

licam-se e

verifica, cada de imperiosa ar recursos i em favor da tências, que nentemente onstruídas, ntervenções de produzir i responder a nação, cada onsideramos nte desafiar isição de dinalis, de odológicas.

os mesmos por si, força esenvolvidos, que possam r os nossos isionais, com a científica e Saberes que r marcas no itimulando e beres, a mais do assim à remos, cada zada. É este scola: formar pponder aos le, sempre e desafiante.

## Orientações curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional dos educadores de infância

Clara Craveiro  
João Formosinho

### Introdução

O estudo que vamos apresentar ocorreu um pouco antes de uma vaga de mudanças que se tem vindo a concretizar, nos últimos anos, no desenvolvimento da qualidade da Educação Pré-escolar e na formação dos Educadores de Infância, oferecendo, hoje, a estes sectores, uma configuração bastante diferente daquela que acontecia na altura, em que se procedeu à pesquisa que constitui este artigo.

É que, posteriormente ao estudo que apresentamos, publica-se a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, no ano de 1997, e define-se este nível educativo como a primeira etapa da educação básica e simultaneamente como um serviço social básico (Formosinho, 1997 b).

Em Agosto de 1997 publicam-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e em 1998 um relevante documento sobre "Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar" (DEB-GEDEP, 1998) que chama a atenção para estas questões.

Entretanto, despontam acções complementares no domínio da qualidade e do desenvolvimento sustentado, como o Projecto "Desenvolvendo a qualidade em parcerias" (DQP), promovido pelo Ministério da Educação e mais concretamente pela Direcção do Ensino Básico - Núcleo de

### Educação Pré-escolar.

Institucionaliza-se como associação de carácter científico-pedagógico, em 1998, o Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância (GEDEI), que tem por finalidade produzir " pesquisa e partilha de informação, experiências e investigação, no âmbito da Educação de Infância, e que se orienta para a intervenção educacional no terreno e para a reflexão" (Revista do GEDEI, 2000: s/p.) e para divulgar a produção científica neste âmbito publica ainda a revista "Infância e Educação - Investigação e Práticas".

Em 1999, estabelece-se o sistema de acreditação de cursos que conferem qualificação profissional para a docência (Decreto-Lei nº 194/99 de 7 Junho), tendo por referência os Padrões de Qualidade de Formação inicial, fixados pelo Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) do Ministério da Educação, para a respectiva acreditação e certificação.

Assim, importa referir que nos anos subsequentes, inicia-se o projecto de elaboração dos perfis de qualificação para a docência: "Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário" (Decreto-Lei nº240/2001 de 30 Agosto) e "Perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor

do 1º ciclo do ensino básico" (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 Agosto).

Podemos afirmar que, entre outras, estas foram algumas medidas e acções que vieram potenciar indiscutivelmente os grandes passos que se têm dado no caminho da promoção da qualidade da Educação Pré-escolar e da consolidação do reconhecimento profissional dos Educadores de Infância, de hoje.

Assim, na altura em que iniciámos este estudo sentia-se uma crescente atenção da sociedade e do poder político para com a Educação Pré-escolar. Isto levou-nos a antever movimentos de mudança neste sector educativo que vieram a revelar-se, nos finais da década de 90 e seguintes, em vontade política de expandir e assegurar a qualidade dos seus serviços.

10  
Nesta conjuntura considerámos que a existência de orientações curriculares oficiais do Ministério da Educação poderiam contribuir para a qualidade da Educação Pré-escolar e simultaneamente para uma maior visibilidade e reconhecimento social da Educação de Infância e dos seus profissionais.

Quisemos crer que este facto teria influência sobre a imagem e a identidade profissional dos Educadores de Infância e foi com esta convicção que iniciámos em 1996-97 o estudo exploratório que aqui apresentamos e que tomou forma anteriormente de dissertação de Mestrado (Craveiro, 1998).

O estudo deste tema, apesar de se apresentar convidativo, trazia consigo alguma complexidade por implicar simultaneamente a investigação de questões relativas à identidade sócio-profissional e ao currículo.

Mas partir para a descoberta de

factores que podiam estar implicados na construção da imagem profissional dos Educadores de Infância tornava-se particularmente conveniente numa altura de mudança e conseqüentemente de (re)construção de identidade.

Pretendemos, então, com este artigo apresentar o quadro teórico do estudo, os resultados obtidos e as conclusões que consideramos mais oportunas para reflectir sobre "Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e identidade profissional dos Educadores de Infância".

## 1. Pergunta de partida e objectivos

Motivados por um assunto que desejávamos estudar e definido que os indivíduos da pesquisa seriam Educadores de Infância demos início ao percurso de investigação orientados pela seguinte pergunta de partida:

– Será que os Educadores de Infância consideram que a existência de um currículo/orientações curriculares oficiais do Ministério da Educação, para a Educação Pré-escolar, constitui um factor de fortalecimento da sua identidade sócio-profissional?

## 2. Enquadramento teórico

### 2.1. A identidade profissional

As experiências pessoais e as aprendizagens que o indivíduo realiza na interacção com os outros contribuem para a construção da sua identidade (Dubar, 1997).

A formação da identidade individual acontece, segundo Pierre Tap (cit. Fernandes, 1992:46) pela "confrontação do idêntico e da alteridade, da semelhança e da diferença".

Deste modo, a construção da

identidad  
(1997) e F  
1992), ur  
se reve  
identifica  
sentimen  
grupo)  
identizac  
sentimen  
relação a

A identid  
pela imaq  
de si mes  
pelos a  
cometido  
atribuíd

Estas ide  
coincide  
dos mod  
indivídu  
(Dubar,  
Segund  
situacão  
indivídu  
"estratég  
1997:10  
diminuir  
identida

Neste c  
que a id  
de um  
indivídu

Enquar  
identida  
"pelas it  
directar  
indivídu  
circuns  
determ  
identida  
cit. Dub

Enquar  
identida  
da ide  
indivídu  
traject  
identida  
Dubar,

Dubar  
identid

liam estar  
strução da  
onal dos  
ia torna-se  
niente numa  
dança e  
ente de  
identidade.

, com este  
adro teórico  
os obtidos e  
nsideramos  
eflectir sobre  
lares para a  
e identidade  
cadores de

## objectivos

ssunto que  
definido que  
juisa seriam  
ncia demos  
nvestigação  
ite pergunta

cadores de  
um que a  
currículo/  
s oficiais do  
ção, para a  
constitui um  
nto da sua  
ofissional?

## teórico

### profissional

soais e as  
o indivíduo  
m os outros  
nstrução da  
ar, 1997).

de individual  
rre Tap (cit.  
46) pela  
ntico e da  
ança e da

strução da

identidade possui, segundo Dubar (1997) e Pierre Tap (cit. Fernandes, 1992), um carácter dialógico que se revela em processos de identificação (desenvolvimento de sentimentos de pertença a um grupo) e em processos de identização (desenvolvimento de sentimentos de diferenciação em relação a outros grupos).

A identidade é constituída também pela imagem que o indivíduo possui de si mesmo - identidade própria e pelos atributos que lhe são cometidos pelos outros - identidade atribuída (Fernandes, 1992).

Estas identidades nem sempre são coincidentes dado que dependem dos modos de estar e de sentir do indivíduo e dos outros acerca dele (Dubar, 1997; Fernandes, 1992). Segundo Goffman, quando ocorrem situações de desacordo os indivíduos tendem a desenvolver "estratégias identitárias" (cit. Dubar, 1997:107) com o objectivo de diminuir as diferenças entre as duas identidades.

Neste contexto, podemos afirmar que a identidade se edifica através de um exercício colectivo e individual.

Enquanto exercício colectivo a identidade resulta do que é atribuído "pelas instituições e pelos agentes directamente em interacção com o indivíduo" (Dubar, 1997:107) pela circunstância de pertencer a um determinado grupo social - identidade social "virtual" (Goffman cit. Dubar, 1997:107).

