



**Laurinda Miranda de  
Almeida**

**(Des)ocultando actores, tempos e espaços da 1ª  
etapa da educação básica**



**Laurinda Miranda de  
Almeida**

**(Des)ocultando actores, tempos e espaços da 1ª  
etapa da educação básica**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

«eis que nós, adultos, que julgamos que nós somos homens e vós sois macaquinhos, só nós sábios e vós doidinhos, só nós faladores inteligentes e vós ainda não aptos para falar, eis que, enfim, somos obrigados a vir à vossa escola! Vós fostes-nos dados como mestres, e as vossas obras são dadas às nossas como espelho e exemplo!»

(Comenius, *in*: Didáctica Magna, 1976: 64).

## **o júri**

presidente

Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho  
professor associado da Universidade de Aveiro

Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora)

Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira  
professora auxiliar da Universidade do Minho

## agradecimentos

Neste momento, ao olhar para trás, e para todo o vivido pelo qual passamos, lembramo-nos de todos aqueles que, de forma directa ou indirecta, partilharam esse tempo num misto de emoção, tensão e alívio.

Um primeiro agradecimento, sem dúvida alguma, será dirigido, a todos aqueles actores que diariamente trabalham com as crianças e que numa trama de emoções viveram este processo recordando e partilhando as suas experiências e histórias de vida. As recordações que ficam são as de um trabalho recheado e partilhado de descobertas sem fim, onde o (des)ocultar foi um trabalho mais vosso do que meu.

À minha orientadora, Professora Rosa Madeira, mais do que pela paciência e disponibilidade, pelo privilégio das conversas e das discussões, pela imensa sabedoria e pela aprendizagem que me possibilitou. Também pela liberdade de pensamento e pelo apoio demonstrado desde o primeiro momento. Por nunca me ter deixado sentir sozinha neste longo caminho, que agora chegou ao fim, sete dias por semana e vinte e quatro horas por dia. Para ela o meu agradecimento será sempre pouco mas a nossa amizade será imensa.

Ao director do curso, Professor Meireles Coelho, pelo incentivo e pelas nossas picardias saudáveis que nos proporcionaram grandes momentos, quer de partilha de conhecimentos quer de confronto de ideias. Para ele o maior sucesso e que “sejamos sempre gansos”.

Aos restantes professores do mestrado o meu reconhecimento pela paciência e pelos conhecimentos que nos transmitiram.

Às minhas colegas de mestrado, pela qualidade das pessoas que conheci, pelos momentos de convívio, pelos momentos de angústia partilhados que, com vocês, se tornaram um pouco mais leves. Mais do que por tudo isto, pelas saudades vossas que já começo a sentir.

Terminados os agradecimentos profissionais, dirijo-me necessariamente à minha família.

Ao meu marido Jorge pelo incentivar do “correr atrás” do meu sonho. Pelas vezes que entendeu/aturou os meus momentos de concentração nos estudos e pelas recusas em ir a determinados lugares.

Aos meus filhos, João Miguel e André Filipe, pela força e incentivo que me deram. Pelas minhas presenças ausentes, pela minha falta de paciência, em alguns momentos, e pela escassez de saídas quando o tempo convidava. Este trabalho é também uma conquista vossa.

A todos, em geral, o meu mais sincero agradecimento e reconhecimento.

**palavras-chave**

Educação de infância; componente educativa e sócio-educativa; formação pessoal; construção do papel profissional; auxiliares educativas.

**resumo**

Uma das implicações mais visíveis das políticas de expansão da rede de Educação Pré-escolar implementadas em Portugal, a partir de 1997, foi a distinção entre a componente educativa e a componente sócio-educativa. Neste trabalho, propusemo-nos analisar os recursos com que as auxiliares educativas constroem o seu papel profissional cujo perfil de desempenho e necessidades de formação não têm merecido especial atenção nos estudos sobre a educação das crianças pequenas.

Pretendemos saber em que medida a lacuna de formação profissional, deste grupo de agentes educativos, é superada pela apropriação do modelo de acção pedagógica das Educadoras de Infância ou pela mobilização da própria experiência pessoal e social no exercício da autonomia de pensamento e de acção que lhes é requerida na interacção com as crianças, em momentos de transição e no atendimento aos pais.

Ouvir um pequeno grupo de auxiliares e de educadoras de infância, de jardins-de-infância da rede pública e da rede privada, situados na mesma zona geográfica e social, permitiu constatar a influência do contexto institucional e das condições de trabalho na configuração deste papel e na forma como cada sub-grupo o definia. Este ponto de chegada parece pôr em evidência a necessidade de uma formação em contexto que respeite a particularidade da trajectória dos próprios serviços prestados às crianças, numa e noutra rede de educação pré-escolar.

Pensamos que esta será a melhor forma de garantir que as actuais condições materiais e organizativas e as disposições das auxiliares educativas possam vir a convergir no sentido de assegurar uma infância e uma educação de qualidade para todas as crianças, cujo interesse superior deve ser respeitado pela sua condição de sujeito com direitos próprios.

**keywords**

Childhood education; educative and partner educative component; personal formation; construction of the professional paper; staff auxiliary.

**abstract**

One of the clearest implications of policies to expand the network of pre-school was implemented in Portugal, since 1997, and it was the distinction between the educational and social educational components. In this work we aimed to examine the resources, in which, the educational staff build their professional role, whose performance profile and training needs has not received special attention in studies on children's education.

We want to know how far the gap in training, of this group of educational agents, is overcome by the by the ownership of the pedagogical action model, by the kindergarten teacher, or the mobilization of their own personal and social experience exercise on the autonomy of thought and action, which is required for interaction with children in times of transition and in meeting the parents.

Listening to a small group of aides and educators of children, garden-schools, both public and private network, located in the same geographical and social area, have revealed the influence of the institutional and working conditions and how each subgroup defined it. This point of arrival seems to highlight the need of an education in a context that respects the particularity of the path of cares given to children, in every network of pre-school education.

We think this is the best way to ensure that the existing organizational and material conditions and the disposal of educational assistants may converge to ensure a good childhood and education for all children, whose interests must be respected for his as a subject in their own right.

## Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>13</b>
<b>Parte I – Enquadramento Teórico.....</b>	<b>17</b>
Introdução .....	19
A Educação como contexto de Formação Pessoal e Social .....	20
1.1. A Formação Pessoal e Social como finalidade do Sistema Educativo .....	20
1.2. A Formação especializada como recurso necessário à promoção do Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças .....	22
1.3. A Formação Moral e Social como recurso na relação pedagógica.....	24
2. O saber político-social, científico e pedagógico instituinte da Infância e da Educação das Crianças .....	29
2.1. A construção social da infância .....	29
2.2. A institucionalização das crianças e a sua legitimação social .....	35
2.3. A emergência de instituições para a educação de Crianças .....	37
2.4. A Educação das Crianças do lugar de discurso e de Acção pedagógica.....	40
3. A educação das crianças pequenas em Portugal do ponto de vista do Sistema Educativo.....	44
3.1. A Educação de Infância como papel profissional em Portugal .....	52
4. Alguns pontos de chegada e de partida na compreensão da realidade .....	57
<b>Parte II – Opções e procedimentos metodológicos.....</b>	<b>61</b>
1. Origens e construção da pesquisa.....	63
2. Do lugar da experiência à objectivação de um problema a estudar .....	65
2.1. A delimitação do campo de investigação .....	66
2.2. A definição de algumas questões de partida .....	67
3. Por uma metodologia que (des)ocultasse estes “outros” actores.....	68
3.1. As potencialidades abertas do estudo de caso .....	69
3.2. Os sujeitos como informadores e actores da realidade a compreender .....	70
4. O processo e os actores-sujeitos da pesquisa.....	73
4.1. As Auxiliares de Acção Educativa como sujeitos da pesquisa .....	74
4.2. As Educadoras de Infância como agentes de enquadramento das Auxiliares.....	75
<b>Parte III – Apresentação e discussão dos dados.....</b>	<b>79</b>
Introdução .....	81
1. O Concelho como lugar de mudanças sociais .....	82
1.2. A dinâmica de constituição das Famílias .....	83
1.3. A oferta de Serviços para a Infância na rede pública e privada.....	84
2. As Auxiliares como actores sociais: um ponto de vista ocultado.....	87
2.1. Caso 1.....	87
2.2. Caso 2.....	94
2.3. Caso 3.....	100
2.4. Caso 4.....	107
<b>Parte IV – (des)Ocultando actores tempos e espaços de intervenção – da análise dos dados à reflexão sobre o Papel das Auxiliares Educativas .....</b>	<b>115</b>
Introdução .....	117
1. O nosso ponto de partida.....	120
2. O percurso histórico das instituições como influência identitária.....	121



2.1. As condições materiais e sociais como factor de diferenciação de papéis.....	123
2.2. O lugar da experiência pessoal e social na construção do papel profissional.....	125
2.3 A desocultação necessária de Actores participantes numa educação de infância que se pretende qualificar .....	128
Comentários.....	131
<b>Bibliografia .....</b>	<b>137</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>149</b>

## **Abreviaturas**

EB 1 – Escola Básica do 1º ciclo

EB 2,3 – Escola Básica do 2º e 3º ciclos

EPE – Educação pré-escolar

CAE – Centro de Área Educativa

CAF – Componente de Apoio à Família

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CFAE's – Centros de Formação das Associações de Escolas

C.I.P.P. – Context, Input, Process e Product

EC Childcare Network – European Commission Childcare Network

INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPSS's – Instituições Privadas de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MTP – Modo de Trabalho Pedagógico

OCDE – Organização das Comunidades de Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

RJFCP – Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores

UE – União Europeia



## Índice dos Quadros

Quadro 1 - Evolução dos sentidos e sentimentos da infância .....	34
Quadro 2 - Contributos e princípios orientadores para uma educação de infância .....	41
Quadro 3 - Algumas características do ambiente educativo na componente sócio-educativa e na componente curricular/lectiva .....	52
quadro 4 - Quantitativa Vs Qualitativa: vantagens e desvantagens .....	69
Quadro 5 - Evolução da população residente no Concelho, por grupos etários, em 1991 e 2001 .....	83
Quadro 6 - A realidade educativa, por valência e sistema, no ano lectivo 2006/2007 .....	84
Quadro 7 - Jardins-de-infância da rede IPSS por freguesias .....	85
Quadro 8 - Jardins-de-infância da rede pública por agrupamento de escolas .....	85



## Introdução

Uma das implicações das políticas de expansão da rede de Educação Pré-Escolar, implementadas a partir de 1997 em Portugal, foi o reconhecimento e a diferenciação da função educativa e da função social dos jardins-de-infância da rede pública e da rede privada.

A distinção entre a componente educativa e a componente sócio educativa ou de apoio à família teve implicações directas a nível da organização dos serviços prestados às crianças e famílias por instituições com tradições diversas – de educação e de apoio social – que passaram a ser tuteladas pelos dois ministérios que representam cada uma destas vocações. Apesar do impacto destas mudanças no quotidiano dos Jardins de Infância, onde o desempenho dos vários profissionais vai sendo definido na interacção directa com as crianças, pouca visibilidade e atenção tem sido dada à experiência das auxiliares educativas neste processo.

Neste estudo pretendemos compreender de que forma este grupo profissional desempenha e concebe o seu papel profissional que, principalmente na rede pública, deixou de restringir-se ao apoio à acção pedagógica das Educadoras de Infância, passando a incluir a responsabilidade de enquadramento e de apoio às crianças na transição entre actividades da responsabilidade de profissionais com estatutos e filiações organizacionais diversas.

A actividade das auxiliares educativas desenvolve-se agora, mais do que antes, num tempo repartido em que se sobrepõem funções de comunicação e cuidado das crianças individual e colectivamente, a manutenção dos espaços e equipamentos utilizados por diversos agentes educativos e o atendimento aos pais sobre uma jornada diária complexa da criança entre o momento de acolhimento e de saída do estabelecimento. Neste contexto a responsabilidade deste grupo profissional tem vindo a ser acrescida pela necessidade de tomarem decisões que garantam não só a segurança física e emocional da crianças mas também os mínimos de ordem e de coesão dos grupos que facilitem a sua transição entre diversos segmentos de horário, espaços e actividade (curricular e extra curricular),

Nos interessa saber como este grupo profissional percepcionou e se apropriou dos diferentes graus de autonomia reclamados pela sua acção junto das crianças e dos adultos: pais e profissionais, nas componentes: lectiva e de animação e apoio social.

Considerando que a formação pessoal e social é um processo colectivo de aprendizagem, também nos interessará saber em que medida a capacidade de autonomia deste grupo de actores é reconhecida e investida pelas Educadoras de Infância das duas redes de Jardim de Infância.

- Qual o valor e significado as Educadoras de Infância e as próprias Auxiliares Educativas atribuem aos possíveis efeitos das mudanças políticas implicadas no processo de integração da rede pública e privada de educação pré-escolar?
- Em que medida a disposição individual e colectiva para participar nestas mudanças é mediada pela cultura das organizações ou pela formação profissional dos dois grupos?

O trabalho será organizado em quatro partes. Na primeira parte faremos o enquadramento teórico em que procuraremos situar a educação de infância enquanto:

- sistema educativo comprometido com a finalidade de formação pessoal e social
- contexto de promoção do desenvolvimento pessoal e social das crianças
- espaço de institucionalização de concepções de infância e de educação
- política social de atendimento às famílias e de cuidado e educação das crianças, garantido por instituições públicas e privadas.

A segunda parte será destinada às questões metodológicas no qual daremos conta dos procedimentos e do processo de investigação. Na terceira parte apresentamos o enquadramento local e social da experiência dos sujeitos que entrevistamos, como participantes na rede educativa do Concelho. Por último, a quarta parte constará da discussão da realidade representada nas entrevistas, através das quais procuramos apreender a experiência das auxiliares e da forma como vivem o seu papel profissional no contexto de uma mudança política que se inscreve em trajectórias institucionais distintas da rede pública e privada.

Esperamos com este trabalho poder contribuir para a reflexão crítica sobre a necessidade de investimento num modelo de formação deste grupo profissional que facilite a reapropriação crítica dos recursos que continuam a mobilizar no seu desempenho profissional. Recursos que reproduzem modelos de acção educativa baseados em fundamentos

morais e em práticas de socialização incorporadas no seu próprio percurso de formação pessoal e social, enquanto mulheres e na extensão da sua experiência doméstica de cuidado e educação das crianças. Recursos que não garantem a continuidade da acção das educadoras de infância, que é construído através da formação científica e pedagógica, que tem procurado desnaturalizar e intencionalizar as práticas sociais habituais entre adultos e crianças que podem não ter em conta o desenvolvimento e o interesse superior da criança enquanto sujeito de um sistema educativo comprometido como seu bem-estar, formação pessoal e social enquanto cidadãos com direitos próprios.





## **Parte I – Enquadramento Teórico**



## Introdução

Neste capítulo pretendemos reunir contributos teóricos que nos permitam reflectir sobre o papel social das Auxiliares da acção educativa, não só pela sua relevância no desenvolvimento do currículo mas também pela responsabilidade que lhe é socialmente atribuída com a criação da componente de apoio à família (CAF).

Dado que a actividade deste grupo profissional pressupõe uma proximidade afectiva, física e social das crianças ao longo do dia, consideramos que é tão importante reconhecer a sua influência a nível da transmissão de hábitos e regras de convivência social entre as crianças, quanto reconhecer o lugar destes profissionais como uma potencial fonte de bem-estar e de estímulo e apoio á autonomia das crianças, face a situações de aprendizagens que são propostas por pessoas diferentes, em espaços e tempos de actividades distintas.

Neste sentido importará compreender o lugar que a formação pessoal e social ocupa no exercício de uma prática que não pode ser reflectida, reconstruída e intencionalizada através de uma formação específica que transforma as rotinas diárias, a disposição de equipamentos, o acesso a materiais e os modos de interacção social e comunicação como meios de Desenvolvimento Pessoal e Social das Crianças, no interior do sistema educativo.

Para podermos apreender a dimensão desta problemática começaremos por situar a educação de infância como parte de um sistema educativo que está comprometido com a finalidade da formação pessoal e social de cidadãos e cidadãs, a ser garantida pela criação de contextos de actividade organizados como espaço e tempo de promoção do desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Num segundo momento nos aproximaremos da educação pré-escolar como espaço que foi criado através da institucionalização de concepções de infância e da educação, enquanto discurso e prática pedagógica desenvolvidas no interior de instituições públicas e privadas, sob a influência de orientações e de normativos políticos, quer de índole nacional quer internacional.

## **A Educação como contexto de Formação Pessoal e Social**

### **1.1. A Formação Pessoal e Social como finalidade do Sistema Educativo**

Em 1996 o Relatório para a UNESCO elaborado no âmbito da Comissão Europeia, identificou quatro pilares sobre o qual deve assentar a educação ao longo da vida: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver em comum e o aprender a ser. Para Dellors, o autor do referido documento, a aquisição de instrumentos para a compreensão do mundo, deve ser acompanhada da capacitação dos sujeitos para a acção sobre o meio envolvente e para a participação e cooperação com os outros, em todas as actividades humanas.

Foi no contexto desta discussão que emergiu o conceito de competência-chave para definir a capacidade de se agir e reagir, através da mobilização e combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores. O desenvolvimento de competências-chave deveria ser a base da formação ao longo da vida, que capacitaria as pessoas não só para compreender mas também para participar activamente na sociedade.

Esta preocupação com a educação e formação ao longo da vida, passou a ser o quadro de referencia política que terá levado a que a OCDE, no seu relatório de 2006, tivesse assumido os cuidados com a primeira infância como a primeira fase da aprendizagem a ser promovida por uma equipe da qual faziam parte os Auxiliares Educativos. O relatório reclamava para este grupo que também educa, uma formação próxima à dos pedagogos ou educadores de modo a que estes pudessem assegurar aprendizagens significativas, tendo em vista a sua integração futura na escolaridade básica obrigatória.

Em Portugal a preocupação com esta dimensão da formação pessoal e social, enquanto parte de uma educação que decorre ao longo da vida, estava subjacente à Lei de Bases do sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) que definiu como um dos objectivos prioritários da educação o «contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos» (art. 2º e 3º do Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).

Para atingir este objectivo a LBSE propôs a inclusão da área de Formação Pessoal e Social em todos os ciclos do ensino básico de modo a que as instituições educativas promovessem, em parceria com as famílias e a sociedade em geral, momentos de uma formação orientada para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, habilidades, valores e formas de pensar que lhes permitisse agir socialmente e de forma participativa.

Na perspectiva da lei de bases a Formação Pessoal e Social deveria ser uma área transversal a todas as outras disciplinas, recorrendo a dinâmicas que aliassem a criatividade à razão e à emoção, passando por processos de envolvimento que rompessem com situações de mera recepção, tornando cada sujeito um agente da sua própria formação. Em 1997 um texto do Ministério da Educação reforçava esta perspectiva ao afirmar que «admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto de processo educativo» (ME, 1997: 19).

Para Castro (1992: 114), a formação pessoal e social da criança acontece sempre que existe interacção com os diferentes actores educativos, onde ocorre o diálogo, numa sequência de «estímulo-resposta-(reforço)» e emergem novos contextos ou situações que promovem «o desenvolvimento da auto-estima, competência relacionais, capacidade de resolução de problemas, responsabilidade e liderança». Trata-se portanto de um processo educativo informal que se desenvolve na interacção da criança com outra ou com outras crianças, onde os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, em situações de comunicação verbal e de comunicação não verbal vividas como experiência de prazer, liberdade, escolha e tomada de decisões.

Para Santos (1992: 117-118) o comportamento das pessoas em interacção é influenciável pela comunicação, permitindo que os alunos sejam reconhecidos como actores sociais, com histórias de vida, aspirações e estratégias. O autor considera que quando o educador potencia a energia do grupo na sala de aula, de uma forma sistémica, assume a realização de acções concretas como produto final, privilegia os trabalhos de grupo, promove a interacção e as trocas intergrupos, estimulando a autonomia e a aceitação de si e do outro.

É através da acção reflectida dos adultos que o contexto da educação pode transformar-se assim em lugar de emergência de novas formas de ser, saber estar e de aprender baseadas no respeito mútuo, como regra de convivência entre crianças e entre adultos e crianças, o que conduz à sua formação como cidadãos solidários, autónomos, participativos e civicamente responsáveis.

## **1.2. A Formação especializada como recurso necessário à promoção do Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças**

Sendo o jardim-de-infância o lugar propício para o fortalecimento dos laços afectivos entre crianças e crianças e adultos e para que haja o reconhecimento e aceitação das diferenças existentes entre ambos, o papel do educador e a sua formação tornam-se relevantes para que possa ocorrer a verdadeira formação pessoal e social dos seus sujeitos.

Uma das particularidades dos jardins-de-infância é a de potencializarem a convivência entre crianças de várias classes sociais e culturas diferentes para, desta forma, experienciarem novas brincadeiras e partilharem conhecimentos sobre realidades diferentes. Neste caso, ao reconhecerem e aceitarem as diferenças vai permitir, por parte da criança, o desenvolvimento de novos laços afectivos e a aceitação do outro, numa valorização e enriquecimento de si próprias.

Embora a educação de infância não possua qualquer tipo de currículo a nível Nacional, como acontece no primeiro, segundo e terceiro ciclos da educação básica, os agentes educativos deste primeiro nível da educação básica contam com um conjunto de orientações curriculares (OCEPE, orientações curriculares para a educação pré-escolar) que devem nortear as suas práticas, no sentido de promoverem o desenvolvimento integral da criança.

A área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e de estudo e conhecimento do mundo, que estão intimamente relacionados entre si, são apresentadas como espaços de oportunidade para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia, isto é, para que a criança se conheça e se relacione com os outros e com as diversas situações da vida.

Formosinho (1998) e Zabalza (1998), referem a existência de três modelos curriculares que propõem princípios de orientação da acção na educação de infância e que dão visibilidade aos processos de formação e desenvolvimento pessoal e social. São estes (i) o Movimento da Escola Moderna (ii) o Modelo Curricular High-Scope e, (iii) o Projecto Reggio Emilia.

Nos contextos de prática orientados pelo Modelo da Escola Moderna a construção de valores decorre da discussão das práticas culturais e científicas que envolvem a educação e que são promovidas por uma acção pedagógica que incide, prioritariamente, sobre

a comunicação entre circuitos de informação e trocas sistemáticas entre alunos e sobre a negociação desde o planeamento até a partilha de responsabilidades.

Nos contextos orientados pelo Modelo High Scope a dimensão que é especialmente valorizada é a autonomia que é promovida através da implicação das crianças em contextos de aprendizagens activas onde elas têm a oportunidade de realizar escolhas e tomar as suas próprias decisões e assim constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento activo com o grupo, com os adultos e com os materiais, flexíveis e acessíveis, que estão distribuídos por áreas de interesse específicos.

O Modelo Reggio Emilia é aquele que valoriza especialmente o desenvolvimento das capacidades de representação da realidade pela criança, pelo seu conhecimento sobre o mundo e sobre o que a rodeia. A acção pedagógica assenta no trabalho educacional e em todas as formas de expressão simbólica, pelo envolvimento dos pais, famílias e comunidade. Tem por base as diferentes relações, interacções e cooperação potenciando, desta forma, a criação de um ambiente para a realização de qualquer actividade incentivando e potenciando, desta forma, o desenvolvimento da criança.

É o conhecimento de cada um destes modelos e dos respectivos pressupostos que influenciam decisões quotidianas tais como, por exemplo, a organização do tempo e dos espaços educativos e as metodologias de trabalho, que diferenciam a actuação das educadoras e das auxiliares, pela falta de formação especializada que não tem sido proporcionada aos Auxiliares.

O reconhecimento da infância como etapa importante da vida e do desenvolvimento das crianças, que exige o respeito pelos seus interesses e capacidades, decorre de um processo histórico e de uma construção social que não é transmitida nem apropriada espontaneamente no convívio e na interacção entre estes dois grupos profissionais.

Observando o modelo curricular High-Scope, cuja estrutura está essencialmente orientada para a construção do conhecimento pela criança e para o desenvolvimento da sua autonomia a nível moral e intelectual podemos estimar a intencionalidade de que se revestem actos tão simples quanto a organização do espaço, dos materiais e das rotinas diárias que estruturam o ambiente físico como estímulo e apoio ao desenvolvimento das aprendizagens pelas crianças. É neste contexto que o papel do adulto é quotidianamente construído de forma a criar situações que desafiem o pensamento actual da criança e que provoquem o desequilíbrio cognitivo ou o estabelecer de uma relação de cooperação que respeite e estimule os interesses e valores, quer da criança, quer do grupo



Reconhecer na organização do ambiente físico um recurso necessário para que a criança possa *experienciar o mundo de diversos ângulos, fazendo dessa experiência uma aprendizagem activa, que permite ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e não verbais* implica também que se reconheça na *independência da criança em relação ao adulto o caminho para uma autonomia que pode ser conquistada pela ligação com pares*; o reconhecer na *procura de materiais diversificados um meio de permitir que a criança construa o seu próprio conhecimento ou que tome consciência da diferença, que se traduz na consciência do outro e a consciência de si*. É a formação especializada dos educadores que lhes permite investir *na rotina diária como um tempo de experiências educacionais ricas e de interações positivas, que permite que a criança tome conhecimento das finalidades de cada tempo e do que pode esperar do tempo seguinte*, como refere Formosinho, 1998.

Ao tomarmos como ponto de partida que qualquer formação passa por processos de envolvimento que rompem com situações de mera recepção para que os sujeitos se tornem agentes da própria formação, seria desejável que as auxiliares tivessem oportunidades de, por exemplo, problematizar e intencionalizar a criação das referidas áreas de interesse ou as diversas formas de desencadear a aprendizagem activa das crianças, através da disponibilização de materiais. Não havendo esta oportunidade resta-lhes recorrer aos valores e modelos educativos incorporados através da sua própria socialização.

### **1.3. A Formação Moral e Social como recurso na relação pedagógica**

Aristóteles, Kant, Kolberg e Durkheim são alguns dos pensadores que nos forneceram os referentes teóricos de que necessitávamos para reflectir sobre a dimensão ética e moral da acção humana, para assim apreendermos os limites e as potencialidades da acção moral no trabalho em instituições que passaram a ser legitimadas com base no saber científico e político-social.

Segundo Meireles-Coelho (2003a: 41-47) para Aristóteles (364AC-322AC) a finalidade dos actos humanos, colectivos ou individuais é a procura da felicidade, sendo esta possível por meio da prática das virtudes. Desta perspectiva a felicidade seria um fim em si mesma, não sendo justificada «por causa de qualquer outra coisa [...] como a honra, o prazer, a inteligência e a virtude [até porque] ninguém escolhe a felicidade por causa da honra, do prazer, ou de qualquer outra coisa» (Milch, 1991: 23).

No entanto, o caminho para a felicidade não está livre de dificuldades, já que como refere Pedro (2002: 37-38) a procura de alcançar uma vida virtuosa situa-se entre «a ideia do hábito, enquanto prática e repetição de uma acção previamente reflectida e deliberadamente escolhida [e] a ideia do esforço»; implica uma exigência permanente e contínua.

Esta reflexão é um primeiro contributo da filosofia que nos ajuda a conceber a educação como um processo de aprendizagem contínuo orientado por finalidades (concepção teleológica) e a valorizar o papel da formação. A educação e o ensino surgem como formas de desenvolver a virtude, a nível intelectual e a nível moral, enquanto o exercício da acção, força do hábito e da prática.

No entanto, Emanuel Kant (1724-1804) oferece-nos uma perspectiva diferente ao conceber a acção humana não como expressão do desejo (de felicidade) mas como resultado da vontade; enquanto seres racionais, dotados de vontade somos levados a reconhecer que agir eticamente não garante a felicidade, o bem-estar ou o êxito, mas antes exige esforço e trabalho. O princípio que orienta a acção passa a ser procurado na razão universal.

Pedro (2002: 40) apresenta a síntese da teoria moral de Kant (1984) nos seguintes termos: «age de tal maneira que trates a humanidade tão bem na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como um fim e nunca simplesmente como um meio». Desta perspectiva, a liberdade humana depende da submissão à lei, por amor a esta lei e não pela mera procura de conformidade com a mesma. A lei é autónoma em relação a situações particulares dos sujeitos, porque se fundamenta na razão.

A finalidade política do homem é viver numa sociedade justa que, por um lado, é imposta aos homens pela natureza e, por outro, é um lugar possível do desenvolvimento e progresso da moral. O sujeito moral se desenvolve quando entende se um determinado acto pode ser bom para si ou mau para o outro e conhece a verdadeira intenção de um acto praticado pelo dever e não por um interesse egoísta ou por uma inclinação imediata. A moral das acções passa a ser reconhecida já não no acto de seguir as regras em si mesmas, mas no princípio que subjaz a estas acções. Neste sentido uma acção só pode ser considerada moral se estiver de acordo com o dever e for feita por dever, conforme refere Pedro (2002).

É através do confronto que cada indivíduo com a sua insociável sociabilidade desperta e procura uma saída para o próprio conflito o que por sua vez, potencia a procura de uma solução para melhor resistir ao outro, no que consegue desenvolver e dar sentido à sua acção moral (cf. Muglioni, 1999).

Embora o reconhecimento da intenção do sujeito moral seja determinante para o valor da sua própria acção, importa reconhecer que a capacidade de agir moralmente depende de condições psicológicas que são analisadas por Kohlberg (1927-1987).

Kohlberg parte dos estudos de Piaget para analisar a relação entre desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da autonomia moral. Descreve este desenvolvimento numa sequência de três níveis, que se subdividem em seis estádios (Sprinthall, 2001: 167-200): o nível pré-convencional, o nível convencional e o nível pós-convencional.

Situa no nível pré-convencional a orientação social dos sujeitos pela obediência e para a punição, que tem como efeito a valorização das pessoas segundo as suas qualidades físicas e a atribuição de um valor absoluto às regras morais que incapacita os indivíduos a distinguirem as perspectivas nos dilemas morais. O individualismo, o instrumentalismo e a troca, são orientações que se situam ainda no nível pré-convencional mas já pressupõe que o sujeito seja capaz de compreender que cada pessoa tem seus próprios interesses, o que leva a adoptar uma perspectiva moral relativista e defender que se deve fazer aos outros o que eles nos fazem, ou que nós esperamos que façam.

Kohlberg situa no nível convencional a orientação social para o bom desempenho e satisfação do outro, que implica a preocupação com o grupo e abre lugar para os afectos na relação. Neste nível o sujeito preocupa-se com as relações e sentimentos interpessoais como garantias da confiança e da aprovação social. A lei e a ordem, orientam a acção social do indivíduo na medida em que torna-se capaz de assumir a sua posição e intervir como um membro que faz parte de uma sociedade na qual os códigos e procedimentos se aplicam imparcialmente a todos os membros; reconhece a lei e na ordem como meios de preservar a sociedade.

Mas Kohlberg acrescenta o nível pós-convencional em que a orientação social está voltada para o contrato social, isto é, para a construção de princípios morais autónomos como meios de chegar a uma sociedade ideal. A moral racional permite que os sujeitos conheçam os valores e direitos universais e que saibam julgar e validar as leis e os sistemas sociais segundo o grau com que estes garantam a universalidade dos direitos. Neste nível os sujeitos já possuem a capacidade de definir critérios e tomar consciência de princípios, o que lhe permite definir o bem em função dos princípios éticos universais.

Estas considerações filosóficas e psicológicas sobre a acção e o desenvolvimento moral levam-nos a situar o problema da formação pessoal e social nos princípios que orientam a acção, tendencialmente autónoma dos sujeitos, como garantias de justiça e da bondade dos seus actos racionais. Temos que reconhecer que os adultos que tenham atingido

plenamente o estágio de moral, que garantiram a bondade, a imparcialidade ou a reversibilidade de procedimentos, estariam em condições de manter o respeito pela pessoa (de cada criança) como um fim em si mesma e não como um meio.

Foi por reconhecer a dimensão subjectiva deste processo que Durkheim (1858-1917) em finais do século XIX, desenvolveu a teoria social que se contrapõe à ideia da hegemonia do indivíduo sobre a sociedade e transfere a racionalidade, a objectividade e a autoridade da consciência individual para a sociedade. Segundo este sociólogo a sociedade não existe para suprir as necessidades básicas do indivíduo pelo que a orientação social depende de um sistema de regras de conduta que são determinadas socialmente.

Desta perspectiva o bem colectivo passa a ser visto como resultado do sentimento de disciplina e da obediência às normas sociais. São os procedimentos disciplinares tais como a estrutura de autoridade; a distribuição de prémios e castigos e das normas e valores partilhados que estruturam a acção individual, cabendo à educação transmitir e sancionar o cumprimento destas mesmas normas da sociedade através da socialização primária e secundária.

Neste contexto, o papel do educador é o de cumprir as normas da sociedade onde «a sua tarefa é a de operar a conformação dos sujeitos [...] de nela os integrar, tornando-os, por isso, conscientes das normas pelas quais se deve reger a sua conduta» (Pedro, 2002: 43).

Embora Durkheim (1984) reconhecesse o papel da família na educação dos filhos, enquanto transmissora de valores, o autor considera que é na escola e nos seus profissionais que se reconhece a capacidade e um saber próprio e científico para o desenvolvimento e transmissão desses mesmos saberes.

