

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**Estudo sobre Orientações Curriculares
para Creche:**

Um contributo para a compreensão da
identidade e da valorização profissional de
educadores de infância

Ana Filipa Oliveira da Silva Couto

Orientadora: Professora Doutora Maria Clara de Faria Guedes
Vaz Craveiro

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA**

**Estudo sobre Orientações Curriculares
para Creche:**

Um contributo para a compreensão da
identidade e da valorização profissional de
educadores de infância

Ana Filipa Oliveira da Silva Couto

Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela. (Alberto Caeiro)

RESUMO

Cada vez mais as famílias recorrem à procura de creches como necessidade e apoio à educação dos filhos. O aumento da importância dada à creche encaminhou-nos para uma maior preocupação sobre as atividades que nela se praticam e as suas perspetivas. Deste modo, o presente trabalho de investigação surgiu da preocupação de um desenvolvimento do trabalho pedagógico de qualidade a desenvolver na resposta social de creche. Esta preocupação surge aliada à ausência de linhas orientadoras pedagógicas na valência de creche e à ausência de uma supervisão pedagógica neste contexto educativo.

No desenrolar do presente estudo tentámos compreender os sentidos e significados que as educadoras de infância atribuem às suas práticas pedagógicas, ou seja, como pensam e desenvolvem o seu trabalho no contexto de creche, bem como as suas perceções nesta resposta social, como se vêem a si próprias enquanto educadoras de crianças dos zero aos três anos. Em suma, quais as perceções sobre o seu profissionalismo docente e a sua identidade profissional no contexto de creche.

Os objetivos gerais da investigação, que nos propusemos estudar, estão relacionados com o conhecimento de alguns aspetos das suas trajetórias pessoais e profissionais, a identificação da necessidade (ou não) de orientações curriculares a desenvolver junto da primeira infância e da importância atribuída à existência de uma supervisão pedagógica na resposta social de creche.

Do ponto de vista metodológico, o estudo apresenta uma natureza qualitativa baseada em entrevistas realizadas a educadoras de infância. A análise da informação recolhida permitiu compreender que as educadoras de infância procuram atribuir à educação das crianças em contexto de creche uma intencionalidade educativa no sentido de se desvincular da visão

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

assistencialista que tende a prevalecer. A existência de um currículo específico para creche, isto é, a necessidade de orientações curriculares para creche surge, assim, como meio de atribuição desse caráter educativo e de uma prática pedagógica de qualidade nesta resposta social.

Todos estes aspetos conduzem a traços identitários destas educadoras e singularizam a sua identidade profissional.

Palavras-chave: creche, identidade profissional; currículo; orientações curriculares para creche, supervisão pedagógica.

ABSTRACT

Ever more often, families find in nursery support for their children education. The growing importance of these institutions led to greater concern about their activities and perspectives. This investigation comes from a concern of an adequate pedagogical work in nursery and its social response. Concern that is directly related to the lack of pedagogical guidelines and lack of supervision in this education context.

This study tried to understand the reasons that kindergarten teachers attribute to their pedagogical practices, how they think and develop their work in the context of childcare, their perceptions in this social response and as they see themselves as educators of children from birth to three years old. In short, what are the perceptions about their professional identity in the context of childcare.

The broad objectives of this research we proposed to study, are related to the knowledge of some aspects of personal and professional trajectories of these professionals, in addition to the identification of needs in curricular guidelines to develop in childhood and the importance attributed to the existence of a pedagogical supervision in the nursery social response.

From a methodological point of view, this study presents a qualitative nature based on interviews with kindergarten teachers. The analysis of those interviews allowed us to understand that kindergarten teachers seek to attribute an educational intention in their teaching, in order to detach from the caretaking view that tends to prevail. The existence of a specific curriculum for nursing, that is, the need for curricular guidelines for daycare, emerges as a means of attributing an educational character and a pedagogical practice quality in this social response.

All these aspects lead to identity traits of these educators and make their professional identity unique.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Keywords: nursing, professional identity, curriculum, curriculum guidelines for nursing, pedagogical supervision

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste estudo exploratório reflete um percurso de aprendizagem com a colaboração de várias pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram na conquista desta nova etapa e a quem quero demonstrar a minha sincera gratidão.

À minha orientadora Professora Doutora Clara Craveiro pela sua tranquila orientação, ajudando-me a ver para além do que conseguia atingir. Pela partilha do seu conhecimento, incentivo, motivação e disponibilidade nas diversas etapas deste percurso.

Aos professores da edição de mestrado pelo profissionalismo com que dinamizaram as aulas e pela disponibilidade sempre demonstrada para ajudar.

Às educadoras de infância que colaboraram neste estudo pela disponibilidade, pela possibilidade de entrar nas suas esferas pessoais e pela partilha dos seus saberes e conceções, permitindo-me partilhar com os outros.

À minha família, em particular aos meus pais, Rogério e Antónia, a à minha irmã e cunhado, Sofia e Miguel, por serem o meu maior apoio e acreditarem sempre em mim.

Ao João, meu namorado e pai do meu futuro filho, pelo seu companheirismo, pela sua compreensão, paciência e serenidade com que me acompanhou durante todo o processo e por sempre me motivar a continuar em frente sem nunca desistir.

Aos meus sobrinhos, Gonçalo e Tiago, por me permitirem fazer parte das suas vidas.

À Sofia e ao Ricardo, pela camaradagem e incentivo neste percurso, mas, acima de tudo, pela amizade e disponibilidade infindáveis.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

À Fofi, pela sua persistência e companhia em todos os momentos da realização deste estudo em casa.

Aos meus amigos pela compreensão da minha ausência em muitas ocasiões, em prol da realização deste estudo, sem nunca desistirem de mim e da minha amizade.

A todos aqueles que podem ter sido esquecidos aqui mas que se cruzaram comigo durante este percurso e, direta ou indiretamente, me influenciaram de alguma forma.

Por último, mas não menos importante, a ti, filho, a quem espero ansiosamente por conhecer e ter nos braços.

A todos, muito obrigada!

ÍNDICE GERAL

1 Índice

RESUMO	IV
ABSTRACT	VI
AGRADECIMENTOS	VIII
ÍNDICE GERAL	X
ÍNDICE DE TABELAS	XII
LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS	XIII
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – Fundamentação, razão de ser e objetivos	17
CAPÍTULO II – CRECHE	21
2 Creche em Portugal	21
2.1 Enquadramento histórico da Educação de Infância em Portugal 21	
2.1.1 Evolução da legislação para Educação de Infância em Portugal..	24
2.2 Enquadramento histórico da Creche em Portugal	28
2.2.1 Evolução da legislação para Creche em Portugal	30
2.2.2 Creche numa perspetiva educativa	35
2.2.3 Perfil do educador em creche	43
CAPÍTULO III – IDENTIDADE PROFISSIONAL	51
3 Conceitos de Identidade e Profissão	52
3.1 O conceito de identidade como processo de socialização	52
3.1.1 Conceito de identidade	52
3.1.2 Identidade como processo de socialização	55
3.2 O conceito de profissão e a identidade profissional	57
3.2.1 Conceito de profissão	57
3.2.2 Conceito de identidade profissional.....	59

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

3.3 Identidade Profissional na Educação de Infância	62
CAPÍTULO IV – CURRÍCULO	74
4 Conceito de currículo	74
4.1 Alguns referenciais para a Creche	80
4.1.1 Projeto Pedagógico “Manual de processos – chave Creche”	84
4.1.2 Pedagogia-em-Participação	87
4.1.3 Modelo High/Scope.....	91
4.1.4 Modelo de Reggio Emilia	95
4.1.5 Modelo do Movimento da Escola Moderna	99
CAPÍTULO V – UM OLHAR SUPERVISIVO	104
5 Supervisão pedagógica	104
5.1 Conceito de Supervisão e sua evolução	104
5.2 Supervisão em Creche.....	108
CAPÍTULO VI – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	112
6 Opções Metodológicas	112
6.1 Estudo exploratório	113
6.2 Sujeitos de intervenção e técnicas de recolha de dados	114
6.2.1 Entrevistas exploratórias.....	116
6.2.2 Análise de conteúdo.....	119
CAPÍTULO VII - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	123
CAPÍTULO VIII - CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
LEGISLAÇÃO	203
WEBGRAFIA	205

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela nº1 - Quadro de Referentes.....	124
Tabela nº2 - Subcategoria: Apresentação dos sujeitos da amostra	127
Tabela nº3 - Subcategoria: Importância da creche.....	131
Tabela nº4 - Subcategoria: Educadores de Infância em creche	134
Tabela nº5 - Subcategoria: Orientações curriculares para creche	139
Tabela nº6 - Elaboração de orientações curriculares para creche	143
Tabela nº7 - Subcategoria: Plano de atividades sociopedagógicas	150
Tabela nº8 - Subcategoria: Identidade específica	156
Tabela nº9 - Subcategoria: Orientações curriculares e identidade dos educadores de infância	161
Tabela nº10 - Subcategoria: Orientações curriculares e valorização profissional.....	165
Tabela nº11 - Subcategoria: Valorização da profissão e reconhecimento social.....	169
Tabela nº12 - Subcategoria: Formação inicial em creche	176
Tabela nº13 - Subcategoria: Formação e monitorização da prática	181

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

C.N.E – Conselho Nacional da Educação.

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social.

ISS – Instituto da Segurança Social.

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo.

M.E – Ministério da Educação.

MEM – Movimento da Escola Moderna.

M.T.S.S.S – Ministério do Trabalho, da Solidariedade e da Segurança Social.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

P.P – Projeto Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Nos dias que correm, cada vez é maior a procura de creches devido a variados fatores tais como, a emancipação da mulher no mercado de trabalho, surgindo as creches como apoio às famílias ou, até mesmo, como opção de algumas famílias. A crescente procura desta resposta social ao longo dos anos ainda é insuficiente para se modificar visões pré-conceitualizadas e valorizar o trabalho realizado nesta resposta social, assim como os profissionais de educação que aí exercem as suas funções. Vejamos a falta de reconhecimento por parte do Ministério da Educação (M.E), sendo a resposta social de creche tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (M.T.S.S.S). Também a falta de reconhecimento do tempo de serviço dos educadores que exercem ou exerceram funções na resposta social de creche. A própria legislação não valoriza a resposta social de creche. Vejamos a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (nº46/86) que considera a educação pré-escolar como o primeiro nível do sistema educativo, não atribuindo qualquer importância à creche nem lhe reconhecendo como um nível integrante do sistema educativo. Para além disso, o Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto, atribui habilitações próprias ao educador de infância para desempenhar funções com crianças dos 0 aos 6 anos de idade. No entanto, o mesmo decreto apresenta o perfil do educador de infância tendo em vista o desempenho de funções com crianças em idade pré-escolar, dos 3 aos 6 anos, existindo Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), desde 1997, documento este que visa a promoção de uma educação de qualidade. Neste sentido, é oportuno afirmar que o M.E não apresenta coerência ao reconhecer as habilitações dos educadores de infância mas não revelando as funções a serem exercidas pelo educador em contexto de creche. Neste sentido, é próprio afirmar-se que ao longo dos tempos, em Portugal, tem vindo a se descurar a educação para a pequena infância. Tadeu (2014) afirma que

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

“(...) a falta de reconhecimento por parte do Estado relativamente à contagem dos anos de serviço; a existência de preconceitos pejorativos em considerar-se que para educar/cuidar de crianças pequenas não é necessário possuir-se formação académica desvalorizando-se e desqualificando-se o trabalho pedagógico realizados por todos os profissionais que opcionalmente (ou não) desenvolvem a sua prática pedagógica com crianças dos 0 aos 3 anos; (...)” (p.159).

são fragilidades a que todos os profissionais da educação que trabalham com crianças dentro desta faixa etária estão sujeitos.

Outro aspeto a salientar é o facto de muitas escolas de formação inicial ainda não se encontrarem totalmente sensibilizadas para a importância da formação para a primeira infância, não havendo, desta forma, uma formação específica. Aliás, como defende Vasconcelos (2011), “(...) a actual formação inicial de educadores de infância não prepara de modo adequado para a intervenção em creche (...)”. (p.23).

Centremo-nos, também, nas identidades profissionais das educadoras de infância e salientamos alguns dos seus atributos específicos, enaltecendo a importância das suas competências e saberes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e de qualidade, como expressão de uma identidade profissional própria, construída e (re)construída nas diversas interações, em diferentes contextos de socialização.

Segundo o Despacho Normativo nº99/89, é atribuída importância à presença de um educador de infância na resposta social de creche, no entanto, como já foi referido, não existe um documento orientador ou um currículo específico para creche, apenas para a educação pré-escolar. No entanto, cabe ao educador de infância criar e incrementar um currículo para desenvolver funções educativas em creche. Esta ausência de um currículo específico ou orientações curriculares para creche é notada quando o educador de infância entra em contacto com a creche e sente dificuldades para conduzir as suas funções devido a esta inexistência. Numa resposta social não reconhecida pelo seu carácter educativo, numa prática profissional ainda não reconhecida pelo M.E, a ausência de linhas orientadoras pedagógicas para a resposta social de creche, todos estes aspetos atribuem um carácter urgente na realização de supervisão pedagógica neste contexto, entendendo a supervisão pedagógica

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

como orientadora das práticas desenvolvidas pelos educadores de infância em contexto de creche.

Todos estes aspetos apresentados anteriormente levaram à familiarização com a problemática que nos propusemos investigar. Para o estudo desta problemática, também apresentamos a metodologia utilizada, assim como descrevemos os métodos utilizados para recolha de dados, todos os procedimentos inerentes à sua análise, isto é, apresentação, análise e interpretação da informação recolhida.

Desta forma, o presente estudo encontra-se dividido da seguinte forma:

Capítulo I – Fundamentação, razão de ser e objetivos;

Capítulo II – Creche;

Capítulo III – Identidade Profissional;

Capítulo IV – Currículo, o seu conceito e alguns referenciais para a creche;

Capítulo V – Um olhar supervisivo;

Capítulo VI – Metodologia de investigação;

Capítulo VII – Apresentação e análise dos resultados;

Capítulo VIII – Considerações finais.

Neste último capítulo, terminamos este estudo apresentando as ilações a que chegamos com a proposta de investigação a que nos propusemos, baseadas nas entrevistas realizadas a doze educadoras de infância.

O último ponto deste estudo inclui as referências bibliográficas e a legislação consultada.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO, RAZÃO DE SER E OBJETIVOS

O campo de estudo a abordar nesta investigação tem por base o campo da educação na tentativa de perceber se os educadores de infância que desempenham funções em contexto de creche sentem necessidade de haver orientações curriculares para este contexto.

O Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto, afirma a capacidade do educador de infância, terminada a sua formação inicial, para desempenhar funções com crianças dos 0 aos 6 anos. No entanto, o mesmo decreto apresenta o perfil do educador de infância tendo em vista o desempenho de funções com crianças em idade do pré-escolar, dos 3 aos 6 anos, contexto em que existem Orientações Curriculares como referência para os educadores promoverem uma educação de qualidade. O M.E não demonstra coerência neste sentido pois reconhece as habilitações do educador de infância para desempenhar funções em contexto de creche mas não apresenta um perfil do educador para esta resposta social.

Também é de salientar o facto de muitas escolas de formação não abordarem com grande profundidade o contexto de creche, descurando, desta forma, a formação específica nesta resposta social. Formosinho¹ (2011) afirma que “(...) a formação inicial de educadoras para creche pode considerar-se deficitária em quase todas as realidades que a literatura revela (...)” (p.78), acrescentando ainda que esta formação é muito limitada e revela pouca especificidade, “(...) isto é, não é contextualizada na realidade social e educacional da creche, não é referida às pedagogias explícitas para creche (...)” (idem, p.78). Vasconcelos (2011) corrobora com esta afirmação acrescentando que “(...) a actual formação inicial de educadores de infância não prepara de

¹ Esta referência bibliográfica referida como J. Formosinho, refere-se à autoria de Júlia Oliveira-Formosinho, sendo citada por J. Formosinho por ser desta forma referida no documento mencionado.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

modo adequado para a intervenção em creche, (...)” (p.23). Esta situação pode acontecer, eventualmente, pelo facto de as creches em Portugal estarem sob a tutela do M.T.S.S.S, havendo, desta forma, um descuramento por parte do M.E em abordar aspetos relativos à primeira infância.

Um fator que levou à escolha desta resposta social relaciona-se com o facto da investigação apontar (...) *para uma qualidade insuficiente do atendimento e educação em creche* (Formosinho², 2009, p.4) fortalecida com a inexistência de orientações curriculares, determinando que os educadores de infância se questionem “(...) relativamente ao significado de educar uma criança com menos de 3 anos de idade.” (Portugal, 1998, p.205), pois “Se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um *guardador* de crianças, importa que haja um currículo, (...)”. (idem, p.204). Vasconcelos (2011) acrescenta, ainda, a urgência do M.E elaborar “(...) um documento sobre *Linhas Pedagógicas Orientadoras para o Trabalho dos 0 aos 3 anos*, (...)” (p.28) estando este investimento ligado à qualidade desta resposta social.

Na atualidade, a supervisão pedagógica tem vindo a ganhar ênfase na comunidade escolar e a merecer a atenção de todos os intervenientes no contexto de creche. É primordial intervir na interiorização deste tema junto dos profissionais que trabalham em contexto creche, para que possam adquirir uma perspetiva diferente deste instrumento e não a encarem como um processo meramente avaliativo, mas sim como um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida. Alarcão e Tavares (2010) defendem isso, ao afirmarem que “A supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais. (...)” (pp. 5-6) acreditando “(...) que a prática profissional é um componente fulcral no processo de formação de profissionais, (...)” (idem, p.6).

² Esta referência bibliográfica referida como J. Formosinho, refere-se à autoria de Júlia Oliveira-Formosinho, sendo citada por J. Formosinho por ser desta forma referida no documento mencionado.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

É nesta perspetiva que a investigação em causa pretende perceber se os educadores de infância sentem necessidade de haver orientações curriculares para o contexto de creche e se há relação com a identidade profissional dos educadores de infância.

Na realidade, o desejo de conhecer melhor como é que a existência ou ausência de um currículo oficial pode (ou não) influenciar a identidade profissional dos educadores de infância, assim como entender como são organizadas as realidades educativas no contexto de creche com base na promoção de atividades de qualidade, parece-nos uma proposta ambiciosa para este projeto de investigação, mas mesmo assim desafiadora.

O presente projeto de investigação edifica-se a partir de uma pergunta de partida: Qual a perceção dos educadores de infância sobre a existência das Orientações Curriculares oficiais do M.E para creche e a sua ligação com a identidade profissional dos educadores de infância de creche e valorização profissional?

Esta questão conduziu-nos à formulação de alguns objetivos específicos que serviram de fio condutor para esta investigação e que passamos a referir:

- Perceber a perspetiva dos educadores entrevistados sobre a importância da creche e a presença de profissionais nesta resposta social;
- Perceber se é importante que haja orientações curriculares para creche;
- Recolher contributos para a elaboração das orientações curriculares;
- Perceber o que, no presente, orienta a ação do educador, através do levantamento dos instrumentos utilizados e o que os compõe (ex: plano pedagógico e sua avaliação);
- Apurar se os educadores de infância de creche têm uma identidade específica;
- Entender em que medida a existência de orientações curriculares para creche pode contribuir para a afirmação da identidade profissional dos educadores de infância;

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

- Compreender de que modo a existência de orientações curriculares para creche pode contribuir para a valorização da profissão;
- Averiguar de que forma a existência de orientações curriculares para creche pode contribuir para a afirmação da creche em termos sociais;
- Apurar se os educadores de infância consideram que tiveram, na formação inicial, uma formação suficiente para trabalhar em creche;
- Apurar se os educadores de infância consideram importante/útil haver supervisão pedagógica na creche, enquanto fator de apoio à formação e à monitorização da prática.

Neste sentido, acreditamos que a concretização deste trabalho permitirá alargar horizontes reconhecendo as potencialidades de uma prática de qualidade, a partir da necessidade de orientações curriculares na resposta social de creche, assim como, perceber a ligação deste fator com a definição da identidade profissional dos educadores de infância e a valorização da profissão.

CAPÍTULO II – CRECHE

2 Creche em Portugal

A história da educação de infância em Portugal está intrinsecamente relacionada com os contextos sociais, políticos, económicos e históricos. Desta forma, a oferta e a procura dos serviços para a infância encontram-se marcadas pelos princípios e valores culturais vigentes.

Neste sentido, consideramos que para compreender os contextos e todos os seus atores sociais será necessário rever o passado.

2.1 Enquadramento histórico da Educação de Infância em Portugal

A história da Educação de Infância surge em Portugal, a partir do século XIX, quando foram definidas as primeiras medidas legislativas para a educação de infância. Podemos mencionar os seguintes períodos (Cardona, 2006, p.135): entre 1834-1909, a Monarquia; entre 1910-1932, a Primeira República; entre 1933-1973, o Estado Novo; e, por fim, o período após a revolução de Abril de 1974. Vasconcelos (2009a, p.14) acrescenta ainda o período da refundação da democracia, entre 1975-1995; e a fase de alargamento e expansão – o Projeto de Cidadania, entre 1996-2000.

Citando Cardona (2006), “O início da educação de infância como parte do sistema educativo (...)” (p.135) dá-se no período da Monarquia, apesar de continuar a haver contradições sobre a aceitação deste como nível educativo.

Vasconcelos (2009a) afirma que, ainda neste período, é inaugurado em 1882, em Lisboa, no Jardim da Estrela, o primeiro jardim de infância Froebel, que veio impulsionar, em 1986, o primeiro programa oficial das escolas infantis,

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

“(…) como forma de *suprir as condições educativas do meio doméstico, favorecer o desenvolvimento físico das crianças, e inculcá-lhes todos os bons hábitos e sentimentos em que seja possível educá-las.*” (p.14).

Posteriormente, durante a Primeira República, segundo Cardona (2006), surge uma oscilação “Entre o modelo escolar e a procura da sua especificidade” (p.135), apresentando-se algumas flutuações na nova forma de conceber a educação de infância, tendo, no entanto, como objetivo principal a preparação para a escola, predominando a valorização das características das crianças. Aliás, Gomes (1977) e Cardona (1997), (citados por Vasconcelos, 2009a) referem que esta nova forma é fortemente influenciada por Froebel e Montessori, assentando “(…) na realização de exercícios de *educação sensorial, aquisição de hábitos de higiene e métodos de trabalho* norteados em *harmonia com a idade das crianças, a diversidade do seu temperamento, robustez, precocidade ou atraso.*” (p.14). Começa, assim, a ser reconhecida a função de “(…) pré-escolarização da escola infantil.” (Cardona, 2008, p.5).

Em 1911, após a implantação da República, surge em Coimbra, o primeiro Jardim-Escola João de Deus criado por João de Deus Ramos, “(…) um modelo português de escola infantil, segundo o espírito e a doutrina da Cartilha Maternal, para crianças de quatro a oito anos de idade.” (Vasconcelos, 2009a, p.14).

Já no período final da Primeira República, salienta-se “(…) o trabalho notável desenvolvido por Irene Lisboa (…)” e pela sua “(…) colaboradora Ilda Moreira, (…)", que criaram, em Lisboa, as escolas infantis oficiais da Tapada da Ajuda com influências montessorianas e decrolinianas, atribuindo o nome “(…) *A Escola Atraente.* (…)” (Vasconcelos, 2009a, p.15) a esta experiência.

O período do Estado Novo ficou marcado por “A educação de infância como uma tarefa essencialmente destinada às mães de família (…)” (Cardona, 2006, p.135). Vasconcelos (2009a) recorda ainda que “As poucas escolas infantis oficiais existentes são encerradas (1937).” (p.15). Percebe-se, assim, o recuo que acontece na educação de infância. Com o intuito de devolver às

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

mães a educação das crianças, criou-se a “(...) *Obra das Mães pela Educação Nacional* (1936), (...)”, devolvendo às mulheres o papel de “(...) *fada do lar* (Araújo, 1992).” (Vasconcelos, 2009a, p.15). Cardona (2006) refere que, durante este período, as poucas instituições em funcionamento estavam “(...) sob a dependência do Estado (...)” e “(...) têm uma função essencialmente assistencial, sendo menosprezada a sua função educativa.” (p.135). Ainda a mesma autora afirma que, na década de 60, dá-se “(...) o início de um processo de mudança (...)” a nível social e são criadas mais instituições, voltando a valorizar-se a educação de infância, bem como a sua finalidade educativa. (p.136).

Em 1973, surge uma nova estrutura do sistema educativo com a Reforma de Veiga Simão que veio determinar “(...) 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.” (Cardona, 2008, p.12). Entenda-se que as primeiras referências feitas à formação de educadoras surgem em 1911, na sequência da instauração da República, onde as especificidades da escola infantil são reforçadas, atribuindo-lhe o seu carácter maternal, assim como, o papel da educadora é considerado semelhante ao papel da mãe. (idem, 2008). No que diz respeito à formação “(...) destas professoras é definido que esta deverá ser feita numa Escola Normal, a par da formação das professoras do ensino primário. (idem, 2008, p.9).

No período pós 25 de Abril de 1974, desenvolve-se uma nova conceção de infância devido à “(...) necessidade de definir uma política sócio-educativa global de apoio à maternidade e à infância, (...)” (Cardona, 2006, p.136), que veio valorizar a diversidade social e cultural. Em 1977, “(...) é publicada legislação determinando que compete à educação pré-escolar <<favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança (...) contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar>>, (...)” (Vasconcelos, 2009a, pp. 15-16).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

No ano de 1979 publica-se o Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro, que “(...) estabelece, para além das normas e regras de funcionamento destas instituições públicas, finalidades e objectivos inovadores, nomeadamente a articulação com as famílias e comunidades, (...)”, como afirma Vasconcelos (2009a, p. 16).

Para Cardona (2006), o período de 1979-1985 destaca-se pela “(...) criação da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação, (...)” que terminou com a criação de 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 3 anos, com um horário mais alargado, dando particular ênfase à sua função social).” (p. 136).

Em 1986, é criada a LBSE que valoriza “(...) a função de *pré-escolarização* da educação de infância.” (Cardona, 2006, p. 136). A autora, acrescenta ainda, que outro aspeto importante na história da educação em Portugal foi, em 1997, a definição de “(...) uma Lei Quadro e Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, que passa a ser considerada como *primeira etapa da educação básica*.” (idem, p.136).

Por fim, pode-se concluir que a evolução da educação em Portugal tem sido lenta e só depois do período pós 25 de Abril de 1974 é que “(...) se foram desenhando políticas claras de expansão deste subsistema.” (Vasconcelos, 2009a, p.16).

2.1.1 Evolução da legislação para Educação de Infância em Portugal

Só após o 25 de Abril de 1974, com a publicação da Lei nº5/77, de 01 de Fevereiro, consagra-se a educação pré-escolar destinada às crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. Esta lei consagra, no seu Artigo 1º. “(...) o ordenamento jurídico da educação pré-escolar.” e apresenta como princípios gerais, no seu Artigo 2º, a educação pré-escolar como “(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, (...)” e, ainda, no seu artigo 3º, “(...) destina-se às

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar.” (Lei nº5/77).

No ano de 1979 publica-se o Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro, que refere alguns pontos relevantes tais como:

- a) *O papel relevante atribuído à família como agente interventor fundamental no processo educativo;*
- b) *A articulação entre as redes do sistema público, particular e cooperativo;*
- c) *A criação de condições efectivas de apoio e suporte a uma participação activa das populações no processo de implementação da rede;*
- d) *A institucionalização de mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário. (Decreto-Lei nº 542/79)*

Aliás, Vasconcelos (2009a) recorda que este Decreto-Lei “(...) estabelece, para além das normas e regras de funcionamento destas instituições públicas, finalidades e objectivos inovadores, nomeadamente a articulação com as famílias e comunidades (...)” (p.16).

No entanto, só em 1986, com a publicação da LBSE é que o ensino foi regulamentado, tornando-se importante salientar o Artigo 2º, integrado nos princípios gerais:

“Todos os portugueses têm direito à Educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

No acesso à Educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar, (...).” (Lei nº46/86).

Cardona (1997) ressalva que, com a publicação desta lei, define-se ainda que “(...) a educação pré-escolar se destina às crianças depois dos 3 anos até à idade de entrada na escola obrigatória, sendo dever do Estado assegurar a existência de uma rede de instituições.” (p.167). Cardona (2006) menciona ainda que esta valência é de carácter facultativo e que é da responsabilidade do M.E a definição das suas linhas de orientação,

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

valorizando-se, assim, “(...) a função de *pré-escolarização* da educação de infância.” (p.136).

Sarmiento (2009a) relembra outro marco importante na história da educação portuguesa com a Ratificação da Convenção sobre os Direitos das Crianças, ratificada em Portugal em 21 de Setembro de 1990, “(...) assegurando e reconhecendo as crianças como detentores de direitos;” (p.74). Ainda Sarmiento (2009a), recorda o Decreto-Lei nº 189/91, de 17 de Maio, que visa a Criação das Comissões de Protecção de Menores (Decreto-Lei nº 189/91, de 17 de Maio) que “(...) desjudicializa a promoção dos direitos da criança e institui um sistema de protecção, instituindo uma articulação entre o Estado e a sociedade organizada (...)” (p.74).

Em 1997, constata-se nova evolução definindo-se a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar “(...) que passa a ser considerada como *primeira etapa da educação básica*.” (Cardona, 2006, p.136). Vasconcelos (2009a) acrescenta ainda que esta lei foi “(...) concebida e encarada em estreita ligação com o 1º ciclo da escola básica e, simultaneamente, no pressuposto de que se realiza num contexto de uma *aprendizagem ao longo da vida*.” (p.17). Tadeu (2014) acrescenta ainda que esta lei “(...) trouxe algum reconhecimento à profissão de educador de infância.” (p.161).

Relativamente à Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro), no seu Artigo 2º, esta tem como princípio geral:

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei nº5/97).

No entanto, como afirma Tadeu (2014), esta lei só “(...) abrange apenas o grupo etário dos três aos seis anos, esquecendo por completo as idades antecedentes e suprimindo qualquer referência aos serviços destinados à pequena infância.” (p.162). Surge ainda, em Setembro de 1997, as OCEPE, aprovadas pelo Despacho nº 5220/97 de 10 de Julho, documento orientador da

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

prática pedagógica para educadores de infância que afirma que estas orientações “(...) constituem-se, assim, como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.” (Despacho nº 5220/97).

Vasconcelos (2009a) relembra que:

*“No quadro global das decisões relativas às políticas educativas, sabendo como o investimento numa educação de qualidade desde os primeiros anos é fator de sucesso educativo (...) o papel da educação de infância em Portugal (...) foi definido, desde 1996, como um **papel estratégico**. (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), 2001).” (p.17).*

A 30 de Agosto de 2001, publica-se o Decreto-Lei nº 240/2001, que tem como objetivo no seu Artigo 1º, a aprovação do “(...) perfil geral de desempenho profissional do educador de infância (...)” (Decreto-Lei nº 240/2001) e onde lhe são atribuídas competências nas diferentes dimensões, profissional, social e ética. Também a 30 de Agosto de 2001, publica-se o Decreto-Lei nº 241/2001, que, após a publicação do decreto anteriormente referido, vê a necessidade de aprovação dos perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência, começando pelos educadores de infância e professores do ensino básico. Ainda neste Decreto-Lei, o educador de infância vê capacitada a sua formação para “(...) o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos.” (Decreto-Lei nº 241/2001).

É de salientar os avanços significativos na educação de infância nos anos 90, no entanto, continua a ser visível alguma “(...) carência relativamente à cobertura institucional das crianças com menos de 3 anos, (...)” (Cardona, 2006, p.137). Vasconcelos (2009a) acrescenta “A necessidade de uma atenção específica e educativa aos serviços para o grupo etário dos zero aos três anos (...)” (p.20).

Nos dias que correm, “(...) continua a falar-se da necessidade de planear de forma mais adequada o desenvolvimento futuro da educação de infância.” e,

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

como tal, “(...) 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.” (Cardona, 2006, p.142).

2.2 Enquadramento histórico da Creche em Portugal

A legislação tem-se pautado por uma conceção associada à perspetiva assistencialista, valorizando, essencialmente, respostas às necessidades de apoio social da família, apoiando-se na ausência de objetivos claros do ponto de vista da ação a desenvolver, quer com as crianças, quer com as famílias.

Por acreditarmos que as creches são, por excelência, contextos educativos e que nos primeiros anos o desenvolvimento das crianças pequenas é extremamente importante, torna-se cada vez mais urgente que essa intervenção seja cuidadosamente planeada e refletida com a participação de todos os intervenientes. Neste sentido, fazemos, de seguida, uma análise à retrospectiva histórica da creche e à evolução da legislação para a creche em Portugal.

Davidson e Maguin (1983) alegam que a primeira creche no mundo foi criada em 1770, em França, Vosges, no Ban de la Roche, por um pastor da comunidade, J. Oberlein que, juntamente com raparigas da vila, criou “(...) um lactário para bebés, para ajudar as famílias completamente monopolizadas pelos trabalhos do campo.” (p.18). Ainda afirmam que esta ideia partiu para o Reino Unido, criando-se creches junto dos centros industriais, com a mesma finalidade.

Em Portugal, nos finais dos anos 60, “(...) são criadas as creches (...) como consequência das mudanças sociais ocorridas no país, (...)” (M.E, 2000, p.18). No século, XIX, devido à industrialização “O emprego feminino da classe operária e a criação de contextos de mera guarda” faziam despontar “(...) a necessidade social de guarda das crianças enquanto as mães trabalhavam.”

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

(Formosinho, 2018, p.8), tendo, desta forma, os contextos de atendimento à infância um carácter assistencial.

Já no século XX, no pós-guerra, a partir de 1945, “(...) há uma intensificação da industrialização e da urbanização (...)” (idem, 2018, p.8), assim como a subsequente necessidade do aumento da mão de obra feminina e a procura de trabalho “(...) não só longe de casa como longe do local de origem (...)” (idem, 2018, p.9), obriga “(...) quer as famílias operárias quer as famílias da classe média precisam de uma instituição que assegure a guarda segura e o bem-estar dos filhos enquanto os pais trabalham.” (idem, 2018, p.9). Com a emancipação da mulher com o ingresso nas universidades e no mercado de trabalho, adquirindo um estatuto social e educacional mais elevado, “(...) cria também expectativas de maior exigência quanto à educação dos filhos.” (M.E, 2000, p.24). Uma vez que os contextos informais “(...) em casa, com as mães, com avós e outros parentes, com empregadas domésticas, com vizinhos, ou em casa de amas.” (Formosinho, 2018, p.14) de educação de infância para crianças até aos três anos deixa de ser uma solução, surge, nas décadas de 60-90, a necessidade de respostas diversificadas de atendimento a estas necessidades.

Surgem os contextos formais que “(...) eram regulamentados pelo Ministério da Segurança Social e contemplavam (e ainda contemplam) (...)” (idem, 2018, p.14) várias possibilidades, tais como:

- **Amas (registadas)** – pessoa a trabalhar por conta própria que cuida de um máximo de quatro crianças.
- **Creches familiares** – grupo de amas registadas que reside na mesma zona geográfica (não menos do que 12 e não mais do que 20) supervisionadas por um contexto formal.
- **Minicreches** – pequenas organizações, com um ambiente do tipo familiar, que cuidam de cinco a seis crianças.
- **Creches** – centros formais que educam e cuidam de crianças com idades entre os quatro meses e os três anos. (Formosinho, 2018, p.14)

A par da criação de uma rede oficial de educação pré-escolar, dependente do M.E em 1977, tem vindo a desenvolver-se outra rede

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

vocacionada para os assuntos sociais, consolidando-se em 1974, principalmente “(...) através de iniciativas das Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS), que constituem a rede solidária da educação de infância.” (idem, 2018, p.15).

Desta forma, as instituições responsáveis pela educação e cuidados para a infância de crianças dos 3 meses aos 3 anos, “São atendidas em equipamentos de iniciativa pública do Ministério do Trabalho e Solidariedade; (...) sempre tutelados pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade.” (M.E, 2000, p.46).

Formosinho (2018) afirma que, tanto em Portugal como em grande parte do mundo, a educação de crianças dos zero aos três anos, inicialmente, não foi englobada pelo sistema educativo formal. Ainda acrescenta que, em Portugal, ainda não foi referida na LBSE. Aliás, uma das conclusões ressalvadas no estudo da OCDE do M.E (2000) recai sobre a necessidade de uma aposta governamental sobre a faixa etária dos 0 aos 3 anos, assim como acontece para a faixa etária dos 3 aos 6 anos, acrescentando, ainda, a necessidade de atenção da qualidade educativa das instituições, desde os 0 anos.

À semelhança do que aconteceu com a educação destinada a crianças com mais de três anos, a educação destinada a crianças com menos de três anos também sofreu alterações ao longo dos anos. Apesar do seu carácter social numa fase inicial, atualmente é também abordada a sua função educativa.

2.2.1 Evolução da legislação para Creche em Portugal

Todas as alterações legislativas que decorreram ao longo dos anos “(...) 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.” (Cardona, 2006, p.141).

A história da educação em creche (dos 0 aos 3 anos) em Portugal é mais reduzida que a história da educação em pré-escolar. Apesar da legislação para a educação pré-escolar (dos 3 aos 6 anos) fazer referências passageiras

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

a crianças com idade inferior, estas não se refletem na prática. A educação para creche nunca foi tutelada pelo M.E, cabendo ao M.T.S.S.S a sua tutela. A educação que se testemunha na atualidade é proveniente de algumas medidas tomadas há algum tempo.

As primeiras medidas legislativas destinadas ao contexto de creche surgem com o Decreto Regulamentar nº 69/83, de 16 de Julho, que, no seu Artigo 2º, relativamente à caracterização dos equipamentos:

“1 - Designam-se por infantários os estabelecimentos destinados a acolher, durante o dia, crianças de idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos, com o objectivo de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento.” (Decreto Regulamentar nº 69/83).

Posteriormente, o Despacho Normativo nº 131/84 de 25 de Julho, na sua Norma II, apresenta como objetivos dos estabelecimentos:

- a) *Proporcionar às crianças oportunidades que facilitem o seu desenvolvimento físico-emocional, intelectual e social, através de apoios adequados, individuais ou em grupo, adaptados à expressão das suas necessidades;*
- b) *Colaborar com a família numa participação efectiva e permanente no processo educativo da criança;*
- c) *Compensar deficiências físicas, sociais ou culturais, bem como despistar inaptações ou deficiências.” (Despacho Normativo nº 131/84).*

Já no ano de 1989, o Decreto-Lei, nº 30/89, a 24 de Janeiro, no seu Artigo 5º, estabelece que:

“1- Designam-se por <<creches>> os estabelecimentos destinados a acolher crianças de idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos, com o objectivo de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento.” (Decreto-Lei, nº 30/89).

Também em 1989, o Despacho Normativo 99/89, de 11 de Setembro, veio aprovar as Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos, na sua Norma I, que “(...) visam regulamentar as condições mínimas de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos, (...)” entendendo-se por creches “(...) os estabelecimentos que acolham crianças em número igual ou superior a cinco.” (Despacho 99/89).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Este Despacho tem consignados objetivos como:

- a) *Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afectiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global;*
- b) *Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo de cada criança;*
- c) *Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detectadas.” (Despacho 99/89).*

que, na opinião de Afonso (2009), “(...) sublinham claramente a sua natureza de apoio social com exclusão de qualquer intenção educativa formal (...)” (p.93). Craveiro (2011) também refere que “(...) a legislação se refere a aspectos de atendimento, cuidados e desenvolvimento da criança (...) enfatiza a perspectiva assistencialista; de apoio às famílias e de resposta às necessidades básicas das crianças.” (p.94).

A 7 de Dezembro de 2000, com a publicação do Decreto-Lei nº 316-A/2000, a tutela das creches passa para a alçada do M.T.S.S.S e são aprovados os Estatutos do Instituto da Solidariedade e Segurança Social. Esta ausência de articulação entre o M.E e o M.T.S.S.S, segundo diversos autores, cria fragilidades, sendo imperativo uma maior ligação entre estes Ministérios, com a finalidade de desenvolver políticas educativas. Craveiro (2011) afirma que o “M.E deverá assumir a tutela pedagógica da creche, (...) no sentido de garantir uma abordagem educacional em contexto com *formalidade* educacional.” (p.104). Formosinho (2009) defende também que:

“Integrar sistemas ou criar formas eficazes de colaboração entre sistemas é urgente para que se possam desenvolver políticas públicas que sirvam eficazmente as crianças e as famílias. É, assim, indispensável integrar no âmbito dos centros de educação de infância as valências de creche e de pré-escola (...).” (p.5).

Em Março de 2003 foi criado o “Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais”, pelo M.T.S.S.S de modo a garantir a promoção da “(...) qualidade das respostas sociais de âmbito público, privado e solidário.”, conferindo, “(...) aos cidadãos o acesso a serviços de qualidade adequados à satisfação das suas necessidades e expetativas.”. (Instituto da Segurança Social (ISS), 2018, s.p.).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Este programa tem como objetivos específicos privilegiar a segurança e garantir a qualidade para todas as respostas sociais e, para isso, foram definidos instrumentos de referência e de trabalho, dotados de critérios orientadores e níveis de exigência elevados, conhecidos por Recomendações Técnicas para os Equipamentos Sociais (RTES). (ISS, 2018, s.p.).

A implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade que visa uma melhoria significativa a nível da organização e funcionamento apresenta como referenciais os Manuais de Gestão da Qualidade que, têm como objetivo:

“(...) a implementação e avaliação de um Sistema de Gestão da Qualidade nas respostas sociais, reunindo os princípios e conceitos de excelência que estabelecem os padrões de desempenho e os necessários critérios quantificáveis, que implementados de forma gradual, permitem avaliar todo o trabalho realizado, medindo a satisfação e percepção dos clientes, colaboradores e parceiros de uma determinada resposta social.” (ISS, 2018, s.p.)

Estes Manuais de Gestão da Qualidade são compostos por:

- Modelo de Avaliação da Qualidade;
- Manual de Processos-Chave;
- Questionários de Avaliação da Satisfação (Clientes, Colaboradores e Parceiros).

A 21 de Outubro de 2008, é aprovado o Parecer 8/2008 do Conselho Nacional da Educação (C.N.E), parecer sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos” que refere no seu ponto 3 que “A educação dos 0 aos 6 anos é decisiva como pilar para o desenvolvimento educativo das crianças e é factor de equidade.”

Ainda neste parecer,

“(...) recomenda-se “um alargamento dos apoios destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, a profissionalização das amas e uma intencionalidade educativa mais explícita, uma continuidade das transições entre fases educativas, uma melhor oferta de ocupação dos tempos livres, uma articulação entre serviços sociais e serviços educativos que ultrapasse a tradicional associação de serviços de carácter social às populações mais carenciadas e de serviços educativos às mais favorecidas, uma maior articulação entre as famílias e as outras entidades educativas”.(Sumário executivo)” (Parecer 8/2008).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Formosinho (2009) corrobora com esta ideia apontando como pontos fracos aos serviços organizados para crianças entre os 0 e 3 anos a “(...) necessidade absoluta de alargar a provisão de serviços (...)” e ainda acrescenta sobre os serviços existentes que “(...) temos menos investigação disponível por comparação com a investigação disponível na educação pré-escolar.” e “(...) a investigação existente aponta para uma qualidade insuficiente do atendimento e educação em creche.” (p.4). Este esquecimento das crianças dos 0 aos 3 anos e a ausência de políticas públicas “(...) votaram-nas a um silêncio ensurdecador.” (idem, p.4). Ribeiro (2005) salienta a importância da educação na primeira infância afirmando que “(...) a capacidade intelectual de uma criança depende essencialmente da educação e dos estímulos recebidos nesses anos.” (p.40). Também Guijarro (2008) refere a necessidade de definir políticas educativas como forma de satisfazer

“(...) las necesidades de cuidado, protección, supervivencia, desarrollo y aprendizaje, designando a algún ministerio o instancia que trabaje con los diferentes sectores para satisfacer dichas necesidades y apoye a las familias, asegurando niveles adecuados de financiamiento, y estableciendo normativas y estándares mínimos de calidad (UNESCO, 2007c).” (p.45).

A autora acrescenta ainda, “Un problema importante en muchos países es la falta de coordinación interinstitucional e <<intersectorial>>, por lo que es preciso buscar estrategias que permitan la articulación e integración real de distintas acciones, (...)”, acreditando ser necessário o desenvolvimento de políticas integradas e intersectoriais que permitam “(...) coordinar las metas y estrategias para asegurar la continuidad de la atención, (...) para lograr una mayor equidad, porque ésta no puede lograrse sólo desde la educación.” (idem, 2008, p.46) .

Em Março de 2011, é aprovado pelo C.N.E um projeto de “Recomendação”, que tem como relatora a conselheira Teresa Vasconcelos.

Tendo esta Recomendação, A Educação dos 0 aos 3 Anos, como quadro global “(...) o investimento numa educação de qualidade (...)” como “(...) factor de sucesso educativo (...)”, (p.6) após uma análise pormenorizada, a autora, entre outras recomendações, destaca as seguintes: “(...) Conceber a

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social”, (p. 24), “Reconfigurar o papel do Estado”, (p. 25), “Investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas”, (p. 28), “Elevar o nível de qualificação dos profissionais e das condições de trabalho”, (p. 29) e “Apostar na formação inicial e contínua dos profissionais”, (p. 30).

No entanto, a 31 de Agosto de 2011, o M.T.S.S.S publica a Portaria nº 262/2011, que altera o enquadramento normativo em vigor até à data, (Despacho Normativo nº 99/89, de 11 de Setembro), salientando-se como grande alteração o número máximo de crianças por sala, que passa de 8 para 10 crianças até à aquisição da marcha, de 10 para 14 crianças entre a aquisição de marcha e os 24 meses; de 15 para 18 crianças entre os 24 e os 36 meses. (Portaria nº 262/2011), mantendo-se a área mínima das salas (2m²/criança) e o número de adultos imputado a cada grupo de crianças, como referido, no seu Artigo 10º,

“a) Duas unidades de pessoal, técnicos na área do desenvolvimento infantil ou ajudantes de acção educativa, por cada grupo até à aquisição da marcha que garantam o acompanhamento e vigilância das crianças;

b) Um educador de infância e um ajudante de acção educativa por cada grupo, a partir da aquisição da marcha;

c) Um ajudante de acção educativa para assegurar o pleno funcionamento do período de abertura e de encerramento da creche.” (Portaria nº 262/2011).

2.2.2 Creche numa perspectiva educativa

A entrada da mulher no mercado de trabalho, que se intensificou no final do século XX, provocou “(...) um debate aceso sobre as vantagens e desvantagens para as crianças do atendimento fora do contexto familiar.” (Formosinho, 2011, p.61). Vasconcelos (2011) evidencia o facto de Portugal ser o país europeu “(...) onde maior número de mulheres em idade fértil trabalha a tempo inteiro: 87,2% de mulheres entre os 24 e os 34 anos de idade e 86% de mulheres entre os 35 e os 44, pelo que a actual taxa de cobertura se torna manifestamente insuficiente.” (p.5), reconhecendo que “(...) os serviços de educação e cuidados para crianças com menos de três anos são uma necessidade nos países onde uma elevada percentagem de mulheres

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

trabalha.” (p.8). Com base nos dados apresentados pela Base de Dados Portugal Contemporâneo (Pordata) para o ano de 2018, Portugal continua a apresentar uma taxa de atividade feminina com idade fértil com um dos mais elevados valores da União Europeia, sobretudo quando se consideram as mulheres entre os 25 e os 29 anos cuja taxa de emprego atinge os 79,1%, entre os 30 e os 34 anos cuja taxa de emprego atinge os 85,6% e entre os 35 e os 39 anos cuja taxa de emprego atinge os 86,1%.

Portugal (1998) acrescenta, ainda que “(...) a creche, além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos.” (p.124) e que a maioria das pessoas é unânime quando afirma que “(...) a creche não é apenas um local de guarda das crianças mas sobretudo um meio educativo.” (idem, p.124). A autora ainda acrescenta que, no entanto, apesar desta unanimidade, “(...) dificilmente se encontram definidas linhas de força coerentes, orientadoras de uma política de educação para a primeira infância.” (idem, p.124). Para Caravaca (2011) “El hecho de que se contemple esta etapa como um período educativo, es ya un gran incentivo de calidad.” (p.26).

Com a publicação da Portaria nº 262/2011, de 31 de Agosto, que veio alterar o enquadramento normativo em vigor, (Despacho Normativo nº 99/89, de 11 de Setembro), para além da reforma relativa à capacidade, organização e ao pessoal, já referida anteriormente, destaca-se daí alguns aspetos importantes para o funcionamento das creches. Começa-se por entender que a creche:

“(...) é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.” (Portaria nº 262/2011)

A mesma Portaria apresenta como objetivos da creche:

“a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;

b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;*
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;*
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva;*
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.” (Portaria nº 262/2011).*

Ainda salienta como conjunto de atividades e serviços prestados pela creche:

- “a) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança;*
- b) Nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;*
- c) Cuidados de higiene pessoal;*
- d) Atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;*
- e) Actividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças;*
- f) Disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da creche e desenvolvimento da criança.” (Portaria nº 262/2011).*

No que diz respeito ao Projeto Pedagógico (P.P), esta Portaria determina, ainda, a elaboração e execução do mesmo como instrumento de planeamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas em creche, de acordo com as características das crianças, fazendo parte deste mesmo projeto:

- “a) O plano de atividades sociopedagógicas que contempla as acções educativas promotoras do desenvolvimento global das crianças, nomeadamente motor, cognitivo, pessoal, emocional e social;*
 - b) O plano de informação que integra um conjunto de acções de sensibilização das famílias na área da parentalidade.*
- 3 – O projecto pedagógico, dirigido a cada grupo de crianças, é elaborado pela equipa técnica com a participação das famílias e, sempre que se justifique, em colaboração com os serviços da comunidade, devendo ser avaliado semestralmente e revisto quando necessário.” (Portaria nº 262/2011).*

Todavia, Tadeu (2014), após uma análise crítica à legislação portuguesa para a pequena infância, relativamente aos objetivos, atividades e serviços

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

definidos pela Portaria 262/2011, atenta para a necessidade de “(...) saberes científicos, formação e qualificações académicas por parte dos profissionais de educação (...)” (p.165), não percebendo como é que “(...) ainda se admite a inexistência de um educador de infância no grupo de crianças com idades compreendidas entre os três meses e a aquisição da marcha?” (idem, p.165). Aliás, Caravaca (2011) defende que o principal fator interno da educação infantil que afeta o rendimento escolar é “La calidad de los profesionales, (...)” (p.31) e que esta “(...) se verá ampliamente mejorada gracias al incremento de su cualificación profesional y de los recursos destinados a su formación.” (idem, p.31). Também Craveiro (2011) atenta para a necessidade de mudanças da perceção social da creche através da “Valorização e visibilidade da profissão através da divulgação dos benefícios e da importância da creche para o desenvolvimento das crianças e do reconhecimento do papel educacional e social da creche.” (p.103).

Outra das alterações referidas pela Portaria 262/2011 refere-se à alteração do número de crianças por sala, aumentando este número e, por sua vez, aumentando o rácio criança/adulto, uma vez que tal aumento não se verifica por parte dos profissionais de educação que asseguram o funcionamento das salas nem da área mínima por criança. Portugal (2011) agrega a qualidade em creche à necessidade dos grupos de crianças em contexto de creche serem pequenos porque “(...) permitem mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizados, responsivos e respeitadores (atendendo a uma educação inclusiva).” (p.50). Na mesma linha de pensamento, Vasconcelos (2011) salienta a importância dos *ratios* adulto-criança de forma a garantir “(...) intimidade e segurança e relações responsivas e potenciadoras do desenvolvimento (...)” (p.28), acrescentando a necessidade de existir um educador no berçário que, segundo a Portaria nº 262/2011, tal não é obrigatório. Segundo Tadeu (2014), vários estudos relativos ao rácio criança/adulto

“(...) revelam que, em salas de educação de infância com proporções mais reduzidas de crianças por adulto, os educadores revelam um maior envolvimento com as crianças no decurso das rotinas, observando mais as suas atividades e

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

proporcionando mais apoio ao nível cognitivo e social (Fili & Kontos, 1993) (...)” (p.166).

Já em 1998, Portugal afirmava que a qualidade dos contextos educativos para a infância podia ser avaliada segundo diferentes perspetivas, sendo uma delas a “(...) perspectiva do adulto em geral (...)” (p.193), que tinha em consideração características como: “(...) - *ratio* adulto-criança; (...); - qualidade e quantidade do espaço por criança; (...)”. (idem, p.193). Acrescentava ainda que,

“Quando o tamanho do grupo é demasiado grande, os ratios são pobres e os educadores não têm formação nem treino específicos, a atenção dada à criança sofre com a necessidade de lidar com demasiadas exigências simultaneamente e, em resultado, tanto a qualidade dos cuidados como o bem-estar da criança ficam comprometidos.” (Portugal, 1998, p.211).

Portugal (2011) também refere a importância do tamanho do grupo e o “(...) *ratio* adulto-criança (...), pois grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizados, responsivos, e respeitadores (...)” (p.50).

Um outro aspeto a salientar na legislação portuguesa que condiciona o funcionamento da creche numa perspetiva educativa de qualidade, diz respeito ao facto de, segundo Tadeu (2014) “(...) o atendimento a crianças dos zero aos seis anos ser tutelado por dois ministérios diferentes, eles próprios com objetivos, finalidades, intenções e tarefas bem distintas e distantes.” (p.167) dando a ilusão de que “(...) as políticas educativas parecem organizar os serviços destinados à infância em “ilhas isoladas”, ou seja, tenta-se olhar para infância, como duas etapas da vida diferenciadas (...)”. (idem, p.167). Formosinho (2009) salienta a importância em integrar no sistema educativo os serviços educativos até aos 3 anos:

“Integrar sistemas ou criar formas eficazes de colaboração entre sistemas é urgente para que se possam desenvolver políticas públicas que sirvam eficazmente as crianças e as famílias. É, assim, indispensável integrar no âmbito dos centros de educação de infância as valências de creche e de pré-escola, (...)” (p.5).

Em contrapartida, Almeida (2009) demonstra alguma inquietação relativa a este assunto afirmando que “Atribuir todas as responsabilidades de tutela ao ME é muito ousado porque ele não detém todo o saber.” (p.227).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Vasconcelos (2011), na sua 3ª Recomendação, Reconfigurar o papel do Estado, salienta a necessidade de integração da faixa etária dos 0 aos 3 anos na LBSE, estabelecendo, desta forma, “(...) qua e educação começa aos 0 anos e que o Ministério da Educação deve assumir progressivamente uma responsabilização pela tutela da educação da faixa etária dos 0-3.” (p.25). Na mesma linha de pensamento, Santos (2011) acrescenta, ainda, o papel determinante que o M.E deve ter, “(...) não apenas influenciando o currículo da formação inicial, mas ainda, chamando a si as questões educativas dos 0-3 anos e estabelecendo orientações pedagógicas para este ciclo, sempre com base no pressuposto de que educação e cuidados são inseparáveis.” (p.36). Também Guijarro (2008) afirma que

“Es preciso definir políticas destinadas a los menores de 8 años, con un enfoque integral que satisfaga las necesidades de cuidado, protección, supervivencia, desarrollo y aprendizaje, designando a algún ministerio o instancia que trabaje con los diferentes sectores para satisfacer dichas necesidades y apoye a las familias, asegurando niveles adecuados de financiamiento, y estableciendo normativas y estándares mínimos de calidad (UNESCO, 2007c).” (p.45).

De ressaltar que existem OCEPE, mas tal não acontece para creche, existindo apenas manuais de apoio do M.T.S.S.S – Manual de Processos – Chave em Creche.

Neste seguimento, Vasconcelos (2011) considera urgente que o M.E “(...) se responsabilize pela elaboração de um documento sobre *Linhas Pedagógicas Orientadoras para o Trabalho dos 0 aos 3 anos (...)*” (p.28) e recomenda que “(...) seja revisto e simplificado o actual *Manual de Processos-Chave em Creche (...)*” (idem, p.28). Pimentel (2011) reforça a recomendação de Vasconcelos (2011) sobre a necessidade de revisão do Manual de Processos – Chave em Creche afirmando que “(...) os diferentes formulários cujo preenchimento é exigido ao pessoal (...) são de tal forma minuciosos que, (...) dificilmente poderão ser cumpridos.” (p.130).

Uma outra advertência de Tadeu (2014) recai sobre a não gratuidade dos serviços prestados na creche. Esta situação deve-se ao facto das instituições que prestam estes cuidados serem particulares (com ou sem fins

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

lucrativos), por isso, existirem as comparticipações dos pais para o funcionamento das mesmas. Na opinião da autora, esta situação demonstra-se contraditória à afirmação apresentada pelo estudo da OCDE que afirma “O direito ao **acesso** aos cuidados da primeira infância e à educação pré-escolar é universal.” (M.E, 2000, p.61). Esta afirmação, também levanta questões importantes para a autora, como “(...) a diferenciação de “cuidados” e de “educação”. (Tadeu, 2014, p.168). Enquanto os serviços prestados nos jardins-de-infância oficiais são gratuitos, os “cuidados” prestados nas creches não o são, (...)” (idem, p.168). A mesma afirmação do estudo da OCDE, tem implícita, para a autora, a separação entre o cuidar e o educar, estando as creches associadas à ideia de “(...) acolhimento e guarda (...), traduzida no vocábulo <<cuidado>>, reservando a perspectiva educacional ao período seguinte da infância em que já se utiliza o vocábulo <<educação>>.” (idem, p.168). Santos (2011) corrobora com esta afirmação, acrescentando que a separação dos serviços entre o M.E e o M.T.S.S.S conduz a vários problemas associados, tais como, “(...) a visão da educação como começando aos 3 anos e uma visão dos 0-3 anos como precisando de cuidados enquanto os pais trabalham.” (p.37). Esta ideia subjacente faz com que o governo financie menos a faixa etária dos 0-3 anos.

Em contrapartida, Pinto (2011) não considera a questão da gratuidade como um facto importante apresentando duas razões:

“A primeira tem a ver com o facto de ser a Segurança Social. E, portanto, na Segurança Social o regime é o de comparticipação. Sendo que uma pessoa sem recursos nenhuns também não pagará, penso eu, ou fá-lo-á com uma quantia simbólica. A segunda tem a ver com a não-obrigatoriedade. Daí resultou a não-gratuidade.” (p.40).

Também Guijarro (2008) associa a gratuidade à obrigatoriedade “La obligatoriedad de la educación requiere que ésta sea también gratuita.” (p.38).

Em suma, segundo Tadeu (2014), “(...) poderá dizer-se que a legislação nacional vigente poderá estar a condicionar negativamente as interações didáticas educador/criança. (Tadeu, 2012).” (p.166). Guijarro (2008) afirma que “(...) invertir en programas de educación y cuidado de la primera infancia es el

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

comienzo natural de las políticas y programas de desarrollo humano.” (p.47).
Moniz (2011) acrescenta que,

“A creche deverá assumir-se, cada vez mais, como promotora do desenvolvimento do conhecimento e das competências das crianças, proporcionando experiências e actividades realizadas com um propósito, com um objectivo e com uma intencionalidade educativa, sempre tendo em conta a individualidade e a fase de desenvolvimento de cada criança!” (p.19).

Para Craveiro (2011), é necessário promover ações com “Intencionalidade educativa, numa articulação entre cuidados e processo educativo.” através de

- “- Definição das funções, das finalidades e do sentido das práticas em creche;*
- Investigar e cultivar novas formas de organizar o trabalho em creche;*
- Incentivar os registos e a documentação pedagógica como base para o trabalho de equipa de preparação e acção na creche.” (p.102).*

Assim, segundo Portugal (2011), a qualidade em creche “(...) requer conhecimentos específicos, competências e uma planificação apropriada (...)” (p.49). Ainda acrescenta que “A investigação indica que é a natureza e a qualidade das interacções (entre o bebé e o educador, entre os profissionais da creche e entre os profissionais e as famílias) que distingue os programas de elevada qualidade; (...)” (idem, p.49). Destaca-se, assim, na opinião de Formosinho (2011), algumas variáveis com mais impacto na qualidade educativa em creche:

(...)

2º a interacção adulto-criança afectuosa, responsiva, frequente que respeita e empatiza com a criança e lhe responde criando-lhe espaço e desafios;

(...)

6º o ratio adulto-criança adequado que permite interacções mais frequentes, comunicação individualizada, conversação quotidiana;

7º o tamanho do grupo que permite tanto cooperação e interacção como desenvolvimento das identidades pessoais e relacionais;

(...)

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

9º as pedagogias explícitas cuja intencionalidade educativa promove as identidades e relações, as experiências e significações das crianças e a reflexão do profissional;

10º o recrutamento e formação dos vários profissionais (educadores, auxiliares) para compreender a competência da criança e a promover através da aprendizagem experiencial.” (pp.77-78).

2.2.3 Perfil do educador em creche

O educador de infância vem, ao longo dos tempos, experimentando diferentes exigências em relação à sua intervenção profissional. Tais exigências têm vindo a ser feitas em função do carácter social das instituições de atendimento à primeira infância e das transformações históricas que provocaram mudanças nas concepções de infância e de educação de infância.

Passamos de um atendimento de cariz assistencialista, que se preocupava meramente em cuidar, para um atendimento em instituições educativas, por profissionais com formação adequada para lidar com as crianças. Desta forma, a educação de infância teve de acompanhar as novas especificidades no atendimento às crianças, que originou um novo perfil do educador, tendo-se de apropriar deste novo perfil para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade.

O Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, veio atribuir ao educador de infância qualificações para a docência, sendo detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica.

Também a 30 de Agosto, depois da publicação do Decreto-Lei anteriormente referido, publica-se o Decreto-Lei nº241/2001, referente à aprovação dos perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência, atribuindo ao educador competências para o desenvolvimento de funções educativas dos 0 aos 6 anos de idade, “A formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos.” (Decreto-Lei nº 241/2001). Apesar do Decreto-Lei nº 241/2001 atribuir aos educadores de infância

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

competências para o desenvolvimento de funções em contexto de creche, segundo muitos autores, uma lacuna existente junto dos educadores de infância reflete-se na falta de formação específica referente à primeira infância.

Formosinho (2009) afirma que “Está em causa a falta de uma visão para desenvolver um projecto coerente de formação de profissionais capazes de uma Pedagogia da Infância integrada dos 0 aos 6 anos.” (p.7). Ainda Formosinho (2011) afirma que “A formação inicial de educadoras para creche pode considerar-se deficitária em quase todas as realidades que a literatura revela, excepcionando muito poucos programas alternativos no âmbito de pedagogias explícitas.” (p.78). Assegura ainda que

“Em Portugal, a formação inicial de educadoras para trabalhar em creche é limitada: a um módulo, a uma ou duas visitas a creches para fazer observação e revela muito pouca especificidade, isto é, não é contextualizada na realidade social e educacional da creche, não é referida às pedagogias explícitas para creche (...)”.(idem, p.78).

Corroborando com as ideias anteriormente referidas, Vasconcelos (2011) considera que “(...) a actual formação inicial de educadores de infância não prepara de modo adequado para a intervenção em creche, (...)” (p.23), recomendando que se deve apostar nesta formação, de forma a preparar os “(...) educadores de infância para desenvolverem trabalho pedagógico quer em creche quer em jardim-de-infância.” (idem, p.30). A autora ainda destaca “(...) a importância da formação contínua e especializada ou mesmo pós-graduada dos profissionais que exercem nas creches.” (idem, p.30) devendo-se “(...) desenvolver mestrados de especialização neste domínio que contribuam, simultaneamente, para a investigação neste campo.” (idem, p.30).

Craveiro (2011), atenta para a necessidade de haver “- Sensibilização das Escolas Superiores de Educação e das Universidades para prestarem uma maior atenção e profundidade, na formação inicial de educadores de infância, às questões relacionadas com a creche;” (p.102) e ainda, “- Formação contínua especializada e pós-graduada que preparem para uma melhoria das práticas, para uma intervenção de qualidade e promotora de inovação; (...)” (idem, p.102). Quem partilha da mesma opinião é Santos (2011) que afirma como

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

sendo de fundamental interesse “(...) que a formação inicial contemple os 0-3 anos, com opção de Mestrado em Creche, e que existam orientações pedagógicas que reforcem a intencionalidade educativa da Creche.” (p.38), acrescentando, ainda, que o entendimento entre o M.E e o M.T.S.S.S encontrem “(...) uma prática que favoreça o acesso universal e que consubstancie a docência em Creche e a respectiva dignificação e qualificação dos educadores que trabalham nesse contexto.” (idem, p.38).

Também Pimentel (2011), aludindo a uma ideia de Barros (2007), “(...) considera urgente que se avalie e promova a qualidade em contexto de creche, nomeadamente através da formação específica de educadoras e auxiliares para trabalharem com crianças antes dos 3 anos.” (p.131). Partilhando das mesmas opiniões, Portugal (1998), afirma que “Quando o educador tem formação, conhecimentos e sensibilidade ou capacidade de empatia perante as interacções criança-família-creche, muito mais provavelmente isso é transportado com resultados positivos para as suas observações e trabalho com a criança e os pais.” (p.192).

Atualmente, no Manual de Processos-Chave em Creche (ISS, s.d.), sendo o educador de infância referido como um dos responsáveis pela prestação de serviços, cabe a este “Ter em consideração o superior interesse da criança, especialmente quando se encontra a planificar o trabalho, (...)” (p.2), promovendo “(...) um ambiente que facilite a brincadeira, interacção, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças.” (idem, p.2). Ainda no mesmo Manual, o educador de infância tem que ter em atenção as aprendizagens da criança que ocorrem “(...) num contexto relacional (...), “(...) o respeito mútuo e (...) relações afectivas calorosas e recíprocas entre a criança e o adulto responsável por ela.” (idem, p.2), “(...) Pensar a criança como um aprendiz efectivo e activo, que gosta de aprender. Criar um ambiente flexível (...) que possa ser adaptado imediatamente aos interesses e necessidades de cada criança, (...)”. (idem, p.2). Também cabe ao educador de infância, segundo o dito Manual, a elaboração do P.P, devendo o mesmo ter em atenção alguns princípios como, “Promover um conjunto de

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

cuidados, de forma equilibrada e adequada ao nível da segurança, higiene e nutrição, promotoras do desenvolvimento global das crianças.” (ISS, s.d, p.25) e “Desenvolver condições adequadas de acordo com as características individuais de cada criança, (...)” (idem, p.25).

Uma vez que os educadores de infância são parte integrante e de real valor no contexto de creche, como já foi referido anteriormente, não se entende como não é reconhecido o tempo de serviço. Vasconcelos (2011) afirma que “A não-contabilização do exercício profissional em creche como serviço docente, (...) foi denunciada como “lesiva dos direitos básicos dos profissionais.” (p.23), apresentando graves repercussões na carreira profissional. Neste sentido, a procura de estabelecimentos onde possam desempenhar funções em contexto de pré-escolar contribuiu “(...) para a instabilidade nas interações adulto-criança, num tempo crucial para o estabelecimento de relações estáveis e seguras.” (idem, p.23). Ainda Vasconcelos (2011), na sua 7ª Recomendação, “Elevar o nível de qualificação dos profissionais e das condições de trabalho”, salienta a necessidade de:

“(...) tomar medidas claras de profissionalização do pessoal educativo que trabalha com esta faixa etária, fixando os educadores aos seus postos de trabalho em creche. Uma das medidas fundamentais passa pelo reconhecimento do seu trabalho como docência, já que eles têm de responder pela qualidade educativa das rotinas básicas. Portanto, o tempo de serviço destes profissionais deve ser contado como “serviço docente”, com os respectivos direitos, deveres e regalias.” (p.29).

Neste sentido, o educador de infância é considerado um elemento de extrema importância no contexto de creche. Apesar da controvérsia existente sobre a creche e os seus efeitos no desenvolvimento e bem-estar das crianças desta faixa etária, esta é essencialmente educacional e “(...) uma realidade e uma necessidade para muitas famílias.” (Portugal, 2000, p.85). Neste sentido, o educador tem um papel preponderante para o desenvolvimento das funções educativas de uma criança tais como, “(...) toda a estimulação cognitiva, socioemocional e física (...), realizada através das actividades e relações interpessoais que se desenvolvem com esta.” (idem, p.85). Compete ao educador de infância criar um contexto de qualidade, facilitador de

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

aprendizagens e impulsor de desenvolvimento do seu grupo de crianças, compreendendo as suas diferentes necessidades e os seus comportamentos, contrariando, de alguma forma, a ideia do senso comum que acredita que para cuidar de crianças tão pequenas “(...) apenas requer alimentar e assegurar a segurança da criança...” (idem, p.86), ideia esta que leva ao desapontamento de alguns educadores de infância que trabalham nesta valência e que acreditam “(...) ser mais interessante trabalhar com crianças mais velhas com as quais conseguem chegar a um produto final socialmente reconhecido.” (idem, p.86).

O trabalho do educador na creche é complexo e desafiante. A creche é, por excelência, um local onde se torna extremamente clara a necessidade de criar laços com cada criança. Trabalhar com bebés obriga a desenvolver competências de comunicação não verbal, aprendendo a compreender e decodificar os sentimentos que não se exprimem verbalmente. Portugal (2011) acrescenta que “As relações que se estabelecem com um bebé na creche assumem-se como uma verdadeira relação educativa, que vai muito além de uma mera relação de “tomar conta”.” (p.52).

“Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente, educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Decreto-Lei nº 241/2001).

Esta função do educador engloba também a sua ação na valência de creche. Desta forma, é dever do educador proporcionar um contexto de qualidade “E qualidade é o que um educador pode construir no sentido de responder às características e necessidades das crianças.” (Portugal, 2000, p.86). Este desenvolvimento das crianças requer profissionais competentes, com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, tendo o papel principal de educar cidadãos que sejam capazes de dar resposta às exigências que a sociedade reivindica.

Grande parte da formação inicial de um educador recai sobre a valência de jardim-de-infância, proporcionando momentos mais inseguros no que se refere à resposta social de creche. Desta forma, cai-se em tentação de planejar

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

ao mais ínfimo pormenor as atividades e rotinas como se conseguisse controlar o desenvolvimento e as necessidades de cada criança em específico. De modo a não se cair neste erro exagerado, será importante repensar esta formação explorando algumas ideias, tais como, “Alterar pré-concepções sobre o papel do educador em creche e sobre características, necessidades e competências das crianças da creche.” (Portugal, 2000, p.87) e

“Dar espaço para observações e pequenas intervenções in loco durante a formação inicial no sentido de os futuros educadores descreverem, analisarem e teorizarem situações, conceberem e desenvolverem alguns projectos que melhor poderão responder às necessidades e interesses das crianças.” (idem, p.87).

O programa de creche, como já foi referido, é obrigatoriamente educacional, com base nas experiências, relações, descobertas que possibilitam o desenvolvimento da criança através do que aprendem. Desta forma, o mais importante em creche não são as atividades programadas mas a riqueza que nos conferem as rotinas diárias e as atividades livres. Os momentos de aprendizagem por excelência surgem maioritariamente pela relação adulto-criança, pela “(...) possibilidade de apoiar e estimular o desenvolvimento e promover uma relação próxima com a criança. (...) São na realidade um pressuposto inquestionável na educação de infância.” (Portugal, 2000, p.87). Na creche, as rotinas têm de ser flexíveis e individualizadas, baseadas nas necessidades de cada criança e a importância das atividades deve ser relativizada. Os tempos de cuidados (alimentação, higiene, etc.) emergem como momentos privilegiados de relação e de afeto, momentos de trocas intensas e de aprendizagem em que a independência e a autonomia se podem exercer. As crianças necessitam de tempo para explorar livremente, sem horário rígido e, por isso, o dia-a-dia na creche deve fluir normalmente, sem rigidez nem stress, para que as experiências de aprendizagem se insiram nos acontecimentos espontâneos de um quotidiano feliz e sem pressas. Desta forma, é importante privilegiar a relação das crianças com alguém em quem confiem, sentindo-se seguras, com toda a

“(...) liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos. A creche, numa fusão constante de cuidados e educação, pode promover experiências valiosas na vida das crianças, das suas famílias e dos profissionais que aí trabalham,

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

desenvolvendo e facilitando a aprendizagem da criança através das interações com o mundo físico e social.” (Portugal, 2000, p.89).

Como refere Stanley Greenspan (1997, citado por Post & Hohmann, 2007),

“Relações consistentes e estimulantes com as mesmas pessoas que cuidam da criança, incluindo a figura principal, desde cedo e ao longo da infância, são as pedras angulares da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado de humanismo e, em última análise, de empatia e de compaixão. As relações tanto com os pais como com o pessoal educativo têm de ter estabilidade e consistência.” (p.59).

Portugal (2000) defende que, “O respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de creche.” (p.89) que deve ter como princípios educativos, definidos por Gonzalez-Mena e Eyer (1989, citados por Portugal, 2000), “Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito.” (p.91), “Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças.” (p.92), “Aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas.” (p.95), “Investir em tempo e energia para construir uma pessoa “total”.” (p.96), “Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos.” (p.97), “Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças.” (p.98), “Modelar os comportamentos que se pretende ensinar.” (p.99), “Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades,” (p.100), “Construir segurança ensinando a confiança.” (p.101), e, por último, “Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais.” (p.102).

Para albergar um conjunto de competências propícias a dar resposta a todas as exigências que a valência de creche obriga, “(...) os profissionais que trabalham com crianças muito pequenas não apenas necessitam de qualidades muito especiais como também de conhecimentos e formação adequada ao

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

fornecimento de experiências de aprendizagem e desenvolvimento.” (idem, p.104).

Como refere Miranda Santos (1981, citada por Portugal, 1998),

“(...) vá longe a ideia que gostar de crianças seria o indicador preferencial em alguém que se propunha preparar para esta carreira. Seguramente o mais pobre. Ainda mais, vá longe a ideia, em consequência da anterior, que as candidatas a educadoras eram aquelas que não conseguiram ir mais além. Por falta de capacidade... Pois a realidade mostra tudo ao contrário. Já não falando da existência real de capacidades como em qualquer outro curso, a sua preparação específica, em primeiro lugar, as suas actividades múltiplas em intervenções várias, em segundo lugar, merecem todo o respeito e atenção.” (p.196).

Em suma,

“A compreensão de todas as dimensões referidas, e a sua concretização na prática, requerem oportunidades continuadas de formação, avaliação e reflexão crítica. Adultos conhecedores, sensíveis, competentes e implicados na criação e sustentação de relações interpessoais de qualidade, (...) são um imperativo em qualquer contexto “creche” que se pautar por um trabalho de elevada qualidade.” (Portugal, 2011, p.58).

CAPÍTULO III – IDENTIDADE PROFISSIONAL

Diferentes perspetivas, diferentes autores e diferentes ramos das ciências sociais procuraram compreender o conceito de identidade, tornando-o num conceito complexo e de definição não consensual. Assim, Durkheim (1963, citado por Medeiros, 2002) distingue identidade individual de identidade coletiva. Para ele,

“(...) o ser social é um produto da educação. Em sua teoria, a educação ocupa um lugar fundamental e é definida como “um sistema de ideias, de sentimentos, de hábitos que exprimem em nós, não nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos de que nós fazemos parte (...)” (p.81).

Contrariamente a Durkheim, Weber não faz a diferenciação entre o individual e o social. Para Weber “(...) a identidade dos atores sociais é o resultado provisório e contingente das dinâmicas diversificadas de engajamentos, dentro de espaços de jogo estruturado pelas regras em perpétua evolução (...)” (idem, 2002, p.84). Para Goffman (1975, citado por Medeiros, 2002) existe diferença entre identidade social e identidade pessoal, “As identidades social e pessoal são parte, antes de mais nada dos interesses e definições de outras pessoas em relação ao indivíduo cuja identidade está em questão (...)” (p.84).

De acordo com Dubar (1997),

“(...) a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, na acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações.” (p.13).

Por outro lado, para Nóvoa (2000), “A identidade não é um dado adquirido, não é uma prioridade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar (...)” (p.16). Para Giddens (2013) a identidade é “(...) <<o nosso entendimento de quem somos e de quem são as outras pessoas>>, o que inclui obviamente também as suas interpretações acerca de si próprias e de nós.” (p.280).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Refere-se ainda que a identidade é um processo feito por todos e com todos, ou seja, é construída de uma forma cooperada entre os diferentes atores sociais.

3 Conceitos de Identidade e Profissão

3.1 O conceito de identidade como processo de socialização

3.1.1 Conceito de identidade

Ao longo da vida, o indivíduo passa por numerosos processos de socialização, que se refletem na forma como se desenvolvem e integram nos diferentes contextos culturais e sociais com os quais interagem. É construída desde o nascimento, sendo uma construção contínua, ao longo da vida. Como afirma Dubar (1991, citado por Sarmiento, 2009b), “Ao nascer cada indivíduo inicia a sua construção identitária, processo este que se (re)constrói ao longo da vida.” (p.49). Esta construção de identidade deve-se ao “(...) cruzamento entre múltiplos factores internos e externos, em que o próprio exerce o papel principal na estruturação desse sistema.” (idem, p.49). Para Fernandes (1992, citado por Craveiro, 2016), “A identidade possui uma natureza ao mesmo tempo pessoal e social (...) no sentido de que o Eu se desenvolve na relação com o Tu, com o Nós e com o Eles.” (p.38).

Para Dubar (2006) a identidade agrupa-se em diversas abordagens da noção em três grandes posições: a essencialista, a nominalista e a das formas identitárias. A posição essencialista refere que o conceito de identidade está ligado a crenças nas essências, nas realidades essenciais e nas substâncias imutáveis e originais. Como afirma Dubar (2006)

“O essencialismo postula que estas categorias têm uma existência real: são estas categorias que garantem a permanência dos seres, da sua mesmidade que se torna assim definida de maneira definitiva. A identidade dos seres existentes é o que faz com que permaneçam idênticos, no tempo, à sua essência.” (p.8).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Por oposição à posição essencialista, a nominalista refere que a própria identidade está sujeita à mudança dos tempos, das vivências, das experiências, dos grupos, a fim da sociedade. O autor acrescenta, “Não há essências eternas. Tudo é submetido a mudança. A identidade de qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adoptado. (...) São os modos de identificação, historicamente variáveis.” (idem, p.8). A posição das formas identitárias procura fazer o equilíbrio entre as posições anteriores, isto é, “É a relação entre estes dois processos de identificação que está na base da noção de formas identitárias.” (idem, p.9).

A identidade respeitará, pois “(...) aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado”. (idem, p.9). A identidade será a diferença que decorre de uma “(...) <<identificação>> contingente.” (idem, p.8), isto é, a identidade decorrerá de uma dupla operação de diferenciação e de generalização. A diferenciação “(...) visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém: a identidade é a diferença.” (idem, p.8). A generalização “(...) é aquela que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é a pertença comum.” (idem, pp.8-9). Será através da diferenciação que se define a singularidade de cada indivíduo enquanto que através da generalização podemos encontrar pontos ou o ponto comum daquilo ou daqueles que são diferentes. Estas duas operações criam o paradoxo da identidade: “(...) aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado.” (idem, p.9). A identidade será assim, segundo Dubar (2005, citado por Alves-Mazzotti, 2015) “(...) o resultado ao mesmo tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos processos de socialização que constituem os indivíduos.” (p.95).

Como afirma Hegel (1973, citado por Dubar, 1997)

“Cada um é o mesmo que o outro naquilo em que se opõe ao outro. Distinguir-se do outro é, por isso, para ele, supor-se como sendo o outro, e há aí precisamente um conhecimento (...) pelo facto de a sua oposição parecer voltar-se para a identidade para si, dito por outras palavras, ele sabe ser ele mesmo nesta forma de se ver no outro.” (1973, p.172)” (p.81).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Esta relação de reconhecimento recíproco leva à definição de identidade como “(...) conhecimento do facto que a identidade do eu só é possível graças à identidade do outro que me reconhece, identidade essa dependente do meu próprio conhecimento.” (idem, p.81). Para além disso, a identidade é entendida, neste ponto, como “(...) o produto de um processo conflituoso que implica práticas sociais, relações objectivas e representações subjectivas.” (idem, p.81). Para Dubar (1997),

“(...) identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis e estão ligadas de uma forma problemática. Inseparáveis porque a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro. Problemáticas porque “a experiência do outro nunca é directamente vivida por si... de tal forma que nos apoiamos nas nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui... e, portanto, para forjarmos uma identidade para nós próprios” (...).” (p.104).

Segundo Dubar (1997), a construção da identidade “(...) não é mais do que o *resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.*” (p.105), designando-a por identidade social, pois a identidade constrói-se com base na articulação entre as orientações individuais e as interações do sujeito com a comunidade.

Baseadas no que vem sendo refletido sobre identidade, acrescenta-se ainda dois conceitos de identidade. A imagem do indivíduo que é refletida pelos outros, contribui para a construção da sua imagem ou identidade. Então, neste sentido, segundo Dubar (1997) o indivíduo possui simultaneamente uma “identidade própria”, que resulta da imagem que ele constrói de si mesmo e que consiste em sentimentos de pertença, definindo o tipo de pessoa que quer ser; e uma “identidade atribuída”, que resulta de atributos que lhe são conferidos pelos outros, definindo o tipo de pessoa que se é. Segundo Dubar (1997, citado por Craveiro, 1998),

“A identidade própria e a identidade atribuída nem sempre são coincidentes (Dubar, 1997) e dependem em parte do “grau de aproximação ou de distanciamento das pessoas e dos grupos” (Fernandes, 1992:48), distanciamento este que se traduz, como se vê anteriormente, em desacordo nos modos de ser, estar e até de pensar entre grupos ou indivíduos.” (p.35).

3.1.2 Identidade como processo de socialização

Segundo Medeiros (2002), o processo de socialização “(...) delimita as condições de formação da identidade. Os processos a que se referem estão constituídos por sentimentos, consciência e representações sociais.” (p.78).

Para muitos sociólogos, o conceito de identidade veio influenciar o conceito de socialização, tornando-se, desta forma, “(...) impossível falar de socialização sem entrar na problemática da identidade, pois são processos estritamente ligados, (...)” (idem, p.81).

