

ACÇÃO EDUCATIVA: ANÁLISE PSICO-SOCIAL

# ACÇÃO EDUCATIVA: ANÁLISE PSICO-SOCIAL

EDITORES:

Leandro S. Almeida  
Elizabeth Sousa  
Rui A. Santiago

37.05  
115



A acção educativa

31-06-17  
94.11.28  
37.015/115

BIBLIOTECA  
Escola Superior de Educação  
LEIRIA

Estante: 31-  
Prateleira: 26  
Número B155762

© TÍTULO: A ACÇÃO EDUCATIVA: ANÁLISE PSICO-SOCIAL

EDITORES: LEANDRO S. ALMEIDA  
ELIZABETH SOUSA  
RUI A. SANTIAGO

CAPA: LUÍS JORDÃO

LEIRIA, 1991  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA  
ASSOCIAÇÃO DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES

COMPOSIÇÃO: NOTAL - NOVAS TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS, LDA

TIPOGRAFIA: IMAGEM, ARTES GRÁFICAS, LDA

Nº DE TIRAGEM: 200

DEPÓSITO LEGAL: 59.528 / 92

## FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA - ESTUDO DE TRÊS MODELOS DE FORMAÇÃO INICIAL

José Brites Ferreira  
ESE/ Instituto Politécnico de Leiria

Guilhermina Lobato Miranda  
FPCE/ Universidade de Lisboa

António Ferreira Gomes  
ESE/Instituto Politécnico de Viseu

### Introdução

A formação de professores é uma questão em qualquer sistema educativo. No contexto actual, de reforma educativa, ela assume um significado particularmente relevante. De resto, a própria Lei de Bases (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) determina que no desenvolvimento daquela lei seja publicada legislação que contemple a formação de pessoal docente (nº 1 do art. 59º).

Em Portugal tem havido pouca sistematização e debate sobre modelos e práticas de formação de professores e mais particularmente sobre a formação de educadores de infância. Este atraso tem as suas explicações. Uma prendem-se com o desenvolvimento global do país, outras estão directamente relacionadas com o passado e presente dos domínios em questão.

Por ocasião da extinção ou reconversão das Escolas de Formação de Educadores de Infância, e numa ocasião em que estavam em lançamento novas instituições formadoras daqueles profissionais, Escolas Superiores de Educação e Centros Integrados de Formação de Professores, realizámos uma pesquisa em que analisámos três modelos de formação inicial de educadores de infância.

A pertinência e actualidade da temática parecem-nos motivos suficientemente válidos para darmos conta de alguns aspectos do trabalho desenvolvido, tanto mais que, no contexto da reforma educativa, a educação pré-escolar aparece como um parente pobre da mesma, porventura, resultado ainda do abandono a que, durante largos anos, a mesma foi votada. Este último aspecto é particularmente grave, sobretudo se tivermos em conta que são cada vez mais numerosos os dados de natureza experimental que referem a importância

dos primeiros anos de vida no futuro desenvolvimento e aprendizagem do ser humano (Bruner, Bloom, Kraus, 1964; Fodor, 1983; entre outros).

No presente trabalho, começamos por fazer um apontamento histórico sobre a formação de educadores de infância, para depois apresentarmos a pesquisa por nós desenvolvida e os resultados alcançados. Estes suscitam-nos mais interrogações do que certezas, sobretudo quando os interpretamos à luz do actual contexto da reforma educativa.

### A Formação de Educadores de Infância

Até à “Reforma Veiga Simão”, a formação de educadores de infância foi deixada à responsabilidade de entidades particulares, nomeadamente religiosas, que acabaram por chamar a si a formação de educadores e a criação de jardins de infância, sobretudo a partir de, em 1937, terem sido extintos os jardins de infância oficiais.

O Ministério da Educação deixava assim de ser o responsável pela educação pré-escolar, enquanto que outros ministérios iam desenvolvendo actividades neste domínio. Esta situação, que se prolonga através de várias décadas, contribuirá para uma educação pré-escolar de matriz predominantemente assistencial.

Só no início dos anos 70 é que a educação pré-escolar volta a ser objecto de medidas significativas, designadamente a sua integração no sistema educativo oficial e uma maior coordenação de esforços e serviços, passando a estar dependente de dois ministérios - o da Educação e o do Emprego e Segurança Social - situação que se mantém actualmente. A institucionalização do sistema público de educação pré-escolar é já de 1977 (Lei nº 5) e a publicação do Estatuto dos Jardins de Infância de 1979 (D. Lei nº 542/79 de 31 de Dezembro), actualmente em vigor.