Este saber pré-consciente, que é incorporado através da socialização primária é aquele que se encontra continuamente disponível e é mais facilmente mobilizável pelos indivíduos como orientação da acção social. Os princípios morais que orientam esta acção podem no entanto ser instabilizados pela socialização secundária e pela formação. Orientando a discussão para o caso que nos ocupa - o lugar da formação pessoal e social no desempenho do papel das auxiliares educativas – somos levados a considerar que a sua possibilidade de aderir a procedimentos formais e especializados com que se pretende promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças, depende da formação, sem a qual resta-lhes reproduzir, através das suas práticas quotidianas, as regras sociais que incorporaram no seu processo de socialização primária, o que nem sempre é favorável ao bem-estar e autonomia das crianças.

Importa por isso agora determo-nos na reflexão sobre o conteúdo da formação científica e pedagógica que, se espera, garanta a socialização secundária dos adultos e das crianças segundo valores definidos pelo sistema educativo, onde se define o papel de cada actor social.

## **2. O saber político-social, científico e pedagógico instituinte da Infância e da Educação das Crianças**

### **2.1. A construção social da infância**

Neste ponto remos abordar a forma como a ideia de infância foi sendo institucionalizada a ponto de desnaturalizar a existência social das crianças como membro do grupo social constituído pelos adultos e a sua educação como socialização espontânea resultante do convívio quotidiano. Pretendemos apreender como a relação entre adultos e crianças foi sendo transformada por mudanças sociais mais amplas e como o que era uma prática social intergeracional espontânea, foi sendo construída como objecto de conhecimento e da acção de grupos profissionais. Acção que actualmente é exercida no interior de sistemas educativos que foram criados, desenvolvidos e avaliados segundo modelos de entendimento das necessidades das crianças, que são reproduzidos através da formação científica e pedagógica.

A construção sócio-histórica da infância está intimamente ligada às mudanças que ocorreram ao longo dos séculos na redefinição do papel da família que, lentamente, foi sofrendo alterações consoante os diversos momentos e contextos históricos.

De entre todos os trabalhos que mais marcaram a história da infância, destacamos os do historiador francês Philippe Ariès<sup>1</sup> que, tendo por base a análise de um conjunto de dados culturais medievais e renascentistas descobriu que a distinção existente nas sociedades contemporâneas, entre crianças e adultos, era inexistente nas sociedades medievais e que a aparição da criança como categoria social se dá lentamente entre os séculos XIII e XVII (Ariès, 1981). Ainda, segundo este autor, antes dessa época a criança não se encontrava representada no seio da família estando somente ligada à vida do grupo como qualquer outro adulto daí, dizer que a emergência desta diferenciação se deu na Europa entre os séculos XV e XVIII, período em que, os indivíduos de determinados grupos sociais começaram a pensar em si como diferentes das suas crianças, processo que mais tarde culminaria com a emergência de uma hierarquia baseada na idade.

---

<sup>1</sup>Os trabalhos deste autor referem-se à pesquisa que efectuou, em França, durante o Antigo Regime

Este historiador, criticado por alguns autores<sup>2</sup>, mergulhou na iconografia e documentos antigos para nos mostrar de que forma o sentimento de infância foi sendo construído, explicando que «o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem» (Ariès, 1981: 156). Neste sentido, dá-nos conta que pouco se sabe sobre as atitudes dos adultos para com as crianças na antiguidade e que não existe entre os gregos ou romanos estátuas ou pinturas sobre as mesmas. Neste contexto, a definição de criança e de infância é tão ambígua não sendo clara a especificação do sentimento nutrido.

Ariès (1981: 55-56), reforça que nos séculos XV e XVI as imagens iconográficas da criança sofreram alterações onde a fisionomia começou a ganhar traços mais jovens em vez dos de adultos em miniaturas, começando a surgir temas ligados à maternidade, à nudez infantil e às brincadeiras que, segundo ele:

*«Mais uma vez, não nos iludamos: essas cenas de género em geral não se consagravam à descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias. Isso nos sugere duas ideias: primeiro, a de que na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublimar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão. Dessas duas ideias, uma nos parece arcaica: temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. A outra ideia, ao contrário, anuncia o sentimento moderno da infância».*

Estamos perante uma concepção de família com uma realidade mais do foro moral e social do que sentimental, na medida em que a casa era um espaço aberto, sem rotinas familiares rígidas, partilhado por pais, filhos, amigos, criados servidores, protegidos e visitantes, ao qual Ariès (1981) apelidou de uma “casa grande”. Neste espaço aberto desempenhavam-se, em simultâneo, funções públicas a par de uma vida social densa, onde não se diferenciavam as relações mantidas dentro e fora de casa daí, Ariès (1981), dizer-nos que estamos perante uma infância intimamente ligada à vida de um grupo, com uma grande heterogeneidade, onde a criança é vista como mais um entre tantos outros. Da mesma forma que as crianças trabalhavam a par com os adultos, viviam e testemu-

---

<sup>2</sup>Ariès foi criticado, entre outros, por Archard (1993), pelo facto de se ter fundamentado predominantemente em fontes iconográficas e por partir do pressuposto de que os temas e os motivos dessas fontes eram a expressão de atitudes e valores da época. Grande parte destas obras tinham um cunho religioso ou profano, possuíam finalidades moralizantes ou alegóricas e correspondiam, em boa parte, aos interesses e orientações de quem as encomendava (Zão, 1997: 11).

nhavam todos os acontecimentos próprios do grupo: nascimentos; doenças; mortes; festas e guerras, entre outros.

A condição social da infância e o modo como eram garantidas as suas necessidades de protecção, cuidado e educação era, no entanto, diferenciada segundo a sua origem social.

As crianças das famílias populares eram deixadas pelas mães que vinham para o domicílio das famílias aristocráticas para libertar as mães do que sentiam como um “fardo”: o cuidado dos seus filhos e da privação da sua vida societal. Eram muitos também os casos em que eram as crianças que iam para a casa das amas de modo a que os pais ficassem privados de barulhos e de «serem incomodados [pela] presença das crianças pequenas debaixo do mesmo tecto» (cf. Badinter, 1998: 62). As famílias populares, perante o “fardo” de terem de tomar conta das suas crias viam-se obrigadas a utilizar práticas abortivas ou a abandonarem os seus filhos logo após a nascença (Ariès, 1981).

Este cenário, dos mais desfavorecidos, levou a que o Estado assumisse a sua responsabilidade política institucionalizando serviços de caridade que, numa primeira fase deveriam ser de ordem preventiva onde se aconselhavam as famílias em assuntos relacionados com a higienização da casa e a educação moral da família, em especial a dos filhos e, só depois numa de ordem integrativa, em instituições humanitárias privadas (Badinter, 1998).

Se, até meados do século XVII, segundo Badinter (1998), a criança era tratada com indiferença, frieza e aparente desinteresse, por ser considerada um ser inacabado e imperfeito, tudo levando a crer que essa indiferença se devia ao facto de existir uma grande taxa de mortalidade infantil e de ser uma forma da própria mãe se proteger de uma possível perda do seu filho, mais tarde, verificando-se que tudo se devia à falta de cuidados e desinteresse por parte dos pais fez com que fossem adoptadas medidas relacionadas com a higiene e saúde física que viriam a possibilitar o prolongamento da vida dessas crianças, especialmente nas classes dominantes, a par de uma responsabilização, por parte dos pais, nos cuidados a ter com as suas crianças.

Segundo esta autora, foi no final deste século que ocorreram relevantes mudanças que modificaram a imagem da mãe, o seu papel e a sua importância, transpondo para a mulher os cuidados e instinto materno, fundamentais para a sobrevivência e desenvolvimento da criança.



Estamos perante uma série de medidas e práticas familiares, aconselhadas pelos médicos e higienistas, que visavam quebrar o ciclo de tão grande taxa de mortalidade infantil e, por outro lado, perante uma imposição do Estado que viu essas medidas como uma forma de controlar a população assegurando, desta forma, o facto das crianças se poderem vir a tornarem adultos úteis à sociedade.

A adopção destas medidas levaram a que rapidamente se começassem a aflorar novos sentimentos de infância, quer no meio familiar, quer no meio social. Se, por um lado, estávamos perante uma “paparicação” no seio familiar, onde a criança se tornava uma fonte de distração e de divertimento dos adultos, por outro, estávamos perante uma “moralização” oriunda dos eclesiásticos, dos homens da lei e dos moralistas que defendiam a criança, não como um brinquedo encantador, mas como frágeis criaturas de Deus que precisavam ser disciplinadas (Ariès, 1981: 156-164).

Estamos perante duas condições de infância totalmente distintas. Se, por um lado, conforme defende Ariès (1981), a classe burguesa recorre aos seus serviçais para que assumam e controlem o cuidado necessário a prestar às suas crianças de modo a que não fiquem privadas da sua esfera pública, por outro, a classe pobre vê-se desprovida de tal apoio provocando, muitas das vezes o aborto ou entregando os seus filhos, mal acabam de nascer, a instituições religiosas através da roda dos expostos. Neste último caso verificamos ainda, face à necessidade económica das famílias, que são muitos os casos em que as crianças não usufruem do seu estatuto de infância, na medida em que, logo cedo, acompanham os adultos nas lidas diárias.

A emergência destes cuidados com a infância, segundo Ariès (1981), levou a que no decorrer do século XVII surgisse um novo conceito de família, mais fechado sobre si própria, na medida em que começaram: a existir muitos mais retratos das crianças e das famílias espalhados pela casa, delimitando desta forma o espaço da esfera familiar do espaço da esfera pública; a adoptar um linguajar diferente com as crianças; a serem confeccionadas roupas distintas das dos adultos; a restringir e a ocultar temas sobre sexo, violência e morte, como forma de protecção e a estabelecer uma dicotomia entre o corpo e a mente, encorajando o desprezo pelo corpo e a ênfase na razão.

Numa época em que a sociedade se começa a mostrar mais vigilante, no que diz respeito às necessidades das crianças, estas começam a conquistar o seu espaço na esfera familiar, onde os adultos as começam a ver e a tratar como “criança-brinquedo”, sinónimo da sua inocência e fragilidade (Ariès, 1981).

Esta fragilidade leva a que, segundo Donzelot (1986), durante o século XVII surja uma nova classe trabalhadora, «as amas-de-leite ou amas nutrizes» que passam a ocupar o lugar das mães trabalhadoras ou daquelas que não pretendiam amamentar os seus filhos (Dornelles 2005: 29). Quer tudo isto dizer que estamos perante o início das funções de guarda e de cuidar, ainda presentes nos dias de hoje, e das quais falaremos mais à frente.

Ainda, na perspectiva desta autora, em finais do século XVII e princípios do século XVIII constatando-se que os cuidados prestados não se estavam a manifestar de uma forma satisfatória, levou a que os discursos médicos e higienistas apontassem as causas do aumento significativo da taxa de mortalidade infantil às “amas nutrizes”, pela transmissão de doenças e maus hábitos, quer no período da aleitação, quer fora dele levando a que se adoptassem novas medidas impondo-se, desta vez, que fossem as próprias mães a prestarem os cuidados primários (Dornelles, 2005: 29).

Badinter (1998: 49) partilha da ideia de Ariès de que «uma longa evolução foi necessária antes de o sentimento que reconhece a particularidade da infância mergulhar em profundidade nos mundos mentais». Esta evolução, assente em várias concepções de infância, segundo esta autora, esteve presente em várias fases, desenvolvendo e levando cada vez mais longe as suas implicações.

Sintetizando esta curta digressão pelos diferentes sentidos e sentimentos da infância, o quadro resumo que se segue dá-nos conta das diferentes concepções de infância que foram evoluindo ao longo dos séculos.

Quadro 1 - Evolução dos sentidos e sentimentos da infância

Períodos	Diferentes Concepções	Sentidos	Sentimentos
Até finais do século XVII	Criança faz medo	Por ser um “fardo” levando ao conseqüente abandono ou à utilização das práticas abortivas a par de um sinal de corrupção e imperfeição da vida humana.	Infância inexistente Criança como um ser produtivo
	Criança transtorno	Pela dependência de cuidados; pela alteração da economia familiar; pela privação das mães para a realização de outras tarefas e pela interferência no relacionamento afetivo do casal	Um adulto em miniatura sem qualquer tipo de distinção entre os adultos.
	Criança como um brinquedo	Um jogo e uma fonte de divertimento nas mãos dos adultos, por ser um ser sem personalidade e sem alma	A criança é um ser inocente e frágil que necessita de proteção. A criança passa a ocupar um lugar central na família.
XVIII	Criança romântica	Alteração das relações e sentimentos familiares existentes entre estas e os pais e entre pais, com uma preocupação acrescida em relação aos cuidados físicos destas, pela sua fragilidade e inocência.	
	Criança trabalhadora	Face às necessidades económicas familiares, depois do desmame, passavam a ser mais uma força laboral.	
XIX	Criança delinquente	Necessidade de controlo face a uma ordem pública.	Emerge um novo discurso em torno do seu futuro através da valorização e reorganização de uma componente educativa.
	Criança médico-psicológica	Uma nova visibilidade em áreas distintas, como é o caso da pediatria, da psicologia infantil e da psicanálise e o estabelecimento de novos parâmetros de comportamentos e novos ritmos de desenvolvimento.	
A partir de finais do século XIX	Criança aluno	Uma educação moralizadora que evitasse a reprodução de comportamentos indesejáveis.	
	Criança bem-estar	Reconhecimento do papel social e da sua natureza infantil.	
	Criança jurisdição psicológica	A promoção de um acompanhamento psicológico face à privação dos cuidados maternos.	Criança passa a ser o centro das preocupações da sociedade e das famílias.
	Criança de família	Criança pública devido à privação dos cuidados maternos; Promoção de famílias de acolhimento	
	Criança da modernidade	Assente em procedimentos que configuram a administração simbólica da infância e constroem a vida delas na sociedade	

Fontes: Ariès (1981); Badinter (1998); Zão (1997); Coelho (2006); Sarmiento (2004)

## 2.2. A institucionalização das crianças e a sua legitimação social

Como temos vindo a referir as novas configurações da sociedade e da família estão associadas a um novo “sentimento da infância” e ao surgimento das instituições de educação infantil, na segunda metade do século XVIII. Esta foi a época em que a Revolução Industrial e conseqüente migração das populações das aldeias para os grandes centros urbanos; este acontecimento gerou grandes transformações que resultaram na inserção da mulher no mundo do trabalho. Sendo considerada mão-de-obra barata, a mulher, passou a ter um papel activo no mundo fabril deixando de se ocupar exclusivamente do espaço doméstico e dos cuidados então prestados às suas crianças. As mulheres passaram a trabalhar durante largas horas e não tinham com quem deixar as crianças. Para evitar que ficassem abandonadas em casa, surgiram, aos poucos, instituições que tinham por funções acolher e guardar, de uma forma assistencialista, os filhos desses operários.

A preocupação da sociedade em proteger as suas crianças e a secularização das instituições na era Moderna levou a que a educação das crianças pequenas passasse a integrar um conjunto de políticas que passaram a visar a regulação das populações, através de processos de controlo e de normalização. «O fato de viver cai, em parte, no campo de controlo do saber e de intervenção do poder» (Foucault, 1987: 134).

Segundo Foucault, a mudança das relações entre adultos e crianças reflecte a substituição do poder soberano, por uma nova forma de governar cujo grande objectivo passou a ser a necessidade de gerir a vida dos indivíduos, ou seja, a preocupação de agir directamente sobre e para a população. A atenção às taxas de natalidade, a preocupação com a prevenção da mortalidade e com o controlo dos fluxos populacionais, levou a que o Estado começasse a pensar a população como um sujeito com necessidades e aspirações e a família como um instrumento privilegiado que necessitava de regulação (Foucault, 1987).

A mudança do papel da mulher fez com que as funções da família se fossem mudando, gradualmente, e se instalasse uma nova compreensão das relações de parentesco a par de um significado diferenciado de infância. As novas práticas educativas, centradas na obediência, respeito e amor filial. As medidas reguladoras da vida da população fizeram emergir novos conceitos e práticas educativas e, a definirem espaços próprios para a educação das crianças.

Para Foucault as crianças passam a estar inscritas numa ordem de poder que, ao concebê-las como “cidadãs”, fabrica pautas de comportamento e de controlo que estão volta-

das para a sua normalização. Na sua perspectiva as instituições educativas respondem à necessidade de existirem aparelhos de coerção, próprios que através de processos de disciplinação que levassem as crianças a aprenderem, em grupo, regras de ver, sentir e agir. O corpo da criança passou então a constituir um foco de “poder-saber” que deveria tornar útil, produtiva e submissa.

A construção simbólica da infância desenvolveu-se, segundo o pensamento de Foucault com a necessidade de regulação das condutas dos sujeitos infantis, através da instituição de práticas educacionais voltadas para eles. Desde então a infância passou a constituir um objecto “conhecível”, sobre o qual se passou a ter vontade de conhecer e saber (cf. Foucault, 1987: 30).

Segundo o autor:

*«temos que admitir que o poder produz saber [...]; que poder e saber estão directamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria livre ou não em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objectos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do “poder-saber” e de suas transformações históricas.*

É assim que na modernidade as crianças surgem como uma “população específica, que precisa de ser olhada e governada nos seus diversos contextos e particularidades” (Dornelles, 2005). Para elas passaram a ser criadas instituições próprias e sobre elas passaram a ser construídos diversos discursos disciplinares justificativos de «procedimentos de poder e de saber que tentam controlá-los e modificá-los» que dão forma e legitimidade à sua institucionalização (Foucault, 1987: 134).

Para Zão (1997, 18-36) a mudança no conceito de infância e de criança foi um processo moroso, construído e reconstruído entre o século XVII e o século XX, i) pelo discurso filosófico que via a criança como um ser inocente necessitando dos cuidados e protecção dos adultos consolidando, desta forma, o amor maternal e a consequente homogeneização do conceito da família e das relações existentes entre o casal e os seus filhos; ii) pelo discurso médico que via os cuidados maternos, de higiene e saúde, como a única forma de conservar as crianças dos malefícios e que, a par da ajuda médica se incentivavam o uso de novas práticas preventivas; iii) pelo discurso económico, assente na necessidade de se formarem homens produtivos, quer para a sociedade, quer para o apoio militar; iv) pelo discurso filantrópico-moralista que não só tem a ver com o prestígio social e poder político, da classe burguesa, mas também com a institucionalização de serviços de cari-

dade para apoio aos mais desfavorecidos e, v) pelo discurso psicopedagógico que começa a ver a criança como um ser privilegiado de estudo e conhecimento, onde, só a partir desse estudo se podem adoptar medidas preventivas.

### **2.3. A emergência de instituições para a educação de Crianças**

Para esclarecer este processo de institucionalização da infância e da educação das crianças, iremos abordar o processo histórico de construção social da infância, iniciado no século XVII até finais do século XX do qual surgiram as instituições para a assistência e educação das crianças, que foram sendo enquadradas e desenvolvidas sob a influência do pensamento dos filósofos e principais fundadores da psicologia e da pedagogia e de instâncias políticas nacionais e internacionais, designadamente a União Europeia e OCDE.

Em toda a Europa foram criadas naquele período instituições que tinham como objectivo principal prevenir a morte prematura de crianças pequenas; as “rodas”, dos “hospícios”; dos “refúgios” e os asilos foram, segundo Gomes (1986: 13), criados para recolher e prestar assistência a pessoas sem lar, a doentes incuráveis, a crianças órfãos e abandonadas.

Para Luc (1997: 15) e Gomes (1986:14) a França foi pioneira neste tipo de instituições, educativas, se tivermos em conta os registos existentes. Segundo este autor, a primeira referência data do ano de 1770, na paróquia rural de Ban-de-la-Roche, como sendo a primeira instituição dedicada a acolher crianças dos 0 aos 6 anos de idade, a “*escola de principiantes* ou *escola de tricotar*” criada por Oberlin (1740-1826), com o objectivo de disciplinar a criança através da aquisição de hábitos de obediência, sinceridade, bondade e ordem e, ainda, dar a conhecer as letras minúsculas, ensinar a soletrar, pronunciar bem as palavras e sílabas difíceis, conhecer a denominação francesa correcta das coisas que lhes mostravam, bem como a aquisição das primeiras noções de moral e religião.

Verificando-se que estas iniciativas não estavam a contemplar os primeiros anos de vida das crianças, Adélaide de Pastoret (1766-1843), vice-presidente da Sociedade de Caridade maternal, em Paris, no ano de 1801, tendo em conta as necessidades existentes, abriu um asilo/creche com 12 berçários, um para cada duas crianças, de modo a poder acolher as crianças de tenra idade, filhos de mães trabalhadoras. Para cuidar destas crianças, foram contratadas “enfermeiras” que deveriam, além de cuidar, potenciar o desenvolvimento das mesmas, numa perspectiva de mães substitutas. Quanto ao seu

funcionamento, prestava assistência desde as 5.30h até às 20.30h, sendo obrigatória a presença das mães, para efeitos de amamentação, duas vezes diárias, uma às 9h e outra entre as 14 e as 15h, ininterruptamente de segunda a sábado (Gomes, 1986: 14; Luc, 1997: 15-38).

Foi Marie-Anne Calame (1775-1834) uma protestante de origem Suíça, que implementou em 1815, na localidade de Billodes, em França, um projecto de solidariedade destinado a acolher crianças pobres sem hipóteses de criarem e desenvolverem o seu projecto de vida. Neste asilo as crianças aprendiam e ocupavam o seu tempo a fazerem croché, a escolher legumes, a cantar, a ler, e ainda a prática de uma educação religiosa (Luc, 1999: 5-6).

No seguimento destas políticas, em 1826 é criada a obra do Comité das Damas, pela Madame Jules Mallet (1794-1856), em Paris, para acolhimento de crianças jovens, dos 18 meses até aos 6 anos, desde que estivessem predispostas a terem uma educação exemplar. O funcionamento, destas salas de asilo, era muito semelhante ao das *infant schools* inglesas e dependiam, essencialmente, das verbas ofertadas pela caridade privada e pelos municípios. Devido à limitação do número de vagas, cerca de 80 por instituição, e ao facto da procura ser cada vez maior, estas salas foram-se expandido rapidamente levando a que, em 1837, o ministério da instrução pública chamasse a si a responsabilidade e tutela das mesmas (Gomes, 1986: 15; Luc, 1997: 15-38).

Com influências de Oberlin, em 1816, o industrial Robert Owen (1771-1858) criou uma escola, a primeira *infant school*, num edifício anexo à sua indústria, para colmatar as necessidades dos seus operários, destinada a crianças dos dois aos seis anos de idade, tendo ainda alargado a sua frequência a toda a comunidade local, de New Lanark, na Escócia. Nesta escola era ministrado o ensino precoce das lições e das coisas, marchas rítmicas e cantigas, com o objectivo de se lhes poder tirar partido da meabilidade e inteligência sensorial preparando, desta forma, o seu futuro (Gomes, 1986: 14-15; Luc, 1997: 15-38).

Um dos responsáveis dessa classe infantil, James Buchanan, três anos após a abertura da escola, em 1819, foi convidado, por alguns notáveis Londrinos, a ir para Londres a fim de dirigir uma instituição semelhante, destinada a crianças dos dois aos sete anos. Volvidos seis anos, em 1823, Samuel Wilderspin (1791-1866), fundou a *Infant School Society*, através da qual propunha a criação de uma instituição educacional, as *Infant School*, destinadas a crianças dos 2 aos 11 anos, o que se veio a concretizar e a propagar por todo o Reino Unido (Luc, 1997: 15-38).

Reconhecidas como uma necessidade social levou a que Denys Cochin (1789-1841) nesse mesmo ano, de 1826, liderasse um movimento de propagação dessas salas de asilo, destinadas a crianças dos 2 aos 7 anos, de ambos os sexos, as quais se viriam a tornar «uma referência fundamental durante quase meio século» (Zão, 1997: 52). Segundo Gomes (1986: 16) Denys Cochin estudou em Londres o método Buchanan, fonte inspiradora para o seu projecto de sala de asilo modelo, que se viria a concretizar em 1828.

Em Lippe-Detmold, na Alemanha, em 1802, a princesa Pauline de Detmold (1769-1820) funda um estabelecimento, de guarda, destinado a acolher crianças pequenas para, deste modo, apoiarem as mães de baixos recursos económicos ou trabalhadoras. Este estabelecimento, aberto das 6h às 20h, era assegurado por alunas que frequentavam as escolas de treinamento<sup>3</sup> e tinham por objectivo proteger as crianças dos possíveis acidentes, e ainda, disciplinar a criança com hábitos de honestidade, obediência e disciplina (Luc, 1997: 15-38).

Estas medidas e formas de acolhimento aos poucos foram-se difundindo e ganhando raízes, o que levou o estado de Schleswig-Holstein, na Alemanha, em 1814, a supervisionar estas instituições de forma a poderem aplicar metodologias idênticas em crianças dos 4 aos 7 anos (Luc, 1997: 15-38).

As escolas para todas as crianças, as *Kleinkinder Schulen*, surgem na Alemanha, em 1830, com uma força predominantemente confessional destinadas a fornecer uma educação complementar à da família, de todos os níveis sociais, segundo a pedagogia do pastor Theodor Fliedner (1800-1864). Pese embora o facto de serem denominadas de escolas para todas as crianças, só acolhiam crianças dos 3 aos 6 anos, visando uma educação religiosa conforme a vontade de Deus. Em 1834, por decisão do conselho municipal, surge o reconhecimento da criança como pertencente a um mundo específico tornando-se necessário reforçar os cuidados com a sua higiene corporal bem como o estímulo das suas faculdades intelectuais (Luc:1997).

Na Itália o primeiro asilo infantil teve como seu fundador o abade Ferrante Aporti (1791-1858) que, no ano de 1828, em Cremona, o designou de Escola Infantil de Caridade, e que constituiu uma alternativa às salas de custódia de carácter local. A sua vertente, de carácter social e de âmbito territorial, tinha por finalidade desenvolver a moral e o físico de cada criança, onde só pagava quem possuísse recursos financeiros capazes (Gomes, 1986: 19; Luc, 1997: 15-38).

---

<sup>3</sup> Estas escolas qualificavam as alunas para a prática de enfermagem.



Nestas escolas, Aporti apostava num sistema preventivo em vez da repressão, onde a habilidade do educador não era só a de punir os erros das crianças mas impedir que os mesmos acontecessem. Segundo ele, para que tal acontecesse tornava-se necessário a existência de uma atmosfera calma, com actividades persuasivas, de modo a que a criança pudesse ser conduzida naturalmente para o que era bom, evitando, desta forma, o desânimo, a ofensa e rebelião. Com esta metodologia, baseada essencialmente no amor e com a divisão das crianças por grupos, os objectivos eram conseguidos de uma forma mais rápida e célere encontrando-se satisfação e prazer, de ambas as partes, em todo o processo de aprendizagem. Em 1833 este modelo de escolas começou a ser implementado por toda a Itália (Luc, 1997: 15-38).

Na Dinamarca, estas iniciativas começaram a surgir em 1799, no município de Copenhague, quando se reconheceu a necessidade de se reunirem, «a partir do momento em que a idade o permita», as crianças em estabelecimentos particulares a fim de lhes ser ministrada uma educação exemplar (Luc, 1997: 15).

Segundo Zão (1997: 52) na Espanha a primeira instituição foi criada em 1838 por Juan Bautista Virio, sob a influência de Paulo Montesino (1781-1849) que participou nas iniciativas britânicas, de Pestalozzi, e de nelas ter depositado o seu entusiasmo.

#### **2.4. A Educação das Crianças do lugar de discurso e de Acção pedagógica**

O percurso do(s) sentido(s) da infância foi acompanhado da emergência e consolidação do discurso sobre a educação das crianças. Neste processo ressaltam os contributos de alguns pedagogos e fundadores da psicologia a que faremos referência de uma forma sucinta na medida em que nos distanciaram tanto da ideia de que a educação seria um meio de salvar as almas, através da disciplina e do ensino de preceitos religiosos, quanto da ideia de que as crianças poderiam educar-se espontaneamente e fazer aprendizagens a partir dos sete anos, pelo convívio quotidiano com os adultos. Como veremos estas ideias vêm sendo questionadas desde longa data por João Amos Coménio (1592-1670); John Locke (1632-1704); Jean-Jacques Rousseau (1712-1778); Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827); Friedrich Froebel (1782-1852); Sigmund Freud (1856-1939); John Dewey (1859-1952); Maria Montessori (1870-1952); Ovide Decroly (1871-1932); Celestin Freinet (1896-1966); Jean Piaget (1896-1980) e Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934).

O quadro que se segue dá-nos conta de alguns contributos para a educação de infância.

**Quadro 2 - Contributos e princípios orientadores para uma educação de infância**

Século	Contributos	Princípios orientadores
XVII	Comenius (1592-1670)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino em devido tempo leva a que as experiências ensinadas sejam interpretadas pela razão.</li> <li>• A compreensão decorre das práticas. Deve mobilizar os sentidos e as experiências sensoriais.</li> <li>• Valoriza o método didáctico.</li> </ul>
	John Locke (1632-1704)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educar é como “escrever numa folha em branco” que deve prover o essencial para o desenvolvimento.</li> </ul>
XVIII	Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educar deve visar a passagem do estado da inocência para o estado de virtude;</li> <li>• Deve respeitar-se o ritmo do desenvolvimento físico, psíquico e espiritual e potenciar a autonomia da criança na resolução dos problemas.</li> </ul>
	Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O acto pedagógico é baseado no afecto;</li> <li>• A necessidade de concepção de projecto educativo.</li> </ul>
XIX	Friedrich Froebel (1782-1852)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A educação é a própria vida e não como uma preparação para a vida.</li> <li>• Deve partir dos desejos das crianças e da sua vontade de aprender.</li> <li>• A escola é o lugar da vida e aprendizagem dos elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, das relações causais e outras semelhantes.</li> </ul>
	Sigmund Freud (1856-1939);	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A vida psíquica não se resume aos factores conscientes (percepção, atenção, memória, intencionalidade, etc);</li> <li>• Os actos e pensamentos manifestam o inconsciente;</li> <li>• A educação deve contribuir para o desenvolvimento da personalidade.</li> </ul>
	John Dewey (1859-1952);	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança sabe;</li> <li>• Cabe ao educador propiciar e facilitar à criança condições para que resolva os seus problemas.</li> </ul>
	Maria Montessori (1870-1952);	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A formação integral do sujeito para a vida através da condução da sua própria aprendizagem;</li> <li>• O aluno onde é simultaneamente sujeito e objecto do ensino; é fonte do conhecimento;</li> <li>• Ao educador cabe acompanhar o processo e identificar como cada um manifesta o seu potencial; a sua individualidade, actividade e liberdade</li> </ul>
	Ovide Decroly (1871-1932);	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destaca o carácter global da actividade da criança face à função globalizante do ensino;</li> <li>• A educação deve estar para a vida e mediante a vida;</li> <li>• O aluno ou a aluna devem actuar como o inventor ou o artista, ou seja, fazendo tentativas – ensaios e erros e pelo recurso a objectos concretos do mundo real, experiência directa e intuição.</li> </ul>

---

	Celestin Freinet (1896-1966)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança é um ser autónomo que tem a capacidade de escolher de acordo com o seu próprio interesse, as actividades que vão ser desenvolvidas;</li> <li>• A interacção educador-criança deve capacitá-la para fazer escolhas e desenvolver uma postura crítica sobre factos ou assuntos que lhe são expostos;</li> <li>• A orientação é necessária para superar dificuldades por si mesmo.</li> </ul>
XX	Jean Piaget (1896-1980);	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças são sujeitos de conhecimento. Desenvolvem operações lógicas;</li> <li>• Constroem o real, por meio de desenvolvimento de noções do tempo e do espaço.</li> </ul>
	Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934);	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O desenvolvimento e aprendizagem são processos interactivos;</li> <li>• O processo de aprendizagem ocorre a partir da “zona de desenvolvimento proximal”.</li> </ul>
	J. Bruner (1915- )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A aprendizagem depende da maturação e do ambiente, numa intersecção entre a natureza da mente e da cultura. A aprendizagem é descoberta.</li> </ul>

---

Fontes: Comenius (1996); Marques (2001); Rousseau (1993); Rosseau (1989); Dornelles (2005); Papalia (2001); O' Hear (2003); Zão (1997); Kishimoto e Pinazza (2007); Gomes (1986); Pinazza (2007); Araújo e Araújo (2007); Borges (1987); Elias e Sanches (2007); Pimentel (2007) e Kishimoto (2007).

Não queremos esgotar aqui a referência ou alcance de cada um destes contributos para romper com a ideia de infância, que como também refere Borges, reduzia-se, outrora, ao curto espaço de tempo que mediava entre o nascimento e os sete anos, durante o qual as crianças exigiam cuidados especiais de alimentação e protecção. Como refere a autora, a infância é uma realidade que praticamente só teve expressão social, nos últimos 150 anos, quer no plano da enunciação e dos princípios quer no plano da prática social generalizada. Desde o Renascimento que as fronteiras do tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito de aprendizagem e de escolarização estão bem definidas em relação ao mundo adulto. Importa, no entanto sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas. Todos estes contributos produziram por certo mudanças de sensibilidade dos adultos e da sociedade face às crianças (Borges, 1987).

Segundo Oliveira-Formozinho (2007: 9) esta herança pedagógica nos ajuda «a esclarecer concepções, tomar decisões, sentir pertencimento e, com isso, desenvolver um sentir, um pensar e um fazer pedagógico fortalecido».

Apesar de nem sempre o trabalho com crianças pequenas ser considerado uma profissão que requeira actividade e rigor intelectual, como refere Gabriela Portugal (1995) o profis-

sional que lida diariamente com crianças precisa de dispor de conhecimentos específicos que lhes permita desenvolver relações de confiança e de prazer, manter uma atitude de empatia e responsividade face às crianças, promover e estabelecer limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida em relação a decisões e escolhas para as quais ela ainda não possui maturidade e que fortaleçam o desenvolvimento da sua autonomia e da auto-confiança (cf. Portugal, 1995).

