitos e instalação de rotinas, que tornam mais difícil a mudança e a reflexão sobre a prática.» (Silva, 1996: 246-248)

Neste sentido, a existência de um maior apoio à inserção profissional das educadoras e educadores, pode ser importante no sentido de fomentar uma atitude mais crítica por parte desta/es jovens profissionais.

Paralelamente ao desenvolvimento de uma atitude que possibilite um *meta-conhecimento* da acção pedagógica, fundamental para a aquisição de novos esquemas conceptuais, é fundamental o desenvolvimento de uma atitude crítica, no sentido de que fala Habermas, para uma análise *a posteriori* das características e processos da sua própria acção (Gómez, 1992: 104,105).

Voltando a considerar os diferentes tipos de profissionais considerados por Arnot (1997) – professor precavido; professor reflexivo; professor crítico – é necessário que a formação proporcione uma maior consciência das características sócio-culturais dos diferentes contextos institucionais para o desenvolvimento de uma atitude mais crítica. A formação não pode restringir-se a informar (modelo subjacente ao tipo de professor precavido) nem a fomentar uma maior reflexão sobre a acção pedagógica, nomeadamente através da utilização de metodologias de investigação (modelo subjacente ao tipo de professor reflexivo).

Esta autora refere a importância de desde a formação inicial ser fomentada uma maior consciência crítica, de reflexão e análise sobre a sociedade em que vivem e sobre o papel que podem desempenhar como agentes de mudança no contexto sócio-político em que trabalham (Arnot, 1997).

De facto, o maior peso que nos modelos actuais de formação é atribuído à componente científica, nem sempre implica uma atitude crítica por parte da/os futura/os educadores.

A este propósito, a formação (inicial e contínua) não se pode restringir à transmissão de saberes, nem às questões directamente relacionadas com a prática pedagógica. Para além da dimensão institucional, a análise crítica sobre as características do contexto sócio-político assim como a

reflexão sobre as características do grupo profissional são fundamentais para uma maior consciência crítica do seu desempenho profissional.

Neste sentido Alarcão (1996a:175) refere que é cada vez mais importante aceitar-se “o sujeito em formação, quer ele seja aluno ou professor, como pessoa que pensa”, dando-lhe o “direito de construir o seu saber”, valorizando “a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir” reconhecendo “a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem.”

Contrariamente a uma formação *tecnicista* ou *mecanicista*, a autora defende a necessidade do/a formador/a assumir o papel de facilitador/a da aprendizagem. “A actividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão.” (Alarcão, 1996: 19)

A *formação contínua* é considerada menos determinante do que a formação inicial. Para algumas educadoras, mais do que as acções frequentadas, são sobretudo valorizadas as redes de colaboração que vão estabelecendo com colegas.

O facto da formação contínua ser considerada demasiado *distante* da prática pedagógica, é uma questão que tem levado ao desenvolvimento de vários esforços, que visam o desenvolvimento de práticas mais centradas nas escolas e nas necessidades do corpo docente.

– As diferentes dimensões de análise estudadas

Analisando mais atentamente estas questões, de acordo com as dimensões que têm vindo a ser consideradas, começando pela *dimensão pessoal*, é evidente que se observam várias diferenças, independentemente das características da formação inicial e do contexto institucional.

Muito mais do que a formação contínua, a formação inicial é uma referência importante que parece condicionar a forma como é vivenciada a profissão, sendo um marco fundamental na construção da identidade profissional.

Apesar da importância atribuída à formação inicial, verifica-se no entanto que em relação às práticas educativas estas são muito mais

condicionadas pelas características do contexto institucional e pelas interações sociais que estes proporcionam, sendo valorizadas as redes de colaboração que vão sendo estabelecidas com outra/os colegas.

No geral, verifica-se que as características pessoais são consideradas como determinantes para um bom desempenho profissional. Neste sentido, apesar da maioria das educadoras ser considerado importante a entrada de mais homens para a profissão, continuam a existir algumas ambivalências em relação a este aspecto, sobretudo quando é considerada a possibilidade de poderem existir educadores do sexo masculino a trabalharem com crianças com menos de 3 anos.

Em relação à dimensão *acção pedagógica*, algumas inovações que passaram a integrar o discurso sobre as práticas educativas nem sempre são evidentes nas descrições das práticas de trabalho. Esta contradição, apesar de nem sempre ser evidente para todas as educadoras, é apontada como dificuldade por algumas.

Algumas das principais dificuldades surgem a nível da planificação e organização do trabalho, nomeadamente em relação à organização do grupo de crianças surgindo algumas contradições e incoerências nas práticas educativas.

Apesar de por vezes ser evidente que no seu trabalho apenas ficaram algumas influências pontuais daquilo que aprenderam durante a formação inicial, esta é sempre considerada como uma referência por todas as educadoras.

Considerando a dimensão *espaço organizacional*, parece evidente que as características dos diferentes contextos institucionais condicionam o desenvolvimento das práticas educativas.

As diferentes características de funcionamento das instituições condicionam todo o trabalho, sendo sobretudo salientadas as diferenças do horário, existentes entre o ensino público e no ensino privado.

Mas a principal divergência diz respeito à autonomia profissional, um dos aspectos considerados mais positivos na rede pública do Ministério da Educação. No entanto o facto de nesta rede predominarem instituições de lugar único implica que a/os profissionais fiquem demasiado sozinha/os. Neste sentido é salientada a falta de apoio perante alguns casos de crianças com graves carências sociais.

Em relação às condições de trabalho, é uma forte condicionante a instabilidade das colocações que continua a caracterizar a rede pública. São também várias as dificuldades relativas à gestão institucional, nomeadamente a enorme carga burocrática que existe na rede pública. É no entanto salientado o facto da rede pública facilitar uma maior abertura à colaboração dos pais e da comunidade.

Quanto à dimensão *processo colectivo* apesar de ser reconhecida a existência de uma evolução positiva, continuam a ser consideradas várias questões que afectam o grupo profissional. Observa-se no entanto a existência de expectativas muito positivas por parte de algumas educadoras em relação às alterações que então se começaram a perspectivar nas políticas educativas.⁷⁸

No geral, as educadoras consideram continuar a existir um certo desconhecimento das finalidades do seu trabalho, que nem sempre é valorizado como o da/os docentes dos outros níveis de ensino. No entanto, é de salientar que de acordo com opiniões de pessoas exteriores ao grupo profissional, esta desvalorização não parece existir. Apesar de maioritariamente fazerem referência à falta de reconhecimento social do seu trabalho a maioria das educadoras considera não sentir esta questão no quotidiano do seu trabalho.

Todas valorizam a sua identidade docente. Parece predominar, no entanto, uma certa ambivalência relativamente às professoras e professores dos outros níveis de ensino, nomeadamente em relação aos docentes e às docentes do 1º ciclo do ensino básico.

A especificidade do seu desempenho profissional é considerada por quase todas as educadoras. Entre outros aspectos, esta é atribuída ao facto de na educação de infância existir uma maior preocupação em atender ao desenvolvimento global da criança, sendo desenvolvido um trabalho mais centrado nos seus interesses e iniciativas, contrariamente à escola que é considerada como continuando a ser muito directiva e tradicional.

A grande heterogeneidade que caracteriza a sua profissão, considerando a diversidade da formação e, sobretudo, as diferenças que conti-

⁷⁸ Em 1996/97 em consequência destas alterações, como foi já referido, foi publicada a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, foram definidas Orientações Curriculares mais precisas e foram também definidas mudanças a nível da formação.

nuam a observar-se a nível dos contextos institucionais, implicam algumas dificuldades de entendimento e a existência de uma falta de união entre profissionais.

Apesar das redes de colaboração que desde sempre têm caracterizado o funcionamento da rede pública, parece predominar um certo individualismo relativamente à forma como é vivida a profissão. Este facto, para além de em parte derivar da heterogeneidade que caracteriza o grupo, parece também ser condicionado pela desigualdade das condições de trabalho entre o ensino público e privado e pela instabilidade das colocações que acaba por implicar algumas rivalidades no seio do grupo profissional.

O maior desenvolvimento da rede institucional, a criação de novos lugares, e o maior investimento político a nível da educação de infância são considerados fundamentais para uma maior estabilização e união da/os profissionais.

O facto de se verificar uma evolução no reconhecimento social do seu trabalho, possibilita que as educadoras possam entrar numa nova fase da sua história. Depois do esforço feito, para uma maior abertura à colaboração de outros parceiros comunitários, é altura das educadoras e educadores passarem a dar mais relevo às redes de colaboração entre pares, ultrapassando as questões que os têm dividido.

– Reflexão final: formação e desenvolvimento profissional

São ainda muitas as desigualdades que existem no seio do grupo profissional, nomeadamente a grande diferenciação que existe em relação às educadoras e educadores que trabalham com crianças com menos de 3 anos.

