Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação
2004

Ana Maria Sarmento Coelho

Educação e Cuidados em Creche
Conceptualizações de um grupo de educadoras

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

prodep III
União Europeia
Fundo Social Europeu

o júri

presidente	Prof. Doutor João Pedro Paiva de Oliveira
vogais	Prof. Doutor José Pereira da Costa Tavares
	Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
	Prof. Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Costa Madeira
	Prof. Doutora Teresa Maria Sena de Vasconcelos
	Prof. Doutora Maria João Cardona Correia Antunes

agradecimentos

À Prof. Doutora Gabriela Portugal pelo permanente encorajamento, pela confiança que depositou em mim ao longo do processo de elaboração deste trabalho, e especialmente pela sua atitude de orientação empenhada, rigorosa e disponível.

Às educadoras que participaram neste estudo pela sua disponibilidade, frontalidade e empenhamento, e porque o seu contributo foi inestimável e a condição necessária à concretização deste percurso.

Ao Prof. Doutor Rui Paixão pelo seu sentido crítico e pela amizade que representou o seu contributo na revisão do texto final.

Aos Conselhos Directivos (anterior e actual) e Científico da Escola Superior de Educação de Coimbra pelas condições institucionais que viabilizaram a minha disponibilidade para esta tarefa.

Aos meus amigos da Escola Superior de Educação de Coimbra pelo seu estímulo e pelo incentivo que resultou das suas expectativas positivas, valiosas especialmente nos momentos de incerteza e de cansaço. Agradeço em especial o apoio mais directo de algumas colegas, as Dras Anabela Ramalho, Madalena Baptista, Paula Neves e Vera do Vale.

Aos meus amigos por se terem feito sentir sempre presentes e solidários.

Ao meu pai e tio Luís pelos afectos que na saudade se prolongaram como confiança e incentivo.

À minha família pelo estímulo, compreensão e tolerância, e em especial ao Francisco, Manuel e João por todos os sacrifícios a que este meu percurso os obrigou.

resumo

Em Portugal tem sido realizada pouca investigação acerca da educação e cuidados de crianças pequenas em contextos colectivos de atendimento. Embora seja aceite que uma das principais variáveis que afectam a qualidade da creche se relaciona com a formação e desempenho dos educadores que aí trabalham, o modo como eles compreendem as suas práticas e contextos de práticas não têm sido interrogados.

O presente trabalho tomou como referência o designado "paradigma do pensamento do professor", e foi realizado através de uma abordagem qualitativa (a *grounded theory*), tendo conduzido à formulação de um modelo compreensivo das conceptualizações (crenças e teorias implícitas) de um grupo de educadoras acerca da educação e cuidados de crianças em creche. Esse modelo procura condensar os dados que emergiram do processo analítico e que dizem respeito aos processos através dos quais as educadoras dão significado às suas práticas em creche, aos princípios que lhes servem de orientação, aos dilemas que enfrentam na definição de padrões de acção e na construção curricular, bem como ao modo como a experiência efectiva nesse contexto questiona e é também interrogada pelas suas ideias prévias acerca da educação não parental e acerca da sua própria profissionalidade como educadoras de creche.

abstract

Very little research has been carried out in Portugal into the care and education of children under three. Although it is widely accepted that one of the main variables that influences child care quality relates to the practitioners education and performance, the question of the way practitioners understand their practices and contexts of practice has not been addressed.
The theoretical framework of this study was the “teacher thinking paradigm”, and grounded research methodology was employed in order to develop a comprehensive model of the conceptualizations (beliefs and implicit theories) of a group of early child teachers about the education and care of young children in child care centers.
The model built through the research process focus on the way early child teachers create meanings for their practices in child care centers, the principles that serve to them as orientation, the dilemmas they face in the definition of patterns of action and in the curricular construction, as well as the way their effective experience in those settings questions and is also interrogated by their previous ideas concerning non parental education and also concerning the specific professional nature of their own roles and missions.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. INFÂNCIAS E CONTEXTOS DE INFÂNCIA 9

1.1. Perspectivas em torno da infância e do seu atendimento 9

1.1.1. A infância e a educação de infância como construções sociais 9

1.1.2. Em direcção a uma abordagem integrada da educação de infância 17

1.2. A educação e os cuidados para as crianças entre os 0 e os 3 anos em Portugal 21

1.3. O debate sobre a creche: do estudo dos efeitos à problemática da qualidade 27

1.3.1. A investigação dos efeitos da creche 27

1.3.1.1. A determinação da influência directa da educação não parental 30

1.3.1.2. A pesquisa dos efeitos conjugados 40

1.3.2. A questão da qualidade 49

1.3.2.1. A qualidade como construto global 51

1.3.2.2. Concepções multidimensionais da qualidade 54

1.3.2.3. O questionamento do conceito de qualidade 64

2. DIMENSÃO EDUCATIVA DA INTERVENÇÃO EM CRECHE 69

2.1. Os currículos em educação de infância 71

2.1.1. Breve perspectiva histórica sobre os currículos em educação de infância 72

2.1.2. A diversidade dos currículos em educação de infância 75

2.1.3. Os modelos curriculares na educação de infância em Portugal 80

2.1.3.1. As práticas curriculares mais comuns 80

2.1.3.2. As orientações curriculares para a educação pré-escolar 83

2.2. Currículo e princípios educativos para a creche 86

2.2.1. As orientações da NAEYC para a creche 89

2.2.1.1. Enquadrando as práticas “desenvolvimentalmente adequadas” 90

2.2.1.2. As DAP 92

2.2.1.3. As orientações específicas para a creche 96

2.2.1.4. As críticas às DAP 97

2.2.2. Análise de outras propostas curriculares para a creche 99

2.2.2.1. O modelo de Willis e Riccuitti 99

2.2.2.2. O modelo de Gonzalez-Mena e Eyer 100

2.2.2.3. O modelo de Cataldo 102

2.2.2.4. O modelo de Goldschmied e Jackson 104
2.2.2.5. O modelo de Post e Hohmann 105
2.2.2.6. O modelo de Bergen, Reid e Torelli 108
2.2.3. Reflexões finais em torno da intencionalização educativa em creche 111

3. PROFISSIONALIDADE E SABERES DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA 119

3.1. A docência como profissão 122
3.1.1. Os conceitos de profissão e de profissionalização 122
3.1.2. As perspectivas das diversas correntes sociológicas 123
3.2. O educador de infância como profissional 129
3.2.1. Profissão e profissionalização em educação de infância 131
3.2.2. O desenvolvimento profissional 137
3.2.3. A profissionalidade específica do educador de infância 142
3.3. O conhecimento profissional em educação de infância 145
3.3.1. O conhecimento profissional na docência 145
3.3.2. O conhecimento profissional dos educadores de infância 148

4. CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO DO PENSAMENTO DOS PROFESSORES/EDUCADORES 153

4.1. Tendências dominantes na investigação educacional 154
4.1.1. A investigação processo-produto 155
4.1.2. Os modelos mediacionais e ecológicos 160
4.2. A investigação dos pensamentos do professor 163
4.2.1. Pressupostos básicos do paradigma do pensamento do professor 165
4.2.2. Linhas da investigação centrada nos pensamentos do professor 167

5. CRENÇAS, CONHECIMENTOS E TEORIAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES/EDUCADORES 171

5.1. Crenças, teorias implícitas e construtos 172
5.1.1. As crenças educacionais 172
5.1.2. As teorias implícitas 180
5.1.3. Os construtos pessoais 182
5.2. Conhecimento e teorias práticas 184
5.2.1. Duas correntes principais no estudo do conhecimento e das teorias práticas 189
5.2.1.1. Os contributos de Elbaz e de Clandinin e Connelly 190
5.2.1.2. O contributo de Schön 193
5.3. Estudos realizados com educadores de infância 195
5.4. Questões metodológicas da investigação das crenças e do conhecimento prático ... 209
5.5. Teoria e experiência em educação de infância 211

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO QUALITATIVO

6. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO 217

6.1. A investigação qualitativa 219
6.2. A *Grounded Theory* 227
6.2.1. Primórdios e fundamentos 227
6.2.2. A especificidade de uma *grounded theory* 229
6.2.2.1. Elementos de uma *grounded theory* 230
6.2.3. Características da *Grounded Theory* como método 231
6.2.3.1. Formulação do problema e recolha dos dados 231
6.2.3.2. Codificação e análise comparativa constante 232
6.2.3.3. Amostragem teórica 235
6.2.4. A revisão da literatura 236

7. O PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO 239

7.1. Definindo o objecto do estudo: Finalidade e questões iniciais da investigação 240
7.2. A escolha da metodologia 242
7.2.1. Os instrumentos de pesquisa 243
7.2.2. As educadoras participantes 245
7.2.3. Desenvolvendo o processo de amostragem teórica 247
7.2.4. O processo analítico e a identificação da "teoria emergente" 248
7.3. A credibilidade da investigação 250

8. EDUCAÇÃO E CUIDADOS EM CRECHE:
UM MODELO COMPREENSIVO DAS CONCEPTUALIZAÇÕES DAS EDUCADORAS 253

8.1. A agenda das educadoras 255
8.1.1. "Centrar-se na afectividade" 256
8.1.2. Individualizar a intervenção 268
8.1.3. Desenvolver e socializar a criança 282
8.1.4. Articular com as famílias 291
8.2. Desenhando o currículo 300
8.2.1. Definir uma intencionalidade 302
8.2.2. Organizar e gerir o contexto educativo 323
8.2.3. Prever e regular 339
8.3. (Re)definindo a profissionalidade 345
8.3.1. "Tornar-se educadora de creche" 347

8.3.2. Identificar os saberes profissionais ……..… 358
8.4. (Re)formulando as concepções acerca da creche …… 364
8.4.1. Pensar a educação não parental e a creche …… 364
8.4.2. "Transformar a creche num bem" …… 370

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS …… 377

BIBLIOGRAFIA …… 395

ANEXOS …… 437

INTRODUÇÃO

Em Portugal tem sido realizada pouca investigação acerca da educação colectiva de crianças em creche, o que se reflecte na escassez de literatura acerca desta temática.

Embora seja socialmente aceite que as experiências precoces têm um impacto duradouro no desenvolvimento da criança, e também que uma das principais variáveis que influenciam a qualidade dos cuidados e educação da criança em creche se relaciona com a formação e o desempenho dos profissionais que aí trabalham, o modo como eles compreendem as suas práticas e contextos de práticas não têm sido interrogados.

De facto, o estudo do pensamento dos educadores, e em particular a investigação das suas crenças, teorias implícitas ou conhecimentos práticos, e do modo como se articulam com as práticas que desenvolvem, é um campo pouco explorado. Como afirma Teresa Vasconcelos (1997), os educadores de infância são, de todos os professores, aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder, o que terá determinado a menor atenção que tem sido dada à investigação das suas práticas e dos seus pensamentos, ou, na expressão da autora, "às suas vozes" (p. 33).

O nosso estudo partiu, pois, do interesse em dar voz aos educadores que trabalham em creche, procurando apreender o modo como eles compreendem a sua actuação nesse contexto, os significados que constroem e os princípios que lhes servem de orientação para enfrentarem as situações incertas, singulares e específicas desse mundo interaccional.

No trajecto para dar corpo a este interesse e tornar possível a sua formulação como objecto de pesquisa, assumimos o pressuposto de que, à medida que se defende a promoção da profissionalização das pessoas que trabalham no domínio da educação de infância, parece crítico perceber a natureza da sua prática profissional e das crenças e conhecimentos que ela mobiliza e desenvolve.

Nessa medida, pretender "dar voz" aos educadores em creche procura ser também uma forma de assumir que se a creche "está para ficar", se a certificação da qualidade está na ordem do dia, o percurso da profissionalização não é necessariamente um percurso marcadamente "tecnicista". Íntimo, pessoal, específico, não são traços que procuremos ignorar na investigação dos pensamentos do educador em creche. Pelo

contrário, o nosso esforço vai no sentido de considerar essas dimensões no que elas se relacionam com o esforço dos próprios educadores para apreender e desenhar um significado preciso ainda que subjectivo para o seu desempenho do dia-a-dia. Neste sentido "dar voz" ao educador em creche é também pretender identificar as dimensões especificamente profissionais do seu trabalho, reconhecendo o que existe de pessoal, comunicacional e necessariamente privado na missão que ele assume. Trata-se no fundo de, à semelhança da intensa produção de literatura sobre os professores "que procura 'desocultar' uma profissão que todos conhecem do exterior, mas cuja interioridade só muito dificilmente se vem abrindo a olhares alheios" (Estrela, 1997, p. 9), assumir que o nosso estudo visa interesses práticos e emancipatórios (Habermas, 1973, in op. cit.), procurando desocultar as práticas dos educadores em creche e aspirando a que o seu resultado possa ser reconhecido como socialmente válido (Greenwood & Levin, 2000) e profissionalmente capacitador.

Sob o ângulo dos seus fundamentos conceptuais e metodológicos assumimos que a partilha da significação das experiências constitui um modo de aceder a uma compreensão do mundo da prática tal como ele é visto pelos seus protagonistas (Schoonmaker & Ryan, 1996), e também a ideia de narrativa de acordo com a qual nós compreendemos as nossas vidas contando histórias acerca delas (Connelly & Clandinin, 1998). Deste modo se foi desenhando o nosso próprio itinerário como investigadora, através da intenção de, em conjunto com educadores de creche, organizar uma leitura das suas experiências profissionais, assumindo a subjectividade e a qualidade afectiva dessas experiências como um aspecto inerente ao nosso objecto de estudo. Pretendíamos essencialmente que o nosso encontro com os educadores que viessem a colaborar neste estudo pudesse encorajar a formulação uma definição compreensiva das suas concepções práticas e implícitas, o que, como também refere Marland (1998), sabemos ser raramente proporcionado ou favorecido nos seus contextos de trabalho e até mesmo nos processos de formação a que têm acesso.

A nossa investigação pretendeu, pois, explorar as conceptualizações (crenças e teorias) que os educadores organizam através da sua experiência com crianças com menos de três anos em contexto de creche, nomeadamente as suas crenças e teorias em relação a esse contexto, às crianças e ao processo educativo. Para tal, partimos das seguintes questões gerais:

- quais os aspectos relevantes das conceptualizações (crenças e teorias) que os educadores em creche evidenciam a partir da descrição e interpretação das suas práticas e contextos de prática?
- como se organizam essas crenças e teorias?
- como é que essas crenças e teorias lhes servem de orientação para as suas práticas?

Constituindo estas as questões de investigação iniciais, a sua reformulação e especificação sob a forma de questões analíticas mais precisas foi sendo ditada pela recolha e análise simultânea dos dados.

O estudo que desenvolvemos estruturou-se portanto em torno da sua legitimização conceptual no âmbito do paradigma do pensamento do professor (Marcelo, 1987) e, em termos metodológicos, da opção pela *grounded theory* (Glaser & Strass, 1967), opções que serão explanadas no corpo desta dissertação.

Importa todavia esclarecer, no que se refere à estrutura adoptada para a sua apresentação, que ainda que essa estrutura se tenha formalizado através da divisão em duas partes distintas (o enquadramento teórico e a apresentação do estudo qualitativo), ela corresponde a uma construção que se foi organizando no tempo como um processo interdependente, já que a delimitação dos conteúdos a analisar e a sua formatação como capítulos independentes foi sendo sucessivamente reformulada em função dos temas que foram emergindo a partir do próprio processo de investigação.

Assim, ainda que os capítulos relativos ao "aparato conceptual" e respectiva legitimização desta investigação (Zabalza, 1994, p. 29) e ao seu enquadramento metodológico tenham sido os primeiros a serem por nós delineados, eles surgem no corpo do texto numa sequência que nos pareceu, na fase final de redacção da dissertação, ser aquela que a tornava mais inteligível. Na organização do texto final procurámos que a justificação da inclusão de cada um dos capítulos e a definição dos seus conteúdos fossem sendo clarificados, e que a sua leitura tornasse perceptível o modo como eles se organizam como uma narrativa da nossa própria construção dos temas para que a delimitação do campo e do objecto de estudo e, posteriormente, o próprio desenvolvimento da investigação nos foram encaminhando.

A estrutura final desta dissertação pode ser sumariada do seguinte modo:

A primeira parte inicia-se com um capítulo em que se procura fundamentalmente reflectir sobre as modalidades de cuidados e educação das crianças entre os 0 e os 3

anos, e em particular sobre a creche, reflexão que enquadrámos no contexto mais vasto do debate actual acerca da infância e dos seus contextos de desenvolvimento e socialização. Nesse capítulo procura-se fundamentalmente traçar um quadro de referência acerca das novas conceptualizações sobre a infância e os serviços que lhe são destinados, como ponto de partida para a análise mais focalizada da creche, que organizámos sequencialmente partindo da problemática dos seus efeitos para nos centrarmos depois no debate acerca da qualidade.

O segundo capítulo centra-se na análise do processo de intencionalização educativa da intervenção em creche, abordando-a sob o ângulo da reflexão sobre o modo como curricularmente esse contexto poderá ser compreendido. A opção por abordar a dimensão educativa da acção em creche sob o ângulo do currículo resultou da intenção de enquadrar aspectos relativos, nomeadamente, a ideologias ou teorias educacionais, ou ainda a perspectivas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, especificamente sob o ângulo da problematização dos aspectos que deverão ser considerados na formulação de quadros de referências que sirvam de suporte ao desenvolvimento concreto de práticas e à organização de oportunidades educacionais que apoiem a tendência intrínseca e precoce da criança para se relacionar, aprender, desenvolver e construir conhecimentos.

O terceiro capítulo centra-se na problematização da questão da profissionalidade do educador e da identificação do corpo de saberes próprios da profissão. Nesse capítulo são abordadas questões ligadas com a definição da docência como profissão, com a especificidade da profissionalidade do educador em função da singularidade das suas missões e dos seus contextos de trabalho, e com a natureza dos saberes que são constitutivos da emergência da educação de infância como âmbito profissional.

O quarto capítulo procura enquadrar a emergência do paradigma do pensamento do professor no âmbito das principais linhas de investigação educacional, sintetizando as consequências que resultaram da emergência desse paradigma, os seus pressupostos básicos e respectivas linhas de investigação.

O quinto e último capítulo da primeira parte aprofunda alguns conceitos que nos ajudaram a delimitar o campo de investigação, em particular os de *crenças e teorias implícitas* (Spodek, 1888a, 1988b; Clark & Peterson, 1990), *conhecimento prático* (Elbaz, 1983; Clandinin & Connelly, 1987), e *teorias práticas* (Sanders & McCutcheon, 1986; Handal & Lauvas, 1987). Nesse capítulo é também apresentada uma revisão dos estudos realizados nesta área com educadores de infância.

A apresentação do estudo por nós desenvolvido inicia-se com um capítulo dedicado ao seu enquadramento metodológico, o qual procura resumir as nossas opções localizando-as em termos paradigmáticos. São apresentados os motivos que determinaram a escolha da *grounded theory*, bem como as principais características desta metodologia.

No capítulo seguinte (sétimo capítulo) é apresentado o projecto de investigação, sendo descritos os procedimentos e o percurso metodológico efectivamente concretizados, nomeadamente no que se refere ao processo de amostragem, aos instrumentos de pesquisa e ao processo analítico.

No capítulo oitavo são extensamente apresentados os dados e a sua leitura interpretativa, que condensámos sob a forma de um modelo compreensivo das conceptualizações de um grupo de educadoras acerca dos cuidados e educação em creche.

Finalmente, no capítulo nono é apresentado um conjunto de considerações finais que, mais do que conclusões, pretende condensar a nossa leitura dos dados, destacando a reflexão a que o processo de investigação nos conduziu através da sistemática interrogação das conclusões que, como em qualquer pesquisa qualitativa, foram sendo continuamente geradas, questionadas e reformuladas.

CAPÍTULO 1 – INFÂNCIAS E CONTEXTOS DE INFÂNCIA

A reflexão acerca das modalidades de cuidados e educação das crianças entre os 0 e os 3 anos, e em particular a interrogação acerca da creche, parecem-nos dever ser, em primeiro lugar, enquadradas no contexto mais vasto do debate actual acerca da infância e dos seus contextos de desenvolvimento e socialização.

Estando o aprofundamento histórico para além do escopo da nossa análise, centrar-nos-emos nos traços mais evidentes do debate actual acerca desta temática, incluindo apenas algumas breves notas sobre os seus determinantes históricos, na medida em que tal se afigurar necessário à compreensão dos discursos actualmente produzidos acerca da infância, das particularidades que marcam a sua emergência como categoria social, e do modo como essas particularidades influenciam as perspectivas actuais acerca dos serviços destinados à infância.

Fundamentalmente o que pretendemos no primeiro ponto deste capítulo é traçar um quadro de referência acerca das novas conceptualizações sobre a infância e os serviços que lhe são destinados, como ponto de partida para a análise mais focalizada da creche, que desenvolveremos partindo da problemática dos seus efeitos para nos centrarmos depois no debate acerca da qualidade.

1.1. PERSPECTIVAS EM TORNO DA INFÂNCIA E DO SEU ATENDIMENTO

1.1.1. A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÕES SOCIAIS

Um dos traços mais evidentes da sociedade contemporânea ocidental é, sem dúvida, a aparente contradição entre, por um lado, a tendência para se estandardizar, e, por outro, a importância que tende a ser reconhecida à diversidade dos contextos sociais e culturais em que as pessoas vivem, e em que portanto as crianças se desenvolvem. É, aliás, no âmbito deste duplo movimento de leitura e conceptualização dos fenómenos

sociais que se assiste, no domínio do discurso educativo, à emergência de conceitos como os de parcerias, redes ou contratos, que implicam a contextualização dos recursos, das iniciativas e do próprio saber, cuja construção se admite passar pela apropriação de elementos da cultura e da realidade social. Estes aspectos estão hoje presentes quer em documentos orientadores das políticas educativas quer no discurso dos agentes envolvidos, nomeadamente dos educadores, professores e mesmo dos pais. Embora se definam políticas gerais, que prescrevem orientações ou currículos a nível nacional, reconhecem-se *as componentes regionais do currículo*, ou a importância de *contextualizar a acção educativa*, abrindo-se por essa via a possibilidade de se tecerem vivências, aprendizagens e saberes que surjam como significativos em cada escola, em cada jardim de infância ou em cada creche, ou seja, em cada *local* e em cada *tempo* educativos.

É nesta tendência geral da sociedade ocidental contemporânea de aparente revalorização do *local* enquanto contexto de decisão e de iniciativa, que emerge e poderá ser compreendida a revalorização da escola como *local* e *tempo*, como *lugar de encontro* de práticas e saberes socialmente contextualizados, construídos e interpretados, a qual constitui precisamente uma espécie de contra-força à tendência para o mundo se tornar mais homogéneo.

Nas críticas à globalização destaca-se, sem dúvida, o argumento de que ela é uma tendência que, embora encerrando uma ideia de aproximação, entendimento e troca entre as sociedades, conduz também a uma assimilação, e por essa via a uma uniculturalidade empobrecedora (Kagan, 2001). Daí que ganhe força a ideia de ser necessário favorecer a conciliação entre, por um lado, as vias abertas pela sociedade da informação, e, por outro, a identidade culturalmente enraizada, a aceitação da diversidade (cultural, étnica, religiosa ou de outra natureza), não como um obstáculo a vencer, mas como um recurso para as sociedades, em geral, e para as comunidades educativas e escolares, em particular.

O relatório publicado recentemente pela OCDE acerca das políticas e realidades da Educação de Infância em vários estados membros dessa organização (OECD, 2001) reflecte também esta tendência ao relacionar explicitamente a compreensão das diferentes imagens acerca da criança, presentes nos diversos países, com as políticas e os serviços implementados para o seu atendimento (Kagan, 2001; Moss, 2001). Tal assunção tem implícita a ideia de que a infância é uma construção social, o que implica aceitar que ela não é nem um dado universal nem natural (Pinto, 1997).

> A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de género, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância (Franklin, 1995, citado em Sarmento & Pinto, 1997, p. 17).

Também Moss, Dahlberg e Pence (2000a), reconhecendo o contributo do que tem vindo a ser designado como uma nova sociologia da infância, admitem que de um ponto de vista universal a infância constitui basicamente um facto biológico, e que o modo como a infância é compreendida é socialmente construído, originando sobre ela diversos discursos que, por sua vez, a definem como categoria social:

> There are many different ways of understanding the child – for example, as an empty vessel, to be filled with knowledge by adults; as an innocent in the golden age of life; as the natural or scientific child following biological stages of development; or as a co-constructor of knowledge, culture and identity in relationship with other children and adults (Moss, Dahlberg & Pence, 2000a, p. 109).

À definição da infância como uma construção social associa-se estreitamente a crítica à ideia de *criança universal*, considerada como uma ideia "moderna e positivista", que, pretendendo construir uma verdade universal, corresponde fundamentalmente a uma categoria criada pela linguagem, segundo critérios de racionalidade e de acordo com uma visão essencialmente normativa. Cannella (1997) faz notar como no domínio da educação tem sido reconhecida a modificação das concepções acerca da infância, ao longo do tempo e em função de diferentes contextos históricos. Todavia, considera que o que tem predominado na interpretação desta modificação é a convicção de que progressivamente se atingiria uma concepção mais completa, que permitiria aceder a uma verdade universal porque determinada por critérios de cientificidade e de racionalidade. Na verdade, diversos autores (Rinaldi, 1993, 2001; Leavitt, 1994; Silin, 1995; Cannella, 1997, 1999; Dahlberg, Moss, & Pence, 1999; Burman, 2001; Fleer, 2003a, 2003b, entre outros) têm questionado a visão pré-determinada e universal da infância, bem como a correspondente estandardização das práticas educativas. Aubrey (2002), por exemplo, refere a este respeito a função reguladora que tem sido exercida sobre o campo da educação de infância por um discurso científico dominante, o qual tem moldado a compreensão acerca das crianças e a construção de imagens sobre a infância[1].

[1] Estes autores, adoptando em geral perspectivas pós-modernas, baseiam-se nomeadamente em Foucault, autor que, questionando aquilo que constitui o "conhecimento legítimo", propõe uma análise das relações entre conhecimento e poder, defendendo essencialmente que as descrições e discursos oferecidos pela procura da "certeza" e da "normalidade" se têm organizado e imposto como "regimes de verdade" (cf. Cannella, 1999).

A concepção da infância como uma construção social tem sido ainda marcada pelo progressivo reconhecimento de que as próprias crianças participam da sua determinação, uma vez que como agentes activos e socialmente criativos produzem não apenas as suas culturas infantis com carácter único, mas simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas (Corsaro, 2000). A este respeito parece-nos essencial a distinção proposta por Manuel Pinto (1997) entre duas formas dominantes de encarar os processos de socialização, a primeira das quais a partir da sociedade e dos seus agentes socializadores, e a segunda em função dos sujeitos em processo de socialização e dos seus respectivos mundos sociais. Admitindo, com Giddens (1993, citado em Pinto, 1997), que a socialização não corresponde a uma "programação cultural", através de um processo passivo de absorção, e que a criança é um ser activo desde que nasce, torna-se especialmente importante reconhecer que os processos de desenvolvimento e de socialização devem também ser considerados à luz não só da integração dos valores e práticas dominantes de um dado contexto cultural, mas também da sua apropriação e reconstrução pelos sujeitos em desenvolvimento. Esta perspectiva, que se aproxima da que Corsaro (2000) adopta e designa de *interpretative reproduction* (p. 92), acentua essencialmente o modo como as crianças, produzindo e participando nas suas próprias culturas infantis, estão não apenas a internalizar os valores da sociedade e da cultura, mas a contribuir de modo activo para a sua transformação.

Corsaro (2000), apoiando-se em Qvortrup (1991, in op. cit.) insiste, aliás, na noção de que a infância, como um período culturalmente determinado, é uma categoria estrutural, uma parte da sociedade, que se inter-relaciona com outras categorias como a classe social, o género, o grupo de idade, a família, o trabalho, as condições económicas, cujos re-arranjos ou modificações afectam, por sua vez, a natureza da infância. Modificações operadas nessas categorias, criando configurações diversas, e em particular, no que se refere às sociedades ocidentais, determinando vivências institucionais precoces, contribuem para o desenvolvimento de culturas infantis que, por sua vez, agem como reprodutoras mas também como transformadoras da cultura social mais extensa.

A influência recíproca entre estas diversas estruturas serve também de enquadramento à compreensão não apenas da infância como uma construção social (que apenas em determinado momento se constitui também verdadeiramente como uma categoria social), como também dos serviços destinados ao seu atendimento. Aliás, a noção de que quer a infância quer os sistemas que visam o seu atendimento e educação têm uma origem social e cultural, encontra-se também implícita em Spodek (1993b),

quando, ao contestar a noção de "infância natural" como origem do currículo em educação de infância, afirma que essa ideia não se sustém, na medida em que "não há nada de natural em qualquer escola mesmo na pré-escola. (...) De facto todas as escolas são invenções culturais para fazer coisas às crianças, para as mudar" (p. 9). Na verdade, é hoje amplamente reconhecido que a "invenção" da educação institucionalizada está ligada à evolução das concepções acerca da infância e à sua emergência como categoria social (cf. Cardona, 1997, Magalhães, 1997, e Vilarinho, 2000, no que refere à análise desta problemática no nosso país)[2].

Contudo, para além do reconhecimento do carácter eminentemente cultural e socialmente construído de toda a acção e contexto educativos, para Sarmento e Pinto (1997) o que resulta evidente da concepção da infância como uma categoria social é o pressuposto de que as crianças sejam reconhecidas como actores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas (nomeadamente em virtude da sua dependência), concepção que opõem a uma visão das crianças como meros destinatários de cuidados sociais específicos.

O reconhecimento das crianças como actores sociais, afirmam esses autores, tem levado à discussão acerca dos seus direitos, a qual se tem baseado na distinção tradicional entre direitos de protecção (nomeadamente do nome, identidade, pertença a uma nacionalidade), de provisão (cuidados e educação, entre outros aspectos), e de participação (nas decisões relativas às suas vidas e às instituições em que actuam). Para Sarmento e Pinto (1997) é justamente no domínio do reconhecimento das crianças como actores com pleno direito de participação que têm sido observados menos progressos e maior controvérsia na construção de políticas e na organização e gestão das instituições para a infância.