Enquanto exercício individual a identidade resulta da "incorporação da identidade pelos próprios indivíduos" (Dubar, 1997:107) nos trajectos sociais que viveu - identidade social "real" (Goffman cit. Dubar, 1997:107).

Dubar (1997) julga difícil isolar a identidade colectiva da individual

pois considera que estas possuem uma ligação muito forte e por isso chama-lhes apenas identidades sociais.

Neste estudo iremos denominá-las de identidades sócio-profissionais uma vez que elas resultam das interiorizações individuais e colectivas que a pessoa efectuou no âmbito da sua profissão (Dubar, 1997).

## 2.2. O conceito de profissão docente

Neste ponto de trabalho iremos fazer uma análise do conceito de profissão docente tendo em vista a compreensão da construção da profissão de Educador de Infância.

O termo "profissão" não é singular em termos de significado social e pode ser abordado sob duas perspectivas.

À luz da teoria funcionalista, para que uma actividade seja considerada uma profissão deve possuir um conjunto de atributos, os quais os autores funcionalistas reúnem em tipologias de análise.

Assim, encontramos nas tipologias de Goode (1969), Cogan (1953) e Barber (1963) referidos por Bourdoncle (1991) e Maurice (1972 cit. Dubar, 1997) algumas características comuns e que definem o que é uma profissão:

- sustentar uma formação profissional prolongada;
- dominar um corpo de base de conhecimentos científicos, abstractos e especializados;
- garantir a autonomia profissional;
- orientar-se por princípios éticos e deontológicos;
- revelar um ideal de serviço;
- praticar um serviço altruísta e com utilidade social.

A perspectiva de se definirem as profissões a partir de tipologias de

atributos é considerada pelos defensores das teorias do interaccionismo simbólico redutora da realidade social (Dubar, 1997).

Os factos sociais são considerados como algo dinâmico e em mudança porque dependem da interacção, dos conflitos e da negociação que os grupos ocupacionais estabelecem entre si (Sarmiento, 1994). Este processo e percurso é que interessa analisar quando se pretende definir o que distingue os ofícios das verdadeiras profissões.

Neste contexto, às profissões reservam-se as capacidades de protecção do domínio comum devido às estratégias e aos meios que os seus membros encontram de defesa, associação e controlo sobre o processo de trabalho (Araújo, 1985; Dubar, 1997).

Este quadro de análise facilita a compreensão do percurso de construção da profissão docente que apresentou, momento a momento, funções e papéis diferenciados.

Funcionários e agentes do Estado, missionários, militantes, actores e intervenientes do processo educativo são algumas das dimensões que os docentes assumiram ao longo do tempo e que correspondem a fases de menor ou maior exigência relativamente à formação, ao domínio de conhecimentos específicos, ao exercício da autonomia profissional e à orientação por princípios éticos.

A consolidação destes factores, dentro da profissão, contribuem para o fortalecimento da mesma.

Neste sentido, a identidade profissional dos professores constrói-se numa dinâmica de conquistas de espírito de corpo profissional e sentimentos de pertença, geradores de estratégias

de autonomia necessárias para o reconhecimento e afirmação social da profissão, elevando o estatuto da mesma (Nóvoa, 1991; Estrela, T., 1986; Nóvoa, 1989).

### 2.3. Profissionalidade na Educação de Infância

A profissão de Educador de Infância é também uma actividade definida pelas trajectórias do grupo, as atribuições que lhe são conferidas pelos outros fora dele e pelas orientações e decisões do poder.

Assim, neste ponto do trabalho, iremos mostrar alguns dos factores que têm acompanhado a construção da actividade ocupacional dos Educadores de Infância e contribuíram para determinar a sua identidade profissional.

As concepções de infância e as necessidades sociais de educação da mesma definiram, ao longo do tempo, em grande parte, a trajectória de profissionalização dos Educadores de Infância.

À medida que se foi perspectivando a educação das crianças pequenas dentro de contextos formais foi sendo reconhecida a necessidade de preparar profissionais de ensino que soubessem dar uma resposta educativa especializada.

Neste quadro, possuir vocação e gostar de crianças tornaram-se aptidões insuficientes para exercer a profissão de Educador de Infância. A necessidade de uma preparação conveniente e adequada e o domínio de um corpo de conhecimentos específicos fez aumentar, nos últimos anos, o tempo de formação dos Educadores de Infância.

Em Portugal, os profissionais de Educação obtiveram o grau de curso médio antes de 1986, bacharelato após essa data e

licenciatur  
de 1998/9

Do exposi  
grande  
professor  
Infância, a  
marcada p  
formaçã  
aquisiçã  
conhecim  
dominado  
profission

Este fact  
caminhã  
actividade  
a visibi  
reconheci

Outros f  
particular  
escolar  
singulari  
educador  
como ind  
(2000), a  
ensino nã  
um currí  
Este fact  
"estatizac  
níveis de  
século" (C  
156).

Esta au  
possibilita  
aos Edu  
termos de  
e visões  
educaçã  
Formosir

Mas outr  
da identic  
Educador  
importa r

A partir d  
da Cruz  
(1996) e  
apresen  
caracterís  
dos Edu  
o intuito  
construçã

licenciatura a partir do ano lectivo de 1998/99.

Do exposto, importa salientar que grande parte da trajectória profissional dos Educadores de Infância, ao longo deste século, foi marcada pela falta de exigência de formação e pela pobreza de conhecimentos específicos, não dominados por outros fora do grupo profissional.

Este facto, deixou marcas no caminho de construção da actividade, com consequências para a visibilidade, utilidade e reconhecimento social da profissão.

Outros factores que atribuem particularidade à educação pré-escolar e conferem alguma singularidade à profissão de educador de infância referem-se, como indica Oliveira-Formosinho (2000), ao facto daquele nível de ensino não ser obrigatório e não ter um currículo oficialmente aprovado. Este facto decorre da ausência de "estatização intensiva que outros níveis de ensino tiveram neste século" (Oliveira-Formosinho, 2000: 156).

Esta ausência do Estado tem possibilitado uma grande liberdade aos Educadores de Infância em termos de ideologias educacionais e visões sobre a missão da educação pré-escolar (Oliveira-Formosinho, 2000).

Mas outros aspectos fazem parte da identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância e que importa referir.

A partir das investigações de Braga da Cruz (et al., 1988), Cardona (1996) e Oliveira-Formosinho (2000) apresentamos mais algumas características do grupo profissional dos Educadores de Infância, com o intuito de clarificar aspectos da construção da sua identidade sócio-

profissional.

Assim, podemos afirmar que se trata de um grupo muito heterogéneo no que diz respeito à sua formação. Este facto deve-se à diversidade de Escolas existentes (privadas e públicas) que se regem por referenciais teóricos e pedagógicos diferenciados.

Os Educadores de Infância exercem a actividade profissional em instituições de tipo e ideário distinto (rede pública, ensino particular e cooperativo e instituições particulares de solidariedade social). Este factor faz aumentar a heterogeneidade profissional dos Educadores de Infância devido às características organizacionais e vocacionais das instituições (umas valorizam mais os objectivos educativos e outras os assistenciais). Há assim, de acordo com Oliveira-Formosinho (2000:157) "contextos com missões diferenciadas que afectam a profissionalidade das educadoras de infância". É evidente que o contexto onde se trabalha é um elemento de caracterização da profissão, contribui para o bem-estar profissional e para o prestígio do profissional e da profissão (Oliveira-Formosinho, 2000).

Neste quadro, cabe ainda referir que a regulação salarial e as remunerações dos profissionais são diferenciadas conforme o contexto de trabalho onde exercem a profissão, o que contribui para a ampliação da heterogeneidade do grupo profissional.

As situações de isolamento sobretudo na rede pública (Cardona, 1996) e a frequente mobilidade de local de trabalho (Formosinho, 1997 a) são factores que afectam o grupo de Educadores de Infância e entravam a formação de laços de unidade e de comunidade docente (Formosinho, 1997 a). Este facto confere ao grupo

uma certa ausência de espírito de corpo profissional que dificulta o desenvolvimento de estratégias e acções conjuntas de defesa da profissão.