Não basta “gostar de crianças”, ter uma experiência tradicional e familiar de tomar conta e cuidar de crianças. Não basta saber alimentar, proporcionar horas de sono, de descanso e de higiene.

Tudo isto é necessário e básico mas insuficiente. Não se pode subestimar a necessidade de uma formação cuidada.

### **3. A educação das crianças pequenas em Portugal do ponto de vista do Sistema Educativo**

Em Portugal, como em outros países, a preocupação com a infância surge com o aparecimento da industrialização que, nos finais da Monarquia, leva as mulheres a começarem a aceder ao mundo do trabalho, justificando-se o aparecimento de diversas entidades públicas e privadas que se dedicassem à educação de crianças, tanto na dimensão de assistência social de apoio às famílias, como na dimensão educativa.

Segundo Gomes (1986) e tendo por base o quadro que a seguir se apresenta, constatamos que ao longo dos tempos foram-se desenvolvendo muitos movimentos em prol da infância, para crianças dos 3 aos 6 anos, com vista a suprimir as condições educativas do meio doméstico, considerando-se que a educação infantil deveria proporcionar o bem-estar e o conforto para que a vivência da criança fosse uma experiência agradável, sem descuidar o seu desenvolvimento social e a preparação para a escola primária. (Gomes, 1986: 48-50).

Apesar de se colocar uma ênfase na educação, constatamos que o reforço da função social, como meio de superar as falhas educativas do meio doméstico ainda se encontra muito presente, pese embora o facto de se ter vindo, aos poucos, a valorizar no discurso político e pedagógico, a função educativa como preparação para o ensino primário.

**Quadro 2 - Evolução do sistema de atendimento à infância em Portugal**

Período	Sistema/ tutela	Função (a)	Tipo de Instituição	Comp. Estado	Princípios orientadores	Funcionamento	Pessoal especializado
Até meados do séc. XIX	Privado	G e I	Infância desvalida; Misericórdias e Ordens religiosas	Não	Dar protecção, educação e instrução às crianças pobres e abandonadas. Libertar os pais para as suas lidas diárias	Integral/ anual (b)	Não
	Privado	G e I	Misericórdias e Ordens religiosas	Não	Como auxiliar das escolas primárias, ensinar as primeiras lições rudimentares suprimindo as condições educativas do meio doméstico	Integral/ anual (b)	Não
De 1927 a 1974	Público (Ministério da Instrução)	I	Estatal	Sim	Dar protecção, educação e instrução às crianças pobres e abandonadas. Libertar os pais para as suas lidas diárias	parcial/semestral das 9h às 15h	Sim
	Privado	G e I	Misericórdias e Ordens religiosas	Sim	Educar as crianças segundo determinados padrões sem esquecer a preparação para o seu ingresso na educação básica	Integral/ anual (b)	Não
De 1977 a 1994	Público (Ministério da Educação)	I e E	Estatal	Sim	Dar protecção, educação e instrução às crianças pobres e abandonadas. Libertar os pais para as suas lidas diárias	Parcial/semestral das 9h às 15h	Sim
	Privado (Ministério Segurança Social)	G e I	IPSS	Sim	Educar as crianças segundo determinados padrões sem esquecer a preparação para o seu ingresso na educação básica	Integral/ anual (b)	Não
De 1995 a 1996	Público (Ministério da Educação)	I e E	Estatal	Sim	Educar as crianças segundo determinados padrões sem esquecer a preparação para o ciclo seguinte	parcial/semestral das 9h às 15h	Sim
	Privado (Ministério Segurança Social)	I e E G	IPSS	Sim	Cuidar, dar protecção e prestar os primeiros cuidados às crianças libertando os pais para as suas lidas diárias	integral/ anual das 9h às 15h	Sim
A partir de 1997	Público (Ministério da Educação)	I e E	Estatal	Sim	Educar as crianças segundo determinados padrões sem esquecer a preparação para o ciclo seguinte	parcial/semestral das 9h às 15h	Sim
	Privado (Ministério Segurança Social)	I e E	IPSS	Sim	Cuidar, dar protecção e prestar os primeiros cuidados às crianças libertando os pais para as suas lidas diárias	integral/ anual das 9h às 15h	Sim
	Público (Ministério da Segurança Social)	G	Câmaras Municipais	Sim	Cuidar, dar protecção e prestar os primeiros cuidados às crianças libertando os pais para as suas lidas diárias	Integral/ anual (c)	Não
	Privado (Ministério Segurança Social)	G	IPSS	Sim		Integral/ anual (d)	Não

Legenda: (a) G= Guarda I= Instrução e E= Educativa.

(b) Das 7.30h às 19.00h.

(c) Das 7.30h às 9.00h, das 12.00 às 14h e das 15.30h às 19.00h.

(d) Das 7.30h às 9.00h, das 12.00 às 14h e das 15.30h às 19.00h. Nas interrupções lectivas é das 7.30h às 19.00h.

**Fontes:** Gomes (1986); Diário do Governo n.º 198, de 25 de Agosto de 1911; Decreto-Lei n.º 203/74, de 15 de Maio; Lei 5/77, de 1 de Fevereiro; Decreto-Lei n.º 386/78, de 6 de Dezembro; Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro; Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro; Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro; Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho; Portaria n.º 583/97; Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de Agosto; Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto; Protocolo de Cooperação entre Ministérios da Educação, do Trabalho e da Solidariedade Social e Associação Nacional de Municípios Portugueses, de 28 de Julho de 1998; Despacho Conjunto n.º 300/97 e Despacho Conjunto n.º 413/99/SEAE/SEIS, de 15 de Maio.

Como vimos, a infância e a educação infantil são abordagens fundamentais que nos permitem, por um lado, compreender a implementação das redes públicas e privadas, com as suas funções de “assistência”, de “guarda”, de “protecção” e de “escolarização” e, por outro lado, das filosofias que estiveram subjacentes a todo este processo e que levaram às diversas tomadas de decisão por parte do Estado.

Desde finais do século XVIII até meados do século XX, constatamos que existiu uma forte dualidade de culturas de serviço para infância, entre a rede privada e a rede pública, ou seja, entre a assistência e apoio à família e a educação.

Bairrão (1990), enuncia que foi na segunda metade do século XX que, factores como o aumento da emigração, o esvaziamento da mão-de-obra masculina para as guerras no ultramar, a crescente necessidade de mão-de-obra e o conseqüente aumento da taxa de actividade feminina, aliados a uma maior abertura do regime, possibilitaram algumas alterações neste domínio esquecido da educação.

Ainda, segundo aquele autor essas alterações mantiveram-se, no entanto, modestas, sendo de assinalar um aumento do debate político sobre a questão, assim como uma maior regulamentação e fiscalização dos estabelecimentos de educação pré-escolar existentes, dada a premente necessidade deste tipo de instituições para fazer face ao cada vez maior número de mulheres trabalhadoras que pertenciam, na sua grande maioria, ao sector privado e voluntário e apresentavam preocupações maioritariamente sociais em detrimento das educacionais.

Exemplo disso é a constatação de que, em finais de 1970, dos 679 estabelecimentos de ensino pré-escolar existentes em Portugal, 626 pertenciam ao sistema particular, e apenas 53 ao sistema oficial o que, na opinião de Carreira (1996:51), reflectia a realidade passada e que se repercute na ainda não cobertura total da rede de educação pré-escolar pública.

Tratou-se de um processo moroso que, como afirma Bairrão (1990) teve o seu impacto na reintegração da educação de infância no sistema educativo, em 1973, com a reforma de Veiga Simão<sup>4</sup>.

Mas foi a partir de 1974 que a educação de infância começou a merecer um olhar mais atento por parte do Estado, pela «ampliação de esquemas de acção social e de educação pré-escolar envolvendo obrigatoriamente o sector privado, com vista a um mais acelerado processo de implantação do princípio da igualdade de oportunidades» (Gomes, 1986: 118).

Foram medidas que incentivaram, por um lado, o aparecimento e regulamentação das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e, por outro, a aposta de uma componente educativa assegurada por pessoal especializado, as Educadoras de Infância, na rede privada.

Perante este cenário são criados grupos de trabalho, que envolvem os Ministérios da Educação e dos Assuntos Sociais e ainda representantes dos sindicatos, com vista à elaboração de uma política global de Educação e protecção infantil, que garantisse acções de bem-estar social e do desenvolvimento infantil. Neste contexto, a função social sobrepôs-se à educativa, pelo facto de haver uma maior representatividade dos profissionais do serviço social, pese embora o facto dos dois ministérios terem concepções diferentes: o Ministério da Educação valorizava a questão educativa para uma frequência de 6h/dia, enquanto o Ministério dos Assuntos Sociais valorizava mais a questão da guarda e protecção social, apoiando as famílias em horários de atendimento até 12h/dia, com cantinas e dormitórios, relegando para segundo plano as características específicas de cada criança.

É neste contexto que se inserem as (IPSS's), com carácter predominantemente assistencial e de guarda das crianças, respondendo às necessidades das famílias com um tempo de atendimento completo que vai desde as 7h às 19h ininterruptamente.

Embora se defendesse uma política de expansão,

*«o auxílio do ensino particular não é de considerar, porquanto se trata de escolas infantis superlotadas e, porque pagas, frequentadas só por certas camadas da população [...]. Uma verdadeira reforma do sistema educacional tem de alicerçar-se na criação de uma rede nacional de Jardins-de-infância, pois é desde tenra*

---

<sup>4</sup> Pese embora o facto desta reforma ter como objectivo principal o alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos.



*idade que se jogam as possibilidades de igualizar as oportunidades para as crianças vindas de diferentes estratos sociais e culturais» (Gomes, 1986: 119).*

Desta forma, em 1978, passaram a coexistir duas redes paralelas: a do Ministério da Educação centrada nas questões educativas e a do Ministério da Segurança Social centrada nas questões de ordem social, pese embora o facto de ter ficado de fora a infância até aos 3 anos, campo aberto para as instituições privadas.

Mas foi com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que as IPSS's passaram a fazer parte do sistema educativo na medida em que esta enuncia que «o sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob a responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas» onde «a orientação e as actividades pedagógicas [...] são asseguradas por educadores de infância», além de que a «educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família», não deixando, no entanto, de enunciar que, por um lado, compete à família o papel essencial da educação pré-escolar e, por outro, reconhecer que esta deverá ter, em simultâneo, funções de cuidar e educar (art. 1º, 4º e 30º da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).

A par destas medidas que aproximam as práticas educativas das duas redes, em 1986, no âmbito do programa de igualdade de oportunidades da Comunidade Europeia, foi criada uma Rede Europeia de Atendimento infantil, composta por peritos nomeados por cada país membro, com o objectivo de incentivar a criação de meios que pudessem garantir a participação igualitária, das mulheres e de outros grupos discriminados, na sociedade e no mundo do trabalho o que viria mais tarde, em 1991, a traduzir-se na apresentação e publicação do documento *Quality in services for young children: a discussion paper* (Balageur: 1992).

As discussões e debates que se seguiram em torno da necessidade de uma vertente educacional, nos cuidados para com a primeira infância, a par com as necessidades de trabalho dos pais levaram a que se incitasse os estados membros a fornecerem serviços de qualidade infantil aos pais que se encontrassem a trabalhar ou a estudar, o que se viria a traduzir na recomendação numero 92/241/EEC.

Nesta linha e com o intuito de permitir o acesso e proporcionar a todas as crianças uma oportunidade de educação, em 1995, o Ministério da Educação elaborou o Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de educação pré-escolar. Este mesmo plano consistiu na elaboração e desenvolvimento da educação pré-escolar em cooperação com

as autarquias locais, entidades privadas e de solidariedade social, em que o governo assumiu um papel de orientador e de regulador.

Mas foi só em 1997 que esta tendência muda de rumo, com a publicação das Orientações Curriculares da Educação pré-escolar e da Lei-quadro da educação pré-escolar, que encaram a educação pré-escolar como «a primeira etapa da educação básica». Nesta Lei, ao abandonar-se o conceito de guarda e ao adoptarem-se novas medidas sociais de apoio à família, o Estado, como promotor da expansão, passa a tutelar toda a parte pedagógica, separando, desta forma, os conceitos de rede pública e de rede privada, assumindo-se como principal motor e financiador do crescimento da iniciativa privada.

A linguagem utilizada tenta aliciar os diversos agentes educativos da comunidade para colaborarem no processo educativo, questionando-se a legitimidade que terá o Estado para exercer o seu poder de controlo e regulação sobre um sector de educação financiado, em grande parte, pela sociedade civil, as IPSS's.

Ao nível do funcionamento, dos estabelecimentos de educação pré-escolar, o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho, no desenvolvimento dos princípios consagrados na Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, vem determinar que os estabelecimentos de educação pré-escolar possam assegurar um horário de funcionamento flexível, de acordo com as necessidades das famílias.

Neste contexto, a componente educativa/lectiva é gratuita, sendo a componente de apoio à família comparticipada pelo Estado através de acordos de cooperação assinados com as Câmaras Municipais, para que estas possam organizar-se e responder às necessidades das famílias, numa estreita relação de co-responsabilidade entre famílias, autarquias e órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino.

Segundo o art. 2.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho,

«Constitui fundamento para a necessidade de Prolongamento de Horário designadamente: a inadequação do horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar às necessidades comprovadas dos horários profissionais dos pais ou encarregados de educação; a distância entre o local de trabalho dos pais ou encarregados de educação e o estabelecimento de educação pré-escolar; a inexistência de familiares disponíveis para o acolhimento da criança após o encerramento do estabelecimento de educação pré-escolar; a inexistência de alternativa, à qual a família possa recorrer, para ser assegurada a guarda da criança após o encerramento do estabelecimento de educação pré-escolar».

A par dessas determinações foram também publicados dois despachos (Despacho Conjunto n.º 258/97 de 21 de Agosto e o Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de Agosto) que

estabeleceram normas acerca da constituição da componente de apoio à família, dos espaços a adoptar para o serviço de refeições e de animação sócio-educativa.

A componente de apoio à família (CAF), até à data assegurada por estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, por instituições particulares de solidariedade social e por outras, visa responder às necessidades das famílias, garantindo a ocupação das crianças para além do tempo lectivo. Para a concretização desta componente sócio-educativa, na rede pública, o Estado, em 28 de Julho de 1998, assinou um Protocolo de Cooperação entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e da Solidariedade Social e a Associação Nacional de Municípios Portugueses, delegando, por um lado, a gestão e responsabilidade, dessa tarefa, aos Municípios e, por outro lado, transfere verbas próprias, actualizadas anualmente, que são fixadas «por criança e por número de crianças por sala», de modo a assegurar os recursos materiais e humanos necessários ao funcionamento daquela componente. Acresce referir ainda que, para além dessas verbas, os pais suportam uma parte dos custos, de acordo com o estipulado no Despacho Conjunto n.º 300/97<sup>5</sup>.

Neste contexto, a dualidade destas duas componentes, a pedagógica e a de apoio à família, surge da necessidade dos horários da componente educativa, 5h diárias, não satisfazerem a necessidade das famílias, daí ser considerada uma componente estritamente social, situação ainda presente nos dias de hoje. Pese embora o facto da CAF da rede pública se situar nas 3h diárias, o que perfaz as 40h/semanais<sup>6</sup>, na rede privada esta situa-se, muitas das vezes, nas 7h diárias, uma vez que acolhem as crianças a partir das 7h, podendo as mesmas lá permanecerem até às 19h, com refeição e lanches incluídos.

Em 1998, o Comité da Educação da OCDE, reconhecendo que, por um lado, a evolução demográfica económica e social estava a atravessar uma fase de declínio acentuado nas taxas de fertilidade e, por outro, que a igualdade entre homens e mulheres no mercado do trabalho e na conciliação da vida familiar deveria passar, obrigatoriamente, por um acesso, equitativo, de todas as crianças, a uma educação e a um atendimento de qualidade, acessível às famílias, que reforçasse uma aprendizagem duradoura, para toda a vida, levou a que se debatesse a necessidade de se rever as políticas e o cuidado pres-

---

<sup>5</sup>Os custos suportados pelos pais têm por base os escalões de rendimento, do agregado familiar, de acordo com a tabela constante do despacho

<sup>6</sup>Este acumulado refere-se ao somatório das 5h lectivas, mais as 3h da componente de apoio à família.

tado à infância, como uma forma de inverter todos os efeitos negativos e desvantagens na integração social (OCDE, 2002).

A equipe que participou neste exame, composta por 39 especialistas externos, de outros países da OCDE, e por 4 membros do secretariado, para além das visitas efectuadas aos 12 países analisaram, de uma forma especial, os documentos de cada um, acrescida de uma consulta pormenorizada, junto das autoridades locais, de forma a reduzirem a possibilidade de erros factuais ou de interpretações erróneas (OCDE, 2002: 17).

Tratou-se de uma revisão, inscrita num estudo sobre as modalidades que garantiam a educação e o cuidado das crianças, que ainda não tinham atingido a idade da escolaridade obrigatória, teve por finalidade assegurar a frequência, no mínimo, de dois anos de permanência em serviços gratuitos antes do ingresso na escolaridade obrigatória, independentemente de frequentarem instituições de carácter público, privado ou cooperativo, independentemente das dificuldades encontradas no acesso de qualidade aos serviços educacionais que lhes são destinados.

Já no que diz respeito às características a que devem obedecer estas duas componentes e, de forma a orientarem os implicados no processo, em 2002, o Núcleo de Educação Pré-Escolar, do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, publicou, o livro “Organização da Componente de Apoio à Família” onde «balizam-se estratégias e apresentam-se pistas de organização para os tempos de animação [...] quanto a espaços, materiais, grupo, tempo e actividades» alertando, ainda, para o facto de, «por vezes, se chamar a este serviço “guarda” não nos pode fazer apressadamente deduzir que são tempos dos quais a qualidade educativa pode estar ausente» e que se sintetizam da seguinte forma:

**Quadro 3 - Algumas características do ambiente educativo na componente sócio-educativa e na componente curricular/lectiva**

	<b>Componente de animação sócio-educativa</b>	<b>Componente curricular</b>
<b>Espaço e Materiais</b>	<p>Espaço “aberto” ou distribuído por ateliers de livre escolha.</p> <p>Utilização de espaços alternativos (ludotecas, associações, etc.).</p> <p>Materiais versáteis “diferentes” da sala de Jardim-de-infância.</p>	<p>Espaço organizado por áreas com uma estrutura definida.</p> <p>Materiais diversificados que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.</p>
<b>Grupo</b>	<p>Grupo diferente – pode reagrupar crianças de diferentes grupos.</p> <p>A cargo de um ou mais adultos com funções de animador.</p>	<p>Grupo da sala, a cargo de um educador, com a colaboração de auxiliar(es).</p>
<b>Tempo e Actividades</b>	<p>Variável, muito flexível.</p> <p>Ofertas diversificadas, no interior ou no exterior, que a criança escolhe livremente ou ateliers alternativos de escolha da criança.</p> <p>Actividades planeadas e avaliadas em função do bem-estar, do prazer das crianças e também em resposta às necessidades dos pais.</p>	<p>Cinco horas com uma sucessão relativamente bem estabelecida.</p> <p>Actividades da iniciativa do educador e das crianças.</p> <p>Actividades planeadas no sentido de promover o progresso de cada criança.</p>

Fonte: Organização da Componente de Apoio à Família, ME (2002)

### 3.1. A Educação de Infância como papel profissional em Portugal

A preocupação sentida na educação de infância surge em finais do séc. XIX sendo notória a preocupação, por parte do Governo de D. Maria, em dotar essas escolas de pessoal habilitado em conhecimentos de educação infantil, que até então se prendiam com: ser carinhosa, gostar de crianças, ser jovem e senhora de boas famílias.

Nesta linha de pensamento, foram enviadas para a Suíça, como bolseiras, algumas professoras do ensino primário, atendendo ao facto das escolas existentes serem vocacionadas, exclusivamente, para a formação de professores do ensino primário, de modo a que aprendessem a pedagogia Froebeliana.

Esta pedagogia assentava, essencialmente, na promoção do desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças, associado ao brincar como principal interesse, sendo a função do educador, a de aproveitar essa actividade natural para encaminhar a curiosidade das crianças e as habituar a reflectir sobre os objectos que precisam conhecer.

Segundo Gomes (1986), tendo em conta o art. 91.º do Decreto de 1896, nestas escolas infantis só estavam autorizadas a leccionar pessoas do sexo feminino, habilitadas com o curso de formação de professoras da escola primária, sendo exigido que as monitoras

tivessem como requisitos «15 anos de idade e carta de aprovação em ensino primário elementar do 2.º grau, ou o antigo exame de admissão ao liceu, como está preceituado para as escolas elementares» (Gomes, 1986: 49).

Face à escassez de professoras diplomadas, nesta especialidade, ficou a cargo das Câmaras Municipais a selecção de profissionais, de entre professoras primárias, que tenham um bom e efectivo serviço e que provem ter competência especial para a educação infantil. Acresce ainda a imposição de todas as professoras serem do sexo feminino, com mais de 21 anos e dotadas de faculdades especiais e maternais, indispensáveis a este ensino, onde «As nomeações para estas escolas anular-se-ão sempre que, durante os dois primeiros anos de serviço [...], a professora mostrar menos zelo, cuidado, paciência e docilidade para com as crianças» (Gomes, 1986: 62).

O facto da I Guerra Mundial ter agravado, quer a crise económica, quer a instabilidade política do país, o Estado continuou a valorizar a formação de profissionais em educação de infância, tendo enviado, para o efeito, professoras para o Curso Internacional de Maria Montessori. Neste curso, a formação desenvolvia-se em torno das necessidades da criança, onde se apostava numa educação a partir dos interesses da criança, inserida no seu meio comunitário, proporcionando, desta forma, o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico, de forma a permitir-lhes uma aprendizagem prática da democracia.

A publicação do Decreto n.º 6.137, de 29 de Setembro de 1919, enuncia, na alínea d) do art. 9.º, que se deverá utilizar «uma colecção de material Froebeliano ou do método de Montessori» de modo a que possam adquirir vocabulário pelo conhecimento dos objectos e da sua aplicação. Já no que diz respeito aos objectivos a alcançar:

«Art. 10.º – O ensino infantil deve ter por objectivo: a) O desenvolvimento e o robustecimento físico das crianças; b) A educação dos órgãos dos sentidos; c) O desenvolvimento da habilidade manual; d) A educação dos órgãos da fala; e) A cultura dos sentimentos morais; f) O desenvolvimento da inteligência; g) Finalmente, o desenvolvimento integral e harmónico de todas as faculdades físicas, morais e intelectuais, dando-se às crianças ideias úteis, exactas, de tudo o que, sem constrangimento, elas possam compreender e conservar, como auxiliar e preparatório para o ensino primário geral».

É notória, nesta época, a preocupação numa educação infantil escolarizante, daí as funções serem predominantemente desempenhadas por professoras primárias.

Segundo Bairrão e Vasconcelos (1997), em 1931, Irene Lisboa, após uma viagem efectuada pela Europa, ficou com uma outra visão da educação de infância em Portugal, vendo esta como uma preocupação da escola primária. Neste sentido, de modo a colmatar

estas falhas, publicou uma proposta de 'bases para um programa de escola infantil', delineando, desta forma, a especificidade desta educação infantil, e dos seus profissionais, assente nos interesses, características e desenvolvimento global da própria criança.

Esta proposta teve por influências as novas pedagogias de Maria Montessori, Decroly, e outros e propõe um novo programa de educação infantil, assente nas ideias do movimento da Escola Nova Europeia e no melhor que existe na cultura portuguesa (Bairrão e Vasconcelos, 1997).

Em 1937, o Estado, verificando que «a experiência tem demonstrado que o ensino infantil não se encontra organizado de forma que os frutos correspondam aos encargos», o que anula «em parte o esforço do professor mais competente», encerrou as escolas do ensino infantil, determinando que os seus profissionais «consideram-se para todos os efeitos como pertencentes ao quadro geral as professoras das escolas do ensino infantil» (Decreto-Lei n.º 28.081, de 9 de Outubro de 1937).

É neste contexto que se assiste à expansão da rede privada, do ensino infantil, e conseqüente necessidade de se proceder à abertura, por associações privadas, das primeiras Escolas de Educadoras de Infância, a Escola de Educadoras de infância fundada por Maria Mayer Ulrich e o Instituto de Educação infantil criado por Maria Teresa Guedes de Andrade Santos, para que se pudessem formar profissionais especializados (Gomes, 1986: 102).

A necessidade de uma formação inicial de Educadoras de infância surge, mais tarde, em 1954, criando-se as escolas de iniciativa privada – o Instituto de Educação Infantil e a Escola de Educadores de Infância – com um forte cariz religioso, contrapondo, desta forma, a especialização até então de puericultura, para uma nova formação de assistentes sociais vocacionadas para a assistência materno-infantil.

Na mesma linha, em 1958, a Associação dos Jardins-Escola João de Deus obteve a sua autorização, por parte do Governo, para formar Educadoras, tendo sido fundadas, na década seguinte, várias instituições privadas. Esta autorização, Governamental, surge do reconhecimento da incapacidade ou falta de vontade política para formar estas profissionais de infância.

O desinteresse, por parte do Estado, foi notório em todo o sistema de educação infantil, principalmente durante o Estado Novo, não se verificando qualquer iniciativa pública na formação especializada destes profissionais.

Toda a formação existente ao nível privado assentava numa função de transmissão de valores, com vista ao desenvolvimento integral e harmónico de todas as faculdades físicas, morais e intelectuais.

Como podemos constatar, até 1973, a formação de Educadoras de infância, ao nível do sistema educativo público foi inexistente. Neste ano, devido à reforma de Veiga Simão, a educação pré-escolar passa a ser incluída no sistema educativo público, tendo originado a criação das primeiras escolas públicas de formação de educadores de infância, uma em Coimbra e outra em Viana do Castelo (Lei 5/73, de 25 de Julho).

Nesta Lei, capítulo II – Secção 2 Base V, surge pela primeira vez o objectivo de «favorecer o desenvolvimento harmonioso e equilibrado da criança», acompanhado de outros objectivos complementares e com uma dimensão social de «facilitar a sua integração em outros grupos sociais além da família». Este é o primeiro normativo que apela para uma função que desenvolva a criatividade de modo a «favorecer a sua [da criança] capacidade criativa e proporcionar-lhe meios de expressão»

Pese embora o facto do 25 de Abril de 1974 ter interrompido a reforma de Veiga Simão, o processo não regrediu, pelo contrário, aumentou o interesse pela educação infantil, assistindo-se ao alargamento da rede de educação pré-escolar e consequente formação de educadores de infância.

Perante a Lei n.º 5/77 de 1 de Fevereiro, as funções a desempenhar por parte das Educadoras deverão ter como objectivos «a) Favorecer o desenvolvimento harmónico da criança; b) Contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar» (Art. 1.º, n.º 2).

Desta forma assiste-se à criação das Escolas Superiores de Educação, tendo-se verificado uma preocupação na uniformização das condições mínimas de formação e consequente aumento do número de profissionais qualificados.

Perante esta Lei, a formação inicial de professores do ensino pré-primário está a cargo das Escolas Superiores de Educação e de algumas escolas particulares. A duração destes cursos é de 3 anos, com formação em matérias que vão da Psicologia à Sociologia, passando pela Literatura Infantil e pela Educação Especial, onde o último ano é fundamentalmente de estágio.

Na sequência da publicação da Lei de Bases do sistema educativo Português, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, surge a necessidade de se regulamentar a carreira dos professores do ensino pré-primário, o que veio a acontecer com a publicação do Decreto-Lei n.º



139-A/90, de 28 de Abril. Este documento inclui todas as disposições relativas à carreira do docente, desde o momento do seu recrutamento até à cessação das suas funções, enunciando, ainda, a necessidade de uma formação contínua para efeitos de progressão na carreira.

Considerando que a legislação em vigor, «designadamente em matéria de habilitações para a docência, adopta uma filosofia anterior à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo» e tendo em conta o reconhecimento de uma formação fundamental para que os objectivos possam ser alcançados, que passa pela definição dos requisitos mínimos para a docência, foi criado/nomeado um grupo de missão que visasse, entre outros, a definição do perfil da formação inicial e demais condições de acesso à profissão docente (Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/97, de 9 de Junho).

Os estudos e consequentes alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) têm vindo a demonstrar que a qualificação profissional dos educadores de infância deve ser efectuada através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura. É neste contexto que surge a publicação do Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de Setembro, que enuncia a criação do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), visando desenvolver «o sistema de acreditação de cursos superiores que certifiquem qualificação profissional específica».

Se, por um lado, se define a regulação externa para o serviço docente e para a sua formação inicial, por outro, enuncia-se a necessidade do reconhecimento do estatuto da carreira dos educadores de infância pelo INAFOP, mesmo nos casos já aprovados por legislação anterior (art. 28.º do Decreto-Lei n.º 194/99 de 7 de Junho).

Com a publicação deste Decreto-Lei foram muitas as Educadoras que apostaram na revalorização/complemento da sua formação, que lhes desse a oportunidade, caso idêntico ao que se passou com as regentes escolares em 1960.

Já em 2001, foram publicados dois Decretos-Lei, o n.º 240 e o n.º 241, ambos de 30 de Agosto, que definem quer o perfil geral dos educadores e professores do ensino básico e secundário, quer o perfil específico do desempenho profissional, de cada um. Desta forma, definidos os perfis de competência «exigidos para o desempenho de funções [...] o Governo, nos termos do n.º 2 do artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente», o que se mantém, ainda hoje, em vigor (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto).

#### 4. Alguns pontos de chegada e de partida na compreensão da realidade

Nesta primeira parte pretendemos reunir alguns contributos teóricos que nos permitissem compreender o campo social e simbólico em que se inscreve o papel das Auxiliares Educativas.

Como veremos adiante, embora o perfil e a carreira profissional do pessoal auxiliar estejam formalmente definidas, nem todo o pessoal da rede pública e tão pouco o pessoal das IPSS's está inserido nesta carreira ou recebe formação adequada para o desempenho desta profissão. No caso da rede pública, o Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de Novembro, incumbe mesmo a administração local de garantir o direito «à autoformação», através do desenvolvimento de parcerias com os Centros de Formação das Associações de Escolas.

Considerando que um dos efeitos pretendidos pela formação dos profissionais de educação de infância é a desnaturalização das práticas informais de cuidado e educação das crianças, que são incorporadas através da socialização de género no espaço doméstico, pensamos que a lacuna de formação das auxiliares pode ter implicações na construção e desempenho do seu papel profissional. Questionamo-nos sobre o lugar que a sua formação pessoal e social desempenha nas suas tarefas de cuidado e apoio às crianças que lhes estão entregues nos jardins-de-infância, em momentos críticos da vida diária, designadamente no momento de separação dos pais, da aprendizagem de auto-cuidado na higiene e alimentação, na resolução de conflitos e na transição entre espaços físicos e de actividade orientados por diferentes agentes sociais etc.

Em que medida a falta de problematização e a relativa estranheza das concepções de infância e de educação, que foram construídas historicamente e reproduzidas através de práticas institucionais baseadas em saberes pedagógicos e científicos, lhes permite fundamentar, diferenciar e especializar a sua acção (pedagógica) junto das crianças?

Tal como qualquer mudança, também as representações da infância não foram perspectivadas e concebidas, ao longo dos séculos, de forma linear, como nos dão conta, por exemplo, os trabalhos do historiador Philippe Ariès. Foi a análise de um conjunto de dados culturais medievais e renascentistas que permitiu a descoberta do momento em que passou a haver distinção entre crianças e adultos, nas sociedades contemporâneas. Esta distinção era inexistente nas sociedades medievais e como vimos a aparição da criança como categoria social só se veio a dar lentamente entre os séculos XIII e XVII

(Ariès, 1981) havendo diferenças entre os grupos sociais. Sem dúvida que a criança, de uma forma ou de outra, ocupou sempre um lugar, mas um por vezes obscuro dependendo da concepção de criança que lhe estava subjacente.

Como vimos as grandes organizações internacionais tiveram um papel importante neste movimento de centração do olhar das sociedades sobre o mundo infantil, sobre os problemas que podem afectar as crianças e sobre o que é desejável para a infância. Mas foi com a necessidade de se incentivar o crescimento do emprego feminino que os estados membros da União Europeia incitaram a criação de políticas sociais capazes de responder à necessidade das famílias. Esta tomada de posição partilhada pela OCDE teve por base uma análise ao atendimento à criança, em cada um destes países, e do qual, resumidamente, demos conta.

A descentralização do atendimento à primeira infância em função das necessidades das populações locais decorreu da influência da OCDE. No entanto, embora esta organização tivesse aconselhado que as auxiliares educativas tivessem uma formação próxima quanto possível à dos pedagogos ou educadores, para assegurar a continuidade educativa, a profissionalização deste grupo de pessoal auxiliar, que diariamente assegura um tempo de 7h/dia com as crianças, continua a estar por assegurar.

Sabemos que as sucessivas medidas implementadas a partir de 1977 vieram reconhecer a preocupação do Estado em investir no atendimento à infância.

A Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro define o Estado como promotor da expansão de uma rede de educação pré-escolar, enquanto primeira etapa da educação básica» e como instância de financiamento e acompanhamento da componente educativa dos jardins-de-infância das instituições privadas de solidariedade social. Como aquelas medidas não respondiam a todas as necessidades, em 1997 surgiram novas medidas que determinaram que os jardins-de-infância da rede pública, pudessem prestar um apoio num outro tempo designado de Componente de Apoio à Família sem, para o efeito ter criado regras específicas quanto ao seu funcionamento.