[2] A variação histórica do conceito de infância na sociedade europeia tem sido traçada, nomeadamente, com base na tipologia apresentada por Hendrick, em 1990, que identifica as seguintes imagens sociais sobre a infância: a *criança romântica*, que surge no século XVIII e é marcada pela valorização da inocência da criança, de que a obra de Rousseau é a referência mais importante; a *criança trabalhadora*, ligada com as mudanças operadas pela revolução industrial, e cuja visibilidade social está relacionada com as críticas que emergem em relação à sua exploração; a *criança delinquente*, cujos comportamentos indigentes precoces ganham também visibilidade a partir das críticas de filantropos sensíveis às suas precárias condições de vida; *a criança médico-psicológica*, cuja imagem social se começa a esboçar nos séculos XVIII e XIX com base nos saberes médicos e biológicos e no discurso higienista, reforçando-se no final do século XIX com as descobertas da psicologia e da psicanálise; *a criança-aluno,* que emerge no final do século XVIII a par do surgimento da escola pública, imagem que é construída a partir da concepção da criança delinquente e da ideia de que apenas uma educação socializadora e moralizadora evitaria a reprodução dos seus comportamentos indesejáveis; *a criança bem-estar* que, resultando do reconhecimento social e legal da natureza infantil, se materializa no aparecimento de novos serviços de apoio à infância, em áreas como a prevenção social, a saúde e a educação (Vilarinho, 2000). Manuel Sarmento (1999, citado no relatório do Conselho Nacional de Educação, 2003) analisa o modo como estas imagens tendem ainda hoje a persistir na sociedade portuguesa.

> Segundo uma linha de pensamento paternalista, as crianças necessitam de protecção, exactamente porque são incapazes de agir com maturidade (ou mesmo, numa versão mais radical do paternalismo, com capacidade racional) por si próprias, num mundo semeado de perigos e obstáculos. Deste modo, a participação – e a autonomia que lhe é correlativa – é contraditória com a protecção necessária ao desenvolvimento da criança (...). Esta perspectiva, na qual não é possível deixar de ver a velha teoria da criança como 'homúnculo' – ser humano miniatural em processo de crescimento – não apenas não considera o princípio pedagógico formulado pela Educação Nova que afirma a autonomia como condição de desenvolvimento – o que, curiosamente, ao invés do paternalismo, faz coincidir protecção com participação -, como retira às crianças o estatuto de actores sociais, destinando-lhe a função exclusiva de destinatários das medidas protectoras dos adultos, inerentemente 'sábios, racionais e maduros' (Sarmento & Pinto, 1997, pp. 19-20).

Esta visão, ainda muito presente na forma como se conceptualiza a organização das modalidades de atendimento e de educação, sobretudo no que se refere à primeira infância, parece-nos aliás haver sido também identificada pelo Departamento de Educação Básica, no seu relatório preliminar ao estudo levado a cabo pela OCDE, a que já aludimos, onde, no ponto relativo às concepções gerais sobre a criança e a primeira infância, se pode ler "(...) subsistem ainda problemas numa sociedade que, muitas vezes, dando uma visão romântica ou uma visão idílica da infância, não reconhece as crianças como actores sociais de pleno direito" (Ministério da Educação, 2000, p. 29). O reconhecimento deste direito, não exclui, como é óbvio, sobretudo no caso de crianças muito pequenas, a assunção da sua imaturidade e a correspondente obrigação de dar resposta às suas necessidades de dependência. Todavia, o direito de participação deverá, neste caso, aludir à noção da criança como um ser competente. Esta noção tem sido reforçada, mesmo em relação às crianças muito pequenas, como mostram os dados da investigação em neonatologia realizada nas últimas décadas (Stern, 1980; Gomes Pedro, 1985; Brazelton, 1987; Sameroff & Emde, 1989; Shonkoff & Phillips, 2000), que têm questionado a imagem do bebé como um sujeito passivo alvo de cuidados e o têm identificado como um ser socialmente orientado, competente e interactivo. No caso da educação de infância, a noção da criança como um ser competente, implica, como afirma Zabalza (1998), pretender não apenas que ela seja feliz e cuidada mas "fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante esses anos que são cruciais" (p. 20).

Numa outra perspectiva, parece-nos ainda importante mencionar o contributo dos estudos interculturais para a compreensão da infância, e dos sistemas que cada sociedade organiza para o seu atendimento e educação, como construções sociais. A comparação dos modos como a educação de infância tende a ser compreendida em diferentes sociedades e culturas, ilustra bem como aquilo que em cada sociedade é julgado apropriado (ou seja, as práticas de socialização e desenvolvimento das crianças),

varia significativamente, mesmo no interior das sociedades ocidentais. O modo de compreender a infância e as práticas educativas traduz-se naquilo que em cada uma das culturas ou grupos sociais tende a ser compreendido como o *nicho desenvolvimental* (Super & Harkness, 1986) aí considerado desejável para que a criança cresça de forma saudável. Ou seja, depende das relações que se estabelecem entre a cultura, os comportamentos parentais, as modalidades formais e informais de guarda e educação, e os resultados considerados desejáveis no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, passando por aspectos como o modo como tende a ser regulada a vida diária das crianças e das suas famílias, o modo de cuidar das crianças e os aspectos psicológicos dominantes associados a esses cuidados. É sabido, por exemplo, como em certas culturas a ênfase é colocada no desenvolvimento da capacidade de a criança se auto-afirmar e ser assertiva (como é o caso dos EUA), enquanto noutras a ênfase é colocada no domínio das relações interpessoais e na capacidade da criança para interagir com os outros de modo considerado adequado (por exemplo no Japão). A estas diferenças nos processos de desenvolvimento que em cada sociedade são mais valorizados, correspondem, por sua vez, em numerosos casos, práticas educativas bastante diferentes, que à luz das "concepções ocidentais dominantes" seriam consideradas inadequadas. Uma prática relativa, por exemplo, ao estabelecimento de rotinas do sono na criança pequena, considerada desejável em algumas sociedades ocidentais (onde desde o nascimento se espera que as crianças tenham quarto próprio e se reprova explicitamente que a criança permaneça no quarto dos pais), apenas foi observada em 10% das sociedades estudadas numa investigação intercultural alargada (Bhavnagri & Gonzalez Mena, 1997). Em algumas culturas os processos de dependência e proximidade física entre a criança pequena e o adulto são altamente valorizados e considerados uma base segura para o desenvolvimento posterior da independência e da exploração da realidade, e as atitudes relativas ao sono dos bebés aparecem como um exemplo do modo como esses valores se traduzem em configurações diversas do *nicho desenvolvimental* que aí é oferecido à criança.

De uma forma mais ou menos explícita cada sociedade mantém, portanto, a sua própria definição de "educação ideal", que se reflecte nos objectivos e expectativas que organiza face ao desenvolvimento da criança e à sua socialização. No campo específico da educação de infância, investigação diversa tem mostrado também como quer os pais quer os educadores de diversas culturas assumem perspectivas diferentes quando avaliam os aspectos ligados à organização do ambiente educativo nas instituições, ao comportamento, qualificação e desempenho dos educadores ou especificamente à

dimensão curricular (Harkness, 1992; Stevenson, Lee & Graham, 1993; Doliopoulou, 1996; Fuller, Holloway & Liang, 1996; Hujala-Huttunen, 1996; Mantovani, 1996, 2001a; Bhavnagri & Gonzalez-Mena, 1997; Weikart, 1999; Hewitt & Maloney, 2000; Ojala, 2000; Gonzalez-Mena, 2001; Goodfellow, 2001; entre outros).

Mas a "pluralidade das infâncias" não deverá ser entendida apenas como uma questão que emerge da comparação entre culturas e sociedades diferentes ou geograficamente diferenciadas. A noção relativa à infância e aos serviços organizados para o seu atendimento como construções culturalmente situadas (Woodhead, 1999; Woodhead, Faulkner & Littleton, 1998; Rinaldi, 2001) encerra a ideia de que não existe "uma infância", mas diversas imagens de infância, as quais são socialmente interpretadas e reconstruídas no seio dos grupos e dos processos sociais que lhes dão origem. Ora em sociedades como as ocidentais, que, em virtude dos movimentos migratórios, tendem a ser cada vez mais marcadas pela diversidade, compreender a infância e definir respostas que sejam adequadas, implica que em cada instituição educativa, como lugar e tempo únicos, se aprofundem, interpretem e interaja com os significados que as crianças, as suas famílias, e os diversos agentes educativos envolvidos conferem à acção educativa em curso.

Admitir uma "pluralidade de infâncias" implica, portanto, assumir a complexidade da realidade escolar e educativa ocidental, uma vez que as instituições educativas tendem a ser cada vez mais frequentadas por crianças com histórias e percursos familiares e culturais diferentes, e também a sociedade portuguesa tende a ser cada vez mais multicultural.

Há muito tempo que se reconhece que a(s) cultura(s) influencia(m) o currículo durante a escolarização formal. No entanto, no caso da educação de infância, estão também em causa, como antes afirmámos, as práticas de socialização precoce e de cuidados culturalmente relevantes e, por essa via, nucleares não apenas para um determinado grupo sociocultural, mas também para cada uma das crianças e para as suas famílias.

1.1.2. EM DIRECÇÃO A UMA ABORDAGEM INTEGRADA E ABRANGENTE DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

As mudanças operadas nos últimos anos no domínio das concepções acerca da família, da infância e dos serviços destinados às crianças mais novas têm determinado o aparecimento de novas terminologias, políticas e programas marcados fundamentalmente por duas características, a saber, a deslocação da função socializadora primária exclusivamente da arena doméstica para uma esfera social mais alargada, e a emergência de uma perspectiva mais abrangente mas também mais integrada dos serviços destinados à infância. A criação, em 1986, da *European Commission Network on Childcare* é justamente considerada como um indicador dessas mudanças, já que a concepção de *childcare* adoptada pela Comissão é apreciada como sendo suficientemente vasta, abarcando diversas medidas necessárias para permitir o emprego, a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, o desempenho apoiado das funções parentais e o bem-estar e desenvolvimento das crianças (Haddad, 2002). Refira-se que, em relação a este aspecto, também o relatório da OCDE (OECD, 2001) identifica o modo como o âmbito da educação e dos cuidados para a infância se tende a deslocar, em diversos países estudados, do domínio estritamente privado para o domínio das medidas e políticas públicas, definindo de forma complementar os papéis assumidos pelas famílias e pelas instituições para a infância (Vasconcelos, 2001)[3].

Haddad (2002), num extenso relatório realizado para a UNESCO acerca dos sistemas relativos aos cuidados e educação para a infância, refere-se à *legitimização da socialização extrafamilia*r como o traço essencial de um novo modelo integrado e abrangente. Considerando que tal corresponde a uma mudança de paradigma de uma abordagem *selectiva e exclusiva* para uma abordagem *universal e inclusiva*, a autora destaca o modo como a natureza multidimensional deste campo e a multiplicidade de factores envolvidos (culturais, históricos, políticos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos e físicos), implicam que se adoptem perspectivas que extravasam limites disciplinares rígidos, e se definam políticas apoiadas em saberes interdisciplinares e abordagens sistémicas, que avancem sobre a mera identificação de relações de causa-efeito e sobre a análise isolada dos contextos imediatos em que a criança se desenvolve.

[3] Teresa Vasconcelos (2001) sintetizou os traços comuns que emergiram do estudo comparativo realizado pela OCDE identificando sete traços nas políticas actuais de educação e cuidados para a infância: a expansão das redes de cobertura no sentido de garantir um acesso universal à educação de infância; a melhoria da qualidade de oferta; a promoção da coerência e coordenação entre as políticas e os serviços; a exploração de estratégias que garantam um investimento adequado no sistema; a melhoria da qualidade de formação e das condições de trabalho dos profissionais; o desenvolvimento de quadros pedagógicos de referência; e, finalmente, o envolvimento dos pais, das famílias e das comunidades (cf. Bennett, 2001, sobre o mesmo assunto).

O modelo de Bronfenbrenner (1979) é, a este respeito, considerado de grande utilidade, justamente porque oferece um quadro de referência para a compreensão do modo como os serviços destinados à infância reflectem o contexto social mais alargado, ajudando a compreender as suas influências históricas e culturais recíprocas. Na verdade, Bronfenbrenner ao definir níveis de sistemas progressivamente mais envolventes, oferece um quadro compreensivo do modo como o desenvolvimento da criança vai sendo directamente afectado não apenas pelas suas transacções específicas com os seus cenários imediatos (microssistemas), mas também pelos contextos mais vastos em que esses cenários se inserem e pelas suas transacções recíprocas. Estes contextos mais vastos incluem, pois, quer as políticas concretas quer os valores e crenças sociais em que elas se sustentam, possibilitando uma visão sistémica que se descentra da mera análise circunstancial e isolada dos contextos imediatos[4].

A mudança no sentido do reconhecimento das múltiplas funções e âmbitos da educação de infância, que extravasam a dicotomia entre funções assistenciais e funções educativas, é também considerada como um resultado da investigação entretanto produzida em diversos domínios da pesquisa social, e da concepção dos serviços que lhe são destinados como "places where children can live 'here and now', a move from the traditional teaching and learning approach of ECEC[5] and school" (Haddad, 2002, p. 23).

Peter Moss (2002d), num artigo que sugestivamente intitulou de *Time to say farewell to 'Early Childhood'?*, discute justamente a necessidade de se adoptar uma perspectiva mais abrangente, considerando que a conceptualização restritiva da educação de infância como um domínio delimitado encerra o risco de continuar a marginalizar as crianças pequenas e os serviços que lhes são destinados. Reconhecendo os progressos alcançados nas últimas décadas no domínio da regulamentação e regulação dos serviços destinados à infância, Moss (2002d) defende que se considere

[4] Luis Soczka apresentou, em 1986, uma sinopse da teoria ecológica do desenvolvimento, formulada por Bronfenbrenner (1979), sintetizando-a em torno das seguintes definições: "1) A ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da acomodação recíproca e progressiva entre um ser humano activo e em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários ambientais imediatos em que vive essa pessoa, e da medida em que esse processo é afectado pelas relações entre os cenários e pelos contextos mais amplos em que esses cenários se inscrevem; 2) um microssistema é um padrão de actividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pelas pessoas em desenvolvimento num dado cenário com características físicas e materiais particulares; 3) um mesossistema compreende as inter-relações entre três ou vários cenários em que a pessoa em desenvolvimento participa activamente (tais como, para a criança, as relações entre o lar, a escola e o grupo de amigos da vizinhança; para um adulto, entre os espaços familiar, do trabalho e da vida social); 4) um exossistema refere-se a um ou mais cenários que não compreendem a pessoa em desenvolvimento enquanto participante activa, mas em que ocorrem acontecimentos que afectam ou são afectados pelo que se passa no cenário em que essa pessoa está envolvida; 5) o macrossistema refere-se a consistências, na forma e conteúdo dos sistemas infraordenados (micro, meso e exo), que existem ao nível da subcultura ou da cultura como um todo, bem como sistemas de crenças ou ideologias subjacentes a essas consistências" (Soczka, 1986, citado em Felgueiras, Bairrão & Castanheira, 1988, p. 92).

[5] *Early Childhood Education and Care.*

uma perspectiva mais abrangente, que sem lhes retirar especificidade situe esses serviços, e as correspondentes políticas, num espectro mais abrangente acerca da infância e da juventude, e até das outras fases da vida. Neste contexto, os chamados "serviços" para a infância deveriam ser considerados em conjunto com outro tipo de provisões, em que inclui a escolaridade obrigatória, bem como os cuidados a prestar a crianças mais velhas e até a adultos. Considerando que o campo da educação de infância tem sido sobretudo dominado pelo que designa como "one particularly strong narrative: an AngloAmerican narrative spoken in the English language, located in a liberal political and economic context, and dominated by certain disciplinary perspectives, in particular, psychology and economics" (p. 437), Moss afirma, à semelhança, por exemplo, de Cannella (1997), que esta narrativa oferece uma construção particular da infância, constituindo um regime de verdade acerca do cuidado e educação das crianças que se organiza como uma tecnologia para a estabilidade social e o progresso económico (Moss, 2001)[6]. Daí que este autor proponha uma nova conceptualização destes serviços, que designa como *children's spaces* (Moss & Petrie, 2002, citados em Moss, 2002d, p. 437), o que implica uma concepção das instituições como ambientes ou fóruns, locais de encontro entre crianças e adultos, marcados não pelo seu carácter normativo, mas pela diversidade, complexidade, incerteza, e também pelas possibilidades de criação e regeneração social, cultural e por essa via educativa (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999). Embora reconheça que tal concepção dos serviços para a infância encerra o risco de diluir as suas fronteiras, Moss (2002d), considera que, tal como existem, esses serviços contêm fundamentalmente o risco de serem reduzidos "to the role of colonies subservient to the imperium of compulsory education" (p. 473).

Na verdade, também para Moss (2001, 2002d) a infância é não apenas uma construção social mas é simultaneamente co-construída e desconstruída pelas próprias crianças nos seus contextos sociais e culturais. A passagem de uma concepção centrada na organização de "serviços" para uma concepção centrada na organização de "espaços" ou "fóruns" destinados à infância, é sugerida como um modo de avançar sobre uma concepção demasiado restritiva dos "cuidados e educação", a qual não só não faz justiça à complexidade e diversidade do que realmente se passa ou deveria passar nas instituições, como não abrange os sentidos que lhes são atribuídos em diversas comunidades e contextos culturais. Formulando um convite a que se ultrapasse uma

[6] Lyotard (1984, citado em Aubrey, 2002) faz notar como para além das metanarrativas ou o que designa também por *grand narratives*, que tendem a fornecer certezas de índole histórica ou filosófica, e a sustentar a crença no progresso universal, existe também a possibilidade de se explorarem "pequenas narrativas" ou formas de conhecimento local, interiores em relação às comunidades em que são geradas.

perspectiva normativa e redutora da psicologia do desenvolvimento tradicional, Moss (2001) sugere que se deixe de fundamentalmente falar *sobre* as crianças para se falar *com* as crianças, defendendo uma revalorização dos estudos comparativos internacionais como estratégia para a compreensão do modo com as crianças vivem nos seus contextos e os significados que atribuem a essas vivências. O autor insiste ainda em que se considere a necessidade de criar, nas instituições para a infância, uma *nova ética do cuidado*, definida como um "hábito geral da mente", a qual liga com a capacidade reflexiva dos adultos que aí trabalham para, numa base de "infinita atenção ao outro", tomarem decisões em situações específicas[7].

A possibilidade de a educação de infância, incluindo de modo muito particular os serviços destinados às primeiras idades, se redefinirem em direcção a modelos mais integrados mas também mais abrangentes, parece, pois, depender em boa medida do reconhecimento da criança como um ser activo e dotado, que não é privado de capacidades mas, muitas vezes, de oportunidades de criação (Bruner, 1996), e também de, como âmbito de intervenção, se desenvolver de "forma sustentada" (Vasconcelos, 2000b), abrindo-se à pluralidade que é a diversidade, incorporando o desafio de se abrir à compreensão das imagens em transformação acerca da criança e da sua educação, mas assumindo também que a educação não é apenas o assunto de alguns mas de todos os agentes envolvidos.

Esta possibilidade, avançando sobre o cisma da educação e dos cuidados, depende também da possibilidade de a sua especificidade ser aprofundada não através da demarcação de fronteiras, mas do interesse genuíno em considerar que a educação precoce constitui o que Soto e Swandener (2002) definem como uma janela de oportunidade para a equidade e a justiça social.

Sendo impossível ignorar que os tempos que vivemos actualmente são marcados pela imposição que socialmente tende a ser feita a que se leia o que se passa na cena internacional essencialmente como um confronto de culturas e de civilizações, a reflexão acerca da educação das primeiras idades parece-nos dever considerar a possibilidade de não se perpetuarem visões monolíticas ou "regimes de verdade" (Cannella, 1997), e de se definir realmente uma "ética do cuidado" que, no sentido que lhe é atribuído por Moss (2001), implica o *reconhecimento* do outro na sua diferença e na sua responsabilidade. Encarar a educação das primeiras idades como uma estratégia em favor da tolerância e

[7] Cf. Teresa Vasconcelos (2001) para uma súmula das ideias apresentadas por Peter Moss, em 2001, na conferência de encerramento da Conferência Internacional da OCDE, realizada em Estocolmo, a que temos vindo a fazer referência.

da diversidade, e aceitar que neste sentido os educadores e os professores podem ser encarados como activistas sociais (Novinger & O'Brien, 2003), constitui, além do mais, uma justificação para que nos tenhamos centrado, na nossa investigação, na indagação e valorização dos seus saberes e conceptualizações sobre as suas próprias acções e âmbitos profissionais.

1.2. A EDUCAÇÃO E OS CUIDADOS PARA AS CRIANÇAS ENTRE OS 0 E OS 3 ANOS EM PORTUGAL

Apesar de ser socialmente reconhecido o impacto duradouro das condições em que ocorre o desenvolvimento na primeira infância, as preocupações acerca da organização das modalidades de educação e cuidados para as crianças com menos de três anos, susceptíveis de contribuir de forma positiva para o seu desenvolvimento e bem-estar, adquirem ainda pouca visibilidade em Portugal.

No relatório da OCDE acerca da educação de infância no nosso país é também reconhecido que a provisão de serviços para as crianças até aos três anos não está tão desenvolvida como a que se destina às crianças entre os três e os seis anos (Ministério da Educação, 2000). No mesmo relatório é referida a ausência de dados disponíveis e fidedignos sobre as modalidades formais e informais a que os pais que trabalham recorrem para deixar os seus filhos pequenos, sendo a este propósito feita uma alusão à sugestão de João Formosinho (1996, in op. cit.) de que uma percepção social residual tenderia a permanecer de tempos anteriores, quando se considerava que a educação das crianças pequenas era um assunto privado que dizia apenas respeito à família, parecendo que quanto mais nova é a criança mais essa percepção predomina[8].

Todavia, é hoje inquestionável que as mudanças sociais, com especial destaque para o emprego feminino, impedem que se continue a considerar que a quem e onde ficarão confiadas as crianças, após a licença de maternidade, é fundamentalmente um problema das famílias ou de cada família. Esta questão assume, aliás, especial

[8] Num estudo por nós realizado, centrado nas representações sociais acerca da creche verificámos, contudo, que em geral o cidadão comum tende a ter uma percepção positiva da creche. Nesse estudo foram identificados três factores, ou dimensões dessas representações, que foram designados respectivamente como *Educação e Desenvolvimento*, *Ligação e Cuidados*, e *Aquisição de Hábitos*, tendo sido observado que apenas o segundo, relativo à organização da creche como contexto relacional, suscitou expectativas menos favoráveis. As representações globalmente positivas em relação à creche sugerem uma expectativa acerca dos contributos desse contexto na educação e desenvolvimento das crianças pequenas que ultrapassa em muito a simples guarda, sendo essa expectativa claramente reforçada nos sujeitos que tendo filhos haviam optado por os colocarem em creche (Coelho & Neves, 2000).

relevância no nosso país, que é justamente aquele que apresenta a taxa mais elevada de emprego materno a tempo inteiro de toda a Europa Comunitária (EC Childcare Network, 1996)[9].

Se, ao contrário do que alguns autores continuam a considerar desejável (Sroufe, 1990; Wagner & Tarkiel, 1994; entre outros), é cada vez mais frequente que a criança pequena não possa permanecer com a sua mãe, a discussão acerca das formas de organizar os cuidados e educação deverá centrar-se na organização de modelos que garantam a resposta às necessidades da criança de segurança, não apenas física mas igualmente afectiva e relacional, às suas necessidades de desenvolvimento e de aprendizagem, tomando simultaneamente em linha de conta as necessidades, expectativas e significados que lhes são atribuídos pelas famílias. A ideia introduzida por Caldwell (1989) de que as dimensões relativas à educação e aos cuidados deverão estar presentes e ser compreendidas como indissociáveis (*educare*) levou à sugestão de que os programas para a infância deverão oferecer essas componentes sob a forma de serviços integrados, que, como assinalámos no ponto anterior, constituem uma tendência observada internacionalmente e se baseiam numa redefinição das responsabilidades privadas e públicas.

Contudo, em Portugal, o primeiro obstáculo que nos parece dificultar a organização de programas com essas características relaciona-se com a inexistência, ao contrário do que sucede na grande maioria dos estados membros da União Europeia, de uma política educativa que considere globalmente a infância, pelo menos no que se refere às crianças com idade inferior à de ingresso na escolaridade obrigatória. A exclusão do Sistema Educativo das modalidades de atendimento à primeira infância, ao definir na sua Lei de Bases (Lei nº 46 de 14/10/1986) como destinatários da "Educação Pré-Escolar" as crianças entre os 3 e os 5 anos, tem consequências que nos parecem relevantes, quer sob o ângulo organizacional e curricular quer sob o ponto de vista social e cultural, uma vez que se acentuam as funções assistenciais dessas modalidades, por oposição a uma concepção "educativa" relativamente às que se destinam às crianças com mais de 3 anos[10].

---

[9] Como é evidente pela data de realização deste estudo pela *EC Childcare Network* (1996) os seus resultados não incluem dados relativos aos novos estados membros entretanto admitidos na União Europeia.

[10] Isabel Lopes da Silva (1993) faz notar que também a definição da "educação pré-escolar" não está isenta de ambiguidades, na medida em que a opção por essa designação parece sugerir uma ênfase na preparação para a escolaridade obrigatória ou, como refere a autora utilizando uma expressão de Mialaret (1976, in op. cit.), "uma extensão 'para a base' da escola" (p. 238). No entanto, os objectivos que estão definidos na própria Lei de Bases e toda a explicitação posterior desses objectivos (nomeadamente sob a forma dos Estatutos dos Jardins de infância, e, mais recentemente, sob a forma da Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar e das respectivas Orientações Curriculares) não sustentam essa concepção, na medida em que é explicitamente afirmado não se

No que se refere especificamente à organização dos cuidados e educação destinados às crianças entre os 0 e os 3 anos, em Portugal são-lhe atribuídas duas grandes finalidades, a saber, "apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos, e proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade" (Ministério da Educação, 2000, p. 40). A estas finalidades correspondem três objectivos específicos: em primeiro lugar, "proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado"; em segundo lugar, "colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças"; e, finalmente, "colaborar de modo eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado" (op. cit., p. 40).

No mesmo documento é referido que a creche, constituindo uma das modalidades formais de oferta educativa existentes em Portugal para as crianças entre os 3 meses e os 3 anos, corresponde a uma resposta social de âmbito socioeducativo, sendo enfatizado que se destina a receber as crianças durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais. Como modalidades formais são ainda indicadas as *amas* ("pessoa que, por conta própria e mediante retribuição, cuida de uma ou mais crianças (até ao máximo de quatro) que não sejam suas, parentes ou afins, por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais"); a *mini-creche* ("uma organização pequena e de ambiente semelhantes ao familiar, incluindo 5-6 crianças"); e, finalmente, a *creche-familiar* ("conjunto de amas, não inferior a 12 nem superior a 20, residentes na mesma zona geográfica, enquadradas técnica e financeiramente pelos Centros Regionais de Segurança Social, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou Instituições Particulares de Solidariedade Social") (op. cit., p. 43). Para além destas modalidades, é ainda reconhecida a existência de "oferta não formal", constituída por entidades como a família, amigos e vizinhos, empregadas domésticas, amas não licenciadas e *baby-sitters*.

---

pretender "que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspective no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte" (Ministério da Educação, 1997a, p. 17).

Por outro lado, parece-nos interessante registar que num relatório recente do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2003), a propósito do que designam de "práticas intencionalizadas para os 0-3 anos", é explicitamente afirmado que "tem sido amplamente debatido o 'erro político' da última revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, em se não ter reconhecido e consagrado na lei que a educação começava aos 0 anos e não aos 3. Este facto tem criado distorções graves no processo de expansão da rede de atendimento para os mais pequeninos, gerando situações aberrantes, nomeadamente em IPSS, em que educadores de infância, na mesma instituição, recebem salários diferentes conforme exercem com o grupo etário dos 0 aos 3 anos ou com o grupo dos 3 aos 6 anos, e obrigando os profissionais que exercem em creche, por razões justificadas, a preferirem exercer em jardim de infância" (p. 240). Apesar do reconhecimento do que os autores deste relatório designam como "erro político", verificamos, com pesar, que a nova Lei de Bases da Educação, actualmente em discussão após o veto do Presidente da República, não prevê a correcção desse "erro".

Relativamente a esta rede informal o próprio Ministério da Educação (1996) admite que ela resulta de uma insuficiente resposta às necessidades da população, contribuindo para a proliferação de respostas sobre as quais não é exercido qualquer controlo e que, em muitos casos, se reconhece corresponderem a contextos pouco adequados para o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

O que nos parece de realçar nesta breve referência às modalidades de oferta educativa destinada à primeira infância, e com especial relevo no que se refere à creche, é o predomínio de uma concepção que enfatiza a resposta às necessidades de apoio social da família e a ausência de objectivos claros do ponto de vista da acção a desenvolver quer com as crianças quer com as próprias famílias. Como é referido no recente relatório do Conselho Nacional de Educação (2003):

> (...) o enunciado prevalecente ao atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos preocupa-se vagamente como a qualidade educativa das estruturas de suporte ('desenvolvimento integral'), sublinhando a vertente de prestação de cuidados ('bem-estar'; 'segurança afectiva e física'; 'prestação de cuidados'). A única preocupação real prende-se com questões de detecção precoce de eventuais 'inadaptações' ou 'deficiências' para garantir 'encaminhamento adequado' (CNE, 2003, p. 69).