Os Educadores de Infância demonstram um sentimento de desprestígio social decorrente do facto de nos seus locais de trabalho, nalguns casos, serem dirigidos por pessoas sem qualquer formação na área da Educação de Infância e noutros casos por pessoas com a mesma profissão e habilitações (Educadores de Infância com funções de coordenação e direcção de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e Instituições Particulares de Solidariedade Social). Ainda noutras situações são dirigidos por profissionais com igual estatuto mas sem a mesma formação (Assistentes Sociais e Professores do Ensino Básico).

14

Neste cenário, o sentimento de desvalorização profissional é ainda agravado quando a hierarquia administrativa limita de forma indevida a actividade dos Educadores de Infância, restringindo-os na sua possibilidade de tomar decisões educativas e exercer a sua autonomia profissional.

A autonomia profissional (autonomia técnica) dos Educadores de Infância depende também da diversidade dos contextos de trabalho, na medida em que oscila entre uma autonomia "solitária" e quase total (nas salas únicas dos jardins de infância da rede pública) e uma autonomia muito restrita de certas instituições particulares de solidariedade social - IPSS (Oliveira-Formosinho, 2000).

O facto da profissão ser marcadamente feminina (Braga da Cruz et al., 1988), faz crescer os sentimentos de desprestígio dos Educadores de Infância, por

verificarem que socialmente lhes são atribuídas funções de cuidar, proteger e acarinhar as crianças e é quase ignorado o exercício e a intencionalidade educativa da sua profissão.

Nesta sequência, os Educadores de Infância sentem que, comparativamente com os professores dos outros níveis de ensino, possuem uma imagem social distinta e secundarizada (Cardona, 1996) por falta de visibilidade das suas funções reais e actividade. Muitos pais, muitas direcções das instituições e alguns professores de outros níveis identificam somente o Pré-escolar com as situações de actividade lúdica e o desenvolvimento sócio-emocional das crianças enquanto que ao Ensino Básico atribuem o desenvolvimento e a aquisição de competências (de leitura e escrita) (Nabuco, 1997) e as aprendizagens nas diversas áreas do saber, funções que possuem maior valor e utilidade social.

Um acentuar dos processos de identificação entre Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo decorre daquele facto, dado que os primeiros afirmam que os professores são tradicionais e pouco inovadores nas suas práticas (Nabuco, 1997) e estes alegam que as práticas dos Educadores de Infância quase se restringem à actividade lúdica (Nabuco, 1997).

Ainda que confessem uma imagem virtual desvalorizada e pouco reconhecida socialmente, os Educadores de Infância revelam uma identidade própria positiva que se manifesta em sentimentos de agrado pela profissão e contentamento relativamente ao trabalho que desenvolvem com as crianças (Cardona, 1996).

A possibilidade de intervir e de estabelecer relações sociais ricas, diversas e dinâmicas também

constitue  
profissio

Os Edu  
considera  
ter vocaç  
pessoal  
determin  
profissio  
prática p  
de trab  
profissio

Nesta li  
Howsm  
et Saraci  
1988) c  
caracte  
Educado  
os aspe  
comunic  
cariz c  
profissã

Apesar c  
refere qu  
holística  
e se dese  
da crian  
da educ  
educaçã  
importã  
educativ  
e a "rede  
(entre os  
de acçã  
professi  
element  
exigem c  
de infân  
papel  
profissio  
de Infân  
2000: 15

2.4. O c  
escolar

Este p  
identific  
Educaç  
context  
questõ  
Desenv

Currícul

almente lhes  
es de cuidar,  
as crianças e  
exercício e a  
cativa da sua

Educadores  
tem que,  
e com os  
ros níveis de  
ma imagem  
cundarizada  
or falta de  
funções reais  
pais, muitas  
ções e alguns  
tros níveis  
o Pré-escolar  
e actividade  
mento sócio-  
as enquanto  
o atribuem o  
aquisição de  
ura e escrita)  
prendizagens  
do saber,  
n maior valor

processos de  
educadores de  
s do 1º ciclo  
dado que os  
n que os  
onais e pouco  
as práticas  
s alegam que  
icadores de  
restringem à  
buco, 1997).

uma imagem  
la e pouco  
lmente, os  
ncia revelam  
a positiva que  
rtimentos de  
ofissão e  
ivamente ao  
lvem com as  
96).

ntervir e de  
sociais ricas,  
as também.

constituem motivos de satisfação  
profissional (Cardona, 1996).

Os Educadores de Infância  
consideram que gostar de crianças,  
ter vocação e outras competências  
pessoais são factores que  
determinam mais o desempenho  
profissional do que o modelo de  
prática pedagógica, as condições  
de trabalho ou a formação  
profissional (Cardona, 1996).

Nesta linha, acresce referir que  
Howsman (et al., 1976 cit. Spodek  
et Saracho, 1988 in Spodek et al.,  
1988) considera que é uma  
característica do grupo dos  
Educadores de Infância valorizarem  
os aspectos da relação e da  
comunicação secundarizando o  
cariz científico e técnico da  
profissão.

Apesar disso, Oliveira-Formosinho  
refere que factores como "a forma  
holística pela qual a criança aprende  
e se desenvolve"; a "vulnerabilidade  
da criança e a ligação inextricável  
da educação e dos cuidados na  
educação de infância"; a  
importância de um processo  
educativo "centrado no educando"  
e a "rede de interações alargadas"  
(entre os educadores e as auxiliares  
de acção educativa, as famílias,  
professores do ensino básico,  
elementos da comunidade e outros)  
exigem do profissional de educação  
de infância uma abrangência de  
papel e uma capacitação  
profissional e pessoal do Educador  
de Infância (Oliveira-Formosinho,  
2000: 158 - 160).

#### 2.4. O currículo e a Educação Pré- escolar

Este ponto do trabalho visa  
identificar modelos curriculares da  
Educação Pré-escolar  
contextualizando-os nalgumas  
questões gerais da Teoria e  
Desenvolvimento Curricular.

Currículo é um termo ao qual se

atribuem muitos e variados  
significados. O seu carácter  
polissémico (Pacheco, 1995) traduz-  
se nas muitas definições que se  
podem encontrar na literatura da  
especialidade e que explicitam  
posturas diversas face a essa noção.

Assim, currículo ora é entendido  
como um conjunto de  
aprendizagens e resultados da  
instrução (Jonhson, 1967 cit. Roman  
Perez, M. et al., 1990) como é  
identificado com um conjunto de  
princípios e acções básicas de um  
propósito educativo (Stenhouse,  
1981 cit. Roman Perez et al., 1990).

A primeira noção aponta para uma  
perspectiva tecnicista de  
desenvolvimento curricular, na qual  
os professores são chamados a  
conduzir planos disciplinares muito  
estruturados e prescritos  
administrativamente.

A segunda noção aponta para uma  
postura humanista segundo a qual  
os professores são entendidos  
como construtores de currículos  
(Clandini e Connely, 1998) e desse  
modo os planos são pouco  
estruturados, são flexíveis e  
adaptáveis aos contextos de  
aplicação (Pacheco, 1995).

De acordo com o exposto, e tendo  
em atenção os componentes de  
organização curricular, podemos  
acrescentar que o Modelo Centrado  
em Disciplinas (Ribeiro, 1995) se  
enquadra na primeira perspectiva.  
Enquanto que o Modelo Centrado  
no Educando (Ribeiro, 1995) se  
situa na segunda concepção.

Neste contexto, resta salientar e  
dizer com Ribeiro (1995), que o  
Modelo Centrado no Educando,  
como se baseia nas experiências  
das crianças, nas suas actividades  
e interesses; como assenta na  
aprendizagem significativa e global;  
e como promove a autonomia e a  
construção activa do saber, é aquele  
que melhor se adequa à Educação

Pré-escolar.