De facto, com estas medidas assistimos nas últimas décadas à expansão e consolidação uma rede nacional de educação pré-escolar, mobilizando todas as instituições, quer da rede pública, quer da rede privada, de modo a viabilizar o acesso e frequência de todas as crianças a uma educação pré-escolar de qualidade.

O tempo educativo de 5h/dia passou a ser gratuito e a orientar-se segundo os princípios enunciados naquela Lei. Quanto ao restante tempo, aquele que vai para além das 5h/dia,

continuou no entanto, a ser assegurado, de uma forma assistencialista que tem uma maior tradição nas instituições privadas. Por outro lado este outro tempo, o da componente sócio-educativa é em grande parte assegurado pelas Auxiliares da acção educativa a quem é exigida, como habilitação mínima, a escolaridade obrigatória. Embora o poder central tenha definido o perfil deste grupo profissional para a rede pública e tivesse incumbido o poder local a criar meios, não parece ter havido igual preocupação de garantir a formação deste grupo profissional nos dois segmentos, público e privado, da rede de educação pré-escolar.

Esta questão é problemática no domínio da organização escolar, onde se espera que as instituições educativas desenvolvam e promovam uma cultura de valores a par do desenvolvimento e da autonomia das crianças.

A Formação Pessoal e Social consta da Lei de Bases do Sistema Educativo como incentivo à *formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários*. Para a consecução destes objectivos a mesma Lei enuncia a necessidade dos seus profissionais, Educadores e Professores, terem de se valorizarem profissionalmente através da formação continua.

Se, ao nível do pessoal docente a formação e as questões profissionais têm sido uma constante com vista à melhoria das suas práticas, no que diz respeito ao grupo de pessoal Auxiliar constatamos a escassez de formação específica que é atenuado apenas pelas aprendizagens que vão adquirindo no dia-a-dia, pelo contacto com as Educadoras.

Embora este contacto quotidiano lhes dê um outro entendimento e saber para lidar com as crianças, no tempo de acompanhamento das actividades educativas e sócio-educativa desenvolvidas pela educadora, pouco sabemos o que deste saber é apropriado por este grupos profissional, como disposição ou esquema de acção moral prática nos outros tempos.

Tanto as Orientações Curriculares quanto os demais documentos oficiais apontam a construção da autonomia e para a formação pessoal e social como objectivos da acção das Educadores de Infância. O que permanece oculto são estes outros agentes sócio-educativos, as auxiliares - que diariamente chegam a assegurar um período de atendimento de 7h/dia e que não possuem qualquer tipo de formação de base que lhes permita dar sentido à organização dos espaços, dos materiais, das rotinas e a regulação da acção social espontânea das crianças enquanto grupo.

Torna-se por isso necessário produzir elementos de reflexão que desafiem o olhar e o discurso sobre a acção quotidiana deste grupo profissional, cuja intencionalidade pedagógica das suas práticas continua a ser definido pela sua própria subjectividade e recursos de formação pessoal e social que podem não ser sensíveis ao interesse superior da criança e ao seu nível de desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Partilhamos com o sistema educativo actual a ideia de que o desenvolvimento de uma cultura de sucesso, que promova os valores da solidariedade, do desenvolvimento e da cidadania, só será possível se houver envolvimento de todos os seus actores, aqueles que diariamente lidam com as crianças e as acompanham nas diversas actividades educativas ou sócio-educativas. Entre todos os actores escolhemos o grupo das auxiliares educativas, cuja acção pode permanecer ocultada pelo discurso estritamente pedagógico que tende a subestimar a existência dos tempos de transição e de outros tempos vividos no quotidiano das instituições, como tempos de interacção, de actividade, de aprendizagem e desenvolvimento e de formação pessoal e social entre adultos, entre adultos e crianças e entre as crianças.

**Parte II – Opções e procedimentos  
metodológicos**



## 1. Origens e construção da pesquisa

A história deste estudo iniciou-se no meu primeiro ano do Mestrado em Formação Pessoal e Social onde, a aquisição de novos saberes levou a que constantemente questionasse as minhas práticas diárias enquanto chefe dos Serviços de Educação de uma Câmara Municipal desde a passagem das competências da educação pré-escolar, do poder central para o local. Desde então me tem cabido o recrutamento do pessoal necessário para o processo de implementação e respectivo funcionamento da componente social na rede pública de educação pré-escolar.

Como qualquer concurso na função pública, a admissão de pessoal obriga à existência de uma prova escrita sobre direitos e deveres que é complementada por uma entrevista. Tratando-se de uma categoria não qualificada, o requisito para serem admitidos a concurso era fazerem prova que possuíam a escolaridade obrigatória. O próprio processo de admissão trouxe várias surpresas, já que a prova escrita pouco informava sobre o perfil profissional da candidata e quanto ao teor das entrevistas, ficamos apenas a saber que o motivo que as tinha levado a concorrer era, na maioria, o facto de gostarem de crianças. Relativamente às suas experiências com crianças as respostas não iam muito além do: “já dei catequese”; “tomei conta dos meus irmãos”; “tenho a experiência da minha filha”; etc.

Foi neste contexto em que fomos confrontadas com as seguintes questões/inquietações: tendo a componente lectiva a duração de apenas 5h/dia, como iriam proceder estas Auxiliares nas restantes 7h/dia, na ausência das Educadoras de Infância?; Como poderiam elas gerir o tempo e o espaço da componente sócio-educativa? Que conhecimentos e experiências possuíam para garantir o bem estar das crianças durante esse tempo?; Que actividades poderiam desenvolver com elas? Como iriam gerir os conflitos diários entre crianças e crianças e entre estas e os adultos? Como conseguiriam consolidar estas tarefas e ao mesmo tempo garantir a limpeza e higienização da sala?; Seria possível garantir condições de continuidade educativa entre as duas componentes?

Para colmatar algumas das lacunas de formação propusemos, em conjugação com as educadoras de infância, que o centro de formação de escolas facultasse alguma formação para o pessoal auxiliar. Seguindo as sugestões de formação apresentadas pelas educadoras de infância lhes foi proporcionado um leque de aprendizagens manuais, que pareciam dar alguma resposta a necessidades. É certo que para o grupo de educadoras de infância ter alguém na sala a dominar uma série de práticas manuais não deixa de ser



uma mais-valia mas, no que diz respeito ao saber ser e ao saber estar o problema inicial mantinha-se.

Com o passar do tempo, deparei-me com o facto destas mesmas aprendizagens, destes saber fazer pouco contribuírem para o fortalecimento do desenvolvimento pessoal e da autonomia tão desejada quer da parte das auxiliares, quer da parte das crianças. Afinal para que servia o domínio de algumas técnicas de trabalho manual se este grupo profissional não tinha tido acesso a qualquer formação no âmbito do saber estar com grupos de crianças? Qual a relevância das novas aquisições se lhes faltavam capacidades para estimular, gerir ou controlar interesses e comportamentos vividos em grupo?

A nossa própria angústia, das Educadoras e das próprias Auxiliares eram tantas que fui levada a procurar conhecimento para uma forma, directa ou indirecta, poder contribuir para a resolução do problema, optando, numa primeira fase, por me licenciar em Ciências da Educação, onde procurei recursos que me capacitassem a implementar projectos de qualidade nos mais diversos tipos de contextos sócio-educativos. Foi o interesse pela qualidade da educação de infância, que me levou, no final da licenciatura, a fazer uma especialização em Formação Pessoal e Social no sentido de aprofundar, ainda mais, essa temática focalizando o nosso estudo no atendimento prestado nas instituições educativas.

Neste estudo procuro resgatar parte dessa trajectória de vida, através do desenvolvimento de um olhar atento sobre o vivido, no qual procuro reconstruir e enriquecer a minha própria experiência de uma profissão que se tem revelado com um trabalho que se concretiza singular, incerto, que, muitas vezes, fragiliza as minhas acções frente às contingências que permeiam o quotidiano das relações educativas.

## 2. Do lugar da experiência à objectivação de um problema a estudar

Com a Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, a educação pré-escolar foi definida como «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».

Para este efeito, o ponto 1 do artigo 12º determina que os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas e prevê períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as suas necessidades.

Aqui se fundamenta a componente de apoio à família (CAF) e a medida designada de Prolongamento de Horário, resultado de um Protocolo de Cooperação entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e da Solidariedade Social e a Associação Nacional de Municípios Portugueses.

Os jardins-de-infância da rede pública passaram desde então a organizar a sua prestação de serviço em duas componentes, uma de cariz educativo e outra de cariz assistencial, de apoio à família, sob a tutela dos dois ministérios. Importa salientar que uma das condições para que possa existir a componente sócio-educativa na rede pública é que o poder local assegure a dotação do respectivo pessoal auxiliar.

Com esta mudança as crianças que frequentam os jardins-de-infância da rede pública passaram também a permanecer dentro das instituições cerca de 12 horas diárias. Destas foi estabelecido que 5 horas têm um carácter educativo, sob a responsabilidade pedagógica directa de uma Educadora de Infância. A questão é que as restantes 7 horas são asseguradas pelo Pessoal Auxiliar a quem é apenas exigido que tenha como formação de base, a escolaridade obrigatória.

Embora a legislação em vigor, defina que ao Auxiliar de Acção Educativa «incumbe genericamente, no desenvolvimento do projecto educativo da escola, assegurar uma estreita colaboração no processo educativo e da segurança das crianças...» e o «apoio ao educador no desenvolvimento curricular, assegurando um ambiente educativo acolhedor e de promoção do bem-estar» (Portaria n.º 63/2001 de 30 de Janeiro), este grupo profissional passou desde então a ter a seu cargo, a responsabilidade de cuidado e de educação das

crianças, que para mais é simultâneo ao tempo de limpeza e higienização da sala de actividades.

Embora não possuam qualquer tipo de formação de base para o desempenho destas funções, tem cabido às Auxiliares o acolhimento e responsabilidade de “guarda” das crianças, até às 9.00h, momento em que se iniciam as funções educativas, com a Educadora de Infância. Cabe-lhes também garantir a hora de almoço, das 12.00h às 13.30h, com outra Auxiliar, com quem se mantém até ao início das actividades educativas. Com o início destas actividades, cabe à Auxiliar que iniciou as funções no período da manhã a higienização do espaço onde foi servida a refeição. A Auxiliar que iniciou as suas funções à hora de almoço, passa a dar o apoio necessário na sala de actividades e assegura as actividades da componente sócio-educativa a partir das 15.30h e até às 18.00h. Depois de atender aos pais que vêm buscar os seus filhos, cabe-lhe todo um conjunto de actividades de limpeza e higienização da sala de actividades.

Dada a complexidade desta temática, pouco enunciada e problematizada no universo da educação de infância, optamos por a definir como problema e objecto da nossa investigação as vivências do pessoal auxiliar que diariamente desempenha as suas funções no jardim-de-infância, mobilizando experiências de vida, valores, crenças, afectividade, convicções como base de orientação das suas comunicações e condutas.

## **2.1. A delimitação do campo de investigação**

A maioria dos estudos sobre a educação infantil e a educação pré-escolar têm concentrado o seu foco de atenção na componente educativa/lectiva. Neste estudo pretendemos atender à componente sócio-educativa desenvolvida quer na rede pública quer na rede privada.

O que nos interessará saber é como o pessoal Auxiliar e as próprias Educadoras de Infância percebem e problematizam o papel que as Auxiliares desempenham nestas duas componentes através da sua implicação quotidiana em actividades de apoio à acção pedagógica das Educadoras de Infância, na prestação de cuidados de alimentação e higiene das crianças, bem como a sua segurança em tempos de transição, acrescidos da responsabilidade de encaminhamento e apoio ao grupo nas actividades de animação sócio-educativa (sob a orientação de profissionais contratados pelas autarquias) além da ocupação das crianças nos momentos de acolhimento e saída das crianças que implicam

o atendimento aos pais, no desempenho simultâneo de tarefas da limpeza e conservação do espaço e do material.

Com este conhecimento pretendemos contribuir para a discussão do impacto de uma das implicações mais visíveis das políticas de expansão da rede de Educação Pré-escolar, implementadas a partir de 1997 em Portugal, que consistiu no reconhecimento e diferenciação da função educativa e da função social dos Jardins de Infância tanto da rede pública quanto da rede privada.

## **2.2. A definição de algumas questões de partida**

- Qual a especificidade do papel desempenhado pelas Auxiliares no tempo, espaço e actividades designadas como educativas ou sócio-educativas?
- O tipo e qualidade do relacionamento, das Auxiliares com as crianças, é igual nas duas componentes?
- Que condições diferenciam a actividade das auxiliares que integram a rede pública e rede privada de educação pré-escolar?
- A formação experiencial das Auxiliares pode preencher de alguma forma, as lacunas de uma formação profissional orientada para a compreensão da infância e da educação?
- Sobre que bases deveria ser pensada a formação de bases destes agentes educativos?

Para responder a estas questões nos propusemos desenvolver um estudo multicasos, que nos permitisse apreender algumas afinidades e diferenças entre a realidade vivida por este grupo profissional, em jardins-de-infância da rede pública e privada.

Optamos por enriquecer o ponto de vista deste grupo de actores sociais pela escuta das Educadoras de Infância, cujo perfil profissional tende a servir de matriz de referência nos processos de formação que pretendem promover a qualidade da experiência das crianças na componente educativa e na componente social de apoio à família.

### 3. Por uma metodologia que (des)ocultasse estes “outros” actores

De seguida iremos dar conta das opções metodológicas, que justificam e deram forma ao modo como abordamos a realidade dos sujeitos que participaram na geração e interpretação dos dados que apresentamos como resposta às questões atrás enunciadas. Ao fazer referência ao conjunto e sequência de métodos e técnicas de que nos socorremos ao longo desta pesquisa, queremos esclarecer o processo pelo qual procuramos atingir os objectivos inicialmente propostos, tendo em conta a importância crescente que tem sido dada à necessidade de se conhecer e explicar, com rigor científico, a natureza dos fenómenos educativos.

A nossa primeira opção foi prescindir dos métodos quantitativos que, na linha de pensamento de Bogdan e Biklen (1999), têm por premissa a utilização de dados de natureza numérica que permitem provar relações entre variáveis, através de uma abordagem focalizada, pontual e estruturada para a obtenção de respostas assentes em resultados generalizáveis. Não sendo nossa pretensão fazer uma abordagem baseada em factos desprovidos de juízos de valor ou colocarmo-nos como observadora que mantém uma distância objectiva do fenómeno, optamos pela abordagem qualitativa que, segundo os mesmos autores, permite a subjectividade do investigador na obtenção de dados descritivos, obtidos no contacto directo com a situação estudada procura do conhecimento, o que exige, no entanto, uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação (cf. Bogdan e Biklen: 1982, *in* Ludke e André, 1986: 12).

Segundo Ludke e André (1986) no método qualitativo: (i) o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados e a fonte directa dos dados é o ambiente natural; (ii) os dados são principalmente de carácter descritivo; (iii) os investigadores interessam-se mais pelo processo em si, do que propriamente pelos resultados; (iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva e (v) o investigador interessa-se acima de tudo por tentar compreender o significado, que os participantes dão às suas experiências.

Partindo do contributo destes autores, o quadro que se segue demonstra, de uma forma sucinta, quando devemos optar por cada uma destas metodologias e as vantagens e desvantagens no uso das mesmas.

**quadro 4 - Quantitativa Vs Qualitativa: vantagens e desvantagens**

	QUANTITATIVA	QUALITATIVA
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar resultados que podem ser expressos em números, taxas ou proporções</li> <li>• Estabelecer relações significativas entre variáveis</li> <li>• Responder a questões relativas ao quanto</li> <li>• Conhecer a cobertura/eficiência de programas</li> <li>• Avaliar actividades com objectivos específicos</li> <li>• Avaliar objectos com diferença de grau</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar resultados individuais dos participantes</li> <li>• Obter descrição e destacar aspectos de programas e serviços</li> <li>• Responder a questões sobre o como, o quê e o porquê</li> <li>• Avaliar a dinâmica interna dos processos</li> <li>• Avaliar/personalizar actividades/processos com objectivos gerais e pouco específicos</li> <li>• Valorizar significados e sentimentos expressos</li> </ul>
Vantagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilita uma análise directa dos dados</li> <li>• Permite inferência para outros contextos</li> <li>• Permite uma generalização representativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite compreender resultados individualizados</li> <li>• Permite compreender múltiplos aspectos</li> <li>• Permite interacção</li> <li>• Tem em conta a subjectividade dos sujeitos</li> <li>• Permite avaliar resultados difusos</li> </ul>
Desvantagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significado é abandonado face ao rigor pela matemática exigida na análise</li> <li>• Não permite nem existe uma análise das relações</li> <li>• Resultados apresentados como verdade única</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduz a um excesso de dados</li> <li>• Depende de uma maior capacidade de análise por parte do avaliador</li> <li>• Exige maior disponibilidade de tempo</li> </ul>

Fontes: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. (1999), *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora  
Ludke e André (1986)

A opção pela investigação qualitativa nos pareceu neste caso, a mais adequada considerando que o nosso principal interesse era apreender o significado conferido pelos actores às acções nas quais se empenham, tendo a possibilidade de criar o distanciamento necessário para estranhar o que nos era familiar e nos tornarmos capazes de tornar explícito o que estava implícito nas nossas observações e interpretações espontâneas.

**3.1. As potencialidades abertas do estudo de caso**

Optamos pelo estudo de caso tendo em conta alguns atributos que são valorizados por Bogdan e Biklen (1999), designadamente pelas suas potencialidades: (i) no estudo de organizações numa perspectiva histórica; (ii) na observação de uma organização particular ou num dos seus aspectos em particular, onde o investigador tem de ter em atenção a articulação da parte com o todo; (iii) no estudo de Histórias de vida de sujeitos normalmente designados por informantes privilegiados; (iv) em estudos comunitários cujo objecto é um bairro ou a uma determinada comunidade; (v) na análise situacional, ou seja na investigação de um determinado acontecimento do ponto de vista de todos os participantes e, (vi) na microetnografia, ou seja, estudos realizados a unidades muito pequenas de uma organização ou actividade.

O que há de comum neste estudo é a preocupação de encontrar um entendimento ao significado atribuído pelo sujeito às questões estudadas, através da obtenção de dados descritivos gerados no contacto directo entre o pesquisador e a situação a ser estudada. O estudo de caso permite não só a descrição de factos, acontecimentos ou histórias mas também a análise da interacção entre estes no contexto, o que permite desocultar aspectos que poderiam ficar escondidos, se fosse tida em conta uma outra abordagem de investigação (cf. Bogdan e Biklen, 1999).

Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, consideram que o estudo de caso é aquele que é menos construído mas mais real, menos limitado e mais aberto, menos manipulável e menos controlado dos modos de investigação, o que permite o estudo aprofundado de casos particulares, pela reunião de informações numerosas e pormenorizadas sobre um mesmo assunto. Ele tem como características básicas: tratar fenómenos contemporâneos da vida real, sem fronteiras entre o estudado e o contexto, bem como o uso de fontes múltiplas de dados (Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 2005:169 – 170).

Spink (1995:15), realça o pressuposto subjacente a estes estudos, de que são as crenças, os valores, os sentimentos e as percepções orientam as suas acções pessoais e de que o comportamento dos sujeitos tem sempre um sentido que necessita de ser revelado, quer seja de uma forma implícita, através do silêncio, dos gestos, do olhar, quer seja de uma forma explícita, através das palavras e do próprio agir.

Ora, tratando-se o nosso estudo de uma pesquisa que parte de preocupações com o pessoal auxiliar esta nos parece uma forma adequada de alcançarmos os objectivos inicialmente propostos.

### **3.2. Os sujeitos como informadores e actores da realidade a compreender**

Embora nos tenhamos socorrido de diversas fontes de informação para reconstruir o contexto sobre o qual e a partir do qual procuramos compreender a realidade percebida pelas Auxiliares e pelas Educadoras de Infância, privilegiamos a entrevista semi-estruturada que como refere Spink, é a forma mais comum de termos acesso às representações dos sujeitos.

Procuramos assim ter acesso a aspectos não observáveis, relativamente ao papel desempenhado pelas Auxiliares na componente educativa e na componente sócio-educativa, de apoio à família.

Embora tivéssemos à partida alguma ideia sobre a maneira como estes dois grupos interpretam a realidade em que se encontram implicadas, tomamos o cuidado de preparar a situação de entrevista no sentido de dar voz aos sujeitos, evitando impor as nossas próprias preconcepções e categorias.

Em todos os momentos assumimos a situação de entrevista como uma interação social, como uma conversa em que embora tivéssemos como objectivo obter informações, o importante seria escutar as percepções e opiniões dos sujeitos. O guião das entrevistas que elaboramos foi apropriado em situação como um mero suporte de comunicação aberto e flexível que nos permitisse focalizar em certos momentos o objectivo da comunicação segundo o nosso interesse.

Tivemos a preocupação de criar condições que favorecessem a nossa relação com os sujeitos entrevistados, assumindo o papel de investigadora. Pensamos que conseguimos que os sujeitos entrevistados estivessem à vontade para expressar livremente os seus pontos de vista e as procuramos incentivar e encorajar a partilharem as suas experiências. Procuramos, desta forma, ter acesso a pistas úteis, à caracterização do contexto de exercício do papel das auxiliares, no jardim-de-infância da rede pública e privada, num e noutro segmento de actividade.

Procuramos tanto quanto possível obter uma nova representação e interpretação da realidade a partir dos dados que recolhemos através das entrevistas que realizamos, respeitando tanto o limite quanto a consistência dos dados obtidos. Dados estes que agrupamos em torno de núcleos temáticos diversos, conforme se tratasse das Educadoras de Infância ou das Auxiliares.

Os dados recolhidos através da entrevista às Educadoras de Infância foram em torno dos seguintes núcleos temáticos: (i) habilitações; (ii) orientações curriculares; (iii) admissão/constituição dos grupos; (iv) distribuição do pessoal auxiliar; (v) componente sócio-educativa; (vi) tarefas da componente sócio-educativa; (vii) organização das duas componentes e (viii) formação. No que diz respeito ao grupo de pessoal auxiliar os núcleos temáticos foram: (a) acesso à carreira - habilitações; (b) profissionalização em serviço; (c) reformulações legislativas - tempo de atendimento sócio-educativo; (d) projecto educativo do estabelecimento, apelando a um trabalho de cooperação com outros parceiros; (e) relações criança-criança e criança-adulto; (f) Formação e (g) Comunicação interpessoal – relação pedagógica.



Estes dados foram os principais indícios de que nos servimos para construir a nossa própria compreensão da realidade que nos propusemos aprofundar através do presente estudo.

Para aumentar as suas potencialidades iremos contextualizar a sua apresentação com uma breve caracterização do meio, local onde ocorre a acção dos sujeitos entrevistados.

#### 4. O processo e os actores-sujeitos da pesquisa

Os sujeitos deste estudo são quatro Auxiliares de acção educativa e quatro Educadoras de infância, que desempenham as suas funções nas instituições ou agrupamentos de escolas, onde existe oferta das duas componentes, a educativa e a sócio-educativa ou de apoio à família.

O grupo de pessoal Auxiliar é constituído por mulheres, a mais nova com 27 anos e a mais velha com 60 anos, que manifestaram disponibilidade para participar na pesquisa desde que as entrevistas ocorressem fora da instituição.

Quanto ao grupo das Educadoras de Infância, a mais nova com 34 anos e a mais velha com 53 anos, também estas mostraram-se igualmente disponíveis para colaborar, num dos casos por considerar que esta seria uma forma de levar o poder político a criar regras, que sentia que era descurado, relativamente à componente social. Das quatro duas tiveram uma experiência, no público e no privado, e outra conta este ano partilhar dessa mesma experiência, o que enriqueceu a qualidade dos seus discursos.

Em dois casos o encontro para a entrevista ocorreu na instituição, nos outros dois uma ocorreu à hora de almoço no restaurante do parque, e a outra na casa da nossa entrevistada.

A questão do anonimato foi abordada no primeiro encontro. Todas colocaram reservas à transcrição das entrevistas embora tivessem consentido a gravação das mesmas. A gravação serviu neste caso apenas como suporte de memória, e daí nos limitarmos a fazer apenas algumas transcrições directas, que nos pareceram indispensáveis para a clareza ou enriquecimento do texto.

Entendemos este pedido da parte das Auxiliares como sintoma de um período de muita instabilidade profissional, em que a falta de recursos e apoios estatais, é percebida como risco de desemprego; pensam que a expressão da sua opinião pode colocá-las numa situação débil e comprometedora. O mesmo parece ocorrer no grupo das Educadoras que não quiseram explicitar os seus receios, embora tivessem manifestado algum desconforto com a possibilidade das restantes colegas virem a saber quais as suas posições, face ao descontentamento e discordância sobre a existência desta componente social, nos moldes que vem sendo feita, e que parece consensual, neste grupo profissional que integra o sector público.

Para assegurar o anonimato dos depoimentos e ocultar a ligação de cada uma a uma determinada instituição, passaremos a referir as Auxiliares de acção educativa da rede pública de Carla e Sofia, as da rede privada de Fátima e Maria e, as Educadoras de infância da rede pública de Lurdes e Joana e as da rede privada de Paula e Inês.

Importa referir aqui que embora as entrevistas não tivessem ocorrido nos contextos laborais, isto não impediu a visita e recolha de dados junto de todas as instituições no período de actividade.

#### **4.1. As Auxiliares de Acção Educativa como sujeitos da pesquisa**

O primeiro encontro com as Auxiliares Carla e Sofia em que as convidamos a participar na pesquisa ocorreu à mesa de um café, em dias diferentes. A marcação do dia e local da entrevista ficou agendado.

No primeiro caso, da Carla, a entrevista ocorreu no parque de Nossa Senhora de La-Salette, num fim de tarde, um lugar calmo e arborizado que pela sua calma fez fluir a conversa de uma forma amena como se se tratasse de uma confissão. Ao fim de um dia de trabalho, passear no parque com algumas pausas potenciou uma conversa de “amigas” onde de tudo se falou um pouco.

Esta Auxiliar tem a idade de 30 anos, com o 11º ano de escolaridade concluído há dois anos através do Centro de Revalidação de Competência (CRVC), já se encontra, no momento, com 8 anos de serviço.

A única coisa que recorda foi o facto de ter apostado num serviço público foi por este lhe merecer mais estabilidade profissional. A opção de deixar de estudar foi sua.

A entrevista com a Sofia ocorreu numa esplanada de café ao fim de tarde. Tratou-se da esplanada do bar das piscinas que também se situam no parque da cidade. Esta auxiliar tem 27 anos e possui o 9º ano de escolaridade. Também tem 8 anos de serviço e, como ela diz, a sua oportunidade de entrar na função pública deveu-se à necessidade da Câmara Municipal ter de admitir trinta e tal auxiliares de uma só vez.

A sua primeira experiência foi numa fábrica de sapatos onde fazia trabalho administrativo. Os sapatos, segundo ela, foi um trabalho de recurso e hoje agradece a oportunidade que lhe foi dada. Lembra-se do dia em que concorreu, que eram tantas a concorrer e que alguém tinha de ficar de fora.

O encontro com a Fátima decorreu na sua casa num fim de tarde. Tem a idade de 44 anos e já conta com 22 anos de serviço. Diz que em instituições antigas como a dela é normal todas terem aproximadamente essa idade. Possui o 6º ano. É divorciada e não tem filhos. Ao referir-se às crianças do Jardim de Infância usa a expressão “os meus meninos”. Foi gaspeadeira de sapatos. Deixou a profissão por ter alergias aos produtos que tinha de manusear diariamente. Refere que tal como todas as outras auxiliares, iniciou o trabalho pelas tarefas de limpeza.

A Maria tem 60 anos. É casada, tem dois filhos e quatro netos. É auxiliar há 14 anos. O encontro teve que ser marcado através de uma pessoa conhecida e ocorreu na casa desta à noite. Na entrevista começou por manifestar o seu receio de ser vista por alguém; expressou a sua desconfiança e medo. Para superar esta barreira começamos a conversa a falar sobre as colheitas e as dificuldades que os agricultores estavam a passar. Por se tratar de um tema que lhe era próximo, esta aproximação permitiu ganhar a sua confiança inicial. Só possui o 4º ano mas afirma que «para o que faço não é preciso mais». O ingresso nesta profissão ocorreu devido a dificuldades económicas. Desde os 10 anos trabalhou nos campos e ainda continua a dedicar-se à agricultura.

#### **4.2. As Educadoras de Infância como agentes de enquadramento das Auxiliares**

Depois de realizadas as entrevistas às Auxiliares contactamos as Educadoras de Infância, que aceitaram realizar as entrevistas na segunda e terceira semana do mês de Julho. O contacto foi precipitado pelo facto do ano lectivo estar a terminar e, no ano lectivo seguinte, poderemos, ou não, encontrar estas mesmas profissionais.

Das entrevistas efectuadas, só uma é que ocorreu dentro da própria instituição e as restantes, ocorreram a seu pedido, fora do contexto laboral mas num ambiente calmo e propício para o diálogo.

O facto de termos iniciado este nosso trabalho, de pesquisa, junto do grupo de pessoal Auxiliar facilitou a comunicação em torno de algumas questões concretas. No curso das entrevistas conseguimos compreender melhor alguns sentimentos expressos pelas Auxiliares. Em alguns casos a expressão desta compreensão criou um clima de insegurança que levou, num dos casos, ao pedido de interrupção da entrevista. Foi então marcado um novo dia dessa mesma semana para este efeito. No segundo momento a entrevista pare-

ceu mais serena e parecia estar mais segura relativamente às informações que transmitia.

A entrevista com a Educadora Lurdes ocorreu num restaurante, à hora de almoço, para evitar complicações com o seu regresso a casa no final do dia. Tem 34 anos de idade. É casada e tem uma filha pequena. Já exerceu as suas funções de educadora numa IPSS e agora encontra-se na situação de vinculada há 5 anos, ou seja, «a tapar furos até poder fazer parte dos quadros definitivos». O maior impedimento que encontra é o facto de se encontrar deslocada do seu meio, de resto, gosta do que faz «e a partilha de ideias e saberes com as restantes colegas do agrupamento é uma mais-valia, o que não acontecia no privado».

Está habituada a mudar de jardim com uma certa regularidade pelo que, trabalhar com duas auxiliares diariamente não lhe faz confusão.

A entrevista com a Educadora Joana foi efectuada às 15.30h, na instituição, no fim do seu trabalho. Tem 53 anos de idade e já diz estar a precisar de descansar com uma reforma bem merecida. Segundo refere exerceu sempre as suas funções no sector público, «já lá vão mais de 30 anos», sempre esteve perto de casa e teve uma auxiliar com ela na sala.

Com a Educadora Paula o encontro para a entrevista ocorreu num fim de tarde em sua casa. Trata-se de uma educadora com 44 anos de idade e com uma experiência de 18 anos no sector privado. Este ano face às sucessivas alterações que tem vindo a afectar o sector privado e tendo em conta o grande decréscimo do número de alunos na instituição, concorreu ao sector público a «pensar numa estabilidade profissional». Está com expectativas quanto a uma possível colocação. O pedido de anonimato deve-se ao facto de ainda não ter informado a instituição dessa sua intenção.

Por último, o encontro com a Educadora Inês ocorreu na própria instituição durante a hora do dormitório. É uma educadora com 39 anos de idade. Tem uma experiência profissional de 16 anos no privado e 1 ano no sector público. O seu regresso ao privado deveu-se ao facto de não se ter adaptado no público até porque tinha sido colocada longe de casa, o que lhe causava um grande transtorno familiar. O ter uma filha a frequentar o 2º ciclo do ensino básico levou a que tomasse uma posição definitiva porque, segundo ela, «*não pensei duas vezes e regressei para ficar... não há nada que pague uma estabilidade familiar*».

Importa, neste momento, referir o facto da maior parte das nossas entrevistadas serem do nosso conhecimento pessoal, o que pode ter facilitado o diálogo. Ao longo das entrevistas foi por vezes preciso contrabalançar os nossos comentários com as auto-revelações das entrevistadas, para reforçar a confiança e a segurança nas respostas



**Parte III – Apresentação e discussão  
dos dados**





## **Introdução**

Com a descentralização da educação e com a transferência dos poderes para os níveis, regional e local, assiste-se a uma interligação entre a comunidade e as estruturas administrativas da educação, aos seus diversos níveis, através da participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas de actividades sociais, económicas e culturais e, também, de instituições de carácter científico, preconizando a adopção de formas de descentralização e de desconcentração de serviços.

No que à educação de infância diz respeito, assistimos, a partir de 1998, à assunção de novas competências por parte dos municípios. Trata-se de um tempo designado de “Componente de Apoio à Família” a ser assegurado às famílias que demonstrem ter necessidade deste, além das 5h/lectivas da componente educativa do jardim-de-infância.

Ora, tratando-se de um tempo transferido e sem regras estipuladas, cada município assumiu e geriu essa responsabilidade face às necessidades prementes do seu concelho.

Neste contexto importa, para o nosso estudo, conhecer o meio onde esta realidade acontece de modo a que possamos compreender os sentimentos expressos pelas nossas inquiridas. A pedido das mesmas e, de modo a podermos assegurar o anonimato, não utilizaremos o nome do concelho em estudo.