A análise dos objectivos atribuídos à creche revela que eles correspondem literalmente aos atrás enunciados de modo genérico para o conjunto das modalidades de cuidados e educação destinadas às crianças entre os 0 e os 3 anos, ou seja, enfatiza-se a intenção de proporcionar "condições adequadas ao desenvolvimento harmonioso e global" da criança, a par do propósito de "cooperação com as famílias em todo o processo educativo". O papel quase estritamente supletivo em relação à família, que é atribuído de forma indistinta a estas diferentes modalidades, parece-nos favorecer uma concepção da creche como uma medida cuja finalidade predominante se situa entre a mera guarda e o apoio social. Aliás, também João Formosinho (1996a), ao caracterizar os "modelos globais sociopedagógicos de atendimento à infância" no nosso país, situou os serviços destinados às crianças até aos 3 anos predominantemente nas categorias que designou respectivamente como "serviços de cuidados e guarda" e "serviços de cuidados e de assistência social".

Ainda que nos pareça indiscutível a dimensão relativa ao apoio social às famílias na organização destas modalidades de oferta, e ainda mais inquestionável que qualquer serviço destinado à infância terá que promover a articulação e continuidade entre a acção que desenvolve e a da família, e considerar as interacções que se estabelecem entre esses dois contextos como ambientes sociais e culturais específicos, julgamos que a

ausência explícita de intencionalidade educativa na forma como, nos documentos oficiais, se exprimem os objectivos da creche, constitui um factor crítico que importa realçar, acentuando claramente a cisão entre cuidados e educação e retardando a possibilidade de no nosso país se desenharem respostas integradas e abrangentes, no sentido em que as definimos no ponto anterior. A exclusiva referência, no que se refere aos objectivos directamente relacionados com a criança, à noção de "desenvolvimento global", traduz-se numa ambiguidade, na medida em que não sugere quais as concepções de desenvolvimento e de educação que lhe estão subjacentes. Estes aspectos são aliás objecto de análise do relatório final da OCDE, que faz notar a ausência de "qualquer enquadramento curricular ou educativo" (Ministério da Educação, 2000, p. 194), aspecto que é relacionado com a exclusividade da tutela pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade e consequente ausência de envolvimento na regulação destes serviços por parte do Ministério da Educação.

Da ausência de uma concepção claramente educacional acerca das modalidades de atendimento à primeira infância, nomeadamente da creche, decorrem ainda outros aspectos igualmente identificados como críticos no relatório da OCDE. Efectivamente para além dos aspectos que já mencionámos (o menor desenvolvimento dos serviços destinados a este grupo etário, a inexistência de dados actualizados e a ausência de enquadramento curricular ou educativo sob orientação do Ministério da Educação), são ainda assinaladas a falta de formação específica para os que trabalham com crianças entre os 0 e os 3 anos, a ausência de uma base de igualdade no acesso aos serviços existentes, a falta de qualidade de grande parte desses serviços, bem como a inexistência de um sistema coerente e coordenado que permita a sua regulação. No mesmo relatório é sugerido que se reconsidere "a divisão irrealista dos serviços num sector social e num sector educativo" (Ministério da Educação, 2000, p. 216), a qual é interpretada como um obstáculo ao desenvolvimento de abordagens holísticas na satisfação das necessidades das crianças e das suas famílias. "A segregação entre cuidados e educação enfraquece seriamente a coerência do sistema, causa divisão de responsabilidades e impede o desenvolvimento dos serviços globais a prestar às crianças e às famílias" (op. cit., p. 217).

Esta perspectiva é, aliás, concordante com a que resultou de uma investigação realizada sob os auspícios da Comissão Europeia, intitulada *Care Work in Europe: Current Understandings and Future Directions*, onde no relatório relativo à caracterização dos serviços no âmbito da educação de infância e dos seus profissionais (Moss, 2002a) se afirma que a crescente utilização de expressões híbridas como *early childhood*

education and care, *early childhood education* ou *educare*, tende a substituir expressões que anteriormente acentuavam a separação entre o âmbito dos cuidados e o da educação, e a acentuar a sua relação de interdependência, sendo também observado que em vários países da União Europeia (Espanha, Suécia, Inglaterra e Escócia) se verifica a tendência para transferir a responsabilidade pelos serviços de atendimento à infância do âmbito da segurança social para o âmbito da educação. No mesmo relatório é referido como em certos países o conceito de "pedagogia" (*pedagogy)* predomina sobre o de "cuidados" (*care*), pelo menos no que se refere especificamente à infância. A este respeito o caso mais paradigmático parece ser o da Dinamarca, onde o conceito de *care* não é utilizado na designação dos serviços relativos à infância por não implicar uma "dimensão desenvolvimental", sendo embora considerado como uma das componentes, entre outras, da *pedagogy*[11].

Embora a definição conceptual destes diversos termos, e a análise compreensiva dos vários sistemas a que eles estão associados, ultrapasse o âmbito da nossa análise (nomeadamente por se tratar de uma definição complexa e rica em subtilezas em cada um dos países, como também é assinalado nesse relatório)[12], o que neste ponto do nosso trabalho pretendemos enfatizar é fundamentalmente a ideia de que no nosso país não existe uma definição da creche claramente como um serviço educativo. A ausência dessa definição (que naturalmente deveria ser articulada com a explicitação da sua função social e com o desígnio de estabelecer com as famílias verdadeiras transacções e não apenas relações de complementaridade), bem como a correspondente exclusão do Sistema Educativo da educação dos 0 aos 3 anos, parecem-nos constituir factores críticos para a organização de modalidades e contextos que intencionalmente se organizem como ambientes susceptíveis de, utilizando a expressão de Zabalza (1998), "enriquecerem os âmbitos de experiência" da criança (p. 20), e poderem efectivamente constituir, para as crianças e para os adultos envolvidos, espaços de aprendizagem, mas também de criação e construção de novos significados, relativos nomeadamente ao que verdadeiramente significa cuidar e educar crianças tão pequenas.

[11] Dada a sua especificidade parece-nos interessante transcrever uma parte do relatório que se refere à Dinamarca: "A pedagogical approach is central to much 'care work' in Denmark; indeed it precludes viewing care work as a distinct activity or field. The Danish national report notes that there is no word in Danish for 'carer' – and therefore no occupation of 'carer'. What they have instead is the occupation of pedagogue, practicing pedagogy (…)" (Moss, 2002a, p. 20).

[12] Como explicitaremos no capítulo 3 deste trabalho, a tipologia da profissão de "educador" varia, mesmo no interior da União Europeia, de acordo com noções culturais acerca das instituições de educação de infância e dos educadores que aí trabalham, as quais afectam nomeadamente a imagem que estes constroem de si como profissionais (Oberhuemer, 2000).

A falta de políticas claras neste sector, que explicitem um claro investimento público, social e cultural, restringe a nosso ver as possibilidades efectivas de as medidas em relação à educação não parental serem enquadradas no âmbito de outras medidas sociais e educativas mais vastas (Ghedini, 2001), e em particular a possibilidade de as creches serem encaradas, pelos próprios profissionais, como locais de desenvolvimento, de construção de experiências pessoais e educacionais relevantes para si e para as crianças, e até mesmo de construção de linguagens que constituam realmente expressões das práticas e vivências aí experienciadas.

1.3. O DEBATE SOBRE A CRECHE: DO ESTUDO DOS EFEITOS À PROBLEMÁTICA DA QUALIDADE

1.3.1. A INVESTIGAÇÃO DOS EFEITOS DA CRECHE

A noção de que a educação pré-escolar de qualidade tem um impacto duradouro no decurso da vida ulterior da criança, e de que por esse motivo, retomando ideias expressas por Katz e Weikart (citados em Formosinho, 1996a, p. 9), "os maus serviços educacionais representam uma oportunidade perdida", é hoje uma ideia bastante disseminada a partir de intensa investigação levada a cabo sobre os efeitos dos programas de educação pré-escolar. João Formosinho (1996a) sintetiza os dados provenientes dessa investigação, que tornaram consensual a ideia de que o investimento em programas pré-escolares de qualidade representa um benefício educativo, social e económico, tendo em conta as suas consequências favoráveis, quer no domínio da escolaridade posterior, quer no domínio da inserção profissional, social e interpessoal. Contudo, a investigação acerca dos efeitos específicos dos cuidados e educação extrafamiliar de crianças com menos de 3 anos foi, desde o seu início, marcada por maior controvérsia. Como referem Caldwell e Freyer (1982), enquanto que a investigação dos efeitos da educação para crianças a partir dos 3 anos foi orientada pelo desígnio de demonstrar o valor desses programas na vida das crianças, a investigação acerca da creche, pelo contrário, foi marcada pela assunção de que ela constituía um potencial perigo para o seu bem-estar e desenvolvimento[13].

[13] A cisão no reconhecimento do potencial educativo das instituições destinadas a crianças mais velhas e das que se destinam às crianças muito pequenas resulta também, para Haberman (1988), do facto de a procura pelas famílias de programas destinados aos seus filhos pequenos, tendo sido sobretudo marcada por factores sociais e económicos associados ao emprego feminino, ter valorizado fundamentalmente a sua vertente assistencial e de

Na verdade, a grande expansão de contextos diversos de guarda e educação de crianças pequenas fora da família, intimamente associada a factores de mobilidade social como a crescente empregabilidade feminina, foi desde sempre acompanhada do debate acerca dos efeitos benéficos ou adversos que esses contextos poderiam representar para a criança. Poderemos pressupor que na investigação desta questão sempre intervieram de forma poderosa, e com maior impacto do que no caso de crianças a partir dos 3 anos, questões de ordem cultural e ideológica, relativas às próprias concepções sobre a infância, os modos de organizar a sua protecção e cuidado, e em particular os papéis destinados à mulher e as consequências do emprego materno. Como refere Leavitt (1994), apoiando-se em McCartney e Phillips (1988, in op. cit.), "child care poses not only a challenge to our views about children, but what is suitable for women" (p. 8), podendo afirmar-se que a oposição frequentemente formulada entre os direitos das mulheres e os direitos das crianças tem sido marcada pela noção de que os primeiros são prejudiciais em relação aos segundos (Ghedini, 2001).

Grande parte dessa controvérsia foi, contudo, também alimentada pelos resultados contraditórios obtidos através das investigações sobre os efeitos da educação não parental nos primeiros anos de vida. A complexidade deste tipo de investigações tem sido reconhecida, na medida em que determinar se a educação precoce não parental tem ou não efeitos adversos para a criança implica a formulação de atribuições causais sobre diferenças identificadas entre grupos de crianças que experienciaram diversas modalidades de educação não parental, nem sempre facilmente comparáveis entre si, nomeadamente sob o ângulo da sua qualidade (Wessels, Lamb & Hwang, 1996; Portugal, 1998).

Efectivamente, como também Gabriela Portugal (1998) faz notar, a investigação dos efeitos da creche foi desde o seu início marcada por diversos problemas de ordem metodológica. Na maior parte desses estudos o procedimento adoptado consistiu em comparar dois grupos de crianças (um dos quais a frequentar a creche), obtendo-se resultados através da comparação das crianças em situação de teste. A obtenção de melhores resultados por parte das crianças a frequentar a creche era então relacionada com um impacto positivo desse contexto no seu desenvolvimento, esboçando-se conclusões acerca dos seus potenciais efeitos negativos no caso da obtenção de resultados inversos. Em muitos dos estudos iniciais, desenvolvidos sobretudo a partir da década de 60 (séc. XX), a ausência de variáveis relativas aos outros contextos de vida

guarda. Haberman analisa as implicações dessa cisão, nomeadamente do ponto de vista do reconhecimento social e do prestígio dos profissionais que trabalham nesses contextos.

das crianças, em particular aos seus contextos familiares, às características das próprias crianças e ao aprofundamento das experiências que se desenrolam no contexto da própria creche, foi sendo assinalada como um poderoso factor limitador da generalização das suas conclusões. Essa generalização foi também dificultada pelo facto de, em muitos casos, as investigações terem sido conduzidas num número limitado de creches, muitas das quais consideradas como creches-modelo, de qualidade claramente superior à média, bem como pelo facto de recorrerem a instrumentos de medida que se centravam em medir ganhos em determinados esferas do desenvolvimento, não tomando em linha de conta indicadores relativos, nomeadamente, ao bem-estar ou às características comportamentais das crianças (Portugal, 1998). Para além destas limitações outras foram ainda assinaladas, nomeadamente por Brofenbrenner, Belsky e Steinberg (1977, in op. cit.), que, numa revisão dos dados obtidos em mais de 40 estudos acerca dos efeitos da creche, fizeram notar que nesses estudos se observava a tendência para considerar apenas os efeitos imediatos, não sendo estudados eventuais efeitos a longo prazo, sendo também ignorado não só o impacto de outros contextos na vida das crianças, a que já aludimos, mas ainda o impacto da creche no comportamento da criança nesses contextos, o impacto da creche nos próprios pais e na dinâmica familiar, ou ainda o seu impacto considerado sob o ângulo mais vasto da sociedade.

Na verdade, os primeiros estudos realizados acerca dos efeitos da creche enquadram-se no que pode ser descrito como uma investigação essencialmente "psicológica", predominando neste tipo de estudos sobretudo a focalização em aspectos relacionados com o desenvolvimento da criança, em particular aspectos do desenvolvimento socioemocional, sendo frequentes as investigações que se centraram no impacto da creche na ligação materno-infantil. A partir de finais da década de 80 (séc. XX) a investigação acerca dos efeitos da creche passou a ser marcada por dois traços distintivos em relação às investigações iniciais: em primeiro lugar, a adopção de perspectivas longitudinais que se centram fundamentalmente na tentativa de procurar validar e interpretar as diferenças identificadas como "efeitos" da creche, e, em segundo lugar, o recurso a metodologias variadas tendo em vista apreciar o efeito conjugado de diversas variáveis relativas não só à criança, mas também aos seus contextos de atendimento e ao meio familiar.

1.3.1.1. A DETERMINAÇÃO DA INFLUÊNCIA DIRECTA DA EDUCAÇÃO NÃO PARENTAL

Como atrás afirmámos, grande parte da investigação inicial relativa aos efeitos da creche centrou-se de forma predominante na avaliação do seu impacto sobre o desenvolvimento socioemocional da criança. O aparecimento deste tipo de investigação foi grandemente influenciado pelo facto de, no domínio da psicologia, em especial nas correntes psicodinâmicas, haver sido reconhecida a importância das primeiras relações que a criança estabelece com as figuras parentais, em especial com a materna. Entre os vários modelos teóricos que vieram conferir relevância à relação materno-infantil no desenvolvimento precoce destacamos o modelo centrado nas relações objectais (Mélanie Klein, 1932; Spitz, 1965), o modelo psicossocial (Erikson, 1963) e o modelo etológico (Bowlby, 1969). Estes modelos, entre outros, vieram enfatizar a importância do estabelecimento de relações afectivas precoces como a tarefa principal da primeira infância e a condição para a emergência de vida mental.

É ainda no seio da corrente psicodinâmica que irão emergir as preocupações relacionadas com o afastamento precoce da criança em relação ao meio familiar e com a descontinuidade introduzida, em consequência, na relação mãe-filho. Estas preocupações surgem na sequência dos estudos realizados, nomeadamente, por Spitz (1945), Harlow (1976), Bowlby (1969, 1973), Ainsworth et al. (1978), e Anna Freud (1968) acerca das crianças institucionalizadas e das consequências das separações precoces. Os efeitos devastadores que foram observados nessas crianças, traduzidos sobretudo em quadros depressivos de sintomatologia diversa mas sempre grave, com consequências nas várias esferas do desenvolvimento, e até, como mostraram os estudos de Spitz, com risco de morte para a criança, levaram a que as separações e institucionalizações precoces fossem consideradas como factores etiopatogénicos poderosos na determinação de patologias graves do desenvolvimento. Bowlby (1973), um dos autores que mais enfatizou o valor patogénico das perdas sofridas precocemente, afirmou ser frequente encontrar no adulto sofrendo de depressão o traço de uma perda devido a uma separação durante a infância. Na verdade, para Bowlby a ruptura da ligação (*attachment*) entre a criança e a sua mãe, devida à morte desta ou apenas à separação, teria as mesmas consequências, originando três tipos de respostas (protesto, desespero e desligamento), as quais considerou também características da depressão do adulto (Bowlby, 1973).

Ainda que, como refere Gabriela Portugal (1998), estes estudos tenham sido realizados em instituições como hospitais e asilos, ou seja, em contextos muito precários

do ponto de vista da sua adequação como contextos de desenvolvimento, eles contribuíram decisivamente, por um lado, para a divulgação de aspectos relacionados com o desenvolvimento afectivo precoce e com a sua relação com a organização da vida mental, e, por outro, para a difusão da noção de que a separação introduzida precocemente na díade mãe-filho constituiria um factor de risco substancial. Como afirmam Gonzalez-Mena e Eyer (1989) a propósito das ideias dominantes nos anos 70 (séc. XX) acerca da creche "The ghosts of yesteryear's orphan babies, ruined by institutionalization, hovered over the child care field and led many questions whether infants and toddlers belong in day care at all" (p. 1). Para além dos estudos pioneiros, que retratavam situações de separação e privação graves, outros estudos vieram ainda chamar a atenção para a possibilidade de a descontinuidade dos cuidados maternais poder constituir também um factor nefasto para o desenvolvimento da criança. Lebovici e Soulé (1977), por exemplo, referem-se ao valor etiopatogénico das descontinuidades e distorções das interacções mãe-criança (separações breves mas repetidas e distorções diversas), e Ajuriaguerra e Marcelli (1989), embora admitam que as "organizações anaclíticas" descritas por Spitz (1945) são pouco frequentes, fazem notar que as reacções depressivas infantis são bastantes mais comuns, correspondendo a falhas afectivas parciais (resultantes de ausências breves mas repetidas, imagens maternais múltiplas, mãe ela própria deprimida) ou a inadequações da interacção mãe-bebé (cf. Coelho, 1996, para uma revisão da relação entre separação e depressão na infância).

É, pois, no contexto destas concepções acerca da importância da ligação materno-infantil e também dos efeitos das rupturas dessa ligação, que deverão ser enquadradas as preocupações expressas nos primeiros estudos acerca dos efeitos da creche, ou de outras modalidades de educação não parental. Tendo a teoria da vinculação formulada por Bowlby obtido grande divulgação, é sobretudo no quadro dessa teoria que os estudos acerca dos efeitos da creche vão emergir (Thompson, 1987). De acordo com a teoria da vinculação o bebé desenvolve uma representação interna da relação de vinculação durante a segunda metade do primeiro ano de vida, sendo considerado que esta representação se mantém relativamente estável e orienta o seu comportamento em novas situações (Bowlby 1969, 1973). Esta teoria teve grande impacto levando a questionar, em primeiro lugar, se a colocação da criança na creche não teria como consequência imediata a quebra da possibilidade de estabelecimento de vínculo entre a criança e a mãe e, num segundo tempo, se a criança teria a possibilidade de estabelecer múltiplos vínculos, e ainda, neste caso, se a relação com o educador

(entendido aqui num sentido abrangente como o adulto disponível na creche) se constituiria como uma verdadeira relação de vinculação.

Até certo ponto poder-se-á dizer que estas interrogações moldaram as ideias dominantes na sociedade ocidental e é nelas que radica a expressão comum entre nós da creche como "um mal necessário", que traduz o cepticismo acerca da educação precoce não parental que durante muito tempo marcou também a posição de diversos autores (Portugal, 1998).

Um dos autores que mais enfatizou os riscos, em termos de desenvolvimento socioemocional, associados à colocação da criança na creche, foi Belsky (1984, 1986, 1987), cujos artigos levantaram a possibilidade de a colocação da criança na creche durante o primeiro ano de vida se associar a um aumento de evitamento da mãe e a um aumento de insegurança na relação de vinculação, sobretudo no caso de a criança aí passar mais de 20 horas por semana. Uma vez que, como afirmámos, a teoria da vinculação se havia popularizado, a sua sugestão teve grande impacto entre os pais e os profissionais. A colocação da criança na creche foi assumida como um factor de risco, tendo Belsky (1984), após uma revisão dos estudos realizados acerca dos efeitos da creche no desenvolvimento da criança, considerado como uma evidência que a colocação da criança na creche, ou noutra modalidade de educação não parental, no primeiro ano de vida, constituía um factor de risco, favorecendo no imediato o desenvolvimento de ligações inseguras, e, a médio prazo, nos anos pré-escolares e escolares, dificuldades no processo de socialização e na interacção com os pares.

Para além de Belsky, outros autores reforçaram também o papel potencialmente negativo que poderia assumir a educação não parental, em especial em modalidades colectivas como é o caso da creche, no domínio do desenvolvimento emocional e do processo de socialização da criança (cf. Portugal, 1995, para uma revisão extensa acerca desta problemática). Uma vez que se admitia haver sido provado que, com excepção das crianças pertencentes a grupos de risco por razões socioeconómicas ou biológicas, os padrões de vinculação avaliados pela *Situação Estranha*[14] (Ainsworth et al., 1978) se mantinham estáveis durante o segundo ano de vida, sendo as afirmações em contrário (Thompson et al., 1982, 1983; Waters, 1983, ambos citados em Belsky et al., 1996) consideradas controversas, os estudos sobre os efeitos da educação não parental

[14] A *Situação Estranha* (*Strange Situation*, no original) corresponde a um procedimento laboratorial estandardizado, elaborado, no quadro da teoria da vinculação, por uma equipa dirigida por Ainsworth. Este procedimento é constituído por uma sequência de vários episódios de separação e reunião do bebé com a mãe, que se destinam a apreciar o sistema comportamental de vinculação do bebé com um ano de idade, de acordo com as três categorias definidas na construção deste procedimento: inseguro-evitante; seguro; inseguro-resistente ou ambivalente (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

assumiram esse pressuposto, e vieram então pôr em evidência que um dos efeitos da educação não parental no primeiro ano de vida seria a diminuição da segurança na vinculação entre o bebé e a mãe (Blehar, 1974; Rutter, 1979; Vaughn, Love & Egeland, 1980; White & Meyerhoff, 1984; Athanassiou, 1988; Falk, 1988; Belsky & Rovine, 1988; Truchis, 1988; Clarke-Stewart, 1989; Lamb & Sternberg, 1990; Sroufe, 1990, entre outros). Em geral os autores que se mostraram cépticos em relação à creche consideraram que o desejável seria que a criança permanecesse na família, em particular com a mãe, pelo menos no primeiro ano de vida, sendo argumentado que a colocação na creche comprometia a ligação da criança com a mãe, e teria consequências no seu desenvolvimento posterior, ainda que essas consequências pudessem não ser fáceis de objectivar.

O comprometimento dessa ligação foi sobretudo apreciado em termos de um aumento de vinculações inseguras entre a mãe e o bebé, tendo sido estabelecida uma associação entre emprego materno e vinculação insegura. Como afirma Gabriela Portugal (1998):

> A conclusão explícita que Belsky retira da sua avaliação dos dados relativos aos efeitos da creche no desenvolvimento da criança é que a ecologia do emprego materno a tempo inteiro coloca as crianças numa situação de risco, favorecendo o desenvolvimento de ligações inseguras e comportamentos agressivos, oposição e intolerância. A mensagem implícita é a de que o emprego materno e a permanência do bebé na creche é uma coisa má para a criança (Portugal, 1998, p. 169).

A associação entre emprego materno e vinculação insegura foi, contudo, objecto de explicações relativamente diversas. Jaeger e Weinraub (1990) referem a este respeito duas linhas de investigação, distintas nomeadamente nas suas origens teóricas. As autoras consideram que essas linhas de investigação correspondem a dois modelos explicativos diferentes. O primeiro, que designam de *maternal separation model*, centra-se na separação da criança e nas suas interpretações acerca dessa separação aquando da ida para a creche, correspondendo sobretudo às investigações que procuram apreciar o impacto directo dessa experiência na segurança da ligação com a mãe. O segundo, designado de *quality of mothering model*, considera fundamentalmente os efeitos do emprego materno como sendo indirectos, mediados pelos seus efeitos na qualidade da interacção mãe-criança, correspondendo às investigações que se têm centrado no modo como o estatuto do emprego materno afecta a dinâmica familiar, o comportamento ou qualidade da interacção entre a mãe e a criança e o seu impacto no desenvolvimento da criança. De acordo com Jaeger e Weinraub (1990), estes dois modelos derivam da teoria da vinculação. No entanto, o primeiro apoia-se fundamentalmente nas formulações

teóricas de Bowlby acerca da etiologia de ligações afectivas caracterizadas pela insegurança e pelo evitamento, enquanto que o segundo tem as suas origens sobretudo nos trabalhos de Ainsworth acerca das diferenças individuais nos padrões de ligação à mãe, avaliados através da *Situação Estranha.*

Num sentido idêntico, também Howes (1990) se refere, por um lado, às teses que sugerem que as separações diárias interferem com o estabelecimento de uma relação segura (por exemplo, Belsky, 1986) e, por outro, às que sugerem ser sobretudo o *stress* associado com o emprego que torna difícil a algumas mães serem suficientemente responsivas para os seus bebés de modo a facilitar uma vinculação segura (Clarke-Stewart, 1989). Exemplos destas duas tendências podem também ser encontrados, por um lado, em Barglow, Vaughn e Molitor (1987), que interpretaram os dados que sugeriam um maior índice de insegurança na vinculação por parte das crianças que frequentavam a creche como indicando que os bebés experienciavam as separações diárias como rejeição maternal, e, por outro, em Brazelton (1986, 1989), ao referir a probabilidade de as separações diárias diminuírem a capacidade da mãe para desenvolver uma atitude de sensibilidade e empatia em relação ao seu bebé.

Na verdade, alguns estudos, para além de considerarem as consequências apreciadas em termos da vinculação, incidiram de uma forma mais específica na qualidade das interacções estabelecidas entre a criança e a mãe. Estes estudos foram sobretudo suscitados pela importância atribuída aos processos interactivos precoces, entre o bebé e a mãe, na regulação dos ritmos do bebé e no estabelecimento de fenómenos transaccionais precoces (Stern, 1980; Brazelton, 1987), e pelo facto de se considerar que a regulação do desenvolvimento ocorre através das interacções, consideradas por esse motivo como a principal fonte de variação do desenvolvimento socioemocional precoce (Sameroff & Emde, 1989; Mazet, 1993). Nesta perspectiva, a disponibilidade emocional do adulto que cuida da criança, apreciada sobretudo em termos da sensibilidade e responsividade deste em relação às suas necessidades, é encarada como estando associada com o estabelecimento de uma vinculação segura ao ano de idade. A qualidade da interacção entre a mãe e a criança, considerada como uma condição para o estabelecimento de uma vinculação segura, é neste caso apreciada sobretudo em termos da conjugação entre a competência do bebé para sinalizar os seus estados e necessidades e a sensibilidade e prontidão da mãe para lhes responder, ou seja, como um processo bidireccional marcado por fenómenos de reciprocidade (Isabella, Belsky & Von Eye, 1989; Sroufe, 1989; Bornstein & Tamis-LeMonda, 1990; Thompson, 1997; Wolff & Van Ijzendoorn, 1997, entre outros). Os fenómenos interactivos precoces

entre a criança e a mãe passaram a ser considerados como tendo um valor preditivo importante do desenvolvimento posterior da criança, considerando-se que interacções calorosas e reciprocamente gratificantes se associam com a emergência posterior de capacidades da criança nos domínios social, cognitivo e linguístico (Baumrind, 1989; Seifer et al., 1996; Boom, 1997; Kochanska, 1997; Frankel & Bates, 1990; Wendland-Carro, Piccinini & Millar, 1999; entre outros).

É, pois, neste contexto que surge a interrogação que subjaz à segunda linha de investigação assinalada por Howes (1990), uma vez que se pressupunha, na linha da posição de Brazelton (1986), a que anteriormente fizemos referência, que as separações diárias induzidas pela colocação da criança na creche teria efeitos negativos na interacção entre a criança e a mãe, por diminuição da capacidade desta para aprender a identificar as sinalizações do seu bebé e estabelecer uma continuidade comunicativa. Estes "perigos" foram considerados não apenas durante o primeiro ano de vida mas ao longo da infância, em particular até ao 3º ano de vida, embora a primeira situação tivesse sido considerada mais crítica, em particular no caso de educação não parental extensa, desencadeando investigações que relacionavam especificamente a duração de educação não parental com os seus efeitos na interacção mãe-filho. Esta associação foi ainda recentemente enfatizada por Belsky (1999), que encontrou uma associação entre o aumento da quantidade de tempo passado na creche nos primeiros três anos e uma interacção mais pobre entre a criança e a mãe aos 2/3 anos de vida da criança, justificada sobretudo por menor sensibilidade materna. A essa interacção mais pobre foi ainda associada uma maior incidência de problemas de comportamento e má adaptação social, sobretudo em rapazes.

Alguns autores, contudo, têm levantado objecções à generalização da conclusão de que a educação extrafamiliar representa por si só um risco para a criança, e em particular às teses de Belsky, sendo sobretudo argumentado que os eventuais danos verificados em crianças que frequentaram a creche deveriam ser considerados tomando em linha de conta variáveis relativas aos diversos contextos. Em geral esses autores consideram as conclusões de Belsky como sendo apressadas, uma vez que se basearíam em estudos realizados em ambientes particulares (Portugal, 1998).

De um modo mais específico, Thompson (1987) critica em particular a interpretação feita por Belsky (1986) acerca dos sinais identificados como sendo de rejeição e insegurança na vinculação, considerando que eles podem corresponder apenas a estilos sociais diferentes e mesmo a independência da criança, e encara

também com muitas reservas a associação estabelecida entre essas perturbações na vinculação com a mãe e os problemas no domínio do comportamento na idade pré-escolar. Phillips, McCartney e Howes (1987) e Chess (1987) reagiram também com alguma veemência às teses de Belsky, considerando que este autor, ao ignorar a diversidade e qualidade dos contextos, e afirmar que a entrada da criança na creche no primeiro ano de vida constitui sempre um situação grave de risco, estaria a enviesar a leitura dos resultados dos estudos por si revistos. Phillips, McCartney e Howes (1987) discordam da análise feita por Belsky acerca dos resultados desses estudos e referem-se especificamente a um conjunto de investigações que estabeleceram uma associação entre a qualidade e estabilidade dos contextos de educação não parental e o desenvolvimento posterior da criança, considerando ainda que à partida não seria possível deduzir das investigações realizadas até essa data que as crianças criadas em casa e na creche, por si só, apresentariam padrões de desenvolvimento diferentes ou mesmo diferenças na vinculação com as mães. Também Thompson (1987) considera que a posição de Belsky é demasiado determinista, ignorando a grande plasticidade que se sabe existir no desenvolvimento, argumentando ainda que o padrão de vinculação apenas funciona como um factor preditivo do desenvolvimento posterior da criança se as restantes condições (mudança de creche, de adulto responsável pelos cuidados ou das condições sociais em que esses cuidados são prestados) se mantiverem relativamente inalteradas.