#### 2.4.1. Modelos curriculares na Educação Pré-escolar

A problemática do currículo na Educação Pré-escolar assume uma particularidade própria dada a especificidade deste nível educativo.

Na educação de infância existem alguns modelos curriculares que derivam de "teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam" (Biber, 1984; Schubert, 1986; Spodek, 1973 cit. Oliveira-Formosinho, 1996:15).

Assim, fazendo referência a alguns modelos curriculares que têm alguma expressão no nosso país optamos por caracterizar, sucintamente, o Modelo High-Scope, o Modelo Curricular da Escola Moderna (Movimento da Escola Moderna - MEM) e decidimos falar ainda do método de Trabalho de Projecto pois é "adoptado por muitos programas e currículos de educação de infância em diferentes países" (Lino, 1996:122) e tem muitos seguidores junto dos educadores de infância portugueses. Como refere Bairrão (1990), a Pedagogia de Projecto (assim designada em Portugal) é seguida por uma grande parte dos educadores de infância do nosso país.

O Modelo Curricular High-Scope encontra em Piaget e no paradigma desenvolvimentista a sua referência teórica central. Baseado numa perspectiva construtivista entende que "o Homem (criança ou adulto) constrói o seu próprio conhecimento na interacção com os objectos, as ideias e as pessoas" (Oliveira-Formosinho, 1996:55). Este modelo

salienta também que a aprendizagem se realiza através da interacção da criança com os contextos educativos e neste quadro a diversidade e a qualidade do ambiente e da relação com o adulto são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem activa da criança.

Pode-se dizer que o desenvolvimento do currículo High-Scope assenta basicamente nos seguintes pontos:

"1) a centração no desenvolvimento intelectual da criança;

2) a opção pela aprendizagem activa;

3) o desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamento com a finalidade de educação;

4) o desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão;

5) a criação de experiências-chave;

6) a conceptualização do papel do adulto como menos directivo e mais autonomizante da acção da criança" (Oliveira-Formosinho, 1996:60).

O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna tem raízes na pedagogia de Freinet e sustenta-se numa perspectiva de desenvolvimento da aprendizagem que radica em Vigotsky e Bruner.

Este modelo entende a escola como "um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática" (Niza, 1996:141). Assim, educandos e seus educadores através de um modo cooperado e em negociação tomam decisões sobre as actividades, os recursos, os tempos e as responsabilidades, assumidas de forma democrática (Niza, 1996).

Outros pressupostos do processo

educativo a que:

- se org  
crianças i

- se favor  
criança;

- se valo  
actividade  
projectos

- se organ  
áreas b  
(bibliotec  
reproduçã  
e exper  
construçã  
e express  
espaço d  
e uma áre  
colectivo

- se utilize  
gestão e  
(plano de  
de projec  
quadro d  
diário do

- se org  
moment  
(acolhim  
conselho  
pausa,  
aprendiz  
actividade  
balanço

- se efect  
cooperat

- e se pro  
com as  
(Niza, 19

Por últi  
importa  
metodol  
que coi  
tratamen  
dar respo  
que dec  
crianças  
dos seu

m que a  
liza através da  
nça com os  
este quadro  
qualidade do  
com o adulto  
is para o  
prendizagem

que o  
currículo High-  
camente nos

envolvimento

prendizagem

os processos  
mento com a  
io;

de uma rotina  
ciclo de  
ho-revisão;

ências-chave;

do papel do  
rectivo e mais  
o da criança”  
o, 1996:60).

de Educação  
Moderna tem  
de Freinet e  
respectiva de  
prendizagem  
ky e Bruner.

escola como  
lo às práticas  
olidariedade  
ática” (Niza,  
ducandos e  
avés de um  
negociação  
sobre as  
s, os tempos  
s, assumidas  
(Niza, 1996).

do processo

educativo deste modelo dão origem  
a que:

- se organizem os grupos de  
crianças integrando várias idades;

- se favoreça a livre expressão da  
criança;

- se valorize o tempo lúdico de  
actividade exploratória que suscita  
projectos de pesquisa;

- se organize o espaço-sala em seis  
áreas básicas de actividades  
(biblioteca, oficina de escrita e  
reprodução, laboratório de ciências  
e experiências, carpintaria e  
construções, actividades de plástica  
e expressões artísticas e ainda um  
espaço de jogos e “faz de conta”)  
e uma área polivalente para trabalho  
colectivo;

- se utilizem mapas de planificação,  
gestão e avaliação da actividade  
(plano de actividades, lista semanal  
de projectos, mapa de presenças,  
quadro de distribuição de tarefas,  
diário do grupo e outros);

- se organize o dia em nove  
momentos diferenciados  
(acolhimento, planificação em  
conselho, actividades e projectos,  
pausa, comunicações de  
aprendizagens, almoço, recreio,  
actividade cultural colectiva e  
balanço em conselho);

- se efectue avaliação formativa em  
cooperação;

- e se promova uma forte articulação  
com as famílias e a comunidade  
(Niza, 1996).

Por último, mas não menos  
importante, referimo-nos à  
metodologia de trabalho de projecto  
que consiste na exploração e  
tratamento de um plano que procura  
dar resposta a problemas concretos  
que decorrem do quotidiano das  
crianças, das suas necessidades,  
dos seus interesses, curiosidades

e questões. O educador coordena  
a acção e a criança torna-se num  
real investigador, capaz de “gerir e  
intervir na sua própria actividade de  
pesquisa (Vasconcelos, 1998:136).

O Trabalho de Projecto deriva do  
movimento da educação  
progressista cujos inspiradores  
foram Dewey e Kilpatrick. Em linhas  
gerais importa salientar que este  
movimento encara:

- o interesse como impulsor do  
trabalho e mobilizador de  
aprendizagens;

- a criança como criadora dos seus  
próprios saberes;

- o educador como guia e  
companheiro mais experimentado

- as aprendizagens como algo que  
deve ser negociado, decidido e  
assumido entre professor e criança;

- a cooperação com a família e a  
comunidade determinantes no  
processo educativo (Vasconcelos,  
1998).

A metodologia do trabalho de  
projecto acontece na concretização  
das seguintes fases:

- Definição do problema (as crianças  
formulam o seu problema  
colocando interrogações e  
perguntas, antecipam soluções,  
partilham saberes sobre o assunto,  
exprimem o que querem saber -  
desenham teias de pesquisa);

- Planificação e lançamento do  
trabalho (as crianças combinam e  
decidem o que vão fazer, como e  
quem vai fazer o quê, decidem  
também por onde começar e o que  
virá a seguir antecipando e situando  
no tempo as actividades - continuam  
a desenhar teias que orientam a  
pesquisa);

- Execução (as crianças pesquisam,  
experimentam, registam, organizam

informação, aprofundam conhecimentos, colocam novas questões e voltam a planear e simultaneamente utilizam todas as formas de linguagens e expressões relacionadas com o trabalho em curso);

- Avaliação/Divulgação (as crianças reflectem e apreciam o trabalho efectuado) (Vasconcelos, 1998).

O trabalho de projecto desenvolve uma obra planeada que integra e dá sentido às actividades do grupo de crianças.

### 3 - Enquadramento metodológico

#### 3.1. Opções e decisões metodológicas

No sentido de responder à pergunta de partida que orientou a realização deste estudo, optámos por seguir uma metodologia de investigação qualitativa por ser aquela que privilegia a compreensão das situações a partir dos significados dos sujeitos (Bogdan e Biklen, 1994) e deste modo colocar em evidência os factores que estão presentes na construção da imagem sócio-profissional dos Educadores de Infância entrevistados.