## 1. O Concelho como lugar de mudanças sociais

O estudo que realizamos teve lugar num dos 19 concelhos que integram o distrito de Aveiro. Localiza-se na região Norte, numa zona de transição entre o litoral e o interior. Ocupa uma área aproximada de 163,5Km<sup>2</sup> e com uma densidade populacional de 432,5hab por Km<sup>2</sup> (INE, Recenseamento Geral da População e Habitação, 2001). Trata-se de um concelho formado por Dezanove freguesias, das quais uma é cidade, oito são vilas e dez são aldeias.

O cenário da educação sofreu nos últimos anos alterações significativas. Os valores médios dos indicadores da educação melhoraram e a oferta diversificou-se. Mas, se os indicadores revelam um crescimento da escolaridade em valores absolutos, revelam igualmente a persistência de assimetrias de ordem espacial, entre os grupos sócio-económicos e culturais.

Este é um município fortemente industrializado onde o sector primário regista um valor quase insignificante, que se fica pelos 2% enquanto o sector secundário emprega 65% da população activa. Quanto ao sector terciário ocupa 33,3% da população empregada e teve um crescimento médio de 2,6% entre 1991 e 2001, segundo os dados dos últimos censos<sup>7</sup>. Relativamente à taxa de desemprego, regista-se um aumento de 2,1% em 1991 para 3,9% em 2001, o que se traduz num total de 1124 pessoas desempregadas à procura de novo emprego, no que tem vindo a acompanhar a tendência generalizada de todo o país. Esta taxa que em 1991 situava-se nos 0,8%, e subiu em 2001 para 1,6% da população total (INE, Recenseamento Geral da População e Habitação, 2001).

Numa análise comparativa aos dados dos Censos de 1981 a 2001, constata-se que a população residente no Concelho registou sempre um crescimento, tendência que foi mais notória na primeira década, 1981 a 1991, que se traduziu num aumento efectivo da população de 6,4%.

Entre 1991 e 2001 essa evolução se situou nos 5,8% quando o aumento populacional, em todo o território nacional, neste mesmo período foi de 5%. O número de residentes em 2001 era de 70.721 habitantes.

---

<sup>7</sup> Estes dados são relevantes para que possa existir a componente de apoio à família, de acordo com o art. 2.º da portaria conjunta dos Ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social n.º 583/97.

Conforme podemos verificar no quadro que se segue o aumento geral da população de 5,8% decorreu do aumento da longevidade e do envelhecimento da população e não do aumento do número de nascimentos.

**Quadro 5 - Evolução da população residente no Concelho, por grupos etários, em 1991 e 2001**

Grupos etários	Nº de Residentes		Taxa de Crescimento Variação em %
	1991	2001	
0-4	4.292	3.885	-9,48
5-9	4.779	4.005	-16,19
10-13	4.261	3.399	-20,23
19-19	7.250	5.842	-19,42
20-24	5.913	5.424	-8,26
25-64	33.330	38.840	16,53
+ 65	7.021	9.326	32,83
Totais	66.846	70.721	5,79

Fontes: INE, Recenseamento Geral da População e Habitação, 1991 e 2001

## 1.2. A dinâmica de constituição das Famílias

Segundo o INE, Recenseamento Geral da População e Habitação (2001) o número de famílias aumentou significativamente, com uma variação de 21% em relação a 1991, o que se constata pelo número de alojamentos. O que se constata no entanto é que o número de pessoas por alojamento diminuiu ligeiramente. Em 1981, havia ainda um grande número de famílias constituídas por 5 elementos ou mais, em 2001 verifica-se uma grande diminuição. A explicação avançada para esta tendência que nos parece relevante para a nossa discussão, prende-se entre outros, com o decréscimo da natalidade e com um retardamento da maternidade. Os casais começam a ter filhos cada vez mais tarde e a maioria dos casais opta por ter apenas um filho. O aumento do número de famílias não está assim directamente correlacionado com o aumento da natalidade (INE, Recenseamento Geral da População e Habitação, 2001).

O concelho conta com 22.842 famílias clássicas, 11 famílias institucionais e 21.726 núcleos familiares dos quais 1.768 são núcleos familiares monoparentais constituídos maioritariamente por “mães com filhos”. A existência de um número considerável de famí-

lias chefiadas pela mãe, torna mais frequentes as situações de exclusão social, de carências económicas e dificuldades financeiras e de dificuldade em conciliar o desempenho profissional e o desenvolvimento das competências essenciais (Diagnóstico Social e Plano de Desenvolvimento Social da Divisão de Acção Social da Câmara Municipal).

A evolução deste quadro Social e Familiar no concelho, tem influenciado as medidas de orientação comunitária com impacto na educação pré-escolar pelo facto do pai e da mãe trabalharem fora de casa, dos avós ainda estarem empregados ou a viverem longe e de não haver quem fique com as crianças. Estas são aliás condições para que exista a componente de apoio à família. Neste sentido, todas as situações familiares têm sido analisadas e, em muitos casos, as famílias são aconselhadas a inscreverem, as suas crianças, gratuitamente, na componente social, de forma a que se possa promover, por um lado, a inclusão e, por outro, a sua aceitação nos diferentes grupos.

Podemos dizer que este concelho, foi um dos que promoveu o alargamento de toda a sua rede de educação pré-escolar, com base no disposto no Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de Junho, na sequência das propostas efectuadas pelo Comité da Educação da OCDE. O aconselhamento e investimento, por parte do Estado, para que todas as crianças, dos 3 aos 6 anos, tivessem acesso a uma componente lectiva gratuita, de 5 horas diárias, em estabelecimentos pré-escolares, independentemente de frequentarem uma instituição pública, particular ou cooperativa resultou no alargamento da rede pré-escolar local.

### 1.3. A oferta de Serviços para a Infância na rede pública e privada

O quadro que se segue apresenta a oferta dos serviços no concelho.

**Quadro 6 - A realidade educativa, por valência e sistema, no ano lectivo 2006/2007**

Rede	Valência	Sistema	Nº crianças por sistema	Funcionamento
Privada	Creche	Social/Bem-estar (0-2)	22	Integral/anual
	Pré-escolar	Educativo (3-6)	54	Semestral
		Social/Bem-estar (3-6)	54	Integral/anual
IPSS	Creche	Social/Bem-estar (0-2)	580	Integral/anual
	Pré-escolar	Educativo (3-6)	778	Semestral
		Social/Bem-estar (3-6)	778	Integral/anual
Pública	Pré-escolar	Educativo (3-6)	948	Semestral
		Social/Bem-estar (3-6)	352	Integral/anual

**Fontes:** Divisão da Educação da Câmara Municipal

A valência de creche é disponibilizada ao nível de 15 freguesias do concelho, abrangendo um total de 602 crianças, com idades entre os 0 e os 2 anos de idade. Estes serviços são prestados apenas pela rede privada. As amas assumem grande significado, no atendimento a esta faixa etária, embora algumas prestem também apoio a crianças que já se encontram em idade escolar. Esta é uma resposta alternativa quase impossível de contabilizar, mas que se torna visível através da observação do quotidiano de vários pais e através da comparação entre o número de crianças em idade e as que estão em instituições.

Quanto à educação de infância, ou seja aos jardins-de-infância destinados a crianças entre os 3 e os 6 anos, na última década do século XX havia 14 instituições particulares de solidariedade social (IPSS), 3 instituições privadas e 28 jardins-de-infância da rede pública. No que diz respeito ao número de IPSS e instituições privadas essa realidade mantém-se, mas a rede pública foi ampliada para 37 jardins-de-infância, o que demonstra o empenho do Município no alargamento da oferta educativa para todas as crianças (Divisão da Educação da Câmara Municipal).

Nos quadros que se seguem podemos observar a distribuição da população em idade pré-escolar; nas duas redes, pública e privada (quadro detalhado em anexo).

**Quadro 7 - Jardins-de-infância da rede IPSS por freguesias**

N.º de Freguesias	Jardins de Infância	2006/2007			Total
		3 anos	4 anos	5 anos	
11	14	274	262	242	778

**Quadro 8 - Jardins-de-infância da rede pública por agrupamento de escolas**

N.º de Agrupamentos	Jardim-de-Infância	2006/2007			Total
		3 anos	4 anos	5 anos	
7	37	216	322	390	948

Como em muitos outros municípios a assinatura, em 28 de Julho de 1998, do Protocolo de Cooperação entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e da Solidariedade Social e a Associação Nacional de Municípios Portugueses, implicou a delegação e gestão da

responsabilidade, da Componente de Apoio à Família (CAF), nos estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública.

Desde o ano lectivo 2006/2007, que o número de instituições com oferta de CAF – Prolongamento de Horário, tem aumentado e esta valência passou a abranger 352 crianças que passaram a ser atendidas em tempo extra-lectivo (período do dia até ao início da hora lectiva, hora da refeição e prolongamento para além das 5 horas do tempo lectivo).

Entre os Jardins de Infância existentes, optamos por seleccionar dois da rede pública e dois da rede privada, que estão localizados em duas freguesias que dentro do concelho se aproximam mais em termos de número de famílias, de taxa de empregabilidade e número de crianças a necessitarem da existência de uma componente de apoio à família alargada.

## **2. As Auxiliares como actores sociais: um ponto de vista ocultado**

Sendo nossa intenção (des)ocultar as práticas diárias deste grupo profissional, saber o que fazem, como fazem, onde fazem e que relações mantêm diariamente com as crianças, com os pais e com a Educadora propomo-nos, neste momento, dar conta dos resultados obtidos.

Numa primeira fase iremos identificar o contexto onde estão inseridas para melhor entendermos as suas realidades e, de seguida, apresentaremos um quadro que sintetiza os dados obtidos.

### **2.1. Caso 1**

#### **O contexto de inserção da Auxiliar.**

##### **O Jardim-de-infância**

Funciona na sala rés-do-chão nascente de um edifício do primeiro ciclo, de tipologia do plano dos centenários, composto por quatro salas, duas no piso superior e duas no rés-do-chão, um hall de entrada, cinco casas de banho, um alpendre na traseira do edifício e um grande espaço de logradouro.

A criação deste jardim é recente e surgiu da disponibilidade de uma destas salas, devido ao decréscimo de número de alunos do primeiro ciclo do Ensino Básico (EB 1), e pela necessidade que se tem vindo a sentir na escassez da oferta de vagas para ingresso de crianças em idade pré-escolar. Sendo uma das prioridades, nesta freguesia, a existência da componente de apoio à família levou a que a autarquia criasse as condições necessárias para que a mesma pudesse funcionar tendo-se, para tal, optado por fechar uma parte do alpendre. Neste espaço, além de funcionar prolongamento de horário também funciona o serviço de refeições facultado, diariamente, a todas as crianças inscritas nesta valência.

Pertence a um Agrupamento de Escolas com sede numa escola básica do segundo e terceiro ciclos (EB 2,3) e que integra 11 EB1 e 12 jardins-de-infância.



### As Auxiliares Educativas como agentes de transição entre contextos:

Segmento	Narrativa sobre a acção	Actividades Função	Local	Relação com as crianças	Relação com os pais	Relação com a Educadora
7.30h 8.30h	Começa a acolher as crianças que vão chegando	Acolhimento e limpeza da sala de actividades	Sala de actividades	Vigia e controlo. Diz que é fácil porque são poucas e vêm com sono. Que as coloca na manta enquanto vai fazendo a limpeza. Como está só e as casas de banho são no exterior, se alguma criança pede para lá ir, tem de levar o "rebanho" todo atrás, "não vá o diabo tece-las" porque todos os cuidados são poucos	De manhã todos chegam cheios de pressa e com o tempo contado para irem trabalhar mas que existem sempre aqueles que querem um pouco de atenção mas que, no corre corre de entra e sai nada mais se pode fazer do que receber as crianças.	
8.30h 9.00h	Prepara a manta e liga a TV. Apenas passa a acolher as crianças porque começa a chegar o grande grupo	Acolhimento	Sala do prolongamento	Vigia e controlo. Diz que a TV e os bonecos é um bom entretenimento e que o que importa é ficarem sossegadinhos até a Educadora chegar		
9.00h 10.00h 10.30h 12.30h	Com a chegada da Educadora, de uma forma ordeira, leva tudo em fila para a sala de actividades e colabora nas actividades que lhe são pedidas.	Apoio à acção pedagógica. Ajuda: a preparar os materiais, nos recortes e colagens e na elaboração do placard. Controla os grupos, arruma materiais. Arquiva os trabalhos Ajuda na higiene pessoal	Sala de actividades	Ensina e ajuda na higiene pessoal quando diz levo as crianças à casa de banho e vejo se fazem tudo bem. Na sala controla um grupo quando a Educadora está a trabalhar com outro grupo sempre cumprindo as orientações dadas. Diz ainda que ajuda nos recortes e nas colagens.		Trata-se de actividades planeadas pela Educadora onde ela diz-me o que quer que eu faça e eu faço. Diz que fala sobre o que é para fazer e que já sabe que só devo fazer e ajudar apenas no que ela me diz.

1º Turno

Segmen-	Narrativa sobre a acção	Actividades Função	Local	Relação com as crianças	Relação com os	Relação com a Educadora
10.00h 10.30h	Chegada a hora do lanche leva tudo em fila para a sala do prolongamento. Todos vão lavar as mãos e sentam na mesa a comer o lanche que trazem de casa. No fim controla enquanto brincam e correm no recreio.	Ajuda no controlo da higiene pessoal e na alimentação. Vigilância do recreio	Sala do prolongamento  Recreio	Vigia e controla. Diz que a sua missão é ver se comem tudo e fazer com que estejam quietos enquanto comem.  No recreio diz que tenho de estar atenta para não fazerem asneiras		Segundo os seus dizeres é um tempo onde quebram as diferenças - na hora do lanche somos as duas a controlar o grupo e trabalhamos lado a lado. O mesmo se passa com o tempo do recreio. Trata-se de um tempo reconhecido/valorizado porque sente que quando ela vem para o pé de mim temos uma conversa diferente, até falamos de nós e da família. Afirma ainda de que, quando a Educadora necessita de trabalhar mais com um grupo eu colaboro e fico mais tempo no recreio com os outros.
12.30h 14.00h	De forma ordeira leva todos os meninos para o alpendre e ajuda na lavagem das mãos. Depois da higiene feita vão todos para o refeitório. Ajuda na distribuição da alimentação e no fim faz a limpeza do espaço e dos sanitários. Por último acomoda o mobiliário para que se possa mais tarde funcionar o prolongamento	Apoio e controlo durante a refeição  Limpeza e higienização das louças, do espaço e dos sanitários.	Sala do prolongamento	Ajuda e incentiva a criação de hábitos de higiene pessoal. Na alimentação diz que temos de impor regras de como devem estar à mesa e que por mais que tentemos eles não conseguem estar sossegados. Diz ainda que ao mínimo descuido lá está uma sopa virada na mesa ou em cima do colega do lado, que é difícil ter o olho em todos ao mesmo tempo.		
1º Turno						

Seg-	Narrativa sobre a acção	Actividades Função	Local	Relação com as crianças	Relação com os pais	Relação com a Educadora
11.30h 13.00h	Começa por limpar o espaço do prolongamento, guardando os materiais e enrolando a tapete. Distribui as mesas e dispõe os pratos, os talheres, os guardanapos e os copos. Recepção a refeição e distribui a sopa pelas taças. Vai ajudar a colega no controle da lavagem das mãos e acompanha o tempo da refeição.	Limpeza e higienização do espaço. Apoio e controlo durante a refeição.	Sala do prolongamento	Ajuda e transmite hábitos de higiene alimentar. Sobre este tempo afirma ainda que é preciso ter muita paciência e calma porque é um grupo muito mexido e que é preciso saber dar a volta aqueles que teimam em não comer.		
13.00h 14.00h	Finda a refeição vai para o recreio com o grupo.	Vigilância do recreio.	Recreio Ou Sala do prolongamento	Vigia e controla o recreio e diz que não os deixo correr muito e saltar porque acabaram de comer. Para evitar tanta agitação diz não deixo tudo se concentrar no mesmo sítio. Quando está frio ou tempo de chuva ficam na sala do prolongamento, num canto para a colega poder fazer a limpeza. No entanto afirma que quando isso acontece é um cabo dos tormentos arranjar forma para que fiquem sossegados e que, nem a TV os sossega		

2º Turno

Segmen-	Narrativa sobre a acção	Actividades Função	Local	Relação com as crianças	Relação com os pais	Relação com a Educadora
14.00h 15.15h	Quando a Educadora chega vão para a sala dar continuidade às actividades. Arruma os materiais e arquiva os trabalhos nas pastas.	Apoio à acção pedagógica Para continuidade das tarefas iniciadas no período da manhã diz que a Educadora diz o que quer que se faça e nós fazemos. No entanto reconhece que não tem as mesmas habilidades da outra colega e que a Educadora tenta sempre tirar o maior proveito de cada uma de nós. Raramente dá continuidade ao trabalho da manhã.	Sala de actividades	Estimula novas aprendizagens do saber fazer ao guiar/orientar o grupo Nota que as crianças estão atentas para poderem repetir o que lhes está a ensinar e que existe atenção e respeito		Quando inicia este turno diz que encontro mais abertura no explicar e, às vezes até vai dizendo porque tem de ser desta e não daquela maneira. Assume que gosta quando a Educadora lhe dá o controlo de um grupo, que nota que existe uma relação de respeito, desde que eu não tome nenhuma iniciativa sem lhe perguntar primeiro
15.15h 15.30h	Leva as crianças para a sala do prolongamento para o lanche	Apoio e controlo do lanche	Sala do prolongamento	Neste tempo diz que nem sempre lhes apetece comer mas tenho de me impor senão ficam horas a brincar com a comida		É durante este tempo que a Educadora vai dizendo como havemos de lidar com esta ou aquela situação
2º Turno						

Segmento	Narrativa sobre a acção	Actividades Função	Local	Relação com as crianças	Relação com os pais	Relação com a Educadora
15.30h 18.00h	Vai com as crianças para o recreio se está bom tempo. Se o tempo não permite fica na sala do prolongamento e divide as crianças por grupos dando-lhes pequenos afazeres. À medida que o dia vai passando também vai entregando as crianças e cobrando as verbas da componente social.	Vigilância do recreio e controlo das crianças na sala de prolongamento. Quando chove diz que, às vezes, a Educadora autoriza a que vá buscar alguns jogos à sala de actividades. Afirma que, quando são épocas festivas tem de ser e até continuamos os trabalhos no tempo do prolongamento. Neste tempo também faz de tesoureira recebendo as mensuralidades do prolongamento e das refeições.	Recreio Sala do prolongamento Sala actividades quando é para dar continuidade aos trabalhos	No recreio além de as vigiar temos de impor o respeito para não se pegarem uns com os outros. Afirma que nem sempre nos respeitam mas quando uma vai de castigo serve de exemplo para os outros. Quando o tempo não permite diz que têm de ficar o tempo todo na sala do prolongamento e aí é difícil aguentá-los. Que os divide mas que nem isso os sossega que elas cansam de estar sempre a fazer o mesmo. Segundo ela, bom bom é quando temos trabalhos para acabar e para isso temos de utilizar a sala da Educadora.	No fim do dia os pais já vêm com mais tempo e, além de pagarem as mensuralidades aproveitam para perguntar como o filho se portou. Mas, o que querem mesmo saber é se comeu tudo e se se portou bem durante o dia. As perguntas mais frequentes são: como vai o meu filho nisto ou naquilo, ele aprende rápido ou como se porta? Sobre o tempo da componente social e do tempo do refeitório, afirma que damos a nossa opinião mas, no que diz respeito à componente educativa lá vão dizendo que a Educadora é que sabe... têm de perguntar a ela.	
18.00h 18.30h	Limpeza e Entrega das crianças	Vigia e entrega as crianças Faz ainda a limpeza dos espaços comuns quando o grupo fica mais pequeno	Sala do prolongamento e espaços comuns	Controla e vigia enquanto faz as limpezas. Na sala do prolongamento distribui tarefas para arrumar os brinquedos		

**Apreciação: síntese e comentário**

A Carla sabe que a infância existe porque as crianças estão ali mas no que diz respeito às concepções de criança, infância e educação não consegue diferenciar nenhuma delas. Esta afirmação verificou-se quando a mesma enunciou que *«todas estão lá para aprender e ninguém pode ser tratado de maneira diferente. É para o bem delas a educação e por isso não pode existir situações especiais, elas têm de se portar como adultos pequenos e aprender»*. Reconhece que a formação que fez é uma mais-valia para as actividades desenvolvidas na componente educativa e que aí existe uma relação de confiança onde cada uma sabe ocupar o seu lugar. Sabe que quando a Educadora está presente que não deve interferir porque ela é que detém os conhecimentos e o planeamento das actividades. No entanto, quando se refere à componente sócio-educativa assume uma postura de tomar conta porque educar é uma competência exclusiva da educadora. Sabe que é da responsabilidade da Educadora o planeamento e a responsabilidade da componente sócio-educativa e até diz que esse planeamento deveria ser feito ao nível do Agrupamento como acontece na componente educativa. Demonstra receios ao abordar estes temas devido à submissão que lhe é exigida no jardim-de-infância e às diferentes experiências que tem tido com as outras Educadoras.

## **2.2. Caso 2**

### **O contexto de inserção da Auxiliar.**

#### **O Jardim-de-infância**

Trata-se de um jardim de 2 lugares que ocupa duas salas na ala rés-do-chão poente da escola do primeiro ciclo e duas pequenas salas construídas no telheiro traseiro, uma para funcionamento do prolongamento de horário e outra para o fornecimento das refeições. O 1.º ciclo ocupa 6 salas tendo duas delas sido adaptadas, uma para cantina e outra para biblioteca escolar, apenas para os alunos desse ciclo de ensino. A parte exterior possui um grande logradouro com parque infantil.

Pertence a um Agrupamento de Escolas com sede numa escola básica do segundo e terceiro ciclos (EB 2,3) e que integra 5 EB1 e 7 salas jardins-de-infância.

Como em qualquer outro jardim-de-infância da rede pública, também neste, os grupos de crianças são heterogéneos e de diferentes status e condições sócio-económicas. O facto de este possuir duas salas levou a que se procedesse à divisão das crianças por faixas etárias, ou seja, os mais velhos frequentam uma sala enquanto os mais novos se encontram agrupados na outra, isto tendo em conta o número máximo de 25 crianças por sala.

Nestes jardins-de-infância, a admissão de novas crianças é feita via Agrupamento de Escolas, tendo sempre por base, o número máximo de crianças por sala e a sua faixa etária onde se dá a primazia aos mais velhos. Trata-se de uma política ministerial de modo a proporcionar, pelo menos, um ano de ensino pré-escolar a todas as crianças antes do seu ingresso na escolaridade obrigatória.

## As Auxiliares Educativas como agentes de transição entre contextos:

Segmento	Narrativa sobre a acção	Actividades Função	Local	Relação com as crianças	Relação com os pais	Relação com a Educadora
7.30h 8.00h	Começa a acolher as crianças das duas salas. Recebe pagamento do prolongamento e das refeições.	Acolhimento. Liga a TV para entreter o grupo que mal chegam vão como de costume para a manta. Anota os recados dos pais	Sala do prolongamento	Vigia e controlo. Diz que é fácil e que é um tempo de sossego porque vêm meias a dormir e algumas até chegam a adormecer. Nem precisa de lhes dizer nada porque já têm os seus sítios marcados.	Recebe e anota os recados num caderno que lá têm. São recados para transmitir à Educadora. Também dão indicações sobre medicamentos que tenham de tomar e sobre se passaram mal a noite. Como nem sempre são os mesmos que vêm buscar os filhos aproveitam também para pagar o prolongamento e as refeições.	
8.00h 8.30h	Troca de lugar com a colega e vai limpar a	Limpeza	Sala de actividades			
9.00h 10.00h e 10.30h 12.30h	Regressa à sala do prolongamento, recebe os dinheiros dos alunos da sua sala e toma conta dos recados. De seguida vai para a sala de actividades	Apoio à acção pedagógica. Ajuda: a preparar os materiais, nos recortes e colagens e na elaboração do placard. Controla os grupos, arruma e arquiva materiais.	Sala de actividades	Ensina e ajuda na higiene pessoal, orienta nas rotinas quando diz com ou sem educadora mal chegamos à sala vão todos vestir a bata e marcar a sua presença. No fim diz que as controla enquanto vão para os diversos cantos da sala. Quando iniciam as actividades já sei que fico com um grupo enquanto ele fica com o outro. Sente que os meninos respeitam e fazem da maneira como eu explico. Quando é necessário ir à casa de banho, de uma ou outra mesa, sou eu que vou e que as ajudo.		Ter sempre a mesma Educadora é bom porque ganha confiança em nós... é como ela diz... já não precisamos de grandes explicações. Ao referir-se ao relacionamento entre ambas diz que ela tem as suas coisas mas confia no meu trabalho. Diz ainda que desde que eu faça como ela quer e segundo as regras dela está tudo bem.

1º Turno



Segmento	Narrativa sobre a acção	Actividades Função	Local	Relação com as crianças	Relação com os pais	Relação com a Educadora
10.00h 10.30h	Na pausa para o lanche arruma as mesas enquanto a Educadora vai indo com eles lavar as mãos. No fim arruma tudo e vai com elas para o recreio.	Limpeza. Ajuda e controla o lanche. Vigilância do recreio	Sala de actividades  Recreio	Neste tempo ajudo a desembulhar e tiro as tampas dos iogurtes. No fim vai ajudar a guardar o saco do lanche e vão para o recreio. No recreio junta-se à colega da sala ao lado e ambas vigiam e controlam os dois grupos.		No lanche refere que a Educadora também ajuda para ser mais rápido.
12.30h 14.00h	Reúne os meninos em fila e vão para os lavatórios lavar as mãos. Depois vão para o refeitório onde se inicia a refeição. Fica sentada na mesa com um grupo para ajudar no que for preciso. No fim faz a limpeza do refeitório.	Apoio e controlo durante a refeição Limpeza e higienização das louças, do espaço e dos sanitários.	Refeitório	Controla as regras de higiene pessoal. Com a alimentação diz que só ajudo quando vejo que não conseguem. Segundo ela, neste tempo tem de estar mais atenta aos mais reguilhas para que não façam das suas. Mesmo sendo quatro a vigiar os 2 grupos diz que é raro o dia em que o pão não voe e que a comida não apareaça no chão.		
11.30h 13.00h	Inicia as suas funções à mesma hora que a colega da sala do lado. Distribui os pratos, os talheres, os guardanapos e os copos. Recepção a refeição e distribui a sopa pelas taças. Vai ajudar a colega no controle da lavagem das mãos e acompanha o tempo da refeição.	Limpeza e higienização do espaço. Apoio e controlo durante a refeição.	Refeitório	Para impor respeito como-los de castigo para servir de lição.		
1º Turno						
2º Turno						

Segmen-	Narrativa sobre a acção	Actividades Função	Local	Relação com as crianças	Relação com os pais	Relação com a Educadora
13.00h 14.00h	Finda a refeição vai para o recreio com o grupo ou, se o tempo não o permite, vai para a sala do prolongamento.	Vigilância do recreio.	Recreio Ou Sala do prolongamento	No recreio junta-se à colega da sala ao lado e ambas vigiam e controlam os dois grupos. Se o tempo não permite vão para a sala do prolongamento. Uns deitam-se no chão a ver TV e os que não têm espaço na manta sentam nas cadeiras.		
14.00h 15.15h	Quando chega à hora vão para a sala de actividades para dar continuidade aos trabalhos da manhã.	Apoio à acção pedagógica Para continuidade das tarefas iniciadas no período da manhã diz que acabam de fazer o que não fizeram de manhã. Arruma no fim os materiais enquanto elas vão brincar com outras coisas. Que afixa os trabalhos que precisam de secar e que guarda os que estão prontos. Extra estas actividades afirma que o resto que faço de diferente são bricolages novas.	Sala de actividades	Para dar continuidade diz que são elas que me dizem o que estava a ser feito e eu continuo. Pelos trabalhos que lá estão é fácil ver o que estava a ser feito. No fim escolho dois ou três para me ajudarem a arrumar tudo. Quando se portam mal eu separo-os mas quem chama a atenção e põe a ordem é a Educadora		A Educadora não precisa de explicar o que se tem de fazer porque já são muitos anos a trabalhar com ela. Diz ainda que temos sempre tempo para falar de uma ou outra criança e até é ela que me chama a atenção para este ou aquele comportamento.
15.15h 15.30h	Depois de arrumar as mesas manda cada uma ir buscar a sua lancheira e ajuda no lanche	Apoio e controlo do lanche	Sala de actividades	Controla e ajuda. Sabe que tem de fazer com que todos comam e tem de estar atenta.		Ambas trabalham e controlam o grupo ao mesmo tempo

Segmento	Narrativa sobre a acção	Actividades Função	Local	Relação com as crianças	Relação com os pais	Relação com a Educadora
15:30h 18.00h	Vai com as crianças para o recreio se está bom tempo. Se o tempo não permite fica na sala do prolongamento mas assume que é difícil manter 50 crianças ao mesmo tempo numa sala mais pequena que a sala de actividades. Quando chove diz que, às vezes, sem a Educadora saber eu arrisco e levo-as um pouco até à sala para acalmarem. Isto porque reconhece que nesta sala não há espaço nem materiais para montar uma sala igual e que já ninguém liga aos jogos que cá temos. Neste tempo também faz de tesoureira recebendo as mensalidades do prolongamento e das refeições. À medida que o dia vai passando também vai entregando as crianças e cobrando as verbas da componente social.	Vigilância do recreio. Segundo ela limito-me a vigiar e a tomar conta.	Recreio Sala do prolongamento Sala actividades	No recreio só temos de impor as regras e lá vem uma ou outra fazer queixa e nós temos de nos impor... quer seja da minha sala ou da sala da colega. Ajudam-se mutuamente. Quando estão na sala do prolongamento são elas que se juntam em grupos e se misturam. Dos materiais que existem nesse espaço elas inventam brincadeiras e nós deixamos. Afirma ainda que se dizem que quem manda neste tempo somos nós... bem ou mal fazemos à nossa maneira. Para ela o importante é vê-los a partir no final do dia sem nenhum arranhão.	No fim do dia os pais perguntam sempre como se portaram e se comeram bem. Com um pouco mais de tempo fazem ainda comentários sobre o que gostam em casa e das dificuldades que sentem. Aproveitam ainda para pagar o prolongamento e as refeições. Segundo ela eles preocupam-se mais com a alimentação e o bem estar... já não perguntam sobre as actividades porque sabem que para isso têm dia marcado para falar com a Educadora.	
18.00h 18.30h	Entrega das crianças e arruma a sala do prolongamento	Vigia e entrega as crianças Faz ainda a limpeza da sala quando o grupo fica mais pequeno	Sala do prolongamento	Para entreter o grupo diz que, os últimos já sabem que nos têm de ajudar a arrumar os brinquedos no sítio.		

**Apreciação: síntese e comentário**

A Sofia sabe a finalidade e objectivos da componente de apoio à família. Não reconhece nas suas práticas algo de educativo e questiona a sua postura pelo facto de não ser respeitada pelas crianças e pelos pais, da mesma forma que a Educadora. Encarou como suas tarefas prioritárias a limpeza, o cuidar e o tomar conta porque sempre lhe foi dito que quem tem capacidades para educar é a Educadora e que ela não tem conhecimentos para tal. Pensa que conseguia desenvolver um bom trabalho se pudesse utilizar a sala da componente educativa, o que foi sentido quando afirma que *«quando temos trabalhos para acabar e podemos ir para a sala o tempo passa muito mais depressa e eles estão mais entretidos. Na sala o comportamento delas é mais de respeito pelo sítio onde estão»*. Esta afirmação demonstra a confiança que a Educadora Joana deposita na capacidade de realização de tarefas educativas deste pessoal auxiliar.

Sente que enquanto a componente sócio-educativa não for reconhecida como continuidade do jardim-de-infância que a visibilidade delas fica esquecida e limitada ao tomar conta e não entende como os pais se sujeitam a uma situação dessas. Sobre as suas práticas diz que se trata de uma rotina diária e que já faz tudo mecanicamente.

### 2.3. Caso 3

#### O contexto de inserção da Auxiliar.

##### O Jardim-de-infância

Pertence à rede das Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS) e funciona num edifício centenário com dois pisos, cave e logradouro. No primeiro andar, composto por 3 salas, 2 dormitórios, sanitários e uma cozinha de apoio, funciona a parte da creche e as salas dos 1 e 2 anos. No rés-do-chão, uma ala destinada aos mais velhos, encontrámos as salas dos 3, 4 e 5 anos, a secretaria, a sala das Educadoras, o hall de entrada e os sanitários. A cave, espaço não menos importante, é onde se situa a lavandaria, a cozinha, o refeitório e uma pequena sala de lazer.

Esta IPSS tem grupos de crianças homogéneas, no máximo de 25 por sala, de diferentes status e condições sócio-económicas, que acedem directamente, no final de cada ano, à sala seguinte, onde a admissão de novas crianças é feita na secretaria e só poderá ocorrer se houver vaga, sendo que neste ano lectivo se encontram inscritas 69 crianças dos 0 aos 3 anos e 77 dos 3 aos 6 anos.

Trata-se de uma instituição que possui 6 Educadoras de Infância, 13 auxiliares, 5 Ajudantes de Limpeza, 1 Cozinheira, 2 Ajudantes de Cozinha e 2 Administrativas.

Cada Educadora é responsável por um grupo de crianças que inicia as suas funções na sala da creche e acompanha o grupo até à sala dos 5 anos, ou seja, até as mesmas ingressarem no 1º ciclo do ensino básico. Já no que diz respeito ao grupo de pessoal auxiliar o número é de uma por cada sala, nas salas dos 3, 4 e 5 anos, de 2 na sala dos 2 anos e de 4 na sala dos bebés e de 1 ano.