Como afirma Tap (1979, citado por Medeiros, 2002) “A construção da identidade pessoal não pode ser entendida se não recolocamos dentro do jogo do processo de socialização (...)” (p.81). Max Weber e George Herbert Mead consideram que “(...) “o facto mais importante é o acto social que implica a interacção de diferentes organismos, isto é, que implica a adaptação recíproca das suas condutas na elaboração no processo social” (...)” (Dubar, 1997, p.91). Para Piaget (citado em Dubar, 1997), a aprendizagem e, por sua vez, a socialização, advém de dois processos, a assimilação e a acomodação. Numa primeira fase, por exemplo o bebé assimila, vê o que a família/sociedade lhe demonstra, isto é, “(...) consiste em “incorporar as coisas e as pessoas externas” às estruturas já construídas.” (idem, p.18). Numa segunda fase, acomoda a aprendizagem, ou seja, o bebé reajusta cerebralmente o que aprendeu através da socialização com o meio, isto é, “(...) consiste em “reajustar as estruturas em função das transformações exteriores”. (idem, p.19). Ainda assim, pode-se definir a socialização como um processo descontínuo de construção das condutas sociais que contempla três aspetos: o aspeto cognitivo, representando a estrutura da conduta e traduz-se pelas regras; o aspeto afetivo, representando o energético da conduta que se traduz por valores; e, por fim, o aspeto expressivo que representa o significado da conduta simbolizado pelos signos. (Dubar, 1997). Santos, C. (2011), refere que “(...) a identidade é um processo socialmente construído e um processo simultaneamente inacabado.” (p.45), isto é, o indivíduo vai socializando pelos

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

caminhos que percorre no mundo, “(...) incorporando normas e valores, princípios e comportamentos que lhe permitam, em última instância uma congruência com a matriz identitária herdada (fruto do processo de socialização primária) e facilitem, simultaneamente a sua integração social.” (idem, p.45).

Para Dubar (1997), a socialização é o equilíbrio defendido por Piaget entre a assimilação e a acomodação, isto é, “(...) “qualquer socialização é o resultado de dois processos diferentes: processo de assimilação e de acomodação.” (p.30). Para Percheron, socialização é: “(...) um processo interactivo e multidireccional: pressupõe uma **transacção** entre o socializado e os socializadores; não sendo adquirida de uma só vez, ela passa por renegociações permanentes no seio de todos os subsistemas de socialização.” (Dubar, 1997, p.30); “(...) “desenvolvimento de uma dada **representação do mundo**” (...)” (idem, p.31); “(...) o produto, constantemente reestruturado, das influências presentes ou passadas dos múltiplos agentes de socialização.” (idem, p.31); “(...) é essencialmente uma *construção lenta e gradual de um código simbólico* (...)” (idem, p.31); e, por fim,

*“(...) um processo de identificação, de construção de **identidade**, ou seja, de pertença e de relação. Socializar-se é assumir o sentimento de pertença a grupos (de pertença ou de referência), ou seja, “assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebermos, guiam as nossas condutas” (...).” (idem, p.31).*

É curioso que, segundo Halbwachs (citado em Dubar, 1997) quando o indivíduo começa a pensar com os outros, revela o sinal mais evidente que pertence a um dado grupo. Este “saber intuitivo”, defendido por Percheron (citado em Dubar, 1997, p.31) ou o começar a “pensar com os outros”, defendido por Halbwachs (idem, p.31), revela o sinal mais evidente que pertence a um dado grupo, num código simbólico comum que “(...) fundamenta a relação entre os membros” (idem, p.31) e dir-se-ia que são a base e fortalecimento do sentimento de pertença e de identidade do indivíduo num grupo. A socialização é, por fim, um processo de identificação, de construção permanente da identidade pessoal, ou seja, de pertença e de relação. Como afirma Santos, C. (2011),

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

“A socialização é, deste modo, um processo inacabado, permanente e interactivo, implicando um diálogo multidireccional entre os socializadores e o socializado, exigindo renegociações permanentes de acordo com a ordem temporal, com as circunstâncias e os contextos de acção, bem como, com o percurso de vida do socializado.” (p.47).

A autora acrescenta ainda que, este processo é um processo lento, inacabado e é

“(…) um processo de construção identitária amplificado não só pela família ou pela escola, mas, igualmente, pelo indivíduo que negocia e reinterpreta os vários sistemas tipificados, as várias opções de conduta, as ambivalências presentes nos sentimentos de pertença e de referência e define uma identidade pessoal e uma forma singular de se mover e ler a realidade social.” (Santos, C., 2011, p.47).

3.2 O conceito de profissão e a identidade profissional

3.2.1 Conceito de profissão

Na Europa Medieval todo o tipo de trabalho era considerado uma arte, quer se tratasse das artes liberais, das artes artesanais e mecânicas. (Craveiro, 1998, p.39).

O termo “profissão” acarreta várias interpretações. Segundo os ingleses, este conceito é, ao mesmo tempo, “o conjunto dos “empregos” (em inglês: *occupations*) reconhecidos na linguagem administrativa, (...)” e “as “profissões” liberais e sábias (em inglês: *professions*), (...)”. (Dubar, 1997, p.123). A terminologia francesa complica este termo ao introduzir mais um termo, “(...) o de “ofício” (*métier*).” (idem, p.123). Tanto as “profissões” como os “ofícios” têm as “corporações” como origem em comum. O trabalho era considerado uma arte para todos os que eram abrangidos pelas corporações, quer se tratasse de artes liberais ou mecânicas. (Dubar, 1997). Só mais tarde, com a expansão das Universidades é que se começou a dissociar estas duas artes. Como afirma Dubar (1997),

“- as “profissões” derivadas das “septem artes liberales” que se ensinavam nas Universidades e “cujas produções pertenciam mais ao espírito que à mão” (Grande Encyclopédie);

- os “ofícios” derivados das artes mecânicas “onde as mãos trabalham mais de que a cabeça” (J.-J. Rousseau) e que se desvalorizaram na sociedade do

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Antigo Regime a ponto de a Enciclopédia lhes dar a definição seguinte no século XVIII: “ocupações que exigem a utilização dos braços e que se limitam a um dado número de operações mecânicas.” (p.124).

Para Dubar (2005, citado por Alves et al., 2007), a profissão reveste-se

“(…) de importância particular como dimensão da identidade dos indivíduos, principalmente quando se considera as novas configurações que assumiu nos últimos anos: as condições de emprego e trabalho hoje estão bem mudadas e, conseqüentemente, isso condiciona de modo imperativo a construção das identidades sociais / profissionais.” (p.274).

Para Santos, C. (2011), o conceito de profissão não é simples de se definir, apresentando-se como um conceito ambíguo. Para esta autora, podemos definir “profissão” segundo duas perspetivas: a perspetiva funcional e a perspetiva interaccional. No entender da primeira perspetiva, a funcionalista, baseia-se na premissa “(…) *todas as culturas, por mais variadas que sejam deverão ser aptas a satisfazer as necessidades básicas do Homem*” (Santos, C., 2011, p.14). É imprescindível a compreensão desta perspetiva pela sua “função social”. (idem, p.14). Diversos autores acrescentam que esta perspetiva “(…) concebe os profissionais como comunidades unidas em torno dos mesmos valores e mesma ética de serviços e considera o status profissional apoiado no saber científico.” (Alves et al., 2007, p.275). No que diz respeito à perspetiva interaccional, esta é entendida numa dupla perspetiva: biografia e interação,

“(…) o que implica que todas as atividades laborais devam ser analisadas na sua complexidade e nas relações dinâmicas que estabelecem entre si como sistemas autónomos e como grupos de actores sociais onde os processos subjectivos de interacção social atingem uma importância fulcral.” (Santos, C. 2011, p.23).

Nesta perspetiva, Hughes (1958, citado por Alves et al., 2007) considera “(…) como ponto de partida da análise sociológica do trabalho humano a “divisão do trabalho”, indicando a necessidade da não separação de “[...] uma atividade do conjunto das atividades em que ela se insere e dos procedimentos de distribuição social das atividades” (...) (p.275). Estas duas perspetivas variam, segundo Santos, C. (2011), visto o “(…) funcionalismo que privilegia os aspectos formais e organizacionais da institucionalização da profissão, o interaccionismo postula o conhecimento identitário da profissão.” (p.23).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Para Carr-Saunders (1928, citado por Dubar, 1997), com base numa

“(...) definição de profissão que se tornou clássica (“dizemos que uma profissão emerge quando um número definido de pessoas começa a praticar uma técnica definida, baseada numa formação especializada”) e que marca a continuidade com os ofícios manuais qualificados (skilled), a obra analisa sistematicamente a evolução do trabalho e dos diferentes “empregos” em termos de profissionalização, isto é: 1. de especialização dos serviços que permite aumentar a satisfação de uma clientela; 2. de criação de associações profissionais que obtêm para os seus membros “a protecção exclusiva dos clientes e dos empregadores que requerem o serviço do seu ofício” e que, como clarifica o autor, “colocam uma linha de separação entre eles e as pessoas não qualificadas” que permite aumentar o prestígio do “ofício” (...) definindo e controlando as regras de conduta profissional ainda designadas “códigos de ética e de deontologia profissionais”; 3. (este ponto é o mais relevante) de constituição de uma formação específica assente num “corpo sistemático de teoria” que permite a aquisição de uma cultura profissional.” (p.128).

Após os anos 60, surgem novas correntes teóricas que “(...) tendem a considerar as profissões como actores colectivos do mundo económico que são objectivadas em torno do mercado do trabalho e estabelecem um controlo das suas próprias actividades.” (Santos, C., 2011, p.27). Rodrigues (2002, citado por Santos, C., 2011), afirma que, surgem assim,

“(...) duas consequências metodológicas na análise das profissões: a primeira, refere-se à análise dinâmica do processo de obtenção de estatuto de uma profissão, sendo que esta análise deixa de estar linearmente relacionada com as características estáticas e os atributos necessários à obtenção de um “tipo-ideal” de profissão. A segunda questão refere-se à passagem do reconhecimento e visibilidade social das profissões – fundamentada, essencialmente, nos seus aspectos endógenos – para as questões sociais enérgicas ao processo da profissionalização. (p.27.)

Conclui-se assim, que as profissões são atividades que se encontram em constante mudança porque são determinadas por diversas condições, tais como, as condições sociais, políticas, económicas e até científicas.

3.2.2 Conceito de identidade profissional

Como já foi referido, o processo de construção da identidade é, simultaneamente, individual e coletivo e, por este motivo, é impossível para Dubar (1997) distinguir identidade individual e identidade coletiva, designando-a de identidade social. Assim, o indivíduo não constrói a sua identidade pessoal e profissional sozinho, é, como já foi dito, “(...) um produto de

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

sucessivas socializações.” (p.13), que se vão prolongando ao longo da vida, em diferentes tempos, espaços, contextos de trabalho e de formação.

Para Pierre Tap (Fernandes, 1992, citado por Craveiro, 2016) a identidade possui “(...) características paradoxais e que se forma na “confrontação do idêntico e da alteridade, da semelhança e da diferença” (...).” (p.38). Tap distingue, ainda, dois tipos de formação de identidade: a identificação e a identização. Entenda-se por identificação o facto de atribuir “(...) ao sujeito sentimentos de pertença e de integração no grupo, com o qual tende a confundir-se.” (idem, p.38). A identização “(...) promove no sujeito sentimentos de diferenciação e distinção em relação a outros indivíduos (...). Pode-se, então, afirmar que a identidade é pertença, mas também é diferenciação.” (idem, p.38).

Dubar (2000, citado por Santos, C., 2011) afirma que a identidade profissional de um determinado grupo profissional é portadora “(...) de uma verdadeira identidade colectiva. Existe como um actor social real criado num sistema de acção concreta que se produz e reproduz permanentemente de acordo com os profissionalismos históricos, culturais e diacronicamente determinantes.” (p.55). Ainda acrescenta que a identidade profissional pretende-se “(...) gratificante e segura (...)” (Santos, C., 2011, p.55), facilitando o processo de apropriação dos métodos organizacionais de uma determinada profissão, permitindo, desta forma, ao indivíduo “(...) identificar-se como um dos elementos do grupo.” (idem, p.55).

Para Dubar (2006), “As identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego.” (p.85).

Canário (2007) refere que a construção da identidade profissional “(...) e a aprendizagem da profissão sobrepõem um percurso formativo com uma trajectória profissional em que, num processo dinâmico e continuado de socialização profissional, se cruzam uma dimensão biográfica e uma dimensão contextual.” (p.140).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Sarmiento (2009b) refere que a identidade profissional é algo que se constrói na e pela atividade com os outros “(...) não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.” (p.48). A autora acrescenta ainda que, “A construção da identidade profissional requer sempre a acção directa dos elementos do grupo profissional, num processo de permanente relação com múltiplas condições: históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais.” (Sarmiento, 2009b, p.48). Sainsaulieu (1977, citado por Dubar, 1997), corrobora esta teoria e acrescenta que, para além dos espaços sociais, os espaços profissionais também assumem um lugar de sublimidade na produção de identidades, visto se apresentarem como espaços de “(...) *reconhecimento identitário* que está intimamente dependente da natureza das relações de poder (...) do lugar que o indivíduo ocupa e do seu grupo de pertença (...) inseparável *dos espaços de legitimação dos saberes e competências* (...)” (pp.117-118).

Para Santos, C. (2011), “(...) a construção da identidade profissional é elaborada num contexto de intervenção profissional específico para a qual os seus vários elementos constituintes concorrem.” (p.39).

Em suma, como afirma Dubar (1997),

“A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem.” (p.118).

A identidade profissional é, desde modo, construída e desenvolvida durante a vida profissional, tendo em conta o grupo profissional a que se pertence, as interações entre os indivíduos desse mesmo grupo e a consciência que cada indivíduo tem de si mesmo.

3.3 Identidade Profissional na Educação de Infância

“Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” (Nóvoa, 2000, p.17).

De forma a se compreender o tema das identidades profissionais dos educadores de infância, debruçamo-nos no conceito de identidades profissionais dos docentes, procurando ressaltar a especificidade deste grupo profissional. Para além disso, como afirma Sarmiento (2009b), convém compreender que o grupo profissional das educadoras de infância é “(...) um grupo profissional que emergiu das novas condições sociais, económicas, e culturais do século XX, das concepções sobre a infância, bem como das expectativas face à sua educação.” (p.48).

Para Sarmiento (2009b), a identidade dos educadores de infância, como quaisquer outras, constroem-se na articulação entre dois eixos: um eixo vertical e um eixo horizontal:

“(...) um eixo vertical, diacrónico, sustentado na história de vida individual e na história de vida do grupo profissional; e um eixo horizontal, sincrónico, correspondente ao eu-pessoa, eu/grupo-profissional, nas condições da actualidade.” (p.53).

À semelhança de outros professores de outros níveis de ensino, os educadores de infância, ao escolherem a sua profissão, transferem para as suas práticas, atitudes, ideias, pensamentos e maneiras de estar e de ser provenientes da sua condição como pessoa. Como afirma Canário (2007), “O professor não ensina apenas o que sabe, ensina aquilo que é.” (p.140).

Sarmiento (2009b), refere-se a identidades e não identidade, “(...) na medida em que se sabe que não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área.” (p.48). No caso dos educadores de infância, estes são formados em escolas diferentes, desenvolvem a sua prática pedagógica em contextos e

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

realidades diferentes, com finalidades diversas, com histórias de vida e profissionais distintas, e modos de pensar, agir, ser e estar muito variados.

Como refere Canário (2007),

“A ação humana não tem lugar em nenhum “vazio” social, ocorre sempre no quadro de sistemas de interação social que são sistemas colectivos de acção, mais ou menos formalizados. Os professores não fogem a esta regra e a sua identidade e acção profissionais são construídas e vividas no contexto das escolas como organizações.” (p.140).

É nestas interações que, como afirma Sarmiento (2009b), “(...) os valores profissionais se poderão (re)construir, facilitando a percepção de cada educadora de infância como um elemento significativo de um grupo profissional.” (p.48). A autora acrescenta a valorização das interações entre o individual e o social, “(...) nas formas e nas manifestações da apropriação que cada educadora de infância faz dos “atributos específicos” da profissão, que o processo se desenvolve.” (idem, p.48).

Nóvoa (1992, citado por Ciríaco & Rodrigues, 2015), assevera que “(...) a identidade não é algo pronto e acabado e sim um lugar de conflitos e lutas, espaço esse de construção permanente de modos de ser e estar na profissão (...)” (p.49). O autor acrescenta, ainda, ao referir-se ao processo de construção de identidades define-o como um processo ambivalente, sendo um lugar de lutas e conflitos entre as vertentes pessoal e profissional. Cada indivíduo desenvolve a sua profissionalidade, de modo a construir a sua identidade, pois esta “(...) não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto.” (Nóvoa, 2000, p.15).

Para Sarmiento e Costa (2019), a identidade profissional docente não pode ignorar a sua história de vida pois “Ao narrar, o sujeito cria sentido às suas experiências prévias, transformando-se essa atribuição de significado em formação (...), dimensão esta fulcral para a construção da sua identidade.” (p.139). As autoras valorizam o papel dos atores sociais como intervenientes da sua própria formação, destacando as interações que se estabelecem ao

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

longo da vida com pessoas significativas, com contextos sociais “(...) em que cada pessoa-professor se vai construindo e reconstruindo (...)”. (idem, p.139).

No caso do grupo de educadores de infância é um grupo com uma história recente pelo que as suas referências também se encontram em processo de reconstrução, mantendo-se “(...) a centralidade nuclear para o desenvolvimento da profissão, ou seja, a relação pedagógica com as crianças.” (Sarmiento, 2009b, p.49).

A própria designação como pela qual os educadores de infância são conhecidos sofreu um processo evolutivo ao longo dos tempos. Para além disso, o reconhecimento desta profissão tem sido um processo lento e complexo devido à associação desta profissão ao trabalho doméstico e à “maternalização” da profissão pois, durante muitos anos, “(...) a imagem de boa educadora era muito próxima da imagem da boa mãe: um modelo idealizado difícil de atingir, assente essencialmente nas características pessoais.” (Cardona, 2006, p.26). Esta situação coloca em causa o argumento de Ciríaco e Rodrigues (2015) que valorizam a ideia de que a profissão de educador de infância assim como a identidade profissional deste grupo profissional tem que ser reconhecida. Como afirma Imbernón (2010, citado por Ciríaco & Rodrigues, 2015), ““O (re)conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com situação que se vive diariamente nas instituições escolares”.” (p.58).

Também importa referir que ao longo do percurso profissional dos educadores de infância, a perspetiva profissional também se vai alterando. Vejamos, por exemplo, os educadores de infância que, ao longo dos tempos, têm desempenhado funções em diferentes contextos com organizações e funcionamento diferentes, exigindo uma constante criação de versões de identidade pessoal e profissional. É caso disso, os educadores de infância que exercem funções em contexto de creche que continuam a sentir desprestígio e insatisfação profissional. Pretendem apenas que haja reconhecimento da sua profissão e a valorização da sua imagem social. A forma como a sociedade vê

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

a profissão ainda é identificada como uma profissão muito ligada à imagem da mulher, ao seu cariz assistencialista, repercutindo num vazio em termos de identidade profissional desses educadores pois

“(...) o reconhecimento é o produto de interações positivas entre o indivíduo visando a sua identidade real e o outro significativo que lhe confere a sua identidade virtual; o não-reconhecimento resulta, pelo contrário, de interações conflituais, de desacordos entre identidades virtuais e reais.” (Dubar, 1997, p.235).

É neste sentido que Dubar (1997) refere que a identidade profissional nunca é dada, é sempre construída e reconstruída na base da socialização em função das “(...) construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistemas de formação.” (p.239). Com isto, tanto um educador de infância no início ou no fim de carreira, independentemente do seu grau de formação, ou do contexto onde exerce, pode passar por um processo de construção e (re)construção da sua identidade profissional.

Outro aspeto a salientar alude ao desempenho profissional dos educadores de infância se basear numa rede de interações sociais, como consequência do grupo etário das crianças e do funcionamento da rede institucional, isto é,

“(...) 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, citada em Cardona, 2008, p.7).

A configuração atual, pela adequação dos cursos ao Processo de Bolonha, definida no Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro, aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Para além disso, determina que a formação para o exercício da profissão docente necessita de ser realizada em dois ciclos: o primeiro ciclo corresponde a uma formação geral de três anos e que consiste na Licenciatura em Educação Básica que é comum a todos os candidatos a professores/educadores. O segundo ciclo, com duração de mais

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

um ano, consiste numa formação mais específica, equivalente ao Mestrado profissionalizante, respeitante a cada nível de educação e ensino.

“A titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subseqüente mestrado em Ensino, num destes domínios.” (Decreto-Lei nº43/2007, preâmbulo).

Esta nova configuração deu origem a “(...) grandes alterações a nível da formação e do estatuto do/as profissionais de educação de infância relativamente aos docentes dos outros níveis de ensino.” (Cardona, 2008, p.27). Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012) consideram que o facto de só haver uma habilitação profissional e académica para contextos de trabalho tão diversificados, com distintas condições e remunerações veio “(...) dificultar uma clara perceção pela opinião pública do papel e profissionalidade dos educadores de infância.” (p.54).

A Declaração de Bolonha trouxe novos desafios para a formação inicial de professores e respetiva habilitação profissional para a docência. Como já foi referido anteriormente, houve uma transição do grau de Licenciatura para o grau de Mestrado profissionalizante sublinhando “(...) a valorização da profissão docente, a dignificação da atividade dos professores e dos educadores de infância e está em consonância com a perspetiva de que a formação inicial dos professores é um dos aspetos mais importantes para assegurar a qualidade da educação.” (Craveiro, 2016, p.32). No entanto, como defende a mesma autora, a formação de professores apresenta “(...) algumas debilidades formativas (...)”. (idem, p.32). Destas debilidades podem se destacar, segundo Craveiro (2016), “O reduzido tempo de contacto com a prática profissional e os estágios atirados para o final da formação” (p.35), “A fragilidade da formação profissionalizante na preparação para a especificidade do exercício da profissão em creche e jardim de infância” (p.37), e , “Caminhos novos de desenvolvimento e reconstrução da identidade profissional de educadores de infância.” (p.38). Entenda-se por cada uma destas debilidades:

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

- **“O reduzido tempo de contacto com a prática profissional e os estágios atirados para o final da formação”** – neste sentido, a autora afirma que o contacto dos futuros educadores de infância com a prática profissional “(...) é muito reduzido para um educador de infância, que se deseja qualificado de forma competente e minimamente experiente na prática profissional, conseguir enfrentar a realidade no final do curso e no ingresso na prática da profissão.” (idem, p.35);

- **“A fragilidade da formação profissionalizante na preparação para a especificidade do exercício da profissão em creche e jardim de infância”** – neste ponto, a autora afirma a falta de preparação dos futuros educadores de infância para a realidade de creche, afirmando que a formação inicial incide, preferencialmente, sobre o contexto de jardim de infância. Acrescenta, ainda, “Poucos são os docentes dos cursos que sabem falar sobre creche e que incluem nas Fichas das Unidades Curriculares que lecionam conteúdos sobre creche (...)” (idem, p.37);

- **“Caminhos novos de desenvolvimento e reconstrução da identidade profissional de educadores de infância”** – a identidade profissional constrói-se desde a formação inicial, através de várias experiências vividas pelos futuros educadores de infância à prática profissional que este experiencia. É desta forma que o estudante conhece e descobre a profissão, identifica-se (ou não) com ela, fazendo, assim, as suas opções profissionais. Neste sentido, a construção desta identidade profissional está intimamente ligada às crianças com a faixa etária dos 0 aos 6 anos. Como afirma Craveiro (2016), “A conceção de que as crianças pequenas são diferentes das mais velhas, necessitando de cuidados, uma atenção diferenciada e uma educação com intencionalidade própria, afirma a especificidade da profissão do educador e, conseqüentemente, a construção da sua identidade profissional (...)” (pp.38-39). A possibilidade de habilitação de níveis de educação e ensino diferentes “(...) pode dificultar a unidade, o sentimento de corpo profissional e de comunidade docente.” (p.39). Também Vasconcelos (2011) corrobora esta teoria ao afirmar que “(...) a actual formação inicial de educadores de infância

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

não prepara de modo adequado para a intervenção em creche.” (p.23), acrescentando, “(...) a necessidade de se generalizarem pós-graduações e mestrados no atendimento aos 0-3 anos, com a correspondente produção de investigação.” (idem, p.23).

Oliveira, Craveiro e Silva (2017) realizaram um estudo com alguns estudantes que terminaram ou estão a terminar o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este estudo tem como enfoque as perceções destes sobre a sua formação, o desenvolvimento curricular e impacto na vida profissional. Estes estudo aborda alguns aspetos importantes de se salientar quanto à sua formação, por exemplo, alguns estudantes defendem que o Mestrado em Educação Pré-Escolar veio valorizar a “(...) profissão, o aprofundamento de conhecimentos, o nível de especialização e a inerente qualificação que este nível de habilitação aporta.” (p.166). Outros estudantes referem que “(...) as exigências da sociedade e das crianças implicam procura de formação, pois “as crianças exigem cada vez mais de nós, a sociedade evolui e nós temos de as acompanhar.” (p.165), sendo, desta forma, imprescindível uma “(...) atualização e desenvolvimento profissional (...)” (idem, p.165). Apontam também como pontos menos positivos “(...) o tempo dedicado ao estágio.” (idem, p.166) e a necessidade de “(...) mais formação (...) sobre Creche (...)” (idem, p.166). Também Oliveira, Craveiro e Silva (2019) referem que “Para que um profissional possa responder com eficácia aos desafios da sociedade e das crianças necessita aprender continuamente e, neste sentido, a formação ao longo da vida constitui um alicerce de estruturação e desenvolvimento profissional (...)”. Acrescentam ainda, segundo Craveiro (2016, citada por Oliveira, Craveiro & Silva, 2019) “(...) que o tempo destinado ao estágio é diminuto, (...) “o contacto com a prática profissional, (...) nos Mestrados Profissionalizantes, é muito reduzido para um educador de infância que se deseja qualificado de forma competente e minimamente experiente na prática profissional, para poder enfrentar a realidade à saída do curso e ingressar na profissão.” (p.133). Friães, Lino, Parente, Craveiro e Silva (2018), no seu

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

estudo sobre a Formação prática dos educadores de infância e dos professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico também referem,

“(...) the experience of practicum poses a set of challenges and difficulties for student teachers. The difficulty in managing the time to respond to the requests of the different theoretical courses and to answer the different tasks required by practicum, the difficulty in handling the documentation to support the action of the early childhood teacher (e.g. educational project), to manage the time during the children’s activities, the management of the group, namely conflicts resolution, the weekly written reflections and the consistency of the educational philosophy, visions, pedagogical approaches and educational beliefs, (...)” (p.3358).

como algumas dificuldades apontadas pelos estudantes.

Vasconcelos (2011) faz referência, também, à não-contabilização do tempo de serviço exercido em creche, não havendo, desta forma, reconhecimento de serviço docente, considerando esta situação como “(...) lesiva dos direitos básicos dos profissionais.” (p.23).

Com todas estas diferenças a nível de formação inicial, surge, assim, um grupo de educadores de infância com uma grande heterogeneidade profissional. Acresce, ainda, o facto de existirem várias entidades empregadoras: instituições particulares, instituições particulares de solidariedade social (IPSS), instituições públicas e existem duas redes estatais; uma dependente do M.E e outra depende do M.T.S.S.S. Convém ilucidar que estas duas redes estatais apresentam diferentes normas, diferentes modelos de atendimento, diferentes conceções educativas, o que implica diferentes formas de funcionamento, atuação, horários, salários e estatuto.

Apesar de no ano de 1997 se terem registado medidas significativas para a educação de infância, com a publicação da Lei-Quadro e do regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar, a educação pré-escolar passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica e a sua tutela pedagógica passa a ser da competência do M.E e da definição das OCEPE, continuou-se a sentir as desigualdades nas condições de trabalho neste grupo profissional. Estas desigualdades sentidas situam-se no grupo de profissionais que desempenham as suas funções na resposta social de creche,

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

visto todas estas alterações não terem abrangido o contexto de creche, cuja tutela pertence ao M.T.S.S.S. Cardona (2008), afirma, a este respeito, que “Muitas das mudanças definidas nos últimos anos tiveram repercussões mais imediatas no ensino público, continuando a existir uma grande discrepância relativamente às instituições privadas.” (p.6). Sobre esta assunto, Sarmiento (2009b), afirma que a identidade dos educadores de infância a exercer funções na rede pública está num forte processo de reconfiguração na medida que estes profissionais procuram reconhecimento e ganhar um novo espaço no grupo dos professores. No entanto, esta situação acarreta preocupações pois corre-se o risco de “(...) perda de muitos dos aspectos essenciais da pedagogia da infância própria da educação de infância a favor de práticas educativas estritamente pré-escolarizantes.” (idem, p.57). Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012), sobre este assunto, afirmam que os educadores de infância a exercer funções na rede estatal são considerados professores, acrescentando que “O salário, as condições de trabalho, a carreira e o estatuto profissional variam, assim, consideravelmente através das redes, sendo melhores na rede estatal do que na rede solidária.” (p.55).

Apesar da Recomendação nº 3/2011, elaborada por iniciativa do C.N.E, “(...) se orientar na perspectiva de uma oferta claramente educativa para as crianças dos 0 aos 3 anos, tomando a educação nestas idades *como um Direito*.” (Vasconcelos, 2012, p.11), o grupo de educadores de infância a exercer funções em contexto de creche continua sem ser reconhecido pelo M.E. Neste sentido, Vasconcelos (2012) defende que “(...) precisávamos de dar o “salto” corajoso de transferir a responsabilidade da “qualidade educativa” das creches para a tutela do Ministério da Educação.” (p.10).

Com todas estas mudanças a nível da formação inicial e da legislação para a educação de infância, hoje em dia, o contacto dos educadores de infância com os docentes de diferentes níveis de ensino ocorre com mais frequência. Apesar de um estudo de Bottero (2004, citado por Sarmiento, 2009b) referir que

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

“(...) as educadoras de infância têm as mesmas condições estatutárias dos outros professores (regem-se pelo mesmo estatuto profissional, têm o mesmo grau de formação base); no entanto, a representação que têm sobre si mesmas e a representação que os professores dos outros níveis de educativos têm sobre elas, pode ser diferente.” (p.57).

Existe uma necessidade dos educadores de infância se sentirem valorizados, como iguais aos docentes de outros níveis de ensino. Esta situação pode levar, como afirma Sarmiento (2009b), a “(...) adoptarem estratégias de maior proximidade, como, por exemplo, rejeitarem discursivamente as componentes dos cuidados como uma atribuição educativa a desenvolverem, bem como aceitarem processos de avaliação incongruentes com as vertentes formativas preconizadas para este nível educativo (...)”. (p.57).

No que diz respeito à formação para o desempenho em contexto de creche, constata-se que muitos estudantes não têm contacto com estágio neste contexto ao longo da sua formação inicial e que a nível teórico, também a sua formação nesta realidade é muito deficitária. Esta realidade vai contra o pensamento de Canário (2007) que afirma que “(...) a aprendizagem por via experiencial e a aprendizagem por via simbólica estarem condenadas a coexistir e a alimentarem-se mutuamente.” (p.138), acrescentando o facto de que, para o autor, não é possível dissociar a teoria da prática. Também Ciríaco e Rodrigues (2015) defendem a importância da realização de estágio em contexto de creche no decorrer da formação inicial de um educador de infância pois “(...) as aprendizagens da docência construídas durante o estágio podem ser entendidas como o começo de uma identidade profissional que visa inserir o futuro professor na dinâmica do trabalho docente em creche.” (p.49). Pimenta e Lima (2006, citados em Ciríaco & Rodrigues, 2015), também concordam com a necessidade de haver estágio em contexto de creche no decorrer da formação inicial pois “(...) o espaço de estágio é a ligação entre **teoria e prática** e não teoria ou prática.” (p.60).

Assim, capacitar um educador de infância para a responsabilidade que o contexto de creche exige, implica mudanças na forma como a formação inicial ainda se desenvolve nos dias que correm, pois

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

“A singularidade de cada ser humano e de cada situação educativa torna insuficiente a mera aplicação de procedimentos uniformizados e previamente testados, o que remete para a pertinência de encarar o professor como um analista simbólico (prático-reflexivo, investigador, produtor de sentido) e não um mero executante.” (Canário, 2007, p.139).

Implica, assim, a afirmação de que estamos perante um profissional que “(...) exercendo a sua acção profissional em contextos marcados pela complexidade, a incerteza e a imprevisibilidade (...)” faz emergir “(...) a importância das dimensões colectivas e contextuais da aprendizagem profissional na acção.” (Canário, 2007, p.138).

Desta forma, podemos afirmar que o processo de construção das identidades profissionais dos educadores de infância está diretamente relacionado com o modo como a sociedade tem vindo a pensar e praticar o atendimento das crianças em contexto de creche, nas instituições. É também resultado da alteração do papel da mulher no mercado de trabalho, das concepções de infância e suas políticas educativas. O facto de trabalharem em condições vulneráveis criadas por todas as diferenças acima referidas, contribui para que este grupo profissional continue à procura da sua identidade profissional.

Importa também refletir sobre a atual formação inicial dos educadores de infância, pois sendo esta a primeira etapa da preparação dos futuros profissionais de educação, é também o espaço onde se vivem as primeiras experiências com o mundo profissional e com a definição da sua identidade profissional. Também as autoras Sarmiento e Costa (2019), referem a importância da formação inicial e contínua como imprescindíveis para a construção das identidades profissionais pois, tal como Severino (2006, citada por Sarmiento & Costa, 2019) afirma, “(...) a “formação significa a própria humanização do homem [...] é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa” (...)” (p.140). Como afirma Cardona (2008), “As instituições de formação assumem uma particular relevância no desenvolvimento de saberes, normas e valores característicos da profissão.” (p.7) e salienta ainda a importância que assume a formação inicial como “(...) primeira etapa do

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

processo de socialização e desenvolvimento profissional.” (idem, p.7). Todos estes fatores provocam desmotivação, conseqüentemente, falta de envolvimento e comprometimento no quotidiano da intervenção educativa.

Em suma, como afirma Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012),

“O preço a pagar por essa padronização da educação pré-escolar pode ser a academização da formação, a funcionarização da profissionalidade docente dos educadores de infância da rede estatal, a estatização da provisão, a burocratização da certificação da qualidade e, sobretudo, a progressiva adoção de uma pedagogia transmissiva, pré-escolarizante.” (p.58).

CAPÍTULO IV – CURRÍCULO

4 Conceito de currículo

“O educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento. (OCEPE, 1997).” (Vasconcelos & Assis, 2008, p.53).

Segundo diversos autores, o termo currículo é um conceito complexo e de difícil definição. No entanto, vamos abordar de seguida algumas definições para uma melhor elucidação sobre o conceito.

Pacheco (1996, p.15) refere que o vocábulo currículo, “(...) proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir (...)”. O mesmo autor afirma que o termo currículo “(...) utiliza-se com muitas e diferentes acepções.” (idem, p.15), visto ser utilizado por professores, alunos, políticos e encarregados de educação, que muitas vezes não conhecem bem a sua definição. Sá-Chaves (2011), acrescenta que “A ambiguidade e polissemia que caracteriza o conceito de currículo traduz-se numa vasta e diversa gama de perspectivas que sugerem concepções distintas e frequentemente imprecisas.” (p.31). Ainda Sá-Chaves (2011), referindo Tanner y Tanner (1987), afirma que “(...) o significado deste conceito vem mudando significativamente ao longo do tempo, reflectindo diversas e por vezes conflituais escolas de pensamento pelo que é altamente improvável encontrar uma definição universalmente aceite.” (p.32).

No entanto, existe consenso “(...) quanto ao objecto de estudo, que é de natureza prática e ligado à educação, e quanto à metodologia, que é de natureza interdisciplinar, no quadro das ciências sociais e humanas.” (Pacheco, 2005, p.35). Desta forma, surgem as primeiras definições de currículo onde se pode constatar que corresponde “(...) a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades (...)” (Pacheco, 1996, p.16).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Pacheco (2005) assevera que, apesar de se localizar a definição de currículo na antiguidade clássica, “(...) o certo é que a realidade escolar sempre coexistiu com a realidade curricular (...)” (p.29). Pacheco (2008) elucida ainda que o conceito de currículo e educação estão interligados pois, “Educação e currículo são (...) conceitos com afinidades específicas, sem fronteiras de demarcação muito vinculadas, pois o currículo é conhecimento, e conhecimento é a educação nas suas dimensões formais, não formais e informais.” (p.7).

Em Portugal, Vasconcelos e Assis (2008) afirmam que em 1896, “(...) surge o primeiro programa oficial das escolas infantis, como forma de responder às carências sociais das crianças.” (p.55) e tinha como princípios orientadores, o desenvolvimento da criança a nível físico, social e a sua instrução, surgindo, conseqüentemente, a crescente necessidade de realizar atividades a desenvolver com as crianças, isto é, “(...) ministrar-lhes o ensino compatível com a sua idade, (...)” (ibidem, p.56). O currículo começa aqui a ganhar sentido, no entanto, segundo as mesmas autoras supracitadas, só em 1994, surge uma primeira reflexão sobre o currículo para educação de infância através de João Formosinho, quando “(...) apresenta ao Conselho Nacional de Educação o Parecer 1/94 *A Educação Pré-Escolar em Portugal*, levantando a possibilidade de se estabelecerem *Linhas Orientadoras das Atividades Educativas Pré-Escolares* (...)” (ibidem, p.69).

Para Pacheco (2000) o currículo está relacionado com a educação sendo “(...) uma proposta de cunho político que espelha as opções fundamentais em relação à escolarização dos alunos.” (p.7), acrescentando ainda que é um “(...) plano de intenções, definidas ao nível teórico (...)” que se converte “(...) num projecto a partir do momento em que se torna numa prática, que conhece diferentes actores que a constroem em função das competências formais ou informais que lhes são conferidas pelos diversos órgãos de coordenação pedagógica.” (p.7). O mesmo autor acrescenta ainda que o currículo, como prática, se deve entender como “(...) o que se pretende (expectativas e intenções curriculares) bem como o quê e onde ocorre

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

(realidade curricular).” (idem, p.7). Assim, o currículo é “(...) uma intenção e uma realidade que ocorrem num contexto determinado, e que são o resultado de decisões tomadas em vários contextos.” (idem, p.7). O currículo e todo o seu processo de desenvolvimento é “(...) uma intersecção de práticas com a finalidade de responder a situações concretas.” (idem, p.8), sendo este organizado “(...) através de normativos, de orientações, de interesses profissionais e de interesses de aprendizagem, na base de pressupostos da globalidade da acção educativa, da flexibilidade curricular e da integração das actividades educativas.” (idem, p.8). Desta forma, o desenvolvimento curricular é centrado “(...) na escola e nos sujeitos (...), implicando “(...) uma proposta de trabalho que deve ser concretizada (Stenhouse, 1984) (...)” (idem, p.8).

Para Pacheco (2000), o currículo deve ser entendido no “(...) sentido de orientar, pois um dos critérios que o justificam, segundo Kirk (1986, p.82) é a adopção de uma estrutura geral de conteúdos e não a sua pormenorização.” (p.12). Pacheco (2000) comenta que o currículo é uma resolução “(...) que envolve a construção de propostas, (...) reelaboradas a partir de estratégias de diversificação, por exemplo, diferenciação de conteúdos, medidas de apoio pedagógico acrescido, acção tutorial, flexibilização de critérios de avaliação e projectos curriculares.” (p.13). Ainda acrescenta que a diversificação curricular existe e que deve ser entendida como “(...) um processo de alteração de objectivos, conteúdos programáticos, actividades e avaliação em função das necessidades educativas dos alunos.” (idem, p.13).

Segundo Pacheco (2000), a gestão do currículo e conseqüentemente a diversificação do mesmo passam por alguns aspetos como, por exemplo,

“(...) a existência de uma liderança curricular, que promova a coordenação horizontal ou a integração das actividades de ensino-aprendizagem (...); o agrupamento flexível dos alunos; a conjugação do trabalho do professor com os serviços de apoio pedagógico especializado com vista ao sucesso educativo do aluno; a articulação dos recursos e materiais curriculares; a construção de um projecto educativo de escola, (...)” (p.14).

Assim, a diversificação curricular deve ter em conta os “(...) objectivos, conteúdos, actividades e avaliação, de um projecto curricular que se pretende

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

direcionado para o sucesso dos alunos.” (idem, p.15). De acordo com Pacheco (2000), deve ainda existir no currículo a consagração de determinados aspetos como “(...) a cultura do quotidiano dos alunos, dos seus saberes, dos seus contextos e dos seus problemas sociais (...)” como forma de “(...) aumentar o interesse do aluno (...)” (p.15) nas diversas áreas.

O projeto curricular de turma, projeto este parte integrante do projeto da escola, “(...) é um documento elaborado pelos professores e consiste na territorialização do programa (...)”, isto é, consiste na aplicação de propostas como, “Que ensinar? Quando ensinar? Como e com que ensinar? O quê, como e quando avaliar?” (idem, p.21). Vasconcelos e Assis (2008) acrescentam que “(...) o educador é o construtor do currículo (Vasconcelos, 2000), articulando os discursos numa dialéctica entre a teoria e a prática.” (p.76).