As diferenças que se verificam a nível da formação, têm implicações a vários níveis, nomeadamente em relação à forma de conceber a profissão e a prática pedagógica. Apesar de muitas destas diferenças se irem esbatendo ao longo da experiência profissional, estas começam por se observar na forma como são vivenciados os primeiros anos de trabalho.

Os modelos de formação mais recentes, menos *normativos*, favorecem o desenvolvimento de uma atitude mais flexível e reflexiva, que facilita uma melhor adequação à especificidade de cada realidade.

A nova forma de conceber a educação de infância, que começou a delinear-se nos cursos da ENEI, marcou uma diferença relativamente ao que até aí era realizado. Algumas das inovações que então se pretendiam introduzir foram mesmo defendidas de forma exagerada, o que implica algumas dificuldades na sua concretização.

A propósito das mudanças, que caracterizaram o início dos cursos públicos de formação e o desenvolvimento inicial da rede de jardins de infância do Ministério da Educação, no geral, estas visavam uma maior contextualização das práticas educativas, considerando as características específicas de cada realidade.

Apesar da educação pré-escolar sempre se ter pretendido diferenciar do modelo escolar tradicional, valorizando o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais centrada nas crianças, a partir do final da década de 70 passa a ser dada uma maior importância à sua participação activa e autónoma.⁷⁹ A par das características psicológicas, passa a ser dada uma maior atenção às características sócio-culturais das crianças.

Começa também a haver uma maior exigência na planificação, facto que é gerador de contradições. Estas, reforçadas pela inexistência de uma clara definição dos objectivos e conteúdos da educação de infância e pela diversidade observada a nível da formação, implicaram que algumas práticas de trabalho se continuassem a caracterizar por uma excessiva informalidade.

«A velha ideia (...) de que na escola infantil o mais importante é as crianças sentirem-se bem, devendo o educador converter em interesses os estímulos de cada situação (ser espontâneo e criativo) começa a ser diferente: a do trabalho planificado, pensado com um sentido de continuidade. E isto não tem que significar uma 'previsão rígida' e 'aborrecida'. Trata-se de articular a 'fundamentação' curricular (intencionalidades claras, sequência progressiva de intenções e conteúdos formativos, previsão de recursos, etc.) que permite dar sentido tanto às diferentes linhas de actuação planificadas previamente como a outras que vão surgindo no dia a dia.» (Zabalza, 1996: 23)

⁷⁹ Observa-se por exemplo que em substituição de um modelo de trabalho influenciado pela metodologia dos centros de interesse, baseada nas ideias de Decroly, passa a ser valorizada a metodologia do projecto, baseada nas ideias de Dewey e Kilpatrick.

O facto de muitas educadoras terem aprendido a planificar o seu trabalho, de forma demasiado informal, implicou que ainda hoje surjam várias dificuldades a este nível. Frequentemente os planos definidos limitam-se a definir objectivos muito gerais, explicitando as estratégias a desenvolver, sem uma clara reflexão dos conteúdos de aprendizagem que lhes estão subjacentes.

Algumas destas contradições observam-se também a nível da organização do trabalho. Ao contrário do seu discurso, frequentemente as educadoras continuam a desenvolver um trabalho muito orientado, nem sempre sendo dado espaço à iniciativa das crianças. As actividades livremente escolhidas pelas crianças continuam, muitas vezes, a funcionar apenas como suporte às actividades mais orientadas, sem rentabilizar o seu potencial educativo. Como referem Sylva, Roy e Painter (1980: 77), sem serem apoiadas pelas educadoras, estas actividades são por vezes desenvolvidas de forma rotineira e estereotipada, acabando por ser pouco estimulantes cognitivamente.

Se por um lado o jardim de infância, pode ter um papel fundamental, proporcionando às crianças novas aprendizagens por outro lado, como refere Lurçat (1982: 188), pode correr o risco de se tornar demasiado normativo, impondo um modelo único sem atender às diferentes características das crianças.

Muitas destas questões têm que ser entendidas como resultado da indefinição que tem caracterizado o trabalho da educação pré-escolar. Sem um referencial comum, sempre com a preocupação de marcar a sua especificidade em relação à escola, verifica-se, no entanto, que subjacente à cultura pedagógica que se foi definindo no seio do grupo profissional se observam alguns vestígios do modelo escolar tradicional: estes indícios começam por se verificar no papel central que é ocupado pela educadora ou pelo educador, na uniformização que por vezes é imposta às crianças.

Ao contrário da escola predomina, no entanto, uma perspectiva desenvolvimentista, em que são privilegiadas as competências e atitudes a desenvolver, não sendo tão valorizada a aquisição de conhecimentos. Esta perspectiva parece revelar uma certa desvalorização relativamente ao papel que a aprendizagem pode desempenhar no desenvolvimento das crianças.

Parecem prevalecer algumas ambivalências e contradições relativamente à forma como é concebida a relação entre o desenvolvimento e a

aprendizagem. Esta ideia é reveladora de determinada forma de representar a infância, parecendo predominar uma concepção idílica e protectora, que por vezes tende a subestimar as capacidades das crianças.

Este aspecto é salientado no relatório elaborado por uma equipa da OCDE na sequência de um estudo realizado em 1999 sobre a realidade da educação pré-escolar e dos cuidados para a primeira infância em Portugal.

«As crianças gozam de um lugar especial na sociedade portuguesa, como podemos testemunhar durante as visitas que fizemos, sendo particularmente visível o calor e a tolerância que marcam as interações afectivas entre o pessoal e as crianças. (...) parece existir uma visão "romântica e idílica" da infância e um menor reconhecimento de que as crianças são actores sociais de pleno direito (...). Esta visão idealista das crianças como seres frágeis e vulneráveis, pode, por vezes, resultar num desequilíbrio entre o que os adultos julgam ser as necessidades das crianças e as necessidades que elas, de facto, têm. Apesar desta visão sobre a infância poder ajudar a que as necessidades das crianças no campo da saúde e da segurança sejam satisfeitas, pode igualmente tornar os adultos demasiado protectores e limitadores das oportunidades que as crianças precisam de ter, no sentido de explorarem e serem estimuladas pelo meio.» (ME/DEB, 2000: 204)

Esta questão não é no entanto específica da realidade portuguesa. Muito influenciada pelos avanços das teorias da psicologia do desenvolvimento, associada a uma nova de conceber a infância, a educação de infância foi-se organizando como um espaço propiciador do livre desenvolvimento e maturação das crianças.

A forma como as crianças são representadas pelos adultos, tende a ser demasiado idealizada, nem sempre sendo consideradas as mudanças que têm vindo a ser determinadas pela evolução sócio-cultural. Representando a infância em oposição à idade adulta, de forma pouco crítica, frequentemente surge a tendência para subestimar as suas capacidades.

«Ao longo dos primeiros anos, os professores tendem a sobrestimar as crianças academicamente e a subestimá-las intelectualmente. (...) Uma decoração tipo Disneylândia que se vê em muitas das salas de jardins de infância parece criar um ambiente que não favorece o cultivo da mente. (...) Ao dar a entender que a diversão e o prazer se confundem com a educação, a decoração trata as crianças mais como

animais de estimação do que como pessoas conscientes (embora inexperientes).» (Katz e Chard, 1997: 8, 9)

Nas orientações curriculares recentemente definidas, observa-se uma mais clara definição dos conteúdos de aprendizagem, passando este tipo de ensino a ser concebido de forma mais abrangente, sendo consideradas, para além da componente desenvolvimentista, a componente cultural e a aquisição de conhecimentos.

Esta evolução, é também evidente se considerarmos as actuais características dos cursos de formação, em que passou a ser valorizada a formação em diferentes áreas científicas relacionadas com os conteúdos de aprendizagem da educação pré-escolar. Apesar do risco da excessiva compartimentação disciplinar que se observa nestes cursos, considerando as características monodocentes da/os profissionais da educação de infância, não podemos deixar de voltar a salientar como positivo o facto de ter passado a existir uma maior aprofundamento da sua formação científica.

Muitas das tendências de evolução analisadas, que se têm vindo a delinear em relação às práticas educativas, não têm deixado marcas significativas, acabando por se misturar com as formas de trabalhar mais tradicionais, sem chegar a verificar-se uma verdadeira transformação.

Esta situação tem no entanto que ser analisada de acordo com a própria evolução da história da educação de infância. Como é referido no Parecer do Conselho Nacional de Educação elaborado por João Formosinho em 1995, a evolução que tem caracterizado a realidade portuguesa tem correspondido a um processo de mudança por justaposição de camadas, sobrepondo-se as novas ideias e estruturas às mais antigas, por vezes contraditórias, sem a existência de um enquadramento normativo propiciador da existência de uma verdadeira inovação.

Apesar deste parecer se referir sobretudo à generalidade do modelo organizacional de expansão da educação pré-escolar, esta análise também é válida se considerarmos as características do trabalho pedagógico desenvolvido.