Estamos perante um serviço prestado em contexto de educação de infância que acolhe as crianças das 7.30h às 19.00h, 11 meses no ano, ininterruptamente. O tempo educativo, de 5h diárias, ocorre das 9h às 11.30h e das 14h às 16.30h, sendo assegurado por uma Educadora e coadjuvado pelas auxiliares enquanto o tempo sócio educativo, aquele que ocorre das 7.30h às 9h, das 13h às 14h e das 16.30h às 19h é assegurado apenas pelas auxiliares de cada sala. Importa salientar de que as Educadoras de infância apoiam as auxiliares na hora das refeições, até às 13h, contando este tempo como fazendo parte da componente educativa. Anualmente e rotativamente, uma dessas Educadoras, assume a orientação e coordenação da gestão da componente educativa sendo da sua res-

ponsabilidade, não só, tratar dos aspectos institucionais como também criar condições para a promoção de reuniões, com vista à elaboração do projecto educativo e plano de actividades.

A par da componente educativa esta instituição assegura, ainda, aulas de informática, de música, de ténis e de educação física a todos aqueles que se dispõem a pagar, por fora, a importância correspondente a cada uma das actividades, que acresce à mensalidade fixa de 118€ por criança adoptada pela instituição.

### As Auxiliares Educativas como agentes de transição entre contextos:

Segmento	Narrativa sobre a acção	Actividades Função	Local	Relação com as crianças	Relação com os pais	Relação com a Educadora
7:30h 8:30h	<p>Começa a acolher as crianças na sua sala, as da sua sala e da sala ao lado.</p> <p>Anota os recados e deixa-as andar livremente pela sala a brincarem com o que querem e como querem.</p> <p>Ajuda-as a tirar os casacos e a vestir as batas.</p>	Acolhimento e vigia	Sala de actividades	<p>Como já as conhece desde bebés diz que é fácil impor o respeito e elas já nos conhecem para saber o que podem ou não fazer.</p> <p>No entanto nota que a agitação é maior com os da sala ao lado porque as brincadeiras aqui são diferentes. Mas também afirma que quando os meus têm de ir para a outra sala acontece o mesmo.</p> <p>De manhã diz que há sempre uma ou outra que vem mal disposta ou a chorar mas um colinho resolve logo o problema.</p>	<p>Recebe e anota os recados.</p> <p>Diz que é normal dizerem sempre algo na entrega e que falam sempre sobre os comentários que fazem em casa e na escola.</p> <p>Quando aprendem algo de novo até nos divertimos a comentar os comentários que fazem, em casa ou na escola.</p>	
8:30h 9:00h	<p>Manda tudo reunir e dar as mãos para irem para o refeitório. Vai à frente a caminhar de costas para ver se está tudo bem com os mais velhos que ocupam os últimos lugares.</p> <p>Leva os dois grupos para a sua sala à espera que a Educadora da sala ao lado chegue e vá lá buscar o seu grupo. Nessa altura transmite os recados.</p>	Ajuda a servir o pão e o leite com café	Refeitório	<p>Responsabiliza os mais velhos quando diz que eles já sabem que me têm de ajudar a tomar conta dos mais pequenos.</p> <p>Diz ainda que dou sempre mais atenção aos murchitos e que um pouco de carinho costuma ser suficiente.</p> <p>Trata-se de um grupo que já se conhece desde os 3 meses e que, por rotina ajudam-se uns aos outros.</p>		

Segmento	Narrativa sobre a acção	Actividades Função	Local	Relação com as crianças	Relação com os pais	Relação com a Educadora
9.00h 10.00h	Com ou sem a Educadora às 9h regressam à sala e começa a ler uma história. Com a chegada da Educadora combinam o que vão fazer e distribuem os materiais	Apoio à acção pedagógica. Prepara e dispõe os materiais nas mesas. Se a Educadora está numa mesa vai para a outra para orientar o grupo	Sala de actividades	Na higiene pessoal já só controla e ajuda pontualmente. No restante diz que tantos anos a fazer as mesmas coisas que já as faço sem pensar. O que importa é que elas entendam o que queremos que façam. Nas partes mais difíceis diz sempre que dá uma ajuda. Quando se portam mal diz que imponho logo o respeito na hora e elas obedecem.		Já trabalha com esta Educadora desde que ela para cá veio. Que têm bom relacionamento e que quando ela quer fazer algo de novo fala comigo para fazermos as duas da mesma maneira.
10.00h 11.00h	Depois de estar tudo orientado na sala faz a sua pausa da manhã					
11.00h 11.30h	Retoma as actividades interrompidas e no fim arruma a um canto os materiais. Leva tudo em fila à casa de banho para a higiene pessoal e descem para o refeitório.	Apoio à actividade pedagógica e controlo da higiene pessoal	Sala de actividades	Por rotina diz que cada uma ajuda a arrumar os seus trabalhos.		Segundo ela são tarefas que fazemos as duas para ir mais depressa e para podermos corrigir o que está mal. Dia ainda que quando teimam em não comer temos de fazer com que comam. E que só sai tudo da mesa quando tudo acabar.
11.30h 12.30h	Ajuda na distribuição das refeições e controla as dificuldades que vão surgindo	Apoio e controlo durante a refeição com a transmissão de hábitos alimentares	Refeitório	Cada uma fica com um grupo e lá vamos chamando à atenção quando algo não está bem. Diz ainda que quando não sabem nós ensinamos até aprenderem a fazer sozinhos.		



Segmento	Narrativa sobre a acção	Actividades Função	Local	Relação com as crianças	Relação com os pais	Relação com a Educadora
12.30h 14.00h	Com tudo de mãos dadas, dois a dois, leva-os para a sala. Dispõe os colchões no chão, ajuda-as a tirar o calçado e fecha as portadas	Vigia o dormitório da sua sala e da sala ao lado	Sala de actividades	Segundo ela é mesmo só vigiar e estar atenta no caso de alguma acordar		
14.00h 15.00h	Abre as portadas, ajuda a calçar, arruma os colchões e, com a Educadora na sala, faz a sua pausa de almoço	Ajuda e ensina como devem calçar-se e arruma os colchões	Sala de actividades			
15.00h 16.00h	Retoma as actividades interrompidas da sala e no fim arruma os materiais e limpa as mesas para o lanche.	Apoio à actividade pedagógica e controlo da higiene pessoal	Sala de actividades	Todas ajudam a arrumar e a por tudo no sítio		Trata-se de actividades feitas com a colaboração da Educadora.
16.00h 16.30h	Leva tudo em fila à casa de banho para a higiene pessoal e vai ao refeitório buscar o lanche da sua sala. Dá o seu dia por terminado quando entrega o seu grupo na sala ao lado.	Ajuda na distribuição do lanche	Sala de Actividades			

1º Turno

Segmento	Narrativa sobre a acção	Actividades Função	Local	Relação com as crianças	Relação com os pais	Relação com a Educadora
10.00h 12.30h	Inicia as suas funções inserindo-se nas actividades que estão a ser desenvolvidas. Repete as actividades descritas no turno nº 1. No fim, quando estiverem todas deitadas faz a sua pausa do almoço.	Repete as actividades descritas no 1º turno	Sala de Actividades  E Refeitório	Repete o descrito no 1º turno		Neste tempo a Educadora diz o que esteve a fazer e o que falta fazer para eu poder continuar. No refeitório continuam a trabalhar em conjunto
14.30h 16.30h	Inicia as funções e desenvolve-as como descritas no 1º turno.	Repete as actividades descritas no 1º turno	Sala de Actividades	Repete o descrito no 1º turno		Repete o descrito no 1º turno
16.30h 19.00h	Recebe o grupo da sala ao lado e se está bom tempo vai para o recreio. Se o tempo não o permite vai para a sala polivalente enquanto o grupo de pessoal auxiliar arruma a sua sala. Retoma à sua sala e deixa o grupo brincar com o que quer. Quando alguma, do seu grupo, quer dar continuidade aos trabalhos da sala ela deixa e ajuda nas dificuldades No fim faz a entrega das crianças e dá por finalizado o seu dia.	Vigia, guarda e toma conta dos dois grupos	Recreio  Sala polivalente	No recreio é fácil controlar, as das outras salas também lá estão... é soltá-los e deixá-los andar. Segundo ela, na sala, é fácil tomar conta do grupo os da sala gostam de mostrar o que lá têm e os outros gostam de brincar porque são brincadeiras diferentes.	Todos os pais gostam de dizer algo mas falamos mais com os pais da nossa sala. Dizemos sempre se se portaram bem e se comeram tudo. Segundo ela a nossa opinião conta muito... somos nós que passamos mais tempo com elas.	

**Apreciação: síntese e comentário**

Trata-se de uma Auxiliar que, pela prática diária junto da Educadora, sabe o que faz e como faz. Reconhece que está apta e segura para liderar o grupo, que acompanha desde a sala de 1 ano, a partir dos 3 meses, mas não esquece que as suas funções dentro da instituição são as de guarda e de tomar conta. Se faz mais do que isso é pelas e para as crianças. Diz que sempre lhe disseram que era para fazer assim porque era assim que devia ser feito e, que quando inova até tem medo que a instituição a repreenda.

## 2.4. Caso 4

### O contexto de inserção da Auxiliar.

#### O Jardim-de-infância

Trata-se, também, de um jardim-de-infância que pertence à rede das Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS) e funciona numa quinta centenária de cinco hectares acolhendo crianças desde a creche até ao final do 1º ciclo do ensino básico.

As suas diversas actividades, do 1º ciclo, desenvolvem-se no rés do chão da casa principal e por um conjunto de construções à volta de um grande pátio, sendo a parte superior desse edifício ocupado como moradia de três Irmãs de S. Vicente de Paulo, lá residentes.

A creche e jardim-de-infância ocupam um outro edifício, mais a sul, de construção recente e rodeado por grandes espaços relvados e dois parques infantis distintos. Trata-se de um edifício de rés-do-chão composto por: uma cozinha; dois refeitórios; uma sala de actividades para cada faixa etária; uma sala parque destinada a todas as crianças das salas dos 3 aos 5 anos; dois espaços para lavabos e casas de banho, face à dimensão do edifício; uma sala de mudas para a creche; dois dormitórios para a creche; uma lavandaria; uma sala de reuniões e uma sala de atendimento aos pais. Salienta-se ainda o facto de todas estas salas, internamente, terem saída para os jardins e para os dois parques infantis.

No restante espaço que faz parte da quinta existe um grande pomar, com diversos tipos de árvores de fruto, um grande espaço destinado à cultura biológica e outro à criação de animais, tudo para uso interno da instituição, bem como uma zona de pinhal, utilizada como espaço de lazer.

Trata-se de uma instituição fundada em 1874, como asilo, que contou com o apoio de uma ordem religiosa, as Irmãs de S. Vicente Paulo, que visava dar agasalho, protecção e instrução às crianças dos três aos doze anos colmatando, desta forma, as vicissitudes da pobreza sentida na época. Com a criação dos estatutos e passagem para IPSS, a partir de 1974, esta fundação passou a ter as valências de creche, jardim-de-infância e 1º ciclo do ensino básico.

Como qualquer outra IPSS possui grupos de crianças homogéneas, até ao máximo de 25 por sala, de diferentes status e condições sócio-económicas, que acedem directamente, no final de cada ano, à sala seguinte, daí a admissão de novas crianças estar condicio-

nada às vagas existentes em cada sala, sendo que neste ano lectivo se encontram inscritas 51 crianças dos 0 aos 3 anos e 68 dos 3 aos 6 anos.

Trata-se de uma instituição que possui 34 funcionários e que funciona ininterruptamente das 7.30h às 19.00h. O serviço de creche e jardim-de-infância é assegurado por 6 Educadoras de infância, uma por cada sala, sendo que quem assume a responsabilidade no serviço da creche é uma das Irmãs de S. Vicente Paulo, também ela Educadora de infância.

Com excepção da creche que acolhe todas as crianças dos 0 aos 2 anos os restantes grupos iniciam com uma Educadora que os acompanham até ao ingresso no 1º ciclo do ensino básico.

Já no que diz respeito ao grupo de pessoal auxiliar, nestas valências, o número é de uma por cada sala, com excepção da sala da creche que possui, em simultâneo, 4 auxiliares, não possuindo, nenhuma delas, qualquer tipo de especialização ou formação de base.

No jardim-de-infância o tempo educativo, de 5h diárias, ocorre das 9h às 13h e das 15.00h às 16.30h, sendo assegurado por uma Educadora e coadjuvado por uma das auxiliares, sem interrupções lectivas. O tempo sócio educativo, aquele que ocorre das 7.30h às 9h, das 13.00h às 15.00h e das 16.30h às 19h, em tempos lectivos, este é assegurado, no período da manhã, por uma Educadora e uma das auxiliares, de uma das salas que efectuam o acolhimento de todas as crianças na sala parque. Importa salientar, que esta Educadora além da recepção que efectua no período da manhã, no jardim-de-infância, só volta a entrar ao serviço às 16.00h, desta vez no apoio ao 1º ciclo. A refeição é acompanhada por todo o corpo docente e por todas as Auxiliares sendo que, no fim de almoço, todas as crianças vão para a sala parque dormir sendo a vigia efectuada por uma dessas Auxiliares. A partir das 16.30h, as Auxiliares acompanham os grupos às actividades, propostas pela instituição, levando de seguida o grupo para a sala parque onde uma outra auxiliar vigia o grupo até ao regresso dos pais que deverá ocorrer até às 19.00h.

Ao contrário do que acontece na rede pública, em que a Educadora conta sempre com a ajuda de uma auxiliar, na rede privada há momentos em que a Educadora desempenha as suas actividades sozinha visto que, rotativamente, as auxiliares das salas dos 2 aos 5 anos asseguram diferentes horários de modo a poderem dar apoio à componente sócio educativa.

Assim, os horários rotativos deste grupo de pessoal Auxiliar subdivide-se da seguinte forma: uma entra às 07.30h, para assegurar o acolhimento, e termina as suas funções às 16.30h; outra inicia as suas funções às 09.00h de modo a assegurar uma hora de dormitório e termina às 18.00h; outra inicia às 10.00h e termina às 19.00h para poder assegurar o final do dia e, por último, uma outra inicia às 09.30h e termina às 18.30h assegurando a outra hora do dormitório.

Cada uma destas auxiliares usufrui de uma hora de interrupção, na hora de almoço, sendo que, ainda, lhes estão cometidas as limpezas da sala onde prestam serviço. A limpeza das partes comuns, cozinha e sanitários é efectuada por outro grupo de pessoal, destacado para o efeito.

A orientação e coordenação da gestão da componente educativa e sócio educativa é assegurada por outra Irmã de S. Vicente Paulo, também ela Educadora de infância, sendo da sua responsabilidade, não só, tratar dos aspectos institucionais como também criar condições para a promoção de reuniões com vista à elaboração do projecto educativo e plano de actividades, uma vez que o projecto curricular de turma é efectuado pela Educadora de cada sala, individualmente.

As admissões de novas crianças também são feitas por esta irmã que, segundo ela, nunca teve necessidade de recusar uma inscrição e muito menos por falta de disponibilidades económicas. Por último, e no que diz respeito às comparticipações suportadas pelos pais, importa salientar que este valor é calculado consoante os rendimentos do agregado familiar mas que nunca chega a ultrapassar o valor máximo de 130€.

Estas IPSS's, inicialmente com um carácter assistencial e de guarda das crianças, surgiram, por um lado, para responder às necessidades das famílias que trabalhavam e não tinham onde deixar os seus filhos e, por outro, para atenuar e emendar os efeitos nefastos de alguns ambientes familiares assegurando, desta forma, um atendimento de 12h diárias.

### As Auxiliares Educativas como agentes de transição entre contextos:

Segmento	Narrativa sobre a acção	Actividades Função	Local	Relação com as crianças	Relação com os pais	Relação com a Educadora
7.30h 9.00h	Juntamente com a Educadora recebe as crianças das várias salas Ajuda-as a tirar os casacos e a vestir as batas. Leva-as à casa de banho quando é preciso	Acolhimento e vigia	Sala polivalente	As suas tarefas passam pela prestação de cuidados básicos mas vai dizendo que dou-lhes mimos e carinhos	Não tem	Segundo diz faço o que sempre fiz e quando querem que seja de outra forma elas dizem.
9.00h 10.00h	A Educadora quando chega vai buscar o seu grupo. A Maria vai com ela para ver o que é preciso	Auxilia na acção pedagógica ao disponibilizar os materiais. Quando é para arrumar dá sempre uma ajuda e até ajuda a afixar os trabalhos. De resto diz ainda que quando a Educadora necessita de algo mais só tem de chamar e dizer como quer que eu faça.	Sala de Actividades	Quando a Educadora tem de sair da sala ela fica lá a tomar conta para não fazerem barulho. Na sala partilha da ideia de que elas mexem em tudo e deixam tudo fora do sítio e que, quando entro na sala vou apanhando e arrumando. Diz ainda que quando um menino quer ir à casinha eu ando sempre por perto para ajudar.		Relação de obediência. Só interfere quando a Educadora chama. Diz mesmo que ela é que sabe o que quer fazer e eu não percebo nada.
10.00h 10.30h	Limpa as mesas para o lanche e ajuda a distribuir o lanche. No fim arruma para a Educadora poder continuar com os trabalhos e faz a sua pausa da manhã.	Limpeza e apoio ao lanche	Sala de actividades	Diz que com carinho faço com que comam tudo.		

1º Turno

Segmento	Narrativa sobre a acção	Actividades Função	Local	Relação com as crianças	Relação com os pais	Relação com a Educadora
11.30h 12.30h	Começa por ajudar na higiene das crianças para depois ir dar apoio no refeitório	Auxilia na alimentação e na higiene pessoal	Refeitório	Segundo ela, ando sempre em cima deles a ver se comem tudo. Mas também diz ajuda os mais atrasaditos a comer tudo		
12.30h 14.00h	Vai para a sala polivalente controlar uma hora do dormitório e depois vou dar um jeito à sala da Educadora e deixar os materiais em ordem.	Vigia o dormitório	Sala polivalente Sala de actividades	Diz que ajuda a tirar os sapatos e sossego os que não querem dormir		
14.00h 15.00h	Faz a sua pausa de almoço					
15.00h 16.30h	Vai à sala para ajudar a arrumar os materiais e para limpar as mesas. Vai buscar o lanche e leva para a sala. Depois de arrumar as mesas dá por finalizado o seu turno.	Auxilia na acção pedagógica e arruma os materiais. Limpa as mesas e apoia no lanche	Sala de actividades	Continua a controlar o tempo da refeição		
<b>1º Turno</b>						



Segmento	Narrativa sobre a acção	Actividades Função	Local	Relação com as crianças	Relação com os pais	Relação com a Educadora
Turno 2 das 9.00h às 18.00h	Repete as tarefas descritas no 1º turno. Nos restantes turnos ao fazer o final do dia presta apoio aos profissionais que vão assumir as actividades após o término da componente educativa.	Repete as funções descritas no 1º turno E auxilia no controlo do grupo	Sala de Actividades Refeitório Sala Polivalente	Nas actividades após as 16.30h fica na sala porque precisam sempre de alguma coisa e não sabem os sítios. Nesse tempo diz ainda que nem todos fazem ao mesmo tempo e eu fico a fazer com que estejam sossegadinhos		Segundo ela eles pedem ou mandam e eu faço.
Turno 3 das 9.30h às 18.30h						
Turno 4 Das 10h às 19.00h						
<b>2º, 3º e 4º Turno</b>						

**Apreciação: síntese e comentário**

Na visita ao local deparamo-nos com o facto de as actividades serem todas elas coordenadas e asseguradas pelo corpo docente. De facto, o papel da auxiliar é mesmo o de auxiliar nas diversas tarefas, não lhes sendo cometida qualquer tipo de responsabilidade individualizada.

A Maria não vê a necessidade de adquirir mais conhecimentos porque consegue fazer tudo o que lhe mandam na perfeição. Segundo ela, «*nós só somos ajudantes, nós não somos educadoras*». Quanto às suas práticas diz que as mesmas sempre foram desempenhadas da mesma forma e que, por isso, quando é preciso mudar de sala ou de lugar, ninguém nota porque sempre fizeram e fazem todas da mesma maneira e não há que enganar.



**Parte IV – (des)Ocultando actores  
tempos e espaços de intervenção –  
da análise dos dados à reflexão sobre  
o Papel das Auxiliares Educativas**



## Introdução

Nesta parte pretendemos apresentar e discutir os dados que geramos e em que apoiamos a nossa compreensão do modo como as Auxiliares Educativas constroem e desempenham o seu papel, como profissionais de um sistema educativo que está comprometido com a finalidade de promover a formação e o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Embora o perfil deste grupo profissional tenha sido formalmente definido, nem todas as auxiliares da rede pública e das IPSS's recebe formação que lhes permita reflectir e intencionalizar as suas práticas quotidianas, desnaturalizando assim o sentido e as práticas de cuidado e de educação das crianças, que incorporaram na sua socialização primária, enquanto mulheres, no espaço doméstico.

Esta mobilização não reflectida de saberes sociais que são pré-conscientes e que fazem parte da formação pessoal e social pode ser problemático por se tratar de um grupo que tem grandes responsabilidades, na garantia do bem estar e do desenvolvimento das crianças a quem prestam cuidado e apoio, em momentos especialmente críticos da vida diária : separação dos pais, aprendizagem de auto-cuidado na higiene e alimentação, resolução de conflitos e ainda a transição entre espaços físicos e sociais.

No início do nosso estudo era nossa intenção apreender os princípios de pensamento e de acção deste grupo profissional no seu discurso sobre o vivido para saber que lugar a criança ocupava na rotina de quem não teve acesso formal aos saberes pedagógicos e científicos, que fundamentam as opiniões e as decisões educativas das educadoras de Infância.

Não basta a preocupação das organizações internacionais ou a definição de políticas para a infância, que visam também responder às necessidades das famílias para garantir um atendimento sócio-educativo de qualidade. Como vimos a formação pedagógica das auxiliares educativas, a sua profissionalização, foi recomendada e justificou a definição de um perfil de competências que lhes permitiria garantir a continuidade da acção educativa nas 7h/dia que convivem, apoiam e orientam, informalmente, a acção das crianças e regulam a interacção entre elas.

A preocupação de garantir a formação deste grupo profissional na rede pública e na rede privada de educação pré-escolar, por parte das instituições educativas, quer pela sua natureza quer por compromissos instituídos pela Lei de Bases do sistema educativo

devem promover uma cultura de valores com e entre as crianças enquanto *cidadãs livres, responsáveis, autónomas e solidárias*.

Pouca atenção tem sido prestada às aprendizagens que as Auxiliares adquirem no seu trabalho de apoio às Educadoras e muito menos no tempo em que lhes cabe acompanhar as crianças na transição entre actividades, as sócio-educativas, onde a sua acção mobiliza disposições incorporadas na sua própria socialização primária e secundária.

Como podem elas dar sentido à organização dos espaços, dos materiais, das rotinas ou estarem conscientes do impacto das atitudes com que procuram regular a (inter)acção espontânea entre as crianças e que podem, ou não, ter em conta o nível de desenvolvimento moral das crianças, dos seus interesses e direitos próprios?

Ao ouvir as auxiliares educativas pretendemos desocultar não só o seu ponto de vista sobre a sua condição social e sobre as mudanças políticas que afectam a sua prática profissional mas, também, reflectir sobre as condições que lhes são dadas no interior de Jardins de Infância da rede pública e privada para desenvolverem os seus próprios recursos de formação pessoal e social, na relação com as Educadoras de Infância, com quem colaboram, durante parte da sua jornada de trabalho diário.

Antes de iniciar a apresentação e discussão dos resultados a que chegamos, gostávamos de dar conta de algumas limitações deste estudo.

Em primeiro lugar as limitações do tempo. O estudo foi desenvolvido em dois jardins-de-infância da rede pública e dois da rede privada, em duas freguesias do mesmo concelho, cuja população e realidades sociais eram muito similares.

Em segundo lugar, as limitações decorrentes do estudo ter sido desenvolvido em contexto escolar. Para não alterar as rotinas nem perturbar o normal funcionamento das instituições em estudo tivemos que realizar as entrevistas em horário extra laboral e em lugares diversificados, o que teve efeitos sobre o conteúdo do diálogo com cada uma das entrevistadas. A visita ao local decorreu no entanto durante o funcionamento das instituições.

Outro constrangimento foi levantado pela preocupação excepcional das nossas inquiridas pretenderem a confidencialidade dos dados, o que pode ser justificado pelo facto das suas opiniões nunca terem sido ouvidas anteriormente no que respeita à relação com a instituição e com as educadoras ou sobre decisões políticas e organizativas.

Na expectativa que este estudo e que a reflexão pessoal que acompanhou a realização deste trabalho possa suscitar um maior interesse pela escuta e possibilidade de expressão do ponto de vista ocultado deste grupo profissional em outros trabalhos de investiga-

ção, começaremos por visitar o percurso que seguimos e as intenções que o orientaram.



## 1. O nosso ponto de partida

Quando iniciamos este estudo interessou-nos apreender e compreender:

- Em que medida as auxiliares constroem, ou não, o seu papel profissional como continuidade das funções que desempenham como apoio à actividade pedagógica das educadoras de infância?
- Como as auxiliares percebem e se apropriam elas dos diferentes graus de autonomia de pensamento e acção que podem exercer na interacção com as crianças e os pais, fora da orientação científica e pedagógica das Educadoras de Infância?

As reflexões que fizemos a partir de alguns referentes teóricos permitiram-nos reformular o nosso interesse partindo da seguinte hipótese provisória:

- As auxiliares mobilizam recursos da sua formação pessoal e social iniciada com a socialização primária para suprir lacunas da formação profissional que as deveria preparar para o cuidado e para a educação das crianças a partir da base científica e pedagógica que legitima e organiza a acção no interior dos sistemas educativos.
- O discurso das auxiliares sobre a sua profissão varia segundo a sua inserção, na rede pública ou na rede privada de educação pré-escolar.

Ao analisar e interpretar os dados recolhidos através da análise documental, das observações e das entrevistas, interrogamo-nos sobre o modelo de formação que poderia potencializar a formação experiencial das Auxiliares Educativas, de modo a que pudessem actualizar as suas concepções de infância e da educação das crianças garantindo, desta forma, um melhor enquadramento do seu pensamento e acção no sistema educativo, enquanto espaço público de formação e desenvolvimento pessoal e social das crianças.

## 2. O percurso histórico das instituições como influência identitária

Conforme damos conta no nosso enquadramento teórico e, partindo dos estudos de Ariès (1981), foi no século XVII que se iniciou, por parte de instituições religiosas e filantrópicas, o atendimento às crianças. No início, tratava-se de um atendimento que pretendia dar protecção, educação e instrução às crianças pobres e abandonadas, num atendimento integral e anual sem pessoal especializado.

Com a Revolução Industrial e com a conseqüente entrada das mulheres no Mundo do Trabalho essas instituições e, outras também privadas, ganharam relevo difundindo-se por toda a Europa recolhendo, além das crianças abandonadas e pobres, os filhos desses operários, de uma forma assistencialista e supletiva da família. Luc (1997) e Gomes (1986) partilham da ideia de que, no início, a missão destas instituições era disciplinar a crianças numa perspectiva de mães substitutas.

Por outro lado, as instituições públicas para educação da infância surgiram em Portugal em finais do século XIX, com o objectivo de preparar as crianças para a escola primária. Conforme nos dão conta os documentos legais da época o horário de atendimento às crianças era das 9h às 15h e era efectuado por pessoal habilitado.

Apesar dos pais saberem, a partir de um certo momento, que na educação pré-escolar prestada pela rede pública se valorizava mais a vertente educativa, como nos dá conta Carreira (1996), a maioria destes pais continuou a escolher o privado por necessitarem de um atendimento para as suas crianças pequenas quando ambos os pais trabalhavam.

Ao analisar os discursos das nossas actoiras do sector privado constatamos que, ainda hoje existem diferenças nas representações deste grupo sobre a função das instituições educativas destinadas às crianças e conseqüentemente sobre o papel profissional que lhes cabe. Ao referirem-se às suas práticas diárias as nossas duas entrevistadas, deste sector, valorizaram sobretudo o cuidar, o “tomar conta” e o ensinar as regras básicas de higiene, de alimentação, de disciplina, de obediência e de honestidade às crianças, num tempo que lhes parece contínuo e indiferenciado, entre as 7h e as 19h.

Contribui para esta percepção o facto das instituições da rede privada integrarem o serviço de creche que atende crianças a partir dos 3 meses. Até há bem pouco tempo as crianças de muitas IPSS's só tinham contacto com a educadora de infância a partir dos 3 anos. Pelos discursos proferidos constatamos a atenção que este grupo profissional pres-

ta aos vínculos afectivos e à confiança que as liga às crianças que perdura até estas saírem da instituição, independentemente de se tratar da componente educativa ou na componente sócio educativa e de apoio à família.

As próprias educadoras reforçam esta orientação social das auxiliares para uma acção que se confunde com o desempenho do papel maternal, na dimensão de cuidado e de disciplina. Como refere a Educadora Paula «trata-se de uma prática que vem de trás e que, como são elas que passam a maior parte do dia com elas... não pretendemos modificar e, muito menos, desautorizar o poder que é exercido. No nosso caso até é uma ajuda porque elas, melhor que ninguém, conhecem as suas manhas e rapidamente conseguem impor a ordem e as regras».

Embora as auxiliares da rede privada percepcionem o seu papel como o de “mães substitutas” elas não subestimam a importância da dimensão pedagógica que atribuem à educadora. Afirmam no entanto que os cuidados básicos no tempo por elas assegurado são o cerne da questão; entendem que é isso que os pais pretendem e que é a sua atitude maternal e disponibilidade afectiva que levam a que as crianças façam progressos. Constatamos a satisfação com que as entrevistadas referiram que era com elas que as crianças aprendiam os primeiros hábitos de higiene e de alimentação, a “darem-se bem” ao brincar umas com as outras etc.

As auxiliares da rede privada entendem que as aprendizagens básicas das crianças são adquiridas muito antes das crianças chegarem à sala onde existe uma educadora. Nas palavras de uma delas as crianças já vão “domesticadas”. Independentemente de tratar-se da componente lectiva, em que estão com as educadoras, ou da componente não lectiva, as auxiliares da rede privada que entrevistamos assumem como sua função prioritária o controle e a garantia de respeito do grupo. Na componente educativa ajudam as educadoras no que lhes é pedido com a intenção de assegurarem a protecção e o cuidado das crianças.

Já no que diz respeito à rede pública as auxiliares adoptam um discurso pedagógico mais próximo do discurso especializado das Educadoras de Infância para referirem-se às suas práticas. A convivência constante com a educadora e sobretudo o acesso a acções de formação cria-lhes a necessidade de demonstrar que possuem um conhecimento mais diferenciado das necessidades e dos processos de aprendizagem da criança. Ao referirem-se às aprendizagens elas tentam reproduzir o que vão ouvindo da educadora e dão a entender que, no tempo em que a educadora não está presente, elas adoptam as

mesmas actividades pedagógicas, mesmo desconhecendo o que as fundamenta ou quais são as suas implicações para o bem-estar e desenvolvimento da criança.

No tempo lectivo elas referem que estão atentas ao que é feito e ao que lhes é pedido pela educadora, procurando não interferir directamente com o grupo, a menos que lhes seja pedido. Na ausência da educadora, no tempo da componente não lectiva, elas parecem “vestir” o papel da educadora tentando, através da repetição das mesmas práticas, obter os mesmos resultados educativos. Constatamos que, muitas das vezes, esta reprodução de comportamentos em contexto de sala de aula não é acompanhada da noção do patamar de desenvolvimento em que as crianças se encontram. Esta atitude denota que a falta de formação específica pode pôr em causa o sucesso de aprendizagens em curso.

Pensamos que o primeiro grupo mobiliza mais os seus recursos de formação pessoal e social do que o segundo grupo, da rede pública, no seu investimento mais ou menos directo no desenvolvimento de competências de autonomia e de respeito das crianças pelo adulto e das crianças entre si. Este grupo parece mais ciente de que a qualidade dos vínculos afectivos e de confiança são fundamentais para que o desenvolvimento da criança se processe de uma forma consistente e valorativa.

## **2.1. As condições materiais e sociais como factor de diferenciação de papéis**

A criação da componente de apoio à família surgiu de políticas sociais criadas para responder à necessidade das famílias, sob proposta da OCDE, devido ao aumento da necessidade de mão-de-obra feminina nos estados membros.

As medidas que foram sendo implantadas passaram no entanto a reclamar que o atendimento prestado às crianças pelas instituições privadas e públicas garantisse condições de qualidade. Os serviços não deveriam atender só à necessidade social de libertar os pais para o trabalho, mas deveriam assegurar a vertente educativa, que olhasse a criança como um ser único, cujo desenvolvimento e aprendizagens requer o planeamento de actividades significativas.

Foi neste contexto que o poder político publicou normas reguladoras e definiu o perfil profissional e tarefas a serem desempenhadas nas duas redes, pública e privada. As instituições públicas passaram, assim, a incluir um outro tempo denominado de componente social enquanto o sector privado passou a contemplar a vertente educativa, assegurado por pessoal habilitado, até então inexistente em muitas instituições.

A profissão de auxiliar não é nova nem na rede privada nem na rede pública. No entanto foi na rede pública que se sentiu mais o efeito desta mudança, de orientação política.