Cabe ao professor a função de interpretar e alterar o currículo “(...) de modo a melhorar a aprendizagem dos alunos.”, dispondo “(...) de uma *autonomia de orientação* dentro de referenciais que lhe são impostos, mas que jamais determinam liminarmente a sua acção e o seu pensamento.” (Pacheco, 2000, p.22). Pacheco (2000) acrescenta ainda que “O que se ensina e como se ensina são, portanto, duas questões fulcrais no processo de desenvolvimento curricular, e que não podem ser dissociadas no esforço de se buscar a integração do saber.” (p.32).

No campo da educação, o conceito de currículo surge pela primeira vez ligado à educação na década de 80, onde aparece em documentos orientadores e em normativos do M.E:

O currículo constitui (...) o modo de traduzir a ligação da teoria educativa à prática pedagógica. Mas porque a primeira se situa no plano das ideias e a segunda no plano da realidade, tal ligação tem que ser concebida com uma grande dose de pragmatismo, procurando otimizar-se o que pode ser face ao que deveria ser.” (Pacheco, 2005, p.38).

Na educação de infância não se fala em currículo mas, desde Agosto de 1997, fala-se das OCEPE. As OCEPE destinam-se a apoiar “(...) a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas.” (M.E, 2016, p.5). Como se pode verificar no artigo 8º, alínea b) da Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro, o Estado define objetivos e linhas de orientação curricular para a valência de jardim-de-infância. O Despacho nº5220/97 (2ª série) confirma que “As orientações curriculares constituem-se, assim, como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.” (Despacho nº5220/97 (2ª série)). Acrescenta ainda que,

“Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas, e, portanto, vários currículos.” (Despacho nº5220/97 (2ª série)).

Como já foi referido anteriormente, A Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, consagra a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação no processo de educação ao longo da vida, excluindo, desta forma, a resposta social de creche. Desta forma, não existe nem currículo nem orientações curriculares para creche. No entanto, autores defendem a importância desta resposta social, assim como, a necessidade de se investir na qualidade desta. Vasconcelos (2011), na sua Recomendação, A Educação dos 0 aos 3 Anos, defende a “(...) necessidade de melhorar a intencionalidade pedagógica, mediante a elaboração de “linhas pedagógicas orientadoras para o trabalho em creche.” (p.23). Portugal (2017) também defende que “Um currículo para creche tem características diferentes de um currículo para crianças mais velhas pois, o trabalho junto de crianças entre os 0 e os 3 anos de idade tem especificidades próprias.” (p.57). Acrescenta ainda que, “(...) na prossecução da qualidade em creche, será essencial a existência de linhas ou orientações pedagógicas que sejam inspiradoras e que funcionem como fio condutor às ações e práticas diárias em serviços para crianças com menos de 3 anos de idade.” (Portugal, 2017, p.59).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Oliveira-Formosinho (2007b) afirma que uma das grandes conquistas da história da pedagogia recai sobre a construção de gramáticas pedagógicas, sendo que estas operacionalizam-se “(...) por meio de uma perspectiva ou modelo pedagógico.” (p.29), sendo que este modelo “(...) baseia-se em um referencial teórico para conceitualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação.” (idem, p.29). O conceito de modelo curricular “(...) situa-se ao nível do processo de ensino-aprendizagem e explicita orientações para a práxis pedagógica cotidiana nas suas várias dimensões curriculares.” (idem, p.29). Acrescenta ainda que o modelo curricular “(...) é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um cotidiano com intencionalidade educacional, em que as crianças envolvam-se, persistam, aprendam e desenvolvam um *habitus* para aprender.” (idem, p.30). “Os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares.” (Formosinho, 2007, p.11). No entanto, “(...) o modelo curricular é uma condição necessária, mas não suficiente para a construção de um modelo pedagógico.” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.30).

Entenda-se por modelo pedagógico, um sistema educacional compreensivo, caracterizado por “(...) combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática.” (idem, p.29). É neste modelo que se definem “(...) as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objetivos.” (idem, p.29). Este modelo constitui uma ligação entre “(...) as aprendizagens dos professores e as aprendizagens das crianças, entre os percursos de coconstrução do conhecimento e da ética.” (idem, p.32). O modelo pedagógico é um instrumento de ruptura com a pedagogia transmissiva³ “(...) através da

³ Segundo Oliveira-Formosinho (2007a, p.17) a pedagogia transmissiva ou de transmissão centra-se “(...) na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir.” A ruptura com esta pedagogia através da desocultação, desconstrução e da reconstrução de uma nova pedagogia leva à construção da pedagogia da participação que, segundo Oliveira-Formosinho (2007a) “(...) cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

desocultação dessa naturalização que está por detrás da perpetuação da pedagogia transmissiva e da proposição de práticas alternativas enraizadas em valores e fundamentada em teorias.” (Formosinho, 2007, p.11). Neste sentido, para promover o desenvolvimento da criança é necessário garantir a intencionalidade educativa. De forma a assegurar a intencionalidade educativa, Formosinho (2018) salienta que a adoção de modelos pedagógicos pelos educadores de infância facilita a sustentação da sua prática, melhorando-a e, ao mesmo tempo aumentando a qualidade dos serviços que são oferecidos.

Entenda-se, no entanto, que não há nenhuma desarmonia entre orientações curriculares e modelos curriculares ou pedagógicos, pois as orientações curriculares, quer a nível da educação de infância, quer a qualquer outro nível de ensino, “(...) são compatíveis com a adopção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos.” (Formosinho, 2007, p.11). A necessidade do Estado definir linhas curriculares é compatível com esta afirmação pois, “(...) Esta definição curricular diz respeito às aprendizagens mínimas, não à imposição de modelos ou métodos, porque não é papel do Estado arbitrar questões de teoria pedagógica.” (idem, p.11).

É nesta perspetiva que consideramos importante salientar, de seguida, quadros de referência que apoiem os educadores de infância a promoverem práticas de qualidade e intencionalidade educativa no quotidiano de creche.

4.1 Alguns referenciais para a Creche

“Se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem.” (Portugal, 1998, p.204).

Portugal (1998) afirma que um currículo para creche não pode ser igual a um currículo para crianças mais velhas, existindo diferenças, tais como, “(...) ao nível da creche ser impensável trabalhar separadamente dimensões

mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores.” (p.18). Acrescenta ainda que esta complexidade “(...) resulta da integração de saberes, práticas e crenças, quer no espaço da ação e reflexão, quer no espaço da produção de narrativas sobre o fazer e para o fazer.” (idem, p.18).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

cognitivas, pelo simples facto que a este nível se torna particularmente difícil separar vertentes cognitivas de outras, afectivas ou sociais.” (p.204). Acrescenta ainda que, um currículo para creche “(...) diz respeito a tudo o que acontece ao longo do programa e que é concebido no sentido de responder a todas as necessidades da criança, favorecendo o seu bem-estar e alegria.” (idem, p.205). Ainda a autora afirma que

“Muitos educadores questionam-se relativamente ao significado de educar uma criança com menos de 3 anos de idade. González-Mena e Eyer (1989) empenham-se em mostrar como as relações que se estabelecem com um bebé na creche vão muito além de uma relação custodial, representando uma verdadeira relação educativa.” (Portugal, 1998, p.205).

Em Portugal não existem orientações curriculares para a resposta social de creche. Existem OCEPE para a educação pré-escolar, sendo que muitos educadores se guiam por estas orientações quando se encontram no contexto de creche. No entanto, existem alguns recursos como forma de orientação para a realização do trabalho em contexto de creche, tais como, o “Manual de Processos-Chave Creche”, do M.T.S.S.S onde se encontram referências ao P.P, ferramenta abonada em orientações para o educador. Também a existência de vários modelos pedagógicos onde se procura “(...) criar a oportunidade para um pensamento reflexivo em torno de modelos pedagógicos participativos para a creche como condições da pedagogia de infância.” (Merali, 2018, p.6).

Nas últimas décadas do século XX, “(...) os países europeus começaram a dar atenção especial à vertente educativa de modo a aprofundar a inserção da educação de infância no sistema educativo formal.” (Formosinho, 2018, p.7). Esse facto deve-se à difusão de novas ideias pedagógicas no século XIX e, no início do século XX, à introdução de “(...) novas concepções sobre a infância e os seus direitos.” (idem, p.9). Estes factos levaram à promoção de “(...) movimentos pedagógicos e escolas de pensamento que assumem como finalidade o desenvolvimento integrado e a aprendizagem holística das crianças e promovem a sua concretização no quotidiano pedagógico (ver Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007).” (idem, p.9).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

O assunto dos cuidados em creche ostenta características singulares. A ligação entre a educação e cuidados em creche ressalva o papel do educador como primordial, assim como as relações e interações que requerem

“(...) que se façam integrações de vários níveis, que se desenvolvam interações múltiplas, que se criem intencionalidades educativas holísticas, que se criem ambientes educativos experienciais, que se faça uma monitorização e avaliação conectada das aprendizagens das crianças e dos profissionais.” (Formosinho, 2018, p.13).

Para Formosinho (2018), “A educação em creche não pode, de modo nenhum, ser sujeita à sequencialidade regressiva que leva a uma uniformidade curricular.” (p.21), pois isso implica “Ensinar o mesmo a todos, ao mesmo tempo e do mesmo modo, nos mesmos tempos e nos mesmos espaços, sintetiza a essência da pedagogia transmissiva.” (idem, p.21). O autor acrescenta ainda que, os modelos pedagógicos, por sua vez, baseiam-se “(...) num referencial teórico para concetualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial praxiológico para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação.” (idem, p.23).

Entenda-se por modelo pedagógico “(...) um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por integrar um quadro de princípios e valores, uma deontologia e uma ética, saberes teóricos e investigativos para criar a ação quotidiana.” (Formosinho, 2018, p.23), constituindo um “(...) instrumento de apropriação e contextualização de uma gramática pedagógica posta ao serviço da aprendizagem das crianças.” (idem, p.23).

Os modelos pedagógicos consideram uma pedagogia da infância com base na equidade “(...) que atende a todas as diferenças em presença, cumprindo os direitos de todas e cada uma das crianças a uma aprendizagem de qualidade.”, devendo-se considerar “(...) cada um de acordo com a sua identidade, assumindo as diferenças psicológicas, sociais e culturais desde o nascimento como parte integrante da vida e da aprendizagem.” (idem, p.23).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Segundo Formosinho, “Os modelos pedagógicos configuram um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar os fundamentos e a ação, a teoria, a ética e a prática.” (idem, p.24).

Numa linha de pensamento de uma pedagogia participativa, a criança é vista como competente, ativa, participativa e com voz no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. É ainda percebida como sujeito detentor de direitos e, partindo dos seus interesses “(...) como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão desses interesses como base para a experiência e sua estruturação.” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.21). É vista ainda como uma pessoa com agência⁴, “(...) que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade.” (idem, p.27).

Ajustadas nesta forma de ver, estruturar e fazer pedagogia, estão algumas propostas de orientações para intervir em contexto de creche, das quais iremos abordar de forma sucinta, quatro: o modelo da Pedagogia-em-Participação; o modelo High/Scope; o modelo de Reggio Emília; o modelo do Movimento da Escola Moderna. A escolha dos seguintes modelos pedagógicos prende-se com o facto de serem os mais significativos em contexto de creche (Araújo, 2013) e por terem uma raiz socioconstrutivista, privilegiando a criação de oportunidades para a participação da criança no seu processo de aprendizagem. (idem).

Também passamos, de seguida, a explicar algumas características sobre o P.P do “Manual de Processos-Chave Creche”, do M.T.S.S.S por fornecer uma referência sobre o P.P que o educador deve elaborar em contexto de creche e, posteriormente, alguns modelos pedagógicos para a educação em creche.

⁴ De acordo com Barnes (2000, citado por Oliveira-Formosinho, 2007b) a criança “(...) dispor de agência significa ter poder e capacidades que, através de seu exercício, tornam o indivíduo uma entidade ativa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta.” (p.27).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

4.1.1 Projeto Pedagógico “Manual de processos – chave Creche”

Este Manual veio dar a conhecer as primeiras referências ao P.P que um educador de infância deve desempenhar no seu contexto de sala.

Este P.P, segundo o “Manual de Processos-Chave Creche” deve ser elaborado para cada grupo de crianças, adequado em termos “(...) linguísticos, sociais e culturais, procurando reconhecer as crianças como seres únicos e individuais.” (ISS, s.d., p.25).

O P.P é elaborado com base nos objetivos estabelecidos no Projeto Educativo do estabelecimento, nas necessidades das crianças, na identificação das prioridades de intervenção individuais e de acordo com os recursos disponíveis. (ISS, s.d.).

O P.P é realizado pelo educador de infância responsável da sala conjuntamente com ajudantes de ação educativa, famílias e crianças (sempre que possível). (ISS, s.d.).

Ao elaborar o P.P, deve-se ter em atenção alguns princípios/regras, tais como:

- *“Promover um conjunto de cuidados, de forma equilibrada e adequada ao nível da segurança, higiene e nutrição, promotoras do desenvolvimento global das crianças.*
- *Desenvolver condições adequadas de acordo com as características individuais de cada criança, recorrendo a diferentes estratégias (...).*
- *Encorajar as crianças a explorarem o meio que as rodeia (...).*
- *Procurar promover um ambiente seguro e promotor do desenvolvimento de actividades/brincadeiras de exploração motora e sensorial por parte das crianças (...).*
- (...)
- *Estabelecer um equilíbrio entre:*
 - *As interações individuais, em pequeno e grande grupo.*
 - *As rotinas da sala.*
- (...)

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

- *Promover a participação activa das crianças, encorajando o desenvolvimento da sua autonomia, independência, capacidade de escolha, de experimentar novos desafios e de auto-expressão (...). (ISS, s.d., pp.25-26).*

Após abranger todas estas informações, o educador começa a elaborar o P.P ao nível das atividades/brincadeiras, sendo este composto por duas partes, a primeira referente ao Plano de Atividades Sociopedagógicas e a segunda referente ao Plano de Formação/Informação.

O Plano de Atividades Sociopedagógicas:

“(...) consiste no conjunto de actividades, estruturadas e espontâneas, adequadas a um determinado conjunto de crianças e nas quais se encontram subjacentes intenções educativas promotoras do desenvolvimento global de cada criança (físico, social, emocional, linguístico e cognitivo).” (ISS, s.d., p.27).

O Plano de Formação/Informação “(...) consiste no conjunto de acções de formação/sensibilização identificadas tendo por base um levantamento das necessidades dirigido às crianças e/ou às famílias.” (ISS, s.d., p.27).

Relativamente ao Plano de Atividades Sociopedagógicas, este é elaborado “Independentemente do currículo pedagógico adoptado pelo estabelecimento (...)” (ISS, s.d., p.27). e contempla diferentes áreas adequadas ao desenvolvimento global da criança, nomeadamente:

- *“Desenvolvimento motor (desenvolvimento da motricidade fina e grossa).*
- *Desenvolvimento cognitivo (principalmente as áreas relacionadas com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, o pensamento lógico-matemático e científico).*
- *Desenvolvimento pessoal e social.*
- *Pensamento criativo através da expressão do movimento, da música, da arte, das actividades visuo-espaciais.” (ISS, s.d., p.27).*

Este Plano deve ser realizado de forma periódica e a sua operacionalização deve “(...) ter um conjunto de sugestões ao nível do relacionamento inter e intrapessoal (...)” (ISS, s.d., p.29).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

A elaboração do Plano de Atividades Sociopedagógicas deve ter em conta a rentabilização das áreas e espaços exteriores e interiores e é composto por:

- *“Plano das rotinas ou cuidados pessoais básicos, flexível e individualizado, de acordo com as necessidades de cada criança.*
- *Actividades/brincadeiras livres e espontâneas que ocupam grande parte do dia.*
- *Actividades/brincadeiras de aprendizagem estruturadas e experiências de jogo adequadas ao grupo de crianças em questão, promovendo a aquisição de competências individuais e em grupo.” (ISS, s.d., p.29).*

As famílias devem ser informadas das aquisições e progressos da criança, cabendo ao educador de infância o registo destas competências.

A revisão e avaliação do P.P deve envolver sempre todos os intervenientes, semestralmente ou sempre que necessário. Este processo de revisão e avaliação tem como finalidade “(...) melhorar a qualidade dos serviços e adequá-los às necessidades dos clientes que, ao longo do tempo, vão surgindo.” (ISS, s.d., p.32). Para a revisão e avaliação do P.P são apreciados os seguintes elementos:

- *“Avaliação dos Planos de Actividades de Sala.*
- *Avaliação dos Planos Individuais, se aplicável.*
- *Informação proveniente da avaliação da satisfação das famílias, crianças e colaboradores (p.e. resultados dos questionários de avaliação de satisfação, resultados das reuniões com as famílias, contactos diários com as famílias).*
- *Informação dos resultados da supervisão efectuada aos serviços prestados.” (ISS, s.d. p.32).*

No fim, é elaborado um relatório com os resultados desta avaliação e, com vista à melhoria contínua, também é incluída neste relatório, a avaliação da “(...) eficácia e a eficiência das actividades que está a desenvolver para os clientes, (...)”. (idem, p.32), sendo que, o resultado deste relatório deve ser do conhecimento de todos os intervenientes.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

4.1.2 Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação é a perspetiva educativa da Associação Criança. A Associação Criança “(...) tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.8). A Associação Criança é uma associação privada com fins públicos que oferece um serviço educativo de qualidade às crianças, suas famílias e comunidades, sobretudo em contextos carenciados. (Formosinho, 2009, p.8). A sua missão inicial é o desenvolvimento de práticas educativas que honrem e fomentem a competência, os direitos e diferenças das crianças, com base na formação em contexto. (Formosinho, 2009, p.8).

A Pedagogia-em-Participação é centrada numa práxis de participação, isto é, esta práxis é trabalhada em vários níveis simultaneamente,

“(...) a visão do mundo (uma visão progressista, democrática e participativa), o paradigma epistemológico (um paradigma da complexidade), a teoria da educação (uma teoria socioconstrutivista e sociocultural), a pedagogia participativa (nova imagem de criança e de professor; nova conceção de ambiente educativo, método e avaliação).” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.30).

A democracia está no centro das crenças, valores e princípios desta pedagogia e por isso

“(...) os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja simultaneamente um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educacionais, como no âmbito do quotidiano vivido por todos os atores, como participação de crianças e adultos.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.12).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) acrescentam ainda que a democracia “(...) incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades.” (p.101).

Neste sentido, a partir da democracia, pretende-se

“(...) criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que nos afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.13).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Os objetivos da educação nesta pedagogia centram-se, particularmente, em “(...) apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua (...)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.103).

Para esta pedagogia, um objetivo desafiador é “(...) desenvolver uma *prática testemunhal* (Freire, 2009) que envolva as crianças, desde bebés, como coconstrutoras das situações de aprendizagem (...)” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.30). Esta prática testemunhal requer “(...) acreditar, querer, cooperar, construir saberes e crenças, promover um ambiente educativo e um quotidiano praxiológico participativo; exige ainda refletir e persistir.” (idem, p.30). Esta práxis testemunhal tem no seu cerne a descoberta da criança e deve-se “(...) ver e escutar ativamente a criança, prestando-lhe uma *atenção consciente* e documentando o seu fazer, sentir, pensar e dizer.” (idem, p.34). Entender a criança em descoberta conjunta com a família, isto é, compreender os pais, revelou-se na Pedagogia-em-Participação, um caminho para o sucesso. (idem, p.35).

Na Pedagogia-da-Participação existe uma definição da intencionalidade educativa apresentada em quatro eixos, interdependentes, que orientam a ação pedagógica, sendo estes: eixo do ser e estar; eixo do participar e pertencer; eixo do explorar e comunicar; eixo do narrar e significar. (Oliveira-Formosinho, 2018, p.36). Estes eixos pretendem que “(...) o processo educativo colabore na construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.15).

Estes eixos apontam para um quotidiano de aprendizagem experiencial:

- *“que provoque o desenvolvimento das identidades plurais e relacionais nas suas semelhanças e diferenças;*
- *que promova as pertenças participativas nos processos de jogo e aprendizagem;*
- *que crie envolvimento, exploração e entendimento do mundo e do conhecimento, através das cem linguagens;*

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

- *que dê acesso à documentação como veículo para a narração da aprendizagem que, por sua vez, se torna veículo da construção do significado e sentido.” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.40).*

Oliveira-Formosinho (2007b) afirma que “Os processos principais de uma pedagogia de participação são a observação, a escuta e a negociação.” (p.28). Esses processos precisam de estar situados num “(...) pensamento reflexivo e crítico sobre o porquê, para quê dessa observação, escuta e negociação.” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.28).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007b), a observação na Pedagogia-da-Participação é um processo contínuo,

“(...) pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua forma de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da forma de atribuição de significado à experiência de outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, em outra cultura.” (p.28).

A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração na co-definição da sua caminhada de aprendizagem. A escuta, segundo Oliveira-Formosinho (2007b),

“(...) tal como a observação, devem ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade. Assim, a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa.” (p.28).

Oliveira-Formosinho (2007b) refere a respeito da negociação que “(...) é um processo de debater e consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e os modos de aprendizagem.” (p.28). Trata-se da participação do grupo e de cada criança na co-definição do planeamento curricular, permitindo o educador, desta forma, que as crianças negoceiem o currículo.

A organização do ambiente educativo entende-se “(...) como espaço com espaço para o exercício empenhado da criança na descoberta do mundo.” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.53). O espaço e o tempo são organizados em

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

exercício das interações e relações que vão estabelecendo, apoiando as atividades e projetos “(...) que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações (...)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.111). Nesta perspetiva, a organização do espaço é pensada como um território organizado para a aprendizagem, para o bem-estar, alegria e prazer. Pretende-se, desta forma, que seja aberto às vivências e interesses das crianças e da comunidade, que “(...) seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural (...)” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p.11).

Na organização do tempo pedagógico procura-se integrar os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos. Organiza-se o dia e a semana, procurando assegurar uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o seu bem-estar e as suas aprendizagens. Este tempo “(...) necessita ser criticamente refletido a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças para que inclua uma polifania de ritmos (...)” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p.72). Ou seja, para a dimensão pedagógica do tempo, torna-se necessário “(...) pensar acerca de processos educativos de organização temporal que criem espaços para o individual, para pequenos grupos, para o grupo como um todo (...)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.17).

A planificação inclui um momento “(...) em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definirem as suas intenções e para escutarem as intenções dos outros.” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.114). É um processo humanizante, onde lhe é dado “(...) poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si.” (idem, p.114). “A criança que se escuta cria *habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões.” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p.77). A educadora cria, assim, “(...) *habitus* de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos, promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa.” (idem, p.114).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

A documentação é o processo para registar a aprendizagem das crianças, dos profissionais e dos pais. A Pedagogia-da-Participação coloca, assim, “(...) a documentação no centro do processo de aprendizagem, pois documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la (...)”. (Azevedo, 2009, citada por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.116). Esta documentação revela a criança como uma identidade holística, isto é, a criança “é interdependente e interativa por relação ao contexto. As suas aprendizagens são multidimensionais, holísticas e contextuais.” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.44). A documentação serve “(...) para monitorar, supervisionar e avaliar o fluir das atividades e projetos, das realizações e aprendizagens.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.117).

4.1.3 Modelo High/Scope

Em 1960, David Weikart, fundou o modelo pedagógico High/Scope com base nas teorias construtivistas de Piaget e aprofunda as questões sobre a aprendizagem ativa das crianças em idade pré-escolar. (Hohmann & Weikart, 2007).

Na década de 90, Post e Hohmann adotam este modelo para o contexto de creche, que em 2011, com uma nova edição, integrou a coautoria de Epstein. (Araújo, 2018).

Na atualidade, este modelo para o contexto de creche “(...) tem-se apoiado, quer ao nível da construção do currículo quer ao nível da proposta do modelo de formação (...)” (Araújo, 2018, p.75) nas teorias construtivistas de Piaget e em contributos específicos do trabalho de Vygotsky.

Relativamente às teorias construtivistas de Piaget, estas afirmam a aprendizagem pela ação e o papel ativo da criança numa visão integrativa do desenvolvimento, como forma de desenvolvimento cognitivo (Araújo, 2018). Outra influência de Piaget neste modelo “(...) diz respeito à preocupação transversal com a autonomia da criança.” (idem, p.76), que levou à construção

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

de um currículo que “(...) prioriza a criação de condições que sustentem o desenvolvimento da autonomia da criança.” (idem, p.76).

Oliveira-Formosinho (2007a), acrescenta que este modelo está pensado numa finalidade piagetiana, tanto a nível da filosofia educacional como na construção progressiva do currículo, de forma que “(...) os pontos de partida teóricos percorrem toda a estrutura curricular, o que lhe cria uma lógica e uma organicidade que permitem a análise e reflexão e a evolução das práticas.” (p.64).

No que diz respeito à influência de Vygotsky, reflete-se na valorização da ideia de que “(...) o desenvolvimento ocorre em ambientes socioculturais, onde a criança interage com pessoas e objetos (Hohmann, Weikart & Epstein, 2008).” (Araújo, 2018, pp.76-77). O adulto tem um papel preponderante “(...) no apoio direto à criança ou no incentivo à interação entre pares que se encontrem em níveis de desenvolvimento diferentes (...)” (idem, p.77), surgindo, assim o conceito de “andaimar” associado a esta ação do adulto que assenta “(...) num processo de observação contínua e atenta da criança, no sentido de compreender quando e como poderá atuar (...)” (idem, p.77). A ideia subjacente ao modelo é que as crianças aprendem em interação, através do envolvimento direto com pessoas, materiais e ideias. (Post & Hohmann, 2007). Esta ideia é transposta numa “Roda da Aprendizagem” e propõe cinco princípios curriculares orientadores na abordagem para a educação e cuidados em creche, sendo eles;

aprendizagem activa para crianças; interacções adulto-criança calorosas e facilitadoras; ambiente físico acolhedor e orientado para a criança; horários e rotinas que se adaptam às crianças; e observações diárias que orientam as interacções dos adultos com as crianças, o trabalho de equipa dos educadores, as relações pais-educadores e a planificação do programa. (Post & Hohmann, 2007, p.10).

O princípio da aprendizagem activa, eixo central da “Roda da Aprendizagem”, percorre todos os outros princípios e realiza-se através de quatro pressupostos orientadores, nomeadamente: bebés e crianças até aos 3 anos “(...) aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos. (...)”

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

aprendem porque querem. (...) comunicam aquilo que sabem. (...) aprendem num contexto de relações de confiança.” (Post & Hohmann, 2007, pp.22-23).

De forma a responder ao que é que as crianças aprendem, surge um conjunto de linhas orientadoras denominadas “experiências-chave”, ou atualmente, indicadores-chave do desenvolvimento ⁵, os quais “(...) proporcionam um quadro compósito daquilo que as crianças mais novas fazem e do conhecimento e competências que emergem a partir das suas ações (...)”. (Araújo, 2018, pp.80-81).

Post, Hohmann e Epstein (2011, citadas por Araújo, 2018), referem que estes indicadores estão organizados em seis áreas, sendo elas, “Abordagens à Aprendizagem”; “Desenvolvimento social e emocional”; “Desenvolvimento físico e saúde”; “Comunicação, linguagem e literacia”; “Desenvolvimento cognitivo”; “Artes criativas”. (pp.81-82).

As interações adulto-criança salientam-se por relações de confiança e facilitadoras de aprendizagem ativa, distinguidas “(...) pelo respeito, cuidado, positividade, reciprocidade, consistência e continuidade (...)”, (idem, p.82), possibilitando à criança “(...) desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico.” (Post & Hohmann, 2007, p.12). Para a construção e manutenção de relações de confiança aconselha-se a utilização de quatro estratégias que se prendem com “(...) a necessidade de uma continuidade ao nível dos processos, facilitadora do estabelecimento de um vínculo preferencial entre a criança e o educador (...)”, a “(...) criação de um clima de confiança (...)”, a “(...) formação de parcerias com a criança (...)” e, por último, o “(...) apoio contínuo das intenções das crianças, através do conhecimento, respeito e abertura aos seus interesses e ideias.” (Araújo, 2018, p.82).

⁵ De acordo com Epstein (2008), referido por Araújo (2018), a mudança de designação de “experiências-chave” para “indicadores-chave de desenvolvimento” deve-se à necessidade de ultrapassar a confusão gerada pela designação de “experiências-chave”, não sendo esta última entendida como conteúdo de aprendizagem, mas como experiências proporcionadas às crianças pelos profissionais. Também se deve esta mudança de designação à necessidade de alinhamento com a terminologia mais usada pelos profissionais.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Na organização do ambiente educativo recomenda-se que este seja organizado e equipado de forma a proporcionar conforto e bem-estar às crianças e adultos oferecendo oportunidades para a aprendizagem ativa (Araújo, 2018). É um ambiente caracterizado pela consistência e flexibilidade de modo a encorajar o desenvolvimento das crianças ao nível das suas necessidades e interesses. (idem). Este modelo considera três princípios para a organização do ambiente educativo, “(...) a ordem e flexibilidade do ambiente, o conforto e segurança de crianças e adultos, e o apoio à abordagem sensoriomotora das crianças no que concerne à aprendizagem (...)” (idem, p.83).

Relativamente à organização de horários e rotinas, estão subjacentes dois princípios, a previsibilidade, embora flexível, e a integração da aprendizagem ativa. Desta forma, procura-se organizar um horário diário consistente, organizando “(...) o dia em torno de acontecimentos regulares e rotinas de cuidados (...)” (idem, p.84). No que diz respeito à integração da aprendizagem ativa, o adulto tem um papel muito importante no sentido de

(...) ser paciente face ao intenso interesse demonstrado pelas crianças pelo que as rodeia; valorizar a necessidade das crianças de exploração sensoriomotora em cada acontecimento e rotina; partilhar o controlo dos acontecimentos do dia com as crianças, possibilitando-lhes escolhas; estar alerta às comunicações das crianças ao longo do dia; trabalhar em equipa no sentido de proporcionar apoio contínuo a cada criança e observar as ações e comunicações das crianças utilizando, enquanto lentes, os indicadores-chave do desenvolvimento.” (Araújo, 2018, p.85).

No que concerne ao trabalho em equipa e as parcerias com pais, os adultos que trabalham com este modelo utilizam uma “abordagem de equipa”, isto é, “(...) trabalham em colaboração no sentido de observar e apoiar diária e individualmente as crianças e, em simultâneo, estabelecer relações privilegiadas com os pais (...)” (idem, p.85).

Respeitante ao trabalho em equipa pedagógica, “(...) praticar uma comunicação aberta, tomar decisões conjuntas sobre as questões do programa, observar as crianças, analisar as observações e planificar formas de apoiar cada criança.” (Post & Hohmann, 2007, p.309), “(...) são estratégias

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

básicas de promoção do trabalho de natureza colaborativa (...).” (Araújo, 2018, p.85).

Para o sucesso das parcerias com pais, os educadores devem “Reconhecer o papel da separação. Praticar uma comunicação aberta. Centrarse nos pontos fortes dos pais. Utilizar uma abordagem de resolução de problemas aos conflitos.” (Post & Hohmann, 2007, p.330).

A avaliação do contexto educativo e da criança sustenta-se em “(...) observações rigorosas e sistemáticas de bebés e crianças (...)” (Araújo, 2018, p.86). A avaliação constitui um eixo central do modelo HighScope e permite “(...) verificar se as respostas educativas oferecidas pelo programa estão a dar um contributo relevante na aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.” (idem, p.87). Para a avaliação destacam-se dois instrumentos observacionais específicos para o contexto de creche, o Infant-Toddler Program Quality Assessment (Infant-Toddler PQA) e o Infant-Toddler Child Observation Record (Infant-Toddler COR). O primeiro, Infant-Toddler PQA, serve para a avaliação da implementação multidimensional do programa educativo, quer por avaliadores externos quer agentes internos, numa ótica de autoavaliação. (Araújo, 2018). O segundo, Infant-Toddler COR, é um instrumento de observação que permite a avaliação sistemática das crianças entre as seis semanas e os três anos. Baseia-se nas experiências de aprendizagem das crianças. (idem).

4.1.4 Modelo de Reggio Emília

O modelo de Reggio Emília surgiu em 1945, em Villa Cella, próximo da cidade de Reggio Emília. A comunidade uniu-se, de forma voluntária, para proporcionar às crianças pequenas novas oportunidades para promover o sucesso escolar. (Lino, 2007).

Loris Mallaguzzi foi o seu fundador e impulsionador e inicia “(...) um trabalho em equipa com o propósito de compreender e conhecer as crianças, as suas necessidades e os seus interesses, constituindo-se assim o ponto de

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

partida para o desenvolvimento da experiência educacional de Reggio Emília.” (Lino, 2007, p.95).

Este é um modelo que procura promover as relações, interações e a comunicação entre famílias, crianças, educadores e a comunidade, onde todos fazem parte “(...) da equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças.” (idem, p.95).

Só na década de 70, emerge do projeto educativo e comunitário para educação-pré-escolar a abordagem pedagógica de Reggio Emília para crianças dos 0 aos 3 anos. (Lino, 2018). A educação da criança dos 0 aos 3 anos passa a ser um direito e uma responsabilidade da comunidade.

Spaggiari (1998, citado por Lino, 2007) defende que a educação de crianças pequenas é uma tarefa extremamente complexa e que essa responsabilidade não pode ficar apenas ao encargo dos pais e escolas, a comunidade tem também um importante papel neste processo:

A tradição de apoio comunitário de Reggio Emília às famílias com crianças pequenas reflecte a visão cultural italiana que considera as crianças como uma responsabilidade da comunidade. Em Reggio Emilia as creches e os jardins-de-infância são considerados como uma parte vital da comunidade, o que se reflecte no elevado apoio financeiro do governo municipal a estas instituições.” (p.97).

Esta pedagogia alicerça-se nas relações sobre as quais se ergue o projeto pedagógico para creche. Tem como foco da educação a criança individual, numa perspetiva da “(...) relação com a família, com as outras crianças, com os educadores, com o ambiente da creche, com a comunidade e com a sociedade abrangente (...). (Lino, 2018, p.95), pois é no seio destas relações que ocorre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

De acordo com Lino (2007),

A aprendizagem é um trabalho de grupo realizado através de projectos comuns. A educação é considerada uma actividade comum, uma partilha de cultura, que se processa através da discussão, da exploração e experimentação em torno de temas ou tópicos que, frequentemente, dão origem a trabalhos de projecto e que são realizados em conjunto por crianças e adultos. “(p.102).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Valoriza-se a interação das famílias e comunidade no quotidiano educativo visto que estas “(...) interações são igualmente consideradas lapidares nos processos educativos ao longo da primeira infância (...)” (Araújo, 2013, p.45).

Outro dos princípios educativos desta pedagogia é o direito à participação, pois a participação é entendida como um “(...) processo de troca, discussão, confronto, colaboração que requer e fomenta a mediação cultural (...) e contribui para o desenvolvimento de um sentido de pertença a uma comunidade, as crianças, os educadores e os pais.” (Lino, 2018, p.95).

Outro ponto fulcral desta pedagogia diz respeito à imagem da criança como

“(...) competente, ativa, com potencialidades, curiosa e ávida de conhecer e apreender o que a rodeia, com um forte impulso e interesse para interagir e se relacionar com o ambiente, com os materiais, os objetos, as pessoas, as relações que entre estes se estabelecem e se entrelaçam, com a capacidade para construir, de forma apoiada e acompanhada, a sua aprendizagem e o desenvolvimento.” (idem, 97).

Nesta pedagogia, a comunicação assume outro ponto importante pois, desde o nascimento, que as crianças comunicam de variadas formas, “(...) comunicam de forma competente com todo o corpo, usando uma variedade de linguagens que incluem os gestos, as expressões faciais, o olhar, o riso, o choro, os sons, os vocábulos e as palavras.” (idem, p.98). Cada linguagem tem a sua própria natureza específica, desta forma, esta pedagogia defende que a criança possui “cem linguagens” que lhe permitem comunicar, expressar, atribuir significados e construir conhecimentos, encorajando as crianças “(...) a explorar o ambiente e a expressarem-se usando múltiplas formas de linguagem (...)”. (Lino, 2007, p.108).

Outra dimensão estruturante desta pedagogia refere-se à dimensão estética. Esta está presente na organização dos espaços e dos materiais. Estes são cuidadosamente pensados e planeados de forma a promover as relações de todos os intervenientes do sistema educativo e do ambiente físico onde estes interagem. Ao longo do tempo, todos os intervenientes no processo

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

educativo, num contexto colaborativo, modelam um espaço único que reflete as suas vidas, culturas, histórias e a evolução das crianças, mostrando como todos trabalham colaborativamente para a construção do projeto educativo. Dado este papel educacional importante do espaço, este é entendido como o terceiro educador. (Lino, 2007).

O *atelier*, concebido por Loris Malaguzzi e introduzido nos jardins de infância em 1963 e posteriormente, nos anos 70, nas creches é conceptualizado como um local de investigação onde as crianças podem “(...) expressar-se usando as “cem linguagens”. (Lino, 2018, p.102). O *atelier* tem como objetivo “(...) criar novas possibilidades para as crianças se relacionarem com os materiais, as técnicas, os equipamentos e expressarem e comunicarem sentimentos, ideias, conhecimentos, usando uma variedade de linguagens.” (idem, pp.102-103). Araújo (2013) defende que o *atelier* “(...) constitui uma arena favorável ao refinamento dos métodos de observação e registo, permitindo um maior conhecimento acerca do processo de desenvolvimento das crianças.” (p.33).

O tempo em creche organiza-se de modo a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer variadas relações com os diferentes ambientes e de estabelecer diferentes tipos de interações.

Segundo Lino (2007),

As crianças podem trabalhar e jogar sozinhas, juntar-se a outras para, em pequenos grupos, levar a cabo investigações e projectos e realizar actividades que envolvam todas as crianças de uma mesma sala. As crianças podem, ainda, escolher trabalhar ou não, com os adultos – educadores, artista plástico, auxiliares e, por vezes, com alguns pais que integram a equipa pedagógica.” (pp. 108-109).

O educador, como cuidador, provocador de experiências de aprendizagem, tem um papel complexo e multifacetado. “O educador é um observador, um investigador, um provocador de novas experiências e desafios, um mediador e impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento.” (Lino, 2018, p.107). Isto requer do educador uma escuta atenta e a documentação pedagógica.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

O conceito de escuta nesta pedagogia é “(...) um processo contínuo de abertura ao outro e a si mesmo, de reconhecimento, aceitação e valorização de diferentes pontos de vista, formas de ser e estar, e constitui uma condição indispensável para o diálogo e a mudança.” (idem, p.108). Para Araújo (2013), a escuta “(...) deve ser colocada no coração do educador.” (p.64). Segundo Rinaldi, (citada em Lino, 2007, p.110), escutar as crianças significa, ainda, “observar-documentar-interpretar.” Neste sentido, a documentação educacional também é parte integrante do projeto educativo desta pedagogia e “(...) torna visível e explícitos os processos de investigação e construção de conhecimentos individuais e do grupo, quer das crianças quer dos adultos.” (Lino, 2018, p.108). Este instrumento é essencial para escutar, observar e avaliar a natureza da experiência, tornando-se numa abordagem do conhecimento. Desta forma, a documentação educacional “É uma narrativa que conta a história da experiência e dá voz aos diferentes pontos de vista, refletindo as teorias individuais e as crenças de quem escuta, documenta e é escutado.” (idem, p.109).

4.1.5 Modelo do Movimento da Escola Moderna

A criação do Movimento da Escola Moderna (MEM) português surge em 1966 com a associação à Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna. (Niza, 2007).

Apoiado na pedagogia de Freinet, este modelo tem vindo a ser adaptado para um modelo “(...) contextualizado teoricamente pela reflexão dos professores portugueses que o vêm desenvolvendo.” (idem, p.125). De uma conceção empirista da aprendizagem, progressivamente evoluiu para “(...) uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos (...)” (idem, p.125).

O MEM é um modelo que se caracteriza pela formação docente de todos os níveis de ensino, num projeto de autoformação cooperada, “(...) cujas práticas educativas constituem ensaios estratégicos e metodológicos

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

sustentados por uma reflexão teórica permanente. Desta decorrem os modelos de trabalho dialecticamente aferidos por várias práticas.” (idem, p.126).

Este modelo assenta em três finalidades formativas: “(...) iniciação às práticas demográficas, reinstituição dos valores e das significações sociais e reconstrução cooperada da cultura (...)” (Folque & Bettencourt, 2018, p.114).

O MEM baseia-se numa “(...) organização social das aprendizagens fundada na cooperação, no diálogo e na negociação, capaz de instituir uma cultura democrática no processo de humanização que emerge pelo trabalho de apropriação e reconstrução da cultura.” (ibidem, p.114).

Para o MEM, o processo de educação é um processo de humanização, onde a herança cultural e os seus instrumentos são conquistados, contribuindo, desta forma, para novas criações. (ibidem). É neste processo constante de humanização, “(...) através da convivência em atividades culturais autênticas (...)”, que a aprendizagem das crianças é enquadrada, assim como a aprendizagem de todos os que nelas participam. (ibidem, p.115). A aprendizagem é entendida como uma “(...) mudança na participação (...)”, isto é, “(...) mudanças ativas de compreensão e de envolvimento dinâmico dos indivíduos nas atividades em que participam.” (ibidem, p.115).