Sem uma clara explicitação e enquadramento, considerando a diversidade dos referenciais transmitidos pela formação inicial, as práticas educativas têm vindo a evoluir de forma demasiado informal, em que se

misturam várias tendências, por vezes contraditórias, sem uma clara consciência das finalidades que lhes estão subjacentes.

Apesar de cada vez se verificar uma maior preocupação relativamente à existência de uma planificação mais fundamentada e contextualizada, muita/os profissionais continuam a sentir várias dificuldades a este nível, aspecto que frequentemente origina a existência de um trabalho pouco reflectido e estimulante.

O facto de recentemente terem sido clarificadas as orientações curriculares da educação pré-escolar, foi uma evolução positiva. No entanto, depois de muitos anos de indefinição é necessário mais tempo e mais apoio para que esta evolução possa ser generalizada.

A grande heterogeneidade que continua a caracterizar os contextos institucionais e as difíceis condições de trabalho que afectam a/os profissionais são variáveis que condicionam as práticas educativas. Apesar da publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), actualmente continuam a predominar várias indefinições, diferenças entre o ensino público e privado, entre os profissionais que trabalham na educação pré-escolar e os que trabalham com as crianças mais pequenas.

Na rede pública, apesar do maior desenvolvimento dos últimos anos, continua a existir uma grande instabilidade profissional, uma das principais dificuldades sentidas pelas educadoras e educadores, que acaba por interferir nas práticas educativas.

Em menos de 30 anos, depois de muito tempo sem existir uma política educativa para a infância, foram muitas as alterações que foram sendo definidas, observando-se por vezes contradições, sem existir um verdadeiro desenvolvimento *sustentado* deste nível de ensino. Não podemos, no entanto, deixar de salientar como muito positivo o facto de nos últimos anos, a par da preocupação com o crescimento da rede institucional, o discurso político se ter começado a preocupar com a qualidade do funcionamento da educação de infância.

Como refere João Formosinho é importante que o papel do Estado seja redefinido no sentido de passar a existir: *Mais Estado, Menos Estado e Melhor Estado*. Apesar de não ter que ser o único responsável pelo apoio à expansão e desenvolvimento da educação de infância, o Estado tem que assumir um papel mais activo a nível de coordenação, apoio e inspecção, sendo menos burocrático e mais eficaz (Formosinho, 1996:1,3).

A maior autonomia profissional nomeadamente a nível da gestão dos estabelecimentos educativos pode facilitar uma melhor gestão do processo de formação e desenvolvimento profissional. Continuam no entanto a predominar algumas ambivalências tanto por parte da/os profissionais como por parte dos serviços responsáveis, predominando uma lógica de uniformização de respostas, independentemente das características específicas de cada realidade.

«O desafio da reestruturação na educação e em outros contextos consiste em abandonar ou atenuar os controlos burocráticos, os decretos inflexíveis, as formas paternalistas de confiança e os arranjos rápidos ao nível do sistema, para escutar, articular e unir as vozes díspares dos professores e dos outros parceiros educativos (...). Trata-se igualmente de instituir confiança nos processos de colaboração, de risco e de melhoramento contínuo, bem como forma de criar tipos mais tradicionais de confiança entre as pessoas. Trata-se, finalmente, de apoiar e fortalecer as culturas das escolas e aqueles que estão nelas envolvidos, de apoiar e fortalecer as culturas das escolas e aqueles que estão nelas envolvidos, de modo a que possam realizar eles próprios as mudanças, numa base contínua.» (Hargreaves, 1998: 295)

Hargreaves salienta a importância de serem fortalecidas as relações de colaboração entre profissionais, considerando que a criação de redes colegiais produtivas e de apoio entre professores é uma base fundamental no desenvolvimento destes profissionais.

Referindo-se aos aspectos mais determinantes na sua aprendizagem profissional, as educadoras de infância também salientaram a importância das interações que foram estabelecendo com a/os colegas, ao longo da carreira. No entanto, estas redes de colaboração, nem sempre se revelam eficazes. Subjacente a esta questão, surgem diferentes motivos que vão desde a falta de implicação que por vezes se verifica quando estes grupos se reúnem apenas para responder a imposições burocráticas; a grande mobilidade docente que dificulta a continuidade dos projectos iniciados; a falta de apoio; as dificuldades de entendimento entre profissionais.

Apesar da sua importância, a artificialidade que por vezes caracteriza o funcionamento destes grupos, mais do que proporcionar um desenvolvimento inovador, acaba por implicar que algumas ideias sejam filtradas, acabando por não ter consequências significativas na prática pedagógica.

De acordo com as educadoras que integraram estes estudo, aprende-se a ser educador/a através das diferentes experiências que vão decorrendo, sendo, no geral, considerado que esta aprendizagem é um processo contínuo, que se vai desenvolvendo ao longo de toda a carreira profissional. E muitas vezes um processo de socialização pouco reflectido impede a existência de um verdadeiro desenvolvimento profissional, no sentido do desenvolvimento de uma atitude de questionamento e de procura de novas respostas.

Apesar dos diferentes condicionantes e dificuldades sentidas, o discurso das educadoras revela um grande empenho e motivação, assim como uma identidade muito forte relativamente à profissão. Fruto de um processo de socialização complexo e diversificado, esta/es profissionais têm a consciência de serem um grupo com uma história comum.

As normas que orientam o seu desempenho profissional, nem sempre claramente definidas, variam de acordo com os contextos institucionais e de acordo com a situação profissional, o que implica um certo individualismo que dificulta a existência de uma gestão mais activa e autónoma da profissão.

A maior autonomia e reconhecimento da profissão surgem como condições básicas para um maior desenvolvimento profissional facilitador de uma participação mais activa e critica na forma de vivenciar a profissão, assim como uma maior capacidade de auto-organização. No entanto, as grandes desigualdades que a este nível se continuam a verificar, são entraves ao desenvolvimento profissional de muitas educadoras e educadores de infância.

... e para concluir...

Gostava de sublinhar uma ideia que percorre toda a reflexão realizada ao longo desta pesquisa: o *déficit* de evolução das práticas relativamente ao discurso pedagógico e as várias contradições que se observam entre o discurso, a forma como este se generalizou, e as práticas de trabalho desenvolvidas.

As incoerências ao nível das concepções teóricas que integram algumas práticas educativas revelam imprecisões do discurso pedagógico, quase inevitáveis, considerando a forma aditiva como se construiu. Mas

estas incoerências manifestam sobretudo a forma passiva e pouco reflexiva com que muita/os profissionais se apropriam do seu sentido e das suas implicações.

A forma literal que este discurso adquire, paradoxalmente, inibe o seu questionamento e a sua concretização nas práticas educativas. O facto de partilharem um mesmo discurso, que assume um papel importante como elemento de coesão e socialização profissional, acaba por dissimular, aos olhos de certas educadoras e educadores, as divergências entre o discurso que assumem e as características das suas práticas de trabalho.

Para ultrapassar estas contradições, é necessário uma análise crítica das concepções sobre o processo educativo. Sem negligenciar a importância da prática pedagógica na aprendizagem profissional, é importante analisar a forma como se foi organizando e generalizando no seio do grupo profissional, o discurso que lhe está subjacente, encorajando a sua *desmistificação*. Paralelamente, parece evidente que é necessário proceder ao desenvolvimento de trabalhos de investigação que conduzam a uma maior fundamentação e legitimação dos saberes profissionais que devem caracterizar as práticas educativas.

O individualismo que transparece no discurso de diversas educadoras relativamente à forma como vivem a profissão é outra questão cuja reflexão carece de ser mais aprofundada. Este individualismo deriva não apenas da grande heterogeneidade da formação e dos contextos institucionais, mas também da grande instabilidade profissional, um dos principais problemas que afecta esta/es profissionais.

Como formadora, tomei uma maior consciência do facto da formação inicial não ser o aspecto mais determinante do processo de aprendizagem profissional e da necessidade de apoiar as educadoras e educadores recém formados durante os seus primeiros anos de trabalho. Este apoio é no entanto difícil de concretizar considerando a instabilidade e precariedade da sua situação profissional.

Surpreendeu-me o desconhecimento manifestado por algumas educadoras relativamente às características do sistema educativo e das estruturas institucionais existentes, nomeadamente ao nível da formação. Esta falta de informação é um problema crucial que impede muita/os profissionais de terem uma perspectiva sistémica do processo educativo.

Esta pesquisa proporcionou-me ainda uma maior consciência do peso da herança secular que caracteriza a educação de infância. Entre o

pessoal e o profissional, a associação da imagem da profissão ao estereótipo feminino da maternidade continua a estar presente no discurso de muitas educadoras e de pessoas que não estão directamente ligadas à profissão.