O aparecimento da primeira escola de educadores de infância, em Portugal, data dos anos 40, assistindo-se na década seguinte ao aparecimento de mais duas escolas e, já nos anos 60, à criação de um número significativo de instituições de formação, todas elas privadas, pertença geralmente de instituições religiosas. Muitas acabaram por fechar após Abril de 1974 (quadro 1). De referir que durante, este período, muitas das pessoas que trabalhavam em educação pré-escolar não possuíam qualquer tipo de formação profissional.

É só em 1973, com Veiga Simão, que se dá, a nível oficial, o primeiro passo para a formação de educadores de infância, com a criação das primeiras Escolas Normais de Educadores de Infância (Lei nº 6/77 de 1 de Fevereiro) cujo

o Estatuto virá a ser publicado dois anos mais tarde (D. Lei nº 519 - R2/79, de 29 de Dezembro). A formação de educadores de infância processava-se, então, através de três tipos de instituições: Escolas Normais de Educadores de Infância, Escolas do Magistério Primário e Escolas Particulares de Educadores de Infância. Em 1977 eram também criadas as Escolas Superiores de Educação, que acabaram por iniciar na sua maioria, as actividades de formação inicial no ano lectivo de 1986/87, integradas no Ensino Superior Politécnico e que conjuntamente com os Centros Integrados de Formação de Professores, das Universidades, iam substituindo as anteriores Escolas Oficiais. As Escolas Particulares reconvertiam-se, entretanto, em Escolas Superiores de Educação.

Em poucos anos assistiu-se, assim, a inúmeras transformações na formação dos educadores de infância, em ambiente não isento de polémicas, quer no período em que tal formação esteve a cargo das Escolas Normais de Educadores de Infância e do Magistério Primário, quer depois, no período que se traduziu na extinção destas instituições e na entrada em funcionamento das Escolas Superiores de Educação.

Do que foi a formação de educadores de infância em Portugal não ficaram muitos estudos, designadamente no que diz respeito aos modelos de formação inicial. Reflexo desta situação, a denotar um claro atraso no que se refere ao desenvolvimento das Ciências de Educação, foi, designadamente, a tardia criação de Escolas de Formação Inicial de Educadores de Infância Oficiais e das Faculdades de Psicologia e de Ciências de Educação. Outro sinal que mostra a estagnação do domínio em causa é o tardio aparecimento de associações de profissionais como sejam a Associação de Educadores de Infância e a Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

### Trabalho de Pesquisa

#### Domínio

Referimo-nos já à necessidade, sentida por muitos profissionais, de debater e sistematizar as práticas de formação de professores existentes em Portugal. Com efeito, no nosso país não existem modelos de formação de professores, e mais particularmente de educadores de infância, no sentido em que não há uma explicação dos valores, crenças e das concepções teóricas e científicas que estão na base de qualquer prática educativa (Estrela, 1984). Não significa que estas componentes não se encontrem, ainda que de forma não explícita, sistemática, e coerente em qualquer prática de formação. No plano do

**Quadro 1 : Escolas de Formação de Educadores de Infância - datas de abertura, localidades onde funcionam, entidades a que estavam ligadas e datas de encerramento.**

ESCOLAS	DATA DE ABERTURA	DATA DE ENCERRA.	LOCAL	ENTIDADE
João de Deus	1943		Lisboa	Particular - Associação Jardins-Escola pelo Método João de Deus.
Instituto de Educação Infantil	1954	1976/77	Lisboa	Particular - Associação de Pedagogia Infantil - movimento católico do apostolado - Mitza.
Escola de Educadoras de Infância de Lisboa - M <sup>a</sup> Ulrich	1954		Lisboa	Particular - Associação de Pedagogia Infantil - movimento católico do apostolado - acção católica.
Escola de Educadoras de Infância N <sup>a</sup> S <sup>a</sup> Anunciação	1963	1975	Coimbra	Particular - Associação católica.
Escola de Educadoras de Infância Paula Frassinetti	1963		Porto	Particular - Associação religiosa: - Doroteias.
Escola Auxiliares de Educação de S. Tomé	1967	1975	Lisboa	Particular - Acordo entre O.G.A. e S.C.A.I.P..
Escola do Arcediogo Van Zeller	1967	1975	Porto	Particular - Associação religiosa: - Doroteias.
Escola Paulo VI de Educadoras e Auxiliares	1968	1975	Lisboa	Particular - Associação religiosa: - Doroteias

Miranda, G., Ferreira, J. e Gomes, (1986)

conhecimento, como disse Piaget (1978), tem que distinguir-se sempre o plano da acção do plano da conceptualização. Só um trabalho de interrogação, observação e análise rigorosa do real nos permite o que se vive de uma forma imediata e não consciencializada. A acção e os seus resultados precedem geralmente a tomada de consciência dos processos e a compreensão. Mas sem reflectir sobre a lógica da actuação não se chega a perceber porque e como se actua.