Aliás, num estudo mais recente, Belsky, Campbell, Cohn e Moore (1996) reconheceram que a estabilidade dos padrões de vinculação, apreciados em termos não só da relação com a mãe, mas também com o pai, é menor do que havia sido sugerido em estudos anteriores, mesmo tratando-se de amostras de crianças que não eram consideradas de risco. Na discussão destes resultados, que consideram surpreendentes, os autores interrogam-se acerca do impacto das transformações ocorridas nos anos que mediaram este estudo e as investigações iniciais acerca dos efeitos da creche, nomeadamente o impacto do crescente envolvimento do pai nos cuidados e educação dos seus filhos, e na ecologia da família. Belsky et al. (1996) afirmam mesmo:

> (…) it now seems inappropriate to assume that stability rather than instability is the norm when it comes to measurement of attachment security using the Strange Situation (…). To the extend the instability proves inexplicable, questions will be raised about the reliability of the attachment construct as assessed by the Strange Situation (Belsky et al., 1996, p. 924).

Refira-se, a propósito da *Situação Estranha*, que a sua adequação ou fiabilidade tem sido também questionada por outros autores (Ragozin, 1980; Goossens & Melhuish,

1996; Pederson & Moran, 1996; Verweij, Goossens & Koops, 1992; McCollum & McBride, 1997; entre outros), que sugerem nomeadamente que esse procedimento de avaliação pode não ser psicologicamente equivalente para crianças que frequentam a creche em relação a crianças criadas em casa, e ainda que essa metodologia poderá não ser adequada para avaliar os padrões de vinculação em contextos culturais diferentes daquele em que ela foi construída. Trnavsky (1998), por exemplo, num estudo com bebés chineses, usando a *Situação Estranha,* encontrou diferenças importantes nos comportamentos não só dos bebés mas também das suas mães face às situações que integram esse procedimento, nomeadamente em virtude de a interacção entre ambos tender a ser mais próxima e ser pouco habitual que esses bebés sejam deixados sozinhos, o que terá contribuído para aumentar o nível de *stress* dos bebés e das próprias mães[15].

As críticas e controvérsias em relação às investigações desenvolvidas em torno dos efeitos da creche não se restringem, contudo, aos dados que emergiram na esfera emocional e especificamente sob o ângulo das interacções e dos processos de vinculação.

Em relação, por exemplo, aos distúrbios do comportamento e às dificuldades no processo de socialização, ligados por vários autores à educação não parental através de uma associação entre esta e sinais de má adaptação social e de comportamentos disruptivos nas idades pré-escolares e escolares, agressividade e dificuldades nas relações com os pares (por exemplo, Belsky 1984, Belsky & Rovine, 1988, Clarke-Stewart, 1989), outros estudos não encontraram confirmação para estes efeitos. DiLalla (1998), por exemplo, num estudo realizado com 124 crianças de 5 anos, não encontrou efeitos directos da experiência de creche nos comportamentos agressivos ou pró-sociais das crianças. Tendo nesse estudo o temperamento da criança (avaliado pelos pais com utilização de duas escalas) sido tomado em linha de conta, a autora verificou ainda que o temperamento da criança, entendido como uma possível variável moderadora do impacto da experiência da creche, influenciava os comportamentos pró-sociais da criança mas não os seus comportamentos agressivos. Estes resultados são concordantes com os de outros estudos que também não identificaram efeitos negativos da creche nos comportamentos sociais das crianças (Schindler et al., 1987; Hegland &

[15] Este tipo de abordagens tem sido, aliás, criticada, por isolar os sujeitos dos ambientes em que se integram e com os quais interagem. Bronfenbrenner (1979), por exemplo, formulou essa crítica em relação a grande parte dos estudos relativos ao desenvolvimento, caricaturando esta perspectiva, como afirma Soczka (1997), "como *a ciência do estranho comportamento das crianças em situações estranhas com adultos que lhe são estranhos, durante os mais breves períodos possíveis de tempo*" (Soczka, op. cit., p. 387).

Rix, 1990), tendo, em alguns estudos, sido obtidos indicadores de que não só as crianças que haviam frequentado creches não exibiam mais problemas de comportamento, como exibiam comportamentos mais adaptados de um ponto de vista social e, genericamente, maior competência social, nomeadamente maior capacidade de cooperação e interacções verbais mais positivas (Field, 1991).

Alguns autores têm ainda chamado a atenção para a necessidade de se ser cauteloso na apreciação das patologias do comportamento, sendo referido que por vezes comportamentos, nomeadamente na interacção com os pares, que tendem a ser identificados como agressivos podem, na verdade, corresponder a um estilo assertivo, favorecido nomeadamente por educadores que valorizam que a criança tome iniciativas e seja capaz de se afirmar em situação de grupo (Clarke-Stewart, 1989). DiLalla (1998), no estudo a que anteriormente fizemos referência e que se centrou na interacção entre pares, observou que os rapazes que eram cotados como sendo mais agressivos nessas interacções nos primeiros anos pré-escolares, eram apreciados de forma mais favorável pelos professores nos primeiros anos de escolaridade e exibiam menos problemas de comportamento na sala de aula. A autora considera que estes dados indicam que alguma da agressividade observada aos 5 anos pode estar associada com maior capacidade posterior de adaptação a outros contextos escolares, sugerindo que nestes estudos a observação dos comportamentos agressivos terá que discriminar melhor o que poderá constituir um sinal de futuros problemas de comportamento e o que poderá ter um valor adaptativo. Também Gabriela Portugal (1998), retomando a interrogação formulada por Clarke-Stewart (1989) acerca da associação muitas vezes estabelecida entre esses comportamentos e a verdadeira inadaptação, menciona a necessidade de se proceder a uma avaliação clínica que permita discernir os comportamentos associados à experiência da creche que realmente têm um valor de inadaptação social ou perturbação agressiva, e aqueles que denotam assertividade, associada a uma maior autonomia e independência social.

Relativamente ao desenvolvimento social, Galluzzo, Matheson, Moor e Howes (1988) verificaram, por outro lado, que a orientação social (orientação predominante para a interacção com os pares ou com adultos), parece ser mais determinante do que o tipo de atendimento não parental, e ainda que este tipo de orientação tem pouco a ver com o comportamento do adulto, embora outros aspectos do contexto de atendimento, como o espaço disponível e o número de adultos, afectem o comportamento social da criança.

Finalmente, se tomarmos em consideração especificamente os aspectos relativos aos efeitos da creche apreciados do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo e da linguagem, verificamos que, à semelhança das restantes dimensões do desenvolvimento, também em relação a estes aspectos os resultados dos estudos iniciais não foram conclusivos, parecendo sugerir que a creche, e o correspondente afastamento parental, não têm, por si só, um efeito quer negativo quer positivo.

Belsky e Steinberg (1978, citados em Portugal, 1998) referem, aliás, não terem sido encontradas diferenças em relação a estes aspectos em crianças de baixo risco socioeconómico, comparando as que frequentavam a creche e as que se encontravam em casa. Contudo, no caso de crianças de meios desfavorecidos, aquelas que frequentavam a creche apresentavam melhores índices de desenvolvimento da linguagem, tanto compreensiva como expressiva, bem como maior competência na resolução de problemas. Portanto, a conclusão que se foi desenhando a este respeito foi a de que a creche poderia representar um benefício, sob o ângulo do desenvolvimento cognitivo ou linguístico, no caso de crianças pertencentes a grupos de risco, oriundas de famílias carenciadas e pouco disponíveis ou aptas a estimular adequadamente a criança. Nestes casos foi-se insinuando a ideia de que a descontinuidade entre a família e a creche poderia até ser considerada como um benefício, através do seu efeito "compensatório" sobre o ambiente familiar. Conclusões deste tipo contribuíram, na realidade, para o investimento que nos EUA se fez no âmbito da chamada educação compensatória, com especial destaque para o programa *Head Start*, cuja grande finalidade era justamente a de obter ganhos em termos de desenvolvimento cognitivo em crianças provenientes de meios carenciados. Todavia, terá sido o facto de este efeito compensatório não se observar no caso das crianças pertencentes a famílias de classe média, uma das razões por que alguns autores persistiram em considerar que os cuidados não familiares não representavam um benefício e poderiam ser potencialmente prejudiciais para estas crianças (Long & Garduque, 1987, citados em Wise & Sanson, 2000).

Especificamente em relação ao impacto da creche nestas esferas do desenvolvimento, Gabriela Portugal (1998) refere ainda o facto de a maioria dos estudos utilizar medidas estandardizadas de avaliação do quociente de inteligência, dificultando a generalização dos resultados obtidos para outros contextos de vida. A autora faz notar que os dados mais interessantes neste domínio resultaram dos estudos longitudinais, que, em geral, foram sugerindo que em creches de qualidade se observam ganhos no domínio do desenvolvimento cognitivo e linguístico (Broberg, Wessels, Lamb & Hwang,

1997), efeitos que se tendem a atenuar mas, no caso de crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos, têm reflexos positivos nomeadamente sob o ângulo da sua escolaridade posterior (Mouras & Balleyguier, 1992). O impacto positivo das creches, desde que sejam de qualidade, tem ainda sido assinalado por outros autores (Burchinal, Roberts, Nabores & Bryant, 1996; Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe & Bryant, 2000), que em investigações longitudinais verificaram que a qualidade da creche se associava a maior desenvolvimento cognitivo, da linguagem, das competências comunicativas, tendo sido registado, em particular, uma associação significativa entre desenvolvimento no domínio da linguagem e proporção adequada adultos/crianças, e entre a qualificação dos educadores e as competências cognitivas da criança.

1.3.1.2. A PESQUISA DOS EFEITOS CONJUGADOS

Como referimos anteriormente, uma das dificuldades associadas ao estudo dos efeitos da creche resulta da necessidade de considerar conjuntamente um leque de variáveis relativas aos contextos de desenvolvimento da criança e às interacções entre esses contextos, de variáveis relativas à própria criança, e ao impacto da experiência da creche não apenas no seu desenvolvimento, mas também nomeadamente na vida familiar. Algumas investigações mais recentes, para além da sua dimensão longitudinal, têm correspondido à tentativa de considerar essa multitude de variáveis e de, ao invés de estabelecer relações simples de causalidade, apreciar a interacção entre elas.

A este respeito, o estudo longitudinal realizado por Howes (1990) constitui uma das primeiras tentativas para fornecer um quadro mais compreensivo acerca dos efeitos da creche, tomando em linha de conta não apenas determinadas variáveis mas a interacção entre elas. Nesse estudo foram comparados quatro grupos: crianças que entraram para creches durante o primeiro ano de vida, e crianças que entraram entre o ano e os quatro anos, sendo cada um desses grupos subdividido em grupos que frequentaram creches de alta ou de baixa qualidade. Os comportamentos dos pais e das crianças em casa, bem como o *stress* e o apoio social de que a família beneficiava, foram também avaliados, tendo em vista apreciar as interacções entre a idade de ingresso da criança na creche, a qualidade da creche e as influências familiares. Neste estudo Howes (1990) verificou que as crianças em creches com baixa qualidade revelavam maiores dificuldades de adaptação social, não parecendo a entrada durante o primeiro ano de vida ser, por si só, um factor discriminador. Na verdade, a autora verificou serem as crianças que entraram para creches com baixa qualidade durante o primeiro ano de vida

as que tendiam a exibir maiores dificuldades com os pares aos cinco anos, e a serem cotadas pelos educadores como mais instáveis, menos orientadas para as tarefas e menos atenciosas com outrem. Uma vez que este perfil é semelhante ao que Belsky (1986) identificou como estando associado ao emprego materno a tempo inteiro, Howes (1990) considera que os resultados da sua investigação aprofundam e modificam as conclusões de Belsky, na medida em que sugerem que é da conjugação entre a idade de entrada e a má qualidade da creche que resulta a probabilidade de má adaptação social posterior, e não da colocação na creche por si só.

A progressiva atenção à questão da qualidade foi sendo, aliás, enfatizada por diversos autores, cujas investigações vieram chamar a atenção para a importância de tomar a qualidade como uma variável no estudo dos efeitos da creche ou de outras formas de atendimento não parental precoce. Burchinal et al. (1996), por exemplo, num estudo realizado com 79 bebés afro-americanos de 12 meses a frequentarem nove creches diferentes, verificaram existir uma correlação positiva entre a qualidade da creche e os resultados obtidos em medidas estandardizadas no domínio do desenvolvimento cognitivo, da linguagem e das competências comunicativas, tendo também verificado existir uma relação positiva entre a qualidade da creche e a qualidade do ambiente familiar. A análise da associação entre qualidade da creche e qualidade do ambiente familiar evidenciou, contudo, que a qualidade processual se relacionava de forma independente com o desenvolvimento cognitivo do bebé, enquanto que uma variável estrutural, a proporção adultos/crianças, se relacionava de forma independente com o desenvolvimento no bebé das competências comunicativas. De acordo com Burchinal et al. (1996) nem factores relativos à criança, nem relativos à família, agiram como moderadores da associação entre a qualidade da creche e o desenvolvimento da criança[16].

Um outro estudo que merece especial referência foi realizado na Suécia (Wessels, Lamb & Hwang, 1996), correspondendo a um estudo longitudinal acerca dos efeitos da creche realizado com 140 crianças seguidas até aos 8 anos e meio de idade. Nesse estudo foram comparadas crianças que frequentaram a creche, crianças criadas por amas e crianças que permaneceram em casa, tendo a variável relativa à motivação e atitudes das famílias sido controlada, na medida em que todas as crianças foram recrutadas a partir da sua inscrição em creches. Nas primeiras avaliações, realizadas

[16] Esta última conclusão é, todavia, contraditória com os dados que resultaram de uma extensa investigação longitudinal, realizada pelo *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), cujos resultados apresentaremos adiante com algum detalhe.

quando as crianças tinham cerca de 16, 28 e 40 meses, as avaliações não revelaram diferenças significativas no domínio da linguagem, interacção com os pares, sociabilidade e maturidade pessoal, em função dos três contextos em que as crianças se encontravam. Os factores que nessa avaliação emergiram como melhores preditores do desenvolvimento das crianças foram a qualidade (independentemente do tipo de contexto), assim como o sexo da criança (os rapazes teriam maior probabilidade de exibir dificuldades) e o envolvimento parental. Contudo, os dados obtidos quando as crianças tinham uma média de idade de 80 a 101 meses revelaram algumas diferenças significativas interessantes entre as crianças dos diversos contextos. Uma menor autonomia social e emocional foi observada nas crianças que haviam ficado com amas até aos 40 meses, por comparação com as crianças que haviam estado em creche ou exclusivamente em casa dos 16 aos 40 meses. Além disso, no início da escolaridade, as crianças que tinham frequentado a creche apresentavam uma ligeira mas significativamente maior habilidade verbal por comparação com as crianças dos outros dois grupos. Uma vez que estes resultados poderiam indicar a existência de efeitos da creche que, não sendo identificados de imediato, se manifestariam a longo prazo, uma terceira avaliação foi realizada quando as crianças tinham uma média de idades de 8 anos e meio, no sentido de averiguar se as diferenças na maturidade da personalidade e aptidões verbais poderiam ser atribuídas à creche ou explicadas de forma alternativa. Nesta avaliação os autores identificaram diferenças importantes entre as crianças e famílias nos três grupos em estudo, nomeadamente no que se refere ao tipo de cuidados experienciados pela criança, ao nível de envolvimento dos pais e ao seu estatuto socioeconómico. Verificaram serem as crianças em amas as que viviam em condições menos favoráveis, sendo também as que beneficiavam de menor envolvimento parental e ainda as que experienciavam maiores dificuldades na adaptação posterior à situação escolar, bem como um desenvolvimento da personalidade menos favorável. Os autores sugerem que estes resultados poderão ser explicados em virtude de esses contextos tenderem a ser mais restritivos do que, por exemplo, a creche, e proporcionarem menos ocasiões de interacção com os pares.

Mais recentemente, Ahnert, Ricker e Lamb (2000), num estudo realizado com crianças alemãs entre os 12 e os 24 meses de vida, procuraram indagar acerca das estruturas da vida diária dessas crianças, centrando-se no modo como a experiência da creche se articulava com a experiência na família e com os padrões relativos aos cuidados. Os autores verificaram que as crianças que ficavam com as mães e as que frequentavam a creche beneficiavam da mesma quantidade de atenção, cuidados,

estimulação e oportunidades de interacção social, apesar de as crianças da creche terem menos oportunidades para beneficiar desses cuidados numa relação dual. Os autores verificaram ainda que as mães das crianças que frequentavam a creche tendiam a compensar essas diferenças, envolvendo-se mais em interacção social e troca emocional nos momentos em que estavam com os seus filhos, resultados que consideram consistentes com outros que têm indicado que o emprego pode afectar de forma positiva o comportamento parental em casa.

Finalmente, um outro estudo que merece especial referência e uma análise mais detalhada, por se tratar da investigação mais compreensiva desenvolvida até ao momento, é o estudo realizado nos Estados Unidos pelo *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), que iniciou em 1991 uma investigação longitudinal acerca da relação entre as experiências relacionadas com os cuidados e educação de crianças pequenas e o seu desenvolvimento subsequente. Esse estudo, para o qual o NICHD solicitou em 1989 a participação da comunidade científica, resultou numa investigação colaborativa entre investigadores de diversas universidades e do próprio NICHD, a qual é conhecida sob a designação de *NICHD Study of Early Child Care*. O objectivo desta investigação centrou-se na determinação do modo como as variações das diversas modalidades de cuidados e educação de crianças pequenas se relacionam com o seu desenvolvimento. Ou seja, trata-se de um estudo que toma em linha de conta variáveis múltiplas e, em termos metodológicos, utiliza diversos métodos (observação, entrevistas, questionários e testes), pretendendo medir diversas facetas do desenvolvimento da criança (desenvolvimento social, emocional, intelectual, linguístico, problemas de comportamento e saúde física). A recolha de dados iniciou-se em 1991 com uma amostra inicial de 1364 crianças de dez locais diferentes dos EUA, cujas famílias apresentavam diferenças em termos socioeconómicos, de nível educacional, raça e estrutura familiar. É portanto um estudo em larga escala, prospectivo, que acompanha as crianças desde o seu nascimento, tendo como objectivo estudar a influência no desenvolvimento a partir de variações em relação a características da família, características da criança e características das modalidades de cuidados e educação (cf. NICHD, s.d., onde é feita uma apresentação global da investigação e uma síntese dos resultados obtidos). Ainda que este estudo incida e retrate especificamente a realidade norte-americana, o facto de se tratar da pesquisa mais extensiva realizada até ao momento permitiu a obtenção de alguns dados que lançam luz sobre muitas das controvérsias identificadas anteriormente.

Os resultados obtidos foram organizados em quatro categorias: os dados descritivos que definem o quadro das modalidades de cuidados e educação, os dados relativos às famílias, os dados que se referem à relação entre essas modalidades e a relação das crianças com as suas mães, e, por último, os dados relativos à relação entre essas modalidades e o desenvolvimento da criança.

a) Dados descritivos acerca das modalidades de cuidados e educação

Em relação à história das experiências de educação não parental no primeiro ano de vida, os resultados indicam uma variação considerável do número de horas de educação não parental, sendo a média de 33 horas semanais. Em geral, os bebés experienciam mais do que um tipo de cuidados e educação não parental no primeiro ano de vida e os dados indicam que as famílias depositam muita confiança nesses cuidados, optando por colocar a criança em algum tipo de atendimento quando ela é ainda muito pequena, sendo embora pouco frequente o recurso a creches e mais frequente a opção por contextos pouco formais. No que se refere às variáveis relativas ao nível socioeconómico da família, os investigadores estavam interessados em saber se a pobreza poderia ser considerada como um factor preditivo do tipo de atendimento, sendo que a amostra incluía 35% de famílias a viver em situação de pobreza ou quase pobreza. A este respeito verificaram que as famílias que tendem a "entrar e sair" da situação de pobreza (que designaram como pobreza transitória) são as que apresentam maior probabilidade de colocar a criança nalguma modalidade de atendimento antes dos 3 meses, sendo também as que usufruem de contextos de menor qualidade. As crianças de famílias em situação de pobreza persistente são as que tendem a ser menos colocadas em algum tipo de atendimento, mas quando são colocadas em creches têm acesso a centros subsidiados de qualidade[17]. Por último, em relação às características do tipo de atendimento, a investigação tomou em linha de conta aspectos relativos à sua regulação (tamanho dos grupos e proporção por adulto, ambiente físico, formação, experiência e crenças dos cuidadores/educadores), bem como aspectos dinâmicos, relativos nomeadamente à qualidade das interacções estabelecidas com as crianças. Neste aspecto parece haver sido estabelecida uma relação entre a qualidade estrutural e a qualidade dos cuidados prestados pelos adultos, que, em contextos com mais condições estruturais, tendem a fornecer cuidados mais responsivos, a mostrarem-se mais sensíveis em relação às necessidades das crianças e mais estimulantes do seu desenvolvimento, nomeadamente cognitivo (qualidades que os investigadores esperavam

[17] Importa ter presente na leitura destes dados que, como mencionámos, eles se referem especificamente à realidade norte-americana.

que estivessem associados a melhores índices de desenvolvimento por parte das crianças) (NICHD, s.d.).

b) Características das famílias

Neste domínio os investigadores partiram da interrogação sobre se as características demográficas e familiares poderiam ser preditivas da modalidade de educação não parental utilizada, tendo concluído que o nível socioeconómico da família determina a quantidade de cuidados extrafamiliares, a idade de entrada e o seu tipo e qualidade. A este respeito concluíram, de novo, que as famílias "remediadas" são as que têm menos acesso a contextos de qualidade. No entanto, verificaram também que as crenças maternais em relação aos efeitos da educação não parental funcionam, em interacção com o factor económico, como um factor determinante na decisão de colocar as crianças em algum desses contextos. As mães que acreditam que as crianças estão bem em contextos de atendimento à primeira infância tendem a usar mais esses contextos, em particular creches, e mais precocemente. Já as mães que consideram que o seu retorno ao emprego coloca a criança em situação de risco tendem a optar mais frequentemente por modalidades informais, como as amas, ou a deixar a criança em casa com alguém.

Especialmente relevante nesta categoria de dados é a conclusão de que as características familiares, incluindo o rendimento familiar e o nível educacional das mães, são fortes preditores do desenvolvimento das crianças. Sendo objectivo dos investigadores comparar a influência da família no desenvolvimento da criança no caso de crianças quase exclusivamente cuidadas pelas mães (menos de 10 horas semanais de cuidados no exterior) e crianças que passam grande parte do tempo em ambiente não familiar (mais de 30 horas por semana), os resultados sugerem que a influência da família não é significativamente reduzida ou modificada pelos cuidados e educação não familiares extensos.

c) Características das modalidades de cuidados e educação e relação materno-infantil

No que se refere à relação entre as modalidades de cuidados e educação e a ligação entre a criança e a mãe, a investigação considerou o seu impacto sob dois aspectos distintos: na segurança da vinculação entre a mãe e a criança, por um lado, e na interacção entre a mãe e a criança nos 3 primeiros anos de vida, por outro (cf., respectivamente, NICHD, 1997, 1999).

Relativamente à vinculação da criança com a mãe, os resultados indicam que a colocação da criança em serviços ou modalidades de educação não parental, por si só, não tem efeitos adversos nem promove a segurança dessa vinculação, avaliada aos 15 meses. No entanto, certas condições relativas a essas modalidades, em combinação com certas características do ambiente familiar, aumentam a probabilidade de a criança estabelecer uma vinculação insegura com a mãe. As crianças que haviam recebido cuidados de pouca qualidade mais de 10 horas por semana, ou que haviam estado em mais do que um contexto durante os primeiros 15 meses de vida, apresentavam maior probabilidade de estabelecerem uma vinculação insegura, mas apenas quando as suas mães apresentavam índices baixos de sensibilidade. Ou seja, fraca qualidade, instabilidade e educação não parental extensa aparentemente aumentam o risco que já é inerente a uma maternidade pobre, podendo afirmar-se que é essa combinação de efeitos que cria a maior situação de risco. A este respeito os investigadores concluem que "such results suggest that the effects of child care on attachment, as well as the nature of the relationship itself, depend primarily on the nature of the ongoing interactions between mother and child" (NICHD, 1997, p. 877).

A natureza e evolução dessas interacções foram também investigadas ao longo dos três primeiros anos de vida. A investigação desta dimensão foi considerada importante por duas razões. Em primeiro lugar, por tomar em linha de conta quer a criança (que habitualmente havia sido investigada apenas em termos de vinculação), quer a mãe, e, em segundo lugar, por a interacção entre a mãe e a criança haver sido considerada anteriormente como um forte preditor do desenvolvimento da criança em diversos domínios (NICHD, 1999). Em relação a este aspecto foram avaliados os comportamentos maternais que se considerava constituírem indicadores da sua sensibilidade e envolvimento, quer positivo quer negativo. Em relação à criança foram avaliados os comportamentos que serviam como indicadores de envolvimento. Os investigadores observaram que a quantidade e qualidade de cuidados não parentais revelaram uma relação estatística pequena mas significativa com a qualidade da interacção mãe-criança. O aumento na quantidade de cuidados não parentais foi associado de forma modesta com interacções mãe–criança com menor sensibilidade e envolvimento, sobretudo nos primeiros 6 meses de vida. Foram também identificadas associações pequenas mas significativas entre creche de maior qualidade e sensibilidade materna mais positiva. Os investigadores concluíram que a creche de qualidade (sobretudo através de uma interacção positiva entre a criança e o cuidador/educador) prediz de forma modesta um maior envolvimento e sensibilidade da parte da mãe (aos 15

e 36 meses) e um envolvimento mais positivo da criança (aos 36 meses). Estas associações não variaram ao longo dos primeiros 3 anos de vida da criança. Por outras palavras, a combinação de diversas variáveis relativas à família parece ser mais preditiva da qualidade da interacção mãe-criança do que as experiências da criança no contexto não familiar, podendo essa associação resultar de aspectos da própria mãe e não tanto da quantidade de horas passada fora da família (mães menos sensíveis tenderiam a pôr os filhos mais horas na creche). As variáveis relativas ao rendimento das famílias e à presença de sintomas depressivos nas mães não afectaram os resultados, tendo os autores concluído que a educação da mãe é um preditor muito mais forte da sua sensibilidade do que o tempo de permanência ou a qualidade da creche. As pequenas diferenças na interacção mãe-criança relacionadas com a creche, embora em concordância com as predições teóricas acerca da importância de tempo conjunto (criança-mãe), e do valor da qualidade da creche para a relação materno-infantil, reflectem variações relativamente pequenas na interacção mãe-criança. A influência posterior destas pequenas diferenças permanece por determinar.

d) Características das modalidades de cuidados e educação e desenvolvimento das crianças

Relativamente à relação entre as características as modalidades de cuidados e educação e os seus efeitos em termos do desenvolvimento das crianças, os resultados foram organizados em dois grandes domínios: o desenvolvimento no domínio do autocontrolo e do comportamento, e no domínio cognitivo e da linguagem (cf., respectivamente, NICHD 1998, 2000).

Em relação ao primeiro aspecto, os investigadores verificaram que as características da família, especialmente a sensibilidade da mãe, são preditores mais fortes do comportamento da criança do que a experiência de educação não parental. As características do tipo de atendimento foram consideradas, na melhor das hipóteses, como preditores modestos do comportamento da criança, embora a sua qualidade emergisse como o preditor mais consistente do comportamento da criança, parecendo que as crianças que recebem mais atenção sensível e responsiva apresentam menos problemas assinalados pelo educador aos 2 e 3 anos. Por outro lado, embora mais horas em contextos não familiares nos primeiros 2 anos se relacionassem com mais problemas assinalados pelo educador aos 2 anos de idade, estes efeitos tendiam a desaparecer aos 3 anos. A regularidade do impacto dos factores familiares, em especial da sensibilidade materna, como factores que se associaram à emergência de problemas de

comportamento, foi apontada como consistente com o que havia sido observado em relação aos efeitos da educação não parental na vinculação da criança à mãe (cf. NICHD, 1997). Ambos os resultados, afirmam os autores, constituem o cerne da principal conclusão que poderá ser retirada do conjunto desta investigação, sugerindo que o que emerge na família parece ser mais importante para explicar o desenvolvimento social e emocional precoce da criança, do que o facto de ela ter sido ou não diariamente cuidada por outra pessoa que não a mãe, ou a qualidade, quantidade, estabilidade e tipo de atendimento, ou ainda a idade em que tal ocorreu (NICHD, 1998). Tal não significa, afirmam ainda os autores, que estas características do tipo de atendimento não influenciem a criança, uma vez que o aumento de qualidade se associou a maior competência social e menos problemas de comportamento, tanto aos 2 como aos 3 anos. Além disso, o aumento de tempo em contextos de atendimento, bem como a menor estabilidade (mais colocações em contextos diferentes), constituíram preditores de alguns problemas de comportamento aos 2 anos, tendo, de forma inversa, a experiência em grupo com outras crianças surgido associada a maior cooperação e menos problemas de comportamento aos 2 e 3 anos de idade. Todavia, a variabilidade associada a estes factores relativos ao tipo de atendimento foi sempre menor do que aquela que se associou às características da família, embora não fique completamente explicado o modo como essas características exercem a sua influência.

Quanto aos efeitos da educação não parental no desenvolvimento cognitivo e linguístico nos primeiros 3 anos de vida (cf. NICHD, 2000), observou-se uma associação consistente entre qualidade e desenvolvimento nessas áreas, verificando-se, contudo, de novo, que as variáveis familiares constituíam preditores mais fortes. Contudo, não foram observados benefícios (no desenvolvimento cognitivo e linguístico) de a criança permanecer apenas com a mãe. Os autores consideram que os resultados obtidos demonstram que a qualidade do ambiente familiar e a qualidade das interacções entre a mãe e a criança frequentemente permitem predizer o desenvolvimento da criança, assim como a qualidade dos cuidados não familiares. Contudo, como grupo, as crianças que beneficiam exclusivamente de cuidados maternais não diferem de forma consistente das que são colocadas nalgum tipo de contexto não familiar. Além disso, o tempo que a criança passa nesses contextos não apresenta, por si só, uma relação consistente com o desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

Portanto, os resultados não sustentam a hipótese de a creche, mesmo que usada precocemente e de forma extensa, ser, por si só, uma vantagem ou uma desvantagem para a criança. O que parece ser de realçar neste estudo é, por um lado, a noção de que

a influência da família permanece determinante, e, por outro, a noção de que a creche de qualidade tem um impacto positivo em vários domínios do desenvolvimento da criança. De notar em relação a este estudo, que os autores consideram que o seu carácter longitudinal e o facto de a investigação estar ainda a decorrer permitirá averiguar se os efeitos observados se mantêm, e também se emergem efeitos não identificados nos primeiros anos de vida das crianças. Além disso, os autores ressalvam também o facto de a maior parte dos contextos investigados não obedecer às características recomendadas quanto ao *ratio*, tamanho do grupo, treino e formação dos educadores, deixando em aberto a possibilidade de em creches "melhores" poderem ser obtidos melhores resultados do ponto de vista do desenvolvimento das crianças.

1.3.2. A QUESTÃO DA QUALIDADE

Howes e Hamilton (1993) referem–se a duas vagas da investigação da educação não parental, a primeira das quais centrada na interrogação acerca dos seus potenciais efeitos benéficos ou prejudiciais para a criança (para a qual a resposta obtida terá redundado numa incerteza), a que se sucedeu uma segunda vaga, focalizada na interrogação do impacto da sua qualidade no desenvolvimento posterior da criança.

Na verdade, como se depreende da análise que realizámos no ponto anterior (e de forma bastante sugestiva dos comentários finais dos autores da investigação do NICHD), a discussão acerca dos efeitos da creche conduziu progressivamente à assunção de que o seu impacto no desenvolvimento da criança dependeria de forma substancial da sua qualidade. Tendo progressivamente predominado a ideia de que contextos de cuidados e educação de alta qualidade se associavam a melhores desenvolvimentos da criança, as preocupações acerca dos efeitos a longo prazo da educação precoce não parental, nomeadamente em contexto de creche, conduziram a uma focalização e esforço na definição operacional e quantificação da qualidade desses contextos (Harms, 1993). A esta focalização corresponderam iniciativas no domínio da investigação, bem como no domínio das medidas relativas à acreditação e licenciamento dos serviços destinados ao atendimento das crianças, nomeadamente das creches.

O enfoque progressivo na problemática da qualidade decorreu, pois, do facto de entre os investigadores ter sido dado como estabelecido não apenas que contextos de cuidados e educação precoces de qualidade contribuíam para um desenvolvimento mais favorável da criança, como também que a ausência de qualidade seria, como sugere

Lamb (1998, citado em Vandell & Wolfe, 2000), altamente perniciosa: "care of unknown quality may have deleterious effects" (p. 1). Tais assunções determinaram o grande investimento que, nas últimas duas décadas, tem sido feito na investigação dos factores determinantes da qualidade em programas de educação precoce e na identificação de estratégias para aumentar essa qualidade. No essencial, os investigadores têm-se centrado na identificação das componentes dos programas que podem ser manipuladas para se obterem melhores resultados em termos de desenvolvimento das crianças, componentes que são então entendidas como padrões de qualidade.

De certo modo poder-se-á dizer que a interrogação inicial, formulada em termos dos efeitos da creche no desenvolvimento da criança, passou a ser encarada como demasiado simples ou restritiva (Melhuish, 1996), suscitando um debate que alguns autores têm definido como estéril (Mantovani, 2001b). Também Wise e Sanson (2000) afirmam a este respeito:

> Research on the simple question, 'Is child care good or bad?' is no longer useful. In order to ensure that all children receive good quality care, the research questions that now need to be asked revolve around what comprises good quality care, with particular reference to the specifics contexts and requirements of the children involved (Wise & Sanson, 2000, p. 1).

Para além do seu interesse científico, a investigação da qualidade foi ainda em grande parte determinada pela procura de argumentos que levassem a um investimento político e financeiro na educação de infância, em geral, e nas modalidades de atendimento para crianças até aos três anos, em particular. Tal aconteceu sobretudo nos EUA, onde é amplamente reconhecido existir um problema geral de falta de qualidade[18]. O investimento na investigação nesta área, de que é exemplo o próprio projecto NICHD, correspondeu a uma tentativa para identificar os ambientes educativos susceptíveis de terem um impacto positivo no desenvolvimento actual e posterior das crianças. O investimento na procura dos indicadores de qualidade tem sido justificado em grande parte com argumentos semelhantes ao de Belsky (1994, citado em Petrogiannis & Melhuish, 1996), para quem a investigação que não tenha impacto na definição de políticas tem uma utilidade limitada. Melhuish (1991b, in op. cit.) refere, a este respeito, que o domínio da investigação norte-americana nesta área se relaciona, pelo menos em parte, com o prestígio que lhe é internacionalmente reconhecido e com o predomínio das publicações anglo-saxónicas no mundo académico. Todavia, a já referida falta de

[18] De acordo com Lally (2001), a investigação realizada nos anos 90 (séc. XX) terá evidenciado que apenas cerca de 10% das crianças pequenas norte-americanas beneficiam de cuidados e educação extrafamiliares de qualidade, e que aproximadamente 40% dessas crianças se encontram em contextos que podem ser considerados como francamente maus e prejudiciais para o seu desenvolvimento.

qualidade da maioria dos contextos educativos norte-americanos tem sido considerada pelos autores europeus como uma limitação para a generalização dos resultados dessa intensa investigação.

1.3.2.1. A QUALIDADE COMO CONSTRUTO GLOBAL

Em geral, os estudos acerca da qualidade da creche têm-se baseado em pressupostos como o de Schweinhart (1997), de acordo com o qual desde que alguns elementos básicos estejam presentes num programa educativo ele é adequado em qualquer contexto e em qualquer país. Para Schweinhart os elementos básicos de um programa de qualidade consistem num currículo e estratégias de avaliação adequados em termos desenvolvimentais, uma baixa proporção adultos/crianças, educadores com formação adequada, formação contínua sistemática, envolvimento dos pais, e resposta às necessidades de saúde da criança e às necessidades das famílias.

Na verdade, a investigação da qualidade da creche começou por ser essencialmente marcada por duas características, a saber, a apreciação da qualidade em termos de eficácia, ou seja, através dos seus efeitos no desenvolvimento da criança, e, em segundo lugar, a concepção da qualidade como um construto global, englobando variáveis relativas ao processo e variáveis relativas à estrutura da creche e às características do adulto. O primeiro tipo de variáveis inclui aspectos relacionados com as experiências efectivas que ocorrem no contexto da creche, nomeadamente as interacções das crianças com os adultos e com as outras crianças e a sua participação em diversas actividades. A avaliação destes aspectos tem sido em geral realizada através de diversas escalas[19]. O segundo grupo de variáveis inclui aspectos como a proporção adultos/crianças, o tamanho do grupo, a formação e treino especializado do adulto. Em geral, os estudos têm evidenciado uma relação estreita entre a qualidade processual e a qualidade ao nível da estrutura e das características do educador (Whitebook, Howes & Phillips, 1990).

[19] Uma das escalas mais frequentemente utilizada para avaliar a qualidade da creche é a *Infant/Toddler Enviroment Rating Scale* (ITERS), desenvolvida por Harms, Cryer e Clifford, em 1990, a partir da adaptação da *Early Childhood Environmental Rating Scale* (ECERS) *e da Family Day Care Rating Scale* (FDCRS), anteriormente construídas por Harms e Clifford. Embora a ITERS seja apresentada como um instrumento que visa a avaliação global da qualidade das estruturas formais de cuidados e educação de grupos de crianças com menos de 30 meses de idade (Harms, 1993), ela tem sido considerada sobretudo uma medida de avaliação da qualidade processual (Vandell & Wolfe, 2000). Mantovani (2001a) refere a utilização da ITERS, assim como da ECERS, no contexto italiano e no âmbito do desenvolvimento das equipas, considerando que se trata de técnicas de avaliação culturalmente compatíveis por incluírem a auto-análise e a reflexão pessoal. No nosso país tem vindo também a ser desenvolvida uma versão portuguesa da ITERS (cf. Aguiar, Bairrão & Barros, 2002).

No que se refere à associação entre qualidade e efeitos da educação não parental, apreciada em termos do desenvolvimento da criança, Vandell e Wolfe (2000) apresentam a revisão de numerosos estudos realizados nas décadas de 80 e 90 (séc. XX), tendo organizado um modelo conceptual que lhes serviu de referência para a leitura dos dados desses estudos (vide figura1).

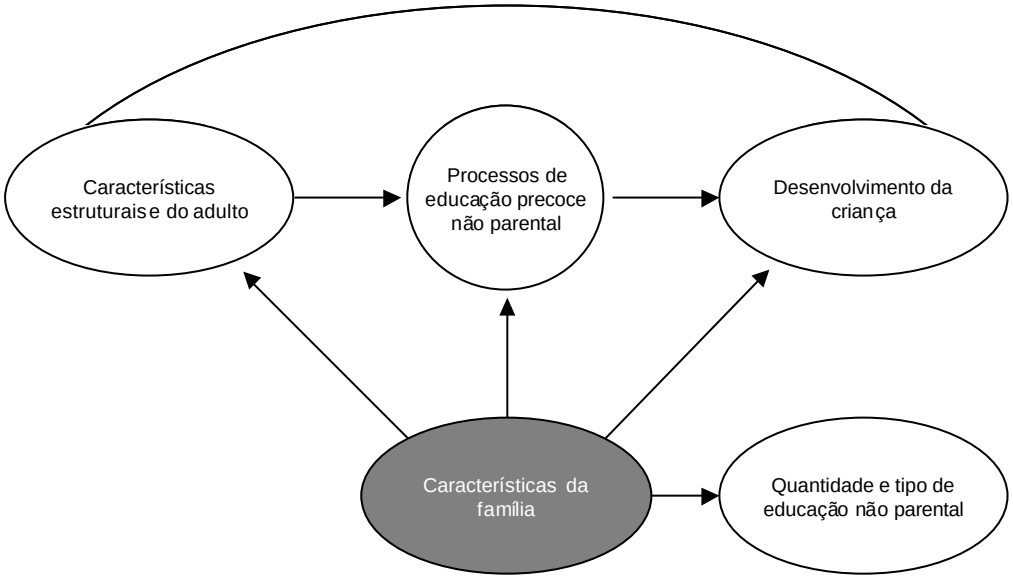


Figura 1 – Um modelo conceptual das relações entre a qualidade da educação não parental e os resultados em termos de desenvolvimento da criança (Vandell & Wolfe, 2000, p. 7).

No essencial estes estudos indicam, como conclusões gerais, que uma proporção menor de crianças/adultos se associa a um menor esforço do adulto em acções relativas ao controlo social do grupo e menores sinais de apatia ou agitação por parte das crianças. Quando essa proporção é menor os adultos oferecem cuidados mais estimulantes, calorosos e responsivos. Também o tamanho do grupo tem sido identificado como uma variável ligada com a qualidade, associando-se de forma consistente a cuidados positivos, permitindo predizer o comportamento do educador, que tende a ser mais responsivo, socialmente estimulante e menos restritivo quando tem menos crianças no seu grupo. Ou seja, o comportamento do educador e a qualidade das interacções que estabelece com as crianças parece não depender apenas da proporção

entre adultos e crianças, mas também do tamanho do grupo. A formação e treino especializado dos educadores têm sido igualmente assinalados como factores preditores da qualidade, associando-se uma maior formação a cuidados mais estimulantes, calorosos e de suporte à criança. Maior formação tem sido ainda associada a uma prática curricular mais adequada, sob o ângulo da escolha dos materiais, organização do ambiente educativo e desenvolvimento de actividades consideradas apropriadas de um ponto de vista desenvolvimental.

Em termos de efeitos a curto prazo, tanto a qualidade relativa ao processo como a relativa à estrutura parecem ser importantes. Tomando em linha de conta tanto factores relativos à criança, nomeadamente o sexo, como factores relativos à família, em contextos com qualidade processual, ou seja, com actividades adequadas ao desenvolvimento da criança e com adultos emocionalmente disponíveis e responsivos em relação às suas necessidades, as crianças revelam mais sinais de bem-estar e felicidade, obtêm melhores resultados em testes estandardizados no domínio da linguagem e do desenvolvimento cognitivo. Pelo contrário, fraca qualidade processual parece predizer um aumento de problemas de comportamento. Quanto à associação entre, por um lado, qualidade estrutural e características relativas ao adulto e, por outro, efeitos a curto prazo, os estudos revistos por Vandell e Wolfe (2000) indicam que em grupos com uma baixa proporção adultos/crianças estas têm mais possibilidade de compreender, tomar iniciativas e participar nas interacções, são mais cooperantes e sociáveis e mostram menos hostilidade na interacção com os pares. O aumento de formação dos adultos parece associar-se a melhores ganhos no domínio cognitivo e linguístico e melhor prontidão para a escolaridade posterior.

Relativamente aos estudos que averiguaram os efeitos da qualidade a longo prazo, Vandell e Wolfe (2000) mencionam as conclusões do relatório *The Cost, Quality and Outcomes Study*, publicado em 1995, que estabeleceu a existência de ganhos, nomeadamente no domínio da matemática no segundo ano de escolaridade, para crianças que frequentaram creches de alta qualidade, sobretudo no caso de mães com menor nível educacional, e ainda que as crianças que haviam frequentado creches com educadores com maior nível de envolvimento e responsividade apresentavam menos problemas de comportamentos no final dos anos pré-escolares. As autoras mencionam ainda os resultados obtidos pelo NICHD acerca da persistência dos efeitos de uma educação não parental de qualidade. A este respeito referem o modo como os resultados deste estudo vieram ampliar a compreensão da importância relativa à qualidade da creche, ao determinar que, apesar de existir uma associação consistente entre qualidade

da educação não parental e desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, as variáveis familiares constituíam preditores mais fortes. A investigação do NICHD vem demonstrar, fazem notar Vandell e Wolfe (2000), que a avaliação da qualidade não é nem linear nem trivial, uma vez que não só ela se conjuga com a influência da família, como os dados sugerem que esta permanece mais influente, e ainda que a qualidade parece ser mais determinante do que o tempo de permanência na creche.

Em síntese, podemos afirmar que nesta linha de investigação a pesquisa acerca da qualidade manteve-se predominantemente associada ao estudo dos efeitos, apoiando-se na premissa formulada por Phillips e Howes (1987) de que a definição da qualidade seria equivalente a desenvolvimentos positivos das crianças. No mesmo sentido afirma Harms (1993), apoiando-se em Doherty (1990, in op. cit.) "researchers can no long justify the use of 'child care' as an undefined, unqualified variable. The relationship between level of quality and child outcomes has been well documented" (p. 75). Nesta linha de investigação ficou estabelecido fundamentalmente que a proporção adultos/crianças, o tamanho do grupo e a formação e treino dos educadores constituiriam os factores determinantes da qualidade.

Alguns autores mostraram-se reticentes face à relação estabelecida entre qualidade e efeitos positivos, considerando que a investigação apenas teria provado existirem efeitos benéficos da qualidade a longo prazo para as crianças em desvantagem sociocultural (por exemplo, Deater-Deckard, Pinkerton & Scarr, 1996, Chin-Quee & Scarr, 1994, e Scarr, 1998, citados em Vandell & Wolfe, 2000). Apesar de Vandell e Wolfe considerarem que os estudos realizados por estes autores apresentam fragilidades metodológicas, reconhecem que a maior parte das crianças experienciam mais do que um contexto de educação não parental ao longo da infância, e a necessidade de investigações que estabeleçam com maior segurança a relação entre qualidade e efeitos no desenvolvimento a longo prazo.

1.3.2.2. CONCEPÇÕES MULTIDIMENSIONAIS DA QUALIDADE

A qualidade tem também sido objecto de abordagens diferentes em relação à que explanámos no ponto anterior. Na verdade, outras perspectivas têm emergido, acentuando a relatividade, nomeadamente cultural, do conceito, e questionando que ele seja tratado como um construto global, nomeadamente na investigação, e apreciado de forma uniforme através de um conjunto de critérios definidos por especialistas. Embora

existam poucos dados disponíveis de investigações realizadas em creche de acordo com estas perspectivas, o seu aprofundamento parece-nos relevante não só em termos de pistas para o desenvolvimento de novas pesquisas, como também para o aprofundamento da leitura dos resultados das investigações a que temos vindo a fazer referência.

Sylva (1996), por exemplo, defende uma definição multidimensional do conceito de qualidade, considerando que em educação de infância não basta uma definição da qualidade baseada apenas nos resultados obtidos em termos de desenvolvimento das crianças. Uma compreensão mais aprofundada da qualidade implica, na sua perspectiva, que se considere não apenas a eficácia de um programa ou contexto, mas também outras dimensões como a sua aceitabilidade, relevância, acessibilidade e equidade. Em geral os autores que se colocam nesta perspectiva admitem que não há uma definição única de qualidade em educação, nomeadamente em educação de infância, defendendo que se considere a sua dimensão subjectiva, sendo nomeadamente assinalada a necessidade de tomar em linha de conta o contexto social em que a criança e o ambiente educativo se integram (Melhuish & Moss, 1991; Moss, 1996; Katz, 1998; Zabalza, 1998; Woodhead, 1999; entre outros).

Bairrão (1998) chama a atenção para o facto de a qualidade da educação dever ser enquadrada e considerada como um dos aspectos da qualidade de vida, associação que terá sido estabelecida pela primeira vez por Crahay, Katz, Tietze et al. (1982, citados em Bairrão, op. cit.) no texto introdutório do *International Educational Achievement Pre-Primary Project*. Este projecto, cujo foco de pesquisa se centrava no estudo dos contextos de socialização das crianças entre os 3 e os 5 anos, e onde a qualidade da educação pré-escolar era conceptualizada como uma das dimensões da qualidade de vida das crianças, esteve na origem de um estudo internacional comparativo acerca das crianças antes da escolarização formal, em que Portugal também participou (Bairrão et al., 1989, 1990). No âmbito deste estudo, na indagação acerca dos contextos educativos destinadas a crianças pequenas, a avaliação da qualidade foi sendo compreendida em função da sua adequação face às mudanças culturais, sociais e demográficas, nomeadamente as mudanças associadas ao emprego materno e às alterações da estrutura familiar (Bairrão & Tietze, 1994, citados em Bairrão, 1998). Felce e Perry (1995, in op. cit.) referem a instrumentalidade do conceito relativo à qualidade de vida para a avaliação do impacto dos cuidados que são prestados quer às crianças quer aos adultos ao longo da sua vida. Para Bairrão (1998) à semelhança da “qualidade de vida”, que Felce e Perry definem como um construto multidimensional (com três dimensões

principais, a saber, as condições objectivas de vida, a noção subjectiva de bem-estar e os valores e aspirações pessoais), também a "qualidade da educação" poderá ser apreciada em função quer de critérios objectivos (relativos ao bem-estar físico, material e social), quer de aspectos de natureza subjectiva, relativos nomeadamente às representações que as pessoas têm da qualidade.

Num sentido idêntico, também Zabalza (1998) se refere a diversos "eixos semânticos" que permitem especificar o conceito de qualidade e a sua aplicação na análise de diferentes aspectos da realidade social. De entre eles o autor destaca o que considera corresponder a três visões frequentes sobre a qualidade. A primeira refere-se à qualidade vinculada aos valores, ou seja, o modo como algo (instituição, pessoa, situação) corresponde aos valores vigentes, sendo esta, para Zabalza, justamente uma das componentes mais importantes da qualidade em educação, na medida em que qualquer intervenção neste domínio terá que considerar os valores dominantes da sociedade. A segunda diz respeito à qualidade vinculada à efectividade, de acordo com a qual a atribuição de qualidade a uma determinada instituição ou processo depende do julgamento sobre os seus bons resultados. No campo da educação, e em particular da educação de infância, esta perspectiva remete directamente para a apreciação do seu impacto, e tem estado na base da indagação acerca do que poderá ser considerado como "padrão de qualidade". Finalmente, a qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos seus destinatários corresponde a uma perspectiva que apenas recentemente vem sendo enfatizada, remetendo genericamente para a questão da "qualidade de vida", para a satisfação experienciada quer pelos profissionais quer pelas crianças e suas famílias. Zabalza (1998) refere-se ainda às condições que tornam possível que os valores, os resultados e a satisfação, anteriormente explicitados, sejam considerados como conteúdos da qualidade educativa, numa referência ao que designa como "aspectos funcionais das escolas e serviços destinados à infância" (p. 33), em que inclui a especificação da qualidade de um determinado projecto educativo, os resultados ou produtos que se pretende alcançar, o processo e procedimentos que, no caso da educação, remetem fundamentalmente para a dimensão metodológica, e, por último, o próprio desenvolvimento organizacional, em que se incluem as intervenções destinadas a aperfeiçoar as condições das próprias instituições, nomeadamente no que se refere ao clima organizacional e ao desenvolvimento das equipas educativas. É, pois, no contexto genérico desta conceptualização acerca da qualidade que, de acordo com Zabalza, a educação de infância tem que enfrentar desafios na procura da qualidade, que lhe são

específicos, e que o autor aprofunda sob a forma dos dilemas mais habituais neste domínio (cf. Zabalza, 1998, para aprofundamento desta questão).

Katz apresentou também, em 1992, um modelo esquemático sobre a avaliação dos programas de educação de infância, cuja principal característica é a de procurar conciliar e articular as diversas dimensões sob as quais, segundo a autora, têm sido realizados os estudos neste domínio (cf. Katz, 1998)[20]. Partindo da noção, a que já aludimos no ponto anterior, de que a investigação nas últimas décadas terá estabelecido que só os programas de alta qualidade representam um contributo positivo na vida das crianças, os quais, no caso contrário, não serão mais "do que uma oportunidade gorada" (Katz, 1998, p. 15), a autora distingue as diversas abordagens que têm presidido aos estudos sobre a qualidade, identificando cinco perspectivas que, não sendo mutuamente exclusivas, complexificam a tarefa da avaliação mas constituem igualmente um referencial para a definição das responsabilidades relativamente às causas da má qualidade em programas de educação de infância. O referido modelo, que Katz apelidou de *perspectivas múltiplas da qualidade em programas de educação de infância*, considera cinco perspectivas, a saber:

- A *perspectiva orientada de cima para baixo* corresponde à identificação de certas características do programa pelos adultos que o deverão aprovar ou responsabilizar-se pela sua execução. Katz considera que esta tem sido a perspectiva dominante na maioria dos estudos publicados acerca da qualidade. A avaliação nesta perspectiva toma em linha de conta aspectos como a proporção adulto/crianças, as qualificações e a estabilidade dos profissionais, as características das relações entre adultos e crianças, a qualidade e a quantidade do equipamento e dos materiais, a qualidade e quantidade do espaço por criança, as condições de trabalho dos profissionais, e os cuidados de saúde, higiene e segurança. Katz (1998), apoiando-se em Fiene (1992, in op. cit.), considera que estes aspectos são essencialmente úteis sob o ângulo da regulamentação e do licenciamento, por serem aspectos facilmente observáveis e quantificáveis, requerendo pouca inferência por parte do avaliador. Além disso, a autora faz ainda uma referência às conclusões do estudo "Child Care: Quality is the issue" preparado pela *Child Care Action Campaign* e apresentado pela *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC), que, embora admitam a ausência de uma definição única de qualidade, identificam quatro componentes básicas

[20] O artigo de 1998 por nós consultado é na verdade uma tradução da comunicação intitulada "Multiple perspectives on the quality of early childhood programs" que Katz apresentou em 1992 na segunda *European Conference on the Quality of Early Childhood Education*, realizada em Worcester, Inglaterra.

que correspondem a critérios considerados sob o ângulo da perspectiva "de cima para baixo": a proporção adultos/crianças, o número de crianças por grupo, as possibilidades de formação de que os profissionais beneficiam e a sua taxa de mobilidade. Apoiando-se em investigações diversas, Katz admite como provado que os aspectos que integra nesta perspectiva são decisivos na previsão de alguns dos efeitos dos programas de educação de infância.

- A *perspectiva orientada de baixo para cima* caracteriza-se sobretudo pelo propósito de determinar como é que o programa é vivido pelas crianças que nele participam. O traço distintivo desta perspectiva é a apreciação do modo como a criança se sente no ambiente de um determinado programa educativo. Daí que envolva a apreciação da subjectividade da criança e suponha, por parte de quem avalia, um elevado grau de inferência, sendo também naturalmente realizada de modo diferente em função da idade da criança. Esta avaliação remete para questões que o próprio educador deverá formular e procurar, para a sua resposta, indicadores nos comportamentos das crianças, referindo-se não apenas a aspectos da vivência emocional, interacção e integração sociais, e dimensão lúdica da participação da criança, mas também relativos à possibilidade de ela beneficiar de uma motivação social e intelectualmente relevantes[21].

- A *perspectiva exterior-interna* ao programa refere-se à avaliação em função do modo como ele é experienciado pelas famílias, e toma em linha de conta aspectos como o respeito pelos valores e cultura dos pais e as interacções com eles estabelecidas.

- A *perspectiva interior* ao programa toma em linha de conta o modo como este tende a ser vivido pelos próprios profissionais, nomeadamente sob o ângulo das relações entre colegas, entre educadores e pais e com a direcção ou entidade de tutela. O pressuposto básico a este respeito é o de que um ambiente educativo de qualidade para as crianças só é possível se ele for também sentido como favorável pelos adultos que aí trabalham. Na apreciação desse ambiente favorável para o adulto Katz (1998) inclui o estabelecimento de relações cooperantes entre os colegas, relações calorosas e de respeito com as famílias, e de valorização profissional com a tutela.

[21] Um estudo em creche, que procurou incorporar esta perspectiva, foi realizado por Elfer e Selleck (Elfer & Selleck, 1999; Selleck & Elfer, 1996). Centrando-se nas aprendizagens realizadas por crianças muito pequenas em creche, os autores procuraram não apenas considerar o modo como essas aprendizagens eram apreendidas e conceptualizadas pelos educadores e pelos pais, mas também centrarem-se na indagação do modo como elas eram experienciadas pelas próprias crianças. Das conclusões que os autores retiram do seu estudo parece-nos especialmente interessante a afirmação de que a indagação acerca do significado que as experiências em creche têm para crianças tão pequenas implica, sobretudo, o comprometimento subjectivo do educador e a sua capacidade para suportar estados de incerteza pedagógica e psicológica que, em si mesmos, se podem tornar em factores de criatividade e de aprofundamento da sua capacidade de reflexão.

- Finalmente *a perspectiva exterior* ao programa, que a autora considera poder também designar-se de perspectiva *conclusiva*, diz respeito ao modo como o programa serve e é apreendido pela comunidade em que está inserido e pela sociedade em geral.

Para além da possibilidade, já referida, de através deste modelo se identificarem os aspectos críticos de um determinado programa e as respectivas responsabilidades (uma vez que, como Katz faz notar, as instituições não podem ser responsabilizadas por todas as respostas negativas aos critérios listados para cada perspectiva), o traço distintivo deste modelo que nos parece de salientar refere-se à possibilidade que ele oferece de se proceder à articulação entre o que habitualmente se designa como os aspectos de estrutura e os aspectos dinâmicos, na definição dos critérios ou padrões de qualidade que se pretende que um programa atinja. A este respeito Katz (1998) fornece-nos também um exemplo sugestivo relativo ao critério proporção adulto/crianças. Sendo, numa perspectiva orientada de cima para baixo, esse padrão habitualmente estabelecido em 1:5, 1:10 ou 2:25, em função da idade da criança, já numa perspectiva orientada de baixo para cima tal avaliação terá ainda que considerar "a intensidade, a frequência ou a duração que a reacção da criança deve ter para que se atinja um padrão de qualidade aceitável" (p. 35).

Uma outra proposta de conceptualização da qualidade no domínio da educação de infância corresponde ao modelo desenvolvido, no âmbito da designada *Educação Experiencial*, por Laevers e pela equipa do *Centre for Early Childhood and Primary – K.U. de Leuven* (Laevers 1997, 2003)[22].

Considerando que em geral a qualidade tem sido interrogada a partir da análise do contexto educativo e do modo como ele afecta a criança (traduzindo-se nomeadamente nas expectativas que os pais e os diversos profissionais mantêm sobre ele e sobre as acções do educador), bem como a partir dos resultados que se espera obter (ou seja, da dimensão relativa ao impacto da acção educativa), Laevers (2000, 2003) procura combinar estas duas perspectivas, identificando os factores que se situam entre ambas através do modelo que se apresenta na figura 2.

[22] Cf. também Santos e Portugal (2002) para uma contextualização da conceptualização acerca da qualidade no âmbito do projecto de Educação Experiencial (EDEX).

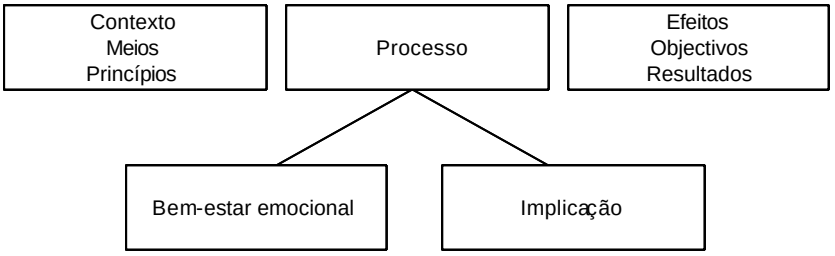


Figura 2 – Esquema Contexto-Processo-Efeitos (Laevers, 2003, p. 14)

Embora os aspectos relativos ao contexto (designados em publicações anteriores como variáveis de *tratamento* – cf. Laevers, 1997) e os que se referem aos efeitos sejam considerados importantes, o modelo proposto centra-se sobretudo na conceptualização das variáveis de processo, na medida em que o *bem-estar emocional* e a *implicação* foram identificados pelos investigadores e educadores do Projecto de Educação Experiencial (EDEX) como "indicadores conclusivos da qualidade da acção educativa" (Santos & Portugal, 2002, p. 9).

Neste modelo o *bem-estar emocional* da criança é apreciado como um indicador do sucesso do contexto educativo em conseguir que a criança "se sinta em casa", mantendo-se em contacto consigo mesma e sentindo que as suas necessidades emocionais (de atenção, reconhecimento, competência) obtêm satisfação. A *implicação*, não estando relacionada com tipos específicos de comportamento ou com determinados níveis de desenvolvimento, refere-se a uma dimensão da actividade da criança, requerendo a sua concentração e persistência, e caracterizando-se por um estado que envolve experiência intensa, motivação intrínseca, energia e satisfação, qualidades que se associam à satisfação do seu impulso para explorar a realidade:

> Involvement is not the state of arousal easily obtained by the entertainer. The crucial point is that the satisfaction stems from one source: the exploratory drive, the need to get a better grip on reality, the intrinsic interest in how things and people are, the urge to experience and figure out. Only when we succeed in activating the exploratory drive do we get the intrinsic type of involvement and not just involvement of an emotional or functional kind (Laevers, 2003, p. 15).

Podendo o bem-estar emocional ser visto como um pré-requisito para a implicação (Santos & Portugal, 2002), Laevers considera esta última como um parâmetro essencial da qualidade, afirmando também que ela apenas ocorre "in the small area in which the activity matches the capabilities of the person, that is the 'zone of proximal

development' " (Laevers, 2003, p. 15). O conceito de implicação representa, pois, um dos eixos da teoria e educação experiencial, e a sua operacionalização, para efeitos de avaliação, resultou na construção da Escala de Implicação de Leuven (*Leuven Involvement Scale – LIS*) (Laevers, 1994), a partir da qual foram já construídas diversas versões, nomeadamente uma aplicável à creche (Laevers, Leijnen, & Veulemans, 2001)[23].

Embora a problematização em torno da qualidade desenvolvida no âmbito da Educação Experiencial corresponda a uma abordagem bastante específica e não exactamente ao que temos vindo a designar como "concepções multidimensionais da qualidade", ela tem o mérito de aprofundar o que Katz (1998) designa como *perspectiva orientada de baixo para cima*, criando não apenas um quadro conceptual mas também instrumental para a apreciação do modo como um determinado contexto educativo é realmente experienciado pelas crianças que nele participam, e do seu valor educacional e desenvolvimental. O aprofundamento do conceito de *implicação* e a construção de versões distintas da escala inicial abre também a possibilidade de apreciar a implicação dos adultos envolvidos, e ainda de ligar implicação das crianças e implicação dos adultos, ligação que Laevers (1995, citado em Santos & Portugal, 2002) relaciona com a cultura da instituição educativa.

Finalmente, dois outros modelos multidimensionais têm também sido tomados como referência na avaliação da qualidade dos contextos educativos.

O primeiro foi apresentado por Doherty (1991, citado em Bairrão, 1998), sob a forma de um diagrama que o autor explica corresponder a uma adaptação do modelo de Whitebook et al., apresentado em 1989. O traço distintivo deste modelo é, seguindo o comentário de Bairrão (1998), o modo como ele ilustra, por um lado, o impacto directo de algumas categorias sobre outras categorias ou sobre o bem-estar da criança, ou ainda sobre o seu desenvolvimento, e, por outro lado, a influência indirecta de algumas categorias sobre outras categorias ou sobre a própria criança (vide figura 3).

[23] A escala original, bem como as versões construídas posteriormente, têm sido utilizadas por diversos autores em projectos de investigação, nomeadamente por Pascal e Bertram no âmbito do projecto *Effective Early Learning Project (EEL Project)* (Pascal & Bertram, 1999, 2003), e, no nosso país, em investigações realizadas por Maria Nabuco e Silvério Prates (Nabuco & Prates, 2002, 2003).

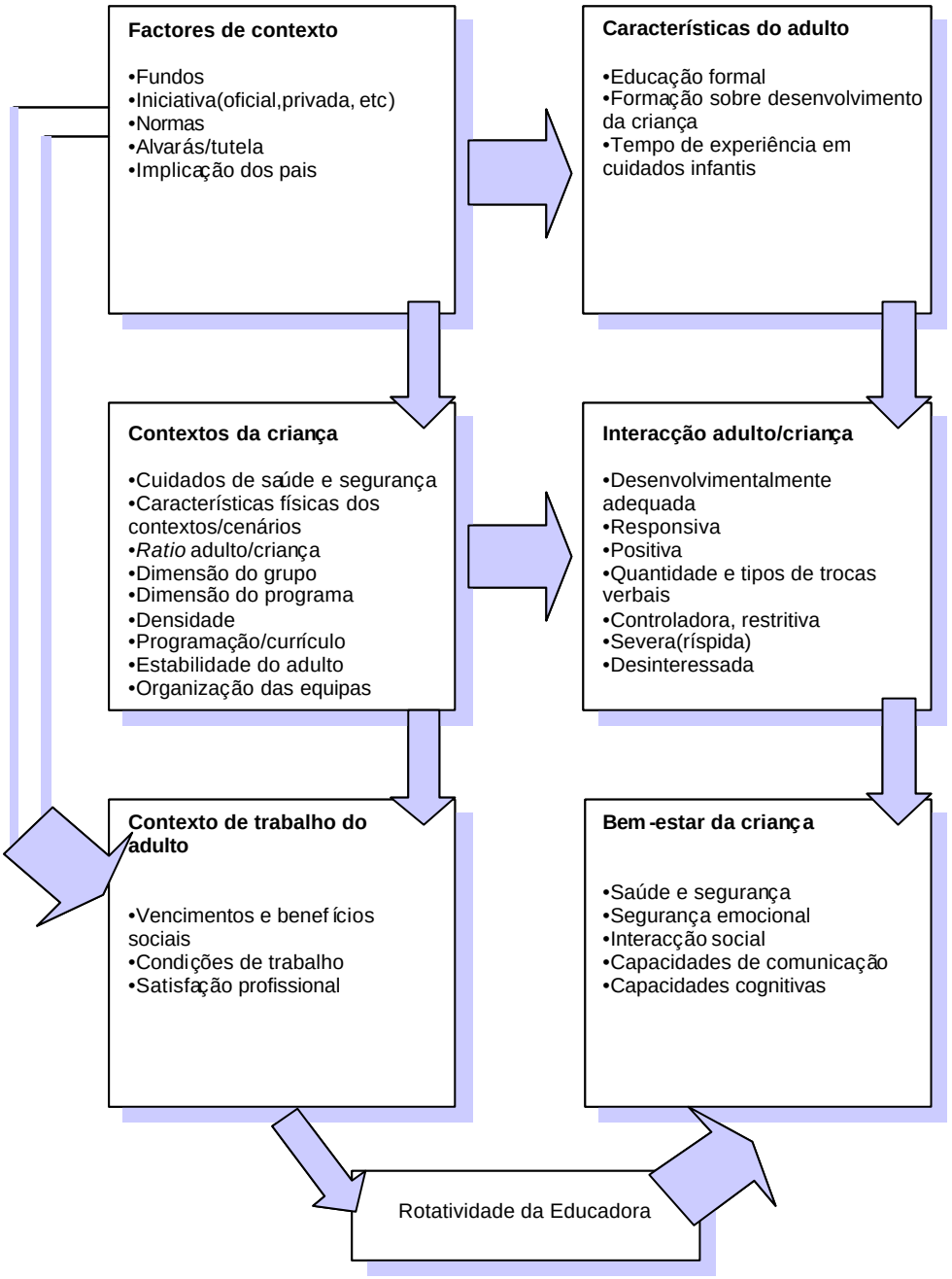


Figura 3 – Modelo para avaliação da qualidade dos cuidados às crianças (Doherty, 1991, in Bairrão, 1998, p. 50)

Num sentido idêntico, também Woodhead (1996, citado em Bairrão, 1998) formulou um modelo tridimensional da qualidade. Este modelo, representado graficamente por um cubo, permite diversas visões acerca da qualidade, em função das quais os indicadores que preenchem as faces do cubo poderão ser reconsiderados (vide figura 4).

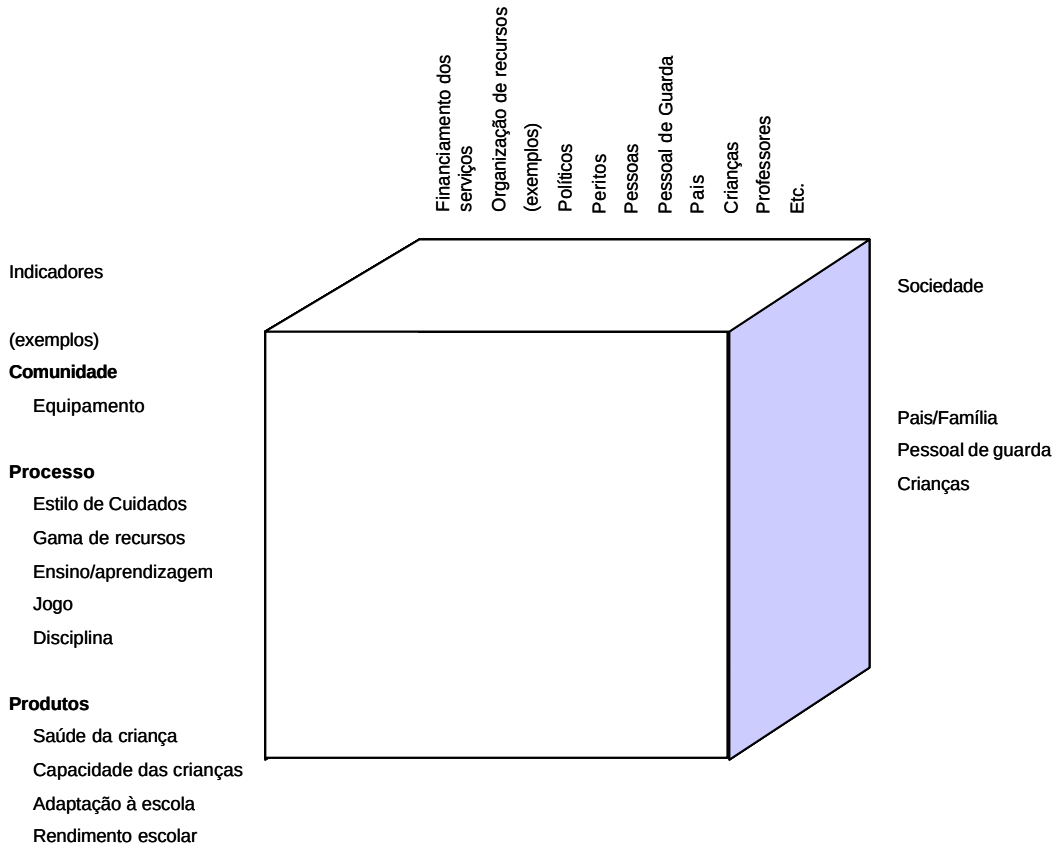


Figura 4 – Modelo tridimensional de qualidade segundo Woodhead (in Bairrão, 1998, p. 48)

No essencial o que estes modelos vêm questionar são os benefícios da existência de uma definição conceptual única de qualidade, que tenderia para uma uniformização e estandardização dos programas de educação de infância, e para a imposição de padrões culturalmente inapropriados, que poderão ser mais disruptivos do que construtivos do ponto de vista do desenvolvimento da criança (Moss, 1996; Woodhead, 1999; New, 2001; Beckman, 2002). Os contextos culturais em que os programas de educação de infância se desenvolvem deverão ser considerados na avaliação da sua qualidade, na medida em que eles estão imbuídos de tradições relativas a práticas educativas, relações e estruturas familiares, sistemas educativos e especialmente sistemas de crenças familiares, que moldam o que é percebido como válido para a infância e o modo como esses valores tendem a ser alcançados.

Tal como referimos no ponto 1 deste capítulo, trata-se de, retomando o conceito de Super e Harkness (1986), articular a avaliação da qualidade com a compreensão do "nicho desenvolvimental" dominante em cada cultura. Na verdade, a noção de que existe uma estreita relação entre o contexto cultural e as ideologias e práticas relativas à educação e cuidados das crianças pequenas tem levado a que a própria avaliação da qualidade dos contextos educativos, e nomeadamente da creche, seja discutida como estando intimamente relacionada com o contexto em que essa avaliação é realizada (Bairrão, 1994; Roer-Strier, 1996), devendo o processo de avaliação obedecer ao critério de *validade ecológica* introduzido por Bronfenbrenner (1979). Ora tal implica que o que é observado como sendo adequado ou de qualidade pelo investigador ou por quem avalia um determinado contexto, seja também percebido como relevante pelas pessoas directamente envolvidas, neste caso pelos educadores, pelas famílias e pelas próprias crianças.

1.3.2.3. O QUESTIONAMENTO DO CONCEITO DE QUALIDADE

Recentemente a própria utilização do conceito de qualidade tem merecido algumas críticas da parte de autores que argumentam que ele tem sido utilizado de uma forma demasiado ambígua, e que as tentativas de o objectivar têm ignorado que ele não é um conceito neutro, mas social e culturalmente determinado, sendo essas tentativas marcadas pela procura de critérios universais que se associa à crença "modernista" na certitude e na ordem (Farquhar, 1995, 1999; Dahlberg, Moss, & Pence, 1999; Moss, Dahlberg & Pence, 2000a; Rosenthal, 2003; Van Oers, 2003).

O argumento principal refere-se, neste caso, a uma espécie de "reificação" de que o termo qualidade tem sido alvo na sociedade contemporânea, e ao facto de ele ser conceptualizado numa lógica positivista como algo essencialmente técnico que pode definitivamente ser objectivado, quantificado e por essa via padronizado. A grande ênfase na utilização do termo "qualidade" tem, para Farquhar (1999), três implicações importantes. Em primeiro lugar, o facto de a sua exacta definição ser complexa, tornando difícil às pessoas que não são especialistas, ou não detêm poder, exprimir pontos de vista alternativos. Em segundo lugar, o facto de a literatura de investigação ser em grande parte inacessível aos educadores que não tenham pelo menos alguma formação em metodologia da investigação, sendo a literatura acessível organizada sobretudo como uma espécie de síntese, sob a forma de prescrições sobre o que os educadores deverão fazer, e não tanto como um convite ao diálogo e reflexão conjuntas. Por último, Farquhar

considera que em geral as medidas políticas que se apoiam na investigação resultam de uma selecção enviesada dos dados disponíveis. Criticando o que designa como a "abordagem dominante" do estudo da qualidade, marcada pela sua associação com a investigação dos efeitos, Farquhar (1999) considera que essa abordagem trata o estudo da qualidade como uma parte da psicologia do desenvolvimento, ignorando o contributo de outras disciplinas como a sociologia e a antropologia, e sobretudo adoptando abordagens de cariz marcadamente positivista e objectivos centrados na identificação de padrões generalizáveis de qualidade.

Dahlberg, Moss e Pence (1999) argumentam também que, dada a sua banalização e enfoque tecnicista, o conceito de qualidade tem um valor limitado. Apoiando-se em diversos autores sobretudo europeus, Dahlberg et al. (1999) consideram que nos anos 90 (séc XX) o conceito de qualidade tem vindo a ser questionado e problematizado, nomeadamente no que se refere: 1) à identificação do seu processo de definição (quem está envolvido e como ele é levado a cabo), com emergência de metodologias colaborativas em que surgem envolvidos não apenas os especialistas mas também, por exemplo, educadores e pais; 2) à compreensão da qualidade como sendo um conceito subjectivo, baseado em valores, e também dinâmico, autorizando a possibilidade de perspectivas e compreensões múltiplas; 3) ao reconhecimento de que a qualidade ter que ser contextualizada e atender à diversidade, nomeadamente cultural. Dahlberg et al. (1999) criticam o que designam como uma *visão modernista* da qualidade, considerando que esta visão impregnou o campo da educação de infância através de dois canais. Em primeiro lugar, a definição da educação de infância como um campo de aplicação do saber científico construído de forma positivista, o que levou a que a qualidade fosse definida em termos das condições consideradas necessárias para "produzirem" desenvolvimento na criança. Em segundo lugar, o domínio crescente nas ciências sociais, e também no campo da educação de infância, da nova lógica de engenharia social, com a sua procura de soluções universais no domínio da gestão, as suas tecnologias de controlo social e os seus objectivos no sentido da eficácia através da intervenção e manipulação dos contextos sociais de forma predominantemente racional e objectiva.

Daí que estes autores (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Moss, Dahlberg & Pence, 2000a, 2000b) proponham a reconceptualização do conceito de qualidade, sugerindo em alternativa outro conceito para avaliação dos contextos educativos, o de *meaning*

making[24], que enquadram naquilo que tem sido designado como perspectiva pós-moderna ou "sensibilidade pós-moderna" (Popkewitz, 1998, citado em Moss et al., 2000a, p. 109). Enquanto que o conceito de qualidade implicaria sobretudo a procura de padronizações e da conformidade das práticas em relação a esses padrões, o conceito de *meaning making* refere-se sobretudo à interrogação acerca do significado que é conferido, nomeadamente pelas pessoas envolvidas, ao trabalho pedagógico desenvolvido, à instituição e aos seus projectos, abrindo-se à possibilidade de existirem várias interpretações.

Zabalza (2000), numa análise do conceito de *meaning making*, reconhece o seu interesse e concorda com o argumento de que os padrões de qualidade deverão ser contextualizados. Contudo, Zabalza considera existirem alguns riscos associados à rejeição de discurso centrado na qualidade, sob o argumento de que essa rejeição tem duas consequências de índole oposta: por um lado, autoriza a que se avance sobre uma visão simplista da qualidade como algo meramente objectivo e definido exteriormente; por outro, encerra o risco de constituir um obstáculo para a formulação de exigências a um nível social e político, tornando possível, sob o argumento da sua natureza subjectiva e contextualizada, a diminuição da exigência de qualidade, que ficaria excessivamente dependente de condições meramente situacionais.

> The danger is to conform to a concept of quality too much influenced by the situation to the actual circumstances of the public opinion or political priorities for resources. Without the support of more general and stable criteria, the quality could be reduced to a weak and superficial set of local propositions (Zabalza, 2000, p. 117).

A posição de Zabalza (2000) parece-nos coincidir em boa parte com a de Pascal e Bertram (1999). Estes autores também admitem que a qualidade é um conceito valorativo, subjectivo e dinâmico, que varia com o tempo, a perspectiva e o lugar e afirmam a inadequação de definições precisas, fixas e estáticas. Todavia, consideram existir um consenso suficientemente alargado entre teóricos e profissionais acerca do que é essencial na qualidade em educação de infância, referindo-se a um conjunto nuclear de condições que favorecem experiências educativas de alta qualidade. No seu projecto *EEL* (*Effective Early Learning Project*) Pascal e Bertram (1999) utilizam um sistema de avaliação da qualidade que, embora admita uma abordagem dinâmica e desenvolvimental e ainda diferentes escalas de valores, pretende constituir um referencial aberto, construindo-se em torno de um conjunto de "domínios" ou "parâmetros" que

[24] Embora se possa traduzir este conceito como "construção de sentido/significado", optámos por apresentar a sua designação na língua inglesa tendo em vista manter integralmente o sentido original.

permitem a comparação entre diferentes contextos e se baseiam no que consensualmente se admite constituir qualidade em educação de infância. Refira-se, aliás, que também Farquhar (1999), apesar de partilhar as críticas formuladas por Dahlberg, Moss e Pence (1999), analisa a proposta destes autores como correspondendo mais a uma forte crítica ao que a autora designa como a "perspectiva dominante" do que a uma abordagem alternativa completamente desenvolvida.

Apesar da tendência actual para considerar que a qualidade é essencialmente um conceito socialmente construído, que nunca poderá ser definido de forma absoluta, ou, nas palavras de Van Oers (2003), um conceito em permanente evolução que integra tanto valores histórico-culturais como valores locais, "a provisional outcome of a *polylogical* argument" (p. 9), parece-nos importante reconhecer com Zabalza (2000) que tal não deverá conduzir a uma diminuição do interesse e da possibilidade de socialmente reivindicar o investimento público na organização de contextos de desenvolvimento e socialização, que sejam reconhecidos como tendo qualidade pelos responsáveis que os tutelam e pelas comunidades que os vivem e reconstroem.

Esta possibilidade parece-nos especialmente importante tendo em conta que também no nosso país existe um problema geral de falta de qualidade dos contextos destinados à primeira infância, nomeadamente das creches, como recentemente ficou demonstrado numa investigação realizada por Aguiar, Bairrão e Barros (2002) em creches da área metropolitana do Porto.

CAPÍTULO 2 - DIMENSÃO EDUCATIVA DA INTERVENÇÃO EM CRECHE

A reflexão sobre a dimensão educativa da intervenção em creche parece-nos importante, na medida em que se trata de dar suporte à ideia de que a cisão entre propósitos assistenciais e propósitos educativos deverá ser problematizada em função do reconhecimento de que a criança aprende desde que nasce (ou, em rigor, ainda antes), e de que essa aprendizagem, e a correspondente definição do que constituem oportunidades educacionais, decorre num jogo recíproco de influências entre a criança e os seus contextos de desenvolvimento.

A convergência das investigações mais recentes em domínios diversos como a neonatologia, as neurociências, a psicologia e outros âmbitos das ciências sociais, tem indiciado novas compreensões relativamente às competências precoces do ser humano e, simultaneamente, às suas vulnerabilidades, influenciando o modo como os programas de intervenção e educação na primeira infância deverão ser considerados (New, 1999). Na verdade, trata-se de reconhecer, em primeiro lugar, que o desenvolvimento da criança não opera no vazio, e que a tradicional dicotomia entre "natureza" e "educação" não se sustém, como não se sustém a ideia de que se pode cuidar de uma criança sem se estar envolvido num processo interpessoal e cultural que tem, pela sua essência, um cariz educacional. Shonkoff e Phillips (2000) propõem a este respeito que a dicotomia "nature *versus* nurture" seja formulada em alternativa como "nature *through* nurture" (p. 41), acentuando justamente a inseparabilidade das duas dimensões, e o modo como a criança se desenvolve em contacto e transacção com o ambiente interpessoal e cultural em que se encontra imersa[25]. Num sentido idêntico afirma Rinaldi (2001):

[25] A questão das clássicas dicotomias "inato *versus* adquirido", "genético *versus* ambiental", "hereditariedade *versus* aprendizagem" colocou-se não apenas à psicologia do desenvolvimento mas também à educação. A este respeito Horowitz (1984, citado em Veiga, 1994) sugere que os modelos teóricos acerca do desenvolvimento podem ser compreendidos em função de um contínuo, situando num dos extremos a perspectiva maturacionista e no outro a perspectiva que postula a influência determinante do meio. A oposição entre estas duas perspectivas tem sido, contudo, apreciada como simplista uma vez que é possível identificar rupturas na continuidade proposta por Horowitz, que nalguns casos deverão ser entendidas em função de mudanças paradigmáticas. Luis Soczka (1997) e Bairrão (1995) analisam essa evolução socorrendo-se da reflexão formulada por Altman e Rogoff (1987 in op. cit.) em torno do que designaram como «quatro visões do mundo», distintas do ponto de vista dos seus pressupostos epistemológicos e das abordagens metodológicas que suscitaram: a perspectiva dos traços, a perspectiva interaccionista, a perspectiva organísmica e a perspectiva transaccional. A *perspectiva dos traços* corresponde essencialmente ao "estudo do indivíduo, da mente ou dos processos psicológicos ou mentais"

> When we consider the question of whether the human being is a product of nature or a product of culture, of genetics, or of the environment – the question of nature versus nurture – we find that what is important to understand is the interconnection and infinite ways in which nature and nurture interact, and where there are parallel situations for this incredible dance of life that is the child and the life of child (Rinaldi, 2001, p. 51).

É justamente a assunção de que a creche é, na sua essência, um ambiente educativo, porque é sempre um contexto de desenvolvimento de práticas e vivências que operam de forma transaccional e se constituem como oportunidades ou constrangimentos sobre aquilo em que a criança se há-se tornar, que determinou a nossa decisão de incluirmos um capítulo que nos permitisse aprofundar esta dimensão, abordando-a sob o ângulo da reflexão sobre o modo como curricularmente esse contexto poderá ser compreendido.

Sabemos, por experiência, que a referência a uma dimensão curricular não é comum no discurso acerca da creche. Todavia, a opção por abordar a dimensão educativa da acção em creche sob o ângulo do currículo resulta da intenção de enquadrar aspectos relativos, nomeadamente, a ideologias ou teorias educacionais, ou ainda a perspectivas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, especificamente sob o ângulo da problematização dos aspectos que deverão ser considerados na formulação de quadros de referências que sirvam de suporte ao desenvolvimento concreto de práticas e à organização de oportunidades educacionais que apoiem a tendência intrínseca e precoce da criança para se relacionar, aprender, desenvolver e construir conhecimentos. Zabalza (1992) afirmou há mais de uma década:

> É provável que o principal desafio a que tenha que responder a escola infantil, sobretudo do nível 0-3 anos, mas também no segmento da etapa pré-escolar (4-6), seja o de possuir um autêntico sentido educativo. Ainda não nos libertamos da etiqueta de *parking* colocada nos frontespícios dos jardins de infância (Zabalza, 1992, p. 93).

Apesar dos progressos que se observaram no nosso país, sobretudo na última década, no domínio da intencionalização da acção educativa no pré-escolar e da

---

(Bairrão, 1995, p. 8), "isolados dos seus contextos externos e da sua temporalidade que nesta perspectiva são ou ignorados ou considerados de carácter secundário" (Soczka, 1997, p. 387). A *perspectiva interaccionista* encara o processo de desenvolvimento como um fenómeno em que elementos independentes interagem segundo determinados princípios, sendo o *behaviorismo* considerado a versão mais pura desta perspectiva. A *perspectiva organísmica-sistémica* marca, de acordo com Soczka, a mudança epistemológica que está associada a uma visão pós-positivista da ciência. A causalidade deixa de ser entendida como linear, e as suas propriedades circulares passam a ser assumidas. Finalmente a *perspectiva transaccional* vem centrar-se no estudo das "relações em mudança de aspectos psicológicos e do meio circundante, enquanto unidades holísticas" (Bairrão, 1995, p. 10). Ou seja, o traço distintivo desta perspectiva, de acordo com Altman e Roggoff, é o de se centrar no "estudo das relações em mudança entre aspectos psicológicos e ambientais de unidades holísticas" (Soczka, 1997, p. 389), sendo neste caso as pessoas, os seus processos psicológicos e os ambientes em que se desenvolvem compreendidos como inseparáveis.

correspondente obtenção de reconhecimento e visibilidade sociais, temos que admitir que, infelizmente, as palavras de Zabalza permanecem actuais se considerarmos os serviços e instituições destinados às crianças mais pequenas.

Iniciaremos este capítulo com a abordagem genérica dos currículos em educação de infância, tendo consciência que tal implicará a abordagem de aspectos que se referem, de forma mais precisa, ao âmbito da intervenção com crianças entre os 3 e os 5 anos do que ao âmbito dos programas destinados à primeira infância. Todavia, e não perdendo de vista que esta dissertação se centra nas conceptualizações de educadoras de infância, que estando actualmente em creche partilham de uma cultura profissional e de experiências realizadas sobretudo em contexto pré-escolar, pareceu-nos necessário enquadrar, em termos históricos e conceptuais, aqueles que têm constituído os referenciais genéricos das práticas curriculares dos educadores.

2.1. OS CURRÍCULOS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Optar por uma definição de currículo ou de modelo curricular não é, como também refere Júlia Oliveira-Formosinho (1998), e à semelhança de outras definições conceptuais, uma tarefa fácil, em particular pelo facto de essas definições tenderem a variar de acordo com as tradições teóricas dos diversos autores que as formulam.

Uma definição de modelo curricular que tende a ser considerada suficientemente abrangente é a apresentada por Evans (1982) e Spodek e Brown (1993) que se lhe referem como uma representação das componentes filosóficas, administrativas e pedagógicas consideradas essenciais num determinado programa educacional. De acordo com Evans (1982), esta representação poderá ser entendida como uma abstracção, que funciona como uma base para o processo de tomada de decisão educacional, considerando ser a tradução dessas decisões em acção educacional que permite que se fale de implementação de um determinado modelo curricular, permitindo também a sua investigação empírica. Neste sentido, um determinado modelo curricular não implica necessariamente uma uniformização das práticas, mas antes autoriza a sua diversidade, permitindo opções que, desejavelmente, se organizem como processos saturados de intencionalidade educativa, e que no essencial se podem constituir como currículos diferenciados.

Na verdade, o termo "currículo", tal como tem vindo a ser debatido no campo da educação de infância, tem conduzido à aceitação gradual de uma definição essencialmente lata, que o descreve como uma afirmação formal dos princípios essenciais, valores, processos e práticas que formam a base de tudo o que sucede num determinado contexto educativo, ou seja, do conjunto das experiências organizadas de forma a oferecer oportunidades formais e informais de aprendizagem para as crianças num determinado ambiente educativo (Spodek & Saracho, 1998). Este conceito, sendo de utilização relativamente recente no campo da educação de infância, e por influência dos países anglo-saxónicos, tem vindo portanto a ser encarado de forma flexível, sendo considerados como seus elementos fundamentais, a intencionalidade expressa na definição deliberada das suas finalidades, a explicitação dos meios necessários à sua concretização e o planeamento das oportunidades e experiências educativas que lhe estão associados.

Sendo mais abrangente do que a noção de programa, e distinguindo-se deste por não ter o seu carácter prescritivo nem normativo (Silva, 1996a), parece consensual a ideia de que um currículo em educação de infância e nomeadamente no que se refere à creche, inclui tudo o que aí acontece, desde as rotinas, as interacções com os pares, com os adultos e com o ambiente, bem como as experiências de aprendizagem, tanto planeadas como espontâneas.

2.1.1. BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE OS CURRÍCULOS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Spodek e Brown (1993) consideram que todos os modelos curriculares derivam de teorias específicas relativas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como de noções acerca da forma de organizar as situações e contextos de aprendizagem, e ainda acerca do que se considera importante que as crianças aprendam. É com base neste pressuposto que os autores distinguem, no domínio da educação de infância, quatro grandes períodos em função das fontes teóricas que sustentaram os diversos modelos.

Um primeiro período, em que situam o que designam de "modelos históricos", corresponde ao aparecimento dos primeiros modelos curriculares em educação de infância nos séculos XVIII e XIX. Estes programas, tendo sido concebidos antes do estudo científico do desenvolvimento humano, assentavam num conhecimento intuitivo

das características da criança, baseando-se sobretudo em concepções psicológicas relacionadas com o impacto das experiências no seu desenvolvimento (Spodek, 1991, citado em Spodek & Brown, 1993). Entre esses modelos os autores referem a "escola do tricô", criada por Frederick Oberlin em 1767, a "escola infantil", fundada por Robert Owen em 1816, e ainda o "jardim de infância", criado por Friedrich Froebel em 1873. Nesta fase pode ainda ser assinalado o contributo de pedagogos como Pestalozzi, educador suíço que, no final do século XVIII e princípios do século XIX, iniciou a chamada "concepção romântica" da educação pré-escolar (Gaspar, 1999).

O segundo período corresponde aos modelos curriculares que surgiram no início do século XX, caracterizando-se, seguindo Spodek e Brown (1993), pela influência da abordagem científica do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Neste período para além dos contributos específicos de Maria Montessori, em Itália, e das irmãs McMillan, em Inglaterra, dois movimentos são reconhecidos como tendo tido uma grande influência no domínio da educação de infância: o movimento da chamada educação nova (*progressive education*), liderado por John Dewey, e o movimento do estudo da criança (*child study movement*), iniciado por Stanley Hall e prosseguido por Gesell, através da observação sistemática e análise do comportamento da criança, que levou ao estabelecimento de padrões descritivos do desenvolvimento.

De acordo com Spodek e Brown (1993) todos estes modelos, quer os que emergiram nos séculos XVIII e XIX quer os que se iniciaram no começo do século XX, tiveram um impacto muito importante no campo da educação de infância, valorizando o período da primeira infância como fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, e exprimindo formas singulares de considerar o modo como as experiências e as interacções com os materiais e as pessoas influenciam esse desenvolvimento.

Uma terceira fase corresponde aos anos 60 e 70 (séc. XX) e foi sobretudo marcada pela criação de modelos curriculares alternativos para a infância, os quais reflectiam uma variedade de teorias do desenvolvimento e de objectivos programáticos. Efectivamente o aparecimento dos programas de intervenção precoce, destinados fundamentalmente a crianças carenciadas e concebidos como programas de educação compensatória, foi antecedido por uma profunda mudança nas crenças acerca da natureza da infância, que se havia iniciado nos finais dos anos 50 e nos anos 60. A grande influência, em primeiro lugar, das perspectivas dinâmicas sobre a infância introduzidas por Freud e, posteriormente, da psicologia cognitiva de Piaget, mas também a influência da psicologia comportamentalista, fizeram emergir questões acerca da

possibilidade de as crianças serem emocional e intelectualmente susceptíveis de serem sujeitas a "desafios intelectuais" e acerca da possibilidade de tais desafios terem um impacto significativo no seu sucesso futuro académico (Day & Goffin, 1994). Estes autores referem em especial o contributo de Hunt (1961, in op. cit.), que, baseado na epistemologia de Piaget, argumentou que a criança se envolvia de forma activa com o seu meio ambiente em actividade intelectual substantiva, tendo contribuído fundamentalmente para questionar a crença na natureza fixa da inteligência. Spodek e Brown (1993) referem-se aos modelos que emergiram nesta fase como "variações planificadas", no sentido em que correspondem a modelos que foram sendo implementados com base em pressupostos diferentes acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como acerca do tipo de conhecimentos considerado mais útil para a criança[26].

Por último, estes autores referem-se ao cenário actual da educação de infância como representando uma quarta fase. Considerando que nesta fase não têm sido desenvolvidos novos modelos curriculares, Spodek e Brown (1993) entendem que tal resulta das anteriores avaliações dos vários modelos, as quais indicaram observarem-se variações maiores no interior de um determinado modelo do que entre modelos diferentes[27]. Essas avaliações terão evidenciado que os educadores tendem, na sua prática, a não serem sempre consistentes com uma teoria, manifestando a propensão para adoptar práticas que funcionem, independentemente de serem ou não consistentes com qualquer modelo.

Efectivamente, as práticas em educação de infância têm sido frequentemente descritas como "ecléticas", tanto no contexto nacional como internacional (Vasconcelos,

[26] A avaliação dos currículos destinados à infância recebeu um grande impulso a partir dos esforços para avaliar, no âmbito do programa *Head Start* (criado nos EUA na década de 60 (séc. XX) dentro do movimento designado de "Guerra à Pobreza"), os efeitos dos modelos que foram implementados no contexto desse programa (Bailey & Wolery, 1992). Do esforço para avaliar os resultados destes programas resultou também o impulso para desenvolver o que Spodek e Brown (1993) designam como "variações planificadas", que correspondem a diversos modelos distintos nas suas concepções educativas e nas teorias psicológicas em que se fundam, em particular os programas Montessori, os programas behavioristas, os programas de educação aberta (*open education*) e as abordagens construtivistas.

[27] Um dos estudos que demonstraram a variação dentro de um mesmo modelo foi o realizado por Forman e Fosnot (1982) a seis programas de inspiração piagetiana, com base em quatro proposições fundamentais dessa teoria (a crença na acção, e não na linguagem, como fonte da capacidade de raciocínio dedutivo; a crença na existência de um mecanismo interno, auto-regulador do indivíduo; a visão de que o conhecimento resulta da resolução de conflitos; e a concepção do conhecimento como uma coordenação de correspondências e transformações), o qual evidenciou que cada um desses programas se concentrava de modo diferente nessas proposições, interpretando de modo também diferente aspectos da teoria piagetiana e concretizando essa interpretação em definições curriculares distintas. Sopdek e Brown (1993) consideram que este estudo ilustra bem que as teorias do desenvolvimento não deverão ser consideradas a fonte principal para a elaboração de currículos, pois, como também referem Fein e Schwartz (1982), embora possam ser uma fonte rica de informações sobre o desenvolvimento humano, e sendo embora essas informações necessárias, elas não são suficientes para gerarem práticas. "O desenvolvimento da criança é uma ciência descritiva. No seu melhor apenas pode dizer aquilo que é. A educação, pela sua própria natureza, preocupa-se com aquilo que deve ou pode ser" (Spodek, 1993b, p. 11).

1990b), na medida em que tem sido evidenciado que os educadores tendem a justapor princípios oriundos de diversos modelos curriculares, ou ainda a apoiarem-se, de forma pouco reflexiva, em orientações recebidas durante a formação (Kamii, 1971, in op. cit.). Também Bairrão et al. (1990), num estudo destinado a caracterizar a educação de infância em Portugal, verificaram, relativamente à dimensão curricular, que a maior parte dos educadores tendia a seguir modelos indiferenciados, aspecto considerado concordante com a descrição de Evans (1982) acerca da prática mais habitual em jardim de infância como um *pot-pouri*, ou seja, "uma mistura de várias práticas, sem a existência de linhas condutoras bem diferenciadas, o que origina, a maior parte das vezes, uma não consciência dos referenciais teóricos que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica" (Bairrão & Vasconcelos, 1997, p. 16)[28].

Embora seja inquestionável que a explicitação de quadros curriculares e pedagógicos de referência se associa ao desenvolvimento de práticas mais articuladas e de qualidade, julgamos que o facto de as práticas em educação de infância tradicionalmente não se estruturarem em função de referenciais teóricos e modelos curriculares precisos, deverá ser também apreciado à luz do modo como os educadores tendem a perspectivar as relações entre teoria e prática. A este respeito os contributos de Schoonmaker e Ryan (1996) e de Williams (1996) parecem-nos essenciais ao problematizarem justamente o modo como as atitudes e experiências pessoais dos educadores, os contextos em que actuam e os construtos que vão organizando, influenciam a sua relação com os modelos teóricos e a percepção da sua própria posição como "práticos". Aprofundaremos esta questão no capítulo 5 deste trabalho.

2.1.2. A DIVERSIDADE DOS CURRÍCULOS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Uma primeira forma de distinguir os currículos pode ser feita considerando, à semelhança do que propuseram os autores do Projecto Alcácer (1990), por um lado, os modelos que se organizam essencialmente como formalizações da experiência pedagógica, que poderão ser entendidos como teorizações a partir da prática (ou seja, as teorias pedagógicas com maior impacto inicial no campo da educação de infância, em particular as de Froebel, Décroly e Freinet), e, por outro, aqueles que, fundando-se em

[28] Lembre-se a este respeito que já Joaquim Ferreira Gomes (1986) havia referido, a propósito dos métodos pedagógicos utilizados nos jardins de infância portugueses, os dados oficiais relativos ao ano lectivo de 1969-70, de acordo com os quais dos 289 estabelecimentos em funcionamento 162 "seguiam métodos mistos e outros métodos" (p. 117). Dos restantes, 87 seguiam o método João de Deus, 30 seguiam o método Montessori e 10 seguiam o método Froebel.

teorias psicológicas, se constituem fundamentalmente como aplicações destas teorias ao campo da educação.

Uma outra distinção que nos parece interessante é a formulada por Kliebard, em 1975, em termos das metáforas que classificam os fundamentos dos modelos curriculares em educação de infância, e que apresentaremos apoiando-nos de forma bastante directa na análise realizada por Teresa Vasconcelos (1990a).

A *metáfora da produção* é utilizada para designar os currículos que se definem em torno da ideia de que constituem "os meios de produção" e de que o aluno é o "material bruto", o qual será transformado num produto acabado e útil sob o controlo de um técnico altamente competente, neste caso o educador. Nesta metáfora, o produto final, entendido como resultado do processo educativo, é considerado o factor mais importante, implicando o recurso a conceitos como "traçado rigoroso", "antecipação", "meios de produção", "eficiência", "rigorosa avaliação". Estes modelos, que poderemos aproximar da visão tecnológica do ensino (Zeichner, 1983), baseiam-se fundamentalmente nas teorias comportamentalistas e estão na origem da designada Pedagogia por Objectivos, "na qual se procura uma progressiva hierarquização de objectivos comportamentais e de metas a atingir, até conseguir determinar 'com rigor' toda a actividade educativa e, em consequência, garantir, com economia de tempo e de recursos, que a criança atinja as metas previstas pelo educador" (Vasconcelos, 1990a, p. 18). O Programa Bereiter-Engelmann é apontado como um dos vários programas que nos anos 60 (séc. XX) surgiram nos Estados Unidos inspirados por esta concepção educativa, centrando-se na preparação específica da criança para a entrada nas aprendizagens formais (leitura, linguagem, matemática), e na compensação de eventuais défices socioculturais, que poderiam diminuir a possibilidade de sucesso nos primeiros anos de escolaridade. Teresa Vasconcelos (1990a) interroga-se sobre a possibilidade de, no contexto português, o modelo João de Deus se inserir nesta metáfora, dada a sua prática altamente programada e orientada para as aprendizagens formais, bem como algumas práticas tradicionais de jardim de infância, muito centradas no educador e com actividades altamente estruturadas.

Na segunda metáfora de Kliebard, designada de *metáfora do crescimento*, o currículo "é a estufa onde o aluno vai crescer e desenvolver-se até ao seu pleno potencial sob o cuidado de um jardineiro sensato e paciente", ou seja, do educador. Teresa Vasconcelos (1990a) comenta como estas noções foram dominantes durante muitos anos nas práticas e na formação dos educadores de infância em Portugal, considerando

que esta metáfora está profundamente enraizada no "imaginário colectivo" dos educadores de infância. A este respeito coloca também a possibilidade de aqui se enquadrar a designada Pedagogia de Situação, que sendo com frequência praticada nos jardins de infância portugueses, é também frequentemente interpretada erradamente, induzindo "à 'pedagogia das crianças-borboleta', que saltitam de actividade em actividade sem se fixarem, sem se autodirigirem numa actividade intencional, sem objectivos que as norteiem, sem um disciplina interiormente consentida" (op. cit., p. 19).

Por último, a terceira metáfora indicada por Kliebard é designada como a *metáfora da viagem*: "o currículo é uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado, o educador. O efeito que a viagem terá sobre cada um dos viajantes será diferente, de acordo com as características, intenções e formas de ser individuais e também com os 'contornos da estrada'. Esta variabilidade é, para Kliebard, não apenas inevitável mas 'maravilhosa e desejável'. Não é possível prever os resultados ou a 'exacta natureza do efeito no viajante', mas é dada grande ênfase à organização e planificação da viagem para que se torne numa aventura 'rica, fascinante e memorável'" (Vasconcelos, 1990a, p. 19). Teresa Vasconcelos interroga-se se a Pedagogia de Projecto, o modelo do Movimento da Escola Moderna e outros currículos chamados "abertos", nomeadamente o Currículo de Orientação Cognitiva na sua concepção original, se poderão inserir nesta metáfora, destacando em todos como elementos de força quer o que designa como "a imprevisibilidade da viagem", quer a intencionalidade da sua preparação.

Apesar de as metáforas de Kliebard serem frequentemente mencionadas na literatura como uma forma compreensiva de diferenciar correntes distintas do pensamento educacional, a forma mais comum de diferenciar os modelos curriculares na educação de infância tem tomado como referência as suas bases teóricas e, em particular, as correntes da psicologia em que esses modelos se apoiam.

Tomando como referência diferentes teorias psicológicas Kohlberg e Mayer (1972 citados em Spodek & Saracho, 1998), por exemplo, distinguem os currículos em função de três ideologias educacionais que decorrem dessas teorias. A *ideologia romântica*, presente essencialmente nas teorias maturacionistas, coloca a ênfase na organização de um ambiente educativo que permita o "desabrochar" harmonioso da criança. A segunda ideologia, enquadrada na tradição da *transmissão cultural*, é apoiada pelas teorias comportamentalistas, organizando-se sobretudo como uma tecnologia educacional e centrando-se na transmissão de conhecimentos, competências, valores e regras sociais.

Finalmente, a *ideologia progressista* é representada pelas teorias cognitivistas e construtivistas, as quais consideram a criança como construtora do seu conhecimento, ocorrendo as aprendizagens à medida que se processa o seu desenvolvimento cognitivo e em função da sua interacção com o ambiente físico e social.

Weikart (1972) propôs também uma classificação dos currículos, distinguindo quatro grandes categorias, a saber, o currículo programado, o currículo aberto (ou construtivista), o currículo centrado na criança (ou maturacionista), e o de "guarda" ou assistencial. O traço essencial desta classificação reside, contudo, na diferenciação dos currículos em função do grau de iniciativa respectivamente das crianças e dos educadores, e, por consequência, dos papéis por eles desempenhados no desenvolvimento do currículo. Obviamente que tanto no modelo aberto como no modelo centrado na criança as iniciativas da crianças são incentivadas. Todavia, no currículo maturacionista o educador concentra-se em responder às iniciativas da criança, tendo em vista aceitar e apoiar as suas propostas, já que ela é considerada o centro do currículo. Já no currículo construtivista o educador não se limita a responder, aceitando as propostas das crianças, mas também inicia actividades e formula propostas, sendo considerado desejável um equilíbrio entre as iniciativas de um e de outro. Em rigor nos programas de guarda ou assistenciais não existe um currículo, uma vez que não existe intencionalidade educativa.

As diversas classificações dos currículos a partir das suas bases teóricas, estruturam-se, *grosso modo*, em torno da distinção entre as ideologias referidas por Kohlberg e Mayer, aproximando-se também das categorias propostas por Weikart. Filomena Gaspar (1991a, 1991b) fala em “grupos de concepções” sobre o desenvolvimento, distinguindo a concepção maturacionista, a concepção comportamentalista e a concepção cognitivo-desenvolvimentista ou interaccionista, e Júlia Oliveira-Formosinho (1998) refere-se a este respeito a “tradições curriculares”, mencionando a tradição maturacionista, a transmissiva ou académica, e a interaccionista construtivista, tradições que comportam diversas correntes e “constituem famílias de modelos compreendendo diferentes modelos curriculares (ou programas) concretos” (p. 157) (vide quadro 1).

Seguindo a exposição de Júlia Oliveira-Formosinho (1998) a tradição maturacionista associa-se não só à teoria maturacionista do desenvolvimento, mas também à teoria psicodinâmica e a uma filosofia educacional romântica, sendo a educação encarada essencialmente como a promoção das capacidades inatas e pré-

determinadas da criança e também articulada com a importância conferida à saúde mental na infância. A tradição transmissiva ou académica surge ligada a várias teorias da aprendizagem, de base comportamentalista, predominando uma concepção do desenvolvimento em que a influência ambiental é o seu maior determinante, e os objectivos educacionais definidos socialmente, porque exteriores à criança em desenvolvimento.

	Princípios teóricos	Ideias principais	Implicações para o currículo
Maturacionismo	S. Hall A. Gesell F. Ig	✍ Desenvolvimento como manifestação de traços geneticamente determinados	✍ Prontidão ✍ Práticas desenvolvimentalmente adequadas
Comportamentalismo	I. Pavlov J.Watson E. Thorndike B. Skinner	✍ O desenvolvimento é o resultado de influências ambientais ✍ Condicionamento operante ✍ Reforço ✍ A aprendizagem é baseada nos pré-requisitos	✍ Análise da tarefa ✍ Identificação de conhecimento prévio ✍ Ensinar tarefas complexas em pequenos passos (simplificando) ✍ Reforço
Teoria psicodinâmica	S. Freud E. Erikson	✍ Influência dos primeiros anos na personalidade madura ✍ Importância da saúde mental na infância ✍ Estádios psicossexuais ✍ Estádios psicossociais ✍ Importância da expressão de sentimentos (terapia através do jogo)	✍ Arte, música e jogo como formas de expressão para as crianças pequenas
Teoria construtivista I	J. Piaget	✍ Estádios de desenvolvimento cognitivo ✍ Assimilação + Acomodação = Equilíbrio (auto-regulação) ✍ Importância do jogo no desenvolvimento cognitivo	✍ Ensinar em direcção aos estádios (prontidão? DAP?) ✍ Actividades de aprendizagem para crianças pequenas que impliquem o manuseio
Teoria construtivista II	L. Vygotsky J. Bruner	✍ Desenvolvimento cognitivo = desenvolvimento natural + desenvolvimento cultural ✍ Zona de desenvolvimento próximo (ZDP) ✍ Ferramentas culturais	✍ Ensinar conteúdos culturais ✍ Ensinar para além de níveis de desenvolvimento da criança ✍ Andaimes

Quadro 1 – Contributos das teorias psicológicas para a educação de infância (Spodek & Brown, 1998, in Oliveira-Formosinho, 1998, p. 158).

Finalmente a tradição educacional interaccionista construtivista é associada a diferentes teorias do desenvolvimento (em especial às teorias de Piaget e de Vygotsky), ou da educação (Dewey). Spodek e Saracho (1998, citados em Oliveira-Formosinho, 1998) distinguem, dentro da tradição construtivista, a corrente interaccionista construtivista, fundada na teoria de Piaget e com influências de Dewey, e a corrente interaccionista sociocultural, mais influenciada por Bruner e Vygotsky. A primeira tem

expressão no modelo curricular *High/Scope*, e a segunda no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna e na abordagem de Reggio Emilia.

2.1.3. OS MODELOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

Como referimos anteriormente, tem sido assinalado por diversos investigadores portugueses que a maioria dos educadores não explicita um modelo claro de intervenção pedagógica, sendo em geral as práticas definidas como "ecléticas" e sem que haja uma explicitação das suas influências mais determinantes (Bairrão et al., 1990; Projecto Alcácer, 1990; Vasconcelos, 1990b; Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Alguns modelos têm, contudo, sido assinalados como os mais vulgarmente praticados em Portugal, a saber, o modelo dos Jardins-escola João de Deus, o do Movimento da Escola Moderna, o modelo *High/Scope* (ou currículo de Orientação Cognitiva) e a abordagem metodológica conhecida por Trabalho de Projecto (também referenciada em termos de Pedagogia de Projecto). Tratando-se os três primeiros de modelos mais diferenciados, a sua implementação parece corresponder a experiências mais restritas, embora sejam descritos como não experimentais (Bairrão & Vasconcelos, 1997), sendo sobretudo a metodologia de Trabalho de Projecto (ou a Pedagogia de Projecto) a que emerge, nomeadamente na investigação conduzida por Bairrão (Bairrão et al., 1990), como a mais difundida entre os educadores portugueses.

2.1.3.1. AS PRÁTICAS CURRICULARES MAIS COMUNS

O *modelo dos Jardins-escola João de Deus* inspirou-se nos ideais republicanos e nos trabalhos de Froebel, Montessori e Décroly (Bairrão & Vasconcelos, 1997). Tendo por base o método concebido por João de Deus Ramos, que estabeleceu "um programa de desenvolvimento perceptivo e de estimulação do gosto de observar e de criar", a característica principal deste modelo "é uma aprendizagem da leitura 'entendida como estimulação, iniciação e exercício de capacidades', que deve ser iniciada na fase pré-escolar." (op. cit., p. 16). Embora este modelo, considerado como um modelo português de escola infantil, tenha tido grande importância na história da educação de infância em Portugal (cf. Gomes, 1986), a sua implementação pode ser considerada restrita, em parte porque esteve sempre estreitamente associada ao próprio modelo de formação de educadores implementado pela associação.

A aplicação do *modelo do Movimento da Escola Moderna* iniciou-se em Portugal nos anos 60 (séc. XX). As finalidades ou dimensões formativas valorizadas neste modelo centram-se essencialmente na iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e das significações sociais, e reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1996). Assumindo a influência das perspectivas de Vygotsky e de Bruner, este modelo caracteriza-se, pois, sobretudo pela definição dos seus objectivos socioculturais, assumindo, no que se refere ao currículo, essencialmente três pressupostos básicos, "a constituição de grupos heterogéneos, o clima de 'livre expressão', e finalmente, a valorização da interrogação, ou seja, o permitir às crianças um tempo lúdico da actividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos" (Niza, 1994, citado em Bairrão & Vasconcelos, 1997, p. 17).

O modelo High/Scope foi iniciado na década de 1960 por David Weikart, situando-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância (Oliveira-Formosinho,1996b). Este modelo propõe um currículo de orientação cognitivista, que se define como "uma estrutura inovadora e aberta para promover o desenvolvimento" (Figueira, 1991, citada em Bairrão & Vasconcelos, 1997, p. 17). Júlia Oliveira-Formosinho (1996b) traça a história evolutiva deste modelo, identificando quatro fases principais. A primeira, correspondendo à implementação por Weikart em 1962 do *Ypsilanti Perry Pre-School Project*, emerge no contexto do movimento designado de Educação Compensatória dos anos 60 (séc XX). A segunda fase, marcada pela adopção da designação de "Currículo de Orientação Cognitivista", corresponde sobretudo à tentativa de utilizar a obra de Piaget como referência para definir o currículo e para organizar tarefas que permitissem "acelerar" o desenvolvimento. A terceira fase, com início da década de 70 (séc XX), corresponde à organização da actividade educacional em torno de "experiências-chave" e à reconceptualização do papel do adulto. A quarta, constituindo a fase actual de desenvolvimento desta abordagem, corresponde a um desenvolvimento da tendência, já identificada na fase anterior, para reduzir o papel directivo do adulto, visando formas que permitam à criança maior acção, maior iniciativa e maior decisão. Refira-se que nos últimos anos este modelo tem sido sobretudo implementado e avaliado no âmbito do "Projecto Infância", que tem vindo a ser desenvolvido por uma equipa de docentes do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, coordenada por Júlia Oliveira-Formosinho (cf. Oliveira-Formosinho 1996a, 1996b, 1998)[29].

[29] Embora a análise dos efeitos destes diversos currículos extravase o âmbito da nossa breve referência aos modelos curriculares implementados em Portugal, parece-nos interessante referir o estudo desenvolvido por

Finalmente, em relação à metodologia de Trabalho de Projecto (ou Pedagogia de Projecto), esta abordagem tornou-se uma das mais difundidas entre os educadores portugueses, em especial os da rede pública do Ministério da Educação, após a sua divulgação em numerosas acções de formação dirigidas a educadoras a trabalharem nessa rede, organizadas pela Divisão de Educação Pré-Escolar, então existente no seio desse Ministério (Vasconcelos, 1994, citada em Bairrão & Vasconcelos, 1997). Teresa Vasconcelos (op. cit.) considera, contudo, que apesar dos textos oficiais, a forma como esta abordagem metodológica foi contextualizada e difundida não constitui uma verdadeira aplicação do *project method*, tal como foi concebido por Kilpatrick, em 1918, que consiste numa metodologia centrada na resolução de problemas como meio de iniciação das crianças na utilização do método científico. No essencial, entre nós, a referência a este método tem sido sobretudo utilizada para designar um conjunto de práticas que se estruturam em torno da resolução concreta de problemas ligados com a realidade social, correspondendo a práticas relativamente indiferenciadas do ponto de vista dos seus referenciais, mas cuja tónica se centra na promoção da autonomia, criatividade, socialização e capacidade de resolver problemas (cf. Proença, 1993).

Maria Nabuco (Nabuco, 1997; Nabuco & Sylva, 1997, e Sylva & Nabuco, 1996, citados em Gaspar, 1999), uma vez que ele se centrou justamente na avaliação de práticas curriculares desenvolvidas no nosso país. Este estudo teve por objectivo a comparação de três currículos, o *High/Scope*, o João de Deus e o Movimento da Escola Moderna, tendo sido organizado em duas partes com objectivos distintos. Na primeira, as diferenças entre esses currículos foram apreciadas a partir da avaliação das vivências das crianças em cada um deles, no contexto da sala de actividades, e em relação com o educador e com as outras crianças, nos últimos dois trimestres do último ano de permanência no Jardim de Infância. Na segunda parte dessa investigação, o contributo de cada um desses currículos foi apreciado, em relação aos aspectos académicos e sociais, no fim do primeiro ano de escolaridade, tendo sido avaliadas as crianças que faziam parte do grupo inicial e ainda um grupo de crianças que não haviam frequentado qualquer programa de educação pré-escolar. Relativamente à primeira parte da investigação, os resultados indicaram ser o currículo do Movimento da Escola Moderna aquele que mais encoraja actividades no domínio da expressão plástica, bem como actividades de manipulação, e também o que dedica mais tempo a actividades de recordar, sendo ainda aquele em que as crianças dispõem de mais tempo para actividades de escolha livre. O currículo *High/Scope*, por seu lado, encoraja mais actividades de tipo cognitivo, como resolução de problemas e actividades de jogo simbólico, bem como actividades relacionadas com histórias, rimas e música, e ainda a interacção com os pares, sendo também aquele em que parece haver uma maior equidade na distribuição do tempo destinado a actividades livres e actividades orientadas pelo educador. Os dados relativos ao currículo João de Deus indicaram ser aquele que dedica mais tempo à leitura, escrita e matemática e também o que permite à criança menos escolha livre de actividades. Relativamente aos resultados obtidos na segunda fase do estudo, quando as crianças se encontravam a concluir o primeiro ano de escolaridade, observaram-se resultados superiores na leitura e escrita nas crianças que haviam frequentado o *High/Scope* (que não se estenderam ao domínio da matemática), sendo as crianças do João de Deus as que evidenciaram maiores índices de ansiedade associados a valores mais baixos relativamente à forma como percepcionavam a aceitação social. De acordo com Nabuco (citada em Gaspar, 1999) os ganhos obtidos com o *High/Scope* resultam do facto de nesse currículo serem valorizadas actividades no domínio da literacia e ainda do maior equilíbrio entre o desenvolvimento de actividades orientadas e actividades escolhidas pela criança. Foi ainda considerado como factor determinante dos resultados observados, o modo como nesse currículo o papel do adulto é encarado como um suporte ao processo de aprendizagem, numa acepção próxima do "scaffolding" vygotskiano, "no qual o educador observa o nível de desenvolvimento real da criança e tenta ir mais além, estendendo-o, sem, no entanto, deixar de actuar na «zona de desenvolvimento próximo»" (op. cit., p. 48).

2.1.3.2. AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A expectativa, por parte dos educadores de infância portugueses, em relação à publicação de linhas de orientação curricular que pudessem servir de referência, consolidando os modelos existentes, mas permitindo também enquadrar as práticas desenvolvidas fora de qualquer modelo específico, ou ainda ensaiar novas práticas, foi sendo assinalada sobretudo a partir do início da década de 90 (séc. XX) (Vasconcelos & Moita, 1990; Vasconcelos 1990b). Em paralelo, a defesa da existência de um currículo ou de linhas orientadoras foi sendo também assumida por investigadores desta área. João Formosinho (1996b), por exemplo, exprimiu-se a este respeito nos seguintes termos:

> O conteúdo de qualquer serviço público deve ser definido pelo Estado, pois é a única entidade mandatada para o efeito. (...) O currículo é para o Estado o garante da intencionalização da actividade do jardim de infância e da obtenção dos benefícios esperados, para o profissional é o guia da sua acção no desempenho deste serviço público (Formosinho, 1996b, p. 12)[30].

Na segunda metade da década de 90 (séc. XX), um conjunto de iniciativas em termos das políticas para a educação de infância (em que se destaca a criação de um Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, a publicação da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar e do decreto-lei relativo ao Regime jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar)[31] integrou também a publicação de Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (Despacho nº 5220/97, 2ª série). Este conjunto de medidas decorreu da prioridade que o governo eleito em 1995 atribuiu à expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar, entendida como primeira etapa da educação básica, e ainda do reconhecimento de que o Estado deveria assumir um novo papel "garantindo a democratização e universalização da mesma e reforçando o primado da função educativa na educação pré-escolar" (Vasconcelos, 2000a, p. 97).