O alargamento da rede pré-escolar, na rede pública, passou a exigir que o atendimento passasse a ir para além das 5h lectivas, envolvendo os docentes no acompanhamento das crianças durante este período de funcionamento dos Jardins de Infância. A função das auxiliares, de controlo das entradas e saídas; de cooperação nas actividades; de limpeza, arrumação, conservação das instalações e do material didáctico ou da recepção e transmissão de mensagens foi alargada de acordo com o horário. Cabe-lhes agora também efectuar no exterior e interior tarefas indispensáveis ao bom funcionamento dos serviços neste novo horário de funcionamento, dos Jardins de Infância.

Nesta definição de funções fica omissa a função de acompanhamento das crianças em momentos de transição, em que o desenvolvimento e a manutenção de relações de confiança e o direito e condições de prazer nas actividades lúdicas requereriam conhecimentos específicos conforme defende Gabriela Portugal (1995)

Numa análise às funções que desempenham constatamos que a Carla e a Sofia, Auxiliares da rede pública, desempenham todas as funções enunciadas nos Decretos-Lei nºs 57/80 e 515/99, que vão desde o apoio à «segurança; serviços de limpeza; portaria; apoio externo; serviços diversos»; «jardim e horta»; «telefone; serviço polivalente, qualificado ou semi-qualificado; guarda» e «apoiar a organização e a gestão, bem como a actividade sócio-educativa [...] incluindo os serviços especializados de apoio sócio-educativo».

Em contraponto a Fátima que trabalha na instituição da rede privada continua a definir o seu perfil profissional como fornecimento de cuidados básicos, de guarda e protecção das crianças, apesar de também dar apoio e participar na gestão da componente educativa. O mesmo acontece com a Maria que trabalha numa IPSS coordenada e supervisionada por religiosas residentes e onde lhe cabem, sobretudo, as funções de limpeza e de apoio à sala das actividades. Embora lhe caiba também a preparação dos materiais o que implica uma dimensão pedagógica que ela mesma desvaloriza, na medida em que existe uma educadora presente durante todo o tempo de funcionamento do Jardim-de-infância.

Pensamos que outro dos factores que diferencia a auto percepção do papel profissional pelas auxiliares das duas redes é as condições físicas e materiais dadas a cada grupo durante a componente não lectiva.

Ao longo do dia a interacção das auxiliares da rede privada com as crianças ocorre nos mesmos espaços, onde os mesmos materiais estão ao dispor das crianças. Nem as crianças nem as auxiliares sentem qualquer perda de qualidade ou de recursos na transição entre as duas componentes. As auxiliares podem manter a sua função de “ajuda” às crianças na ultrapassagem de obstáculos, independentemente da educadora estar ou não presente neste “outro” tempo de actividade. O modo de relacionamento com as crianças não requer o mesmo esforço adaptativo, ao contrário do que é esperado das auxiliares da rede pública.

As auxiliares da rede pública apontam como um dos constrangimentos ao desempenho do seu papel educativo o facto da componente lectiva e de apoio à família serem em espaços diferentes, exíguos e com poucos materiais. Dizem mesmo que na “sala da educadora” a própria estrutura e organização do espaço, os cantinhos que lá existem, impõe limites e o respeito às crianças. Quanto ao tempo do prolongamento, tanto as crianças como elas, ficam saturadas no espaço destinado para o efeito, daí muitas vezes o ambiente ficar pesado e terem de recorrer aos castigos para controlo do grupo.

Pelo que contam e pelas condições que possuem dizem que só lhes resta impor as regras de uma forma coerciva de modo a serem respeitadas e a garantirem que “chequem todos inteiros” no final do dia. Embora tentem, sempre que possível, propor determinados trabalhos às crianças a escassez de materiais e a limitação dos espaços não lhes permite ficar a trabalhar com um determinado grupo, como fazem na sala de actividades, obrigando, na maior parte das vezes, a limitarem-se a “vigiar” e a “tomar conta”. Reconhecem que neste outro tempo as crianças deveriam desenvolver relações de confiança e de prazer umas com as outras mas, pelas limitações de espaço e tempo não podem fazer muito mais.

De facto, ao contrário do sector privado, o sector público vê-se desprovido de materiais que potencie o desenvolvimento da autonomia das crianças existindo um relacionamento onde o papel do adulto determina a acção das crianças, não havendo lugar para as suas escolhas e decisões.

## **2.2. O lugar da experiencia pessoal e social na construção do papel profissional**

No diálogo com as auxiliares da rede pública pudemos constatar o quanto este grupo esforça-se por assumir uma posição de dependência intelectual da educadora na orien-

tação da actividade do grupo, na componente educativa. Elas atribuem à educadora de infância a total responsabilidade de ditar as regras e de impor a ordem, sentindo-se úteis quando lhes é pedido para acompanharem um determinado grupo, ou até mesmo para fazerem determinadas tarefas consideradas educativas. Referindo-se a esse tempo lectivo e á sala de actividades as auxiliares sentem que a qualidade do seu relacionamento com as crianças é positiva, que gostam delas, de estar a trabalhar e a aprender ao seu lado.

Já no que diz respeito à componente sócio educativa sentem que se trata de um tempo limitado, quer pelos afazeres, quer pelos espaços, o que leva a que o relacionamento com as crianças seja muito distante e de pouca qualidade. A multiplicidade de tarefas e a diversidade das idades das crianças, limitam o tempo que dispõem para lhes prestar a devida atenção, para as orientar ou para as deixar fazerem as suas escolhas livremente. Em regra resolvem este problema “pondo” rotativamente algumas crianças a pintar, outros na manta a verem tv e outras com jogos.

Nos discursos das auxiliares da rede privada, sobre a sua experiencia, não deixam transparecer esta atitude de dependência intencional. Embora reconheçam que quem orienta a actividade na componente educativa é a educadora, assumem que podem continuar a dispor de todos os espaços e materiais, no tempo em que a mesma não está presente. Pelo facto de não serem questionadas pelas suas práticas na sala, exercem maior autonomia ao dar continuidade às tarefas do tempo lectivo no outro tempo considerado de sócio educativo. Para elas o que importa é que as crianças continuem a ter as suas brincadeiras e que convivam e partilhem interesses com os demais elementos que estão na sala.

A existência de um espaço estruturado parece ter importância no sentimento e nas condições de pensamento e acção relativamente autónoma das auxiliares educativas. Esta é, aliás, a perspectiva que defendem Formosinho (1998) e Zabalza (1998) quando analisam os modelos curriculares que norteiam as práticas dos educadores de infância. Somos levados a crer que a própria existência de um ambiente físico e de um conjunto de materiais e rotinas, intencional e pedagogicamente organizados, favorece a interacção entre as auxiliares e as crianças. Embora elas possam agir de uma forma mais ou menos espontânea, estas condições parecem ser favoráveis a uma acção que potencia a autonomia das crianças. Mesmo não tendo acesso à formação especializada elas parecem estar especialmente sensíveis à particularidade de cada criança, pela responsabilidade de satisfazer as necessidades diárias de cada uma. Parecem estar assim, em melhores

condições do que as colegas da rede pública para rentabilizar os recursos da sua própria Formação Pessoal e Social, decorrentes da socialização de género.

Como nos deram conta os estudos de Ariès (1981), Zão (1997), Badinter (1998), Sarmiento (2004) e Coelho (2006) os sentimentos e as concepções de infância que hoje nos parecem naturais, foram socialmente construídos a partir do século XVII através de mudanças sociais que mereceram a atenção de discurso de filósofos; médicos; economistas que levaram ao desenvolvimento da psicologia e da psicopedagogia.

É certo que as representações dominantes, de infância e de educação da criança, estão difundidas na sociedade e que a própria experiência que este grupo profissional adquire no seu dia a dia, com as Educadoras de Infância, com Psicólogos e outros especialistas em assuntos de interesse da criança é crucial para o seu desempenho diário. No entanto, temos que reconhecer que esta formação pessoal e social em contexto precisa ser reflectida e questionada, através de um diálogo crítico dos saberes, atitudes, habilidades, valores e de formas de pensar e de agir incorporados e modelados pela simples convivência.

Constatamos que, quer na rede pública quer na rede privada, as aprendizagens realizadas informalmente, sem espaço de apropriação pessoal e grupal, ficam aquém do que seria esperado porque as soluções para eventuais problemas não são questionadas e, quando são aplicadas, tendem a não considerar devidamente a diferença entre contextos e ter em atenção as particularidades da situação e da criança, o que garante a intencionalidade e a qualidade educativa. Desta forma, poderão essas mesmas aprendizagens terem efeitos contraditórios pela sua generalização, daí a importância de promover condições de questionamento e reflexão na e durante a acção que deu origem ou que era visada como aprendizagem.

Defendemos a ideia de que estas profissionais deveriam ter acesso a uma formação própria ao seu grupo profissional, no sentido de as fazer entender o porquê das suas próprias práticas e das de outros profissionais que actuam no Jardim-de-infância, quer no registo quer na valorização da diferença. Sem isto, a especificidade das condições de exercício de cada uma, leva-as a replicar discursos com os quais não podem apropriar-se criticamente pela sua experiência, enriquecendo o sentido da sua actividade quotidiana na interacção com as crianças e outros adultos.

Neste contexto, a formação deveria ser uma oportunidade de reflectirem as suas acções diárias, desnaturalizando as suas imagens de infância e de educação das crianças, no contexto de rotinas que tendem a tornar-se mecânicas. A aposta numa acção de formação reflexiva das suas práticas permitiria que estivessem cientes das mesmas, tornando-



as mais capazes de questionar, como as crianças e elas próprias se desenvolvem e formam, quer ao nível social quer ao nível pessoal.

No entanto, será importante reconhecer também a importância de não escolarizar esta formação e valorizar o percurso de formação já realizado em contexto. A prática diária junto de educadoras de infância levou-as a desenvolver um conhecimento de outro tipo, mais próximo do que é procurado pelo MTP3 – Modo de trabalho pedagógico apropriativa, baseado na resolução de problemas (complementar ou alternativo ao modelo transmissivo ou incitativo) que é caracterizado e proposto por Lesne (1977) como adequado à educação de adultos.

### **2.3 A desocultação necessária de Actores participantes numa educação de infância que se pretende qualificar**

Como demos conta, pelos discursos oficiais, até 1994, em Portugal, a rede pública só possuía a vertente educativa, assegurada por profissionais habilitados, e a rede privada assumia as funções atrás descritas de “guarda” e de “tomar conta”.

O assumir, em simultâneo, de dois serviços, na rede pública e na rede privada, tutelados por dois Ministérios distintos, o da Educação e o da Segurança Social, levou a que as instituições, públicas e privadas, passassem a assegurar uma componente educativa, com profissionais habilitados, e uma componente social de apoio à família por pessoal não qualificado.

Ora, tendo por base as regras de funcionamento da rede privada estas Auxiliares não sentiram grandes alterações nas suas condutas diárias. A diferença mais importante foi que passou a haver um tempo definido como educativo, que exigia que as tarefas fossem planeadas por profissionais habilitados.

O que escutamos no diálogo as quatro Auxiliares e Educadoras que entrevistamos foi que as diferenças entre a rede pública e a rede privada são muitas. Num dos casos espera-se das Auxiliares uma atitude mais passiva ou que assumam um lugar invisível na colaboração com a Educadora na componente educativa; elas sentem que não podem ou devem ter qualquer tipo de iniciativa. Na componente sócio educativa a sua acção está constringida pela limitação dos espaços e materiais onde lhes resta a possibilidade de inventar actividades e entretenimentos para “controlar” o grupo.

No fundo, as diferenças apontadas como problema prendem-se ao facto de não poderem utilizar os espaços da sala que, segundo elas, também pertencem às crianças. As auxilia-

res da rede pública reconhecem que quando a educadora, pontualmente, lhes diz que podem ficar na sala a terminar alguns trabalhos, que se nota bem a diferença na qualidade das suas interações com as crianças e que até o comportamento das crianças é diferente. Como a sala se encontra devidamente estruturada e equipada para fins pedagógicos, sempre podem dividir as crianças pelos vários cantos e vão desempenhando o seu papel consoante o lugar que elas ocupam, podendo dar largas à sua imaginação e à imaginação das crianças.

Outro obstáculo apontado ao desenvolvimento das suas competências profissionais e, que associam ao trabalho educativo, é o facto de estarem sozinhas com o grupo em momentos em que têm também a seu cargo as limpezas. Esta é outra condicionante porque como referem “não podem estar em dois lados ao mesmo tempo”. Reconhecem que neste aspecto as suas colegas da rede privada estão em melhores condições, por só terem de ficar com as crianças e por poderem socorrer-se da colega ao lado, em caso de necessidade.

Para as auxiliares do sector privado as vantagens das suas colegas da rede pública prendem-se com o acesso a diversas acções de formação que a elas lhes são negadas. No restante dizem que tirando a parte da limpeza, os seus horários e funções estão muito equilibrados.



## Comentários

Ao iniciarmos este trabalho estávamos conscientes do interesse da temática a desenvolver, pela invisibilidade deste grupo profissional nos estudos neste âmbito, mas estávamos longe de antever algumas das considerações a que chegámos.

Tivemos a preocupação de construir um enquadramento teórico que nos permitisse compreender melhor os factores implicados no problema da acção e formação de agentes educativos, designadamente a evolução da concepção da infância e as especificidades do discurso pedagógico relativamente às crianças e a sua educação.

Tivemos em consideração o valor que é atribuído pelas Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, à construção de um processo educativo baseado numa pedagogia diferenciada, que tenha em conta as crianças, como grupo com saberes cujo desenvolvimento requer a continuidade pedagógica; onde se deve privilegiar actividades que permitam o contacto com o meio que rodeia a criança, a formação da sua personalidade como sujeito que não signifique uma fonte de doutrinação e manipulação, conforme adverte Pedro (2002:63).

Mantivemos como interesse transversal a esta procura de referentes teóricos o tema da formação pessoal e social das crianças e dos adultos, por acreditarmos que a formação em valores potencia a sua formação sobre questões relativas à moralidade das acções e das aprendizagens. Procuramos valorizar a importância de factores tais como a organização dos espaços e dos materiais educativos, das rotinas e das diferentes interacções na configuração do papel do adulto, tendo em conta o modelo High Scop, por se tratar de um modelo onde o desenvolvimento da autonomia das crianças é estimulado e apoiado por contextos que pretendem ser de aprendizagens activas, onde têm a oportunidade de realizar escolhas e tomar as suas próprias decisões.

A educação de infância não restringe o seu campo de actuação às 5h/dia/lectivas mas a todo um tempo em que a criança lá permanece, seja ele considerado de componente educativa ou sócio-educativo. Ora, sendo o atendimento à infância, um tempo de aprendizagens básicas e múltiplas que ocorre durante todo tempo de permanência das crianças dentro de uma determinada instituição educativa e que, o mesmo vem sendo cada vez mais prolongado, exige-se também a necessidade dele ser investido, cada vez mais, não só como um bem social e educativo mas também como um bem cultural, de grande

importância para o reconhecimento das crianças como cidadãs de pleno direito, que são capazes de participar activamente na melhoria da sociedade.

Pretendíamos no início deste estudo compreender de que forma as Auxiliares concebiam o seu papel profissional que, principalmente na rede pública, passou a estar repartido entre funções de apoio à acção pedagógica das Educadoras de Infância e funções de enquadramento e de apoio às crianças, na transição entre actividades da responsabilidade de diversos profissionais.

Constamos que embora elas consigam fazer as suas tarefas e assumir uma postura de apoio na componente educativa, o desconhecimento e a falta de reconhecimento da especificidade das suas práticas e contextos de trabalho as leva a não questionar e daí não valorizar devidamente a importância da intencionalidade pedagógica, em actos quotidianos de cuidado e diálogo com as crianças. Sem reflectir sobre o que está por trás e justifica cada actividade, que pode por em risco as aprendizagens adquiridas pelas crianças quando transitam e interagem no tempo que é da sua responsabilidade.

Pelas tarefas que lhes estão atribuídas e pelo tempo que passam na sala de actividades, com a Educadora, poderia pressupor-se que este grupo profissional estaria em constante formação diária, onde tentam reproduzir atitudes e práticas que formam o objecto de aprendizagem e formação, por aquele outro grupo profissional. No entanto, tal não acontece porque o lugar a partir do qual observam e lidam com os problemas e as situações que envolvem e em que se envolvem com as crianças são distintos.

A acrescentar a esta questão da formação importa referir as diferenças de condições de desempenho profissional que existe entre as Auxiliares das duas redes. Pelo cariz da rede privada, em que podem livremente utilizar todos os espaços e materiais, existe a possibilidade de haver um *continuum* educativo, quer pelo uso dos espaços, dos cantinhos e até pelo uso dos mesmos materiais mas, na rede pública, e se o tempo não o permite, ficam a ver TV ou a brincar com os jogos.

Como temos vindo a dar conta na rede privada pelo facto de ter maior tradição assistencial e por acolher as crianças desde os três meses, faz com que este grupo auxiliar tivesse mantido o mesmo tipo de relacionamento com as crianças ou com os pais. Diariamente partilham com eles tanto as dificuldades quanto as alegrias quotidianas chegando a ser, muitas vezes, sentidas como parte da família da criança. O seu papel tende a ser mais construído com recursos de uma formação pessoal e social estruturada, por disposições de classe, de género e por modelos de relação de parentesco e de vizinhança. É o

papel da mulher cuidadora que prevalece no discurso sobre o seu desempenho profissional.

Já no que diz respeito à rede pública as auxiliares vêm o seu papel mais estruturado pela hierarquia de papéis definidos por uma lógica científica e pedagógica. Ao referirem-se à relação com os pais das crianças põem em evidência a sua preocupação com os limites da sua competência. Dizem que podem transmitir informações sobre o tempo da refeição, do acolhimento e do tempo sócio-educativo, mas deixam claro que não devem ou podem pronunciar-se sobre as aprendizagens da componente educativa.

Estas disposições diferenciadas permitem-nos constatar que a formação pessoal e social é de facto um processo colectivo de aprendizagem, estruturado pelas relações diárias entre Educadoras e Auxiliares Educativas, no contexto de instituições que têm uma história social própria.

Não podemos ignorar que a integração da componente sócio-educativa, na rede pública, sempre foi reconhecida pelos profissionais como um “mal necessário” pela função assistencial que lhe atribuem e também pelo facto das recomendações da OCDE serem no sentido de que este tempo deve ser assegurado por profissionais com uma habilitação próxima dos pedagogos ou educadores, o que não se tem verificado em nenhuma das redes.

Assim, embora este tipo de atendimento, designado por componente sócio-educativa, seja hoje uma realidade e, apesar do trabalho neste outro tempo ser, em grande parte, assegurado pelas Auxiliares da acção educativa, aceita-se ainda hoje como habilitação mínima, a escolaridade obrigatória.

Desta forma urge (re)pensar a possibilidade de uma formação contínua destes agentes educativos, num momento em que as exigências que são feitas à instituição escolar coloca todos os agentes educativos perante novos desafios que requerem respostas adequadas.

Se considerarmos que a formação de agentes educativos é, como afirma Ferry (1983), um lugar da maior concentração ideológica, uma vez que se caracteriza por ser um espaço e momento de imposição e veículo das intencionalidades políticas do estado, importaria discutir a possibilidade de redefinir a formação deste grupo profissional a partir de problemas emergentes dos próprios contextos profissionais. Assim, a formação deveria mobilizar os recursos (teóricos e práticos) que fossem susceptíveis de melhorar aqueles contextos e as suas dinâmicas, privilegiando-se uma lógica de formação experiencial.

Neste modelo, e como defende Correia (1998), na perspectiva de Cortesão e Stoer (1995: 381)<sup>8</sup> o indivíduo é visto e é convidado a actuar como um “*bricoleur* ou artesão”.

Estamos cientes de que esta seria uma forma adequada e interessante de contribuir para o reforço da capacidade de autonomia deste grupo de actores profissionais que, pela falta de oportunidades formais de questionamento sobre a sua experiência pessoal e social num contexto profissional que é organizado pelo saber científico é dinamizado pela intencionalidade pedagógica.

Esta visão de como a formação se deve articular com os contextos e com os sujeitos, agentes educativos, remete-nos para a perspectiva de (auto)formação participada, possível a partir do que Schön designou pelo triplo movimento «reflexão na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção». À luz deste paradigma reflexivo a formação constitui uma oportunidade de resolução e de procura de «respostas únicas para problemas únicos», como argumenta Nóvoa (2002: 58).

Ou seja, este autor está a defender a ideia de que a formação partindo de dimensões colectivas poderá, através da reflexão (hetero e auto) ajudar o agente educativo a compreender a sua prática, numa relação com o contexto em que está inserido. Pensamos que a formação deveria, tanto quanto possível, aproximar-se também de uma concepção de «paradigma investigativo» em que as experiências dos indivíduos funcionam como ponto de partida e se encaram os mesmos como «profissionais reflexivos» (Leite e Fernandes, 2003: 55-66).

O que defendemos é, uma formação que não se poderá, então, «dissociar da produção de um saber, nem do terreno profissional onde vai acontecer a intervenção» e, em contrapartida, permitirá, desencadear um processo de inovação, restituindo um novo sentido às práticas de formação centradas nas escolas, encarando-a como uma instância de auto-formação, mediação do formando com o seu mundo subjectivo, com o grupo e com o projecto (Nóvoa, 2002: 28).

Nesta vertente, a formação contínua pretenderá valorizar as dimensões colectivas que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção de saberes e valores. Não podemos também negligenciar o quanto a falta dos espaços e de materiais adequados comprometem os objectivos das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação de infância neste outro tempo.

---

<sup>8</sup>*Bricoleur* no sentido de se actualizar permanentemente e artesão quando se limita a desempenhar as suas tarefas de uma forma rotineira, em função do que existe.

Efectivamente, no *terminus* do nosso percurso investigativo deparamo-nos com a retórica que, por um lado, concebe a criança como um cidadão, um sujeito de direitos e, por outro, como um sujeito sujeitado, manipulado pelos interesses da sociedade.





## Bibliografia

- ALARCÃO, Isabel (1995). *Princípios de formação dos educadores reflexivos*. Cadernos de educação de infância, n.º 35. Porto: Editora.
- ARAÚJO, Joaquim Machado e ARAÚJO, Alberto Filipe (2007). Maria Montessori: infância, educação e paz *in* : Oliveira-Formosinho, Júlia; Kishimoto Tizuko Morchida e Pinazza, Mónica Appezzato (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o futuro*. S. Paulo: Artmed Editora S.A.
- ARIÈS, Philippe (1981). *A História Social da Criança e da Família*. Rio: Zahar Editores.
- BADINTER, Elisabeth (1998). *O Amor incerto: História do Amor Maternal do século XVII ao século XX*. Lisboa: Relógio D'Água.
- BAIRRÃO, Joaquim Barbosa; BORGES, Maria; CRUZ, Isolina. (1990), – *Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferior a Seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BAIRRÃO, Joaquim Barbosa; VASCONCELOS, Teresa. (1997), – *A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica*. Inovação, vol. 10.
- BALAGEUR, Irene; MESTRES, Juan; PENN, HELEN (1992). *Quality in services for young children: a discussion paper*. Bruxelas: European Commission Childcare Network, Commission to the European Communities.
- BARROSO, João (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. (1999), *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BORGES, Isolina (1987). *Introdução à Psicologia do desenvolvimento*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- CAE, Centro de Área Educativa de Entre Douro e Vouga (2003).
- CÂMARA MUNICIPAL DE OLIVEIRA DE AZEMÉIS – Divisão de Acção Social (2005).
- CÂMARA MUNICIPAL DE OLIVEIRA DE AZEMÉIS – Divisão de Educação (2005).
- CANÁRIO, Rui (1997). Formação e mudança no campo da saúde. In Rui Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*, (117 – 146). Porto: Porto Editora.
- CARREIRA, Henrique Medina (1996). *O Estado e a Saúde*. Cadernos do Público.
- CASTRO, Lisete Barbosa (1992). A comunicação na sala de aula e a Formação Pessoal e Social. *in* : Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (1992). *Formação Pessoal e Social*. Porto: Humbertipo.
- COELHO, Conceição Maria Magalhães (2006). “*Somos todas(os) vaidosas(os): A construção das relações sociais de género entre crianças no quotidiano do jardim-de-infância*”. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, área de educação género e cidadania. Porto: FPCEUP.
- COMENIUS (1996). *Didáctica magna: tratado da arte universal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

- CORTESÃO, Luísa; STOER, Steve (1995). A possibilidade de «Acontecer» Formação: Potencialidades da Investigação-Ação. *Actas do colóquio: Estado Actual da Investigação e Formação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- DA MONARQUIA PARA A REPÚBLICA (1991). *Nova História de Portugal, Vol. XI*. Lisboa: Editorial Presença.
- DELORS, Jacques (1996). *Educação : um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto : Edições ASA
- DORNELLES, Leni Vieira (2005). *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Editora Vozes.
- DUBAR, C. (1997). *A Socialização – a construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Editora.
- DURKHEIM, Émile. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés Editora.
- ELIAS, Marisa Del Cioppo e SANCHES, Emília Cipriano (2007). Freinet e a pedagogia – uma velha ideia muito actual in : Oliveira-Formosinho, Júlia; Kishimoto Tizuko Morchida e Pinazza, Mónica Appezato (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o futuro*. S. Paulo: Artmed Editora S.A.
- EUROPEAN COMMISSION NETWORK ON CHILDCARE (1996). *A Review of Services for Young Children in European Union, 1990-1995*. Brussels: European Commission.
- FERREIRA, Ana Bela Lopes (2005). Funções da educação de infância: evolução de conceitos e práticas. *Dissertação de mestrado na especialidade de Análise Social e Administração da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FERRY, Gilles (1983). *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira (1996). *A intervenção da escola no desenvolvimento sócio-moral*. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento: Lisboa.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira, LINO, Dalila (1998). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira (1998). Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no âmbito do “Projecto Infância” in : Zabalza, Miguel A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. S. Paulo: Artemed Editora.
- FOUCAULT, Michel (1987). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1986). *A educação infantil em Portugal*. 2.<sup>a</sup> Edição. Coimbra: Livraria Almedina
- HOMEM, Maria Luísa, (2002). *O Jardim-de-infância e a Família*. As fronteiras da cooperação. Lisboa: IIE
- INE – Recenseamento Geral da População e Habitação (1991).
- INE – Recenseamento Geral da População e Habitação (2001).
- PINAZZA, Mónica Appezato (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância in : Oliveira-Formosinho, Júlia; Kishimoto Tizuko Morchida e Pinazza, Mónica Appezato (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o futuro*. S. Paulo: Artmed Editora S.A.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: Contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância in : Oliveira-Formosinho, Júlia; Kishimoto Tizuko Morchida e Pinazza, Mónica Appezato (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o futuro*. S. Paulo: Artmed Editora S.A.

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Appezzato (2007). Froebel : uma pedagogia do brincar para a infância *in* : Oliveira-Formosinho, Júlia; Kishimoto Tizuko Morchida e Pinazza, Mônica Appezzato (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o futuro*. S. Paulo: Artmed Editora S.A.
- KRAMER, Sónia (1997). Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin *in* Kramer, Sónia e Leite, Maria Isabel (1997). *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus.
- KRAMER, Sónia e outros (1998). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus.
- LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa (2003). A formação de agentes educativos: Da organização às práticas de formação contínua de agentes educativos, compromissos entre o instituído pelas actuais políticas curriculares e o instituinte local. *In: Revista Elo* (Janeiro, 2003).
- LESNE, Marcel (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel e BOUTIN, Gérald (2005). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LUC, Jean-Noel (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle: De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris: Belin.
- LUC, Jean-Noel (1999). Pour une histoire européenne nationale et locale de la pré scolarisation. *In: Revue N.º 82 (numéro spécial) – L'école maternelle en Europe XIXe-XXe siècles*. Paris: INRP.
- MARQUES, Ramiro, (2001). *A arte de ensinar: dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- MARQUES, Ramiro, (2001). *História concisa da pedagogia*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (2003a). *Educação antiga e medieval: uma introdução com cronologia e antologia*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (2003b). *Educação moderna: uma introdução com cronologia e antologia*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (2003c). *Educação contemporânea: uma introdução com cronologia e antologia*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (2003d). *Educação na era da globalização: uma introdução com cronologia e antologia*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MILCH, Robert (1991). *Aristóteles – Ética Nicomaqueia*. Mem Martins: Publicações Europa - América.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar* Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Rede pré-escolar Editorial do ME.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *Proposta de Reorganização Curricular*. Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Competências essenciais in: Currículo Nacional do Ensino Básico*. Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família* Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar Editorial do ME.
- MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO, DA SOLIDARIEDADE E SEGURANÇA SOCIAL (1998). *Argumentário do Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação pré-escolar – Perguntas e Respostas*.

- MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO, DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL E ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS PORTUGUESES (1998). Protocolo de Cooperação.
- MUGLIONI, Jean Michel (1999). *Kant – Ideia de uma história Universal do ponto de vista Cosmopolítico*. Lisboa: Didáctica Editora.
- NÓVOA, António (1992). “A Educação Nacional”. In ROSAS, Fernando (Coord.). *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. (Nova História de Portugal – vol. XII). Lisboa: Editorial Presença.
- NÓVOA, António (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- NUT III – Centro de Área Educativa de Entre Douro e Vouga.
- O’HEAR, Anthony (2003). in *Revista Nova Cidadania*, n.º 15 Janeiro/Março.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação in : Oliveira-Formosinho, Júlia; Kishimoto Tizuko Morchida e Pinazza, Mónica Appezzato (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o futuro*. S. Paulo: Artmed Editora S.A.
- OLIVEIRA, Formosinho (1998). O desenvolvimento profissional das Educadoras de infância. Um estudo de caso. *Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança*. Braga: Universidade do Minho.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). (2002). *Starting Strong, Early Childhood Education and Care*. Paris, France: OECD.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). (2006). *Starting Strong II, Early Childhood Education and Care*. Paris, France: OECD.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- PEDRO, Ana Paula (2002). *Percursos de uma Educação em Valores em Portugal – Influências e Estratégias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PIMENTEL, Alessandra (2007). Vygotsky : uma abordagem histórico-cultural da educação infantil in : Oliveira-Formosinho, Júlia; Kishimoto Tizuko Morchida e Pinazza, Mónica Appezzato (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o futuro*. S. Paulo: Artmed Editora S.A.
- RIBEIRO, Agostinho (1990). A relação educativa in Campos, (coord) *Psicologia e desenvolvimento de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RIBEIRO, Agostinho; LOPES, Amélia; PEREIRA, Fátima (1995). *Projecto CRIA-SE: Um projecto de investigação em formação: Actas do Colóquio – Maio 1994*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- RIBEIRO, Agostinho (2002). *A escola pode esperar*. Porto: Edições ASA.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal (2004). Criança e Educação : Caminhos da Pesquisa in : Sarmento, Manuel Jacinto e Cerisara, Ana Beatriz (2004). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio-pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições ASA.
- ROUSSEAU, Jean Jacques (1993). *La Nouvelle Héloïse*. Edição présentée, établie et annotée par Henri Coulet. Paris: Gallimard.
- ROUSSEAU, Jean Jacques (1989). *Emílio*. Tradução de Pilar Delvaux. Mem Martins: Europa-América.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1994). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade*. OPorto: Afrontamento.

- SANTOS, Milice Ribeiro (1992). A Formação Pessoal e Social do Aluno e a Comunicação no grupo turma: Contributos da abordagem sistémica e do trabalho de projecto. *in* : Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (1992). *Formação Pessoal e Social*. Porto: Humbertipo.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade *in* : Sarmento, Manuel Jacinto e Cerisara, Ana Beatriz (2004). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sóciopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições ASA.
- SILVA, Jorge Nascimento (2003). *Formação de agentes educativos – perspectivas educacionais e curriculares*. A formação contínua de agentes educativos – contradições de um modelo. Porto: Porto Editora.
- SIQUEIRA, José Eduardo (2005). Ética e tecnociência: uma abordagem segundo o princípio da responsabilidade DE Hans Jonas. *in* : Siqueira, José Eduardo (org.) (2005). *Ética, ciência e responsabilidade*. S. Paulo: Edições Loyola.
- SPINK, Mary Jane (1995). *Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise em representações sociais*. *In* Textos em Representações Sociais. Pedrinho A. Guareschi e Sandra Jovchelovitch (Org.). 2ª edição. Rio de Janeiro: Vozes.
- SPRINTHALL, Norman A.; SPRINTHALL, Richard C. (2001). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- VIEIRA, Fátima e LINO, Dalila (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância *in* : Oliveira-Formosinho, Júlia; Kishimoto Tizuko Morchida e Pinazza, Mónica Appezato (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o futuro*. S. Paulo: Artmed Editora S.A.

[www.bentocarqueja.net](http://www.bentocarqueja.net)

[www.ccpfc.uminho.pt](http://www.ccpfc.uminho.pt)

[www.giase.min-edu.pt](http://www.giase.min-edu.pt)

[www.wikipedia.org/wiki/Célestin\\_Freinet](http://www.wikipedia.org/wiki/Célestin_Freinet)

- ZABALZA, Miguel A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Edições Artmed.
- ZEICHNER, M; LISTON, P. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Edições Morata.
- ZÃO, Maria Emília Barros (1997). *Educação da criança e o papel do estado na definição e desenvolvimento da Educação pré-escolar pública em Portugal*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, área de educação da criança. Porto: FPCEUP.