Sem perder a especificidade da sua cultura profissional, as educadoras (e educadores) precisam de reconhecer, de forma mais efectiva, o seu papel como docentes que integram um sistema educativo mais amplo, do qual a educação de infância é a base fundamental.

Bibliografia⁸⁰

- ABRAHAM, A. (1982) *Le monde interieur des enseignants*, Paris: Editions EAP
- ALARCÃO, I. (1996) «Reflexão critica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores», ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora, p. 9-41
- ALARCÃO, I. (1996a) «Ser professor reflexivo», ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora, p. 175-189
- ALVES, A. M.^a, ANÍBAL, A. LEMOS, M. (1971) «Um projecto de Reforma e o ensino infantil», *Seara Nova*, 1508, p. 5-7
- ANDRADE, C. (1994) «Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche», OLIVEIRA, Z.M.R. (org.) *Educação infantil: muitos olhares*, S. Paulo: Cortez Ed., p. 69-107
- ARDOINO, J. (1977) *Education et Politique*, Paris: Gauthier-Villars
- ARIÈS, P. (1988) *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*, Lisboa: Relógio d'Água
- ARNOT, M. (1997) «Gender Equality, Critical Reflection and Teacher Training», NETO, F.; SOARES, R.; JOAQUIM, T.; PINTO, T. (Org.) *Igualdade de Oportunidades e educação. Formação de docentes*, Lisboa: Universidade Aberta/Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, p. 53-75
- ATAÍDE, M.^a J. (1988) «Entrevista» *Cadernos de Educação de Infância*, 6, Lisboa: APEI, p. 11-12
- ATAÍDE, M.^a J. (1994) «Prefácio», LEAL, M.^a R. M. *Personalidade Integrada e a escola de todos*, Lisboa: Ed. Associação Pedagogia Infantil/ESE M.^a Ulrich, p. 9-11
- ATTIAS-DONFUT, C. (1988) *Sociologie des générations. L'empreinte du temps*, Paris: PUF, 244 p.
- BADINTER, E. (1985), *O amor incerto – história do amor maternal do século VII ao século XX*, Lisboa: Ed. Relógio d'Água

⁸⁰ São apenas referenciadas as datas da publicação das obras consultadas

- BAIRRÃO, J. (1990) «Educação pré-escolar em zonas desfavorecidas», *Encontro sobre Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ed. F.C. Gulbenkian (Doc. Policopiado)
- BAIRRÃO, J.; ABREU, T.; MARQUES, T. (1986) «Atitudes e representações em educação pré-escolar», *Análise Psicológica*, Vol. V, 1, Lisboa: ISPA, p. 91-104
- BAIRRÃO, J.; BARBOSA, M.²; BORGES, I. CRUZ, O.; MACEDO-PINTO, I. (1990) *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*, Lisboa: Ed. Gulbenkian
- BAIRRÃO, J.; MARQUES, T.; ABREU, J. (1986) «Educação pré-escolar: perspectiva atitudinal de educadoras de infância», *Revista de Psicologia e Ciências da Educação*, 1, Porto: Universidade do Porto/ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, p. 143-155
- BARDIN, L. (1977) *L'analyse de contenu*, Paris: PUF
- BARROSO, J.; CANÁRIO, R. (1999) *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades*, Lisboa: IIE
- BATAILLE, M. (1983) «Implication et explication», *Actes du Colloque National Sciences anthropo-sociales et sciences de l'éducation*, Paris, p. 149-152
- BECCHI, E.; JULIA, D. (1998) «Histoire de l'enfance, histoire sans paroles?», BECCHI, E. ; JULIA, D. (Org.) *Histoire de l'enfance en Occident. De l'Antiquité au XVII^e siècle*, Tome I, Paris: Éd. Seuil, p. 7-39
- BEILLEROT, J. (s/data) *Le lycée de Hauthieu à Angienac: Attitudes et mentalités du personnel*, FSP, Ronéo
- BENAVENTE, A. (1990) *Escola, professores e processos de mudança*, Lisboa: L. Horizonte
- BERBAUM, J. (1984) *Apprentissage et formation*, Paris: Puf-Que Sais-Je
- BERNSTEIN, B. (1973) *Class, codes and control*, Vol. 2, London, Routledge and Kegan Paul, p. 13-23
- BLACKBURN, V.; MOISAN, C. (1987) *La formation continue des enseignants des douze Etats membres de la Communauté européenne*, Maastricht: Presses Interuniversitaires Européennes
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. (1970) *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa: Ed. Vega
- BOURDONCLE, R. (1991) «La profession des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines», *Revue Française de Pédagogie*, 94, Paris, p. 73-92
- BRAGA DA CRUZ, M. (Coord.) (1988) «A situação do professor em Portugal (Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação», *Análise Social*, vol. XXIV (103-4) 4^o-5^o Separata, Lisboa
- BRANDÃO, M. (1999) *Modos de ser professor*, Lisboa: Educa

- BRONFENBRENNER, U. (1981) «L'écologie expérimentale de l'éducation», BEAUDOT, A.; GONNIN-LAFOND, A.; ZAY, D. (Org.) *Sociologie de l'école pour une analyse de l'établissement scolaire*, Paris: Ed. Dunod, p. 21-49
- BRUNER, J. (1996) «Ce que nous avons appris des premiers apprentissages», *L'éducation préscolaire. Quels objectifs pédagogiques?*, Paris Nathan/INRP, p. 125-145
- CAMPOS, B.P. (1995) *Formação de professores em Portugal*, Lisboa: IIE
- CARDONA, M.² J. (1989a) *Analyse comparative des plans d'études des cours de formation d'instituteurs de l'école maternelle dans les ESE (publiques)*, Caen: Université de Caen (Doc. Policopiado)
- CARDONA, M.² J. (1990a) *Organisation de l'espace et du temps dans la classe de l'école maternelle*, Caen: Université de Caen (Doc. Policopiado)
- CARDONA, M.² J. (1991) *L'Éducation de la petite enfance au Portugal: l'analyse du discours officiel*, Caen: Université de Caen
- CARDONA, M.² J. (1992) «A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância», *Cadernos de Educação de Infância*, 24, Lisboa: APEI, p.18-16
- CARDONA, M.² J. (1993) «A formação de educadores de infância nas Escolas Superiores de Educação públicas», *Revista ESES*, 4, Santarém: ESES, p. 65-73
- CARDONA, M.² J. (1996) «Quem são os educadores de infância portugueses?», *Cadernos de Educação de Infância*, 38, Lisboa: APEI, p. 12-22
- CARDONA, M.² J. (1996) «Os educadores de infância do distrito de Santarém», *Revista ESES*, 7, Santarém: ESES, p. 65-73
- CARDONA, M.² J. (1997) *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*, Porto: Porto Ed.
- CARDONA, M.² J. (2001) «Modèles de formation initiale et développement professionnel: les instituteurs de l'école maternelle au Portugal», Caen: Université de Caen (Doc. Policopiado)
- CARDONA, M.² J. (2001) «Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses», *Revista Infância Educação e Práticas*, 5, Porto: GEDEI/Porto Ed., p. 43-62
- CAUTERMAN, M.; DEMAILLY, L.; SUFFYS, S.; SULLEROT, N. (1999) *La formation continue des enseignants est-elle utile?*, Paris: PUF
- CAVACO, M.² H. (1993) *Ser professor em Portugal*, Lisboa: Ed. Teorema
- CEI (1988) «M.² Ulrich-uma mulher, uma escola», *Cadernos de Educação de Infância*, 8, Lisboa: APEI, p. 3-6
- CEI (1990) «10 anos! – Um grupo de pioneiras olha sobre o passado da Associação», *Cadernos de Educação de Infância*, 16, Lisboa: APEI, p. 4