Esta mudança na participação deve-se a um “continuum” que vai desde a observação da criança com a cultura à sua participação na “(...) produção de obras culturais.” (ibidem, p.115). Esta “(...) apropriação da cultura pressupõe o envolvimento ativo na atividade cultural de construção do conhecimento (...)” (ibidem, p.115).

O MEM assume a conformidade de processos como orientação pedagógica, “Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano.” (Niza, 2007, p.128). Não se pode perder o alcance cultural das atividades educativas sob pena de se perder “(...) toda a sua complexidade que contém a essência da vida humana.” (Folque & Bettencourt, 2018, p.116).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Todas as atividades são atividades humanas, como tal, marcadas pela cultura, só assim contêm todo o potencial para o desenvolvimento das qualidades humanas nas diversas dimensões. A apropriação das qualidades humanas ocorre pelo modo com as crianças se relacionam com o mundo, desta forma é condição da humanização a participação das crianças nas atividades próprias de cultura. (ibidem).

A reconstrução cooperada da cultura acontece através do diálogo entre culturas, isto é,

“(...) as experiências das crianças, seus interesses e formas de se envolverem com o mundo; as práticas, interesses, ferramentas culturais e celebrações da comunidade de pertença; e a cultura mais abrangente constituída pelas práticas, interesses, instrumentos e conteúdos acumulados ao longo da história (Folque, 2014).” (ibidem, p.117).

Com base na teoria de Vigotsky, a constituição dos grupos de crianças deste modelo, é realizada de forma heterogénea, pois

“(...) a comunicação entre crianças de diversas idades e entre crianças e adultos, partilhando experiências, saberes e ferramentas culturais, atuará assim como uma zona de desenvolvimento potencial (Vigotsky, 1994), que dará oportunidade a cada um, no processo de humanização, de ir mais além do que seria possível sozinho, apropriando-se das qualidades humanas na construção da sua identidade.” (ibidem, p.118).

Neste sentido, o processo educativo depende, em parte, da visão da criança no mundo, olhando a criança como competente, nossa semelhante e interveniente do processo educativo, reconhecendo “(...) o seu modo próprio de agir, de interagir e atribuir significado, tornando-a sujeito cooperante do seu processo de humanização.” (ibidem, p.119).

O modo como se concebe a creche neste modelo determina fortemente o trabalho realizado neste contexto. Os bebés são capazes de estabelecer relações com mais do que um adulto com permanência nas suas vidas e beneficiam ao serem parte integrante dum contexto social alargado como é a creche. (ibidem). A creche é um local onde, profissionais e famílias em cooperação, apoiam a criança na entrada do mundo social em que vivem, celebrando a diferença, pois esta “(...) garante a riqueza do encontro humano e

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

do processo de aprendizagem de todos os que participam no dia a dia da creche.” (ibidem, p.120). A creche é assim entendida como um contexto educativo onde a cultura é o centro da sua atividade pois, só assim, “(...) pode acrescentar cultural e humanamente todos os que nela participam.” (ibidem, p.120).

No MEM, o modo como se trabalha com as crianças é o mesmo escolhido para trabalhar com as famílias e em equipa, constituindo-se uma verdadeira comunidade de aprendizagem, apoiando-se na resolução de problemas num processo de aprendizagem onde todos aprendem e ensinam. (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015). Neste modelo criam espaços de diálogo alimentando a comunicação entre a equipa e famílias, assim como com as crianças, identificando problemas que preocupam tanto famílias como profissionais. (ibidem).

Na organização do espaço e materiais no contexto de creche, defende-se uma organização a pensar nas crianças e nos adultos, sendo um “(...) espelho da vida dos grupos que o utilizam.” (ibidem, p.22). Neste espaço não existem áreas de trabalho estanques, defende-se a existência de “(...) espaços abertos e flexíveis, permitindo às crianças a sua livre mobilidade e diferentes utilizações.” (ibidem, p.22), composto por materiais diversificados, autênticos, apelativos e versáteis, significativos do ponto de vista cultural.

No que diz respeito à organização do tempo, as atividades não se dividem entre tempo de atividades e tempo de rotinas, defendendo a regularidade e gradualidade “(...) do tempo individual para o tempo social.” (Folque & Bettencourt, 2018, p.129). Também defendem a organização da rotina pela diferenciação e simultaneidade de atividades de modo a conferir a diferenciação de tempos individuais e coletivos, pois consideram que “(...) todos os momentos do quotidiano de vida na creche devem ser entendidos como atividades humanas autênticas e, por tal, marcadamente culturais.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.23).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

A participação da criança na gestão cooperada do currículo ocorre através da escuta ativa pelos adultos, com base na observação e comunicação com as crianças. “Só a observação atenta, verdadeiramente interessada em compreender cada uma, os seus interesses e formas de pensar e sentir, pode garantir que a sua voz é tida em conta no processo de decisão sobre o seu dia a dia.” (Folque & Bettencourt, 2018, p.133).

Relativamente ao papel do educador, este é multifacetado. Assume-se como: “(...) agente promotor dos direitos das crianças (...)”, em interação com as famílias, comunidade e o meio envolvente; “(...) animador cívico e moral (...)” pela promoção de uma organização democrática cooperativa; “(...) edificador de relações e animador de parcerias (...)”, estabelecendo entre as crianças, família e equipa de profissionais verdadeiras comunidades de aprendizagem; “(...) facilitador da comunicação (...)”, entre crianças, família e equipa; “(...) mediador cultural (...)”, promovendo o encontro de diversificadas culturas; “(...) promotor de segurança pessoal e emocional (...)” com as crianças e família. (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.26).

CAPÍTULO V – UM OLHAR SUPERVISIVO

5 Supervisão pedagógica

5.1 Conceito de Supervisão e sua evolução

O conceito de supervisão era uma designação que lembrava conotações de poder, superioridade, hierarquização, contrariamente aos valores de respeito pela pessoa humana. No entanto, este conceito tem evoluído ao longo dos tempos (Alarcão & Tavares, 2010). Na década de 90, o conceito de supervisão evoluiu noutra perceção que resultou, atualmente, noutra atributo: a supervisão como acompanhamento do processo educativo. Nos finais desta década, surge em Portugal cursos de formação especializada que trazem para a ribalta o tema da supervisão. Alarcão e Tavares (2010) ressaltam esta ideia ao afirmar que tanto estes cursos referidos anteriormente como a legislação incluem "(...) a área de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores entre as necessidades de qualificação dos professores para o desempenho de determinadas funções educativas com vista à construção de uma escola de qualidade, democrática e autónoma." (p.4).

Entenda-se por supervisão, visão sobre, e como afirma Stones (1984, citado por Vieira, 1993):

"Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever, a tomar notas sobre supervisão, quando a máquina soluçou e produziu super-visão. De repente, percebi do que se tratava. A qualificação necessária para se ser supervisor era a super-visão. O meu pensamento prosseguiu uma análise de super-visão. Quais as capacidades que a constituíam? Naturalmente, pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois, necessitaria de introversão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma actividade bastante complexa." (p.27).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Segundo Stones (1984, citado por Gaspar, Seabra & Neves, 2012)

“(...) a supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido.” (p.30).

O conceito de supervisão foi introduzido em Portugal por Alarcão e Tavares associado durante muitos anos à formação de professores. Estes autores definem este conceito como “(...) o processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (Alarcão & Tavares, 2010, p.16) e tem como objetivo o desenvolvimento profissional dos professores. Acrescentam, ainda, a supervisão como um processo de “(...) desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação dos novos agentes.” (ibidem, p.144). Urge, assim, a necessidade da supervisão implementada nas escolas como forma de apoio à melhoria das práticas pedagógicas dos docentes, do ensino, da aprendizagem, da formação e desenvolvimento profissional. Como afirmam Alarcão e Tavares (2010), “(...) o acto de supervisionar ou orientar a docência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do formando (...) surgem como elementos inseparáveis.” (p.47).

Quando se aborda a supervisão no contexto da educação, esta define-se por supervisão pedagógica. Segundo Vieira (1993, citada por Vieira & Moreira, 2011), entenda-se por supervisão pedagógica “(...) como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal.” (p.11). Acrescentam ainda que

“(...) as actividades supervisiva e pedagógica fazem parte de um mesmo projecto: indagar e melhorar a qualidade da acção educativa. Decorre desta ideia o pressuposto básico de que a pedagogia sem supervisão será menos pedagógica, o que significa que qualquer professor deverá regular criticamente a sua acção.” (ibidem, p.11).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Neste sentido, a supervisão é entendida como “(...) um imperativo da acção profissional consciente e deliberada.” (ibidem, p.11). O objetivo da supervisão pedagógica assenta “(...) na autonomia do professor e do aluno: competência para se desenvolverem como participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes em (e para além de) ambientes educativos (...)” (ibidem, p.12).

Relativamente à necessidade de haver supervisão pedagógica, Vasconcelos (2009b) afirma:

“A montagem ou contratualização de dispositivos de supervisão, inovação, avaliação e de regulação da qualidade das instituições para a infância (...), ajudando à explicitação das pedagogias (João Formosinho, 2000) é decisiva, de modo a que a sociedade civil, ela própria, contribua para a co-construção da qualidade das instituições que a servem.” (p.166).

A supervisão tem

“(...) como objectivo a maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional; procuram desenvolver gradualmente no professor a capacidade de, por si só, tomar as decisões mais apropriadas para que a relação pedagógica com os seus alunos vise o melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem destes.” (Alarcão & Tavares, 2010, p.71).

Salienta-se, assim, a importância do profissional entender o desenvolvimento de competências como meio de atingir o conhecimento, conhecimento este que é de uma natureza complexa dos saberes, pois é necessário dar o devido valor aos contextos existentes e às experiências de vida de cada um. Citando Nóvoa (2009), “Se perdermos o sentido humano da educação, perdemos tudo. (...) Educar é contar uma história e, inscrever cada criança, cada jovem nessa história.” (s.p.) porque “(...) mais importante do que encontrar novas terras é alcançar novos olhares.” (idem, s.p.). Só desta forma a relação com o conhecimento se pode modificar. Para acontecer esta mudança, é preciso compreender que o professor tem um papel preponderante. Este é o eixo da mudança e desenvolvimento de si, dos alunos e dos contextos. O professor supervisor direciona a pesquisa, faculto recursos, orienta e aconselha de modo a que a aprendizagem seja personalizada, dando atenção ao outro. Segundo Scapin (1999, citada por Severino, 2007) “O Supervisor deve, pois, envolver-se na procura constante de respostas às

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

perguntas que surgem a partir das *idas e vindas*, inerentes ao movimento do quotidiano escolar, tentando encontrá-las no seu próprio interior e partilhá-las com os que vivenciam o processo (...)” (p.55). Desta forma, compreende-se a necessidade do professor supervisor se reconhecer como um ser em desenvolvimento, aceitando a dúvida e o questionamento como instrumentos imprescindíveis na construção do conhecimento, aceitando o outro e a sua diferença como um valor acrescido ao saber próprio. Compreenda-se ainda a importância dos valores, das atitudes de implicação, empenhamento, compromisso e responsabilidade no desenvolvimento do conhecimento onde a memória e experiência passadas e a imaginação e experiência futuras têm um papel preponderante neste desenvolvimento.

A importância da supervisão passa também pela importância da reflexão como conceitos interligados e imprescindíveis.

“Supervisionar deverá (...) ser um processo de interacção consigo o com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor. Este, por sua vez, também poderá observar – o supervisor, a si próprio, os alunos -, deverá reflectir sobre o que observou, questionar o observado; receber feedback do supervisor e dos alunos; reflectir sobre esses dados, auto-avaliando-se constantemente de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo dos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional. Torna-se assim agente de mudança: de si próprio, dos outros e da sociedade.” (Alarcão, 1996, p.94).

Para haver supervisão tem que haver reflexão de modo a articular aprendizagens com a realidade vivida e sentida por cada um; provocar os alunos com questões problemáticas na justa medida e desenvolver intencionalmente as competências dos alunos. Como afirmam Alarcão e Tavares (2010), “(...) o supervisor deverá encorajar a *reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção.*” (p.35). Estes aspectos levam a educar para a reflexão e esta educação pressupõe a construção de um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, contextualizado, cuidado, autocorrigido, criativo e lógico. Só assim se pode passar da inquietude ao conhecimento como defende Gonçalves (2006, p.106) quando afirma que, “ (...) não reflectir significa não descobrir as inquietudes que brotam

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

espontaneamente em cada um de nós, é não fazer aquilo que é próprio à natureza humana e é perder algo que diz respeito a tudo e a todos (...).” e que

“O Conhecimento / Reflexão é uma actividade imprescindível a todo aquele que deseja ocupar lugar no centro da vida, assumindo-a condignamente e de forma reflectida. Só assim o seu pensamento se harmonizará com a sua acção e os seus valores; a sua teoria com a sua prática.” (idem, p.108).

Na verdade, “Duvidar do mundo pode incomodar os espíritos, mas ter certezas do mundo e do funcionamento corrompe o espírito (...)” (idem, p.106), mesmo sabendo que “Não há nada mais difícil do que conseguir uma relação pedagógica, humana, de autenticidade e de respeito”. (Nóvoa, 2009, s.p.).

Desta forma, impera-se a questão: Qual o papel da supervisão em contexto de creche?

5.2 Supervisão em Creche

Como resposta a tal interrogação parece-nos lógico abordar a supervisão em contexto de creche apesar de esta não se demonstrar imprescindível nesta resposta social. Como afirma Formosinho (2011), relativamente à formação dos profissionais em contexto de creche, é extremamente importante “(...) incentivar a melhoria dos mecanismos de supervisão pedagógica e de direcção pedagógica nos centros de educação de infância.” (p.80).

Sabe-se que existem lacunas relativas à educação de infância tais como, como afirma Vasconcelos (2009a), “(...) a inexistência de supervisão pedagógica e de regulação da qualidade dos estabelecimentos; a não avaliação dos educadores (...); o risco dos educadores de infância verem adulterado o seu papel enquanto *gestores de currículo* (...)” (p.20), acrescentando ainda aspetos que já foram referidos, tais como, o carácter assistencialista atribuído à resposta social de creche e a ausência de linhas orientadoras para esta mesma resposta resultando na falta de atribuição de uma intencionalidade educativa para creche. Todos estes aspetos ressalvam a

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

necessidade de haver supervisão pedagógica em creche e, para tal, tem que se começar pela formação de professores, pois esta formação deve ser contínua e ao longo da vida, tendo como finalidade a formação do profissional mas, também, o desenvolvimento e aprendizagem dos seus futuros alunos.

Para Vieira (1993), o conceito de supervisão no âmbito da formação de professores surge ligado a "(...) uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação." (p.28). Por sua vez, Sá-Chaves (1994, citada por Sá-Chaves, 2011) refere-se à supervisão no processo de formação como

"(...) uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo." (p.75).

Para Oliveira-Formosinho (2002) a supervisão das práticas dos educadores de infância

"(...) é um processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo-comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar e com uma abertura deliberada à comunidade e à cultura envolventes." (p.116).

Em suma, de modo análogo, pode-se afirmar que

"Fazer supervisão implica olhar de forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com este microcosmos estabelece relações ecológicas interactivas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e dos jovens." (Ludovico, 2007, p.64).

Como defendem Alarcão e Tavares (2010), a supervisão deve-se

"(...) caracterizar por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido. Têm como objectivo a maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional; procuram desenvolver gradualmente no professor a capacidade de, por si só, tomar as decisões mais apropriadas para que a relação pedagógica com os seus alunos vise o melhor grau de desenvolvimento e aprendizagens destes. (p.71)

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

É nesta linha de pensamento que surge o imprescindível papel do supervisor no processo de supervisão. Wallace (1991, citado por Ludovico, 2007) “(...) define supervisor, em sentido lato, como alguém que “tem o dever de monitorar e melhorar a qualidade do ensino desenvolvido por outros colegas, numa determinada situação educativa”.” (p.66). Glickman (1985, citado por Alarcão & Tavares, 2010), acrescentam uma lista de características de competências interpessoais que o supervisor deve manifestar tais como, prestar atenção; clarificar; encorajar; servir de espelho; dar opinião; ajudar a encontrar soluções para os problemas; negociar; orientar; estabelecer critérios e condicionar (pp.74-75). Estas características referidas assim como o estabelecimento de relações “(...) de interajuda, colaboração, flexibilidade, autenticidade e cordialidade espontânea. (...) surgem como facilitadores do processo de comunicação e compreensão, permitindo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (Severino, 2007, p.48). Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) acrescentam ainda que “(...) os supervisores deverão desenvolver em si próprios atitudes de reflexão sobre tudo o que fizeram, fazem e venham a fazer, perspectivando o futuro de modo a continuar esse processo de desenvolvimento holístico.” (p.94). Já defendia Vieira (1993) que

“O elemento reflexão é hoje a tónica do discurso sobre as finalidades educativas, (...). Essencial a um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção do ser, do saber e do agir, a reflexão surge como indispensável para desenvolver a autonomia que permite ao homem enfrentar com confiança e eficácia os dilemas que caracterizam o mundo contemporâneo.” (p.12).

Com base nesta afirmação surge, assim, o ideal do supervisor como um ser crítico e reflexivo. Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) defendem que “O supervisor reflexivo irá envolver os professores na sua própria formação (...), (p.94) e tem como objetivo principal “(...) ajudar o professor em formação a melhorar o seu ensino, através do seu desenvolvimento pessoal e profissional.” (p.96). O supervisor reflexivo é entendido, assim “(...) como alguém que analisa as implicações da sua actuação tanto a nível técnico e prático, como a um nível mais crítico, no sentido de promover o desenvolvimento do estagiário.” (Ludovico, 2007, p.72).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Não nos podemos esquecer também do processo de auto-avaliação, como defende Vasconcelos (2011) “As instituições devem implementar processos de auto-avaliação sistemática que garantam o supervisionamento das práticas e facilitem o trabalho das inspeções.” (p.29). O educador de infância deve supervisionar o seu trabalho, refletindo sobre as suas planificações e práticas pedagógicas. Alarcão e Tavares (2010) afirmam que a supervisão “(...) Ganhou uma dimensão auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na sua capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática.” (p.5), passando, assim, a existir a “(...) necessidade de se auto-questionar e auto-avaliar para ter uma melhor qualidade e uma maior influência social.” (idem, p.5).

É importante salientar que qualquer educador de infância que exerça funções na resposta social de creche não se encontra sujeito a uma avaliação de desempenho docente visto esta resposta social não estar sob a tutela do M.E, sendo por isso, só educadores de infância que exerçam funções no sector público que estão sujeitos a essa avaliação. Esta situação coloca mais uma vez os educadores de infância que exercem funções em creche à parte. Nesta linha de pensamento surge, mais uma vez, a necessidade de atribuir uma carácter educativo à resposta social de creche e a necessidade de implementar a supervisão pedagógica nesta valência mas, para tal acontecer, Vasconcelos (2011) defende que as creches devem passar para a alçada do M.E para que desta forma, também se possa proceder à monitorização da qualidade das diferentes instituições e diferentes valências, assim como os educadores de infância em creche tenham também direito a uma avaliação de desempenho. Em suma, o educador de infância e a supervisão pedagógica fazem parte de um processo de ensino/aprendizagem que visam a qualidade da prática, dos profissionais e da instituição onde exercem funções.

CAPÍTULO VI – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Uma investigação trata-se de um processo de estruturação do conhecimento, tendo como objectivos fundamentais conceber novo conhecimento ou validar algum conhecimento preexistente, ou seja, testar alguma teoria para verificar a sua veracidade.” (Sousa & Baptista, 2011, p.3).

6 Opções Metodológicas

A presente investigação trata-se de uma investigação de cariz qualitativo que consiste em compreender as percepções das educadoras de infância que trabalham ou já trabalharam em resposta social de creche sobre a sua importância, o trabalho desenvolvido e se sentem (ou não) necessidade de haver orientações curriculares para creche e se, de alguma forma, sentem que o facto de não haver, interfere (ou não) com o conceito da sua identidade profissional.

Para a investigação qualitativa não existe uma definição concretamente esclarecida mas existem várias propostas de diferentes investigadores e autores que propõem a sua definição.

Erickson (1986, citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990) utiliza a expressão metodologias qualitativas pois “(...) justifica o recurso a esta expressão pela sua recusa em definir estas abordagens como essencialmente não quantitativas, (...)” (p.32). Fernand Gauthier (1987, citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990) corrobora com a afirmação anterior e defende “(...) a necessidade de se recorrer de preferência a uma definição que ponha em evidência o significado dos dados do que a uma definição restrita e técnica “que implicaria um compromisso inabalável de não utilizar a quantificação.””. (p.32). Para Sousa e Baptista (2011) “A investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados, (...)” (p.56). Entenda-se que investigação qualitativa assenta “(...) num pressuposto fundamental de que existem múltiplas realidades a ser exploradas, e que estas se encontram intimamente ligadas ao contexto em que ocorrem.” (Garrido & Prada, 2016, p.314).

Abordando, então, a investigação qualitativa, é relevante referir Bogdan e Biklen (2013) que apresentam cinco grandes características da investigação qualitativa, que comprovam que esta abordagem será a indicada para efetuar uma investigação na área a que se propõe o presente estudo. A primeira característica apresentada por Bogdan e Biklen (2013), refere que a “(...) fonte direta de dados é o ambiente natural (...)” (p.47), sendo o investigador o instrumento principal. A segunda característica, segundo os mesmos autores, refere que “A investigação qualitativa é descritiva.”, ou seja, todos “Os dados recolhidos serão em forma de palavra ou imagens e não de números.” (ibidem, p.48). Ainda os mesmos autores, na sua terceira característica apresentada sobre a investigação qualitativa, referem que os investigadores “(...) interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (ibidem, p.49). Na quarta característica da investigação qualitativa, mencionam que “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.” (ibidem, p.50). A quinta e última característica, apresentada por Bogdan e Biklen refere que “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” (ibidem, p.50).

Após apresentar os aspetos e as características que nos levam a uma investigação qualitativa, entramos pois para o estudo propriamente dito, a identificá-lo como qualitativo.

6.1 Estudo exploratório

Entenda-se por estudos exploratórios, estudos de investigação que “(...) Têm por objectivo proceder ao reconhecimento de uma dada realidade pouco ou deficientemente estudada e levantar hipóteses de entendimento dessa

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

realidade; (...)” (Sousa & Baptista, 2011, p.57). Neste sentido, um estudo exploratório tem por base um método indutivo onde o investigador “(...) desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses (...)”. (ibidem, 2011, p.56).

Tratando-se este projeto de uma problemática que abarca uma multiplicidade de questões, nomeadamente, a existência das Orientações Curriculares oficiais do M.E para creche e a sua ligação com a identidade profissional dos educadores de infância de creche e valorização profissional, a presente investigação assume-se como um estudo exploratório. Para tal, partiu-se de um estudo empírico intencional e do levantamento de opiniões de educadores de infância que trabalham ou já trabalharam em contexto de creche.

6.2 Sujeitos de intervenção e técnicas de recolha de dados

Partindo da pergunta de partida: Qual a perceção dos educadores de infância sobre a existência das Orientações Curriculares oficiais do M.E. para creche e a sua ligação com a identidade profissional dos educadores de infância de creche e valorização profissional?

Simultaneamente, como objetivos deste projeto pretendemos:

- Perceber a perspetiva dos educadores entrevistados sobre a importância da creche e a presença de profissionais nesta resposta social;
- Perceber se é importante que haja orientações curriculares para creche;
- Recolher contributos para a elaboração das orientações curriculares;
- Perceber o que, no presente, orienta a ação do educador, através do levantamento dos instrumentos utilizados e o que os compõe (ex: plano pedagógico e sua avaliação);

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

- Apurar se os educadores de infância de creche têm uma identidade específica;
- Entender em que medida a existência de orientações curriculares para creche pode contribuir para a afirmação da identidade profissional dos educadores de infância;
- Compreender de que modo a existência de orientações curriculares para creche pode contribuir para a valorização da profissão;
- Averiguar de que forma a existência de orientações curriculares para creche pode contribuir para a afirmação da creche em termos sociais;
- Apurar se os educadores de infância consideram que tiveram, na formação inicial, uma formação suficiente para trabalhar em creche;
- Apurar se os educadores de infância consideram importante/útil haver supervisão pedagógica na creche, enquanto fator de apoio à formação e à monitorização da prática.

Como forma de atingir os objetivos propostos recorreremos a uma técnica de recolha de dados, as entrevistas exploratórias.

Estas entrevistas foram aplicadas a doze educadoras ligadas à resposta social de creche. Das educadoras que participaram nas entrevistas, oito trabalham em três IPSS diferentes e quatro numa instituição particular. À totalidade “(...) das «unidades» constitutivas do conjunto considerado, chama-se «população», podendo este termo designar tanto um conjunto de pessoas como de organizações ou de objectos de qualquer natureza.” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p.159).

A escolha da amostra utilizada para este estudo trata-se de uma escolha por conveniência “(...) por se ter selecionado os membros da população mais facilmente acessíveis para a obtenção da informação (...)” (Oliveira & Silva, 2013, p.1023), pelo facto das entrevistadas terem sido escolhidas pela proximidade da residência da entrevistadora, facilitando assim, a deslocação e a disponibilidade para a realização das entrevistas.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

De seguida, iremos explicar o método utilizado na presente investigação.

6.2.1 Entrevistas exploratórias

“A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente seleccionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações (Ketele, 1999:18).” (Sousa & Baptista, 2011, p.79).

Entenda-se por entrevista, uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, onde uma delas dirige como meio de obter informações sobre a outra parte envolvida. (Bogdan & Bicklen, 2013). A entrevista normalmente é utilizada “(...) para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (ibidem, p.134).

Para Quivy e Campenhoudt (2008) as entrevistas exploratórias têm

“(...) como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras. (p.69).

Neste sentido, as entrevistas exploratórias variam quanto ao seu grau de estruturação. Num extremo temos as entrevistas não-estruturadas, sem guião, livre, onde o entrevistador ouve mais do que fala, não sendo muito extensas. No outro extremo temos as entrevistas estruturadas, isto é, o entrevistado responde a um conjunto de perguntas pré-estabelecidas pelo entrevistador de um modo exato, estruturado e ordenado. (Sousa & Baptista, 2011).

No que diz respeito às entrevistas semi-estruturadas, tipo de entrevista utilizado para a realização deste estudo exploratório, “(...) fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*, (...)” (Bogdan & Bicklen, 2013, p.135). Este tipo de entrevista tem como base um guião com um conjunto de perguntas e tópicos a abordar, no entanto, o entrevistador não tem que obedecer a uma ordem pré-estabelecida. As perguntas são abertas e flexíveis e o entrevistador assume um papel fundamental orientando o

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

entrevistado para que este se focalize no assunto que está a ser abordado e não se perca com outros assunto irrelevantes. (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Para Quivy e Campenhoudt (2008) “Há três categorias de pessoas que podem ser interlocutores válidos. Primeiro, *docentes*, *investigadores especializados* e *peritos* no domínio de investigação implicado pela pergunta de partida.”. (p.71). Neste sentido, achamos pertinente que as pessoas que iríamos entrevistar seriam educadores de infância que exercem ou já exerceram funções na resposta social de creche.

Com base no nosso trabalho de investigação, podemos afirmar que a utilidade da entrevista recai, essencialmente, em termos de objetivos de aprofundamento pois pretendemos obter um maior conhecimento sobre a situação identificada para este estudo e, como “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 2013, p.134), a utilização da referida técnica parece-nos muito adequada. Neste sentido, ressaltamos as vantagens da utilização da entrevista das quais se pode destacar “(...) a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos (...)” (Bell, 2010, p.137).

Antes de colocarmos em prática uma entrevista, é necessário procedermos à sua preparação. Desta forma, e, segundo Bell (2010), averiguamos que esta organização compreende uma seleção de tópicos, a elaboração de questões, a consideração dos métodos de análise a implementar e ainda “(...) um plano preparado e testado.” (Bell, 2010, p.138). Há que ter em conta também a questão da consideração a ter pelas pessoas que concordam ser entrevistadas, como afirma Bell (2010). O tempo, local e o estilo da entrevista, convenientemente adaptados à pessoa entrevistada, aparecem como tópicos a ter em conta (idem, p.144).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Neste sentido, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, utilizando um guião, pois “(...) quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.” (Bogdan & Biklen, 2013, p.135). Tal como defende Bell (2010), ao selecionarmos os tópicos sobre os quais a entrevista será orientada, “(...) estabelece-se já uma determinada estrutura” (Bell, 2010, p.141), ou seja, realizamos uma série de questões, mas “(...) os entrevistados têm a liberdade de falar sobre o assunto e de exprimir as suas opiniões.” (Bell, 2010, p.141). Portanto, dentro desta estrutura é permitida uma certa flexibilidade, pelo que nunca foi nossa intenção controlar ou manipular a entrevista de uma forma demasiado rígida pois “(...) quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo” (Bogdan & Biklen, 2013, p.135).

Apoiando-nos nas sugestões dos referidos autores, o guião foi estruturado com cinco blocos temáticos – dados de informação pessoal, académica e profissional; creche – conceitos e ideias; currículo para creche/orientações curriculares; identidade profissional e valorização da profissão; formação em creche e supervisão pedagógica. (Anexo I - Guião de Entrevista: Educadores de Infância). Após a elaboração do guião da entrevista, procedemos à sua validação através da realização de um pré-teste (Anexo II - Pré-Teste - Guião de Entrevista) a um grupo de educadoras de infância. Depois de analisadas as respostas do pré-teste, efetuámos as alterações necessárias ao guião da entrevista devido a questões de má formulação de perguntas ou dificuldades de entendimento das questões. Após este processo, as entrevistadas foram contactadas via telefone, onde foram informadas sobre o objetivo do estudo, os objetivos da entrevista, garantindo a confidencialidade das informações dadas e o uso exclusivo para objeto de pesquisa. As entrevistas tiveram lugar via presencial, nas respetivas instituições de cada entrevistada, local escolhido pelas próprias. Em qualquer tipo de investigação,

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

o investigador deve estabelecer determinados compromissos com os entrevistados, ou seja, atender à confiança e confidencialidade. Desta forma, procurámos garantir o anonimato e pedimos autorização para proceder à gravação das entrevistas em registo áudio.

6.2.2 Análise de conteúdo

Segundo Bell (2010),

“Uma centena de informações interessantes soltas não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizadas por categorias. O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa” (Bell, 2010, p.183).

Partindo da afirmação anteriormente mencionada, pode-se afirmar que todos os dados recolhidos numa investigação necessitam de ser devidamente tratados para que lhes seja possível atribuir significado. Com base nesta afirmação, impõe-se a questão sobre os métodos e procedimentos que se devem utilizar para analisar as informações resultantes desta investigação.

“Qualquer pessoa familiarizada com investigações qualitativas concordará com a seguinte afirmação: cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objecto de investigação, dos seus objectivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros factores contingentes. Consequentemente, os métodos e procedimentos de análise afiguram-se múltiplos.” (Maroy, citado em Albarello et al., 2005, p.117).

Desta forma, decidimos tratar os dados recolhidos nas entrevistas semi-estruturadas através da concretização da análise de conteúdo.

Após a recolha da informação, a transcrição das entrevistas, o entrevistador deverá proceder à seleção da informação com maior pertinência para o seu estudo exploratório. Neste sentido, Sousa e Baptista (2011), defendem que o primeiro passo a se realizar, prende-se com a verificação dos requisitos dos dados recolhidos quanto à sua: validade, relevância, especificidade e clareza, profundidade e extensão, dando-se, de seguida, início à análise de dados.

Para Bardin (2018)

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.” (p.33).

A análise de dados, segundo Bogdan e Bicklen (2013),

“(...) é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (p.205).

Para Quivy e Campenhoudt (2008) “A análise de conteúdo incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, actas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco directivas.” (p.226).

Entenda-se por conteúdo “(...) essencialmente o que pode exprimir-se nos textos e nos discursos, a saber, o <<sentido>>, ou, por outras palavras, as <<maneiras de ver as coisas>>, os tipos ou sistemas de percepção.” (Albarello et al, 2005, p.157), acrescentando-se, ainda, que os conteúdos são “(...) <<o que existe dentro>>. Os textos e os discursos são <<receptáculos>>, modos de expressão, manifestações. O objectivo da análise de conteúdo não são estes, mas antes o que contêm.” (ibidem, 2005, p.157). Bardin (2018) alerta para a delicadeza da aplicação desta técnica a entrevistas porque

“Lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orquestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjectividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz <<Eu>>, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afectividade e a afloração do seu inconsciente. (p.89).

“As transcrições são os principais “dados” de muitos estudos de entrevista.” (Bogdan & Bicklen, 2013, p.172). Para Sampieri, Collado e Lucio (2006, citados por Sousa & Baptista, 2011) é necessária uma abordagem estruturada para a análise dos dados que consiste em:

*“1. **Rever** o material, consistindo em preparar e organizar os dados.*

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

2. *Estabelecer um plano de trabalho.*

3. **Codificar** os dados num **primeiro nível** ou **plano**, por exemplo, codificar as unidades em categorias, determinando unidades de análise para categorias de análise. (...).

4. *Comparar as categorias entre si para as agrupar em temas e procurar possíveis ligações. (...).*

5. **Interpretar** os dados, (...).

6. **Descrever** contextos, eventos, situações e indivíduos de estudo; (...).

7. *Assegurar a **fiabilidade** e **validade** dos resultados.*

8. **Responder, corrigir e voltar ao trabalho de campo.**” (pp.111-112).

Para Bardin (2018) após as transcrições das entrevistas, pretende-se perceber o modo como se analisa. Tratar os dados é codificar, pois

“A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (...)” (p.129).

Para a autora, a codificação pode organizar-se consoante três escolhas: o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem), a classificação e a agregação (escolha das categorias).

Considerando a nossa investigação, para a codificação utilizamos unidades de registo. Estas foram efetuadas através de um recorte que se liberta da transcrição das entrevistas. Estas apresentam-se através de palavras, expressões e/ou frases, sendo no fundo unidades de sentido ou significado.

“A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes (...).” (Bardin, 2018, p.141).

Para esta investigação, utilizamos a técnica de recorte do texto das entrevistas, com base nas unidades de contexto pois esta serve

“(...) de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e parágrafo para o tema.” (Bardin, 2018, p.133).

A autora ainda acrescenta que a categorização

“No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, é de citar em primeiro lugar a análise por categorias; cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples. (idem, p.199).

O processo de organização da análise de conteúdo realizou-se em três etapas distintas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados (Bardin, 2018). Neste sentido, iniciámos o processo efetuando a leitura repetida de toda a informação recolhida e transformada em escrita, no sentido de adquirirmos um conhecimento mais aprofundado da totalidade dos dados. À medida que fomos realizando as leituras, começámos a “(...) desenvolver uma lista preliminar de categorias de codificação.” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 233), que nos permitiu melhor o tema em estudo e alguns dos seus aspetos mais significativos. Fomos, assim, identificando e anotando aspetos significativos, ou unidades de dados que, normalmente são “(...) parágrafos das notas de campo e das transcrições das entrevistas, mas por vezes podem ser frases ou uma sequência de parágrafos (ibidem, p. 233). A partir daqui procedeu-se à definição das categorias e subcategorias de análise. Posteriormente, agrupámos as unidades de classificação em grandes temas, categorias e subcategorias de análise. Deste trabalho de classificação resultou uma grelha de análise organizada em três dimensões, com os respetivos temas, categorias e subcategorias de análise, bem como a sua definição, que passamos a apresentar de seguida, como se pode observar na Tabela nº1 – Quadro de Referentes. Para além disso, criámos várias tabelas de acordo com as categorias e subcategorias com as respetivas unidades de texto das entrevistas. (Tabela nº2 até Tabela nº13).

CAPÍTULO VII - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As entrevistas realizadas tiveram como base um guião devidamente organizado e estruturado (Ver Anexo I - Guião de Entrevista: Educadores de Infância), tendo sido realizado um pré-teste (Anexo II - Pré-Teste - Guião de Entrevista) a um grupo de educadoras de infância. Após analisadas as respostas e efetuadas as alterações necessárias, as entrevistas tiveram lugar via presencial, nas respetivas instituições de cada entrevistada.

As categorias criadas provieram da organização do guião da entrevista e surgiram como questões ligadas a assuntos debatidos na revisão da literatura, outras pelas respostas das entrevistadas que levaram à abordagem de tópicos relacionados com a temática.

Deste modo, os objetivos apresentados no guião da entrevista foram os seguintes:

- Apurar dados alusivos ao entrevistado;
- Perceber a perspetiva do entrevistado quanto à importância da creche e presença dos educadores de infância;
- Perceber o conceito de currículo/orientações curriculares;
- Averiguar a emergência ou não de orientações curriculares para a resposta social de creche;
- Auscultar contributos para a elaboração das orientações curriculares;
- Compreender o conceito de Identidade profissional;
- Compreender o conceito de valorização profissional;
- Apurar a perceção dos educadores de infância de creche sobre a sua formação;
- Identificar o conceito de supervisão pedagógica;

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

- Averiguar a existência de supervisão pedagógica na resposta social de creche e seu contributo.

De seguida, apresentamos uma tabela abaixo com as categorias de análise sob a forma de um quadro de referentes:

Tabela nº1 - Quadro de Referentes

CATEGORIAS	EXPLICITAÇÃO
1. Dados de informação pessoal, académica e profissional	Apurar dados alusivos às entrevistadas.
Subcategorias:	
Apresentação dos sujeitos da amostra	Apresentação de dados pessoais e profissionais sobre as entrevistadas.
2. Creche – conceitos e ideias	Conhecer as percepções das entrevistadas sobre o conceito de creche. Apurar a perspetiva das entrevistadas quanto à importância da existência de creche e presença de educadores de infância nesta resposta social.
Subcategorias:	
Importância da creche	Averiguar a percepção das entrevistadas quanto à importância da existência da resposta social de creche.
Formação em creche	Compreender se há necessidade de formação para a resposta social de creche.
Educadores de infância em creche	Perceber a perspetiva das entrevistadas quanto à importância e papel do educador em creche.
3. Currículo para creche / orientações curriculares	Perceber o conceito de currículo / orientações curriculares; Averiguar a emergência ou não de orientações curriculares para a resposta social de creche; Auscultar contributos para a elaboração das orientações curriculares para creche; Perceber qual a orientação da ação das entrevistadas.
Subcategorias:	
Orientações Curriculares para creche	Averiguar as percepções das entrevistadas sobre a emergência ou não de orientações curriculares para creche.
Elaboração de orientações curriculares para creche	Auscultar as percepções das entrevistadas para a elaboração das orientações curriculares. Apurar quais as aprendizagens mais valorizadas pelas entrevistadas que as crianças devem adquirir até ao fim da creche.
Plano de atividades sociopedagógicas	Aferir quais os instrumentos utilizados para a orientação da ação das entrevistadas.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

4. Identidade profissional e valorização da profissão	
Subcategorias:	
Identidade específica	Compreender a perspetiva das entrevistadas quanto à existência ou não de uma identidade específica dos educadores de creche.
Orientações curriculares e identidade dos educadores de infância	Averiguar se a existência de orientações curriculares para creche contribui ou não para a afirmação da identidade dos educadores em creche.
Orientações curriculares e valorização profissional	Auscultar se a existência de orientações curriculares para creche contribui ou não para a valorização da sua profissão.
Valorização da profissão e reconhecimento social	Perceber a perspetiva das entrevistadas quanto ao reconhecimento social e valorização da sua profissão.
5. Formação em creche	Apurar a perceção das entrevistadas sobre a sua formação.
Subcategorias:	
Formação inicial em creche	Averiguar perante as entrevistadas se existiu ou não carência a nível da formação inicial.
6. Supervisão Pedagógica	Perceber o conceito de supervisão; Auscultar junto das entrevistadas a existência ou não de supervisão pedagógica na resposta social de creche nas instituições onde exercem funções.
Subcategorias:	
Formação e monitorização da prática	Compreender a perspetiva das entrevistadas sobre a importância da supervisão pedagógica enquanto apoio à formação e monitorização das suas práticas.

As categorias resultaram dos objetivos da entrevista que, por sua vez, fundamentaram um conjunto de questões a colocar às entrevistadas, para dar resposta aos mesmos.

Após a transcrição das entrevistas, definimos as categorias supramencionadas, todavia, dado o seu carácter geral e universal, elaboramos subcategorias que permitissem particularizar determinados tópicos. Estas subcategorias emergiram de excertos retirados das transcrições das entrevistas – unidades de contexto – considerados relevantes e alicerçais para o estudo em questão. No caso específico de três subcategorias, apresentadas seguidamente: *importância da creche*; *orientações curriculares e identidade dos educadores de infância*; *orientações curriculares e valorização profissional*, as conceções da entrevistada (E10) não foram analisadas. Após as

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

transcrições das entrevistas, verificamos que estas subcategorias não foram totalmente respondidas, pela entrevistada em causa.