### **Legislação e documentos oficiais**

- 1839 – DECRETO de 19 de Setembro, publicada no Diário do Governo n.º 225, de 23 de Setembro – cria a escola normal primária de Coimbra tendo por objectivo formar os professores primários.
- 1911 – DECRETO com força de lei de 29 de Março, publicado no Diário do Governo n.º 166, de 30 de Março – Reorganiza os serviços de instrução primária e infantil.
- 1911 – DECRETO com força de lei publicado no Diário do Governo n.º 198, de 25 de Agosto – define o programa das escolas infantis.
- 1919 – DECRETO n.º 5.787-B de 10 de Maio – Reorganização do ensino primário infantil.
- 1919 – DECRETO n.º 6 137 de 29 de Setembro – Regula o ensino primário normal.
- 1919 – DECRETO n.º 6 203 de 7 de Novembro – Aprova os programas do ensino primário e normal.

- 1921 – DECRETO n.º 7.311 de 15 de Fevereiro – Alteração dos programas aprovados pelo Decreto n.º 6 203 de 7 de Novembro de 1919
- 1927 – DECRETO n.º 13 619 de 17 de Maio – Divide o ensino primário em 3 categorias: infantil; primário elementar e primário complementar.
- 1927 – DECRETO n.º 13 791 de 16 de Junho – Reformula algumas disposições do Decreto n.º 13 619 de 17 de Maio de 1927
- 1928 – DECRETO n.º 15 365 de 14 de Abril – Extingue algumas escolas normais, liceus, escolas normais superiores e faculdades.
- 1928 – DECRETO n.º 15 886 de 24 de Agosto – Extingue as escolas normais primárias de Coimbra, Braga e Ponta Delgada devido à imperiosa necessidade de se reduzirem custos.
- 1930 – DECRETO n.º 17 983 de 20 de Fevereiro – permite aos professores do ensino oficial constituir associações com o fim de promoverem o estudo e a defesa dos interesses do ensino e em especial o aperfeiçoamento pedagógico do professorado.
- 1930 – DECRETO n.º 18 646 de 19 de Julho – institui as escolas do magistério primário, destinadas à preparação do professorado primário, elementar e infantil, em substituição das escolas normais primárias, que ficam extintas.
- 1931 – DECRETO n.º 19 244 de 16 de Janeiro – Estabelece o regime jurídico do ensino particular e cooperativo.
- 1931 – DECRETO n.º 20 604 de 9 de Dezembro – Cria as normas para que possam existir regentes escolares.
- 1933 – Decreto nº 22 842, de 18 de Julho – Define o sistema de avaliação a efectuar nos estabelecimentos do ensino particular.
- 1936 – LEI n.º 1 941 de 11 de Abril de 1936 – Remodelação do Ministério da Instrução Pública passando a chamar-se de Ministério da Educação Nacional.
- 1936 – DECRETO n.º 26 893 de 15 de Agosto – Aprova os estatutos da Obra das Mães pela Educação Nacional.
- 1936 – DECRETO-LEI n.º 27.279 de 24 de Novembro – estabelece as bases em que deve assentar o ensino primário.
- 1937 – DECRETO-LEI n.º 28 081 de 9 de Outubro – Determina que os professores do ensino infantil passem a fazer parte do quadro geral.
- 1938 – LEI n.º 1 969 de 20 de Maio de 1938 – Esta Lei reconhece a necessidade e incumbe o Estado em estimular a acção educativa da família e auxiliar as instituições particulares que promovam a assistência educativa pré-escolar, bem como a fiscalização desta.
- 1942 – DECRETO-LEI n.º 32 243 de 5 de Setembro – Restabelece o funcionamento das escolas do magistério primário.
- 1952 – DECRETO n.º 38.969 de 27 de Outubro – Regula a execução do Decreto-Lei n.º 38.968 de 27 de Outubro de 1953 e reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar.
- 1960 – DECRETO-LEI n.º 43 369 de 2 de Dezembro – Regulamenta a admissão à frequência do magistério primário.
- 1967 – DECRETO-LEI n.º 47 480 de 2 de Janeiro – Unifica o 1º ciclo do ensino liceal com o ciclo preparatório do ensino técnico surgindo um novo ciclo, o preparatório do ensino secundário.
- 1971 – DECRETO-LEI n.º 408/71 de 27 de Setembro – Promulga a Lei orgânica do Ministério da Educação Nacional.

- 1971 – DECRETO-LEI n.º 464/71 de 2 de Novembro – Cria disposições relativas à nomeação, colocação e situação de professores agregados e de regentes do ensino primário.
- 1972 – DECRETO-LEI n.º 264/72 de 31 de Julho – determina que as universidades possam organizar, durante o período de férias, cursos intensivos de preparação e aperfeiçoamento.
- 1942 – DECRETO-LEI n.º 32 243 de 5 de Setembro – Restabelece o funcionamento das escolas do magistério primário.
- 1952 – DECRETO n.º 38.969 de 27 de Outubro – Regula a execução do Decreto-Lei n.º 38.968 de 27 de Outubro de 1953 e reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar.
- 1960 – DECRETO-LEI n.º 43 369 de 2 de Dezembro – Regulamenta a admissão à frequência do magistério primário.
- 1967 – DECRETO-LEI n.º 47 480 de 2 de Janeiro – Unifica o 1º ciclo do ensino liceal com o ciclo preparatório do ensino técnico surgindo um novo ciclo, o preparatório do ensino secundário.
- 1971 – DECRETO-LEI n.º 408/71 de 27 de Setembro – Promulga a Lei orgânica do Ministério da Educação Nacional.
- 1971 – DECRETO-LEI n.º 464/71 de 2 de Novembro – Cria disposições relativas à nomeação, colocação e situação de professores agregados e de regentes do ensino primário.
- 1972 – DECRETO-LEI n.º 264/72 de 31 de Julho – determina que as universidades possam organizar, durante o período de férias, cursos intensivos de preparação e aperfeiçoamento.
- 1974 – DECRETO-LEI n.º 203/74 de 15 de Maio – Define o programa do Governo Provisório estabelecendo a respectiva orgânica onde se prevê a necessidade da definição de uma política de protecção da maternidade e da primeira infância.
- 1977 – DECRETO-LEI n.º 427-B/77 de 14 de Outubro – Cria as escolas superiores de educação.
- 1977 – LEI n.º 5/77 de 1 de Fevereiro – Cria o sistema público de educação pré-escolar.
- 1977 – LEI n.º 6/77 de 1 de Fevereiro – Cria as escolas normais de educadores de infância
- 1977 – LEI n.º 7/77 de 1 de Fevereiro – Define a participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino.
- 1978 – Decreto-Lei n.º 386/78 de 6 de Dezembro – permite a criação, através de portaria, de jardins-de-infância do sistema público da educação pré-escolar.
- 1979 – DECRETO-LEI n.º 335/79 de 24 de Agosto – Inclui o pessoal Auxiliar dos estabelecimentos oficiais de educação pré-escolar no quadro único.
- 1979 – DECRETO-LEI n.º 513-T/79 de 26 de Dezembro – define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico que anteriormente se designava por ensino superior de curta duração.
- 1979 – DECRETO-LEI n.º 542/79 de 31 de Dezembro – Aprova o estatuto dos jardins-de-infância.
- 1980 – DECRETO-LEI n.º 57/80 de 26 de Março – Cria um quadro único do pessoal Auxiliar de apoio aos estabelecimentos do ensino oficial.
- 1982 – DECRETO-LEI n.º 125/82 de 22 de Abril – Cria o conselho nacional de educação (CNE) e regula o seu funcionamento.



- 1983 – DECRETO-LEI n.º 119/83 de 25 de Fevereiro – Define o estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).
- 1985 – DECRETO-LEI n.º 381-F/85 de 28 de Setembro – Fixa o número de elementos do pessoal Auxiliar de apoio por escola do ensino primário ou jardim-de-infância.
- 1986 – LEI n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de bases do sistema educativo
- 1987 – DECRETO-LEI n.º 223/87 de 30 de Maio – Estabelece o regime do pessoal não docente dos estabelecimentos de educação pré-escolar.
- 1987 – LEI n.º 31/87 de 9 de Julho – Cria o Conselho Nacional de Educação.
- 1989 – DECRETO-LEI n.º 191/89 de 7 de Junho – Altera o Decreto-Lei n.º 223/87 de 30 de Maio relativo ao regime de pessoal não docente.
- 1989 – DECRETO-LEI n.º 43/89 de 3 de Fevereiro – Define o regime de autonomia das escolas do ensino público não superior.
- 1989 – DECRETO-LEI n.º 191/89 de 7 de Junho – Altera o Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de Maio, definindo regras para o regime de pessoal não docente dos estabelecimentos de ensino não superior.
- 1989 – DECRETO-LEI n.º 427/89 de 7 de Dezembro – Define o regime de constituição, modificação e extinção da relação jurídica de emprego na Administração Pública.
- 1990 – DECRETO-LEI n.º 139-A/90 de 28 de Abril – Aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário.
- 1990 – DECRETO-LEI n.º 35/90 de 25 de Janeiro – Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória.
- 1991 – DECRETO-LEI n.º 172/91 de 10 de Maio – Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- 1991 – DECRETO-LEI n.º 244/91 de 6 de Julho – Alteração à Lei n.º 31/87 de 9 de Julho. Regulamenta o Conselho Nacional de Educação.
- 1992 – RECOMENDAÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS DA UNIÃO EUROPEIA n.º 92/241/EEC de 31 de Março.
- 1992 – DECRETO-LEI n.º 249/92 de 9 de Novembro – Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- 1993 – PORTARIA n.º 611/93 de 29 de Junho – Define modalidades de apoio pedagógico para o ensino básico e jardins-de-infância.
- 1993 – LEI n.º 60/93 de 20 de Agosto – Altera alguns artigos do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro (regime Jurídico da formação contínua de educadores e professores).
- 1993 – PORTARIA n.º 611/93 de 29 de Junho – Define modalidades de apoio pedagógico para o ensino básico e jardins-de-infância.
- 1994 – DECRETO-LEI n.º 274/94 de 28 de Outubro – Aprova o regime jurídico da formação contínua.
- 1996 – DECRETO-LEI n.º 207/96 de 2 de Novembro – Altera o regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário.
- 1996 – DECRETO-LEI n.º 241/96 de 4 de Outubro – Alteração à regulamentação do Conselho Nacional de Educação.
- 1996 – DESPACHO CONJUNTO n.º 186/ME/MSSS/MEPAT/96 de 3 de Setembro – Cria o Gabinete para o desenvolvimento da educação pré-escolar.

- 1996 – LEI n.º 18/96 de 20 de Junho – Lei Orgânica da Inspeção-Geral da Educação.
- 1997 – DECRETO REGULAMENTAR n.º 51/97 de 24 de Novembro – Cria na administração local a carreira de Auxiliar de acção educativa.
- 1997 – DECRETO-LEI n.º 105/97 de 29 de Abril – Estatuto da carreira dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário (altera o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril).
- 1997 – DECRETO-LEI n.º 147/97 de 11 de Junho – Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento.
- 1997 – DECRETO-LEI n.º 95/97 de 23 de Abril – Aprova o regime jurídico da formação especializada dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- 1997 – DESPACHO CONJUNTO n.º 258/ME/MSSS/97 de 21 de Agosto – Define princípios pedagógicos, organizacionais e medidas de segurança a que deve obedecer o equipamento utilizado nos diversos estabelecimentos de educação pré-escolar.
- 1997 – DESPACHO CONJUNTO n.º 268/ME/MSSS/97 de 25 de Agosto – define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.
- 1997 – DESPACHO CONJUNTO n.º 291/ME/MF/MSSS/97 de 4 de Setembro – Aprova o regime dos concursos para acesso ao financiamento para infra-estruturas, equipamento e apetrechamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar.
- 1997 – DESPACHO CONJUNTO n.º 300/ME/MSSS/97 de 7 de Agosto, publicado na II Série de 9 de Setembro – define as normas reguladoras das comparticipações familiares pela utilização de serviços de apoio à família em estabelecimentos de educação pré-escolar.
- 1997 – DESPACHO n.º 4 469/97 de 4 de Julho, publicado no D.R. n.º 167, II Série, de 22 de Julho – define critérios de contabilização horária relativos às modalidades de formação a que se refere o n.º 1 e 2 do art.º 14º do Regime Jurídico de Formação Contínua.
- 1997 – DESPACHO n.º 5 220/SEEI/97 de 4 de Agosto – Enuncia os princípios gerais das Orientações curriculares para a educação pré-escolar que deverão ser apresentadas e publicadas numa articulação entre o Departamento da Educação Básica e o Gabinete de Expansão e Desenvolvimento da Educação pré-escolar.
- 1997 – LEI n.º 115/97 de 19 de Setembro – Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).
- 1997 – LEI n.º 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, consagra a educação pré-escolar como a primeira etapa no processo de educação ao longo da vida.
- 1997 – DESPACHO NORMATIVO n.º 27/97 de 2 de Junho – Preparação da aplicação de um novo regime de autonomia e gestão das escolas.
- 1997 – RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS n.º 88/97 de 9 de Junho – Constitui um grupo de missão para apresentação de propostas relativas à aquisição de qualificações para a docência da educação pré-escolar.
- 1997 – PORTARIA n.º 583/97 de 1 de Agosto – autoriza mediante determinadas condições, um horário de funcionamento superior a quarenta horas semanais aos estabelecimentos de educação pré-escolar.
- 1997 – DECRETO REGULAMENTAR n.º 51/97 de 24 de Novembro – Cria a carreira de Auxiliares de acção educativa permitindo à Administração Local a inclusão da mesma nos seus quadros.

- 1998 – DECRETO-LEI n.º 1/98 de 2 de Janeiro – Altera o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (altera o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril).
- 1998 – DECRETO-LEI n.º 115-A/98 de 30 de Agosto – Estabelece o regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- 1998 – DECRETO-LEI n.º 255/98 de 11 de Agosto – Define as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário podem adquirir o grau de licenciado.
- 1998 – DECRETO-LEI n.º 290/98 de 17 de Setembro – Aprova a Lei orgânica do instituto nacional de acreditação da formação de professores.
- 1999 – DECRETO-LEI n.º 155/99 de 10 de Maio – Alteração ao DL n.º 207/96, de 2 de Novembro relativa ao regime da formação contínua de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário.
- 1999 – DECRETO-LEI n.º 159/99 de 14 de Setembro – Estabelece o quadro de transferências de atribuições e competências para as autarquias locais.
- 1999 – DECRETO-LEI n.º 194/99 de 7 de Junho – cria e regula o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores da educação básica e do ensino secundário.
- 1999 – DECRETO-LEI n.º 344/99 de 26 de Agosto – autoriza a celebração, por parte das escolas e durante um período de três anos, de contratos administrativos de provimento para categorias de ingresso de várias carreiras de pessoal não docente.
- 1999 – DECRETO-LEI n.º 515/99 de 24 de Novembro - Aprova o regime jurídico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior.
- 1999 – DESPACHO CONJUNTO n.º 413/99/SEAE/SEIS de 15 de Maio – Regula o fundo de compensação socio-económica.
- 1999 – LEI n.º 24/99 de 22 de Abril – Alteração ao regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio).
- 2000 – DECRETO REGULAMENTAR n.º 12/00 de 29 de Agosto – Define os requisitos para a constituição e funcionamento dos agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico.
- 2000 – DECRETO-LEI n.º 234-A/2000 de 25 de Setembro – Cria, no ordenamento de carreiras da administração local, a carreira de assistente de acção educativa e estabelece regras para a contratação de pessoal para o exercício de funções de Auxiliar de acção educativa.
- 2001 – DECRETO-LEI n.º 240/01 de 30 de Agosto – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário
- 2001 – DECRETO-LEI n.º 241/01 de 30 de Agosto – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico
- 2001 – PORTARIA n.º 63/01 de 30 de Janeiro – Enuncia os conteúdos funcionais das novas carreiras de pessoal não docente dos estabelecimentos de educação e de ensino não superior.
- 2003 – DECRETO-LEI n.º 7/03 de 15 de Janeiro – Regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração da carta educativa.
- 2003 – LEI n.º 41/03 de 28 de Agosto – Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 7/03, de 15 de Janeiro (conselhos municipais de educação e carta educativa).

- 2004 – DECRETO-LEI n.º 184/04 de 29 de Julho – Estabelece o regime estatutário específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
- 2004 – DESPACHO n.º 8 493/04 de 27 de Abril – Define as prioridades de admissão de crianças nos jardins-de-infância da rede pública.
- 2005 – DECRETO-LEI n.º 121/05 de 26 de Julho – Altera o estatuto da carreira dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- 2005 – DECRETO-LEI n.º 229/05 de 29 de Dezembro – Altera o estatuto da carreira dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- 2006 – DECRETO REGULAMENTAR n.º 4/06 de 7 de Março – adapta o sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração Pública, aprovado pela Lei n.º 10/2004, de 22 de Março, ao pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, incluindo o pessoal não docente pertencente aos quadros das autarquias locais que presta serviço nos estabelecimentos de educação pré-escolar.
- 2007 – DECRETO-LEI n.º 15/07 de 19 de Janeiro – Altera o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário.



## **Anexos**

## **Anexo 1**

### **Atendimento Infantil na União Europeia 1985/1993**

**Atendimento Infantil na União Europeia 1985/1993**

País	Sistema	Faixa Etária	Tipo de Instituição	Taxa de Cobertura %		Funcionamento	Comp. dos Países
				(0-3)	(3-6)		
Áustria	Bem-estar	(0-3)	Creche	3	75	Integral/anual	Sim
		(0-6)	Creche Familiar				
		(3-6)	Pré-escola				
Alemanha	Bem-estar	(0-3)	Creche	2	78	Integral/anual	Sim
	Educação	(0-6)	Creche Familiar				
Bélgica	Bem-estar	(0-3)	Creche	30	95	Integral/anual	Sim
	Educação	(0-6)	Creche Familiar				
Espanha	Educação	(0-3)	Escola Infantil	2	84	Integral/anual	Sim
		(0-6)	Escola Infantil				
		(3-6)	Escola Infantil				
França	Bem-estar	(0-3)	Creche	23	99	Integral/anual	Sim
	Educação	(0-3)	Creche familiar				
Grécia	Bem-estar	(0-6)	Creche de passagem	3	70	Integral/anual	Sim
	Educação	(2-6)	Escola materna				
Holanda	Bem-estar	(0-4)	Creche	8	56	Integral/parcial/anual	Sim
	Educação	(0-4)	Centro infantil				
Itália	Bem-estar	(2-3)	Playgroup	6	91	Integral/anual/flexível	Sim
	Educação	(4-5)	Ensino primário				
Irlanda	Bem-estar	(0-3)	Creche	2	55	Integral/anual	Sim
	Educação	(0-6)	Serviços integrados				
Luxemburgo	Bem-estar	(3-6)	Pré-escola	?	100	Integral/anual	Sim
	Educação	(4-12)	Centro infantil				
Portugal	Bem-estar	(0-3)	Creche	12	48	Integral/anual	Sim
	Educação	(2-3)	Pré-escola				
Reino Unido	Bem-estar	(0-3)	Creche familiar	2	60	Anual/semestral	Sim
	Educação	(0-6)	Centros integrados				
Dinamarca	Bem-estar	(4-5)	Escola pré-primária	48	82	Integral/anual	Sim
	Bem-estar	(0-3)	Creche				
Finlândia	Bem-estar	(3-6)	Pré-escola	21	53	Integral/parcial/anual	Sim
	Bem-estar	(0-3)	Família crecheira				



Suécia	Bem-estar	(0-7)	Creche	33	72	Integral/anual	Sim
		(0-7)	Creche familiar				
		(5-7)	Pré-escola				
		(2-7)	Pré-escola aberta				

**Notas:** <sup>(1)</sup> 3 a 4h; <sup>(2)</sup> 3+2h; <sup>(3)</sup> 3+3h; <sup>(4)</sup> 4h; <sup>(5)</sup> 5 a 10h; <sup>(6)</sup> 2.30h a 4.30h; <sup>(7)</sup> não possui dados

**Fontes:** EC Childcare Network, 1996

## **Anexo 2**

### **Licenças de Maternidade e Paternidade na União Europeia**

### Licenças de Maternidade e Paternidade na União Europeia

Pais	Áustria	Alemanha	Bélgica	Espanha	França	Grécia	Holanda	Itália	Irlanda	Portugal	Reino Unido	Dinamarca	Finlândia	Suécia	Noruega
Taxa de Cobertura dos 0 aos 3 anos em %	3%	2%	30%	2%	23%	3%	8%	6%	2%	12%	2%	48%	21%	33%	13%
Licença de Maternidade e Paternidade (em meses)	24	36	27	36	36	9	15	9	3	27	7	3	36	18	8 a 10

**Fontes:** EC Childcare Network, 1996

### **Anexo 3**

## **Atendimento à Infância nos países da OCDE**

## Atendimento à Infância na OCDE

País	% do PIB	Faixa Etária	Sistema	Funcionamento	Taxa de cobertura
Austrália	0.1%	0-1	Misto (familiar/ privado/ publico)	Parcial ou integral	4% em serviços regulamentados
		1-4	Serviço privado aprovado	Parcial ou integral	22% (58% por serviços comunitários, 23% por serviços comunitários e 18% por serviços domiciliários)
		4-6	Serviço publico	6h/dia	80.4% na parte Ocidental e 96.3% no Queensland para os 6 anos
Bélgica	0.5%	0-1	Familiar ou privado	Parcial ou integral	Assegurado pela família ou serviços informais
		1-3	Serviço público e privado	10 a 12h/dia	29.5%
		2,5-5	Serviço público	8.30h às 15.30h (com hipótese de prolongamento face às necessidades dos pais)	85% para crianças a partir dos 30 meses e 100% para crianças a partir dos 3-4 anos
Dinamarca	1.1%	0-1			22% em serviços licenciados de guarda
		1-3	Misto (público/ privado/cooperativo)	Parcial ou integral	68% (45% em serviços de guarda e os restantes em serviços de idades mistas)
		3-5			Cerca de 88.5% (58% em jardins de infância e 33% em centros de idades mistas)
		5-7	Público	Parcial	98%
Estados Unidos	0.4%	0-1	Familiar ou privado	Parcial ou integral	20% pelos pais; 50% por um familiar ou babysister; 22% por serviço domiciliário e 9% em centros
		2-4	Misto (público/ privado/cooperativo)		39% (19% de crianças de 2 anos, 41% de 3 anos e 40% de 4 anos)
		4-6	Público	Parcial	60% das crianças de 4 anos estão inscritas em programas educativos e 90% das crianças de 5 anos estão matriculadas nos Jardins de Infância
Finlândia	0.4%	0-1	Privado	Parcial ou integral	Assegurado pela família ou serviços informais
		1-3	Misto (público/ privado/cooperativo)	10 a 12h/dia	24% (54% em sistemas de acolhimento familiar e 46% em centros de acolhimento)
		3-6		Parcial ou integral	54% em centros de acolhimento (88% a tempo inteiro e 12% a tempo parcial)
Itália	0.4%	0-1			Assegurado pela família ou serviços informais
		1-3	Privado	Parcial ou integral	31% pelos pais; 48% por familiares; 6% por instituições e 15% por babás ao domicilio
		3-6	Misto (público/ privado/cooperativo)	Das 8.30h às 16.30h	95% (57% no sector público do ME; 29% no privado e cooperativo e 14% sob a responsabilidade dos municípios)
Coreia do Sul	0.6%	0-1	Privado	Integral/anual/flexível	2% em centros de acolhimento

		1-4	Serviços integrados		48% (um grande n.º de pais recorre a creches domiciliárias ou informais de onde não existem registos)
		4-6		Parcial/semestral (5-10h)	80%
Holanda	0.4%	0-4	Privado	Integral/anual	20%
		2-4	Playgroup		50%
		4-6	Misto (público e privado)	Parcial/semestral	100%
Portugal	0.2%	0-3	Privado	Integral/anual	Cerca de 90% pelas estruturas familiares ou serviços informais e, 12% em creches ou guardas familiares
		3-6	Misto (público/ privado/cooperativo)	5/6h dia	60% (75% de 4 a 5 anos e 90% de 5 a 6 anos)
República Checa	0.5%	0-3	Privado	Integral/anual	Assegurado pela família ou serviços informais
		3-6	Público	No mínimo 8h/dia	86% (98% refere-se a crianças dos 5 aos 6 anos)
Reino Unido (Inglaterra)	0.4%	0-1	Privado	Integral/anual	Assegurado pela família ou serviços informais
		1-3	Privado/cooperativo	Integral/ anual	20% diz respeito a crianças de 2 anos
		3-4	Público/privado	Parcial/integral Anual/semestral	Cerca de 90% (55% em grupos de educação activa e 29% em Jardins de infância)
		5	Público	Parcial/semestral	A partir dos 5 anos 100% por se tratar da escolaridade obrigatória
Suécia	0.6%	0-1	Familiar ou privado	Integral/anual	Assegurado pela família ou serviços informais
		1-6			64% utilizam serviços convencionais e 11% serviços domiciliários
		6-7	Público/privado	Integral/parcial semestral/anual	91% frequentam serviços convencionais e 7% já frequentam a escolaridade obrigatória

Fonte: OCDE, 2002

## **Anexo 4**

### **A actividade feminina e as licenças de apoio à infância**

## A actividade feminina e as licenças de apoio à infância

País	Taxa de Actividade Feminina (25 aos 34 anos)			Licenças		
	Total	Tempo inteiro	Tempo parcial	Licenças	Duração	Remuneração
Austrália	67.9%	65.9%	34.1%	Parentais	12 meses — Os períodos não podem ser sobrepostos; ter no mínimo 12 meses de trabalho efectivo na mesma entidade patronal	Não remunerada
				Maternal	15 Semanas	Remunerada — 82% no 1.º mês e 75% nos seguintes
Bélgica	82.7%	68.5%	31.5%	Paternal	3/4 dias com possibilidade de licença mais alargada	Remunerada a 100% — licença alargada 12.308 Francos Belga por mês
				Parental	3 Meses — Tempo inteiro até à idade de 4 anos ou 6 Meses — Tempo parcial até à idade de 4 anos	Parcialmente remunerada (20.400 Francos Belga)
				Maternal	18 Semanas	Remunerada a 100%
Dinamarca	81.6%	75.6%	24.4%	Paternal	2 Semanas	Remunerada a 60% do subsídio de desemprego ou 100% do salário médio
				Parental	10 Semanas para o pai e 10 semanas para a mãe em tempo integral.	Remunerada a 60% do subsídio de desemprego
				Parental	12 Semanas nas empresas que empreguem mais de 50 operários, com protecção do emprego	Não remunerada (poderá haver comparticipação através de acordos particulares com a entidade patronal)
Estados Unidos	76.4%	81%	19%	Maternal	18 Semanas	Remunerado entre 60 e 70% do seu salário
				Paternal	6 Meses	Remunerada entre 60 e 70% do seu salário
				Parental	Caso decidam não confiar as crianças às estruturas municipais (até 3 anos se optarem por ser a tempo inteiro e, 6 anos se optarem por um tempo parcial)	Remunerada através de uma taxa fixa de 1.500 Marcos Finlandeses (para o tempo inteiro)
Itália	63%	82.9%	17.1%	Maternal	21 Semanas	Remunerada a 80%
				Parental	10 Meses — A entidade patronal é incitada a criar horários parciais	Remunerada a 30%
Noruega	81.4%	62.7%	37.3%	Parental	42 a 52 Semanas	Remunerada a 100% (com montante máximo definido) se optar pelas 42 semanas e 80%., no caso de optar pelas 52 semanas
				Paternal	2 Semanas + 30 dias	2 Semanas não remuneradas e 30 dias na base de licença de férias
Holanda	78.5%	44.3%	55.7%	Maternal	16 Semanas	Remunerado a 100% com montante máximo definido por Lei
				Parental	6 Meses — Em tempo parcial devendo, no mínimo, serem asseguradas 50% das horas laborais	Não remunerado
Portugal	80.3%	92.2%	7.8%	Maternal	18 Semanas	Remunerado a 100%
				Parental	6 Meses	Não remunerado



República Checa	70.1%	86.7%	13.3%	Maternal	28 Semanas	Remunerada a 69%
				Parental	4 Anos — Utilizada quase exclusivamente pelas mães	Benefício fixo
Reino Unido (Inglaterra)	75.1%	64.2%	35.8%	Maternal	18 Semanas	Remunerada a 90% nas 6 primeiras semanas e nas 12 seguintes através de um benefício fixo
				Parental	22 Semanas 4 Semanas por ano, durante 3 anos — até a criança fazer 5 anos	Não remunerada
Suécia	81.5%	67.9%	32.1%	Maternal	12 Semanas	Remunerado a 100% com limites máximos
				Parental	18 Meses	Remunerado a 80% com limites máximos durante 1 ano e os restantes 6 meses a 60 coroas suecas diárias
				Paternal	30 dias 10 dias para o pai — na altura do nascimento	Na base de licença de férias Remunerado a 80% com limites máximos

Nota: Estes dados referem-se ao levantamento efectuado em 1999

Fonte: OCDE, 2002

## **Anexo 5**

### **O papel dos actores educativos e a sua formação**

### O papel dos agentes educativos e a sua formação

País	Razão criança/adulto 0-3	Razão criança/adulto 3-6	Categoria profissional	Área de desempenho profissional	Formação inicial	Acesso a Formação em Serviço
Austrália	5/1 (0-2)	10/1	Teacher	Preschools	3 a 4 anos de universidade	Financiamento dos centros por Commonwealth e Estado
	8/1 (2-3)	(a)	Child care worker	Long day care	(a)	
Belgica (Com. Francesa)	7/1	18-19/1	Institutrice de mater-nelle	École maternelle	3 anos de estudos profis-sionais superiores	Descentralização do financiamento ao nível das escolas
			Puéricultrice	Crèches ou assistentes na école maternelle	3 anos após os 16 anos (estudos profissionais secundários)	
Belgica (Com. Flamengo)	7/1 (cre-che)	(a)	Kleuteronderwijzer	Kleuterschool	3 anos de estudos profis-sionais superiores	Descentralização do financiamento ao nível das escolas
		(a)	Kinderverzorgster	Kinderdagverblijf	3 anos após os 16 anos (estudos profissionais secundários)	
Dinamarca	3/1	6/1	Paedagog	Instituições de Educa-ção, Assistência Social e Necessidades Específicas (incluindo a 1.ª infância)	3,5 anos de estudos profissionais superiores	Descentralização do financiamento ao nível das escolas
Estados Unidos	4-6/1	10-20/1	Head Start teacher	Head Start	Child Development Associate — 1 ano de educação superior	A maior parte dos Estados exigem um certo número de horas/ano
			Child care teacher	Child care centre	Curso de 4 anos em universidade	
			Public school teacher	Public schools	4 anos de universidade	
Finlândia	4/1	7/1	Lastentarhanopettaja (Sosiaalikasvaattaja)	Vuotiaiden esiopetus	3 a 4,5 anos de universidade ou 3,5 anos de escola politécnica	Descentralização do financiamento ao nível das escolas
			(a)	Pä ivä koti aAvoim pä ivä koti	(a)	
			Lä hihoitaja	(a)	3 anos de estudos profis-sionais secundários	
Itália	7/1	20-28/1	Educatrice	Asilo nido	Diploma de educação profissional secundária	Financiamento ao nível dos municípios ou por indicação do director/inspector
			Insegnante di scuola materna	Scuola materna	4 anos de universidade	
Noruega	7-9/1	14-18/1	Pedagogiske ledere	Barnehager	3 anos de estudos profis-sionais superiores	O plano de acesso à formação faz parte do acordo no sector público
			Assistents	SFO 1.ª série do ensino fundamental	2 anos após aprendiza-gem com 16 anos	
Holanda	4-6/1	20/1	Leeraar basisonderwij (a)	Basisschool	4 anos de estudos profis-sionais superiores	Descentralização do financiamento ao nível dos municípios
			(a)	Kinderopvang Buitenschoolse	(a)	
			Leidster kinder centra (a)	Opvang Peuterspeelzaal	MBO 3 anos ou HBO de 4 anos (a)	
Portugal	10/1	15/1	Educadora de Infân-cia	Jardim-de-infância	4 anos de universidade ou educação profissional superior	Oferecida pelos centros de associa-ções de escolas e pelas universidades,
			(a)	Creches	(a)	

	(a)	(a)	ATL (actividades de tempos livres)	(a)	quer ao sector público, quer ao sector privado	
Republica Checa	(a)	12/1	Detska sestra Ucitel materské skoly	Crèche Materska skola	4 anos de escolas puericultoras secundárias 4 anos de estudos profissionais ou 3 anos de estudos profissionais superiores ou universitários	Em regime de voluntariado ou oferecidas pelos centros regionais
Reino Unido (Inglaterra)	4/1 (sect. púb)	8/1 play-groups	Nursery nurse	Nurseries ou como assistente nas outras estruturas	2 anos após o secundário com 16 anos	Acesso livre para os profissionais do ensino fundamental e limitadas para as guarderías
	8/1 (sect. Priv)	13/1	Qualified teacher Trained nursery teacher	Recepcion class Nursery school class	4 anos de universidade	
		30/1	(a) (a)	Day nursery Playgroup		
Suécia	6/1	6/1	Forskolla rare fritidspedagog	Forskoleclass Forskola Oppen Forskola	3 anos de universidade	Descentralização do financiamento ao nível dos municípios
			Barnskotare	Fritidshem	2 anos após secundário com 16 anos	

Legenda: (a) dados não disponíveis

Fonte: OCDE, 2002