- CHAMBOREDON, J.; PRÉVOT, J. (1982) «O ofício da criança», GRÁCIO, S.; STOER, S. (Org) *Sociologia da educação II*, Lisboa: L. Horizonte, p. 51-79
- CHARLOT, B. (1977) *La mystification pédagogique*, Paris: Payot
- COMISSÃO INTER-MINISTERIAL (MEIC, MAS, SINDICATOS DOS PROFESSORES) (1975) *Relatório e Proposta (Grupo criado por Despacho 6/6/75)*, Lisboa, 11/9/1975 (Doc. Policopiado)
- COMISSÃO DA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988), *Documentos preparatórios – IV*, Lisboa: ME, p. 135-145
- COMISSÃO EUROPEIA (1995) *Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva*, Bruxelas: Comissão Europeia
- COMISSÃO EUROPEIA (1995a) *A importância da educação pré-escolar na União Europeia. Ponto da situação*, Bruxelas, Luxemburgo: Comissão Europeia
- CUCHE, D. (1996) *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris: La Decouverte
- DAJEZ, F. (1994) *Les origines de l'école maternelle*, Paris: PUF
- DELORS, J. (Org.) (1996) *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Porto: Ed. ASA
- DEWEY, J. (1933) *How we think*. Chicago: Henry Regnery
- DN (1999) «Jardins de Infância Rede Nacional» *Diário de Notícias* (4/5/1999), Lisboa
- DOMINGUES, D. N. G. (1998) «Professores e prática pedagógica na escola de massas», SILVA (M.M) (Coord.) *A Educação escolar em mudança* (vol. II), Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, p. 3-169
- DOMINICÉ, P. (1985) «Ce que la vie leur a appris», FINGER, M.; JOSSO, C. (Org.) *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*, Cahier 44, Genève: FPSE/Université de Genève, p. 99-121
- DUARTE, A.; FRADINHO, A.; MATIAS, F. (1993) *Educadores de infância. Continuidade ou mudança?*, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Departamento de Sociologia (Doc. Policopiado)
- DUBAR, C. (1991), *La Socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris: Armand Colin
- DUBAR, C. (1997) «Formação, trabalho e identidades profissionais», CANÁRIO (R) (Org.) *Formação e situações de trabalho*, Porto: Porto Ed. p. 43-53
- ENGELS, N. (1998) «Beginning teachers: the start of professional identity development», Portalegre: ARIPESES (Org.) *Seminário sobre inserção profissional* (Doc. Policopiado)
- ESCOLA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA (Org.) (1979) *Bodas de Prata da Escola de Educadoras da Infância (1954-1979)*, Lisboa: Escola de Educadores de Infância

- ESE M.^a ULRICH (1964) *Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. De 1954*, Lisboa: ESE M.^a Ulrich
- ESE SANTARÉM (1998) *Relatório de Auto-Avaliação. Curso de educadores de infância*, Santarém: ESE de Santarém (Doc. Policopiado)
- ESTEVE, J. M. (1991) *O mal-estar docente*, Lisboa: Escher/Fim de Século Ed. Lda
- ESTRELA, A. (1990) «Dos Modelos de Formação de Professores por Competências ao Projecto FOCO», ESTRELA, A. (Org.) *Formação de Professores por Competências - Projecto FOCO. Uma experiência de formação contínua*, Lisboa: F. C. Gulbenkian, p. 11-31
- ESTRELA, M.^a T. ESTRELA, A. (1977) *Perspectivas actuais sobre a formação de Professores*, Lisboa: Ed. Estampa
- ESTRELA, M.^a T. (1986) *Une étude sur l'indiscipline en classe*, Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica
- ESTRELA, M.^a T. ESTRELA, A. (Coord.) (1991) *Curso de Educadores de Infância. Um estudo de avaliação*, Lisboa: ME/GEP
- ESTRELA, M.^a T. (1997) «Introdução», ESTRELA, M.^a T. (Org.) *Viver e construir a profissão docente*, Porto: Porto Ed. p. 7-21
- EURYDICE (1994) *A educação pré-escolar e o ensino primário na União Europeia*, Bruxelas: Eurydice
- EURYDICE (1995) *La formation continue des enseignants dans l'Union Européenne et dans les pays de l'AELE/EEE*, Bruxelles: Eurydice
- EURYDICE (1997) *A educação pré-escolar na União Europeia. Política e oferta actuais*, Luxemburgo: Eurydice
- EVANS, E. (1982) «Curriculum models and early childhood education», SPODEK, B. (Org) *Handbook of research in early childhood education*, New York: The Free Press, p. 107-134
- FABRE, M. (1994) *Penser la formation*, Paris: PUF
- FERNANDES, R. (1979) *A pedagogia portuguesa contemporânea*, Lisboa: Biblioteca Breve
- FERRAROTTI, F. (1988) «Sobre a autonomia do método biográfico», NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa: Ministério da Saúde/DRH, p. 17-35
- FERRY, G. (1983) *Le Trajet de la Formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris: Dunod
- FLEURY, M.^a G. (1994) «Há uma criança dentro da professora?», OLIVEIRA, Z. M.R. (Org.) *Educação infantil: muitos olhares*, S. Paulo: Cortez Ed.

- FOLQUE, A. (1996) «Parents views of quality in early childhood services in Portugal», *International Journal of early childhood*, Vol 28 (2), OMEP, p.1-14
- FORMOSINHO, J. (1986) «Quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado», GEP (Org.) *Comunicações do Colóquio: As Ciências da Educação e a Formação de Professores*, Lisboa: GEP/ME, p. 82-105
- FORMOSINHO, J. (1991) «Modelos organizacionais na Formação Contínua de Professores», UNIVERSIDADE DE AVEIRO (Ed.), *Formação Contínua de professores. Realidades e perspectivas*, Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 237-255
- FORMOSINHO, J. (1994) *A educação pré-escolar em Portugal. Projecto de parecer*, Abril, Lisboa: Conselho Nacional de Educação (Doc. Policopiado)
- FORMOSINHO, J. (1996) *Modelo socio-organizacional da Educação Pré-Escolar. Relatório*, Lisboa: ME, p. 1-3 (Doc. Policopiado)
- FORMOSINHO, J. (1997) «O contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar» *Inovação*, Vol. 10, 1, Lisboa: IIE, p. 21-37
- FORMOSINHO, J. (1998) *O ensino primário. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio de educação básica*, Cadernos PEPT 2000, 21, Lisboa: ME
- FRANGOS, C. (1996) «Des modèles nationaux aux modèles multiculturels», RAYNA, S.; DAJEZ, F. (Coord.) *Formation, Petite Enfance et Partenariat*, Paris: INRP/L'Harmattan, p. 145-165
- GARCIA, C. M. (1999) *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*, Porto: Porto Ed.
- GASPAR, F. (1991) «As escolhas dos educadores: o papel da escola de formação, da instituição onde exercem a sua actividade profissional e dos anos de serviço», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Année XXV, 2, Coimbra: Universidade de Coimbra, p. 103-130
- GAYET, D. (1995) *Modèles Éducatifs & Relations Pédagogiques*, Paris: Armand Colin
- GEP (1986) *Sistemas de formação de Professores. Contributo para a sua análise*, Lisboa: GEP, p. 11-181
- GIDDENS, A. (1998) *Consequências da modernidade*, Lisboa: Ed. CELTA
- GOMES, J. F. (1986) *A educação infantil em Portugal*, Coimbra: Ed. INIC
- GÓMEZ, A. P. (1992) «O pensamento prático do professor», NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*, Lisboa: D. Quixote, p. 93-115
- HARGREAVES, A. (1998) *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura na idade pós-moderna*, Lisboa: McGrawHill

- HOHMANN, M.; BANET, B. WEIKART, D.P. (1984) *A criança em acção*, Lisboa: Ed. F. C. Gulbenkian
- HUBERMAN, M.; MILES, M.B. (1991) *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles: De Boeck Université
- HUBERMAN, M. (1992) «O ciclo de vida profissional dos professores», NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*, Porto: Porto Editora, p. 31-63
- INE (1964) *Estatística da Educação. Ano lectivo 1962-63*, Lisboa: INE
- INE (1974) *Estatísticas da Educação 1973*, Lisboa: INE, p. 15-16
- JORDELL, K. (1987) «Structural and personal influence in the socialization of beginning teachers», *Teaching and teacher education*, 3 (3), p. 165-177
- KATZ, L. (1985) «The nature of professions: Where is early Childhood education?», KATZ, L. *Professionalism, child Development and Dissemination: Three Papers*, Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education
- KATZ, L. (1993) «Entrevista com Lilian Katz», *Cadernos de Educação de Infância*, 27, Lisboa: APEI, p. 13-16
- KATZ, L. (1993) «Estádios de Desenvolvimento dos Educadores de Infância», *Cadernos de Educação de Infância*, 27, Lisboa: APEI, p. 16-19
- KATZ, L. (1998) «Cinco perspectivas sobre qualidade», *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*, Lisboa: ME/DEB-NEPE, p. 17-39
- KATZ, L.; CHARD, S. (1997) *A abordagem de projecto na educação de infância*, Lisboa: Fundação C. Gulbenkian
- LACEY, C. (1977) *The socialization of the teachers*, Londres, Methuen
- LANG, V. (1999) *La professionnalisation des enseignants*, Paris: PUF
- LISBOA, I. (1933) «Bases para um programa de escola infantil», *Relatórios das viagens de estudo*, Lisboa: Junta de Educação Nacional, p. 125-141
- LUC, J. N. (1996) *Les premières écoles enfantines et l'invention du jeune enfant*, BECCHI, E. JULIA, D. (Org.) *Histoire de l'enfance en Occident. De l'Antiquité au XVII^e éme Siècle*, Vol. 2, Paris: Ed. Seuil, p. 304-331
- LURÇAT, L. (1976) *La maternelle: une école différente*, Paris: Les Éditions du CERF
- LYONS, G. (1981) *Teacher Careers and Career Perceptions*, Oxford, NFER
- MARMOZ, L. (1987) *Outils pour les Sciences de l'Éducation. Réformes et politiques éducatives. Notions de base*, Caen: CERSE
- MARMOZ, L. (1993) «O professor e seus espelhos», TAVARES EMÍDIO, M. (Coord.) *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, Lisboa: F. C. Gulbenkian, p. 13-41