Este trabalho visa, precisamente, dar um contributo para a tão necessária sistematização das práticas de formação de educadores de infância em Portugal.

Escolhemos três escolas de formação inicial, que consideramos terem tido e terem ainda uma forte influência nas concepções e práticas de formação deste grupo profissional.

Não fizemos um estudo exaustivo de todas as componentes dos modelos em questão, mas apenas uma recolha de opiniões sobre alguns dos princípios que orientam a elaboração dos programas e as práticas de formação. Tentamos ainda caracterizar a relação existente entre a formação inicial e a prática pedagógica desenvolvida pelas educadoras e detectar as suas necessidades de formação, pois pensamos que só uma formação que tem em conta estes aspectos do real, se torna inovadora e eficaz.

## Método

Amostra: escolas e população

O critério que presidiu à escolha das três escolas integradas neste estudo foi de ordem qualitativa, não tendo, por isso, nenhuma preocupação de representatividade quantitativa. Uma representa o ensino oficial e as duas restantes o ensino particular que, como vimos anteriormente, teve uma forte influência em Portugal, tendo sido mesmo, em dado período, a única alternativa de formação destes profissionais.

A escola oficial representa uma concepção eclética da formação, uma preocupação de não se identificar com uma linha dominante de valores, teorias e práticas, mas antes a tentativa de seleccionar aspectos considerados mais positivos e frutuosos dos vários modelos e práticas de formação existentes. O período em que surgiram, posterior ao surgimento das escolas particulares, pode ter sido um catalisador desta perspectiva de formação.

As duas escolas particulares foram escolhidas por serem das mais antigas a formar educadores em Portugal e por se identificarem com uma determinada

concepção da formação.

Uma pode ser incluída numa concepção personalista da formação (ver Combs, 1972; Zeichner, 1983), que enfatiza sobretudo as motivações e a expressão dinâmica da personalidade do educador e da criança, integradas em valores que podem ser condensados no conceito de humanismo cristão.

A outra pode ser integrada numa concepção tradicionalista da formação (ver Zeichner, 1983), que valoriza sobretudo a educação cívica dos educadores e o domínio de competências instrumentais relacionados com a aprendizagem do cálculo e da leitura. Tem como referente ideais republicanos, de democratização do ensino, de alfabetização das classes populares, de o ensino pré-escolar ser um meio de criar oportunidades iguais para todas as crianças, sobretudo das provenientes de meios desfavorecidos.

Não se integra neste estudo a formação de educadores feita através de certas práticas educativas, nomeadamente as do movimento da Escola Moderna, que tiveram e têm uma influência significativa na formação de educadores em Portugal, pois não estão organizadas num modelo de formação inicial.

A população é constituída pelos directores das três escolas e por 15 educadores, com dois a três anos de experiência profissional, (ver quadro 2).

**Quadro 2 - População da pesquisa**

ESCOLAS	DIRECTORES	EDUCADORES
A (oficial)	1	5
B (particular)	1	5
C (particular)	1	5
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>15</b>

### **Instrumentos de Recolha a Análise de Dados**

Para a recolha de dados utilizámos a entrevista semi-directiva, quer junto dos directores, quer junto dos educadores. As entrevistas aos directores desenvolveram-se de modo a que os entrevistados se centrassem nos programas de formação inicial, atendendo particularmente:

- à filosofia subjacente ao programa de formação;
- ao curso em geral e ao seu desenvolvimento.

Relativamente aos educadores, as entrevistas desenvolveram-se de modo a que os mesmos se centrassem na sua prática profissional, dando particular ênfase:

- à sua prática profissional em geral;
- à relação da mesma com a formação inicial.

Na análise das opiniões colhidas através das entrevistas utilizou-se a técnica de análise de conteúdo na acepção que Krippendorff (1980) e Vala (1986) dão a esta técnica.

### **Resultados**

Os resultados obtidos nas entrevistas são aqui parcialmente apresentados em torno de dois grandes eixos, o da formação inicial e o da prática profissional. Relativamente à formação inicial consideramos dois blocos de dados:

- o da filosofia do curso;
- alguns aspectos da sua organização.

No que se refere à prática profissional consideramos também dois blocos de dados:

- o da prática profissional em geral
- o da sua relação com a formação inicial.