A entrevista semi-estruturada é uma das que melhor serve este fim. Daí que tivéssemos efectuado entrevistas a 9 Educadoras de Infância, seleccionando 3 profissionais por cada um dos seguintes contextos educativos: Rede Pública, Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Outros critérios de selecção dos entrevistados foram utilizados:

- possuírem mais de 4 anos de experiência profissional;
- trabalharem sem um currículo específico estruturado e formalizado

(neste caso consideramos que os Educadores de Infância que trabalham com o Modelo da Pedagogia de Projecto se enquadravam bem nesta condição;

- desconhecer as orientações curriculares para a Educação Pré-escolar.

Tivemos como preocupação metodológica utilizar mais do que um critério prévio de selecção dos sujeitos no sentido de reduzir as possibilidades de enviesamento dos dados (Woods, 1987; Almeida e Freire, 1997) e para que as informações obtidas fossem o mais consistentes possíveis com as representações do grupo profissional total.

As entrevistas foram gravadas em fita magnética e seguidamente transcritas com o objectivo de serem submetidas a uma análise de conteúdo.

Este procedimento possibilitou aumentar a compreensão dos dados e passar à sua descrição e interpretação (Bogdan e Biklen, 1994; Vala, 1986).

A pesquisa foi validada por outro investigador - processo de triangulação (Ludke e André, 1986) - ao encontrarmos concordância na forma de categorizar e de representar os dados obtidos.

#### 4 - Descrição e análise dos resultados

Referimos na rubrica precedente que submetemos as entrevistas a análise de conteúdo. Esta técnica permitiu-nos obter uma ampla e profunda recolha de informações.

Neste ponto do trabalho iremos apresentar somente os dados principais e mais abrangentes que obtivemos com o estudo efectuado.

##### 4.1. Identidade própria e

identidade

A identidade edificada são assumida pelo indivíduo profissional

Partindo verificamos a infância demonstrada

Funções de Infância

- Função desenvolve preocupações
- perspectiva de garantir
- Função diversifica as aprendizagens e emoções
- Função crianças asseguram a transição
- Função a criança
- Função
- Função necessidade permite o desenvolvimento
- Função oportunidade de casos de educação
- Função com pais educados

### identidade atribuída

A identidade sócio-profissional edifica-se a partir das funções que são assumidas e atribuídas aos indivíduos no quadro de uma dada profissão.

Partindo deste pressuposto verificamos que os Educadores de Infância entrevistados demonstraram opiniões

concordantes acerca da sua identidade profissional quer ao nível da identidade própria (funções que referem assumir) quer ao nível da identidade atribuída (funções que pensam que lhes são cometidas).

A conformidade de opiniões nestes domínios da identidade sócio-profissional encontram-se esquematizadas no Quadro 1 que a seguir apresentamos.

**Quadro 1.**  
**Identidade sócio-profissional**

Identidade própria	Identidade atribuída
<u>Funções profissionais que os Educadores de Infância assumem</u>	<u>Funções profissionais que os Educadores de Infância consideram que lhes são atribuídas pela Direcções/Coordenações das Instituições</u>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Funções educativas (actuação sobre o desenvolvimento das crianças e preocupação com as suas aprendizagens - perspectiva curricular) e não só funções de guarda e de actividade lúdica.</li><li>- Funções de proporcionar experiências diversificadas e significativas (integração das aprendizagens, das motivações e das emoções das crianças).</li><li>- Função de preparar e proporcionar às crianças actividades e contextos que asseguram o processo, a continuidade e a transição educativa (mas sem "escolarizar").</li><li>- Função de transmitir valores e socializar a criança.</li><li>- Funções de actividade lúdica.</li><li>- Função de responder aos interesses e necessidades das crianças (a sua formação permite serem profissionais especialistas do desenvolvimento da criança).</li><li>- Função de promover a igualdade de oportunidades e de despistar e intervir nos casos de crianças com necessidades educativas específicas.</li><li>- Função de intervenção e relacionamento com parceiros educativos (como educadores, pais, comunidade).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Funções de guarda das crianças e promoção do seu bem-estar.</li><li>- Função de preparar para o Ensino Básico (instruir).</li><li>- Função de educar e desenvolver as crianças.</li><li>- Função compensatória (em situações de desigualdade social e privação do desenvolvimento das crianças).</li><li>- Funções de responder e atender aos pedidos dos pais.</li></ul>

Assim, a identidade própria dos Educadores de Infância é constituída por funções que revelam uma intervenção de natureza técnico-pedagógica que ultrapassam os papéis de guarda e de actividade lúdica (identidade herdada) e perspectivam até uma mentalidade e acção curricular.

À primeira vista, a identidade atribuída (pelas Direcções/Coordenações) parece ser formada por funções semelhantes àquelas que os Educadores de Infância mostraram assumir.

Contudo, verificamos que essas tarefas são valorizadas e entendidas de forma dissemelhante para Educadores de Infância e Directores/Coordenadores das Instituições (a não ser quando estes últimos são, também, profissionais de educação de infância).

Neste contexto, salientamos que as Direcções/Coordenações enfatizam as funções de guarda e de instrução das crianças em detrimento das funções pedagógicas, experienciais, lúdicas e sociais, que os Educadores de Infância valorizam como meio de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e que afirmam dever processar-se "sem escolarizar as crianças".

Estes sentimentos dos entrevistados revelam-se em expressões como:

**E3** - *"A percepção dele é que nós estamos ali para tomar conta de meninos e mais nada"* (in Craveiro, 1998:149).

**E9** - *"Muitas vezes pensavam, se calhar, que era ensinar o A,E,I,O,U e saber os números até dez .... Não tem nada a noção do que é preciso, do que é o desenvolvimento"* (in Craveiro, 1998:150).

Neste caso, a diferença existente entre a identidade própria e a identidade atribuída pode gerar

situações de desentendimento e conflito entre os dois referidos grupos (Educação de Infância e Direcções/Coordenações). Por outro lado, faz emergir uma identidade visada que leva os Educadores de Infância a encontrarem estratégias de transacção que por sua vez conduzem à evolução da profissão.

O currículo oficial, de acordo com os entrevistados, poderia contribuir para a definição dos papéis dos Educadores de Infância e fomentar a comunicação entre estes profissionais e as Direcções/Coordenações. De tal modo que se poderiam vir a aproximar as perspectivas dos dois grupos sobre as funções da Educação Pré-escolar.

É que, os entrevistados revelam que as Direcções/Coordenações desconhecem e não valorizam o seu trabalho:

Neste caso, o currículo poderia ser um factor de entendimento e definição das funções da actividade profissional.

#### **4.2. A auto-imagem e a imagem social – identidade social real e identidade social virtual**

A auto-imagem profissional, enquanto resultado da percepção que os sujeitos elaboram acerca do seu grupo de pertença profissional, é-nos descrita pelos entrevistados por um conjunto de características comuns ao grupo e com as quais eles se identificam (processo de identificação) e por um conjunto de características comuns ao grupo mas que os faz distinguir dos profissionais de outros níveis educativos (processo de identização).

Neste contexto, os Educadores de Infância entrevistados revelam possuir uma série de características que tipificamos em:

- disposiç  
(com a d  
de treball  
frases do  
- "olha"  
precisami  
nós consi  
as criança  
e E10 -  
estar mal  
isso é mu  
1998:170

- disposiç  
nível da  
instituição  
dos entre  
- "acho q  
reaçõe  
comport  
surgem p  
tentam a  
Craveiro,

- e dispos  
por um s  
revelada:  
- "... as  
racionali  
mais ci  
1998:173

A sua au  
um paini  
que os E  
chamad  
parece ir  
de educ  
possuir d  
para res  
especifi  
exercem  
Formo  
"abranç  
Educad  
amplitud  
que sã  
profissio  
Formosi  
as funcõ  
requere  
capacit  
profissio

Estes pr  
necessit

entendimento e dois referidos de Infância e (ções). Por outro ma identidade Educadores de em estratégias por sua vez o da profissão.

le acordo com deria contribuir os papéis dos cia e fomentar entre estes s e a s ações. De tal deriam vir a ctivas dos dois funções da ar.

os revelam que ordenações o valorizam o

lo poderia ser endimento e s da actividade

n e a imagem social real e irtual

profissional, da percepção ram acerca do ça profissional, entrevistados características com as quais (processo de m conjunto de uns ao grupo listinguir dos outros níveis ocesso de

educadores de dos revelam características

- disposições afectivas e relacionais (com a criança, famílias e equipa de trabalho), que se traduzem em frases dos entrevistados como **E3** - *"olha a principal [...] é precisamente a relação afectiva que nós conseguimos estabelecer com as crianças"* (in Craveiro, 1998:168) e **E10** - *"um educador acaba por estar mais próximo das famílias e isso é muito importante"* (in Craveiro, 1998:170);

- disposições para a intervenção (ao nível da criança, comunidade e instituição), explicitadas em citações dos entrevistados que referem **E10** - *"acho que estão mais atentos às reacções das crianças, aos comportamentos e... e quando surgem problemas que... Acho que tentam ajudar as crianças"* (in Craveiro, 1998:170);

- e disposições para agir orientados por um saber específico e científico, reveladas em expressões como **E4** - *"... as pessoas estão a tentar racionalizar mais as coisas [...] são mais científicas."* (in Craveiro, 1998:173).

A sua auto-imagem é composta por um painel diversificado de papéis que os Educadores de Infância são chamados a executar. Este facto parece indicar que os profissionais de educação de infância têm de possuir competências diversificadas para responder às exigências e à especificidade da profissão que exercem. A este propósito Oliveira-Formosinho refere-se à "abrangência de papel" do Educador de Infância dada a amplitude e singularidade de tarefas que são exigidas a estes profissionais. Deste modo, Oliveira-Formosinho acrescenta ainda que as funções daqueles profissionais requerem dos mesmos "uma capacitação pessoal e não só profissional" (2000:159).

Estes profissionais no seu dia a dia necessitam de congregar a prática

e a racionalidade simultaneamente numa integração de conhecimentos científicos e técnicos (saberes teóricos) com os conhecimentos práticos (saberes induzidos na e pela acção), como refere Sarmiento (1994) e Nóvoa (1989) acerca da profissão de professor e nós dizemos sobre a actividade do Educador de Infância.

Os entrevistados vêm-se ainda como profissionais que divergem muito na prática pedagógica devido às diferenças de escolas de formação e a quem falta espírito de corpo profissional e coesão de grupo (defesa de causas comuns). Indicam que o isolamento, a mobilidade profissional e a natureza diversificada das instituições onde trabalham (Formosinho, 1997a; Cardona, 1996) são factores que simultaneamente provocam e embaraçam a possibilidade de motivar alterações naquela situação.

No que se refere à imagem social (identidade social virtual) os entrevistados são unânimes em confessar que a sua profissão não é reconhecida nem valorizada socialmente como gostariam e mereciam.

Exprimem esses sentimentos em frases como: **E9** - *"Não, não é reconhecida"* e **E10** - *"acho que ainda não é reconhecida suficientemente"* (in Craveiro, 1998:181).

Revelam essencialmente como razões de desprestígio da profissão a questão de Professores, Pais/Sociedade e Estado:

- mostrarem falta de conhecimentos e desinteresse geral pelo seu trabalho;

- desvalorizarem o Pré-escolar relativamente ao 1º Ciclo por o primeiro não possuir um programa/currículo e por considerarem que a guarda de

crianças e a actividade lúdica são as funções principais do Jardim de Infância;

– considerarem que não existe um compromisso nem uma obrigação explícita e assumida pelo Pré-escolar de levar a cabo o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

A disparidade entre a identidade social real e a identidade social virtual pode provocar nos Educadores de Infância a necessidade de recorrerem a estratégias identitárias que levem a diminuir as diferenças entre as duas identidades, através de processos de transacção e negociação entre os intervenientes.

Neste cenário, os entrevistados indicam que a existência de orientações curriculares oficiais para a Educação Pré-escolar podem ser um factor de mudança daquela situação, na medida em que contribuirão para definir e esclarecer as funções e os papéis dos profissionais de educação de infância e servirem de meio de divulgação e informação do que se faz naquele nível educativo, tornando-o socialmente mais visível.

Assim, a existência de orientações curriculares para a Educação Pré-escolar parece trazer uma esperança de valorização da profissão, de aproximação e comunicação entre os profissionais e os outros agentes fora do grupo que com ele interagem e concorrem para a construção da sua identidade sócio-profissional.

#### 4.3. Aceitação e características do currículo/orientações curriculares

Os Educadores de Infância do estudo revelam uma grande abertura no que respeita à aceitação de orientações curriculares emanadas pelo Ministério da

Educação, porque sentem que os objectivos da Educação Pré-escolar são demasiado vagos, gerais e insuficientes para guiar e orientar a prática dos Educadores de Infância. Contudo, chamam a atenção para alguns princípios e características que devem pautar a elaboração e o desenvolvimento das mesmas.

Assim, as orientações curriculares devem:

– ser entendidas como um guia que indica possíveis vias de actuação para os Educadores de Infância;

– serem flexíveis e adaptáveis aos contextos de trabalho, às necessidades das crianças e às aspirações sociais;

– possibilitar a autonomia dos profissionais no que diz respeito a programar, gerir e desenvolver actividades de acordo com as características e interesses das crianças;

– conferir ao Educador de Infância um protagonismo na construção e desenvolvimento do processo curricular - os entrevistados sentem-se profissionais "construtores" de currículo e não meros "consumidores" passivos das possíveis orientações curriculares oficiais.

Em síntese, podemos dizer que esta perspectiva traduz uma visão humanista e sócio-crítica de desenvolvimento curricular (Pacheco, 1995) na medida em que, por um lado, alerta para a especificidade da prática e dos contextos de trabalho, deste sector educativo e, por outro lado, salvaguarda a necessidade de ser flexível, adaptável e dar espaço à autonomia dos profissionais. Como refere um educador a este propósito: E5 - "... deve ser muito flexível, porque as crianças em idade de Pré-escolar tem características muito próprias" (in Craveiro, 1998:

201).

Os inquil  
como ur  
a prática  
no enor  
crianças  
Esta per  
concepl  
na crian  
1995; R

Os Ed  
entrevi  
"produ  
(Clandin  
1984 cit  
in Spoc  
aqueles  
o papel  
necessi  
dificuld  
modo,  
program  
que cor  
importa

Neste t  
refere a  
educaç  
assumit  
actuaçã  
o seu gl  
(in Crav

Acresc  
compet  
de In  
especi  
saberes  
facto pa  
de ent  
identid  
crescer

4.4.  
orienta  
Educa

Os Ed  
mostra  
de or  
eviden  
contrib  
profiss  
muitos

entem que os  
ão Pré-escolar  
os, gerais e  
ar e orientar a  
es de Infância.  
atenção para  
características  
elaboração e  
das mesmas.

s curriculares

o um guia que  
de actuação  
s de Infância;

daptáveis aos  
abalho, às  
crianças e às

onomia dos  
diz respeito a  
desenvolver  
ordo com as  
teresses das

or de Infância  
construção e  
do processo  
tados sentem-  
instrutores" de  
ão meros  
assivos das  
s curriculares

dizer que esta  
t uma visão  
o-crítica de  
curricular  
medida em que,  
erta para a  
prática e dos  
, deste sector  
outro lado,  
sidade de ser  
dar espaço à  
sionais. Como  
dor a este  
eve ser muito  
anças em idade  
características  
raveiro, 1998:

201).

Os inquiridos entendem o currículo como um guia, uma referência para a prática e justificam-no com base no enorme respeito que têm pelas crianças e pelas suas diferenças. Esta perspectiva vai ao encontro da concepção de currículo centrado na criança e no educador (Ribeiro, 1995; Reis, 1987).