- MARMOZ, L. (1997) «Prefácio», CARDONA, M.^a J. *Para a História da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*, Porto, Porto Ed. p. 11-12
- ME/DEB-NEPE(1997) *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*, Lisboa: ME/DEB
- ME/DEB (2000) *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*, Lisboa: ME/DEB
- MIALARET, G. (1981) *A formação dos professores*, Coimbra: Livraria Almedina
- MOITA, C. (1993) «Percursos de formação e de transformação» *Cadernos de Educação de Infância*, 27, Lisboa: APEI, p. 13-16
- MOLLO, S. (1979) *A escola na sociedade*, Lisboa: Ed. 70
- MOZÉRE, L. (1992) *Le Printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement*, Paris: L'Harmattan
- NÓVOA, A. (1986) *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/ Instituto Superior de Educação Física
- NÓVOA, A. (1987) *Le temps des professeurs* (2 Vol.), Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica
- NÓVOA, A. (1989) *Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*, Lisboa: ISEF/UTL
- NÓVOA, A. (1991) «Concepções e práticas de Formação contínua de professores», UNIVERSIDADE DE AVEIRO (Ed.) *Formação Contínua de professores. Realidades e perspectivas*, Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 15-39
- NÓVOA, A. (1991a) «O passado e o presente dos professores», NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*, Porto: Porto Ed. p. 9-33
- NÓVOA, A. (1992) «Para uma análise das instituições escolares», NÓVOA, A. (Org.) *As organizações escolares em análise*, Lisboa: D. Quixote, p. 13-43
- NÓVOA, A. (1992a) «Os professores e as histórias da sua vida», NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de Professores*, Porto: Porto Ed. p. 11-31
- NÓVOA, A. (1997) «La profession enseignante en Europe: Analyse historique et sociologique», NÓVOA, A. *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*, Lisboa: Educa, p. 182-184
- NÓVOA, A. (1998) «La profession enseignante en Europe: Analyse historique et sociologique», NÓVOA, A. *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*, Lisboa: EDUCA/Universidade de Lisboa, p. 147-187
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000) «A Profissionalidade Específica da Educação de

- Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança», *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 1, Lisboa: GEDEI/Porto Ed. p. 153-174
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FERREIRA, C. F.; FORMOSINHO, J. (2000) «A mobilidade docente compulsiva em Portugal – um problema para o desenvolvimento da educação pré-escolar no distrito de Braga» FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; LUÍS, H.; PINTO, J.; FERREIRA, C.; FERREIRA (F.I.) *Estudos sobre a mobilidade docente. Descontinuidade educativa no coração da prática pedagógica*, Cadernos PEPT 2000, 23, Lisboa: ME, p. 39- 47
- ORDEN, A. (1986) «El currículum en la Educación Preescolar», *Enciclopédia de la educación preescolar*, I Vol. Madrid: Diagonal/Santillana, p. 85-96
- PACHECO, J. A. (1995) *Formação de Professores. Teoria e Praxis*, Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho
- PERRENOUD, P. (1993) «Formação inicial dos professores e profissionalização», PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*, Lisboa: D. Quixote, p. 135-155
- PERRENOUD, P. (1993a) «Práticas Pedagógicas e Profissão docente: três facetas», PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*, Lisboa: D. Quixote, p. 17- 33
- PERRENOUD, P. (1996) «Former les maîtres du premier degré à l'Université: le pari genevois», LAPIERRE, G. (Ed.) *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui?*, Grenoble: Université Pierre Mendès, p. 75-100
- PERRENOUD, P. (1999) «Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem», *Cadernos de Pesquisa*, 106, p. 7-26
- PLAISANCE, E. (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris: Puf
- PLAISANCE, E. (1990) «Les transformations de la socialisation du jeune enfant et le problème de l'échec scolaire», BARRAL, W. (Org.) *Enfant de droit. La révolution des petits pas*, Paris: Lierre & Coudrier/Association La Harpe – Enfant de Droit, p. 301- 309
- PLAISANCE, E.; RAYNA, S. (1997) «L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives», *Revue Française de Pédagogie*, 119, avril-mai-juin, Paris, p. 107-139
- PLANCHARD, E. (1966) «Fondements d'une planification pédagogique au Portugal», *Trabalhos preparatórios do Estatuto da Educação Nacional*, Vol. 1, Lisboa, p. 121-124
- POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. (1983) *Les Récits de vie: théorie et pratique*, Paris: PUF
- PONCES DE CARVALHO, A. (1991) *Éléments pour l'histoire d'une école de formation des instituteurs de maternelle*, Lisboa: Ed. João de Deus

- PONCES DE CARVALHO, M.^a L., D. R. (1987) «Os Jardins-Escolas João de Deus» *Cadernos de Educação de Infância*, 4, Lisboa: APEI, p. 19-21
- PONCES DE CARVALHO, M.^a L., D. R. (s/d) *Lições de Orgânica Escolar*, Lisboa: Associação João de Deus (Doc. Policopiado)
- POURTOIS, J.-P.; DESMET, H. (1988) *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Liege-Bruxelles: Pierre Mardaga Ed.
- PROCEPE (1993) *Actas do I Encontro Regional de Educação de Infância*, Santarém: ESE de Santarém/F. C. Gulbenkian,
- PROCEPE (1995) *A educação de infância no distrito de Santarém*, Santarém: ESES, F.C. Gulbenkian
- PROCEPE (2000) *Um estudo sobre a Educação de Infância no Distrito de Santarém*, Santarém: ESE de Santarém/F. C. Gulbenkian
- PROJECTO REGIONAL MEDITERRÂNEO (1963) *Análise quantitativa da estrutura escolar Portuguesa 1950-1959*, Lisboa: Instituto Alta Cultura
- PROJECTO REGIONAL MEDITERRÂNEO (1964) *Evolução da estrutura escolar Portuguesa (Metrópole) – Previsão para 75*, Lisboa: Instituto de Alta Cultura
- RAMOS, J. D. (1940) *A criança em Portugal antes da escola primária*, Lisboa: L. Bertrand
- RAYNA, S. DAJEZ, F. (1997) «Introduction», RAYNA, S.; DAJEZ, F. (Coord.) *Formation, Petite Enfance et Partenariat*, Paris: INRP/ L'Harmattan, p. 7-25
- REBOUL, O. (1984) *Le langage de l'éducation*, Paris: PUF
- ROCHA, C.; FERREIRA, M. (1994) «Alguns contributos para a compreensão da construção médico-social da infância em Portugal (1820-1950)», *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, Porto: Ed. Afrontamento, p. 59-91
- RODRIGUES, M.^a L. (1997) *Sociologia das profissões*, Oeiras, Celta
- ROLDÃO, M.^a C.; COSTA, F.; REIS, P.; CAMACHO, G.; LUÍS, H.; DUARTE, G. (2000) *Avaliação do Impacto da Formação. Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo. 1993-1998*. Santarém: Ed. Colibri/ESE Santarém
- ROSA, M.^a L. S. (1972) *Contributos para a história da Educação de Infância em Portugal*, Lisboa (Doc. Policopiado)
- ROSALES, C. (1992) *Avaliar é reflectir sobre o ensino*, Porto: Ed. ASA
- SACRISTAN, J. G. (1991) «Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores», NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*, Porto: Porto Ed.
- SAMPAIO, J. S. (1968) «O ensino infantil em Portugal», *Boletim Bibliográfico e Informativo do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação C. Gulbenkian*, 8, Lisboa: F.C. Gulbenkian, p. 76-105