### **Formação Inicial**

#### **Filosofia do curso**

Por filosofia do curso entendemos o modo como é perspectivado o papel do educador, bem como os princípios orientadores, crenças, e valores que presidem ao desenvolvimento do curso.

Os dados proporcionados pelas entrevistas centram-se, fundamentalmente, em aspectos relacionados com modelos de formação e, sobretudo, o modo como é perspectivado o papel do educador de infância.

Relativamente às características gerais que orientam os modelos de formação, constata-se posições divergentes e que se traduzem em aspectos como:

- a Escola A, partilha a ideia de um modelo eclético, indo buscar o que há de bom nos vários modelos pedagógicos (Freinet, Montessori, João de Deus) e nas linhas da psicologia do desenvolvimento infantil (Piaget, Gesell, Wallon);

- a Escola B, afirma não partilhar nenhum modelo particular, mas que se preocupa em formar educadores numa linha de valores humanos e cristãos;

- a Escola C, diz-se Escola Activa apesar de se demarcar da Escola Moderna e da pedagogia Freinet. Enfatiza a importância das aprendizagens instrumentais, como leitura, escrita e cálculo, referindo, no entanto, à educação mesológica como uma das actuais linhas de formação;

- tanto A como B falam em formação humana, mas enquanto que A não particulariza, B explicita ideias caracterizadoras dessa formação - “a escola foi sempre declaradamente cristã ...; não forma técnicos mas valores humanos...; tem uma proposta de vida a propor...; a vida na escola prepara efectivamente os alunos...; e o jardim de infância deve ser o prolongamento da família ...” - são frase que remetem para um modelo de valores e ideias cristãos e humanistas, em que é privilegiado o ser humano individual como portador de um projecto de vida, e onde a família aparece como um valor a ser continuado no jardim de infância;

- todas as escolas perspectivam a formação para as faixas etárias dos 2 aos 6 anos, mas também dos 0 aos 3, embora esta última seja menos referida pela Escola A;

- as Escolas A e C perspectivam a formação no sentido de serem valorizados as aprendizagens instrumentais inserindo-as na óptica de uma pré-primária, embora A acentue também o aspecto solicitador da escola (aprendizagem de hábitos de auto-ajuda e de convivência entre pares).

A filosofia de formação torna-se mais explícita quando é perspectivado o perfil de educador a formar, cujos traços se apresentam, de forma sintética, nos seguintes termos:

- Facilitador do desenvolvimento da criança	as 3 escolas
- Capaz de trabalhar com dois grupos etários	as 3 escolas
- Centrar a sua acção	
- no desenvolvimento da criança	escola C
- na organização do trabalho	escola C
- na autodisciplina das crianças	escola C
- no trabalho individualizado e em pequenos grupos	escola C

- Ter um conhecimento de si próprio

. como pessoa

. como profissional

- Ter qualidades correctas para a profissão

- Conhecer mecanismo de socialização

(para facilitar a integração da criança na sociedade, que a partir dos 5/6 anos se deve perspectivar numa educação pré- primária).

escola B

escola B

escola B

escola A

Nenhuma entrevistada refere a relação com os pais e a comunidade, como uma área privilegiada na formação do futuro educador. “Os pais vêm depois, o fundamental é a criança”, diz uma entrevistada. Este aspecto, merecia um estudo e reflexão cuidados, pois sabe-se que para atingir uma real eficácia, qualquer prática de jardim de infância, sobretudo se se realizar em meios sócio-culturalmente desfavorecidos, terá que incluir concomitantemente uma intervenção junto dos pais e da comunidade.

### Organização do Curso

Na organização de um curso são inúmeros os aspectos passíveis de ser considerados. Aqui, queremos deixar referidos apenas dois deles:

- o acesso ao curso

- o lugar da prática no curso

### Acesso

Todas as escolas tinham “*numerus clausus*”, fazendo-se a selecção através de provas de exame, em que a prova escrita podia ser eliminatória, constituindo assim um primeiro filtro, e onde a prova oral acaba por desempenhar um papel que ia além da mera avaliação de conhecimentos.

Particular significativo de uma das escolas (B) era o facto de o acesso estar também dependente de:

- um estágio probatório, em creche e jardim de infância, destinado a avaliar a capacidade de relação e das atitudes com as crianças;

- entrevista destinada a avaliar a motivação do candidato para ser educador de infância<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Estes dois critérios são congruentes com uma das linhas orientadoras da formação desta Escola, a importância atribuída aos valores humanos em detrimento da aprendizagem de conhecimentos e técnicas.