Neste sentido, apresentamos, de seguida, as categorias e suas subcategorias, apresentadas sob a forma de tabela, intitulada como quadro de referentes. Analisamos, igualmente, estas subcategorias estabelecendo uma relação com a revisão literária explorada neste projeto.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

1. Dados de informação pessoal, académica e profissional.

Tabela nº2 - Subcategoria: Apresentação dos sujeitos da amostra

Categoria: Dados de informação pessoal, académica e profissional.						
Sub-Categoria: Apresentação dos sujeitos da amostra.						
Entrevistados		Idade	Grau académico	Instituição que tirou curso	Anos de experiência profissional	Anos de experiência profissional em creche
Educadores de Infância que exercem ou já exerceram funções em creche	EE1	330	Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	8 anos	5 / 6 anos
	EE2	443	Licenciatura em Educação de Infância	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	19 anos	2 anos
	EE3	447	Licenciatura em Educação de Infância	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	24 anos	8 anos
	EE4	226	Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	4 anos	1 ano
	EE5	330	Mestrado em Educação Pré-Escolar	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	7 anos	4 anos

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

	EE6	335	Licenciatura em Educação de Infância	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	12 anos	5 / 6 anos
	EE7	333	Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico	Licenciatura - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Mestrado – Escola Superior de Educação de Fafe	1 ano	1 ano
	EE8	552	Bacharelato em Educação de Infância	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	26 anos	10 anos
	EE9	330	Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	9 anos	6 anos
	EE10	442	Mestrado em Educação Pré-Escolar	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	2 anos	3 meses
	EE11	339	Licenciatura em Educação de Infância	Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto	18 anos	9 anos
	EE12	440	Licenciatura em Educação de Infância	Escola Superior de Educação do Porto - Instituto Politécnico do Porto	18 anos	12 anos

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

No que diz respeito à apresentação dos sujeitos da amostra, pode-se verificar que foram realizadas doze entrevistas, sendo todas educadoras de infância com experiência profissional em contexto de creche.

As idades das entrevistadas variam entre os 26 e os 52 anos, sendo a mais nova a (E4) e a mais velha a (E6). No entanto, este fator não implica que sejam também as entrevistadas com mais ou menos anos de experiência profissional. Neste campo, a entrevistada com menos tempo de experiência profissional é a entrevistada (E7) com apenas um ano e a entrevistada com mais tempo de experiência profissional é a entrevistada (E8) com 26 anos de experiência profissional.

No que diz respeito à experiência profissional em creche, a entrevistada com menor tempo de experiência profissional neste contexto é a entrevistada (E10), com apenas 3 meses de experiência. A entrevistada com mais tempo de serviço em contexto de creche é a (E9) com 12 anos de experiência nesta resposta social.

Este grupo de entrevistadas apresenta-se bastante heterogéneo relativamente às suas formações. No que diz respeito ao grau académico das entrevistadas, duas têm Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica, as entrevistadas (E1) e (E9). Cinco entrevistadas, (E2), (E3), (E6), (E10) e (E11), têm uma Licenciatura em Educação de Infância. Duas entrevistadas, têm Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico, (E4) e (E7). Duas entrevistadas, (E5) e (E10) têm Mestrado em Educação Pré-Escolar. Por fim, apenas a entrevistada (E8) tem Bacharelato em Educação de Infância.

Relativamente às instituições onde as entrevistadas realizaram as suas formações, dez das entrevistadas tiraram o curso na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, (E1), (E2), (E3), (E4), (E5), (E6), (E7), (E8), (E9) e (10). Apenas duas entrevistadas tiraram o curso na Escola Superior de Educação do Porto – Instituto Politécnico do Porto, as entrevistadas (E10) e (E11). Apesar da entrevistada (E7) ter tirado a Licenciatura em Educação de

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Infância na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, não foi na mesma instituição que tirou o Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico, mas sim na Escola Superior de Educação de Fafe.

2. Creche – conceitos e ideias

Tabela nº3 - Subcategoria: Importância da creche

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
Importância da creche	<p><i>Sim realmente a creche é o primeiro contacto formal que a criança tem com a educação.</i></p> <p><i>(...) é preciso estar atenta às etapas de desenvolvimento dos bebés e das crianças pequenas (...) é pertinente que esta resposta exista (...)</i></p> <p><i>(...) tem aqui uma vertente pedagógica que tem que ser valorizada (...) vai ser essencial para aquisição de competências quer para o pré-escolar como para a vida futura.</i></p>	E1
	<p><i>(...) acho tão importante a creche como um jardim-de-infância, considero que nem devia de haver tanta falta de...tanta discrepância entre a creche e o jardim-de-infância (...)</i></p> <p><i>(...)a creche digamos deveria ser a preparação para a entrada do pré-escolar(...)</i></p> <p><i>(...) a resposta social é importantíssima porque hoje em dia as famílias não têm onde colocar as crianças (...)</i></p> <p><i>(...) e a parte de resposta social (...) é importante porque dá um complemento à família (...)</i></p>	E2
	<p><i>Considero importante não só pela ajuda que hoje em dia as mães e as famílias precisam não é?</i></p> <p><i>(...) numa questão de desenvolvimento e acompanhamento mais profissional digamos no desenvolvimento de cada criança (...)</i></p>	E3
	<p><i>Sim sem dúvida porque quando mais desde cedo eles tiverem habituados a rotinas e a estruturas diárias e o contacto com outras crianças, mais fácil é a adaptação nos</i></p>	E4

	<i>seguintes ciclos (...)</i>	
	<p><i>Considero que sim, que é essencial (...)</i></p> <p><i>(...) as licenças de maternidade são muito pequenas (risos) e nós temos que deixar os nossos filhos em algum lado...e sim é muito, muito importante.</i></p>	E5
	<p><i>Considero super oportuno (...) porque eu acho que estimula certos sentidos (...)</i></p> <p><i>(...) se nós estimularmos vamos ter umas crianças muito mais adaptadas à escola primária (...)</i></p> <p><i>(...) até deveria ser considerada muito importante...o berçário não, até 1 ano eu até considero que eles deviam ficar em casa...ok tudo bem!</i></p> <p><i>(...) a creche é muito importante nesse sentido, já não digo o tempo inteiro mas pelo menos a parte da manhã para criar rotinas (...)</i></p>	E6
	<p><i>Sim, acho muito importante, cada vez mais (...) porque torna-se complicado para nós apanharmos crianças já com 3 anos que é já na fase do pré-escolar que muitas vezes não têm regras e não têm...socialização uns com os outros e torna-se o nosso trabalho muito complicado.</i></p>	E7
	<p><i>Completamente (...)quase toda a gente tem mesmo que obrigatoriamente de pôr a criança a partir dos 4 meses ou 5 meses em ... na creche porque o trabalho assim o exige... por isso eu acho extremamente importante que comecem a achar que o trabalho com uma criança começa exatamente aqui (...)</i></p> <p><i>(...) e realmente acho que é a base para tudo o resto que vem depois (...)</i></p>	E8
	<p><i>Trata-se de uma resposta social crucial no apoio às famílias que atualmente, e considerando diversificados aspetos, nomeadamente, a sua vida profissional, necessitam de ajuda na educação e no</i></p>	E9

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

	<i>cuidado do seu filho.</i>	
	<i>Ora bem, a creche é fundamental e acho... e essencial quer para as famílias quer para as crianças. Mas... sobretudo para as crianças pois adquirem desde cedo competências várias e ajudam na aquisição da autonomia e independência. É, de facto, o primeiro passo que se deve dar na primeira infância.</i>	E11
	<i>É uma resposta social de apoio à família cada vez mais fundamental na vida das mesmas (...)</i> <i>(...) cada vez mais, as famílias necessitam... devido à sua situação profissional e à ausência de retaguarda familiar (...) e também porque as famílias dão cada vez mais importância ao papel da educação desde o nascimento.</i>	E 12

Relativamente à definição do conceito de creche e da importância da sua existência, é unânime a opinião de todas as entrevistadas quando afirmam que é essencial a existência desta resposta social.

Outro aspeto a salientar que foi referido pelas entrevistadas vai ao encontro da associação da creche à necessidade de resposta para os pais que têm obrigações profissionais, aspeto este que se pode verificar nas entrevistas (E2), (E3), (E5), (E8), (E9), (E11).

Para além da importância atribuída a esta resposta social também todas as entrevistadas atribuem uma intencionalidade educativa a este contexto como um dos aspetos a considerar na importância da creche.

Apenas uma entrevistada (E6) atribui importância à creche, no entanto desvaloriza a sala de berçário e de um ano justificando que com esta idade as crianças deviam ficar em casa com as suas famílias.

Confrontando com as teorias enaltecidas neste estudo exploratório, verifica-se uma ponte entre a opinião das entrevistadas e dos autores que inspiraram este estudo, especificamente, no que diz respeito à necessidade da

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

creche como resposta para pais que têm obrigações profissionais e no caráter educativo atribuído a esta resposta social.

No que diz respeito à necessidade da creche como resposta para pais que têm obrigações profissionais, este aspeto ressaltado nas entrevistas vai ao encontro das teorias defendidas neste estudo pelo M.E (2000) e Formosinho (2018), como se pode verificar no ponto 2.2. Estes autores defendem que, devido à industrialização, com a emancipação da mulher no mercado de trabalho surgiu a necessidade social de guarda das crianças enquanto as mães trabalhavam. Surgem, desta forma, as creches mas inicialmente com um caráter assistencialista, não sendo englobada pelo sistema educativo formal.

Relativamente ao caráter educativo atribuído pelas entrevistadas à resposta social de creche, este aspeto ressalva também algumas teorias defendidas por alguns autores referidos neste estudo como é o caso de Portugal (1998; 2011), Vasconcelos (2011), Formosinho (2011), Caravaca (2011) e Craveiro (2011). Estes autores defendem, da mesma forma que as entrevistadas fazem referência, que a educação começa aos 0 anos, com a entrada do bebé na creche, apesar de esta não ser englobada pelo sistema educativo formal, nem referida na LBSE. Acrescentam, ainda, a necessidade de atenção da qualidade educativa das instituições, desde os 0 anos. Apesar do seu caráter social numa fase inicial, atualmente é também abordada a sua função educativa. É defendida a intencionalidade educativa, numa articulação entre cuidados e processo educativo.

Tabela nº4 - Subcategoria: Educadores de Infância em creche

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
	<i>(...) nós temos educadoras em todas as salas de creche, incluindo a sala do berçário. O que nós achamos que efetivamente é pertinente (...)</i>	E1

Educadores de infância em creche	<p>(...) vai fazer com que os planos de atividade sociopedagógicas sejam efetivamente cumpridos e que realmente haja aqui um acompanhamento e avaliação da criança bastante mais bem monitorizado que é essencial para despiste de aspetos a colmatar na criança no seu desenvolvimento (...)</p>	
	<p>(...) na instituição onde eu trabalho a educadora...não há educadora na sala dos bebés, mas a educadora da sala de um ano coordena e está presente digamos assim em todo o trabalho que se desenvolve na sala dos bebés.</p> <p>E eu por exemplo quando estive na creche, na sala de um ano tinha um dia, que passava o dia inteiro na sala dos bebés...bebés e tinha contacto direto e ia...aplicava...tentava ser para as vigilantes que estavam lá...ser um modelo para verem o quê que haviam de fazer no resto da semana(...)</p> <p>(...) na sala de um ano tinha sempre o cuidado de observar, de verificar se estava tudo bem e ter contacto na mesma com os pais (...)</p> <p>(...) é importante, (...) na creche ter o contacto diário com os pais porque há uma série de informações que eles acabam por passar mais tempo connosco, instituição, do que com a família (...) tudo o que se passa durante o (...) isso é tudo importante para dar o feedback aos pais assim como ao contrário os pais dizerem como as crianças estiveram em casa.</p>	E2
	<p>(...) agora acredito que seja necessário uma educadora conforme há nas outras salas, não é?</p> <p>(...) ter sala de bebés e 1 ano deverá de haver uma educadora... sim.</p>	E3
	<p>(...) nós aqui por exemplo, não... não temos educadora de infância no berçário... é só na</p>	E4

	<p><i>sala de 1 ano e na sala de 2 anos... eu acho que é sempre importante (...)</i></p> <p><i>(...) é sempre importante nós estarmos presentes (...) mas é importante até mesmo porque nós quando planificamos temos pensado aquilo que queremos atingir, e onde vamos chegar (...)</i></p> <p><i>(...) mas é fundamental a educadora estar em sala permanentemente.</i></p>	
	<p><i>É essencial, de todo (...) mesmo em bebés, eu acho que sim, faz todo o sentido porque aqui funciona quem esta na sala de um ano é também responsável pelo berçário...e acabamos por não conseguir dar resposta que devemos às duas valências.</i></p>	E5
	<p><i>Qual é a importância? Total... planificação... organização... orientação... tudo!</i></p> <p><i>(...) mesmo berçário... mesmo berçário...estamos a falar noutra patamar...mas mesmo berçário, bebés de 4 meses a 1 ano são bebés que também têm que ter a sua estimulação (...) mas acho muito importante pelo menos haver uma educadora que esteja ali para organizar, planificar, fazer atividades que vão puxar também pelo estímulo das crianças, a visão, a audição, os sentidos... os sentidos são a coisa mais importante que existe a nível do desenvolvimento da criança!</i></p>	E6
	<p><i>Acho que sim, que deve existir... uma educadora em cada sala (...) mesmo nos bebés!</i></p>	E7
	<p><i>Essencial, devia ser obrigatório... embora haja o conceito que na sala dos bebés não é obrigatório ter uma educadora... felizmente a instituição onde trabalho apostou desde sempre muito cedo numa educadora na sala dos bebés... e nota-se a diferença quer em relação aos grupos que são acompanhados com uma educadora na sala dos bebés e depois têm continuidade (...)</i></p>	E8

	<p><i>(...) desde que passou a haver uma educadora o quê que eu senti? Senti que as famílias passaram a estar muito mais tranquilas porque há uma comunicação muito maior, um elo de ligação muito maior de uma forma estruturada, de uma forma que se explica pedagogicamente... porquê que é assim, porquê que se faz as coisas assim (...)</i></p> <p><i>As famílias estavam muito mais ansiosas quando não havia a educadora nos bebés... é essencial, é essencial! E depois para o desenvolvimento global da criança... nós sabemos que em termos de desenvolvimento e estímulos quanto mais precocemente melhor... e efetivamente quando se começa a trabalhar bebés com educadora nesta sala nós vemos...</i></p> <p><i>(...) coisas que eram impensáveis aqui há uns anos atrás os bebés é dar de comer, pôr uns brinquedinhos à frente, mudar a fralda... portanto essa ideia tem que desaparecer totalmente porque é essencial o trabalho que a educadora faz nesta base para as famílias e para as crianças!</i></p>	
	<p><i>Para mim deveria ser obrigatório... inúmeras vezes as educadoras prestam apoio pedagógico à sala berçário enquanto orientam outro grupo... para além da sobrecarga de trabalho que isto acarreta o acompanhamento efetivo prestado deixa-me algumas dúvidas... A sua presença permanente é importantíssima considerando a intencionalidade pedagógica que orienta o trabalho das educadoras.</i></p>	E9
	<p><i>A minha opinião, hum... é que todas as salas da creche deveriam ter uma educadora, porque é desde cedo que as crianças demonstram, revelam as suas habilidades bem como as suas capacidades, quer físicas e cognitivas. Desde cedo devem ser acompanhadas.</i></p>	E10
	<p><i>Bem... o educador de infância faz falta e é sempre importante estar presente em cada</i></p>	E11

	<p><i>sala de creche... Porque o acompanhamento que se dá... que se faz é diário (...)</i></p> <p><i>Todos os dias as vivências são novas... os conhecimentos são diferentes e se não... não estivermos lá para acompanhar nada disto fará sentido. Por isso... sim... sou a favor que cada sala esteja sempre acompanhada de um Educador de Infância.</i></p>	
	<p><i>É extremamente importante sem desprimor para todos os outros profissionais... a intencionalidade educativa é fundamental.</i></p>	<p>E 12</p>

Em relação à importância atribuída pelas entrevistadas quanto à presença de educadores de infância em creche, todas as entrevistadas consideram importante haver um educador de infância neste contexto. Também foi unânime a opinião das entrevistadas quanto à presença de um educador de infância na sala do berçário.

Outro aspeto a realçar nas respostas das entrevistadas vai ao encontro da necessidade de um educador de infância na resposta social de creche pela importância que atribuem ao trabalho a se desenvolver neste contexto. Mais uma vez se pode observar a atribuição de uma intencionalidade educativa a esta resposta social.

Comparando as respostas das entrevistadas com as teorias explanadas nesta investigação, podemos observar que, no que diz respeito à importância de um educador de infância em todas as salas de creche assumida por todas as entrevistadas, inclusive no berçário, vai ao encontro da teoria da autora Tadeu (2014), como se pode verificar no ponto 2.2.2 deste estudo, onde esta autora defende que não se compreende a inexistência de um educador de infância nas salas de crianças com idades compreendidas entre os três meses e a aquisição da marcha com base nos objetivos, atividades e serviços definidos para creche.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Outro aspeto a salientar refere-se ao facto de a entrevistada (E1) afirmar que, o facto de terem uma educadora de infância na sala de berçário veio permitir que os planos de atividade sociopedagógicas sejam efetivamente cumpridos. Esta afirmação vai ao encontro das teorias de Pimentel (2011) e Vasconcelos (2011) sobre a necessidade de revisão do Manual de Processos – Chave em Creche afirmando que os diferentes formulários cujo preenchimento é exigido ao pessoal de creche são de tal forma minuciosos que dificilmente poderão ser cumpridos, sobrecarregando os educadores de infância que exercem funções nesta resposta social, teorias estas aclaradas no ponto 2.2.2.

Ressalvamos aqui também a opinião de todas as entrevistadas quanto à atribuição de uma intencionalidade educativa à resposta social de creche. Esta afirmação também se pode verificar neste estudo através das teorias de Vasconcelos (2011) e Portugal (2000) quanto à necessidade de educadores de infância para desenvolverem trabalho pedagógico no contexto de creche, pois compete ao educador de infância criar um contexto de qualidade, facilitador de aprendizagens e impulsionador de desenvolvimento do seu grupo de crianças, teoria esta que pode ser visualizada no ponto 2.2.3 desta investigação.

Por último, relativamente às afirmações das entrevistadas (E2) e (E4) quanto à importância de contacto direto com os bebés, também Portugal (2011) defende esta teoria ao afirmar que as relações que se estabelecem com um bebé na creche são primordiais pois assumem-se como uma verdadeira relação educativa, teoria esta observada no ponto 2.2.3 desta investigação.

3. Currículo para creche / orientações curriculares

Tabela nº5 - Subcategoria: Orientações curriculares para creche

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
	<i>Sim considero porque (...) Se realmente existissem orientações curriculares ou algum tipo de documento orientador para a prática</i>	E1

Orientações curriculares para creche	<i>pedagógica em creche isso iria facilitar não só na definição de alguns conceitos mas também para as pessoas perceberem e neste caso para os profissionais perceberem efetivamente aquilo que podem trabalhar àquilo que têm que dar muito mais importância (...).</i>	
	<i>Sim. (...) uma vez que o trabalho que se faz na creche... se é com profissionais, então também deverá haver um programa específico que seja esperado que a criança no final da creche tenha atingido determinadas metas.</i>	E2
	<i>(...) penso que era importante...haver orientações curriculares na creche precisamente pela continuidade depois que a educadora vai dar no pré-escolar não é?</i> <i>(...) podia-se chegar a um consenso de ser tudo uniforme e não haver 2 modelos diferentes de trabalho (...) eu penso que sim devia de haver orientações curriculares também para a creche.</i>	E3
	<i>(...) em creche eu acho que é importante mas ao mesmo tempo não pode ser como na educação do pré-escolar (...)</i> <i>(...) e acho que a creche, é assim, ... se houvesse orientações tinha que ser coisas muito concretas, simples e de fácil compreensão (...)</i>	E4
	<i>Considero que sim, (...) atingirem os objetivos que consideramos importantes...acho que sim, que tem de existir.</i>	E5
	<i>Sim, nós aprendemos no curso a nível de psicologia infantil há determinadas coisas que eles têm que atingir (...) é necessário mesmo!</i>	E6
	<i>(...) acho que devia existir realmente uma orientação mas básica não de termos que fazer para os avaliar porque tem que ser (...) têm que atingir aqueles objetivos... exatamente!</i>	E7
	<i>Considero, considero importante porque acho que todo o trabalho deve ter um ponto de orientação (...)</i>	E8

	<i>(...) portanto as orientações curriculares é um ponto base para que uma educadora tenha uma linha de orientação... que é flexível, que nós podemos reestruturar de acordo com o grupo que temos e com as características que temos mas não deixa de ser um ponto, uma linha que nós temos... que nós sabemos que é uma linha de orientação (...)</i>	
	<i>Sim considero. Precisamos de orientação... orientação sustentada na especificidade da valência em questão... promover ajustamentos das OCEPE para creche, na minha opinião, não são de todo o melhor.</i>	E9
	<i>(...) já na creche, talvez ajudasse bastante, uma vez que não há um documento orientador para esta valência.</i>	E10
	<i>Sem dúvida (...) a creche deveria de ter também orientações curriculares... por isso, porque são um foco que completa todas as nossas práticas educativas.</i>	E11
	<i>Sim, para uniformizar a prática educativa e dar uma linha de orientação a nós profissionais.</i>	E 12

No que diz respeito às percepções das entrevistadas sobre a emergência de orientações curriculares para creche, são unânimes as opiniões quando afirmam ser necessário a existência destas linhas orientadoras como método de uniformização do trabalho dos educadores de infância em creche.

Também se pode observar que, para além da afirmação da necessidade de orientações curriculares para creche, algumas entrevistadas, como é o caso das entrevistadas (E4) e (E9) realçam o facto de não se tratar de adaptações feitas às OCEPE mas sim, de um documento específico para esta resposta social.

Com base nas teorias aprofundadas no ponto 4 desta investigação, podemos observar que as percepções das entrevistadas quanto à emergência de orientações curriculares para creche vão ao encontro das teorias de

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Vasconcelos (2011) e Portugal (2017) quanto à necessidade de linhas pedagógicas orientadoras para o trabalho em creche.

Também se pode observar que, segundo as entrevistadas (E4) e (E9), é necessário um currículo específico de acordo com a resposta social de creche e não adaptações às OCEPE, já existentes para a educação pré-escolar. Na componente teórica desta investigação, mais concretamente no ponto 4, podemos observar a mesma opinião na autora Portugal (2017) que também defende que um currículo para creche tem que ter características diferentes de um currículo para crianças mais velhas pois, o trabalho junto de crianças entre os 0 e os 3 anos de idade tem especificidades próprias.

Outro aspeto que se pode salientar nesta análise recai sobre a necessidade de orientações curriculares ligadas à componente pedagógica atribuída pelas entrevistadas a esta resposta social. Esta necessidade de orientações curriculares alicerçada à intencionalidade educativa fundamenta as teorias de Portugal (2017) corroboradas no ponto 4, que defende a mesma necessidade como forma de fio condutor às ações e práticas diárias com crianças com menos de 3 anos de idade. Também corrobora as teorias de Pacheco (2005) que defende que um currículo é de natureza prática e ligado à educação.

Por último, as entrevistadas atribuem diferentes nomenclaturas quando se referem ao documento das orientações curriculares como, por exemplo, um documento orientativo ((E1), (E9) e (E10)), um programa específico (E2), um documento de definição de objetivos (E7), um ponto de orientação (E8) e linhas orientativas (E12). Toda esta diversidade vem sustentar a afirmação de Pacheco (1996), quando afirma que a definição de currículo não é de definição consensual. No entanto, todas recaem sobre um programa estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades, como afirma Pacheco (1996). Também se pode entender as perceções das entrevistadas como entendimento de um currículo como prática, onde se pretende perceber quais as expectativas e intenções curriculares. Como defende Pacheco (2000;

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

2005), o currículo é entendido pelas entrevistadas como uma intenção e uma realidade que ocorrem num contexto determinado, e que o seu processo de desenvolvimento é uma interseção de práticas sendo organizado através de orientações, interesses de aprendizagem, objetivos, pressupostos da generalidade da ação educativa, da flexibilidade curricular e da integração das atividades educativas, teorias estas explanadas no ponto 4 deste estudo.

Tabela nº6 - Elaboração de orientações curriculares para creche

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
<p>Elaboração de orientações curriculares para creche</p>	<p><i>(...) a parte emocional é bastante pertinente de ser estimulada a partir de tenra idade. (...) realmente as crianças não conseguem desmistificar nem reconhecer as suas emoções porque provavelmente esse tipo de trabalho não foi bem desenvolvido em creche. Portanto é importante desde cedo a criança ter aqui a nível de autorregulação de reconhecimento de emoções tudo isso bastante bem trabalhado.</i></p> <p><i>(...) situação de resolução de conflitos possam aplicar os passos devidos para uma correta resolução e também para que depois eles também já consigam estar munidos aqui de algumas estratégias e de eles próprios conseguirem perceber de que modo se podem autorregular e se podem acalmar (...)</i></p> <p><i>(...) também acho que é bastante importante incluir o exterior (...). Realmente a parte exterior é bastante importante o contacto que eles têm com a natureza, o sujarem-se, o conseguirem observar, cheirar, colocar aqui todos os sentidos para conseguirem explorar. Portanto eu acho que a exploração sensorial também é bastante pertinente para incluir em orientações para a creche sempre ligada ao espaço exterior e também para o espaço</i></p>	<p>E1</p>

	<p><i>interior que também deve contemplar todos os sentidos.</i></p> <p><i>A nível de raciocínio, linguagem, literacia também é bastante pertinente começar desde a creche de uma forma muito lúdica, como é lógico, através da arrumação, através de pequenos exercícios, pequenas brincadeiras com as crianças também com o devido acompanhamento do tempo de escolha livre. Portanto, ir elaborando já aqui alguma preparação para as competências de matemática e literacia que depois no pré-escolar têm que ser mais bem trabalhadas.</i></p> <p><i>A nível de motricidade e autonomia também, é importante que a criança tenha áreas de movimento dentro das salas e que consiga ter equipamentos que a ajudem a trepar, que a ajudem a rastejar, que a facilitem a apoiar para depois fazerem a aquisição da marcha (...).</i></p> <p><i>depois a nível de desfralde, porque aqui a questão do controlo dos esfíncteres, um dos sinais que também tem a ver com a maturação biológica e com a parte da motricidade (...).</i></p> <p><i>A aceitação da diferença também é algo que é importante ser trabalhado em creche, eles terem a perceção da diferença. (...) porque é bastante pertinente eles desenvolverem este respeito e esta aceitação pelo outro e aceitá-lo pelo modo como ele é.</i></p> <p><i>(...) sem a vinculação ao adulto nós não conseguimos desenvolver tudo isto e é muito importante estar a brincar com eles no chão, estar com eles a acompanhá-los, porque brincar com eles não é perder tempo mas sim ganhar.</i></p> <p><i>(...) dar-lhes sempre a oportunidade de escolha, a participação ativa é possível desde</i></p>	
--	---	--

	<p><i>a sala do berçário e eles precisam de desenvolver participação ativa para depois se integrarem na vida, na sociedade (...).</i></p> <p><i>(...) também já temos o manual de processos-chave da segurança social que também já tem aqui algumas temáticas e acho que realmente é tentar esmiuçar essas temáticas (...)</i></p> <p><i>(...) a questão da socialização porque eles também têm que aprender que quando socializam há aqui um conjunto de regras que desde cedo têm que ser estruturadas com o grupo.</i></p>	
	<p><i>(...) aquilo que eu considero mais importante ser trabalhado na creche, (...) a parte mais importante para mim será a parte motora e a parte da afetividade.</i></p> <p><i>(...) a parte da socialização, da interação com outras crianças, com os adultos... e a parte da motricidade que eu acho que é importante desde que nascem deve de ser muito bem desenvolvida mesmo (...)</i></p> <p><i>(...) a aquisição correta da marcha... a linguagem já estar enriquecida digamos assim de uma forma a que tenha recebido muitos estímulos e que já consiga ter um vocabulário rico... que consiga entender... por exemplo uma série de ordens ou de recados... uma sequência de recados... que já tenha o controle dos esfíncteres feito...acho que serão as fundamentais (...).</i></p>	E2
	<p><i>(...) formação pessoal e social não é? O autoconceito...a autonomia, a independência não é? (...).</i></p> <p><i>Autonomia...a relação com tudo e com as próprias crianças da sala...a interação não é? Com os pares...não sei a questão social (...).</i></p> <p><i>Haver um ambiente de sala muito bem organizado (...) e tem que ser uma rotina</i></p>	E3

	<p><i>muito bem definida, quer para os adultos, quer para o próprio grupo (...).</i></p> <p><i>Subir e descer escadas, o saber calçar, despir... o utilizar a colher, a faca, o garfo... usar o guardanapo, beber água pelo copo... o ir ao quarto de banho fazer a sua higiene, lavar as mãos, a boca... quando vão à sanita... calçar e descalçar-se quando vão dormir... o saber respeitar os outros... arrumar a sala (...).</i></p>	
	<p><i>(...) é ter uma linha orientadora para as educadoras do que é que se pretende em cada ano e em cada altura digamos assim (...).</i></p> <p><i>Parte da expressão plástica, parte sensorial, parte motora, a formação pessoal e social... essencialmente isso (...).</i></p> <p><i>A parte sensorial... formação pessoal e social... e as texturas... é muito à base da sensação e da exploração (...).</i></p>	E4
	<p><i>Desenvolvimento da motricidade no seu todo... trabalhar a interação com os outros, com os pequeninos, connosco adultos... depende da idade se tivermos a falar na sala de 1 ano vamos trabalhar se calhar as sensações e os toques... na sala dos 2 outro tipo de orientações como por exemplo trabalhar o desfralde, as higiènes, saber estar, saber estar sentadinho, aquelas coisas.</i></p> <p><i>o saber ser criança acima de tudo, o saber estar em grupo e tudo aquilo que elas achem pertinente aprender (...).</i></p>	E5
	<p><i>(...) tem que saber andar... motricidade fina... motricidade... pegar num lápis, montar puzzles, montar legos... de proporções grandes ou não dependendo do... começar a fazer seriações simples... coisas assim (...).</i></p> <p><i>(...) e eles necessitam de desenvolver principalmente os 5 sentidos (...) o sentido do eu e os 5 sentidos que eles têm (...).</i></p>	E6

	<p><i>(...) ou seja começar a ver, identificar que realmente consegue fazer seriações simples... o falar, começar a dizer as palavras direitas (...).</i></p>	
	<p><i>(...) a nível de autoconhecimento, autoconceito, as rotinas... a nível da fala... a motricidade... mais nesse aspeto que devia de se formalizar orientações curriculares (...).</i></p> <p><i>(...) a nível de desenvolvimento, de fala ou cognitivo... a marcha (...).</i></p> <p><i>Fala... a marcha... algumas regras... o desenvolvimento a nível de tudo, psicológico, cognitivo, motor... acho que a nível de desenvolvimento deles... acho que têm que chegar ao fim já com esse desenvolvimento todo formado!</i></p>	E7
	<p><i>(...) é a comunicação... a autonomia... e a parte do brincar... tudo isso estruturado de uma forma organizada... de uma forma lúdica sempre!</i></p> <p><i>(...) competências sejam emocionais, sejam sociais, sejam (...) relações interpessoais!</i></p> <p><i>(...) os objetivos dentro das orientações curriculares sejam muito claros para a educadora que vai seguir aquela linha, muito ajustados à faixa etária que se vai trabalhar (...)</i></p> <p><i>(...) e acho que as orientações curriculares podiam ser um ponto de base para a educadora (...)</i></p> <p><i>(...) autonomia a criança ser capaz de... de já fazer algumas coisas por si como comer sozinha... o desfralde feito... o desfralde... a parte da linguagem... a parte da interação, a criança ser capaz de interagir, a criança ser capaz... depois a parte cognitiva... de memorizar pequenas coisas... de ter poder de descodificação... ouvir, compreender e</i></p>	E8

	<i>descodificar... e depois acho que o importante é que a criança saiba brincar, consiga aprender a brincar (...).</i>	
	<i>(...) em primeiro lugar, penso que poderiam ser elaboradas por equipas experientes no terreno aproximando-se assim teorias às práticas educativas (...)</i> <i>(...) a organização do espaço... a organização do tempo (rotina educativa)... competências (referências) a adquirir e fortalecer nos bebés e crianças pequenas (...)</i> <i>Que ampliem a expressão da sua capacidade de iniciativa... que sintam, experimentem, explorem, manipulem, observem... Que aprendam a resolver os problemas com que se deparam nas brincadeiras... que criem relações com o primeiro cuidador (vinculação)... que estabeleçam relações com outros adultos responsáveis e crianças... que expressem emoções e empatia... que brinquem e participem ativamente no grupo... que movimentem o corpo todo... que apreciem a linguagem... que falem.</i>	E9
	<i>Para mim, o brincar é uma aprendizagem fundamental, até porque a brincar a criança desenvolve várias competências...o tocar, apertar, atirar, entre outras!</i>	E10
	<i>(...) sugeriria que fossem elaboradas grelhas com indicadores de avaliação e respetivas estratégias e metodologias.</i> <i>(...) autonomia em várias rotinas... por exemplo, almoço, vestir e despir sozinho... independência... também independência por exemplo para lavar os dentes, arrumar a sala... socialização... nomear os nomes dos pais e outros familiares próximos... socialização por exemplo... respeitar o próximo, partilhar, ser curioso e colaborar em todas as rotinas.</i>	E11
	<i>(...) deveriam prever o perfil do educador de creche... pois também é muito específico e... a organização do espaço e do tempo.</i>	E 12

	<i>(...) seria importante estabelecer metas ao nível das diferentes áreas de desenvolvimento... talvez metas não seja a melhor palavra... referências... sim.</i>	
--	---	--

Nesta análise podemos verificar que as entrevistadas referem vários contributos para a elaboração de orientações curriculares para creche. Podemos observar aspetos como a parte emocional ((E1) e (E8)); a autonomia ((E1), (E3), (E8) e (E11)); a formação pessoal e social (E3), (E8), (E9), (E10). Outro aspeto muito salientado pelas entrevistadas refere-se à exploração sensorial, como se pode observar nas entrevistadas (E1), (E4), (E5) e (E6). Também valorizam as rotinas diárias, como se pode observar nas entrevistadas (E3), (E7), (E9) e (E12). Referem também a importância da organização do espaço, como é o caso das entrevistadas (E9) e (E12). As entrevistadas também indicam o desenvolvimento motor como elemento a pertencer às orientações curriculares para creche, como é o caso das entrevistadas, (E2), (E4), (E5) e (E6). As relações de afetividade entre adulto e criança ou entre pares também é mencionada pelas entrevistadas (E1), (E2) e (E5). Por último, outro aspeto valorizado pela entrevistada (E10) vai ao encontro da necessidade de brincar.

Quem concorda com a existência de diversidade curricular, como acontece nesta situação apresentada pelas entrevistadas, é Pacheco (2000) que afirma que se deve ter em conta os objectivos, conteúdos, atividades e avaliação consagrando a cultura do quotidiano das crianças, dos seus saberes, dos seus contextos e das suas interações sociais como meio de aumentar o interesse das crianças nas diversas áreas, teoria aprofundada no ponto 4 desta investigação.

Outro aspeto saliente nesta análise alude ao facto de as entrevistadas (E4), (E8), (E11) e (E12) referenciam o documento das orientações curriculares como um documento orientativo, com referências a objetivos e áreas de desenvolvimento, com indicadores de avaliação, como forma da

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

educadora se orientar e ajustar à sua realidade educativa. Este aspeto vai ao encontro das teorias de Pacheco (2000) que defende que cabe ao educador a função de interpretar e alterar o currículo de modo a melhorar a aprendizagem das crianças, dispondo de autonomia dentro dos referenciais que lhe são impostos, mas que jamais determinam liminarmente a sua ação, servindo de linhas orientadoras. Vasconcelos e Assis (2008) também defendem que é o educador de infância o construtor do currículo articulando os discursos numa dialética entre a teoria e a prática. Podem-se verificar estas teorias explicadas no ponto 4 desta investigação. Também se pode verificar no ponto 4 deste estudo que a legislação portuguesa vai ao encontro do que aqui se foi analisando, especificamente o Despacho nº5220/97 (2ª série) quando afirma que as orientações curriculares devem ser interpretadas como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância, cabendo a este a tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.

Por último, outro aspeto a salientar desta análise vai ao encontro da teoria de Portugal (1998), verificada no ponto 4.1 desta investigação, que afirma que um currículo para creche não pode ser igual a um currículo para crianças mais velhas, existindo diferenças, tanto ao nível das dimensões cognitivas, afectivas e sociais, referências salientadas pelas entrevistadas (E4) e (E7).

Tabela nº7 - Subcategoria: Plano de atividades sociopedagógicas

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
	<i>Atualmente no sítio onde exerço funções as educadoras fazem em rede onde colocam segundo os temas da segurança social.</i> <i>Nós elaboramos aqui um projeto pedagógico e nesse projeto pedagógico nós avaliamos se realmente a atividade foi concretizada ou</i>	E1

Plano de atividades sociopedagógicas	<i>não foi concretizada, sendo que aquilo que nós fazemos também é aqui uma reflexão semanal daquilo que foi feito, daquilo que foi observado e como nós poderemos elaborar a próxima semana ou fazer aqui algum género de calendarização mais a curto e a médio prazo.</i>	
	<p><i>(...) trabalharmos todas as festividades que o calendário marca...o meu principal ponto era mesmo a parte da socialização, da afetividade que eu acho que são fundamentais...valorizo muito a relação interpessoal...e então depois de pensar na avaliação e de a aplicar (...)</i></p> <p><i>(...) a própria reação e receptividade das crianças, era avaliada a minha postura, o plano eu fiz, se mudei tudo, porquê que pensei assim e porquê que apliquei de outra maneira e toda a equipa também era avaliada e eu também ouvia os restantes elementos da equipa de forma a melhorar o trabalho e principalmente na aplicação da seguinte atividade para as crianças.</i></p>	E2
	<p><i>(...) portanto através dos manuais dos processo chave...elaboro o projeto e depois também é com a colaboração das famílias não é? Através dos perfis de desenvolvimento não é?</i></p> <p><i>O último ano que eu tive na creche eu fiz só uma avaliação final de ano, se bem que ao longo destes últimos tempos temos vindo a perceber que deve ser uma avaliação semestral (...)</i></p> <p><i>Portanto através dos manuais do processo-chave elaboro o meu projeto, com a colaboração da informação que os pais vão dando quando preenchem o plano de desenvolvimento individual (...)</i></p> <p><i>(...) eu faço uma avaliação individual (...) Que depois é entregue aos pais(...)</i></p>	E3

	<p><i>(...) quanto ao plano de desenvolvimento e quanto ao projeto pedagógico faço através de registos que vou fazendo ao longo do ano (...). Anotações que vou fazendo, comentários que as crianças possam fazer, atitudes, reações que tenham...fotografias e depois no final faço um texto em que faço uma avaliação por escrito.</i></p>	
	<p><i>(...) nós baseamo-nos lá está naqueles objetivos de progresso e avaliamos semanalmente... mas em termos de atividades, se foram ou não cumpridas (...)</i></p> <p><i>em termos de avaliação concreta nós temos momentos de avaliação que é mais ao menos de 6 em 6 meses... e avaliamos criança a criança o que cada uma atingiu com base nesses objetivos, (...)</i></p> <p><i>semanalmente tenho sempre a oportunidade de na plataforma ir preenchendo os objetivos que foram adquiridos e os que ainda não (...) vamos preenchendo gradualmente.</i></p>	E4
	<p><i>(...) nós fazemos reuniões das educadoras e planeamos em conjunto... planeamos para a nossa sala e planeamos para a instituição em si... tendo em conta o grupo em si, tendo em conta aquilo que definimos que é importante, tendo em conta o plano anual que eu faço, tendo em conta o projeto que elaboramos... temos em conta esses pontos todos.</i></p> <p><i>(...) avaliamos semanalmente se as atividades fizeram sentido, se não fizeram sentido, se correram bem, se não e o porquê disso... tudo isto está registado numa folha de avaliação da atividade.</i></p>	E5
	<p><i>Acabar por ir pela necessidade da criança, mas por observação, (...) vamos conhecendo as crianças (...) e vamos indo ao encontro daquilo que eles mais gostam (...)</i></p>	E6

	<p><i>E a avaliação é feita através de...das atividades...se conseguiu, ele não sabe que fez aquilo mas nós sabemos que conseguiu (...) Ou seja, isso aí acabamos por avaliar até... se ele chegou lá (...).</i></p>	
	<p><i>É semanalmente... faço o plano... e vou de encontro com o grupo e com as necessidades do grupo, normalmente... o meu plano é com aquilo que eles têm mais interesse... e avalio... o avaliar é se realmente correu bem, o que correu menos bem, o quê que uns são capazes e outros não... basicamente é assim que eu faço!</i></p>	E7
	<p><i>(...) o plano é elaborado de acordo com as características do grupo (...) abrange todas as áreas que estão expostas nas orientações curriculares, abrange todas essas áreas: a comunicação, a motora (...)</i></p> <p><i>(...) 2 ou 3 objetivos importantes e serem bem trabalhados e depois a avaliação é feita semanalmente... todas as semanas, tirando no dia-a-dia todos os registos que se faz em termos de comportamento de como reagiu, como não reagiu, participou, não participou... que é feito diariamente e depois desse diário no final da semana então faz-se uma avaliação semanal de como é que as atividades decorreram, registando o que foi feito com sucesso, onde as crianças participaram com motivação e participaram com sucesso e registam aquilo que correu menos bem para poder na próxima semana abordar de uma outra forma, com outras estratégias mas para que o objetivo não passe à frente sem ser trabalhado de uma forma que a criança tenha aprendido aquilo que eu pretendia... portanto há uma avaliação diária e depois desse sumo faz-se semanalmente.</i></p>	E8
	<p><i>Após a realização da entrevista de diagnóstico com a família da criança, elaboramos um plano individual de desenvolvimento semestral, baseado também nas observações realizadas</i></p>	E9

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

	<p><i>durante o mês de adaptação.</i></p> <p><i>(...) semanalmente produzimos uma planificação que permite alcançar os objetivos traçados através de diversificadas experiências, dinâmicas e rotinas.</i></p> <p><i>Relativamente à avaliação... através de registos fotográficos... de registos de observação de atividades... que apoiam também, semanalmente, a realização da planificação.</i></p>	
	<p><i>Através de planificação em teia. Avalio no final das atividades semanais.</i></p>	E10
	<p><i>O Plano tem sempre em conta o grupo de crianças da sala e as respetivas características.</i></p> <p><i>Definimos objetivos e necessidades básicas e principais formas de avaliação. Orientamo-nos sempre em complementação com o Projeto Educativo e o Projeto Pedagógico de sala.</i></p> <p><i>(...) quanto, à forma como o avalio... é através de registos diários nas cadernetas individuais... observações diretas e indiretas... reuniões de equipa e conversas informais com as famílias... em reuniões de pais e com a entrega semestral de uma avaliação relativa ao desenvolvimento da criança.</i></p>	E11
	<p><i>Elaboro de acordo com as necessidades do grupo... individuais e das famílias... avalio com a equipa e com os pais.</i></p>	E 12

Nesta tabela podemos observar a diversidade de instrumentos utilizados pelas entrevistadas para a elaboração dos seus planos de atividades sociopedagógicas. Neste sentido, podemos observar a utilização de planificação em rede (E1) e (E10); com base nos temas abordados nos manuais da segurança social (E1), (E3) e (E11); planificação por temas a abordar, por exemplo, festividades, socialização, relação interpessoal (E3);

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

planificação por objetivos de progresso (E4); planificação conjunta para as respetivas salas e para a instituição (E5); planificação com base na observação, interesse e necessidades das crianças (E6), (E7), (E8), (E9) e (E12); elaboração do plano com base nas OCEPE mas adaptando os objetivos (E8).