- SAMPAIO, J. S. (1971) «Notas críticas sobre o projecto da reforma do sistema escolar», *Seara Nova*, (1507), mai, Lisboa, p. 11-12
- SANTOS, B. S. (1993) «O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português», SANTOS, B.S. (Org.) *Portugal, um retrato singular*, Porto: CES/Ed. Afrontamento, p. 17-54
- SARMENTO, T. (1999) «Identidades profissionais de educadoras de infância – uma construção partilhada», *Cadernos de Educação de Infância*, 52, Lisboa: APEI, p. 19-27
- SCHÖN, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Ed. Paidós
- SCHÖN, D. A. (1992a) «A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor», NÓVOA (A) (Org.) *Os professores e a sua formação*, Lisboa: D. Quixote, p. 77-93
- SEBASTIÃO, J. (1995) *Caracterização da população estudantil da ESES*, Santarém: ESE Santarém (Doc. Policopiado)
- SEIXAS, P. C. (1997) *A carreira dos professores. Constrangimentos, oportunidades e estratégias*, Porto: Ed. Universidade Fernando Pessoa
- SHORTER, E. (1995) *A formação da família moderna*, Lisboa: Ed. Terramar
- SILVA, A. P. N. (1990) «Formação contínua. Núcleos concelhios de Educadores de Infância», *Cadernos de Educação de Infância*, 14, Lisboa: APEI, p. 28-31
- SILVA, I. L. (1990) «Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância», ESTRELA, A. (Org.) *Formação de professores por competências – Projecto FOCO. Uma experiência de Formação Contínua*, Lisboa: F. C. Gulbenkian, p. 47-77
- SILVA, I. L. (1990a) *L'éducation pré-scolaire au Portugal*, Lisboa (Doc. Policopiado)
- SILVA, I. L. (1995) *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias de investigação-acção*, Lisboa: IIE
- SILVA, I. L. (1996) «Controvérsias da educação de infância: evolução em Portugal», *Revista ESES*, Santarém: ESES, p. 73-82
- SILVA, I. L. MIRANDA, G. (1990) *Projecto de Alcácer*, Lisboa, F. C. Gulbenkian
- SIMAS, T. (1993) «Maria Ulrich, a mulher que viveu um grande projecto. A criatividade na fidelidade aos valores», *Boletim do IAC*, 25/6, Lisboa: IAC, p. 6-7
- SIMÕES, C. M.; SIMÕES, H. R. (1997) «Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional», SÁ-CHAVES, I. (Org.) *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*, Porto: Porto Editora, p. 37-59
- SOUSA, J. M.^a, (1995) *La dimension Personnelle dans la formation des enseignants de l'enseignement basique du 1er cycle à Madère*, Doctorat de l'Université de Caen, Lille: Atelier National de Reproduction des thèses

- SOUTA, L. (1995) *Escolas Superiores de Educação e ensino politécnico e formação de professores: uma década de debates, algumas polémicas e críticas que baste*, Setúbal: ESE Setúbal/Profedições
- SPGL (1984) «Educação pré-escolar», *Escola/Informação*, Dezembro, Lisboa: SPGL
- SPODEK, B. (1985) *Teaching in the early years*, New Jersey: Prentice-Hall, p. 9-10
- SPODECK, B.; BROWN, P. C. (1996) «Alternativas Curriculares na Educação de Infância: uma perspectiva histórica», OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância*, Porto: Porto Editora, p. 13-51
- STOER, S. (1986) *Educação e Mudança Social em Portugal*, Porto: Ed. Afrontamento
- SYLVA, K.; ROY, C.; PAINTER, M. (1980), *Childwatching at playgroup and Nursery School*, London: Grant Mc Intyre
- TARROU, A.-L.H. (1999) *Inégalités des cultures professionnelles, techniques et humanistes des enseignants*, Paris: PUF
- UNESCO (1982) *Para uma política da Educação em Portugal*, Lisboa: L. Horizonte
- VANISCOTTE, F. (1996) *Les écoles de l'Europe*, Paris: IUFM Toulouse/INRP
- VASCONCELOS, T. (1997) *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*, Porto: Porto Editora
- VERBA, D. (1993) *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, Paris: Syros
- VIEREN, R. (1989) *Concept de représentation et analyse des pratiques pédagogiques*, Caen: CERSE
- VYGOTSKY, L.S. (1977) «Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar», *Psicologia e Pedagogia I*, Lisboa: Ed. Estampa, p. 31-51
- WATZLAWICK, P. FISCH, R. (1975) *Changements, paradoxes et psychoterapie*, Paris: Ed. Seuil
- ZABALZA, M. (1994) *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas dos professores*, Porto: Porto Editora
- ZABALZA, M. (1996) «Retos que debe afrontar la educación infantil en los próximos años», ZABALZA, M. (Org.) *Calidad en la Educación Infantil*, Madrid: Narcea Ed. p. 13-33
- ZEICHNER, K. M. (1983) «Alternative paradigms of teacher education», *Journal of Teacher Education*, 34 (3), New York, p. 3-9
- ZEICHNER, K. M. (1993) *A formação reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, Lisboa: EDUCA
- ZEICHNER, K.; GORE, J. (1990) «Teacher socialization», HOUSTON (Ed) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan, p. 329-348

Legislação consultada⁸¹

I República

- Lei 233 - 7/7/1914 – Cria Escolas Normais para substituir as Escolas de formação já existentes
- Lei 410 - 9/9/1915 – Cria lugares para professoras nas escolas anexas de ensino infantil
- Sessão da Câmara Municipal de Lisboa-11/2/1916 – Envio bolseiras para Curso M^a Montessori
- Lei 449 - 18/9/1916 – Organiza o quadro para as professoras das escolas infantis e primárias
- Decreto 6732 - 8/7/1920 – Cursos de aperfeiçoamento para professoras ens. infantil e primário
- Proposta de Lei - 2/7/1923 – Reforma do sistema de ensino e da formação de professores
- Decreto 9223 - 6/11/1923 – Define formação para professores do ensino infantil nas classes preparatórias
- Decreto 16037 - 15/10/1928 – Reforça necessidade de formação específica para professores ensino infantil
- Decreto 17964 - 30/1/1930 – Define que professores do ensino primário trabalhem em classes infantis
- Decreto 18646 - 19/7/1930 – Escolas Normais Primárias passam a Escolas Magistério Primário
- Decreto 20254 - 25/8/1931 – Altera Escolas Magistério suspende curso do Magistério Infantil
- Decreto 21695-29/9/1932 – Novas alterações nos cursos das Escolas do Magistério Primário

⁸¹ Para além da legislação foram também incluídos alguns normativos internos emitidos pelos serviços. Nos resumos apresentados para cada um dos documentos legais, são apenas explicitados os aspectos que directa ou indirectamente se relacionam com a educação de infância, sendo respeitada a terminologia utilizada.

Estado Novo

- Decreto 23735-3/4/1934 – Regulamenta exames de Estado para o Magistério
- Decreto 25311-10/5/1935 – Aprova programas das Escolas do Magistério Primário e Infantil
- Decreto 27279-24/11/1936 – Diminui habilitações profissionais e veda acesso ao Magistério
- Decreto-Lei 30135-14/12/1939 – Cria a Escola Normal Social
- Decreto-Lei 32243-9/1942 – Estabelece a reabertura das Escolas do Magistério Primário
- Decisão - 11/5/1954 – Estatutos do *Instituto de Educação Infantil* (Mitza)
- Decisão - 21/6/1955 – Estatutos da *Escola de Educadores de Infância de Lisboa* (M^a Ulrich)
- Decisão M - 1/12/1961 – Oficializa o curso de formação da *Associação João de Deus*
- Despacho 11/65 – Cria Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal (IFAS)
- Decreto-Lei 54/73-12/2/1973 – Cria a Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE)
- Despacho - 24/6/1973 – Cria escolas públicas para formação ed. infância (Coimbra, Viana Castelo)
- Lei 5/73-25/7/1973 – Reforma do sistema educativo (Reforma Veiga Simão)
- Decreto-Lei 402/73-11/8/1973 – Cria Ensino Superior Politécnico e Escolas Normais Superiores

Período pós 25 de Abril de 1974

- Despacho - 31/7/1975 – Plano de estudos para escolas públicas de formação de educação de infância
- Despacho - 89/1976 – Regulariza situação das ed. formadas para *Escola João de Deus* até 1961
- Despacho 283-31/7/1976 – Suspende criação dos cursos públicos de formação de ed. infância
- Lei 5/77-1/2/1977 – Cria a rede pública de educação pré-escolar do Ministério da Educação
- Lei 6/77-1/2/1977 – Cria as Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI)
- Despacho 44/77-3/5/1977 – Torna obrigatório ensino secundário para acesso aos cursos formação
- Despacho 91/77-12/7/1977 – Define condições de acesso para os cursos de formação auxiliar
- Decreto-Lei 427-B/77-14/10/1977 – Cria Ensino Superior de Curta Duração