## Lugar da Prática no Curso

Todas as escolas se referem às duas vertentes da formação: a teoria e a prática em situação real. Todas elas dão igualmente maior enfoque à teoria no 1º ano e à prática no último, mas com diferenças que permitem distinguir as práticas de formação das 3 escolas.

Todas falam em introdução progressiva da prática, mas ela aparece concretizada de forma diversificada.

Nas escolas A e B os alunos entram em contacto com a prática desde o 1º ano, indo aumentando até ao 3º ano, que é essencialmente prático.

Na escola A há observação da prática de outros educadores e elaboração de um relatório sobre a observação. No 2º ano o aluno participa na planificação e execução com o educador responsável pela instituição, sendo acompanhado pelos orientadores da escola formadora. No 3º ano a prática assume a forma de estágio. O aluno participa na prática, sendo responsável pelo grupo 4 dias/semana 6 horas/dia, planificando e executando, acompanhado por orientadores e professores. O prático é feito predominantemente em jardim de infância.

Na escola B, o 1º ano inclui 3 semanas de prática, em creche, obedecendo a uma gradual participação que vai da integração-observação (1ª semana) à execução (2ª semana) e à participação na planificação e execução (3ª semana). O 2º ano é idêntico ao 1º ano, mas desta vez a prática desenvolve-se em jardim de infância e não na creche. No 3º ano, o aluno toma em mãos o grupo, sendo responsável pelo mesmo. O educador responsável da instituição acompanha, ou não, a planificação e a execução do formador em formação, dependendo da receptividade e capacidade de integração. No 3º ano o estágio pode ser feito em creche ou jardim de infância.

Na escola C, o 1º ano é completamente teórico “para que as senhoras se concentrem e não desorientem junto das crianças”. No 2º ano há uma introdução da prática, sendo os alunos observadores e co-educadores, sem que sejam responsáveis pelo grupo. O 3º ano é fundamentalmente prático - o estágio - onde se tenta que cada educador oriente o grupo, ainda que bastante acompanhado.

Nesta escola a prática do 2º ano é realizada exclusivamente em jardins de infância de determinado tipo e orientação pedagógica, enquanto que no 3º ano pode ser realizada em jardins de infância com orientações pedagógicas diferentes. Nesta escola a prática inclui obrigatoriamente a passagem por creche (um mês), jardim de infância (um mês), trabalho com deficientes (um mês) e ainda em ludoteca ou biblioteca infantil (15 dias).

## Prática Profissional

### A Prática Profissional em Geral

Da prática em situação profissional retem-se aqui aspectos que nos parecem fundamentais na estruturação e desenvolvimento da mesma, a saber: objectivos, planificação e avaliação, omitindo aspectos, também importantes, como sejam o grupo, a comunidade, os pais e outras pessoas ou grupos exteriores à escola.

### Objectivos

Os educadores entrevistados referem como objectivos norteadores da sua prática os seguintes:

- Socializar a criança (perspectiva das necessidades actuais)	15 educadoras (todas)
a) aprender a colaborar com as outras crianças e saber conviver	8 educadoras
b) criar hábitos alimentares e de higiene, saber estar sentado, saber falar correctamente	8 educadoras
c) saber relacionar-se e conhecer o mundo que as rodeia	7 educadoras
d) formar em grupo de pares (perspectiva das necessidades futuras)	3 educadoras
e) preparar para a escola primária (iniciação à leitura, escrita e cálculo)	6 (3 de A, 2 de C e 1 de B)
- Favorecer o desenvolvimento da criança	6 educadoras
a) desenvolvimento integral	1 (de A)
b) desenvolvimento afectivo	2 (de B)
c) desenvolvimento psicomotor	2 (1 de B e 1 de C)
d) desenvolvimento verbal	1 (de C)
- Permitir a expressão livre e espontânea da criança ( a criança sentir-se feliz e estar bem)	4 educadoras (2 de A e 2 de C)
- Permitir que a criança se conheça a si própria, que o educador a compreenda	4 educadoras (1 de B e 3 de C)
- Favorecer a autonomia da criança	3 educadoras (de B)
- Criar momentos propícios à descoberta (experimentação e imaginação)	1 educadora (de A)
- Saber trabalhar com os pais (relacionar-se com eles, integrá-los no trabalho, etc.)	5 educadoras

Vemos que as educadoras entrevistadas tentam estabelecer um equilíbrio entre os objectivos centrados nas necessidades actuais das crianças e nas necessidades futuras, nomeadamente as exigências que terá de enfrentar na escolaridade primária. Como refere Evans (1982), embora não exista nenhum modelo de educação de infância que defenda exclusivamente uma destas perspectivas podem, no entanto, caracterizar-se pela prevalência de uma destas concepções. É assim que podemos encontrar aspectos diferenciadores, de acordo com a origem da formação inicial das educadoras.