Como podemos perceber, variada é a frequência com que as entrevistadas avaliam. Várias entrevistadas afirmam realizar a avaliação das atividades programadas, semanalmente, como é o caso das (E1), (E4), (E5), (E8), (E9) e (E10). Outras entrevistadas referem o facto de avaliarem as atividades e a equipa e não referem a frequência com que avaliam, como se pode ver nas (E2), (E6), (E7) e (E12). A entrevistada (E11) refere proceder à avaliação diária quanto às atividades e semestral quanto ao desenvolvimento das crianças. Ainda a entrevistada (E4) afirma proceder à avaliação de 6 em 6 meses e a entrevistada (E3) declara proceder à avaliação uma vez por ano letivo.

Para além desta diversidade na elaboração do plano de atividades sociopedagógicas e da frequência da avaliação, também se pode observar uma panóplia de instrumentos utilizados para a avaliação deste plano. A forma como avaliam também varia desde reflexões semanais (E1); através de registos (E3), (E5) e (E11); avaliações individuais (E3) e (E11); avaliação conjunta com equipa e pais (E2), (E11) e (E12); registos de observação (E8) e (E11).

Apesar de neste estudo apresentarmos algumas propostas de intervenção em contexto de creche, como se pode verificar nos pontos 4.1.2; 4.1.3; 4.1.4 e 4.1.5, percebemos que as entrevistadas, maioritariamente, utilizam a sua autonomia na elaboração de instrumentos utilizados para a elaboração dos seus planos de atividades sociopedagógicas, ou baseiam-se nos manuais de processos-chave para creche, tema abordado no ponto 4.1.1 desta investigação.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

No caso das entrevistadas que utilizam os manuais de processo-chave do ISS (s.d.), pode-se verificar que vão ao encontro da explicitação destes manuais no ponto 4.1.1 deste estudo, no que diz respeito à sua realização periódica (E1), (E3) e (E11). Também vão ao encontro dos manuais de processos-chave no que diz respeito às famílias serem informadas das aquisições e progressos da criança, cabendo ao educador de infância o registo destas competências (E3) e (E11). A revisão e avaliação do plano de atividades sociopedagógicas também deve envolver todos os intervenientes, semestralmente ou sempre que necessário, aspeto este valorizado pela entrevistada (E11) que afirma realizar registos diários nas cadernetas individuais, conversas com a família, reuniões de equipa e avaliações semestrais relativas ao desenvolvimento das crianças.

4. Identidade profissional e valorização da profissão

Tabela nº8 - Subcategoria: Identidade específica

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
Identidade específica	<p><i>(...) é mais que notório que a única coisa que faz referência é que efetivamente o educador pode exercer funções com crianças dos zero aos três e fica por aí a legislação, não há aqui um papel daquilo que o educador deve ser ou deve fazer (...)</i></p> <p><i>(...) efetivamente não há uma munição de estratégias ou daquilo que os profissionais em creche devem adotar. (...) em termos de identidade há aqui questões que são transversais independentemente da área de ensino, neste caso uma resposta social onde o educador exerça funções, independentemente de ser creche ou pré-escolar, mas em creche há realmente aqui competências que são mais próprias e que requer que exista aqui uma maior preparação</i></p>	E1

	<i>por parte do educador sem dúvida.</i>	
	<i>Não, acho que um educador de creche é visto como um educador do pré-escolar... não vejo que... aliás eu acho que na creche um educador é mais desvalorizado do que no contexto do pré-escolar.</i>	E2
	<i>(...) o educador de uma creche parece que não é muito bem... ora bem não é tao reconhecido (...)</i> <i>É portanto se ainda estamos um bocadinho nesta fase quanto ao pré-escolar ainda estamos um bocadinho pior quanto há creche... portanto para mim enquanto profissional acredito que em todas as valências o profissional é o mesmo e tem toda a mesma categoria e capacidade e responsabilidade... portanto como profissional sim os educadores de infância, para mim estão na mesma categoria seja em que valência for (...)</i>	E3
	<i>Eu acho que em qualquer valência cada um nós tem uma identidade específica, cada um de nós tem uma forma de trabalhar diferente, uma forma de pensar diferente (...)</i> <i>(...) nós nunca trabalhamos todos da mesma forma, nunca pensamos todos da mesma forma (...)</i>	E4
	<i>Eu acho que sim, pode-se dizer que sim como por exemplo eu tirei o mestrado na área da formação de professores de pré e 1º ciclo e nós estamos definidos para a pré e 1º ciclo e depois concorremos como educadoras e não estamos preparadas para trabalhar em creche porque é totalmente diferente as necessidades de um bebé das necessidades de um menino de 3 anos.</i>	E5
	<i>Eu acho que não têm identidade (...) eu neste momento acho que não têm identidade (...)</i> <i>(...) e acho que não temos a valorização de devíamos ter a nível global... mesmo os pais acham que é só vamos lá entregar e vamos depositar e vão ficar lá a brincar um</i>	E6

	<p><i>bocadinho (...) por isso a educadora acaba por ser uma auxiliar ou uma babá vá... nós acho que estamos um bocadinho rotuladas como as babysitters. Pronto é por aí acho que ainda não há essa identidade.</i></p>	
	<p><i>Não, acho que a creche ou o pré-escolar, para mim é tudo igual (...)</i></p> <p><i>Apesar que eles fazem essa distinção, mas eu acho que não têm que ter uma identidade distinta ou específica!</i></p>	E7
	<p><i>(...) eu acho que temos que ser nós a lutar por isso e achar que sim e que temos... agora se me perguntar em termos de... das entidades que nos regulam... eu acho que ainda está assim um bocado... muito baralhado o que tem haver com identidade do educador de infância de creche... acho que somos postas um pouco num outro patamar (...)</i></p> <p><i>(...) portanto em termos de identidade acho nós educadoras conseguimos incutir e criar uma identidade própria e acreditamos em nós e no nosso trabalho (...) mas com a consciência de que essa identidade quando sai do nosso espaço sala e é visto cá fora ou pelas próprias entidades que nos regulam (...) portanto esta identidade acho que quando se sai do nosso espaço sala e da nossa consciência como educadoras falha!</i></p>	E8
	<p><i>Muito sinceramente acho que não embora considere que deveriam ter.</i></p>	E9
	<p><i>(...) acho que a educadora tem uma identidade específica, (...) por se tratar de crianças tão pequenas e que requerem muito de nós (educadoras).</i></p>	E10
	<p><i>(...) quando tirei a minha licenciatura tive estágios desde o berçário até aos 5 anos e... nunca me senti... não senti mais preparada para creche ou para pré-escolar.</i></p> <p><i>(...) não... a minha resposta é que não existe uma identidade específica para o educador... é preparado desde a faculdade para se</i></p>	E11

	<i>adaptar a qualquer valência (...)</i>	
	<i>Sim... como já disse anteriormente</i>	E 12
	(...) considero que deveriam prever o perfil do educador de creche... pois também é muito específico (...)	

Neste ponto, analisamos as perspetivas das entrevistadas quanto à existência ou não de uma identidade específica dos educadores de creche. Na opinião das entrevistadas não há unanimidade quanto a esta perspetiva.

Como podemos observar, as entrevistadas (E1), (E4), (E5), (E8), (E9), (E10) e (E12) concordam quanto à existência ou necessidade de haver uma identidade específica para educadores de creche. Em contrapartida, as restantes entrevistadas (E2), (E3), (E6), (E7) e (E11) afirmam não haver identidade específica para educadores em creche.

Para as entrevistadas (E1) e (E12) o perfil do educador de creche é tão específico que deveria ser contemplado na legislação. Por outro lado, apesar da distinção feita pelas entidades reguladoras, os educadores de infância que trabalham em jardim de infância e os educadores de infância que exercem funções em creche têm todos a mesma identidade profissional, como afirmam as entrevistadas (E7) e (E11).

Outro aspeto salientado nesta análise pelas entrevistadas (E3) e (E8), ressalva o facto de não haver reconhecimento do educador de creche.

A entrevistada (E4) apela ao facto de os educadores de infância não serem todos iguais e de não trabalharem todos da mesma forma.

As entrevistadas (E1) e (E5) ressaltam a necessidade de uma maior preparação dos educadores de infância pois, em muitos casos, a formação inicial recebida não os prepara para a realidade da creche.

Por último, a entrevistada (E6) afirma haver discordância na forma como os pais e a sociedade vêm os educadores de creche com a realidade.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Com base nas teorias aprofundadas nesta investigação no ponto 3.2.2, podemos afirmar que, tal como Dubar (1997), as entrevistadas (E1), (E4), (E5), (E8), (E9), (E10) e (E12) acreditam que a identidade profissional é produto das socializações que acontecem num determinado contexto de trabalho, neste caso na resposta social de creche, e de formação, neste caso em creche, como é o caso das entrevistadas (E1) e (E5).

Por um lado, para as entrevistadas (E1) e (E12), a identidade profissional dos educadores de infância a exercerem funções em creche e dos educadores de infância a exercerem funções em jardim de infância é muito diferente, por outro, para as entrevistadas (E7) e (E11), os educadores de infância que trabalham em jardim de infância e os educadores de infância que exercem funções em creche têm todos a mesma identidade profissional. Estas perspetivas diferentes das entrevistadas relembram as teorias de Pierre Tap (Fernandes, 1992, citado por Craveiro, 2016) referenciadas neste estudo no ponto 3.2.2, que distingue dois tipos de formação de identidade: a identificação e a identização. Por identificação entende-se o facto de atribuir ao profissional sentimentos de pertença e de integração no grupo, como acontece com as entrevistadas (E7) e (E11). A identização promove no profissional sentimentos de diferenciação e distinção em relação a outros profissionais, como acontece com as entrevistadas (E1) e (E12). A identidade é pertença, mas também é diferenciação.

Para as entrevistadas (E2), (E3), (E6), (E7) e (E11) não há distinção na identidade específica para educadores de infância a exercer funções em creche ou no jardim de infância. Neste sentido, tal como Dubar (2000, citado por Santos, C., 2011) podemos afirmar que a identidade profissional dos educadores de infância é portadora de uma verdadeira identidade coletiva, permitindo aos educadores de infância identificar-se como um dos elementos do grupo, como acontece com as entrevistadas supracitadas.

Assim como as entrevistadas (E1) e (E5) abordam a necessidade de uma maior preparação dos educadores de infância na formação inicial para a

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

realidade da creche e uma formação mais específica, também Santos, C. (2011), refere a importância para a construção da identidade profissional, com base num contexto de intervenção profissional específico para a qual os seus vários elementos constituintes concorrem, teoria explanada no ponto 3.2.2 desta investigação. Também Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012) consideram que o facto de só haver uma habilitação profissional e académica para contextos de trabalho tão diversificados, com distintas condições e remunerações, não facilita uma clara perceção do papel e funções dos educadores de infância.

Por último, a entrevistada (E6) afirma haver conflitos na forma como os pais e a sociedade vêem os educadores de creche com a realidade, associando a profissão de educador de infância à profissão de babysitter. Esta perspetiva vai ao encontro de Cardona (2006) que defende que existe um complexo devido à associação desta profissão ao trabalho doméstico e à “maternalização” da profissão, como se pode observar no ponto 3.3 desta investigação.

Tabela nº9 - Subcategoria: Orientações curriculares e identidade dos educadores de infância

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
Orientações	<i>Sim, sem dúvida porque se for um guião com orientações do papel do educador, de como o educador pode organizar o seu trabalho, como pode avaliar, como pode registar que é muito importante, como pode registar diariamente aquilo que vai observando. Sim, sem dúvida.</i>	E1
	<i>Sim, eu acho que sim...influencia porque é quase como aquilo que nós sentimos (...) como educadoras acham que as educadoras são sempre vistas como trabalham com crianças mais pequenas, são vistas como um elemento que não tem a mesma relevância</i>	E2

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

<p>curriculares e identidade dos educadores de infância</p>	<p><i>para elas que tem a mesma importância que tem por exemplo um (...) professor de 1º ciclo.</i></p> <p><i>(...) eu acho que o pré-escolar e a creche deviam ter planos mais rígidos (...) é livre a educadora de poder trabalhar determinado contexto, mas as diretrizes deveriam ser mais apertadas.</i></p>	
	<p><i>(...) no meu contexto real de trabalho faz mais sentido as orientações curriculares do que os manuais (...)</i></p> <p><i>(...) uniformizávamos tudo com um só documento... o que não estamos a fazer... nós estamos a fazer segundo os manuais da segurança social... mas penso que um dia mais tarde passará pelas orientações curriculares... penso que sim!</i></p>	E3
	<p><i>(...) a creche não contar como tempo de serviço por exemplo (...) é importante porque eu acho que um educador tanto é educador em creche como em pré-escolar (...)</i></p> <p><i>(...) podem contribuir porque (...) havia um maior controlo do ministério perante as atividades de creche e também perante a valorização dos profissionais que lá estão (...)</i></p>	E4
	<p><i>(...) eu acho que sim. (...) Mas acho importante para construirmos o nosso...a nossa própria personalidade enquanto educadores, a nossa própria identidade, porque se tivermos com o que nos guiar é muito mais fácil do que trabalhar sem ter um guião (...).</i></p>	E5
	<p><i>Sim, porque (...) se houver uma identidade há essas orientações... e se houver orientações também há identidade (...) está interligado uma coisa com a outra!</i></p>	E6
	<p><i>Não, acho que não. (...) Não. São coisas distintas!</i></p>	E7
	<p><i>Eu acho que sim, porque acho que a partir do momento que fica vinculado nas orientações curriculares (...) que há ali traçado é porque as pessoas passaram a achar importante (...)</i></p>	E8

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

	<i>(...) as pessoas passaram a achar importante e a partir do momento que passaram a achar importante acho que depois a visão que já vão ter desse trabalho e do nosso lugar como educadoras em creche passa a ter também outra importância (...). Isso vai contribuir efetivamente para criar outro tipo de identidade, outro tipo de valor, acho que sim.</i>	
	<i>Não propriamente... penso que será necessário outro tipo de creditação por parte do Ministério da Educação... apenas a existência de orientações curriculares não é suficiente.</i>	E9
	<i>Sim, sim, sim. (...) Como já disse anteriormente, é muito importante que isto não seja só uma sugestão... mas que avance porque é de todo fundamental que se regulamentem as orientações curriculares para a creche... não só para valorizar.</i>	E11
	<i>Considero... existindo documentação de orientação pode ser que comece a "ver-se" o educador de creche sob uma perspetiva mais educativa.</i>	E 12

Com base nesta tabela sobre a opinião das entrevistadas relativamente à existência de orientações curriculares para creche e a sua contribuição para a afirmação da identidade dos educadores de infância a exercerem funções em creche, pode-se observar que a maioria concorda com esta afirmação, como é o caso das entrevistadas (E1), (E2), (E3), (E4), (E5), (E6), (E8), (E11) e (E12). Apenas as entrevistadas (E7) e (E9) não concordam que haja um vínculo entre a existência de orientações curriculares e a afirmação da identidade dos educadores de infância a exercerem funções em creche.

No caso das entrevistadas que concordam com esta associação, alguns são os fatores enunciados por elas como justificativos desta afirmação. Temos, por exemplo, a atribuição de uma intencionalidade educativa para o contexto de creche com a elaboração de orientações curriculares (E1), (E3), (E5), (E6), (E8), (E11) e (E12); os educadores em creche passarem a ser vistos com outra

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

relevância, não havendo tanta comparação com docentes de outros níveis de ensino (E2); haver igualdade na forma como se vê um educador de creche e um educador em jardim de infância, começando pela contabilização do tempo de serviço, havendo, desta forma, um reconhecimento por parte do M.E, valorizando a profissão (E4).

No caso das entrevistadas que não concordam com esta associação, justificam tal situação pelo facto de acreditar que são coisas distintas, como é o caso da entrevistada (E7) e por acreditar que apenas a existência de orientações curriculares para creche não é suficiente, sendo necessário maior creditação por parte do M.E, como é o caso da entrevistada (E9).

Com base nesta análise, podemos perceber que as entrevistadas (E1), (E2), (E3), (E4), (E5), (E6), (E8), (E11) e (E12) acreditam que os educadores de infância que exercem funções em contexto de creche continuam a sentir desprestígio e insatisfação profissional. Pretendem apenas que haja reconhecimento da sua profissão e a valorização da sua imagem social, através da atribuição de uma intencionalidade educativa à resposta social de creche. Como se pode observar no ponto 3.3 desta investigação, também Dubar (1997) defende que o reconhecimento da profissão é o produto de interações positivas entre o educador de infância visando a sua identidade real e o outro que lhe confere a sua identidade virtual. Também Vasconcelos (2011) defende a necessidade de atribuição de uma intencionalidade educativa e Vasconcelos (2012) defende que se deveria transferir a responsabilidade da resposta social de creche para o M.E.

Também no mesmo ponto, 3.3, pode-se verificar a teoria de Vasconcelos (2011) que faz referência, também, à não-contabilização do tempo de serviço exercido em creche, não havendo, desta forma, reconhecimento de serviço docente, considerando esta situação como lesiva dos direitos básicos dos profissionais que exercem funções nesta resposta social. Este aspeto foi valorizado e referenciado pela entrevistada (E4).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Também as entrevistadas ressalvam o facto de não haver reconhecimento por parte do M.E.

Tabela nº10 - Subcategoria: Orientações curriculares e valorização profissional

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
<p>Orientações curriculares e valorização profissional</p>	<p><i>Sim, avaliando também aqueles comentários que às vezes nós escutamos, há pessoas que ainda dizem: “ai eu tive muitos anos em creche e senti que fui desvalorizada ou que o meu trabalho foi desvalorizado” (...)</i></p> <p><i>(...) se existir aqui um documento que seja nacional, que seja um currículo para a creche, vai tornar mais sério entre aspas o trabalho do educador de infância em creche (...) estamos a falar da questão da contagem de tempo de serviço, que esse sim é logo o primeiro e principal motivo pelo qual existe esta desvalorização e esta discriminação a nível de trabalho do educador.</i></p>	E1
	<p><i>Acho que sim, acho que sim (...) quanto mais houverem diretrizes específicas mais rígidas para um educador, então o seu papel será muito mais valorizado.</i></p>	E2
	<p><i>(...) penso que não é esse documento que não vai valorizar (...)</i></p> <p><i>(...) tendo em conta a minha realidade de país que eu sinto que eu preciso de os informar, para eles perceberem o que é que os filhos efetivamente estão lá a fazer, sim há uma relação e isso valoriza o nosso trabalho.</i></p>	E3
	<p><i>(...) se houver orientações curriculares, se houver algo do ministério que diga que agora a creche é importante, os educadores são valorizados... mas também parte um bocadinho do ministério da educação que são eles que fazem essa exclusão da creche, porque não é uma coisa obrigatória (...)</i></p>	E4

	<i>Eu acho que sim, porque a creche não é valorizada principalmente por isso porque não é uma valência que é avaliada e não é uma valência que é preparada... nós andamos anos consecutivos a trabalhar em creche e isso não conta para nada enquanto profissionais, não conta para anos de serviço.</i>	E5
	<i>(...) está tudo interligado havendo uma coisa há outra... eu espero mesmo que isso aconteça... estou mortinha que isso aconteça!</i>	E6
	<i>Não, acho que não! (...) havendo ou não orientações curriculares eu acho que a valorização do educador, acho que não vai muito de encontro com as orientações (...) porque cada educador, (...) a nível profissional ele também pode adquirir outras orientações na própria sala, não tem que se dirigir só àquelas orientações (...)</i>	E7
	<i>(...) acho que tem toda a relação (...) Nós também sentimos necessidade de... termos orientações para o nosso trabalho. Portanto a partir do momento que ali passa a ser tutelado e que nós temos aquele ponto como orientação, nós como educadoras também passamos a sentir maior responsabilidade (...)</i> <i>(...) outra linha se calhar de orientação... o que acaba por ser muito mais benéfico para o nosso trabalho e acho que é aí que vamos estar mais em pé de igualdade com a importância de que é dada ao pré-escolar (...)</i> <i>(...) mas acho que creche (...) falta-lhe esta tal obrigação que já existe com as educadoras do pré-escolar, com as orientações curriculares (...)</i>	E8
	<i>Gostaria de acreditar que sim... mas não sei... ainda tenho muitas dúvidas.</i>	E9
	<i>Acho que sim... acho que só quem é educador é que compreende e dá valor ao trabalho que é desenvolvido... Precisamos de ser mais reconhecidos neste meio e o Ministério da Educação devia de ser mais</i>	E11

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

	<i>cooperante com esta profissão.</i>	
	Sim. (...) existindo documentação de orientação pode ser que comece a “ver-se” o educador de creche sob uma perspetiva mais educativa.	E 12

Neste ponto, analisamos as opiniões das entrevistadas relativamente à contribuição da existência de orientações curriculares para a valorização profissional.

Com base nesta afirmação podemos averiguar que a maioria das entrevistadas acredita haver esta ligação, como é o caso das entrevistadas (E1), (E2), (E3), (E4), (E5), (E6), (E8), (E11) e (E12). Apenas as entrevistadas (E7) e (E9) não corroboram com esta afirmação.

No caso das entrevistadas que concordam com a ligação das orientações curriculares à valorização da profissão, alguns argumentos utilizados são; a existência de um documento nacional, um currículo para creche que valide o trabalho realizado pelos educadores de infância que exercem funções em creche (E1), (E2), (E4), (E6), (E8) e (E12); com orientações curriculares deixa de haver necessidade de explicar aos pais que o trabalho realizado em creche tem uma intencionalidade educativa, para além do carácter assistencial associado a esta resposta social (E3); havendo reconhecimento desta resposta social por parte do M.E começa a haver igualdade entre educadores de creche e educadores em jardim de infância (E4), (E8) e (E11); repensar a questão de não contagem de tempo de serviço (E1) e (E5); e, por último, não haver necessidade de avaliação em contexto de creche (E5).

No caso das entrevistadas (E7) e (E9), não acreditam que a valorização profissional dependa apenas da existência de orientações curriculares para creche.

Corroborando esta análise com a teoria explanada nesta investigação, podemos verificar no ponto 3.3. que Ciríaco e Rodrigues (2015) valorizam a

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

ideia de que a profissão de educador de infância tem que ser reconhecida. Também para Imbernón (2010, citado por Ciríaco & Rodrigues, 2015), este reconhecimento permite interpretar melhor o trabalho realizado pelos educadores de infância. Estas teorias vão ao encontro da opinião das entrevistadas (E1), (E2), (E3), (E4), (E6); (E8) e (E12). Também se pode observar nas opiniões destas entrevistadas a opinião de Craveiro, (2016), teoria explicada no ponto 3.3 deste estudo, que defende que as crianças pequenas são diferentes das mais velhas, necessitando de cuidados, uma atenção diferenciada e uma educação com intencionalidade própria, aspetos que vão afirmar a especificidade da profissão do educador.

Para Cardona (2008), Sarmiento (2009b) e Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012), teorias explanadas no ponto 3.3 deste estudo, as mudanças definidas nos últimos anos tiveram repercussões mais imediatas no ensino público, continuando a existir uma grande discrepância relativamente à valência de jardim de infância e resposta social de creche. Estes aspetos foram referidos pelas entrevistadas (E4), (E8) e (E11) que acreditam que se houver reconhecimento da creche por parte do M.E. esta situação deixa de acontecer. Para além disso, acreditam que a identidade dos educadores de infância a exercer funções na rede pública está num forte processo de reconfiguração, algo que não se verifica com os educadores de infância a exercerem funções em creche. Ainda acrescentam que os educadores da rede pública detêm melhores condições de trabalho, do que os profissionais a exercerem funções em creche. Outro aspeto observável nas entrevistadas (E1) e (E5) que acreditam ser necessário repensar a questão de não contagem de tempo de serviço; e não haver necessidade de avaliação de desempenho docente em contexto de creche (E5), situações observáveis em contexto de creche e que não acontece na realidade de jardim de infância na rede pública.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Tabela nº11 - Subcategoria: Valorização da profissão e reconhecimento social

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
<p>Valorização da profissão e reconhecimento social</p>	<p><i>(...) então a primeira coisa que os pais comentaram foi o meu aspeto porque eu era jovem e era uma criança a tomar conta de crianças.</i></p> <p><i>(...) fiz uma apresentação de um vídeo daquilo que as crianças conseguiram desenvolver no período de setembro-outubro (...) senti que realmente os pais comentaram, porque pensavam que eles só comiam, dormiam e mudavam fraldas (...)</i></p> <p><i>(...) as planificações estavam afixadas e os pais muitas vezes nem sequer olhavam, porque eles viam aquele documento, a planificação tinha a identificação da sala, tinha o período correspondente e os pais achavam que eles não faziam nada. (...) se eu não tivesse feito aquela reunião, provavelmente os pais iam achar que não se fazia nada e isso é completamente errado.</i></p> <p><i>Não, não. Não existe e eu quando estive a tirar o mestrado acabei por contactar com professores do 1º ciclo, 2º ciclo, secundário e (...) eles acham que como nós não temos programa que “ah mas vocês não têm” ok mas nós temos orientações curriculares, somos nós que formamos as crianças para quando eles chegam às vossas mãos eles efetivamente estejam preparados para aquilo que vocês vão ensinar. E eu acho que a desvalorização começa pelos próprios educadores de infância, mas que também nos professores de outros graus de ensino também não conseguem reconhecer o nosso trabalho.</i></p>	<p>E1</p>
	<p><i>(...) dentro da própria instituição nunca senti desvalorização, nem da instituição em si, nem</i></p>	<p>E2</p>

	<p><i>da direção ou da equipa, nem por parte das famílias, fui sempre valorizada. Eu sinto que há desvalorização do educador de infância é na própria sociedade, não por experiência pessoal.</i></p> <p><i>(...) valorizam o educador (...) mas depois não sabem que o educador trabalha (...) desvalorizam no sentido de...ah mas ele está com eles, trata bem dos meninos, é carinhosa, brinca com eles (...) valorizam mas não dão importância de um profissional como um professor.</i></p>	
	<p><i>Nunca, nunca senti (...)</i></p> <p><i>Tenho sentido que tem havido uma mudança, (...) talvez mais a partir do momento em que começou a ser uma licenciatura, em que as pessoas se apercebem que a média realmente subiu, não é assim tao baixa quanto isso (...) São essas pequeninas coisas que fazem achar que realmente... perante a sociedade estamos mais valorizadas (...)</i></p> <p><i>(...) há uns anos atrás era tomar conta dos meninos e não passava disso (...) tudo junto valorizam muito mais a nossa profissão!</i></p> <p><i>(...) nós educadores também somos responsáveis por transmitir isso aos pais (...) eu penso que é muito importante para eles perceberem o nosso trabalho!</i></p>	E3
	<p><i>Sim, principalmente pelos pais (...) eles vêm aqui para brincar (...)</i></p> <p><i>(...) tanto a entidade patronal como os pais valorizam... mas é (...) a partir do pré-escolar se for de creche já não... é mais uma forma de terem onde deixar os filhos a alguém que cuide deles (...)</i></p>	E4
	<p><i>(...) acham que a creche é um depósito... em que a criança só vem aqui passar o dia, darmos-lhe de comer, fazer o soninho, trocar as fraldas e ponto final tudo aquilo que nós</i></p>	E5

	<p><i>dissermos que ele não consegue fazer... não consegue fazer um jogo de encaixe ou não toca sequer numa tinta... com o tempo isso tudo se faz, é a resposta que eu tenho!</i></p> <p><i>A profissão de educadora ainda é vista muito como... ora bem (...) se é professora tem um nível se é educadora é um muda fraldas!</i></p>	
	<p><i>(...) desvalorização total (...) os pais, a sociedade olham para nós como babás, simplesmente como isso...é um depósito de crianças, eles vão para lá só para brincar um bocadinho (...)</i></p> <p><i>(...) eles não têm noção nenhuma do que se passa aqui... o quê que se trabalha, os objetivos, porque há, existem! Mas como não são globalmente conhecidos acabam por serem banalizados e acabamos por ser esquecidos (...) como educadora de creche não há grande valorização!</i></p> <p><i>Em creche não! Em jardim sim! (...) a nível geral, sociedade mesmo (...) familiares e amigos dizem. Ah ser educadora é fácil é só tomar conta de crianças! Assim (...) No jardim já há aquela (...) exigência dos pais...aqui não há exigências...ou seja a desvalorização de creche!</i></p>	E6
	<p><i>Sim, sim! (...) as educadoras de creche, acho que não dão muita valorização... porque são muito pequeninos, é como quem não é preciso trabalhar muito (...) valorizam mais uma educadora que está no pré-escolar (...) acho que julgam que as educadoras de creche não têm que ter muito trabalho e acho que está errado porque o desenvolvimento começa todo na creche!</i></p>	E7
	<p><i>(...) em relação às famílias (...) e em relação à sociedade, ao meio envolvente... hoje em dia os pais como sentem essa necessidade e têm mesmo que colocar os filhos em creche começam a dar o clique muito mais cedo e a sentirem necessidade de respostas adequadas e preocupam-se com o</i></p>	E8

	<p><i>desenvolvimento dos filhos e que os filhos se desenvolvam de uma maneira feliz mas de uma forma harmoniosa e global! Hoje em dia não sinto tanto isso (...)</i></p> <p><i>(...) hoje em dia às vezes também ouço: oh também com os pequeninos não há muito para fazer é só brincar! ... esquecem-se é que efetivamente é brincar... mas é a brincar que eles se estão a desenvolver e é a brincar que eles estão a adquirir competências! Hoje em dia acho que já há em termos de família e de comunidade já dão mais importância (...)</i></p> <p><i>(...) eu acho que as famílias cada vez mais estão dependentes de nós, estão dependentes das instituições, estão dependentes das creches... sabem que o tempo que têm em casa, (...) não é um tempo de... de qualidade (...) portanto depois passam para nós cada vez mais cedo e desde o berçário essa responsabilidade de os fazer crescer em todos os aspetos e em todos os sentidos!</i></p>	
	<p><i>Já senti sim mas considero que somos nós que temos que mudar essa visão da educação de infância... mostrar às famílias que o nosso trabalho é fundamentado e sempre realizado com algum propósito... quando se trabalha com intencionalidade pedagógica não há como desvalorizar.</i></p> <p><i>(...) quem conhece o nosso trabalho efetivo, reconhece... quem não acompanha, não reconhece e continua a considerar as educadoras como amas... penso que esta ideia também está muito relacionada com a história da educação de infância... aquela ideia de entreter ... de ter jeito para crianças.</i></p>	E9
	<p><i>(...) cada vez mais vejo, por parte de alguns pais, que não valorizam o nosso trabalho, alguns devem achar que somos meramente amas de guarda.</i></p>	E10
	<p><i>Felizmente trabalho numa instituição que me permite adequar as minhas práticas</i></p>	E11

	<p><i>pedagógicas... ser educadora de infância independentemente da valência... sim, por isso... nunca senti qualquer desvalorização.</i></p> <p><i>(...) perante a sociedade, a educadora que trabalha em creche é ainda vista por muitas pessoas como... como uma pessoa que toma conta de crianças enquanto os pais estão a trabalhar. Vejamos o próprio Estado... o próprio Estado não investe nesta área e assim nunca mais somos valorizadas pelo que fazemos.</i></p>	
	<p>Sim, claro... em contexto de creche, os profissionais, na maior parte das vezes, são encarados como alguém que “toma conta” das crianças e os “entretém” durante umas horas, cantando umas canções.</p>	<p>E 12</p>

Neste ponto de análise das opiniões das entrevistadas quanto ao reconhecimento social e valorização da profissão de educador de infância, podemos perceber que as entrevistadas, na sua grande maioria, já sentiram desvalorização do trabalho realizado em creche, como é o caso das entrevistadas (E1), (E4), (E5), (E6), (E7), (E9), (E10) e (E12). Apenas as entrevistadas (E2), (E3), (E8) e (E11) não sentiram desvalorização da sua profissão enquanto educadoras a exercer funções em creche.

As entrevistadas que afirmam já ter sentido desvalorização profissional no seu contexto profissional alegam vários fatores para tal ter acontecido, tais como, o facto dos pais acharem que em creche não se trabalha, não se faz nada (E1), (E4) e (E7); os pais atribuírem um carácter meramente assistencialista à resposta social de creche, vendo as educadoras de infância apenas como prestadoras de serviços (E5), (E6), (E10) e (E12). Apenas a entrevistada (E9) afirmou ter sentido desvalorização profissional, mas defende que cabe ao educador mudar perceções dos pais através de um trabalho fundamentado, realizado com um propósito, pois, havendo intencionalidade educativa não há desvalorização.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

No que diz respeito ao reconhecimento social da profissão de educadores de infância, as entrevistadas (E1), (E2), (E4), (E5), (E6), (E7), (E9) e (E11) afirmam não haver reconhecimento da profissão na sociedade. Apenas as entrevistadas (E3) e (E8) reconhecem haver alterações nas concepções da sociedade quanto à profissão de educador de infância.

Vários são os argumentos utilizados pelas entrevistadas que afirmam não haver reconhecimento social da sua profissão, tais como, a falta de reconhecimento por parte dos docentes de outros níveis de ensino (E1); a perceção da sociedade quanto à creche e ao seu carácter apenas assistencialista (E2), (E6), (E9), reconhecimento da profissão de educadores de infância mas apenas os que exercem funções em jardim de infância (E4); (E11); a falta de reconhecimento da creche por parte do Estado (E11).

A entrevistada (E3) sente que houve mudanças a nível do reconhecimento social da sua profissão desde que surgiram alterações à formação inicial dos educadores de infância, havendo, desta forma, reconhecimento da sua profissão. Para a entrevistada (E8) há reconhecimento da sua profissão uma vez que os pais, cada vez mais, precisam da resposta social de creche para suprir as suas necessidades. Neste sentido, surge assim a necessidade de respostas adequadas relativas ao desenvolvimento dos seus filhos, e, conseqüentemente, reconhecimento social da sua profissão pela necessidade sentida pelos pais.

Com base nas teorias exploradas nesta investigação, podemos observar várias correspondências. Uma delas diz respeito à falta de reconhecimento por parte dos docentes de outros níveis de ensino, como explica a entrevistada (E1), que vai ao encontro da teoria de Oliveira-Formosinho (2000, citada por Cardona, 2008) explorada no ponto 3.3 desta investigação, que recai sobre o papel do educador de infância na creche ser, em diversos aspetos, similar ao papel dos outros professores, mas sendo diferente em muitos outros. Os próprios autores envolvidos na educação têm sentimentos ambivalentes no que

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

se refere à questão de serem iguais ou diferentes de outros profissionais da educação.

A entrevistada (E3) ao afirmar que sente que houve mudanças a nível do reconhecimento social da sua profissão desde que surgiram alterações à formação inicial dos educadores de infância, havendo, desta forma, reconhecimento da sua profissão, vai ao encontro da opinião da autora Craveiro (2016), explicada no ponto 3.3 desta investigação, que sublinha o facto das novas alterações à formação inicial dos educadores de infância valorizarem a profissão docente, a dignificação da atividade dos professores e dos educadores de infância e a perspetiva de que a formação inicial dos professores é um dos aspetos mais importantes para assegurar a qualidade da educação.

As entrevistadas (E5), (E6), (E10) e (E12) defendem que os pais atribuem um carácter meramente assistencialista à resposta social de creche, vendo as educadoras de infância apenas como prestadoras de serviços. Estas afirmações vão ao encontro das contestações de Formosinho (2018), observações explicadas no ponto 2.2 deste estudo, que alegam que, realmente, a necessidade social de guarda das crianças enquanto as mães trabalham vem afirmar os contextos de atendimento à infância com um carácter assistencial.

Também a falta de reconhecimento da creche por parte do Estado, como afirma a entrevistada (E11), vem corroborar as conclusões ressalvadas no estudo da OCDE do M.E (2000) sobre a necessidade de uma aposta governamental na faixa etária dos 0 aos 3 anos, assim como acontece para a faixa etária dos 3 aos 6 anos, acrescentando, ainda, a necessidade de atenção da qualidade educativa das instituições, desde os 0 anos, assunto abordado no ponto 2.2 desta investigação.

Para a entrevistada (E8), o reconhecimento da sua profissão uma vez que os pais, cada vez mais, precisam da resposta social de creche para suprir as suas necessidades e a necessidade de respostas adequadas relativas ao

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

desenvolvimento dos seus filhos, e, conseqüentemente, reconhecimento social da sua profissão pela necessidade sentida pelos pais, vai ao encontro da defesa de Portugal (1998), explicada no ponto 2.2.2 desta investigação. Para Portugal (1998) a creche, além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos e não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo.