Os Educadores de Infância entrevistados assumem-se como "produtores" activos de currículo (Clandini e Connelly, 1988; Saracho, 1984 cit. Spodek e Saracho, 1988 in Spodek et al., 1988). É que, aqueles profissionais chamam a si o papel de "diagnosticadores" de necessidades, potencialidades e dificuldades das crianças e deste modo, assumem as funções de programar e orientar as actividades que consideram ser adequadas e importantes para as crianças.

Neste sentido, um entrevistado refere acerca do profissional de educação de infância: **E10-** "Deve assumir um papel activo e definir a actuação educativa de acordo com o seu grupo e contexto de trabalho" (in Craveiro, 1998:204).

Acresce referir que estas competências exigem do Educador de Infância uma prática especializada e baseada em saberes científicos e técnicos. Este facto parece mostrar que no grupo de entrevistados, desperta uma identidade visada que assinala um crescente nível de profissionalismo.

#### **4.4. Funções do currículo / orientações curriculares para a Educação Pré-escolar**

Os Educadores de Infância ao mostrarem uma grande aceitação de orientações curriculares evidenciam que estas poderão contribuir para valorizar a sua profissão. É um exemplo, entre muitos, a citação do entrevistado:

**E11** - "... é uma valorização. Afinal de contas, o facto [...] do Estado lançar isso, é uma preocupação que tem com as educadoras, é uma valorização" (Craveiro, 1998:222).

É que, os Educadores inquiridos consideram que as orientações curriculares podem contribuir para:

- a uniformidade do grupo profissional;

- a comunicação entre profissionais e outros intervenientes da educação da criança;

- aferir critérios de actuação servindo de referência para a prática;

- guiar, orientar e organizar o processo educativo;

- regular a qualidade dos serviços de Educação Pré-escolar;

- efectivar a articulação com o Ensino Básico e ajudar a dar continuidade ao processo educativo;

- resolver situações profissionais menos consensuais e pacíficas resultantes da heterogeneidade do grupo profissional e da diversidade de formação, actuação e contextos de trabalho.

#### **4.5. Benefícios de orientações curriculares para a profissão e para a Educação Pré-escolar**

Os Educadores entrevistados revelam que um currículo oficial poderia trazer benefícios para a profissão sobretudo ao nível da qualidade das práticas educativas e do fortalecimento da sua imagem sócio-profissional.

Assim, entendem que as orientações curriculares oficiais enquanto meio de informação e divulgação do trabalho realizado na Educação Pré-escolar podem

contribuir para:

- dar visibilidade ao trabalho que realizam;
- valorizar, elevar o estatuto e fazer reconhecer a profissão socialmente;
- incrementar a comunicação entre os profissionais de educação com os pais, Direcções dos estabelecimentos e outros intervenientes no cenário educativo;
- afirmar que a sua actividade é complexa e que actuam orientados por um saber específico;
- unir os profissionais.

Assim, baseados nesta percepção sobre as orientações curriculares oficiais, os Educadores de Infância afirmam que estas serão portadoras de benefícios para a profissão. É mais um exemplo disso a frase de um entrevistado que refere: E1- *"Mas acho que era importante porque até era capaz de dar outro estatuto à nossa profissão"* (in Craveiro, 1998:223).

##### **5 - Educadores de infância e contextos de trabalho: problematização de diferenças encontro com semelhanças**

É sabido que os contextos institucionais de trabalho da Educação Pré-escolar são diversificados - contextos pedagógicos com intencionalidade educativa e contextos assistenciais ou custodiais onde prevalece a intencionalidade de guarda e cuidados da criança (Oliveira-Formosinho, 2000).

Também é sabido que a diversidade de contextos de trabalho é marcante nesta profissão e tem influência sobre as condições de trabalho dos Educadores de Infância (Oliveira-Formosinho, 2000) no que diz respeito ao nível de autonomia profissional, aos processos de

trabalho, aos papéis e à interacção com as crianças (Oliveira-Formosinho, 2000).

Tem igualmente influência marcante sobre os Educadores de Infância as situações diferenciadas dos contextos de trabalho no que se refere a horário, férias, pausas lectivas e possibilidade de frequentar formação contínua (Oliveira-Formosinho, 2000).

E, ainda bastante marcante e distanciante são as diferenças salariais e o estatuto profissional (Oliveira-Formosinho, 2000).

Recordamos que neste estudo entrevistámos Educadores de Infância de três contextos institucionais diferenciados: Rede Pública - RP; Instituições Particulares de Solidariedade Social - IPSS e Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo - EEPC.

Já foi anteriormente referido que as condições institucionais e organizacionais influenciam a profissionalidade dos Educadores de Infância, servindo mesmo como refere Oliveira-Formosinho (2000) para caracterizar a profissão.

Neste sentido poderíamos esperar que os entrevistados da pesquisa exprimissem diferenças marcantes relativamente à aceitação de orientações curriculares oficiais e aos efeitos que estas poderiam ter na sua identidade profissional.

Tal não se verificou. Antes pelo contrário, pensamos que ao problematizarmos diferenças, neste ponto do trabalho, tornou-se mais evidente a afirmação de semelhanças relativamente à postura e à opinião sobre orientações curriculares oficiais e ao seu contributo para a valorização da profissão e identidade dos Educadores de Infância. Podemos então sustentar, com este tópico, que ao problematizarmos diferenças

profissi  
semelhan  
diversos

Este facto  
factores d  
a Educar  
contextos

É que,  
distinção  
institucio  
Educado

Por um l  
por parte  
ao dese  
Educaçã  
sido ente  
da educ  
função  
consigna  
da educa  
educativ  
de papé  
Educat  
entrevist

Por ou  
Educaçã  
exercer  
pública  
privada  
durante  
vidas p  
context  
sociali  
influenci  
dos pr  
Educaçã  
sentido,  
pouco  
diferente  
instituiç  
suas tr

A acresc  
também  
profiss  
experim  
particul  
aspiraç  
assumi  
próxima  
o caso  
activida

à interacção  
(Oliveira-

cia marcante  
s de Infância  
nciadas dos  
o no que se  
rias, pausas  
ilidade de  
o contínua  
ho, 2000).

marcante e  
s diferenças  
profissional  
ho, 2000).

este estudo  
cadores de  
contextos  
biados: Rede  
s Particulares  
cial - IPSS e  
do Ensino  
tivo - EEPC.

ferido que as  
acionais e  
fluenciam a  
Educadores  
nesmo como  
sinho (2000)  
t profissão.

imos esperar  
da pesquisa  
as marcantes  
ceitação de  
res oficiais e  
poderiam ter  
profissional.

. Antes pelo  
os que ao  
renças, neste  
rnou-se mais  
nação de  
ivamente à  
nião sobre  
res oficiais e  
a valorização  
ntidade dos  
ia. Podemos  
este tópico,  
os diferenças

profissionais encontramos  
semelhanças de pareceres entre os  
diversos Educadores de Infância.

Este facto talvez decorra de alguns  
factores que caracterizam também  
a Educação Pré-escolar, os seus  
contextos e profissionais.

É que, talvez não exista uma  
distinção asséptica entre contextos  
institucionais e entre funções dos  
Educadores de Infância.

Por um lado, devido à indefinição  
por parte do Estado relativamente  
ao desenvolvimento da rede de  
Educação Pré-escolar que ora tem  
sido entendida como complementar  
da educação da família e com  
função social, ora tem sido  
consignada como primeira etapa  
da educação básica e com função  
educativa (indefinição ou evolução  
de papéis do Estado) e que os  
Educadores de Infância  
entrevistados herdaram.

Por outro lado, muitos dos  
Educadores de Infância antes de  
exercerem a profissão na rede  
pública passam pelas redes  
privadas ou pelas assistenciais  
durante os primeiros anos de suas  
vidas profissionais. Ora, se os  
contextos de trabalho e de  
socialização na profissão  
influenciam a identidade e os papéis  
dos profissionais então os  
Educadores de Infância, em certo  
sentido, transportam consigo um  
pouco das identidades dos  
diferentes contextos de trabalho e  
instituições que fazem parte das  
suas trajectórias profissionais.

A acrescentar a este facto podemos  
também arriscar dizer que os  
profissionais que somente  
experimentaram redes privadas e  
particulares, por uma questão de  
aspiração na profissão, tendem a  
assumir papéis e identidades  
próximas da rede pública, como é  
o caso da valorização das  
actividades pedagógicas e a luta

pela sua autonomia técnica.

Este conjunto de factores pode por  
conjectura ter decidido a  
aproximação de papéis entre os  
diferentes Educadores de Infância  
do estudo e deste modo ao  
tentarmos problematizar diferenças  
fomos surpreendidos com as  
semelhanças de opiniões acerca  
da aceitação das orientações  
curriculares para a Educação Pré-  
escolar oficiais como um contributo  
para a valorização e visibilidade da  
profissão e fortalecimento da  
identidade dos Educadores de  
Infância.

### Reflexão final

A descrição que efectuámos dos  
resultados obtidos com este estudo  
não deixa dúvidas de que os  
Educadores de Infância aceitavam  
e consideravam que orientações  
curriculares oficiais para a Educação  
Pré-escolar podiam trazer benefícios  
diversos para a profissão e,  
consequentemente, para a  
valorização e fortalecimento da sua  
identidade profissional.

Com esta análise respondemos à  
pergunta de partida que orientou a  
investigação que levámos a cabo.

Contudo, pensamos que neste  
ponto do trabalho, mais do que  
chegarmos a conclusões finais,  
gostaríamos de evidenciar que  
alguns dos problemas de  
desvalorização e desconhecimento  
da profissão que marcavam os  
Educadores entrevistados na altura  
da pesquisa, se tornam hoje menos  
relevantes quando as Orientações  
Curriculares para a Educação Pré-  
escolar são uma realidade e os  
agrupamentos de escola se  
concretizam. Apesar disso, muito  
há ainda a fazer.

Por este motivo, é nossa intenção,  
na reflexão final deste trabalho,  
desafiarmos aqueles que gravitam  
o universo da Educação Pré-escolar,

para encontrarem estratégias e respostas que promovam o reconhecimento e a valorização social da profissão de Educador de Infância.

#### Referências bibliográficas

- ALMEIDA, L. e FREIRE, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.
- ARAÚJO, H. (1985). Profissionalismo e ensino. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº3 / Junho - separata.
- BAIRRÃO et al. (1990). Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BOURDONCLE, R. (1991). La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BRAGA da CRUZ et al. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, 3ª série, Vol. XXIV, n.º 103 -104.
- CARDONA, M. J. (1996). Quem são os educadores de infância portugueses - um estudo sobre as características do grupo profissional. *Cadernos de Educação da Infância*, 38, 12-21.
- CLANDININ, J. e CONNELLY, M. (1988). Teacher as a curriculum maker. In P. Jackson (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- CRAVEIRO, M. C. (1998). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar e identidade profissional de Educadores de Infância*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997, Nov.). *Legislação*. Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997, Set.). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1998, Out.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica.
- DUBAR, C. (1997). *A Socialização - construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Ed.
- ESTRELA, M. T. (1986) Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XX, 301-309.
- FERNANDES, A. T. (1992). Poder local e democracia. *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras da U. P. I série*, Vol. II,

29-59.  
FORMO  
organizaci  
pré-escola  
de Inovaçã  
FORMO  
etapa no p  
da vida  
Educação  
escolar -  
Educação  
escolar,  
LINO, D.  
uma ap  
FORMOS  
Curricular  
Porto: Por  
LOUREI  
profissão.  
LUDKE,  
em educa  
Paulo: E  
NABUC  
Articuaçã  
1º Ciclo  
comparat  
Escola S  
Frassinetti  
NIZA, S  
educação  
Portugue  
J. (ed.) (l  
a educaçã  
NÓVOA  
Reflexões  
Psicológi  
NÓVOA  
são? Don  
S. (org.)  
Realidad  
pluridiscip  
OLIVEI  
contextua  
Scope, in  
(1996).  
educaçã  
OLIVE  
profissio  
de infân  
adulto/c  
investig  
OLIVEI  
FORMOS  
criança:  
contexto  
PACHÍ  
e praxi  
policopi  
REIS, I  
Educaçã  
o suces  
Mestrad  
RIBEIR  
Curricul  
ROMA  
y apre

RE, T. (1997). *O em psicologia*. a: APPORT. fissionalismo e *ias Sociais*, nº3

rtil nacional dos ças com idade oa: Fundação

(1991). *La enseignants: anglaises et e de Pedagogie,*

N, S. (1994). *ducação*. Porto:

88). *A situação Análise Social*, 104.

Quem são os tuguenses - um ticas do grupo *Educação, da*

LLY, M. (1988). er. In P. Jackson *on Curriculum*.

l. *Orientações o Pré-escolar e Educadores de Mestrado em adé do Minho, e Psicologia. EDUCAÇÃO lação*. Lisboa:

xpansão e ão Pré-Escolar, ação Básica. EDUCAÇÃO *Orientações lo Pré-escolar*. Expansão e ão Pré-Escolar, ação Básica. EDUCAÇÃO *ade e Projecto bo*: Gabinete olvimento da artamento da

ocialização - les sociais e l.

6) Algumas conceito de ite. *Revista Ano XX*, 301-

Poder local e *Revista da l série*, Vol. II,

29-59.

FORMOSINHO, J. (1997 a). O contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar. *Inovação*. Revista do Instituto de Inovação Educacional, 10 (19), 21-36.

FORMOSINHO, J. (1997 b). A primeira etapa no processo de educação ao longo da vida - Comentário à Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, in Educação Pré-escolar - *Legislação*. Departamento de Educação básica, Núcleo de Educação Pré-escolar, Ministério da Educação.

LINO, D. (1996). O projecto Reggio Emilia: uma apresentação. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (ed.) (1996). *Modelos Curriculares para a educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

LOUREIRO, C. (2001). A docência como profissão. Porto: Ed. Asa.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.

NABUCO, M.E. ; LOBO, M.M. (1997). Articulação entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico (um estudo comparativo). *Saber (e) Educar: Revista da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*, 2, 31-37.

NIZA, S. (1996). O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (ed.) (1996). *Modelos Curriculares para a educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A (1989). Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas, *Análise Psicológica*, 1-2-3, (VII) 435-456.

NÓVOA, A. (1991). Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In Stoer, S. (org.) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Ed. Afrontamento.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1996). A contextualização do modelo curricular High-Scope, in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (ed.) (1996). *Modelos Curriculares para a educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação: investigação e práticas*, 2, 153-173.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (org.) (2001). *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.

PACHECO, J. A. (1995). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora (texto policopiado) - em publicação.

REIS, M. I., (1987). *Educação Pré-escolar: Educação para a infância, educação para o sucesso académico*. Dissertação de Mestrado. Univ. do Minho.

RIBEIRO, A. C. (1995). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Ed.

ROMAN PEREZ et al. (1990). *Curriculum y aprendizaje*. Madrid: Ed. Itaka.

SARMENTO, M. J. (s/d). *O saber profissional dos professores*. Texto policopiado.

SARMENTO, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores*. Texto policopiado.

SPODEK, B., e SARACHO, O., (1988). Professionalism in early childhood education. In Spodek, B. et al. (1988). *Professionalism and the early childhood education*. New York: Teachers College Press.

TEIXEIRA, M. (1995). *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. S. e Pinto, J. M. (orgs). (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.

VASCONCELOS, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. In *Qualidade e projecto em educação pré-escolar*. Departamento de Educação básica, Núcleo de Educação Pré-escolar, Ministério da Educação.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ed. Paidós.

#### Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 194/99 de 7 Junho - Sistema de acreditação de cursos que conferem qualificação profissional para a docência.

Decreto-Lei n.º 147/97 - Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº240/01 de 30 de Agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº241/01 de 30 de Agosto - Perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.