Se todas as educadoras (15), independentemente da escola onde foram formadas, referem como principal objectivo do jardim de infância a socialização actual da criança, nas vertentes de saber conviver e colaborar umas com as outras (8), de criar hábitos alimentares e higiénicos, saber estar sentada e falar correctamente (8), de conhecer o mundo físico e social que as rodeia (7), apenas 6 educadoras (3 de A, 2 de C e 1 de B), referem a necessidade de preparar as crianças para a escola primária. É neste aspecto de preparação para a futura escolaridade que podemos registar diferenças. São sobretudo as educadoras da escola A e da C que referem este aspecto.

As educadoras da escola B não o referem, o que denota uma certa consonância com a sua formação inicial, isto é, o de valorizar o jardim de infância como prolongamento da família, como espaço lúdico e de conhecimento da criança por ela própria. Estes dois últimos aspectos são também referidos por cinco educadoras das outras escolas (3 de C e 2 de A). Mas se nestas últimas o jardim de infância, sobretudo no ano pré-escolar, visa a futura integração da criança na escola primária, nas primeiras (escola B), o jardim de infância é visto mais como uma continuidade do ambiente familiar.

É de salientar que apenas 6 educadoras refiram o jardim de infância como um local que favorece o desenvolvimento da criança, visto ser este um dos aspectos designados por todas as directoras das escolas, como um dos traços fundamentais do perfil de educador a formar. Será que a vertente do desenvolvimento social (criação de hábitos de auto-ajuda, relações interpessoais e integração da criança no grupo de pares e nos saberes de cada faixa etária) é a mais valorizada durante a formação e que, por isso, as educadoras a ponham em primeiro plano? Ou será que são os próprios constrangimentos da prática que levam as educadoras a perspectivar o seu papel como sendo fundamentalmente o de facilitar a socialização da criança? Ou será ainda que as outras vertentes do desenvolvimento (cognitivo, afectivo e psicomotor), surgem integradas na continuidade do desenvolvimento social, que pelo facto de fazer parte de um grupo da mesma idade, favorece?

Se discriminarmos os aspectos do desenvolvimento da criança referidos pelas educadoras e de acordo com a sua formação, encontramos algumas diferenças interessantes. Uma educadora da escola A refere o desenvolvimento integral, que está de acordo com o modelo eclético partilhado pela escola formadora. Duas educadoras da escola B, referem o desenvolvimento afectivo, que também, está em consonância com a dinâmica personalista da sua formação inicial. Finalmente, uma educadora da escola C refere o desenvolvimento verbal que se enquadra nas preocupações da sua escola formadora.

Por último, só apenas 5 educadoras dizem ter como objectivo o saber relacionar-se com os pais. Como vimos anteriormente, as escolas formadoras também não tinham esta preocupação, apesar de uma educadora afirmar que "...devíamos ter mais actividades com eles, pois acho a relação com os pais extremamente importante ao longo da escola, mas principalmente nesta 1ª fase, porque o papel do educador torna-se ingrato se os pais não participarem e ajudarem"

### Planificação

A planificação é entendida em sentido bastante lato e vago, assumindo características diversificadas, marcadas sobretudo pelos factores:

- tempo/periodicidade
- participação das crianças
- participação de colegas.

Todos os educadores dizem que planificam a sua actividade junto das crianças, apresentando, contudo grande diversidade no modo de a concretizarem.

Com efeito, nas entrevistas fala-se de:

- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| - plano actual                      | 11 educadoras (2 de A, 4 de B, 5 de C) |
| - plano trimestral                  | 2 educadoras (de A)                    |
| - plano semanal                     | 1 educadora (de A)                     |
| - plano diário                      | educadoras da Escola B                 |
| - planificar individualmente        | 2 de A, 2 de B e 5 de C                |
| - planificar com colegas            | 3 de A e 3 de B                        |
| - atender às sugestões das crianças | 5 de A e 3 de B                        |
| - sem a participação das crianças   | 2 de B e 5 de C                        |

Fazendo uma leitura mais pormenorizada dos dados a que se refere a listagem acima referida, constata-se que:

- As cinco educadoras da Escola C (tradicionalista), elaboram um plano anual de actividades, que depois transformam em planos mais próximos no tempo: trimestral, mensal e finalmente semanal. Estes planos são elaborados individualmente e sem a participação das crianças.

- As educadoras da Escola B (personalista) dão mais importância ao plano diário do que ao plano anual, que consideram ter apenas finalidades administrativas. Três educadoras desta escola preferem planificar com as colegas, tomando em consideração as sugestões das crianças, embora o façam individualmente e sem a participação das crianças.

- As educadoras da Escola A (oficial - modelo eclético) fazem uma planificação mais flexível, dependendo de cada educadora. Assim, duas dessas educadoras fazem planos anuais, duas trimestrais e uma semanal. Três planificam com as colegas e duas individualmente, apesar de todas terem em consideração as sugestões das crianças.

De novo, como em alguns dos aspectos anteriormente referidos, o modo como as educadoras planificam a sua acção educativa é congruente com as linhas orientadoras da Escola Formadora.

### Avaliação

A avaliação é um conceito quase omitido nas entrevistas. Os entrevistados só se referem a ela quando questionados com alguma insistência e, mesmo assim, com certa dificuldade em perceber o que se pretende e questionando por sua vez: "O que deseja saber?...; Avaliar o quê?...; As crianças?". Após explicitação surgem alguns dados mas, em geral, com bastante dificuldade. Com particular clareza surge, ao longo das entrevistas a ideia de que a avaliação e planificação não estão interligadas.

### Relação com a Formação Inicial

A apreciação que é feita, pelas educadoras da sua formação inicial é em termos gerais, favorável. Sem fazermos aqui uma listagem de todas as opiniões colhidas, desejamos deixar referido, de forma sintética, que elas podem traduzir-se, nestes termos:

- o curso deu as bases necessárias para a profissão	3 de A e 3 de C
- a utilização das bases depende dos educadores	3 de A e 3 de C
- a utilização das bases depende das crianças	2 de C
- demasiada teoria, não respondendo às necessidades encontradas na prática	4 de B

Particular ênfase é dada ao estágio, sobretudo pelas educadoras formadas pela escola B. Outro reparo feito ao estágio, pelas educadoras que trabalham em meio rural, é a imagem deformada de jardim de infância que o estágio em meio urbano lhes proporcionou.

### Reflexões Finais

Mais do que conclusões, preferimos falar de reflexões. Antes de mais há que assinalar uma questão de fundo quando se fala em educadores de infância e em educadores pré-escolar. Dos dados obtidos, constata-se que a formação de educadores é pensada em função de duas faixas etárias, mas principalmente de faixa dos 3-6 anos, sem que a anterior seja esquecida, embora objecto de atenção diferenciada e menos significativa pelas diferentes escolas.

Parece-nos importante fazer aqui uma chamada de atenção. A educação pré-escolar, tal como ficou institucionalizada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), não coincide com o conceito de educação pré-escolar utilizado, por exemplo pela Unesco (ver Mialaret, 1978), que inclui todo o período, a partir do nascimento, que antecede a escolaridade obrigatória. Por outro lado, a realidade social do exercício da profissão de educador de infância é também mais vasta que a consagrada na Lei referida.

Todo o trabalho desenvolvido antes do jardim de infância é de capital importância para o desenvolvimento futuro da criança. Há, pois, aqui um espaço que merece uma atenção especial e cremos que os educadores de infância deverão ser também formados para trabalhar em instituições que recebem crianças antes dos três anos. A ambiguidade do espaço da educação pré-escolar no contexto dos sistemas educativo e social persiste, pois, no nosso sistema.

O modo como aparece perspectivada a formação inicial não explícita de forma clara e inequívoca uma filosofia. Todavia, os indicadores colhidos apontam no sentido de uma certa congruência, traduzida em práticas de formação e de profissão, não plenamente explicitados ao nível da teorização e

da sistematização. Assim, dos indicadores colhidos, constata-se que estamos perante modos diferentes de perspectivar a formação de educadores de infância.

Um modelo, o A, que evidência:

- um certo ecletismo;
- um educador facilitador do desenvolvimento integral da criança e particularmente conhecedor da socialização;
- uma prática pedagógica distribuída por todos os anos, desenvolvida essencialmente em jardins de infância;
- práticas de elaboração de planos de trabalho a curto, médio e longo prazo, com espaço para a participação das crianças na construção do currículo a desenvolver.

Um segundo modelo, o B, que evidência:

- uma filosofia personalista de matriz cristã;
- um educador facilitador do desenvolvimento da criança, em particular o afectivo e o psicomotor, que seja conhecedor da pessoa e possua qualidades;
- uma prática pedagógica distribuída por todos os anos, desenvolvida em creche e jardim de infância;
- práticas de elaboração de planos de trabalho particularmente centrados no dia a dia da criança.

Finalmente, um terceiro modelo, o C que evidencia:

- uma filosofia conservadora que valoriza domínios de competências instrumentais relacionados com aprendizagens cognitivas;
- um educador facilitador ao desenvolvimento da criança e particularmente conhecedor de técnicas de trabalho com as mesmas;
- uma prática pedagógica distribuída em dois dos três anos do curso, desenvolvida em instituições bastantes diversificadas;
- práticas de elaboração de planos de trabalho centrados no longo prazo, sem espaço para a participação das crianças na construção do currículo a desenvolver.

Aspecto particularmente importante, que achamos dever reafirmar, é, a diversidade de perspectivas e enquadramento da prática pedagógica no contexto da formação inicial. De resto esta questão é uma das mais fundamentais e polémicas na formação de professores e educadores de infância. Parece-nos que

posições uniformadoras, como as que se anunciam no projecto de Portaria regulamentadora da prática pedagógica dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário, que não acautelem a especificidade dos diversos níveis, não são de modo algum aceitáveis.

O debate e clarificação dos modelos e práticas de formação está ainda por fazer, assinalava-se no Encontro sobre Metodologia de Educação Infantil em Portugal, realizado pela F.C. Gulbenkian em 1981. Mais recentemente, no Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica, realizado em 1990, em Braga, insistia-se na importância da formação de professores e educadores, como domínio fundamental para o sucesso da Reforma Educativa.

Estando ainda em desenvolvimento trabalhos da Reforma Educativa, designadamente no que se refere à formação de professores e educadores, é extremamente pertinente que a problemática relativa à formação de educadores de infância seja equacionada designadamente no que se refere aos seus modelos e práticas, e que estes tenham em conta os princípios que devem orientar a formação de professores e educadores, sem esquecer a especificidade que caracteriza a educação pré-escolar, as práticas já desenvolvidas e os resultados e reflexões pelas mesmas proporcionados, embora raramente sistematizados.

Esta problemática assume particular relevância no que toca aos educadores de infância, por quanto se trata de profissionais que acabam por ter de projectar e percorrer o currículo que concretizem, numa simbiose, conseguida ou não, de projecto e trajecto.

### Bibliografia

- BAIRRÃO, J. e outros (1990), Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BRINGUER, J. - C. (1978), Conversas com Jean Piaget, Lisboa: Livraria Bertrand.
- BRUNER, J. ; BLOOM, B. e KRAUS (1964), Stability and change in Human Characteristics, New York: Wiley
- AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Comunicações do colóquio de 2, 3 e 4 Dezembro de 1986 (1987) Lisboa, ME/GEP.
- COMBS, A. (1972), Some Basic Concepts for Teacher Education, Journal of Teacher Education, XXIII, 286-300.
- ESTRELA, A. (1984), Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores, Lisboa: INIC
- EVANS, F. (1982), Curriculum models and early childhood education, in B. SPODECK, Handbook of research in early childhood education, New York: The Free Press.
- FODOR, J. (1989), O imaginário e a linguagem do pensamento. In Jonathan Miller. Estados de Espírito: diálogos com investigadores de psicologia, Lisboa: Presença, 83-101 (ed. original 1983).
- GOMES, J. F. (1986), A Educação infantil em Portugal (2ª ed.), Lisboa: INIC.
- KRIPPENDORF, K. (1980), Content Analysis: an Introduction to its Methodology, London: Sage.
- MIALARET, G. (1978), A Educação pré-escolar no mundo, Lisboa: Moraes Editores.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO (1986), Sistemas de formação de professores: contribuição para a sua análise, Lisboa: ME/GEP.

MIRANDA, G.; FERREIRA, J. e GOMES, A. (1986), Formação de Educadores de Infância: "análise de três modelos de formação inicial", Lisboa: F.P.C.E.L., (trabalho não publicado).

NAHOUM, C. (1958), L'Entretien psychologique, Paris: P.U.F.

PIAGET, J. et Colab. (1974), La prise de conscience, Paris: P.U.F.

PIAGET, J. et Colab. (1974a), Réussir et comprendre, Paris: P.U.F.

VALA, J. (1986), Análise de conteúdo, In Augusto S. Silva e José Pinto (Orgs.) Metodologia das Ciências Sociais, Lisboa: Edições Afrontamento, 101-128.

ZEICNHER, K. (1983), Alternative paradigms of teacher education, Journal of Teacher Education, May-June, XXXIV, 3.