5. Formação em creche

Tabela nº12 - Subcategoria: Formação inicial em creche

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
Formação inicial em creche	<p><i>Eu tive apenas um contacto de 3 semanas, não, de 2 semanas de um estágio. (...) uma semana de observação e só tive um estágio de 3 semanas onde tive que fazer uma intervenção pequena.</i></p> <p><i>(...) optei por fazer ali uma formação em creche que na altura foi a faculdade que organizou. (...) Mas realmente não existe formação e nós entramos no campo de trabalho efetivamente sentimo-nos completamente desorientadas nesse sentido (...)</i></p> <p><i>(...) cada pessoa investir pessoalmente na sua formação ao longo da vida e procurar saber mais sobre creche.</i></p>	E1
	<p><i>Não...quando eu tirei o curso há 19 anos, quando eu acabei havia uma lacuna que já foi referida na própria escola antes de sairmos que apesar de termos feito estágio em creche há uma lacuna na matéria lecionada no curso... é muito pouco... não estamos preparadas para ir trabalhar... sair do curso e ir trabalhar para creche!</i></p> <p><i>(...) eu tive que pesquisar e estudar e</i></p>	E2

	<p><i>entender porque é uma realidade diferente que eu não estava preparada (...)</i></p> <p><i>(...) educadora é uma constante formação, nem que seja autoformação.</i></p>	
	<p><i>Eu não tive praticamente formação em creche! Sinto-me completamente perdida (...)</i></p> <p><i>(...) eu tenho muita falta de formação em creche, muita! A minha formação inicial tem muita.</i></p>	E3
	<p><i>Não, eu na minha licenciatura (...) nós temos muito pouco estágio em creche, ou seja, (...) nós tivemos no segundo ano um estágio de observação de 3 dias (...) e quando fazemos a especialização em pré-escolar e 1º ciclo é só pré-escolar... a creche... eu não tive estágio em creche (...) tive 3 dias e foi só observação... fazer registos de observação e pouco mais... temos muita teoria... sim imensa... mas acho que nos falta colocar a teoria em prática...porque às vezes a teoria vai caindo em esquecimento se não a pusermos em prática diariamente.</i></p>	E4
	<p><i>Nunca são suficientes. Na minha parte porque não tive formação específica em creche...a única coisa que eu tive foi um estágio observatório...ajudou sim mas acaba por não me ensinar nada porque eu não estive no contexto, no terreno (...)</i></p>	E5
	<p><i>São suficientes no momento em que estamos, ou seja, que não há a valorização devida da creche...havendo uma valorização de creche (...) acho que aí sim temos que melhorar a nível de formação, mais coisas específicas!</i></p> <p><i>(...) eu sempre tive estágio profissional desde o 1º ano, tive pelas valências todas... tive conhecimento de todas as valências e nós fomos fazendo formação ao longo dos anos e fomos estando em creche, estando em berçário, estando... os meus estágios foram praticamente todos em creche tirando o último que foi nos 4 anos (...)</i></p>	E6

	<i>mas como estamos agora em creche, como é valorizada agora a creche acho que é essencial (...)</i>	
	<i>Não, acho que há mesmo carência. Acho que nós somos mal preparados para a valência de creche! Porque estamos pouco tempo em estágio a nível de creche (...)</i> <i>(...) dão mais ênfase ao jardim de infância do que à creche (...) e depois quando nós chegamos a esta realidade temos que (...) encarar as coisas como elas são e temos que tentar fazer aquilo que aprendemos, mas mais em jardim e adequar à creche (...)</i>	E7
	<i>Não, não são minimamente suficientes! Eu também já tirei o curso há muitos anos, não é? Agora poderá estar numa linha diferente, mas há colegas novas que acabaram de entrar e elas falam, vamos falando e vamos comunicando e continuam a sentir as mesmas dificuldades! Aquilo que elas sentem é que vêm com muita teoria, bastante teoria... mas depois para pôr em prática quando se deparam com (...) tudo aquilo lhes parece pouco útil para o dia-a-dia e para as dificuldades que encontram! Portanto acho que deveriam apostar teoria (...)</i> <i>(...) tinha que haver conteúdos mais práticos, conteúdos de terreno, conteúdos em que a pessoa experimenta, em que a pessoa perceba no terreno o porquê que é assim (...)</i> <i>(...) essa falta da escola prática, de estratégias para como lidar com um imprevisto, não existe vem-se com a cabeça cheia de coisas formatadas que depois falham o dia-a-dia (...) acho que as pessoas ficam muito ansiosas quando acabam de sair da faculdade e pegam num grupo de pequeninos, bem mais ansiosas que quando pegam num pré-escolar!</i>	E8
	<i>Sim considero. O meu curso de formação inicial, e como disse no início desta entrevista, focaliza-se mais na valência do</i>	E9

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

	<i>pré-escolar.</i>	
	<i>(...) atualmente, já há mais investimento nesta valência. Quanto aos conhecimentos adquiridos na formação inicial, são muito vagos, até pelo tempo de estágio que se tem comparado com a valência de pré-escolar. Quando na realidade, é muito mais do que se aprende.</i>	E10
	<i>Atualmente acho que o currículo... para quem ingressa no curso de Educação Básica e Educadores de Infância, não está adequado... e os estágios não se concentram em creche. Isso foi uma alteração que nunca deveria ter sido feita... pois... por isso... eu tenho conhecimento de colegas que tiraram o curso sem terem realizado um único estágio em creche. É importantíssimo que haja formação ao nível de creche pois isso faz com que os futuros educadores rejeitem o ensino em creche, por nunca terem tido a oportunidade de conhecer esta realidade.</i>	E11
	<i>Acho que existe uma lacuna muito grande na formação inicial no que diz respeito à creche... ou fazemos formação complementar ou somos deparados com desafios diários.</i>	E 12

Com base nesta tabela, podemos verificar a unanimidade na opinião das entrevistadas quando corroboram com a necessidade de uma formação inicial mais especializada para a resposta social de creche.

Apenas a entrevistada (E6) defende que esta necessidade de especialização está ligada ao facto de haver valorização da creche ou não. Acredita que, se não houver valorização da creche, não há necessidade de mais formação especializada.

As entrevistadas argumentaram a necessidade de formação especializada aliada ao facto de terem tido pouco tempo de estágio no contexto de creche, como foi o caso das entrevistadas (E1), (E2), (E4), (E5), (E7), (E8), (E10) e (E11).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Outras entrevistadas realçaram o facto de terem sentido que a formação em creche foi escassa, como foi o caso das entrevistadas (E2) e (E3).

No caso das entrevistadas (E1) e (E12), acrescentam a necessidade de investir em formação complementar especializada para creche, fora das instituições de formação profissional.

A entrevistada (E2), acrescenta a necessidade de autonomia para pesquisar e informar-se sobre a creche.

Relativamente à entrevistada (E4), pode-se confirmar que a sua formação no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo não colmatou a necessidade de formação em creche. Acredita haver muita teoria e pouca prática.

A entrevistada (E9) afirma que a formação inicial é focalizada para jardim de infância e a entrevistada (E7) acrescenta que há a necessidade de adaptar os conhecimentos para jardim de infância à realidade da creche.

Apenas a entrevistada (E6) afirma que os estágios que fez, foram quase todos em contexto de creche.

Podemos, com isto, observar que, independentemente da formação inicial de cada entrevistada, do seu grau académico, as carências ao nível da formação inicial para o contexto de creche tem vindo a ser constante ao longo dos tempos, assim como a escassez de estágios profissionais em creche.

Com base nas teorias explicadas nesta investigação, deparamo-nos com consensos no que diz respeito à teoria e às respostas dadas pelas entrevistadas. É caso disso, por exemplo, a entrevistada (E4), onde se pode confirmar que a sua formação no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo não colmatou a necessidade de formação em creche. Apesar da configuração atual dos cursos do Processo de Bolonha, definida no Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro, onde se aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

secundário, a entrevistada (E4) não deixa de sentir necessidade de formação em creche. Quem partilha da mesma opinião é Craveiro (2016), como se pode aprofundar no ponto 3.3 desta investigação. Como defende a autora, a formação de professores apresenta algumas debilidades formativas. Destas debilidades podem se destacar, segundo Craveiro (2016), o reduzido tempo de contacto com a prática profissional e os estágios arrumados para o final da formação, aspetos salientados pelas entrevistadas (E1), (E2), (E4), (E5), (E7), (E8), (E10) e (E11). Outra debilidade salientada pela autora é a fragilidade da formação profissionalizante na preparação para a especificidade do exercício da profissão em creche, aspeto salientado pelas entrevistadas (E1), (E2), (E3) e (E12). Também Vasconcelos (2011) corrobora com esta teoria ao afirmar que a atual formação inicial de educadores de infância não prepara os educadores de infância de modo adequado para a intervenção em creche, acrescentando, a necessidade de uma reestruturação do plano de formação de educadores de infância onde se generalizarem pós-graduações e mestrados no atendimento dos 0-3 anos, com a correspondente produção de investigação.

6. Supervisão Pedagógica

Tabela nº13 - Subcategoria: Formação e monitorização da prática

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
Formação e	<i>Sim. Existe da minha parte. Eu infelizmente não consigo estar tanto tempo quanto gostaria nas salas. Vou realmente fazer observação, levo sempre o guião estruturado para conseguir focalizar e observar aquilo que pretendo e depois em reuniões quer com a equipa pedagógica de cada sala quer depois em reuniões de equipa docente. Há aqui alguns desafios e planos de ação que nós tentamos fazer para melhorar a nossa prática pedagógica.</i>	E1
	<i>Sim. Supervisão existe em creche assim como no pré-escolar, é só pela educadora...</i>	E2

<p>monitorização da prática</p>	<p><i>há momentos de reuniões em que podemos partilhar algumas questões mas será sempre a supervisão feita pela educadora que avalia o seu próprio trabalho e o trabalho da restante equipa.</i></p> <p><i>Claro que sim, no sentido sempre de poder alterar e melhorar sempre a postura, o comportamento, os objetivos... as próprias atividades, o próprio plano que estamos a pôr em prática.</i></p> <p><i>(...) sempre que supervisionamos aquilo que nós próprios fazemos (...) faz com que melhoremos (...) o nosso futuro e por isso sejamos (...) no futuro mais profissionais, mais empenhados, com mais sucesso.</i></p>	
	<p><i>O acompanhamento de uma técnica da Segurança Social pelo menos uma vez por ano vai lá à escola (...). Em termos de trabalho de equipa, temos uma coordenadora que é a responsável pedagógica por todas as salas não só especificamente da creche... mas não temos esse rigor de supervisão... temos reuniões de educadores, partilhamos, mostramos os nossos documentos, trocamos ideias... mas não é como supervisão assim oficial (...). É mais pela própria entidade da Segurança Social quando ela lá vai... que nos pedem os documentos, a capa, os processos das crianças... nesses aspetos sim temos a supervisão!</i></p> <p><i>(...) é assim na minha realidade profissional não... não porque nós somos também poucas educadoras, somos 4 (...) temos reuniões semanais onde (...) sabemos o trabalho uma da outra (...) E temos abertura também para... perguntar seja o que for, para tirar dúvidas, para trocar ideias... portanto no meu caso, não, não considero que seja importante.</i></p>	E3
	<p><i>Sim em todas as valências, a nossa coordenadora pedagógica faz... a avaliação... controla as avaliações, controla as planificações... regularmente vem às salas</i></p>	E4

	<p><i>para perceber o que se passa e o que não se passa... temos sempre a presença da coordenadora pedagógica. (...) eu sempre me senti muito apoiada por ela em tudo.</i></p> <p><i>Nós aqui fazemos reuniões mensais de todas as valências creche e pré-escolar (...) planificamos isso tudo em conjunto (...). A planificação é enviada mensalmente para a coordenadora, a coordenadora vê, se tiver ok... fantástico os pais recebem por e-mail... se não, fala connosco (...)</i></p>	
	<p><i>Existe, a supervisão é importante...sou eu que a faço (risos) tento apoiar sempre as minhas colaboradoras naquilo que sei consoante a minha formação, consoante aquilo que leio, consoante as ideias delas, os grupos que têm e vou apoiando da melhor maneira possível...sim é importante (...)</i></p>	E5
	<p><i>Sim, é geral. (...) a supervisão é feita por uma colega... porque a supervisão direção/direção é uma supervisão que não pode fazer no sentido em que a direção não é da área... temos a coordenadora pedagógica que é colega, para além de ser coordenadora é colega (...)</i></p> <p><i>(...) a última palavra será dela logicamente... mas tentamos sempre chegar a um consenso (...) fazemos uma planificação mensal aqui, em que é enviada posteriormente (...) para a direção e para a coordenação... e a coordenação dando o ok é ela que imprime, é ela que fala comigo... acho que este ponto não devia estar aqui e vamos alterando (...)</i></p>	E6
	<p><i>Sim (...) alerta-nos, tenta-nos ajudar quando nós falhamos (...) a nossa supervisora esteve sempre lá para nos apoiar, para nos ajudar naquilo que fazíamos bem ou mal... e tentar, da prática dela, que nós fizéssemos as coisas por melhor (...)</i></p>	E7
	<p><i>É assim, para mim tem sido, tem sido... muito importante (...) acho que essa supervisão foi muito importante para mim porque teve o cuidado de haver muitas reuniões onde era</i></p>	E8

	<p><i>explicado o porquê das alterações, o porquê que as coisas funcionam assim... portanto deu-me uma visão muito mais alargada das coisas... fez-me remodelar em muita coisa a forma de trabalhar no dia-a-dia... achei que enveredamos por uma vertente mais ativa, mais participativa por parte da criança!</i></p> <p><i>Todos os registos e o tipo de grelhas, o tipo de planificação, as avaliações diárias, as avaliações semanais ajudam imenso a chegar a um final do ano, a avaliar um projeto pedagógico de uma forma tranquila, serena, porque ele praticamente está avaliado! Porque ele é avaliado diariamente, e é avaliado semanalmente!</i></p>	
	<p><i>Não. Existe sim acompanhamento e monitorização por parte da Segurança Social, anualmente.</i></p> <p><i>Sim claro. Faz todo o sentido. A supervisão pretende ajudar a ampliar os níveis de qualidade portanto só vejo mais-valias na sua implementação regular.</i></p>	E9
	<p><i>Não. Poderia ser uma mais-valia, quer para o educador, quer para a instituição.</i></p>	E10
	<p><i>Se supervisão for referente ao apoio e orientação da Diretora Técnica... sim... considero que existe supervisão tanto na creche como no pré-escolar... o trabalho é realizado sempre em equipa e com acompanhamento permanentemente.</i></p> <p><i>Isso é fundamental existir... para que haja uma boa adequação quer dos métodos quer das estratégias que cada valência implica... Uma boa gestão só tem sucesso quando trabalhamos em conjunto.</i></p>	E11
	<p><i>Sim, tem sido muito importante. Como forma de aumentar os níveis de qualidade da instituição.</i></p>	E 12

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Com base nos registos desta tabela sobre a importância da supervisão pedagógica enquanto apoio à formação e monitorização das práticas, podemos observar que a maioria das entrevistadas afirma existir supervisão nas suas instituições, como é o caso das entrevistadas (E1), (E2), (E3), (E4), (E5), (E6), (E7), (E8), (E11) e (E12).

Apenas as entrevistadas (E9) e (E10) afirmam não existir supervisão nas suas instituições. No caso da entrevistada (E9) existe monitorização e acompanhamento da segurança social. No entanto, ambas reconhecem o valor da supervisão, ampliando os níveis de qualidade de educação, ajudando no trabalho dos educadores de infância e como mais-valia para a instituição.

No caso das entrevistadas que usufruem de supervisão nas suas realidades educativas, várias são as formas enunciadas como tal supervisão é realizada, por exemplo, através da observação das práticas (E1) e (E4); reuniões com vista à melhoria das práticas pedagógicas (E1), (E2), (E3), (E4), (E6) e (E8); supervisão realizada pela educadora, avaliando a sua prática pedagógica e da sua equipa (E2); planificação e avaliação conjuntas (E4), (E5), (E6), (E7) e (E11).

A entrevistada (E8) afirma que a supervisão na sua instituição também veio ajudar na organização da documentação e na respetiva avaliação, por ser um processo contínuo.

No caso da entrevistada (E12), acrescenta que a supervisão tem sido muito importante como forma de aumentar os níveis de qualidade da instituição.

Apesar da entrevistada (E3) usufruir de supervisão na sua realidade educativa, não sente muita necessidade nessa supervisão visto a sua realidade educativa ser um meio pequeno.

Com base nas observações das respostas das entrevistadas e das teorias explanadas no ponto 5.1 desta investigação, podemos observar que as entrevistadas (E1), (E2), (E3), (E4), (E6) (E8) e (E9) vão ao encontro das ideias

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

de Vieira (1993, citada por Vieira & Moreira, 2011), que entende que as atividades supervisiva e pedagógica fazem parte de um mesmo conjunto: indagar e melhorar a qualidade da ação educativa. Vieira (1993) acrescenta o pressuposto básico de que a pedagogia sem supervisão será menos pedagógica, o que significa que qualquer professor deverá regular criticamente a sua ação. Esta afirmação vem refutar a ideia da entrevistada (E3), de que não sente muita necessidade de supervisão visto a sua realidade educativa ser um meio pequeno. Aqui não está em causa ser um meio pequeno ou grande, mas sim a intencionalidade pedagógica atribuída à realidade educativa.

Segundo Scapin (1999, citado por Severino, 2007), ideia desenvolvida nesta investigação no ponto 5.1, o supervisor deve envolver-se na procura constante de respostas às perguntas que surgem, inerentes ao movimento do quotidiano educativo, tentando encontrá-las no seu próprio interior e partilhá-las com os que vivenciam o processo. Neste sentido, podemos ver que esta ideia vai ao encontro das realidades educativas das entrevistadas (E1), (E2), (E3), (E4), (E5), (E6), (E7), (E8) e (E11) através de reuniões e planificações conjuntas.

No ponto 5.2 desta investigação pode-se observar as opiniões de Alarcão e Tavares (2010) quanto ser da responsabilidade do educador de infância a supervisão do seu trabalho, refletindo sobre as suas planificações e práticas pedagógicas, afirmando que a supervisão tem também uma dimensão auto-reflexiva e auto-formativa. Neste sentido, a opinião dos autores vai ao encontro da situação profissional da entrevistada (E2) que afirma que a supervisão é realizada pela própria, avaliando a sua prática pedagógica e da sua equipa.

CAPÍTULO VIII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que ao longo do documento muitas ideias foram expostas, analisadas e discutidas, pelo que nesta etapa final, talvez já não haja muito a acrescentar. Contudo, consideramos pertinente ressaltar alguns aspetos que nos parecem mais relevantes das realidades observadas.

O que defendemos é que sendo a creche um local onde são proporcionadas as primeiras aprendizagens, então é necessário promover a qualidade com consciência de toda a sua realidade educativa, entendendo muito bem qual o papel do educador de infância e sua função nesta resposta social.

Então, como última pretensão desta investigação, retomando a nossa pergunta de partida “Qual a perceção dos educadores de infância sobre a existência das Orientações Curriculares oficiais do M.E para creche e a sua ligação com a identidade profissional dos Educadores de Infância de creche e valorização profissional?”, e com o intuito de refletirmos sobre o modo como a nossa investigação lhe deu resposta, iremos agora analisar de uma forma mais aprofundada, cada um dos objetivos definidos inicialmente para o presente trabalho.

Neste sentido, o primeiro objetivo traçado pretendia **perceber a perspetiva dos educadores entrevistados sobre a importância da creche e a presença de profissionais nesta resposta social.**

Em primeiro lugar, importa sublinhar que estas educadoras procuram atribuir à educação das crianças dos zero aos três anos uma intencionalidade educativa e a procura permanente da construção de um discurso educacional. Tais processos traduzem-se através da associação constante entre cuidados e educação.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Também valorizam a necessidade de existir educadores de infância a partir dos três meses de idade, não compreendendo a inexistência de um educador de infância nas salas de crianças com idades compreendidas entre os três meses e a aquisição da marcha com base nos objetivos, atividades e serviços definidos para creche. Como justificação para tal, argumentam a necessidade de educadores de infância para desenvolverem trabalho pedagógico no contexto de creche, pois compete a estes criar um contexto de qualidade, facilitador de aprendizagens e impulsionador de desenvolvimento do seu grupo de crianças.

Concomitantemente, e uma vez que o segundo objetivo preconizado na nossa investigação abrangia **perceber se é importante que haja orientações curriculares para creche.**

Sabemos que a resposta social de creche se encontra sob tutela do M.T.S.S.S. O que podemos refletir, partilhando da opinião das entrevistadas, é que toda a realidade educativa que acontece na resposta social de creche deverá ter orientações pedagógicas reconhecidas por parte do M.E, e, conseqüentemente, uma parceria ou envolvimento entre estes dois Ministérios relativamente à creche.

Um currículo para creche deveria ter características diferentes de um currículo para crianças mais velhas pois, o trabalho junto de crianças entre os 0 e os 3 anos de idade tem especificidades próprias. Esta necessidade de orientações curriculares alicerçada à intencionalidade educativa fundamenta as práticas diárias com crianças com menos de 3 anos de idade.

Então, o terceiro objetivo apresentava como enfoque, **recolher contributos para a elaboração das orientações curriculares.**

Compreende-se como contributos para a elaboração de orientações curriculares para creche, a parte emocional, a autonomia, a formação pessoal e social, a exploração sensorial, a valorização das rotinas diárias, a

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

organização do espaço, do tempo, o desenvolvimento motor, as relações de afetividade entre adulto e criança ou entre pares e a necessidade de brincar.

Defende-se a existência de diversidade curricular tendo em conta os objetivos, conteúdos, atividades e avaliação consagrando a cultura do quotidiano das crianças, dos seus saberes, dos seus contextos e das suas interações sociais. Serve o documento das orientações curriculares como um documento orientativo, com referências a objetivos e áreas de desenvolvimento, com indicadores de avaliação, como forma dos educadores se orientarem e se ajustarem à sua realidade educativa.

Com o quarto objetivo pretendia-se **perceber o que, no presente, orienta a ação do educador, através do levantamento dos instrumentos utilizados e o que os compõe (ex: plano pedagógico e sua avaliação).**

Na ausência de linhas orientadoras legislativamente reconhecidas para a realização de um trabalho pedagógico na resposta social de creche, alguns são os instrumentos utilizados para a orientação da ação do educador em creche. Podemos observar a utilização de planificação em rede com base nos temas abordados nos manuais da segurança social, planificação por temas a abordar, planificação por objetivos de progresso, planificação conjunta para as respetivas salas e para a instituição, planificação com base na observação, interesse e necessidades das crianças e elaboração do plano com base nas OCEPE mas adaptando os objetivos para creche.

No que se refere à avaliação também são diversos os instrumentos utilizados, desde reflexões semanais, através de registos escritos, avaliações individuais, avaliação conjunta com equipa e pais e registos de observação.

Há bastante liberdade ou escolha para a orientação da ação do educador de infância em creche, como percebemos pelas entrevistadas, que maioritariamente, utilizam a sua autonomia na elaboração de instrumentos utilizados para a elaboração dos seus planos de atividades sociopedagógicas.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

O quinto objetivo prendia-se com o intuito de **apurar se os educadores de infância de creche têm uma identidade específica.**

Não há unanimidade na opinião das entrevistadas que tanto acreditam que um educador de infância a exercer funções em creche tem uma identidade específica como acreditam que não tem.

Por um lado, a identidade profissional dos educadores de infância a exercerem funções em creche e dos educadores de infância a exercerem funções em jardim de infância é muito diferente, por outro, educadores de infância que trabalham em jardim de infância e os educadores de infância que exercem funções em creche têm todos a mesma identidade profissional. Desta forma, surgem, por um lado, sentimentos de pertença e de integração no grupo profissional em questão, por outro, surgem sentimentos de diferenciação em relação a outros profissionais.

O sexto objetivo pretendia **entender em que medida a existência de orientações curriculares para creche pode contribuir para a afirmação da identidade profissional dos educadores de Infância.**

A grande maioria das entrevistadas concorda com a existência de orientações curriculares como contributo para a afirmação da identidade profissional dos educadores de infância a exercer funções em creche. Temos a atribuição de uma intencionalidade educativa para o contexto de creche com a elaboração de orientações curriculares, os educadores em creche passarem a ser vistos com outra relevância, não havendo tanta comparação com docentes de outros níveis de ensino, haver igualdade na forma como se vê um educador de creche e um educador em jardim de infância, começando pela contabilização do tempo de serviço. Seria um ideal, no que respeita à contabilização dos anos de serviço docente a todos aqueles que desempenham funções educativas no contexto de creche.

Acreditam que os educadores de infância que exercem funções em contexto de creche continuam a sentir desprestígio e insatisfação profissional,

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

pretendendo, apenas, que haja reconhecimento da sua profissão e a valorização da sua imagem social, através da atribuição de uma intencionalidade educativa à resposta social de creche.

O sétimo objetivo intentava em **compreender de que modo a existência de orientações curriculares para creche pode contribuir para a valorização da profissão.**

A maioria das entrevistadas concorda com a ligação das orientações curriculares à valorização da profissão, defendendo que a existência de um documento nacional, um currículo para creche vai validar o trabalho realizado pelos educadores de infância que exercem funções em creche. Também o facto de passar a haver orientações curriculares implica que os educadores de infância deixam de sentir necessidade de explicar aos pais que o trabalho realizado em creche tem uma intencionalidade educativa, para além do carácter assistencial associado a esta resposta social. Com isto querem dizer que, havendo reconhecimento desta resposta social por parte do M.E começa a haver igualdade entre educadores de creche e educadores em jardim de infância. Sentem-se desvalorizadas pelos próprios colegas que intervêm em jardim de infância, pelas famílias e pela sociedade em geral. Importa sublinhar que o grupo de educadoras de infância é um grupo profissional qualificado do ponto de vista académico, pelo que há necessidade de ser reconhecido e valorizado, independentemente da valência ou contexto de intervenção.

O oitavo objetivo propunha **averiguar de que forma a existência de orientações curriculares para creche pode contribuir para a afirmação da creche em termos sociais.**

A existência de orientações curriculares vem atribuir à creche uma especificidade pedagógica que, até à data, não existe. O facto de existir um documento legislativo, aprovado pelo M.E vai alterar concepções e olhares perante a resposta social de creche e do profissional que, na mesma, exerce funções.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Na atualidade não há reconhecimento social da sua profissão como, por exemplo, a falta de reconhecimento por parte dos docentes de outros níveis de ensino, a perceção da sociedade quanto à creche e ao seu caráter apenas assistencialista, reconhecimento da profissão de educadores de infância mas apenas os que exercem funções em jardim de infância e, sobretudo, a falta de reconhecimento da creche por parte do Estado, são alguns dos aspetos salientados pelas entrevistadas. Entenda-se que creche, além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas das crianças mais pequenas e que a creche não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo.

O nono e penúltimo objetivo tencionava **apurar se os educadores de infância consideram que tiveram, na formação inicial, uma formação suficiente para trabalhar em creche.**

Foi unânime a opinião das entrevistadas quanto à falta de formação para trabalhar em creche. A formação de professores apresenta algumas lacunas formativas como, por exemplo, o reduzido tempo de contacto com a prática profissional e os estágios aparecerem apenas no final da formação. Outra lacuna salienta a fragilidade da formação do profissional para a preparação para a especificidade do exercício da profissão em creche. Urge, assim, a necessidade de uma reestruturação do plano de formação de educadores de infância.

O décimo e último objetivo pretendia **apurar se os educadores de infância consideram importante/útil haver supervisão pedagógica na creche, enquanto fator de apoio à formação e à monitorização da prática.**

Neste contexto, a maioria das entrevistadas defende a necessidade de haver supervisão pedagógica na creche. Devem os supervisores ter um papel de apoio e orientação aos educadores de infância, saber escutá-los e apoiá-los nas decisões tomadas, bem como o papel de levar os educadores a refletir sobre a prática desenvolvida.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Constatamos, por parte das entrevistadas, o agrado por se encontrarem sujeitas a uma supervisão pedagógica nesta resposta social, pois mencionaram a necessidade de receber orientações específicas para este contexto educativo, bem como receber uma análise do seu trabalho pedagógico com vista a melhorá-lo ou reforçando os pontos bons do seu desempenho.

Após todas estas análises e a apresentação dos aspetos que nos parecem mais significativos sobre as perspetivas das doze educadoras de infância, passamos a apresentar algumas sugestões, de forma a enriquecer futuras reflexões e investigações no âmbito da problemática em estudo. Apresentamos, ainda, algumas limitações e implicações do estudo a nível pessoal.

Importa salientar que, nesta investigação, contactamos com uma pequena amostra de sujeitos o que, de facto, representa uma limitação do presente estudo, por isso não se pretende generalizar os resultados obtidos. No entanto, constatamos que se a problemática identificada persiste ao longo dos anos, implicitamente existem inúmeros educadores de infância na mesma situação, com as mesmas dificuldades.

Acabamos este estudo com sentimentos dúbios: por um lado, a sensação de dever cumprido, pelo enriquecimento pessoal e profissional que resultou desta investigação, por outro, com a consciência de que este estudo chega ao fim, contudo envolto da sensação de estar longe de ter terminado. Este estudo exploratório representa o início de uma mudança, da mudança de mentalidades, da necessidade de melhoria de práticas pedagógicas na resposta social de creche.

Relativamente às limitações do estudo, não podemos deixar de assinalar o facto de o estudo se ter prolongado no tempo. Importa referir que estivemos na presença de um trabalho difícil, demorado, exaustivo e mobilizador de leituras, releituras, de amadurecimento de ideias, de escrita e reescrita, que requereu muito trabalho. No entanto, consideramos que o percurso

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

investigativo foi muito rico em oportunidades de aprendizagem. Assumimos uma atitude permanente de questionamento, de procura de conhecimentos e reflexões. Para tal, muito contribuiu a partilha de experiências que cada educadora de infância nos proporcionou. A capacidade de abertura das doze educadoras face às suas perspetivas, assim como a disponibilidade e simpatia com que sempre nos acolheram, mostraram-se aspetos facilitadores de todo o percurso e enriqueceram a nossa investigação.

Temos consciência de que muito ficou por explorar, contudo, estamos certas que outros estudos virão com o objetivo de dar continuidade e aprofundar a reflexão desta investigação, visto ser uma problemática de grande interesse e todos os elementos analisados apontarem para a necessidade de continuidade da desmistificação dos modos de ser educador de infância a intervir em creche.

Neste sentido, e como investigações futuras, consideramos que poderão ser desenvolvidos estudos que revelem práticas de excelência de educadores de infância a intervir em contexto de creche, criando incentivos para a investigação e divulgação de práticas pedagógicas de qualidade em contexto de creche, de forma a ser reconhecida a sua dimensão educativa e social. Também métodos para implementar uma articulação acordante entre a formação inicial e a intervenção educativa na resposta social de creche, para que a prática sirva como fundamento da teoria, de modo a desenvolver a perspetiva da creche numa vertente educativa e não apenas assistencialista.

Para finalizar, acreditamos que a realização desta investigação poderá estabelecer-se como um contributo para a reflexão sobre a perspetiva da creche e a adequada intervenção por parte dos educadores que exercem funções nesta resposta social, assim como, perceberem qual a sua identidade neste contexto, constituindo-se ainda, como um momento de desenvolvimento pessoal e profissional, que certamente influenciará toda a nossa intervenção pedagógica e supervisiiva futura.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2009). Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp.91-109). Lisboa: C.N.E.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola* (pp.94-120). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, A. M. V. (2009). Anexo. A Educação dos 0 aos 12 Anos Relatório-síntese da Workshop do Estudo. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 221-232). Lisboa: C.N.E.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo – Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.

Araújo, S. B. (2018). Capítulo II – A Abordagem HighScope para a Educação e cuidados em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 71-92). Porto: Porto Editora.

Bardin, L. (2018). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Viseu: Editora Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Caravaca, M. G. (2011). Plan de impulso de la educación infantil educa3. In. A. M. Bettencourt (Dir.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp.25-32). Lisboa: C.N.E.

Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.

Craveiro, M. C. (1998). Orientações curriculares para a educação Pré-escolar e identidade profissional de Educadores de Infância (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga.

Craveiro, M. C. (2011). Escutando Educadoras de Infância de Creche. In. A. M. Bettencourt (Dir.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp.93-106). Lisboa: C.N.E.

Davidson, F. & Maguin, P. (1983). *As creches: realização, funcionamento, vida e saúde da criança*. Lisboa: Livros Técnicos e Científicos.

- Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.
- Dubar, C. (1997). *A SOCIALIZAÇÃO Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento.
- Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). Capítulo IV – O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (pp. 9-12).
- Formosinho, J.⁶ (2009). À conversa com Júlia Formosinho. *C:E:I: Cadernos de Educação de Infância*, (86), 4-8.
- Formosinho, J.⁷ (2011). Educação das crianças até aos três anos – algumas lições da investigação. In *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp.61-91). Lisboa: C.N.E.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (coord.), *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 26-60). Viseu: PsicoSoma.
- Formosinho, J. (2018). Prefácio – A Educação em Creche: O Desafio das Pedagogias com Nome. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 7-27). Porto: Porto Editora.
- Giddens, A. (2013). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

⁶ Esta referência bibliográfica referida como J. Formosinho, refere-se à autoria de Júlia Oliveira-Formosinho, sendo citada por J. Formosinho por ser desta forma referida no documento mencionado.

⁷ Esta referência bibliográfica referida como J. Formosinho, refere-se à autoria de Júlia Oliveira-Formosinho, sendo citada por J. Formosinho por ser desta forma referida no documento mencionado.

- Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.
- Gonçalves, D. (2006). Da inquietude ao conhecimento, *Saber (e)Educar*, (11), 101-109.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social (s.d.). *Manual de Processos-Chave Creche*. Lisboa: ISS.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (pp. 93-121).
- Lino, D. (2018). Capítulo III – A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-111). Porto: Porto Editora.
- Ludovico, O. M. T. A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Merali, K. (2018). Nota de Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 5-6). Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Moniz, I. (2011). Abertura. In. A. M. Bettencourt (Dir.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp.15-21). Lisboa: C.N.E.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (pp. 123-142).

Nóvoa, A. (2000). Os Professores e a História da sua Vida. In: A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp. 11-31). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito da Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (pp. 43-92).

Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro*. (pp.13-36). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2011a). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2011b). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-127). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp.11-27). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2018). Capítulo I – Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 29-55). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2005). *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez Editora.

Pacheco, J. A. (2008). Prefácio. In J. A. Pacheco (org.) *Organização Curricular Portuguesa* (pp.7-10). Porto: Porto Editora.

Pimentel, J. S. (2011). Atendimento e intervenção precoce a crianças em risco dos 0 aos 3 anos: Em busca da qualidade. In. A. M. Bettencourt (Dir.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp.121-140). Lisboa: C.N.E.

Pinto, M. J. N. (2011). Comentários. In. A. M. Bettencourt (Dir.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp.39-44). Lisboa: C.N.E.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche - Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e Prática*, 1, 86-106.

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. In. A. M. Bettencourt (Dir.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp.47-60). Lisboa: C.N.E.

Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebês em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.
- Prada, M. & Garrido, M. (2016). (Ed. lit.). (2016). *Manual de Competências Académicas: Da adaptação à universidade à excelência académica*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, S.A.
- Ribeiro, M. E. C. (2005). Um breve olhar sobre a educação de hoje à luz das ideias de Paul Ricoeur. *C:E:I: Cadernos de Educação de Infância*, (74), 13-16.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, C. C. (2011). *Profissões e identidades profissionais*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Santos, L. (2011). Comentários. In. A. M. Bettencourt (Dir.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp.35-38). Lisboa: C.N.E.
- Sarmiento, M. J. (2009a). Os Olhares da Sociedade Portuguesa sobre a Criança. In I. Alarcão (coord.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp.68-90). Lisboa: C.N.E.
- Severino, M. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Vasconcelos, T. & Assis, A. (2008). Documentos curriculares para a educação de infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In J. A. Pacheco (org.) *Organização Curricular Portuguesa* (pp.53-86). Porto: Porto Editora.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Vasconcelos, T. (2009a). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras* (1ª ed.). Lisboa: Texto Editores, Lda.

Vasconcelos, T. (2009b). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In I. Alarcão (coord.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp.141-175). Lisboa: C.N.E.

Vasconcelos, T. (2012). Prefácio. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (coord.), *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 8-19). Viseu: PsicoSoma.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro, publicado no Diário da República I Série – nº300 (Estatuto dos jardins-de-infância).

Decreto-Lei nº 30/89, de 24 de Janeiro, publicado no Diário da República I Série – nº20. (Define o regime de licenciamento e de fiscalização dos estabelecimentos com fins lucrativos que exercem atividades de apoio social relativas ao acolhimento de crianças, jovens, pessoas idosas ou pessoas com deficiência).

Decreto-Lei nº 189/91, de 17 de Maio, publicado no Diário da República Série I-A – nº113 (Regula a criação, competência e funcionamento das comissões de protecção dos menores).

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, publicado no Diário da República I Série A – nº201 (Perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, publicado no Diário da República I Série A – nº201 (Perfil específico de desempenho do educador de infância).

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, publicado no Diário da República 1ª Série – nº38 (Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).

Decreto Regulamentar nº 69/83, de 16 de Julho, publicado no Diário da República I Série – nº162 (Estabelece o regime de licenciamento e funcionamento dos estabelecimentos com fins lucrativos que prossigam actividades de apoio social a crianças, jovens, deficientes e idosos estabelecido pelo Decreto-Lei nº 350/81, de 23 de Dezembro).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Despacho nº 5220/97, de 10 de Julho, publicado no Diário da República 2ª Série – nº178 (Orientações curriculares para a educação pré-escolar).

Despacho Normativo nº 131/84, de 25 de Julho, publicado no Diário da República I Série – nº171 (Aprova as normas que regulam as condições de instalação e funcionamento dos Infantários e Jardins de Infância com fins lucrativos estabelecido pelo Decreto-Lei nº 350/81, de 23 de Dezembro).

Despacho Normativo nº 99/89, de 11 de Setembro, publicado no Diário da República I Série – nº248 (Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos).

Lei nº 5/77, de 01 de Fevereiro, publicada no Diário da República I Série – nº26 (Cria o sistema público de educação pré-escolar).

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, publicada no Diário da República I Série – nº237 (Estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, publicada no Diário da República I Série A – nº34 (Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar).

Parecer nº 8/2008, de 24 de Novembro, publicado no Diário da República, 2ª Série – nº228 (Parecer sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”, elaborado pela Conselheira Relatora Ana Maria Dias Bettencourt, da iniciativa do CNE).

Portaria nº 262/2011, de 31 de Agosto, publicada na Diário da República, 1ª Série – nº167 (Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches).

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

WEBGRAFIA

Alves, C. S., Cunha, D. O., Cunha, V. M., Gatti, B., Lima, L. F., Hobold, M., Igari, C., Martins, T. G., Mussi, A. A., Oliveira, R., Rigolon, V., Pacheco, M., Pagbez, K., Pereira, R., Santos, D., S., Silvestre, M., A. & Vieira, M., M., S. (2007). Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. *Educação & Linguagem*, 10(15), 269-283. DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p269-283>

Alves-Mazotti, A., J. (2015). Histórias de vida de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação. *Revista de Educação Pública*, 24(55), 81-101. Disponível em <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2089/pdf>

Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA). Disponível em <https://www.pordata.pt/Europa/Taxa+de+emprego++dos+15+aos+64+anos++por+grupo+etário+--+Mulheres-1806-214198>

Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA). Disponível em <https://www.pordata.pt/Europa/Taxa+de+emprego++dos+15+aos+64+anos++por+grupo+etário+--+Mulheres-1806-214199>

Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA). Disponível em <https://www.pordata.pt/Europa/Taxa+de+emprego++dos+15+aos+64+anos++por+grupo+etário+--+Mulheres-1806-214200>

Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, 133-148. Disponível em

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf

Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interacções*, 4(9). 4-31. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/358/313>

Craveiro, C. (2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RELAdeI*, 5(4), 31-42. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4951>

Ciríaco, K. T. & Rodrigues, J. O. (2015). Contribuições do estágio na creche para a construção da identidade profissional de futuros professores. *Colloquium Humanarum*, 12(2), 42-65. DOI: 10.5747/ch.2015.v12.n2.h203

Folque, M., A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, (3), 13-34. Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18089/1/Folque%20Bettencourt%20%26%20Ricardo%202015.pdf>

Friães, R., Lino, D., Parente, C., Craveiro, C. & Silva, B. (2018). The role of practicum for early childhood teacher education: the perspectives of student teachers. In 11th annual International Conference of Education, Research and Innovation, Proceedings of ICERI 2018 (pp. 3352-3360). Seville, Spain. Doi 10.21125/iceri.2018.1746

Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57. Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3632/4/RPIE1202_A_Supervisao_Pedagogica_Significados_Operacionalizacao.pdf

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Guijarro, R. B. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista Educación*, 347, 33-54.

Disponível em https://pdfs.semanticscholar.org/3b56/d6b259921b2ade6cb7e6f5e66d9410603511.pdf?_ga=2.50419497.1675393023.1571920800-974840391.1571920800

Medeiros, M., S., F. (2002). A construção teórica dos conceitos de socialização e identidade. *Revista de Ciências Sociais*, 33(1), 78-86. Disponível em http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9865/1/2002_art_msfmedeiro.pdf

Nóvoa, A. (2009). Professores: a história é o que somos mais o que podemos fazer. *A Página da Educação*, (187), s.p.. Disponível em <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=532&doc=13697&mid=2>

Oliveira, M. & Silva, B. (2013). *Ilustração: um diálogo entre Arte e educação*. Atas do XII Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia. Braga: Universidade Minho - CIED. (pp.1016-1034). Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1425>

Oliveira, M., Craveiro, C., & Silva, B. (2017). Formação de Professores: percepção de estudantes sobre a sua formação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr. 6, 164-168. doi:<http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2418>

Oliveira, M., Craveiro, C. & Silva, B. (2019). Formação de educadores de infância: percepção de estudantes sobre a sua formação. In *Conhecimentos e Saberes da Psicopedagogia Clínica e Institucional*, (pp. 127-135). Ponta Grossa (PR): Atena Editora. ISBN 978-85-7247-103-9. doi 10.22533/at.ed.039190402. Disponível em <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/02/Conhecimentos-e-Saberes-da-Psicopedagogia-Cl%C3%ADnica-e-Institucional.pdf>

Estudo sobre Orientações Curriculares para Creche: Um contributo para a compreensão da identidade e da valorização profissional de educadores de infância.

Portugal, G. (2017). O currículo em creche – que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade?. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/295>

Sarmento, T. (2009b). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social*, (2), 47-65. Disponível em <http://cesss.fch.lisboa.ucp.pt/images/site/locus-social/locus-social-n2-2009.pdf#page=43&zoom=80>

Sarmento, T. & Costa, C., L. (2019). O que fazemos com o que fazem conosco... interações que (nos) formam e desenvolvem. In G., B., Picaglie & A., C., Oliveira (org.), *Conhecimentos e Saberes da Psicopedagogia Clínica e Institucional* (pp. 136-150). Disponível em <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/02/Conhecimentos-e-Saberes-da-Psicopedagogia-CI%C3%ADnica-e-Institucional.pdf>

Tadeu, B. (2014). A legislação portuguesa para a pequena infância: uma visão sociológica sobre a infância. *Interações*, 10(30), 159-175. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.4029>

Vasconcelos, T. (2011). *A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em http://www.cm-peniche.pt/_uploads/CPCJ/21-04-2011Recomendacao_ConselhoNacionalEducacao.pdf

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Disponível em http://files.avaliacao-externa.webnode.pt/200000021-b8fb0b9f74/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf