

CONTRIBUTOS PARA A HISTÓRIA DO GRUPO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL¹

Maria João Cardona

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
mj.cardona@ipsantarem.pt

Resumo

Partindo da análise de algumas das questões subjacentes à história da educação de infância em Portugal, neste artigo é analisado o processo de profissionalização da/os educadora/es de infância. Nesta análise destaca-se o papel da formação, como factor determinante da história deste grupo profissional, sendo apresentadas as principais etapas desta história. Por fim é feita uma reflexão final sobre a relação entre formação e desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: História da educação de infância; Formação; Desenvolvimento profissional.

Abstract

Starting from the analysis of some of the issues underlying the history of preschool education in Portugal, this article analyzes the process of kindergarten teachers' training. This analysis stresses the key-role of training in this professional group history and presents the main steps of this history. Finally, some final considerations are made about the relation between training and professional development.

Keywords: History of preschool education; Training; Professional development.

¹ Este artigo foi adaptado de um capítulo da publicação: CARDONA, M^a J. (2006) *Educação de Infância. Formação e desenvolvimento profissional*, Chamusca: Ed. Cosmos – que é parte de um trabalho de investigação mais vasto, realizado no âmbito da tese de doutoramento – CARDONA, M^a J. (2001). *Modèles de formation initiale et développement professionnel. Les instituteurs de l'école maternelle au Portugal*, Université de Caen.



Questões Subjacentes à História da Educação de Infância em Portugal

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

Na história portuguesa, desde o início do século XIX, quando foram definidas as primeiras medidas legislativas para a educação de infância, até aos nossos dias, podemos diferenciar, os seguintes períodos: a Monarquia (1834-1909); a I República (1910 -1932); o Estado Novo (1933- 1973) e o período posterior à revolução de Abril de 1974. Durante estes períodos é possível diferenciar várias etapas (Cardona, 1997):

- As últimas décadas da Monarquia com o início da educação de infância como parte do sistema educativo (1834-1909).
- O período da I República em que começa a ser valorizada a função de pré-escolarização da escola infantil (1910-1932).
- As primeiras décadas do Estado Novo quando a educação das crianças pequenas é considerada uma tarefa das mães sendo a educação de infância valorizada pela sua função assistencial (1933-1959).
- Os anos 60 quando em consequência das mudanças sociais são criadas novas instituições sendo dada uma nova alteração ao seu potencial educativo (1960-1973).
- O período pós Abril de 1974 quando se começa a defender uma concepção sócio-educativa da política para a infância, articulando as iniciativas dos diferentes serviços responsáveis (1974-1978).
- A criação da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação em 1979, marcando o início de duas redes institucionais: uma dependente do Ministério da Educação – para crianças dos 3 aos 6 anos, centrada na sua função educativa; outra dependente da Segurança Social - para crianças dos 0 aos 6 anos, com um horário mais alargado, dando particular ênfase à função social (1979-1985).

A existência destas duas redes institucionais, dependentes de diferentes serviços a par da indefinição curricular, implicou várias ambiguidades que tiveram consequências no desenvolvimento e funcionamento da educação de infância e na



história dos seus profissionais.

No ano de 1997, com a publicação de uma Lei-Quadro e do regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar, foram clarificadas diversas questões que vinham a ser discutidas desde Abril de 1974. A educação pré-escolar passou a ser considerada como primeira etapa da educação básica, a tutela pedagógica de toda a rede institucional passa a ser competência do Ministério da Educação, sendo definidas Orientações Curriculares.

A nível da gestão institucional, em 1998 é definido um novo regime para os estabelecimentos de ensino que veio também favorecer uma maior autonomia profissional facilitando o desenvolvimento de um funcionamento mais flexível e adequado às necessidades específicas dos diferentes locais. Esta alteração veio também definir uma política de maior proximidade entre a/os docentes dos diferentes níveis do ensino, determinando a necessidade das instituições se organizarem em agrupamentos.

No entanto, estas alterações não abrangeram o acolhimento das crianças com menos de 3 anos, tutelado pela Segurança Social. Muitas das mudanças definidas nos últimos anos tiveram repercussões mais imediatas no ensino público, continuando a existir uma grande discrepância relativamente às instituições privadas.

Etapas do Processo de Profissionalização da/os Educadora/es

O processo de profissionalização docente foi-se definindo condicionado pela evolução das organizações escolares. Podemos sempre diferenciar um tempo que corresponde à história da profissão, e um tempo mais curto, correspondente à carreira individual, que compreende o processo de socialização e desenvolvimento profissional (Bourdoncle, 1991). O exercício de uma profissão, as suas funções e saberes, não podem ser vistos sem considerar o contexto histórico em que se integram.

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



152-153).

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

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

É necessário entender esta especificidade, relacionada com os contextos de trabalho e com o próprio processo de profissionalização, para conhecer este grupo profissional.

A Formação: Factor Essencial no Processo de Profissionalização

A *formação inicial*, primeira etapa da preparação formal da/os docentes, é sempre um espaço em que se vivem situações de auto e hetero-formação. Não existem estudos que possibilitem uma clara compreensão da influência da formação inicial (Garcia, 1999, p. 85). No entanto, não podemos deixar de salientar a importância que esta assume como primeira etapa do processo de socialização e desenvolvimento profissional. A influência desta formação tem que ser entendida de acordo com as suas características, nomeadamente a forma como esta proporciona uma maior ou menor atitude reflexiva em relação às práticas que vão sendo realizadas (1999, p. 77).

As instituições de formação assumem uma particular relevância no desenvolvimento de saberes, normas e valores característicos da profissão.

A história da educação de infância incutiu a esta profissão características muito específicas e diferenciadas. A grande desvalorização observada durante o período do



Estado Novo, implicou que a formação se tivesse começado a organizar sem a existência de um referencial claramente definido pelo Estado.

Durante muitos anos, sem uma clara explicitação de princípios orientadores, cada escola de formação transmitiu “uma certa filosofia de formação e de educação pré-escolar, determinados modelos curriculares de educação de infância, nem sempre claros nem definidos (...) apresentados como exemplo de boa prática, prática alternativa, e quase diríamos rival de outras práticas possíveis” (Silva, 1990, p. 55).

A grande diversidade a nível das condições de trabalho, autonomia, estatuto profissional e formação, é um factor que ainda hoje implica divisões que dificultam o desenvolvimento de relações de colaboração entre as educadoras e educadores de infância.

Principais Etapas da História do Grupo Profissional das(os) Educadoras(es) de Infância Portuguesas(es)

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

Com o desenvolvimento do modelo de secularização e estatização do ensino, prolongaram-se as formas e os modelos escolares elaborados sob tutela da igreja, passando a ser exercidos por um corpo docente recrutado pelo Estado (Domingues, 1998). A partir do século XVIII deixa de ser permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, concedida na sequência de um exame prévio.

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

Em 1896, na sequência da reforma do sistema educativo, iniciada dois anos antes, surge uma das primeiras referências relativamente à formação e estatuto das professoras das escolas infantis. Neste documento, define-se que estas escolas existirão somente mulheres, habilitadas com o curso de formação de professoras da escola primária.



Alguns anos mais tarde, já depois da instauração da República (em 1911) continua a ser reforçada a especificidade da escola infantil, considerando o seu carácter *maternal*, sendo a professora colocada em paralelo com a mãe da criança. Em relação à formação destas professoras é definido que esta deverá ser feita numa Escola Normal, a par da formação das professoras do ensino primário.

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

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

Durante o período conturbado da I República é vasta a legislação publicada apesar de na prática a sua concretização ter sido escassa. Verifica-se no entanto a preocupação em promover uma formação cada vez mais especializada para as professoras das escolas infantis e primárias, salientando a importância da formação das profissionais já em serviço nas escolas.

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

Em 1930, as Escolas Normais passam a ser denominadas Escolas do Magistério Primário e é abreviada a duração dos cursos.

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

Relativamente ao ensino infantil, em 1937 é determinado o encerramento das

escolas infantis oficiais, passando as suas professoras a pertencer ao quadro do ensino primário. A função educativa das instituições destinadas às crianças mais pequenas é desvalorizada. Em 1939, quando é criada a Escola Normal Social para formar assistentes de serviço social, é determinado que estas possam trabalhar em instituições de educação de infância.

Perante a inércia do Estado começam a desenvolver-se iniciativas privadas. Neste contexto, em Fevereiro de 1943, na cidade de Lisboa, a Associação João de Deus cria um curso de formação, baseada nas orientações do seu método pedagógico, para formar educadoras para as suas instituições. Existindo desde 1882, esta Associação, criou uma rede de jardins-escolas, a nível nacional, trabalhando com um método específico, para as crianças dos 3 aos 8 anos.

Denominado Curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus, este curso ainda hoje funciona integrado na actual Escola Superior de Educação João de Deus. Foi o primeiro curso a existir em Portugal, especificamente destinado à formação de educadoras de infância. Mas a sua duração era muito reduzida (Ponces de Carvalho, 1991).

Face ao crescimento da rede institucional, a falta de educadoras veio a dar origem à abertura de mais escolas de formação privadas, criadas a partir da iniciativa de movimentos católicos. Em 1954 começam a funcionar a Escola de Educadoras de Infância de Lisboa, que ainda hoje existe, sob a designação de Escola Superior de Educação Maria Ulrich, e o Instituto de Educação Infantil, também em Lisboa, que encerrou em 1975.

A criação destas instituições, implicou a necessidade de um maior controle relativamente à certificação da formação das educadoras de infância, apesar de oficialmente continuar sem existir uma definição das características a que esta deveria obedecer. Na sequência destas novas exigências, é publicado em Diário da República a aprovação do funcionamento das novas escolas de formação e a Associação João de Deus procede também ao pedido de oficialização do seu curso de formação (Decreto-lei 39828/1954).

Os princípios pedagógicos e características estruturais a que os cursos devem obedecer continuaram, no entanto, sem ser claramente definidos pelo Ministério da Educação.

Apesar destas indefinições, a maior atenção que começou a ser dada às



características da formação, não pode deixar de ser considerada como um passo positivo no processo de profissionalização das educadoras de infância.

Em consequência das novas exigências, com a sua oficialização em 1961, o curso da Associação João de Deus passa a ser estruturado em 2 anos, passando a ser dado um maior peso à formação teórica.

Relativamente à Escola de Educadoras de Infância de Lisboa e ao Instituto de Educação Infantil - contrariamente à escola João de Deus que valorizava as aprendizagens de tipo escolar, sendo as suas instituições designadas por *jardim-escola* - estas duas escolas caracterizaram-se por uma concepção educativa diferenciada do modelo escolar e centrada na formação pessoal das futuras educadoras.

No plano inicial da Escola M^a Ulrich a duração do curso era de 2 anos lectivos, seguidos de um estágio. Quanto às habilitações mínimas de acesso a estes cursos de formação, perante a ausência de um enquadramento legal claramente definido, é possível observar-se alguma diversidade nos critérios escolhidos pelas escolas. No geral são exigidos 9 anos de escolaridade. No folheto de divulgação da Escola de Educadoras de Infância de Lisboa já referenciado, são ainda consideradas como condições de admissão a idade mínima de 17 anos; uma “*boa saúde física e mental*” e uma “*boa formação moral*”.²

Já em 1963, por iniciativa de movimentos religiosos, são criadas mais duas escolas de formação: a Escola de Educadoras de Infância de Nossa Senhora da Anunciação, que deixou de funcionar em 1975 e a Escola de Educadoras de Infância Paula Frassinetti no Porto, que também foi fechada depois de Abril de 1974. Esta última voltou posteriormente a funcionar como Escola Superior de Educação.

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

As poucas instituições dependentes da Assistência tinham um funcionamento baseado numa perspectiva caritativa, sendo reduzido o pessoal especializado existente. Perante a impossibilidade de colocar educadoras profissionais em todos os

² Folheto de divulgação do curso da Escola de Educadoras de Infância de Lisboa, 1964

grupos de crianças, foram organizados estágios de formação para o pessoal que já trabalhava nestas instituições. Foram ainda distribuídas bolsas de estudo para a realização de cursos de formação nas escolas privadas já existentes.

Para além dos estágios organizados a nível dos serviços centrais, foram organizados diferentes tipos de apoio formativo a nível local. Apesar de diversos problemas que afectaram o seu funcionamento, o trabalho desenvolvido pelo CFAP, foi um importante apoio para as instituições de educação de infância que então existiam.

Para responder às necessidades do Ministério da Saúde e Assistência, que cada vez tinham mais instituições a seu cargo, é assinado um acordo entre a Direcção-Geral de Assistência e a Sociedade das Casa de Asilo para a Infância Desvalida (existente desde a Monarquia), para que fosse criado em Lisboa um curso de formação para auxiliares de educação. Na sequência deste acordo, em 1967 é fundada a Escola de Auxiliares de Educação de S. Tomé.

Também neste ano, no Porto, por iniciativa de uma ordem religiosa, é criado um outro curso de formação para auxiliares de educação, a Escola do Arcediago Van-Zeller. Em 1969, em Lisboa, com a mesma finalidade, é também criada a *Escola Paulo VI*. Estas escolas foram fechadas após o 25 de Abril de 1974 (Gomes, 1986).

No mesmo ano, são criados, em regime experimental, dois cursos públicos de formação de educadoras de infância, em Coimbra e Viana do Castelo.

Depois do grande debate desenvolvido a nível nacional, com a publicação da Lei 5/73, conhecida como Reforma Veiga Simão, definindo a nova estrutura do sistema educativo português, é finalmente determinado o recomeço dos cursos públicos de formação de educadoras e o crescimento da rede institucional, a partir de uma coordenação entre os esforços dos sectores públicos e privados.

Nesta lei a profissão de educador de infância continua a ser restrita a mulheres. Quanto à preparação para o trabalho com crianças de creche (com menos de 3 anos) a legislação é omissa, aspecto que ainda hoje se continua a constatar, apesar das diversas alterações que se sucederam.

Apesar de muitos dos princípios preconizados nesta reforma continuarem a ser considerados como fundamentais, em consequência da revolução de Abril de 1974, a mudança política vivida pelo país veio atrasar a sua concretização.



Durante o período revolucionário, para dar resposta à urgência das necessidades sociais, são abertas inúmeras instituições de educação de infância a partir de iniciativas populares. Mas o número de educadoras continuava a ser insuficiente. Num relatório da Unesco apresentado em 1975, é salientada esta situação sendo apresentadas diferentes estratégias para ultrapassar a situação, a par da criação de cursos públicos de formação (UNESCO, 1982).

Num despacho de Julho de 1975, é proposto um plano de estudos para os cursos de formação a criar nas Escolas do Magistério Primário. Visando uma maior articulação entre a educação de infância e a escola, é proposto que a formação para educadores e professores do ensino primário tenha uma estrutura semelhante, existindo um primeiro ano comum, de forma a que estes pudessem posteriormente escolher o curso que preferissem.

Em 1976, com o início do primeiro Governo Constitucional, entra-se numa nova fase da vida do país, que se caracterizou por uma tentativa de diminuir a enorme carga política que tinha dominado a educação durante o período pós revolução de Abril.

São propostas novas mudanças, que entre outras medidas, levam à anulação do despacho que definia o funcionamento dos cursos públicos de formação de educadoras de infância. Como justificação desta medida é apresentado o seguinte argumento: *“Para ser eficaz, e não se tomar posições meramente emblemáticas, há que proceder a estudos sérios, que não podem precipitar-se. É tempo de arredar do MEIC o improvisado e a precipitação.”* (Despacho 283/76)

Este despacho determina ainda que a formação de educadoras e professores do ensino primário seja diferenciada.

Apenas em 1977, a par da criação da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação, é finalmente legislada a criação das Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI), sendo o seu Estatuto publicado dois anos depois. Este acontecimento, constituiu um outro marco importante na história do grupo profissional.

Já em 1973, em regime experimental, tinham iniciado o seu funcionamento cursos públicos de formação de educadores de infância em Coimbra e Viana do Castelo. O início destes cursos, com a duração de 3 anos, tinha já implicado a necessidade de reformulação de alguns aspectos relativamente aos cursos privados já existentes, nomeadamente o aumento da sua duração (Ponces de Carvalho, 1991).

O curso da Escola de Educadoras de Infância de Lisboa (Escola M^a Ulrich), tinha já uma duração de três anos, sendo o 3^o ano essencialmente ocupado pela Prática Pedagógica. No entanto, até ao final dos anos 70, a regulamentação da formação das educadoras de infância, apesar de considerada prioritária, continuou sem obedecer a uma clara explicitação.

É a Lei 6/77 que vem determinar a criação dos primeiros cursos públicos de formação, anunciando que a curto prazo seriam publicados os estatutos que deveriam regulamentar o seu funcionamento, assim como o quadro de profissionais para os jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação. É ainda definida a responsabilidade do governo na formação das auxiliares de educação em serviço nas diversas instituições existentes no país.

De acordo com esta lei, as escolas são designadas por Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI). O acesso à formação inicial passa a ser o curso complementar do ensino secundário (11 anos de escolaridade). Esta maior exigência no acesso aos cursos, representou uma evolução muito positiva, na história do grupo profissional. Contrariamente à anterior legislação de 1973, é utilizada a designação *educadores* e não *educadoras*, o que significa que a profissão deixa de ser considerada como sendo apenas restrita ao sexo feminino.

Durante o ano de 1977 é também criado o ensino superior de *Curta Duração* que posteriormente se veio a designar por Ensino Superior Politécnico. No âmbito deste novo tipo de ensino, é prevista a criação de Escolas Superiores de Educação (ESE), responsáveis pela formação dos professores e educadores de infância. Este projecto, que começou a ser pensado ainda no tempo do Ministro Veiga Simão, foi sujeito a um processo longo e complexo, tendo a formação inicial começado a funcionar nestas escolas somente em 1986.

Para apoiar a/os profissionais colocados na rede pública do Ministério da Educação, a Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE) começou a organizar desde 1978 acções de formação e documentos de apoio. Estas acções, para além de continuarem a dar um grande relevo à formação em psicologia e pedagogia, passaram também a integrar uma componente de sociologia, área disciplinar que até aí era praticamente inexistente nos cursos de formação.

Paralelamente, começaram a ser feitas diligências para a organização de grupos de trabalho entre as profissionais colocadas na mesma zona geográfica (*grupos concelhios*), para discussão das principais questões sentidas na definição e



desenvolvimento dos seus projectos educativos visando um maior intercâmbio entre as instituições e tentando superar as situações de maior isolamento.

Nunca foi no entanto definida uma determinação legal que regulamentasse, ou tornasse obrigatória a organização destes grupos. Quando em 1998 foi publicado o novo regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos educativos passaram a existir *conselhos de docentes* que em parte continuaram a assumir esta função só que, na maioria dos casos, agrupando educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico.

Mas o apoio formativo organizado a partir da criação rede pública do Ministério da Educação contribuiu para agravar as diferenças que já existiam relativamente às instituições dependentes da Segurança Social. Desde 1977, ano em que se procedeu à regionalização dos serviços deste Ministério, a formação dada ao pessoal tinha sofrido uma grande diminuição. Por outro lado, considerando que estas instituições se situavam essencialmente nas cidades principais, integrando diversos grupos de crianças, as necessidades de formação eram diferentes das sentidas pela/os profissionais dos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação.

A agravar estas diferenças, os jardins de infância da rede pública à semelhança das escolas passaram a ter um horário reduzido, enquanto que as instituições dependentes do Ministério da Assistência Social, para responder às necessidades das famílias, continuaram a ter uma média diária de 10 a 12 horas de funcionamento. Este horário alargado, veio reforçar ainda mais as diferenças nas condições de trabalho das duas redes institucionais.

Em 1979 são finalmente publicados os estatutos das escolas públicas de formação para educadores de infância (Decreto-lei 519-R2/79). É concedida a estas escolas *“uma relativa autonomia pedagógica”* sendo-lhes facultada *“a existência de um órgão adequado à inovação e criatividade pedagógica, e, por outro lado, autonomizando-as das escolas do magistério primário”*. São designadas por Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI), as escolas de Viana do Castelo, Viseu, Guarda e Caldas da Rainha sendo definido que *“aos cursos de educadores de infância que têm vindo a funcionar nas escolas do magistério primário são aplicáveis, com as adaptações necessárias, as disposições constantes do Estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância.”*

No mesmo decreto que define os estatutos das ENEI, é referida a criação de Escolas Superiores de Educação (ESE), que a curto prazo deveriam passar a ser

responsáveis pela formação de educadores e professores. A definição dos estatutos das ENEI é considerada uma experiência prévia ao início de funcionamento das ESE.

É definido que os cursos devem centrar-se na “(...) *prática pedagógica entendida na sua dimensão relacional, procurando-se, pois, que, para além do saber e do saber fazer, o ser e o estar sejam realidades fundamentais na formação.*”

Relativamente ao plano de estudos proposto, apenas no 3º ano do curso é deixada alguma autonomia às escolas na gestão curricular. No entanto, esta é muito restrita tendo em conta que a carga horária deste último ano é ocupada, quase na totalidade, com a prática pedagógica.

Para além do plano de estudos, os estatutos definem também as habilitações necessárias para a docência das disciplinas propostas sendo exigido às formadoras e aos formadores o grau académico de licenciatura (5 anos no ensino superior). Relativamente à “*área da observação e prática pedagógica*”, é considerado que esta deverá estar a cargo de educadores diplomados, com um curso de duração não inferior a três anos, incluindo o estágio.

Alguns dias mais tarde, foi publicada uma portaria com os programas de todas as disciplinas deste plano de estudos (Portaria 26-G/80). No programa da prática pedagógica é muito valorizada a intervenção comunitária, sendo dado um particular destaque ao estudo do meio na definição dos projectos de trabalho.

Para além da preparação para o trabalho no jardim de infância, é também valorizada a preparação para o trabalho na creche (com crianças com menos de 3 anos) e para o trabalho noutros tipos de instituições, como por exemplo: hospitais, internatos, espaços de animação sócio-cultural.

Como já foi referido, os *Estatutos dos Jardins de Infância* foram publicados neste mesmo ano. Nestes é dada uma grande autonomia aos profissionais, sendo reforçada a especificidade da educação de infância em relação aos outros níveis de ensino. Apesar de muitas das ideias defendidas nestes estatutos nem sempre se terem concretizado nas práticas educativas, estas passaram a fazer parte do discurso da maioria da/os profissionais, estando também presentes nos princípios definidos para as escolas de formação.

Em 1980, são também criados *Cursos de promoção de auxiliares de educação a educadores de infância*, em horário pós-laboral, para o pessoal que trabalhava nas instituições sem nenhuma formação técnica específica. Estes cursos funcionaram nas



Escolas do Magistério Primário até 1985. No entanto, antes da sua criação, em algumas escolas privadas, funcionavam já cursos pós-laborais com uma finalidade semelhante.

Já em 1981 os educadores de infância organizaram a sua primeira associação: a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

A história do movimento associativo dos professores portugueses, tem a sua origem ainda no do século XIX, correspondendo a uma tomada de consciência dos interesses do grupo profissional (Nóvoa, 1991). Apesar das suas origens datarem do século XIX, em consequência do regime político do Estado Novo, só depois de Abril de 1974 é que foi possível um maior desenvolvimento do processo de organização e de sindicalização do corpo docente, sobretudo no ensino público. Este processo foi-se desenvolvendo sendo essencialmente motivado por reivindicações de ordem salarial e pela exigência de uma maior estabilidade profissional (Teodoro, 1997). No período pós Abril de 74, o movimento associativo e sindical vive uma nova fase, sendo criadas novas associações profissionais, organizados por níveis de ensino, áreas disciplinares, ou incorporando docentes dos diferentes níveis do sistema educativo.

A criação da APEI corresponde a uma nova etapa na história do grupo profissional, por ser a primeira associação organizada exclusivamente por educadores de infância (CEI, 1990). Ao longo da sua história recente, a APEI participou nos vários acontecimentos que foram marcando as políticas definidas para a infância e para o grupo profissional.

Em 1982 – quando já existiam mais de 1000 educadores na rede pública do Ministério da Educação – é finalmente definido um sistema de colocações específico para esta/es profissionais. Até esta data, a colocação de educadores era feita segundo as normas já existentes para as professoras e professores da escola primária.

Apesar de se procurar definir uma maior estabilidade no sistema de colocação, a grande dispersão da rede, essencialmente restrita às localidades mais isoladas, tornou este objectivo difícil de atingir. A instabilidade das colocações na rede pública do Ministério da Educação foi um dos problemas mais graves que nos últimos anos afectou o grupo profissional.

As Escolas Normais de Educadores de Infância e os cursos de formação das Escolas do Magistério Primário, desde o seu início que tinham prevista a sua extinção a curto prazo. Num estudo de avaliação realizado em 1986, é apresentado um balanço

do trabalho realizado por estes cursos de formação (Estrela, 1986, 1991). Este estudo, que procedeu à realização de inquéritos, entrevistas e análise documental, incidiu essencialmente na avaliação de quatro escolas: Viseu, Lisboa, Coimbra e Faro.

No geral, este trabalho de avaliação refere que sobressai uma imagem positiva da formação:

“Se houve pontos negativos (...) se houve falhas em algumas disciplinas (...) se na prática de estágio ou na prática profissional se revelaram dificuldades de planificação de actividades, parece-nos que o balanço final que ressalta deste estudo se pode considerar largamente positivo e que um novo espírito e uma nova mentalidade marcaram a formação ministrada” (Estrela, 1991, p. 38).

Quando em 1986 é determinado o início de funcionamento dos cursos das Escolas Superiores de Educação (ESE) e é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), estas inovações foram vividas com uma certa apreensão, sobretudo porque nesse ano o grupo de profissionais de educação de infância atravessava uma fase difícil em consequência do crescimento da rede institucional ter diminuído. Este factor, associado ao cada vez maior número de educadores formados, veio marcar o início de uma fase difícil na história destes profissionais.

Integradas no Ensino Superior Politécnico, depois de um processo longo e complexo, em que predominaram algumas ambiguidades, só em 1986 tem início o funcionamento dos cursos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação (ESE).

Quando em 1978 e 1979, se começou a pensar mais seriamente na criação das ESE, defendia-se a existência de uma formação única para educadores de infância e professores do ensino primário, assim como a existência de planos de estudo iguais para todas as escolas do país, chegando a ser organizado durante o ano de 1984, um grupo de trabalho para definir o perfil dos profissionais a formar por estas escolas. No entanto, o relatório deste grupo nunca chegou a ser divulgado e a legislação de 1986 que determinou o seu início de funcionamento, definiu a existência de diversas alterações em relação às orientações inicialmente propostas. Os cursos de formação inicial para a educação de infância e para o ensino primário passaram a funcionar de forma diferenciada, e o Ministério definiu apenas linhas gerais de orientação em relação aos planos de estudo dos cursos, sendo determinada a autonomia das escolas na sua definição. Somente na ESE de Viseu, que começou a funcionar



experimentalmente antes de 1986, foi tentada a definição de um plano de estudo comum para a formação de educadores e professores.

Enquanto que durante o funcionamento das Escolas Normais de Educadores de Infância, a Divisão de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação mantinha um papel importante no apoio aos cursos de formação inicial, com a passagem destas para o Ensino Superior Politécnico, esta competência deixou de estar a seu cargo, sendo salvaguardada a autonomia pedagógica das escolas de formação. Contrariamente ao que se passava em relação aos antigos cursos, em que o plano de estudos e os programas eram definidos a nível nacional, as Escolas Superiores de Educação passam a definir os seus planos de estudo autonomamente, de acordo com os princípios genéricos definidos pela legislação.

A Portaria 352/86 que determina a criação dos cursos refere que as Escolas Superiores de Educação passam a poder ministrar a formação inicial de educadores de infância, professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico em várias variantes. O acesso aos cursos passa a ser igual ao acesso ao ensino superior universitário (12 anos de escolaridade) sendo sujeito aos mesmos critérios de selecção. A formação destas escolas é correspondente ao grau académico de *bacharelato*, tendo os cursos uma duração de 3 anos, organizados em 6 semestres.

É ainda definido que “o curso incluirá obrigatoriamente componentes de prática pedagógica e de formação em ciências da educação, às quais serão atribuídas as seguintes parcelas da carga horária total: a) Prática Pedagógica: 22,5% a 27,5%; b) Ciências da Educação (não incluindo as metodologias específicas): 20% a 25%.”

Esta Portaria prevê ainda a organização de um *ano de indução*, que deverá consistir na organização de diferentes tipos de acções de acompanhamento aos profissionais recém-formados, durante o seu primeiro ano de trabalho. Este *ano* nunca chegou no entanto a ser devidamente regulamentado não sendo criadas as condições necessárias para a sua concretização. Só mais tarde começaram a ser desenvolvidos esforços conjuntos, entre as diferentes Escolas Superiores de Educação, no sentido de ser possível um apoio mais efectivo aos recém-formados e recém-formadas destas escolas.

Em algumas zonas, em que não existiam Institutos Politécnicos, a formação inicial de educadores e professores do ensino primário, ficou a cargo de Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP) integrados em Universidades. Relativamente às características dos cursos organizados por estes Centros, a Portaria

refere que os princípios nela definidos se aplicarão com as necessárias adaptações. Esta salvaguarda surge em consequência das características específicas do funcionamento do ensino superior universitário, nomeadamente a sua maior autonomia científica e pedagógica.

O início destes cursos caracterizou-se por uma certa indefinição, reforçada pela existência de imprecisões em relação a alguns aspectos fundamentais, como por exemplo a regulamentação da prática pedagógica, que foi definida dois anos depois (Portaria 336/88). No entanto, alguns aspectos como por exemplo a função e estatuto da/os profissionais que recebem estagiária/os (designados por *cooperantes*) nunca foi claramente explicitada.

Como é salientado por Bárto Paiva Campos (1995) num relatório sobre a formação de professores em Portugal, por vezes é difícil encontrar profissionais disponíveis para cooperarem com as instituições de formação: “porque não têm redução de serviço docente e porque o complemento de vencimento concedido (...) não é competitivo com outras tarefas a que se podem dedicar” (1995, p. 38).

Apesar destas indefinições, a passagem da formação inicial para o ensino superior, não pode deixar de ser salientada como um novo marco na história do grupo profissional. Mas a maior diversidade que passou a existir em relação aos cursos, veio reforçar ainda mais a grande heterogeneidade que já caracterizava a formação das educadoras e educadores de infância.

Num estudo realizado em 1989, com o objectivo de analisar os planos de estudo destes primeiros cursos de formação inicial que funcionaram nas Escolas Superiores de Educação públicas, é possível constatar esta grande diversidade (Cardona, 1989, 1993). Esta observa-se na organização curricular dos cursos, sendo diversificada a terminologia utilizada para designar as disciplinas, assim como as formas de interpretar os princípios definidos pela legislação.

Estes planos iniciais foram sujeitos a posteriores alterações, com a evolução natural das escolas, que se foram organizando, de acordo com o crescimento e consolidação do seu corpo docente e sobretudo com o desenvolvimento e melhor definição do seu projecto de formação. Esta evolução observa-se sobretudo a partir dos anos 90, quando depois de muitos anos de regime de instalação, é definido o seu regime de autonomia (Lei 54/90). De acordo com o novo regime de autonomia, as instituições passaram a poder definir democraticamente os seus próprios estatutos e órgãos de gestão, passando a ser obrigatória a apresentação dos seus planos e



relatórios de actividades. Esta evolução foi fundamental para o desenvolvimento de projectos de uma gestão mais participada e coerente do seu funcionamento.

Analisando comparativamente a legislação de 1986, que regulamentou a definição dos planos de estudos das Escolas Superiores de Educação e os antigos cursos das Escolas Normais de Educadores de Infância, observa-se que a principal diferença diz respeito a um muito menor peso atribuído à prática pedagógica, e a um acentuado aumento da formação teórica. Os cursos das ESE passam a ter uma maior dimensão científico-cultural, sendo criticados por profissionais que os consideram demasiado teóricos. Este excessivo peso teórico, acabou por se tornar mais evidente em consequência de não terem sido criadas as condições necessárias para a concretização do ano de indução, previsto na legislação.

Relativamente à carga horária total do curso, nas ESE (2250-2500 horas) esta passa a ser inferior à carga horária dos antigos cursos de formação (2610 horas), aspecto que se compreende devido à maior valorização que passa a ser dada à realização de trabalhos de pesquisa autónomos por parte da/os formanda/os.

Quanto aos cursos de formação das escolas privadas já em funcionamento, apenas em 1987, é publicado um Despacho que determina a concessão de um período de transição para que estas se possam adaptar às inovações determinadas a nível da formação inicial. Durante este período, as escolas interessadas procederam à apresentação de requerimentos para a sua reestruturação e criação de novos cursos, nos moldes das alterações definidas.

A propósito da forma como este processo de transição foi realizado pela Escola João de Deus, Ponces de Carvalho (1991) refere que foi organizado um grupo de estudos, no qual foram convidados a participar docentes do ensino superior, para a elaboração de novos planos de estudos e para a reestruturação da dinâmica da escola. Refere no entanto a discordância deste grupo de trabalho relativamente ao excessivo peso dado à formação teórica, em detrimento da prática pedagógica.

Esta posição, também tomada pela Escola de Educadores de Infância de Lisboa, actual Escola Superior de Educação Maria Ulrich e por outras escolas privadas, implicou que contrariamente aos cursos públicos das Escolas Superiores de Educação, estas instituições continuassem a atribuir à prática pedagógica uma carga horária superior à definida pela legislação de 1986.

Como já foi referido, também em 1986, é publicada a Lei de Bases do Sistema

Educativo alguns meses depois das ESE terem iniciado o seu funcionamento.

Vindo responder a uma necessidade há muito sentida, esta Lei veio definir um enquadramento conceptual e estrutural para todo o sistema educativo, incluindo a formação e a carreira das/os profissionais de todos os níveis de ensino. Contrariamente à anterior Lei 5/73, definida no âmbito da Reforma de Veiga Simão, esta apresenta um quadro conceptual mais explicito, sendo mais evidente a valorização de um tipo de formação mais reflexiva e fundamentada.

Definindo de forma dinâmica e flexível a formação e a carreira docente, a formação inicial aparece apenas como um primeiro momento de um processo formativo que se defende que continue a ser desenvolvido ao longo de todo o percurso profissional. Posteriormente foram publicados outros documentos legais que contribuíram para um melhor enquadramento e regulamentação da formação e da carreira docente.

Em 1987, na sequência da criação das Direcções Regionais do Ministério da Educação, como atrás foi referido, os Centros de Acção Educativa (CAE) a funcionar na sua dependência, passam a ser responsáveis pelo apoio e acompanhamento às educadoras e educadores das instituições da rede pública do Ministério da Educação. Até aí, este trabalho tinha vindo a ser exercido pela Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE), serviço central do Ministério da Educação.

Tendo em conta o número reduzido de profissionais de educação de infância, relativamente aos restantes professores, assim como a história recente da rede pública de educação pré-escolar, desde o seu início que a DEPE sempre tinha acompanhado os educadores, organizando diferentes acções de formação. O início de funcionamento das Direcções Regionais, implicou uma maior diversidade relativamente ao tipo de apoio e dinâmicas de funcionamento instituídas. Em algumas zonas, esta mudança acabou por implicar um certo retrocesso, sobretudo se considerarmos que em consequência do reduzido número de instituições, a educação de infância tem um peso institucional muito inferior ao dos outros níveis de ensino.

Paralelamente, também no final da década de 80, a instabilidade em relação às colocações, continuou a ser um problema grave, cada vez mais sentido pela/os profissionais. Neste sentido, foi criado um quadro de vinculação distrital (Decreto-Lei 35/88). No entanto, o problema da instabilidade profissional ainda hoje continua a ser sentido e a afectar o desempenho destes profissionais.



Pouco tempo depois é publicado o Ordenamento Jurídico da Formação (Decreto-Lei 344/89), definindo de forma mais detalhada as linhas gerais a que deve obedecer a formação inicial e contínua de professores.

É no entanto referida a necessidade de existir uma adaptação ao nível de ensino a que se destinam.

Neste documento, é de novo reforçada a importância de ser organizado, pelas instituições de formação inicial, um *ano de indução*, para apoio a jovens profissionais durante o seu primeiro ano de trabalho. A regulamentação deste ano, continuou, no entanto, sem ser explicitada.

É ainda referenciado que para além de proporcionar o progresso na carreira, a formação contínua pode contribuir para viabilizar a transição de docentes entre os diferentes níveis de ensino ou para o exercício de actividades especializadas. Esta *formação especializada* veio posteriormente a ser melhor explicitada e regulamentada. A coordenação e apoio ao desenvolvimento da formação contínua passou a ser competência da Direcção-Geral do Ensino Básico, a nível nacional, e das Direcções Regionais a nível local e regional.

A saída deste decreto veio definir, de forma mais explícita, o quadro conceptual da formação de educadores e de docentes, clarificando os seus objectivos e características gerais de funcionamento. A sua publicação, antecedeu o primeiro Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário, que veio a ser feita em 1990 (Decreto-lei 139-A/90).

Após muitas controvérsias, a publicação deste Estatuto veio explicitar os direitos e deveres do corpo docente, assim como a estrutura e formas de progressão na carreira. Relativamente às educadoras e educadores de infância, o passar a existir uma carreira única, foi mais um momento importante na sua história profissional.

Ao contrário do que sucedia até aí, a progressão na carreira deixa de ser feita apenas com base no tempo de serviço, passando também a ser consideradas as características do percurso profissional realizado, nomeadamente as acções de formação contínua frequentadas. De acordo com a Lei de Bases e o Ordenamento Jurídico da Formação, são definidas três modalidades de formação: *Inicial*; *Contínua* e *Especializada*.

Em relação a esta última, é explicitado que visa a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou actividades educativas especializadas, devendo ser

ministrada nas instituições do ensino superior, já responsáveis pela formação inicial dos docentes.³

Na sequência da publicação do Estatuto da Carreira Docente, surgiu a necessidade de pensar mais seriamente na formação contínua de educadores e professores, sendo organizados grupos de trabalho para pensarem na sua regulamentação. Esta foi definida dois anos mais tarde, já em 1992, através da publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua. Neste diploma, foram explicitados os princípios, objectivos e modalidades da formação, as entidades formadoras que a podem promover e realizar, e qual o seu regime de creditação. É ainda definido o início de funcionamento de um Conselho Coordenador da Formação Contínua⁴, que passa a ser responsável pela coordenação e avaliação das diferentes acções realizadas a nível nacional.

Na sequência deste Decreto, foi criada uma rede de Centros de Formação de Associações de Escolas que, conjuntamente com as instituições do ensino superior, associações e sindicatos de professores, começaram a participar na organização e dinamização de acções de formação contínua para educadores e professores. A criação destes Centros, foi conseguida num espaço de tempo muito reduzido, resultando da iniciativa directa das/os docentes.

Paralelamente à publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua, foi definido um programa de financiamento no âmbito do Quadro Comunitário de Apoio, através do *Programa Formação Contínua de Professores* (FOCO) que possibilitou a disponibilidade dos recursos necessários para a concretização de diversas acções, que tiveram o seu auge no ano de 1993.

Este desenvolvimento da formação contínua, cuja importância não pode ser negligenciada, não foi no entanto alvo de uma planificação adequada, sendo criticado pela existência de um grande número de acções realizadas de forma um pouco aleatória, perante a ausência de estudos prévios sobre as verdadeiras necessidades sentidas pela/os profissionais.

No entanto, este modelo de formação que surge na sequência de anteriores tentativas de desenvolver uma maior descentralização da formação contínua dos docentes, constituiu uma evolução muito positiva, criando novas estruturas organizativas, mais inovadoras e participadas (Barroso; Canário, 1999: 16).

³ Esta modalidade de formação foi regulamentada pelo Decreto-Lei 95/97



Esta nova forma de conceber a formação contínua implicou uma *mudança da cultura profissional e institucional* sendo um dos principais desafios com que os centros de formação de associações de escolas se confrontam (Roldão, Costa, Reis, Camacho, Luís e Duarte, 2000, p. 140)

Em relação à educação de infância, a publicação dos Estatutos da Carreira Docente e as alterações definidas a nível da formação contínua, vieram reforçar ainda mais a diversidade já existente no seio do grupo profissional, continuando a existir um panorama muito diferenciado fora da rede pública do Ministério da Educação.

No entanto, com as alterações definidas no final dos anos 90, passando o Ministério da Educação a ter a tutela pedagógica de toda a rede institucional, perspectiva-se uma maior equiparação das condições de trabalho na rede pública e privada. A publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, vieram também reforçar esta evolução, dando resposta a uma necessidade de há muito sentida pelas educadoras e educadores de infância. Paralelamente verificou-se um maior crescimento da rede institucional, ainda muito insuficiente.

A instabilidade das colocações profissionais da rede pública, como já foi dito, tem sido um dos principais problemas que tem afectado o grupo profissional.

Só em 2003 e 2004 começou a ser instituído um novo regime de colocações que tem contribuído para uma maior estabilização do corpo docente do ensino público.

Uma outra questão, como foi já referido, que continua a afectar o/as profissionais é a grande diferenciação que continua a existir entre profissionais que trabalham em jardins e infância e em creches, com as crianças de menos de 3 anos. As educadoras e educadores que trabalham com este grupo etário, continuam a ter um estatuto diferenciado, não sendo considerados docentes.

No ano de 1997 é publicada uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo que veio determinar que a formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico, passasse a conferir o grau académico de licenciatura. Os cursos passam a ter uma duração de 4 anos, à semelhança do que já acontecia para a/os profissionais dos outros níveis de ensino.

Na sequência desta alteração, foram definidas as condições para que profissionais titulares do grau de bacharelato (3 anos de duração) pudessem prosseguir os seus estudos de forma a poder adquirir o grau académico de

⁴ Posteriormente passou a ser designado por *Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua*.

licenciatura. Visando este objectivo, são criados cursos de complemento da formação científica e pedagógica e cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas. Para ambos os cursos, foram definidas diferentes áreas possíveis, sendo explicitadas as linhas gerais de funcionamento e os critérios de acesso a considerar pelas escolas de formação.

A par destas alterações, foi também criado o *Instituto Nacional de Acreditação de Professores* (INAFOP), para o desenvolvimento de um sistema de acreditação dos cursos superiores que certifiquem qualificação profissional específica para a docência. A criação deste Instituto, veio dar resposta à necessidade de ser definido um melhor ordenamento de toda a formação docente. Na sequência do trabalho realizado por este Instituto foram definidos o *Perfil geral de Desempenho do Educador e do Professor* e do *Perfil específico de desempenho definido para o Educadores de Infância*, e os *Padrões de qualidade da formação inicial de Professores* publicados em Agosto de 2001 e que deveriam servir de base ao sistema de acreditação dos cursos de formação inicial. A mudança política do governo, em 2002, veio no entanto determinar a extinção do INAFOP, deixando em aberto a necessidade de se proceder ao desenvolvimento de um sistema de acreditação dos cursos.

Paralelamente, perspectivam-se novas alterações em consequência da Declaração de Bolonha, que em 1999 foi assinada por 29 Estados europeus, incluindo Portugal, com o objectivo de estabelecer até 2010 um espaço europeu para o ensino superior. Neste sentido foram definidos novos princípios reguladores para a acreditação e estruturação dos cursos, estando em discussão uma reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo, que entre outros aspectos implicará uma reformulação dos cursos de formação inicial de educadores e professores.

Também no final da década de 90 é de assinalar a organização do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância (GEDEI), associação criada com a finalidade de reunir diferentes investigadores e instituições que desenvolvem trabalhos de pesquisa nesta área. De acordo com os seus Estatutos, esta Associação (1998) tem como principal finalidade a partilha de investigação e práticas de formação. A sua organização revela uma nova preocupação no desenvolvimento da educação de infância.

Já em 2007 é publicado o estatuto de habilitação profissional para a docência (Decreto-lei 43/2007) que paralelamente à adequação dos cursos ao processo de Bolonha veio determinar a possibilidade de existir uma formação única para a



educação pré-escolar e básica, passando a ser utilizada uma nova terminologia na formação do/as educadores de infância que até aqui era exclusiva da educação básica.

Este documento veio implicar grandes alterações a nível da formação e do estatuto do/as profissionais de educação de infância relativamente aos docentes dos outros níveis de ensino.

Formação e Desenvolvimento Profissional

O processo de desenvolvimento profissional, de acordo com Nóvoa (1998) é concebido como um processo complexo, pluridimensional, que tem que ser enquadrado no contexto sócio-histórico que lhe está subjacente. A história recente da profissão e a indefinição da política educativa existente para a infância, tem vindo a implicar diferentes tipos de imprecisões e dificuldades que afectam o desenvolvimento profissional das educadoras e educadores.

São ainda muitas as desigualdades que existem no seio do grupo profissional, nomeadamente a grande diferenciação relativamente às educadoras e educadores que trabalham com crianças com menos de 3 anos.

Paralelamente, as diferenças que se verificam a nível da formação, têm implicações a vários níveis, nomeadamente em relação à forma de conceber a profissão e a prática pedagógica. Apesar de muitas destas diferenças se irem esbatendo ao longo da experiência profissional, estas começam por se observar na forma como são vividos os primeiros anos de trabalho. Neste sentido, surge a necessidade de conceber modelos de formação menos *normativos*, que favoreçam o desenvolvimento de uma atitude mais flexível e reflexiva, facilitadora de uma melhor adequação à especificidade de cada realidade.

Em menos de 30 anos foram muitas as alterações definidas, observando-se algumas contradições que dificultam um verdadeiro desenvolvimento *sustentado* deste nível de ensino. Como refere João Formosinho é importante que o papel do Estado seja redefinido no sentido de passar a existir: *Mais Estado, Menos Estado e Melhor Estado*. Apesar de não ter que ser o único responsável pelo apoio à expansão e desenvolvimento da educação de infância, o Estado tem que assumir um papel mais activo na coordenação, apoio e inspecção, de forma menos burocrática e mais eficaz (Formosinho, 1996).

A maior autonomia profissional nomeadamente a nível da gestão dos estabelecimentos educativos pode facilitar uma melhor gestão do processo de formação. Continuam no entanto a predominar algumas ambivalências tanto por parte da/os profissionais como por parte dos serviços responsáveis, predominando uma lógica de uniformização de respostas, independentemente das características específicas de cada realidade.

“O desafio da reestruturação na educação e em outros contextos consiste em abandonar ou atenuar os controlos burocráticos, os decretos inflexíveis, as formas paternalistas de confiança e os arranjos rápidos ao nível do sistema, para escutar, articular e unir as vozes díspares dos professores e dos outros parceiros educativos (...). Trata-se igualmente de instituir confiança nos processos de colaboração, de risco e de melhoramento contínuo, bem como forma de criar tipos mais tradicionais de confiança entre as pessoas. Trata-se, finalmente, de apoiar e fortalecer as culturas das escolas e aqueles que estão nelas envolvidos, de apoiar e fortalecer as culturas das escolas e aqueles que estão nelas envolvidos, de modo a que possam realizar eles próprios as mudanças, numa base contínua.” (Hargreaves, 1998, p. 295)

A maior autonomia e reconhecimento da profissão surgem como condições básicas para um maior desenvolvimento profissional facilitador de uma participação mais activa e crítica na forma de vivenciar a profissão. No entanto, as grandes desigualdades que se continuam a verificar, o grande número de indefinições que tem caracterizado a história da educação de infância, são entraves que afectam o processo de desenvolvimento profissional de muitas educadoras e educadores.

Referências Bibliográficas

- Ataide, M^a J. (1988). Entrevista. *Cadernos de Educação de Infância*, 6, 11- 12.
- Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de formação das associações de escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE.
- Bourdoncle, R. (1991). La profession des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- Cardona, M.^a J. (1989). *Analyse comparative des plans d'études des cours de formation d'instituteurs de l'école maternelle dans les ESE (publiques)*. Caen: Université de Caen (Doc. não publicado).



- Cardona, M.^a J. (1993). A formação de educadores de infância nas Escolas Superiores de Educação públicas. *Revista ESES*, 4, 65-73.
- Cardona, M.^a J. (1996). Os educadores de infância do distrito de Santarém. *Revista ESES*, 7, 65-73.
- Cardona, M.^a J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Ed.
- Cardona, M.^a J. (2001). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Revista Infância Educação e Práticas*, 5, 43-62.
- Cardona, M.^a J. (2001). *Modèles de formation initiale et développement professionnel. Les instituteurs de l'école maternelle au Portugal*. Tese de doutoramento. Caen: Université de Caen.
- Cardona, M.^a J. (2006). *Educação de Infância. Formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Ed. Cosmos.
- CEI (1990). 10 anos! – Um grupo de pioneiras olha sobre o passado da associação. *Cadernos de Educação de Infância*, 16, 4.
- Domingues, D. N. G. (1998). Professores e prática pedagógica na escola de massas. In M. M. Silva (Coord.), *A Educação escolar em mudança* (vol. II)(pp. 3-16). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Escola de Educadores de Infância (Org.) (1979). *Bodas de prata da escola de educadoras da infância (1954-1979)*. Lisboa: Escola de Educadores de Infância.
- Estrela, M.^a T. & Estrela, A. (Coord.) (1991). *Curso de educadores de infância. Um estudo de avaliação*. Lisboa: ME/GEP.
- Formosinho, J. (1996). *Modelo sócio-organizacional da educação pré-escolar. Relatório*. Lisboa: ME (Doc. Policopiado).
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed.
- Gomes, J. F. (1986). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Ed. INIC.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura na idade pós-moderna*. Lisboa: McGrawHill.
- ME/DEB (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: ME/DEB.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs* (2 Vol.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1989). *Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF/UTL.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação Contínua de professores. Realidades e perspectivas* (pp. 15-39). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1998). La profession enseignante en Europe: Analyse historique et sociologique. In A. Nóvoa, *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*(pp. 147-187). Lisboa:

EDUCA/ Universidade de Lisboa.

Oliveira-Formosinho (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Revista Infância Educação e Práticas*, 1, 153-174.

Ponces de Carvalho, A. (1991). *Éléments pour l'histoire d'une école de formation des instituteurs de maternelle*. Lisboa: Ed. João de Deus.

Ponces de Carvalho, M.^a L., D. R. (1987). Os jardins-escolas João de Deus. *Cadernos de Educação de Infância*, 4, 19-21.

Roldão, M.^a C., Costa, F., Reis, P., Camacho, G., Luís, H. & Duarte, G. (2000). *Avaliação do impacto da formação. Centros de formação da Lezíria e Médio Tejo. 1993-1998*. Santarém: Ed. Colibri/ESE Santarém.

Silva, I. L. (1990). Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In. A. Estrela (Org.), *Formação de professores por competências – Projecto FOCO. Uma experiência de formação contínua* (pp. 47-77). Lisboa: F. C. Gulbenkian.

Teodoro, A. (1997). *Poder e participação em educação*. Lisboa: Ed. Universidade Lusófona.

UNESCO (1982). *Para uma política da Educação em Portugal*. Lisboa: L. Horizonte.

Legislação Consultada

Lei 233 - 7/7/1914 – Cria Escolas Normais para substituir as Escolas de formação já existentes

Decreto 18646-19/7/1930 – Escolas Normais Primárias passam a Escolas Magistério Primário

Decreto 20254-25/8/1931 – Altera Escolas Magistério suspende curso do Magistério Infantil

Decreto 21695 -29/9/1932 – Novas alterações nos cursos das Escolas do Magistério Primário

Decreto 25311- 10/5/1935 – Aprova programas das Escolas do Magistério Primário e Infantil

Decreto 27279- 24/11/1936 – Diminui habilitações profissionais e veda acesso ao Magistério

Decreto-Lei 30135 - 14/12/1939 – Cria a Escola Normal Social

Decreto-Lei 32243 - 9/1942 – Estabelece a reabertura das Escolas do Magistério Primário

Decisão – 11/5/1954 – Estatutos do *Instituto de Educação Infantil* (Mitza)

Decisão –21/6/1955 – Estatutos da *Escola de Educadores de Infância de Lisboa* (M^a Ulrich)

Despacho 11/65 – Cria Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal (IFAS)

Decreto-Lei 54/73 - 12/2/1973 – Cria a Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE)

Despacho-24/6/1973 – Cria escolas públicas para formação ed. infância (Coimbra, Viana Castelo)

Lei 5/73 - 25/7/1973 – Reforma do sistema educativo (Reforma Veiga Simão)

Despacho 283- 31/7/1976 – Suspende criação dos cursos públicos de formação de ed. infância

Lei 5/77 - 1/2/1977 – Cria a rede pública de educação pré-escolar do Ministério da Educação

Lei 6/77 - 1/2/1977 – Cria as Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI)

Despacho 44/77-3/5/1977 – Torna obrigatório ensino secundário para acesso aos cursos formação

Decreto-Lei 427-B/77-14/10/1977 – Cria Ensino Superior de Curta Duração



Decreto-Lei 513-T/79-26/12/1979 – Ensino Sup. Curta Duração passa a Ensino Superior Politécnico

Decreto-Lei 519-R2/79-29/12/1979 – Estatuto Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI)

Decreto-Lei 542/79-31/12/1979 – Estatuto dos Jardins de Infância da rede pública do M.E.

Portaria 26-G/80-9/1/1980 – Programas disciplinas cursos públicos de formação

Decreto-Lei 171/80-19/6/1980 – Sobre colocação de educadora/es e professora/es

DR/56 – 19/7/1981 – 1ºs estatutos da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI)

Portaria 352/86 - 8/7/1986 – Cria os cursos de formação inicial das ESE

Lei 46/86 - 14/10/1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho 100/SEES/86-16/10/1986 – Define início da ESE de Viseu em regime experimental

Decreto-Lei 200/87-2/5/1987 – Define normas do concurso de profissionais de educação de infância

Portaria 336/88 - 28/5/1988 – Regulamenta prática pedagógica dos cursos das ESE

Decreto-Lei 344/89 - 11/10/1989 – Ordenamento jurídico da formação

Decreto-Lei 139-A/90-28/4/1990 – Estatuto da Carreira Docente do ensino não superior

Lei 54/90 - 5/9/1990 – Estatuto e autonomia das escolas do Ensino Superior Politécnico

Decreto-Lei 249/92 de 9/11/92 – Regime Jurídico da Formação Contínua

Lei 5/97 – 10/2/97 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei 95/97 – 23/4/97 – Regulamenta a formação especializada

Decreto-Lei 147/97 – 11/6/97 – Regime jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar

Despacho 5220/97 - 4/8/97 – Define as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Lei 115/97 - 19/9/97 – Alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo

DR 96 – 24/4/98 – Estatutos Grupo de Estudos p/ o Desenvolvimento da Ed. de Infância (GEDEI)

Decreto-Lei 115-A/98-4/5/98 – Regime autonomia e gestão das escolas do ensino não superior

Decreto-Lei 290/98–17/9/98 – Cria Instituto Nacional de Acreditação da Formação Professores (INAFOP)

Decreto-lei 240/01 de 30/8/01 – Perfil geral de Desempenho do Educador e do Professor

Decreto-Lei 241/01 de 30/8/01 – Perfil específico de desempenho do Educador de Infância

Decreto-Lei 35/03 de 27/2/03 – Alteração ao sistema de colocação da/os docentes

Decreto-Lei 18/04 de 17/1/04 – Alteração ao sistema de colocação da/os docentes

Decreto-Lei 43/07 de 22/2/07 – Habilitações profissionais para a docência