- Portaria 166/77-6/12/1977 – Explicita funcionamento Escolas Normais de Educação de Infância (ENEI)
- Despacho 50/78-15/5/1978 – Regulamenta funcionamento do ano preliminar e das C.E.PE.
- Despacho - 52/78 – Sobre os cursos pós-laborais de formação de educadora/es de infância
- Decreto-Lei 78/78-3/8/1978 – Assegura equivalência entre cursos formação públicos e privados
- Decreto-Lei 180/78-15/7/1978 – Cria departamento para coordenar Ensino Superior Curta Duração
- Lei 61/78-28/7/1978 – Define alterações em relação ao decreto 427-B/77
- Despacho 36/78-4/8/1978 – Reconversão de cursos já em funcionamento em ENEI
- Despacho 95/78-15/11/1978 – Explicita aspectos relativos aos cursos de formação
- Decreto-Lei 386/78-6/12/1978 – Condições para a criação da rede pública de educação pré-escolar
- Lei 13/79-14/5/1979 – Sobre a abertura Jardins de Infância rede pública e sobre a colocação de profissionais de educação de infância
- Despacho 177/79-10/7/1979 – Sobre situação/colocação de profissionais de educação de infância
- Decreto-Lei 513-T/79-26/12/1979 – Ensino Superior Curta Duração passa a Ensino Superior Politécnico
- Decreto-Lei 513-L1/79-27/12/1979 – Regime de instalação das Escolas Superiores de Educação (ESE)
- Decreto-Lei 519-G2/79-29/12/1979 – Estatuto Instituições Privadas Solidariedade Social (IPSS)
- Decreto-Lei 519-R2/79-29/12/1979 – Estatuto Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI)
- Decreto-Lei 542/79-31/12/1979 – Estatuto dos Jardins de Infância da rede pública do M.E.
- Portaria 26-G/80-9/1/1980 – Programas disciplinas cursos públicos de formação de educação de infância
- Decreto-Lei 57/80 - 26/3/1980 – Reestrutura a carreira do pessoal auxiliar das escolas.
- Decreto-Lei 173/80-29/5/80 – Sistema de unidades de crédito para os cursos do ensino superior
- Despacho 52/80-12/6/1980 – Cria Comissão Coordenadora Cursos Promoção a Ed. Infância

- Decreto-Lei 171/80-19/6/1980 – Sobre colocação de educadora/es e professora/es
- Lei 29/80-28/7/1980 – Altera aspectos do Ensino Superior Politécnico
- Decreto-Lei 185/81-1/7/1981 – Estatuto da carreira dos docentes do Ensino Superior Politécnico
- DR/56 – 19/7/1981 – Primeiros estatutos da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI)
- Despacho 38/E.A.E./82-13/1/1982 – Define dias por ano para a formação de educadora/es e professora/es
- Decreto-Lei 180/82-15/5/1982 – Cria quadro regional para a colocação de profissionais de educação de infância
- Despacho 22/EA/AP/82-3/12/1982 – Define parâmetros de avaliação nos cursos de formação
- Despacho 138/ME/84-27/7/1984 – Cria grupo de trabalho para definir perfil docentes a formar pela ESE
- Resolução 8/86 – Cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo
- Decreto-Lei 59/86 – 21/3/1986 – Define normas para funcionamento dos cursos das ESE
- Despacho 78/86 – 3/4/1986 – Especifica alguns aspectos sobre o funcionamento das ESE
- Decreto-Lei 101/86-17/5/1986 – Extingue ENEI e Magistérios Primário define início das ESE
- Portaria 352/86 – 8/7/1986 – Cria os cursos de formação inicial das ESE
- Portaria 547/86 de 24/9/1986 – Plano de Estudos do curso de educação de infância da ESE de Santarém
- Lei 46/86-14/10/1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo
- Despacho 100/SEES/86-16/10/1986 – Define início da ESE de Viseu em regime experimental
- Decreto-Lei 3/87-3/1/1987 – Redefine a orgânica do Ministério da Educação cria Direcções Regionais
- Despacho 75/MEC/87-25/2/1987 – Define regime de transição das antigas escolas de formação
- Decreto-Lei 200/87-2/5/1987 – Define normas do concurso de profissionais de educação de infância
- Portaria 843/87 de 27/10/1987 – Alteração ao Plano de Estudos do curso de educação de infância da ESE de Santarém
- Portaria 336/88-28/5/1988 – Regulamenta prática pedagógica dos cursos das ESE

- Portaria 451/88-8/7/1988 – Regulamenta o funcionamento das disciplinas de opção das ESE
- Despacho Normativo 91/88-22/10/1988 – Altera normas de colocação de profissionais de educação de infância
- Portaria 768/89-5/9/1989 – Coeficientes ponderação para classificações finais dos cursos das ESE
- Decreto-Lei 344/89-11/10/1989 – Ordenamento jurídico da formação
- Decreto-Lei 350/89 de 13/10/1989 – Especifica aspectos da contratação de educadora/es
- Decreto-Lei 361/89-18/10/1989 – Regulamenta Direcções Regionais de Educação
- Portaria 942/89 de 21/10/1989 – Alteração ao Plano de Estudos do curso de educação de infância da ESE de Santarém
- Portaria 1002-B/89-17/11/1989 – Define aspectos relativos aos salários da/os ed. de infância
- Decreto-Lei 409/89-18/11/1989 – Estatuto remuneratório da carreira de educadora/es e professora/es
- Decreto-Lei 139-A/90-28/4/1990 – Estatuto da Carreira Docente do ensino não superior
- Lei 5/90-25/8/1990 – Define direito de prosseguimento de estudos para educadora/es
- Lei 54/90-5/9/1990 – Estatuto e autonomia das escolas do Ensino Superior Politécnico
- Despacho 65-A/S.E.A.M./90-14/9/1990 – Educadora/es passam a ter calendário/horário de acordo com o estatuto da carreira docente
- Decreto-Lei 249/92 de 9/11/92 – Regime Jurídico da Formação Contínua
- Parecer 2/95-9/8/95/Conselho Nacional de Educação – Sobre situação da educação pré-escolar
- Decreto-lei 207/96 de 2/11/96 – Regime Jurídico da Formação Contínua
- Lei 5/97 – 10/2/97 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar
- Decreto-Lei 95/97-23/4/97 – Regulamenta a formação especializada
- Decreto-Lei 147/97-11/6/97 – Regime jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar
- Portaria 583/97-1/8/97 – Normas para organização de prolongamentos do horário nos Jardins de Infância do ME
- Despacho 5220/97 – 4/8/97 – Define as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- Portaria 679/97 de 12/8/1997 – Alteração ao Plano de Estudos do curso de educação de infância da ESE de Santarém

Lei 115/97-19/9/97 – Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo (formação inicial passa a ser licenciatura com duração de 4 anos)

Decreto-Lei 1/98-2/1/98 – Define alterações ao Estatuto da Carreira Docente

DR 96 – 24/4/98 – Estatutos do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância (GEDEI)

Decreto-Lei 115-A/98-4/5/98 – Regime autonomia e gestão das escolas do ensino não superior

Decreto-Lei 255/98-11/8/98 – Cria cursos de formação complementar

Portaria 760-A/98-14/9/98 – Define diferentes tipos de cursos de formação complementar

Decreto-Lei 290/98-17/9/98 – Cria Instituto Nacional de Acreditação da Formação Professores (INAFOP)

Portaria 960/98-10/11/98 – Critérios de seriação para candidatos dos cursos de Formação Complementar

Portaria 261/99 de 10/4/99 – Alteração ao Plano de Estudos do curso de educação de infância da ESE de Santarém

Decreto-Lei 155/99-10/5/99 – Altera o regime jurídico da formação contínua

Decreto-Lei 194/99-7/6/99 – Cria sistema de acreditarão dos cursos de formação inicial

Decreto-lei 240/01 de 30/8/01 – Perfil geral de Desempenho do Educador e do Professor

Decreto-Lei 241/01 de 30/8/01 – Perfil específico de desempenho do Educador de Infância

Despacho 19310/02 de 30/8/02 – Altera o calendário lectivo da educação pré-escolar

Decreto-Lei 35/03 de 27/2/03 – Alteração ao sistema de colocação da/os docentes

Portaria 143/2003 de 10/2/03 – Alteração ao Plano de Estudos do curso de educação de infância da ESE de Santarém

Decreto-Lei 18/04 de 17/1/04 – Alteração ao sistema de colocação da/os docentes

COLECÇÃO ANÁLISE DA ACÇÃO EDUCATIVA

1. Factores de Constrangimento nas Práticas Educativas no Jardim de Infância.
Maria Felícia Prudêncio Gameiro
2. A Problemática dos Institutos Politécnicos à Luz das Novas Teorias de Gestão.
Agostinho Inácio Bucha
3. Gestão das Organizações Escolares. Liderança Escolar e Clima de Trabalho. Um Estudo Caso.
Maria Helena Allen Revez
4. A Escola Sensível e Transformacionista – Uma estrutura educativa para o futuro.
Luís Marques Barbosa
5. Caracterizar a Acção Educativa para ensinar a partir do Aluno.
Carla da Conceição Pereira Lopes
6. A Escola como Observatório de Necessidades Educativas dos Alunos e Formativas dos Professores.
José Manuel de Carvalho Freire
7. A Escola em Parceria – Representações de Alunos, Enfermeiros e Professores.
Carmen Maria Silva Maciel Andrade
8. Desporto Escolar: que Realidade? – Contributo para a caracterização deste subsistema de ensino.
João Marreiros
9. Educação de Infância – Formação e Desenvolvimento Profissional.
Maria João Cardona

No Prelo:

10. Ler Sophia de Mello Breyner Andresen no contexto educativo.
– Uma experiência de formação de professores.
Elsa Martins