No que se refere especificamente às Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997a), a opção pelo formato de linhas de orientação curricular foi determinada pela preocupação em elaborar uma proposta que considerasse e respeitasse a tradição cultural pedagógica existente no nosso país no domínio da educação pré-escolar, e ainda pela intenção de que o documento que viesse a ser

[30] Embora João Formosinho proferisse estas afirmações no contexto de uma análise centrada nas funções da educação pré-escolar e do respectivo papel do Estado, não podemos deixar de assinalar que, em nosso entender, elas se aplicam genericamente à educação de infância, e portanto também aos serviços destinados às crianças entre os 0 e os 3 anos.

[31] Correspondendo, respectivamente, ao despacho 186 ME/MSSS/MEPAT/96, à Lei nº 5/97 e ao Decreto-Lei nº 147/97 (cf. Ministério da Educação, 1997b).

organizado não conduzisse a uma uniformização das práticas (Silva, 1996a), preocupações que haviam sido também enunciadas no parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a educação pré-escolar de 1994 (CNE, 1994).

Estando a análise do contexto em que este documento surgiu, bem como do processo de construção participada que lhe deu origem, para além dos nossos propósitos, importa-nos reter o facto de este documento ser assumido como um documento orientador mas não prescritivo, reconhecendo a importância de o educador agir como gestor do seu próprio currículo[32].

De facto, a opção pela organização de orientações curriculares foi justificada por estas se distinguirem "da [concepção] de programa, diferenciando-se de algumas concepções de currículo pela sua abertura e abrangência, ou seja, incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos" (Silva, 1996a, p. 45). Tendo a escolha da expressão "orientações curriculares" sido inspirada no termo *curricular guidelines*, habitual na literatura anglo-saxónica, o documento foi concebido de modo a que pudesse constituir fundamentalmente um suporte para o educador, apoiando-o no processo de decisão sobre as suas práticas, na explicitação da sua intencionalidade educativa e na avaliação do processo educativo (Silva, 1996a, 1997). Assim, tratando-se de um documento destinado a apoiar o trabalho do educador, mais do que a previsão de aprendizagens a serem obrigatoriamente realizadas pelas crianças (Silva, 1996a), foi tornado claro que tal opção não deveria ser confundida com a opção por práticas centradas no educador, mas na sua concepção como gestor do currículo.

Efectivamente, ainda que o documento pressuponha que o desenvolvimento do processo educativo é da responsabilidade do educador, ele sugere o desenvolvimento de práticas não apenas centradas na criança, mas na criança situada num determinado contexto cultural e detentora de saberes e experiências, ao estabelecer como um dos seus fundamentos "o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens" (Ministério da Educação, 1997a, p. 14)[33].

---

[32] Não podemos contudo deixar de referir que este processo constituiu uma notável experiência de participação democrática e de interacção dinâmica entre o poder central, os profissionais e demais parceiros educativos. Em termos pessoais foi também para nós uma experiência pessoal e profissional extremamente enriquecedora, na medida em participámos nele activamente, como co-responsáveis por um círculo de estudos, realizado com educadoras de infância do concelho de Coimbra (para uma descrição detalhada desse processo ver Silva, 1997).

[33] Para além deste outros três fundamentos constam do documento, sendo no seu conjunto definidos como fundamentos articulados: "o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis"; "a construção articulada do saber - o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada", e por último, "a exigência de

Esta noção do educador como gestor do currículo haveria ainda de ser reforçada com a publicação, em 2001, dos perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico (Decretos-Lei nºs 204/2001 e 241/2001), resultantes do trabalho do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), entretanto extinto, documentos que claramente se ancoram numa concepção do educador como profissional capaz de desenvolver práticas de carácter deliberativo, e cuja intencionalidade educativa deverá ser explicitada através da concepção e desenvolvimento do respectivo currículo, da "organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas" (cf. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, parte II, nº1).

O que nos parece de realçar desta breve referência às actuais concepções predominantes no nosso país relativamente às práticas curriculares em educação de infância é, pois, a noção de que a relevância pedagógica e cultural das práticas terá que ser definida e (redefinida) por cada educador, em função do projecto educativo da instituição em que se integra, e num processo de constante interpelação de si próprio, das crianças, dos diversos parceiros educativos e do contexto cultural em que se encontram imersos e que, por sua vez, reconstroem (Moss, 2001).

A concepção do educador como agente deliberativo e gestor do currículo implica por um lado a reflexão sobre a sua profissionalidade e o processo de profissionalização a que está sujeito (cf. capítulo 3), mas engloba também uma concepção do currículo como algo emergente (Rinaldi, 1993) ou seja, como uma construção progressiva, flexível e validada não apenas pelos dados das diversas construções teóricas que lhe servem de referenciais, mas também pelos interesses, saberes e experiências situadas no tempo e no contexto sociocultural em que opera (Vygotsky, 1986; Wertsch, 1989; Daniels, 2001). Procuraremos aprofundar esta análise na reflexão final acerca do currículo para a creche.

resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo" (Ministério da Educação, 1997a, p. 14). (Para uma análise dos fundamentos das Orientações Curriculares e da sua articulação com os objectivos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar ver Gaspar, 1998).

2.2. CURRÍCULO E PRINCÍPIOS EDUCATIVOS PARA A CRECHE

Ao contrário do que tem sucedido com a preocupação em torno dos currículos para a educação pré-escolar, o currículo para a creche não tem sido objecto de grande interesse por parte dos investigadores (Caldwell & Freyer, 1982; Cataldo, 1983). Apesar de nos últimos anos terem surgido diversas publicações com orientações relativas à intervenção nesse contexto, a palavra currículo foi raramente utilizada nessas obras, sendo em geral argumentado que tal se deve ao facto de esse termo estar habitualmente associado a uma perspectiva de escolarização, e de esta perspectiva ser considerada inadequada para as crianças pequenas (Bergen, Reid & Torelli, 2001).

Na verdade, sabemos por experiência, e como adiante se explicitará através da nossa investigação, que, como também refere Abbott (1997), citando Schiller (1979, in op. cit.), o termo currículo não parece ser considerado atractivo, sobretudo no que se refere a crianças com menos de três anos. Abbott (1997) evidenciou no seu estudo que esse conceito tende a ser evitado, quer por educadores quer por pais, no que se refere a programas destinados à primeira infância, uma vez que em geral as suas perspectivas se aproximam da enunciada por Wood (1988, in op. cit.) para quem o papel dos que trabalham com crianças dessas idades consiste essencialmente em "capturing the learning opportunity in situations of spontaneity" (p. 52). Também Willis e Ricciuti (1990) evitam o termo currículo, preferindo o de projecto educativo, o que relacionam com a ênfase que colocam na interligação entre todos os âmbitos da experiência vivida pelo bebé, e por essa via da própria acção do educador, incluindo os cuidados, evitando uma focalização excessiva e independente no "desenvolvimento de actividades".

Todavia, como já expressámos em diversos momentos deste trabalho, cremos que a referência à dimensão curricular da intervenção em creche é importante, na medida em que, tal como Zabalza (1992), consideramos que a "não curricularidade" (p. 94) constitui um factor de não estruturação e de marginalidade.

À resistência em considerar como curriculares práticas que, obviamente, não se pretende que constituam modalidades precoces de escolarização, acresce o facto de nem sempre as potencialidades das crianças pequenas como aprendizes, "the sociable infant and the active toddler", utilizando a expressão de Cataldo (1983, p. 1), serem suficientemente tomadas em linha de conta pelos educadores e também pelos pais.

Cataldo (1983) reconhecendo que o interesse e a investigação sobre os programas educativos para bebés e crianças pequenas tem sido insuficiente, considera

que eles beneficiam de uma já longa herança relativa à história dos programas e iniciativas no domínio pré-escolar. Ainda que estes programas se possam distinguir sob diversos aspectos, todos reflectem, nas palavras de Cataldo (1983), uma crença no impacto da qualidade das experiências precoces no desenvolvimento posterior da criança, independentemente da orientação educacional ou suporte disciplinar de cada um desses programas. Daí que a autora considere que, apesar das diferenças e especificidade dos programas destinados a bebés e crianças pequenas, diversos princípios educativos básicos se aplicam a ambos. Cataldo (1983) defende, assim, a continuidade entre as duas abordagens, argumentando que "infants require special, intimate, personalized routines, while toddlers need a great deal of independent activity and a special organization of the setting and relations with peers, yet these characteristics are continuous with the needs of preschoolers" (p. 2).

Neste sentido, Cataldo (1983) refere-se a um conjunto de princípios educativos que constituem a herança dos programas e da investigação realizada com crianças mais velhas, considerando que estes princípios constituem um bom ponto de partida para qualquer programação destinada a crianças pequenas, não devendo contudo excluir a importância de os educadores reavaliarem as suas assunções e filosofias educacionais pessoais (vide quadro 2).

Embora nos pareça relevante a preocupação enunciada por Cataldo acerca da necessidade de se considerar a continuidade entre os objectivos e as práticas desenvolvidas em programas destinados à primeira infância e às crianças em idade pré-escolar, há que reconhecer que, como refere Gabriela Portugal (1998), um currículo para a creche tem características específicas. Essa especificidade tem sido difícil de discernir e sistematizar, e em geral a definição em termos curriculares do trabalho desenvolvido com crianças em idade de creche tem sido considerada complexa e formulada quase exclusivamente em termos de "dar resposta às necessidades desenvolvimentais da criança" (Hamilton, 1994). Contudo, como esta autora refere, dar resposta às necessidades desenvolvimentais da criança pode ser um objectivo, mas tal não nos indica como o conseguir, como avaliar a concretização desse objectivo ou qual o papel dos educadores.

A criança e o educador	1. A atenção ao crescimento pessoal reflecte-se numa atmosfera positiva e afectuosa. 2. O interesse e desenvolvimento da criança são elementos centrais na planificação e nos conteúdos programáticos. 3. As características individuais são valoradas. 4. O educador dá apoio, orienta e actua como um recurso facilitador na actividade da criança.
Ambiente educativo	1. O ambiente físico é aberto, organizado e encoraja o movimento e envolvimento nas actividades. 2. As áreas de jogo contêm uma variedade de materiais de diferentes níveis e com diferentes objectos. 3. As actividades diárias incluem tempos de jogo, exploração, cuidados de rotina e breves actividades de grupo. 4. As actividades planificadas, usadas parcimoniosamente, podem responder a necessidades ou acontecimentos especiais.
Desenvolvimento e aprendizagem	1. As actividades são centradas na criança, são informais e constituem aspectos contínuos do programa. 2. Os materiais são responsivos e facilitadores de diferentes experiências. 3. A aprendizagem da criança resulta primariamente de actividades autodirigidas e de autodescobertas. 4. Podem coexistir diferentes mecanismos de aprendizagem, incluindo observação, modelação, resolução de problemas, repetição, etc.
Comportamento e relações interpessoais	1. A disciplina focaliza-se na satisfação de necessidades, explicitação de regras e limites. 2. Enfatiza-se a prevenção de conflitos e situações de frustração. 3. As relações com adultos e com outras crianças são consideradas importantes fontes de aprendizagem e de desenvolvimento. 4. São promovidos o autocontrolo da criança e todos os comportamentos considerados socialmente adequados.
Objectivos	1. Enfatiza-se o enriquecimento, crescimento pessoal e ganhos em capacidade e competências. 2. Os objectivos tendem a ser mais vastos que específicos, mais flexíveis que fixos, e mais abertos que predeterminados. 3. Os objectivos variam de acordo com a individualidade da criança. 4. Se existem objectivos, estes tendem a ser avaliados.
Relações com a família	1. Os pais podem participar na explicitação dos objectivos, conteúdos e actividades. 2. O envolvimento parental é considerado benéfico para a criança e família. 3. A creche representa um suplemento e continuação das experiências familiares. 4. O lar, a comunidade e a creche devem apoiar-se mutuamente, em benefício das crianças.

Quadro 2 – Princípios educativos em educação de infância (cf. Cataldo, 1983, tradução de Gabriela Portugal, 1998, p. 206)

Efectivamente, em educação de infância tradicionalmente o discurso dominante tem sido estruturado em função de noções relativas às aprendizagens desenvolvimentais a realizar pela criança. A alusão predominante ao desenvolvimento não parece ser, contudo, uma referência suficiente explicitadora do processo de intencionalização educativa. Como também refere Maria do Céu Roldão (1994), a propósito de outros níveis educativos, "os documentos curriculares, assim como os professores na sua prática profissional, referem-se constantemente ao «desenvolvimento»", observando-se "uma mistura entre as teorias sobre o desenvolvimento, com as suas noções e

implicações específicas, e uma espécie de pressupostos tidos como senso comum sobre a mesma ideia" (p. 55). A aceitação do princípio de «promoção do desenvolvimento», sem apreciação crítica ou especificação do que realmente deve ser promovido, resulta, para a autora, desta combinação pouco explícita, traduzindo-se esse princípio numa espécie de *slogan* educacional indefinido e progressivamente esvaziado de significado.

No caso específico da intervenção em creche esta questão é ainda mais relevante na medida em que, como explicitaremos na apresentação do nosso estudo, a ausência de quadros de referência contribui grandemente para que o processo de definição da intencionalidade educativa se radique em torno da alusão ao desenvolvimento e, em alguns casos, à aprendizagem, frequentemente sem que se torne claro em que consistem esses processos. Por outro lado, se é frequente que os educadores aludam ao desenvolvimento e à aprendizagem, já é menos comum que explicitem esses processos e os articulem com os resultados que esperam obter, nomeadamente sob a forma das competências, disposições ou saberes que esperam que as crianças venham a possuir (por "aquisição" ou "construção" conforme a perspectiva) no decurso do processo educativo.

Em geral, tem sido aceite a ideia de que quanto mais nova for a criança mais informal e integrado deverá ser o currículo (Katz & Chard, 1989), e ainda que para além de uma dimensão teórica, relativa à base de conhecimentos e filosofia educacional em que se apoia, ele inclui, como dimensão prática, tudo o que acontece no dia-a-dia, desde a organização das rotinas e do ambiente, as interacções, as oportunidades de aprendizagem, quer sejam espontâneas quer planeadas.

Começaremos por analisar algumas propostas de orientações para a intervenção em creche, abordando depois, de forma mais transversal, os tópicos que nos parecem mais relevantes na análise desta temática e que, do nosso ponto de vista, constituem aspectos que deverão ser considerados no processo de intencionalização educativa da acção em creche.

2.2.1. AS ORIENTAÇÕES DA NAEYC PARA A CRECHE

Um dos documentos orientadores das práticas desenvolvidas em creche é constituído pelo documento publicado pela *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC). Uma vez que ele corresponde a uma sistematização da designada "abordagem desenvolvimental", e assenta em conceitos como o de *práticas*

adequadas e *adequação desenvolvimental*, começaremos por fazer o seu enquadramento para depois analisarmos especificamente os princípios orientadores que são propostos.

2.2.1.1. ENQUADRANDO AS PRÁTICAS "DESENVOLVIMENTALMENTE ADEQUADAS"

A noção de "adequação desenvolvimental" (*developmental appropriateness*) é um aspecto central na designada "abordagem desenvolvimental" em educação de infância, centrando-se na noção de que os programas educacionais destinados às crianças pequenas se deverão basear naquilo que é conhecido acerca do desenvolvimento[34]. É esta noção que vai sustentar a definição de práticas cuja validade advém da sua base desenvolvimental (*developmental practices*). Estas práticas têm sido definidas como aquelas que tomam em linha de conta os aspectos do ensino e da aprendizagem que se modificam em função da idade e da experiência do aprendiz, sendo nesta perspectiva justamente sugerido que aquilo que as crianças aprendem e o modo como realizam essas aprendizagens se modifica de acordo com as suas idades e com as experiências que surgem associadas em ela. Neste sentido "the developmental appropriateness of a curriculum and of teaching practices addresses aspects of both curriculum and practice that are related to the age and development of the learner" (Katz, 1994b, p. 56).

A noção de adequação desenvolvimental pode ser vista, em primeiro lugar, como uma consequência da influência das teorias do desenvolvimento sobre o campo da educação de infância, em particular das teorias cognitivo-desenvolvimentais. Todavia, para Spodek (1991, citado em Gaspar, 1999) a importância conferida a esta noção e aos correspondentes princípios "desenvolvimentais" (que haveriam de se concretizar na publicação de diversos documentos, com especial relevância para o documento publicado pela NAEYC), resultou de a tendência observada nos anos 60 e 70 (séc. XX), no sentido da aceitação da diversidade dos currículos, ter dado lugar, a partir dos anos 80, à tendência para dar especificidade e garantir a qualidade dos programas destinados

[34] A primeira referência explícita acerca da importância de as práticas educacionais serem apropriadas, de um ponto de vista desenvolvimental, tem sido remetida a Hunt, que em 1961 exprimiu essa preocupação no livro intitulado "Inteligência e Experiência" (cf. Spodek & Brown, 1993; Day & Goffin, 1994). Tomando como referência a epistemologia de Piaget, Hunt argumentou que a criança se envolvia de forma activa com o seu meio ambiente, lançando a interrogação acerca do tipo de experiências e práticas educativas que poderiam corresponder a modos adequados de favorecer o desenvolvimento (Day & Goffin, 1994). Apesar de o contributo de Hunt ser com frequência reconhecido como um impulso para a valorização dos aspectos relativos à "validade desenvolvimental" das práticas educativas, é igualmente verdade que Hunt enfatizou de modo especial a importância dos contextos, criticando justamente quer as conceptualizações sobre a prática educativa quer o discurso psicológico, por não tomarem suficientemente em linha de conta os contextos, a sua complexidade e a natureza multideterminada dos processos de desenvolvimento e educativo (Simões & Ralha-Simões, 1999).

à infância, nomeadamente através da sua diferenciação em relação aos programas destinados às crianças mais velhas.

Efectivamente as práticas "desenvolvimentais" tendem a ser justificadas em função de duas ideias interligadas, que Goffin (1989) designa de "respeito pela infância" e de "respeito pela individualidade da criança". A primeira refere-se a uma concepção da infância como um período marcado por características desenvolvimentais específicas e por modos de aprendizagem também próprios, a segunda centra-se na concepção da criança como indivíduo, implicando o conhecimento e a consideração em relação ao seu desenvolvimento específico. Esta duplicidade tem sido enfatizada nesta abordagem através da distinção entre duas dimensões do desenvolvimento, a saber, uma dimensão normativa e uma dimensão dinâmica (Katz & Chard, 1989; Katz, 1994b).

Relativamente à dimensão normativa, sendo a que corresponde à utilização mais comum do conceito de desenvolvimento (Katz & Chard, 1989), ela relaciona-se com a adequação em relação à idade das crianças, centrando-se na discriminação das características e capacidades consideradas típicas em cada fase do desenvolvimento, definidas como "normais" ou "médias" em cada grupo etário. Ou seja, refere-se sobretudo à utilização do conhecimento adquirido acerca do desenvolvimento, compreendido como ocorrendo segundo fases ou estádios, como uma base para as decisões de política educativa e para as decisões curriculares, tendo em vista a "validade desenvolvimental" da organização do ambiente e das experiências de aprendizagem. Esta dimensão é também considerada útil por constituir uma referência para os educadores e pais para identificarem padrões de desenvolvimento que difiram de forma significativa do normal, permitindo identificar crianças com necessidades educativas excepcionais que requeiram uma intervenção diferenciada do adulto.

A dimensão dinâmica remete para o conhecimento da individualidade da criança, reconhecida como um ser único, cujo desenvolvimento, apesar de obedecer a uma sequência previsível, é variável em função dos seus estilos pessoais de aprendizagem, da sua personalidade, e das características do seu contexto familiar, implicando pois que as experiências de aprendizagem e as interacções proporcionadas considerem essas diferenças e sejam responsivas em relação às necessidades e potencialidades da criança. Ou seja, esta dimensão relaciona-se com a forma como cada criança progride da imaturidade para a maturidade, os estádios ou sequências do seu desenvolvimento, os efeitos potencialmente positivos ou negativos das experiências precoces no seu desenvolvimento posterior, os efeitos cumulativos, positivos ou negativos, da experiência.

"This dimension is concerned more with the sequential and long term effects of early experience than with the normality or typicality of behavior and abilities of an age group" (Katz 1994b, p. 57). Para Katz e Chard (1989) estas duas dimensões, consideradas em conjunto, sugerem que em princípio o facto de uma criança poder fazer algo (dimensão normativa) não significa que o deverá fazer. O que as crianças deverão fazer e aprender terá que ser decidido em função daquilo que for entendido como melhor para o seu desenvolvimento a longo prazo (ou seja, as consequências dinâmicas da experiência). A este respeito, afirmam as autoras, as crianças podem ser forçadas no sentido de aprenderem e fazerem muitas coisas que podem não ser necessariamente as melhores para si a longo prazo, embora pareçam aceitáveis ou inofensivas a curto prazo. O que caracteriza uma abordagem desenvolvimental do currículo é o facto de as duas dimensões do desenvolvimento serem tomadas em linha de conta.

2.2.1.2. As DAP

A noção relativa à *adequação desenvolvimental* das práticas educativas viria a traduzir-se num conceito com ampla aceitação, sobretudo nos EUA, com a publicação, em 1986, de uma tomada de posição da *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) intitulada *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children Birth Through Age 8*[35] (Bredekamp, 1986), a qual foi posteriormente revista, levando à formulação de uma segunda versão em 1996 (Bredekamp & Copple, 1997). Como já mencionámos a importância atribuída à definição de princípios "desenvolvimentais" resultou da preocupação em dar especificidade e garantir a qualidade dos programas destinados à infância. É neste sentido que Spodek e Brown (1993) contextualizam a publicação inicial deste conjunto de princípios como correspondendo a uma tentativa da NAEYC, enquanto maior grupo representante dos profissionais do âmbito da educação de infância, para regular e manter o controlo sobre os programas para a infância, que nos anos 80 (séc. XX) tinham beneficiado de uma ampla expansão. Efectivamente este propósito pode ser identificado no próprio documento, uma vez que apesar de o seu primeiro objectivo ser formulado como correspondendo a uma orientação para os profissionais que pretendem obter creditação por parte da NAEYC, o seu segundo objectivo, mais abrangente, explicita a intenção de essas orientações representarem um contributo para contrariar a tendência para a

[35] Práticas Adequadas ao Desenvolvimento de Programas de Educação de Infância que Servem Crianças desde o Nascimento até à Idade de 8 anos.

progressiva ênfase numa educação formal e académica no domínio da educação de infância (Bredekamp & Copple, 1997).

Na verdade, o documento está estruturado em função da preocupação com a resposta às necessidades desenvolvimentais da criança, e da correspondente rejeição de uma introdução demasiado precoce de conteúdos académicos, quando a criança ainda não atingiu as necessárias competências e requisitos que lhe permitam a compreensão desses conteúdos (Elkind, 1987; Bredekamp, & Shepard, 1989; Katz, 1994a). Esta introdução precoce de conteúdos académicos é não apenas considerada ineficaz em termos de objectivos de aprendizagem a longo prazo, mas entendida também como um potencial factor de aumento dos níveis de *stress* na criança (Burts et al., 1990; Burts et al., 1992), sendo considerada como tendo um provável impacto negativo nas suas disposições para a aprendizagem e no desenvolvimento do seu auto-conceito, especialmente no que se refere às suas competências como aprendiz (Katz & Chard, 1989; Hutchison, 1994; Katz, 1994a; Katz & McClellan, 1997).

A posição da NAEYC parte da definição, já anteriormente expressa, das práticas desenvolvimentalmente apropriadas como sendo aquelas que se baseiam no conhecimento acerca de como as crianças se desenvolvem e aprendem. A assunção básica que é expressa no documento é a de que as decisões tomadas pelos educadores de infância na sua prática educacional deverão ser sustentadas em conhecimentos relativos às mudanças desenvolvimentais que tipicamente ocorrem entre o nascimento e os oito anos, às variações que podem ocorrer no desenvolvimento, e à melhor maneira de apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança nesse período.

É com este enquadramento que a NAEYC apresenta um conjunto de princípios[36] acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, que são considerados a base para fundamentar e orientar as decisões sobre a adequação desenvolvimental de uma prática educativa, princípios esses que são acompanhados de indicações relativas às correspondentes actividades, materiais e expectativas consideradas apropriadas. Esses princípios podem ser sinteticamente descritos do seguinte modo[37]:

1. Os diferentes domínios de desenvolvimento (físico, social, emocional e cognitivo) estão estreitamente relacionados e essa inter-relação deve ser compreendida e activamente explorada pelos educadores na organização das

[36] Apoiando-se em Katz e Chard (1989) e Katz (1995) no documento estes princípios são definidos como "(...) generalizations that are sufficiently reliable that they should be taken into account when making decisions" (Bredekamp & Copple, 1997, p. 9).

[37] Na descrição destes princípios tomámos como referência a última versão das DAP (cf. Bredekamp & Copple, 1997).

experiências de aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento óptimo da criança em todas as áreas e a possibilidade de ela estabelecer conexões significativas entre os vários domínios[38].

2. O desenvolvimento ocorre numa sequência relativamente ordenada, em que a construção de capacidades, competências e o conhecimento posterior se constroem com base nas aprendizagens já realizadas. Existem mudanças desenvolvimentais previsíveis, apesar de se poderem manifestar de modos diferenciados em contextos culturais diversos; o conhecimento relativo ao desenvolvimento típico deverá constituir uma base para os educadores prepararem o ambiente educativo e planificarem objectivos curriculares realísticos e experiências adequadas.

3. Existe variabilidade desenvolvimental entre as crianças, devendo a sua idade cronológica ser considerada apenas como um indicador da sua maturidade desenvolvimental; o carácter único do padrão de desenvolvimento de cada criança, com a correspondente identificação das suas necessidades, potencialidades e interesses, deverá não apenas ser reconhecido pelo educador, mas também encorajado através de decisões curriculares e da individualização das interacções com os adultos, sendo enfatizado o conceito de "adequação desenvolvimental" individual.

4. As experiências precoces, quer positivas quer negativas, têm um efeito cumulativo, podendo, se repetidas frequentemente, ter efeitos poderosos, duráveis e potencialmente crescentes sobre o desenvolvimento posterior. O efeito das experiências precoces pode ainda ser retardado e não se observar no imediato, quer se trate de experiências positivas quer negativas. Este princípio envolve ainda a noção de que existem períodos óptimos para certos tipos de aprendizagem e de desenvolvimento.

5. O desenvolvimento ocorre de forma previsível no sentido de uma crescente complexidade, organização e internalização. Este princípio assume como pressuposto a noção de que a aprendizagem na infância progride do conhecimento comportamental para o conhecimento simbólico ou

[38] Kowalski, Pretti-Fronczak e Johnson (2001) consideram ser justamente esta noção relativa à interligação entre os diversos domínios do desenvolvimento que leva a que os educadores tendam a assumir a sua missão educativa numa perspectiva mais holística do que os que trabalham com crianças mais velhas, e que determina a ênfase na importância de dar resposta às necessidades sociais e emocionais da criança, a par com as necessidades do domínio cognitivo e físico. Para os autores a corrente dominante (pelo menos nos EUA) das DAP constitui justamente um reflexo destes sentimentos.

representacional. Tal implica que as práticas educativas forneçam oportunidades à criança para desenvolver e aprofundar o seu conhecimento comportamental, e progressivamente adquirir conhecimento simbólico através de oportunidades variadas para representar as suas experiências.

6. O desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem e são influenciados por múltiplos contextos sociais e culturais, e pela interacção estabelecida entre esses contextos. Tal implica que os educadores conheçam os diversos contextos culturais e sociais que influenciam o desenvolvimento da criança, e reconheçam a capacidade da criança para aprender a funcionar em contextos diversos, garantindo uma educação de cariz inclusivo e multicultural.

7. As crianças são aprendizes activos, construindo a sua própria compreensão da realidade com base em experiências directas físicas e sociais, bem como em conhecimento culturalmente transmitido. Este princípio envolve a noção de que a criança contribui de forma activa para o seu desenvolvimento e aprendizagem, à medida que se esforça para conferir significado às suas experiências diárias nos diversos contextos em que está envolvida.

8. O desenvolvimento e a aprendizagem resultam da interacção entre a maturação biológica e o meio, que inclui as realidades físicas e culturais em que a criança vive. Este princípio funda-se na noção de inter-relação entre hereditariedade e meio, sendo o desenvolvimento considerado como um processo interactivo e transaccional entre o crescimento, a mudança individual e as correspondentes experiências no ambiente físico e cultural.

9. O jogo é um veículo importante para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança, bem como um reflexo do seu desenvolvimento.

10. O desenvolvimento progride quando a criança tem oportunidades para praticar competências recentemente adquiridas, bem como quando experiencia desafios apenas um pouco acima do seu nível actual de competência.

11. As crianças revelam diferentes modos de conhecer e aprender, diferentes modos de representar o que sabem e conhecem.

12. As crianças desenvolvem-se e aprendem melhor no contexto de uma comunidade em que estão seguras e onde são valorizadas, onde as suas necessidades físicas são respondidas e se sentem psicologicamente seguras.

Em síntese, podemos dizer que os traços essenciais das DAP são a atenção aos interesses das crianças, ao seu nível desenvolvimental social, emocional, físico e cognitivo, às características dos seus contextos familiares, e ainda o facto de as práticas não se centrarem em objectivos académicos, mas nos diversos domínios do desenvolvimento, explicitando como finalidade central promover a inserção social da criança (Bredekamp & Copple, 1997).

2.2.1.3. AS ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA A CRECHE

O currículo desenvolvimentalmente apropriado para a creche baseia-se nos mesmos princípios genéricos indicados pela NAEYC para determinar a adequação desenvolvimental das práticas educativas.

	A criança	O educador	Aliança com as famílias
0 - 9 meses	- Orientação social - Progressiva discriminação entre estranho e familiar - Primeiros esquemas motores - Comunicação pré-verbal	- Interacções responsivas - Aprendizagem dos padrões comportamentais da criança - Rotinas previsíveis - Estimulação sensorial e motora - Organização de um ambiente seguro e estimulante	- Apoio na transição para a creche - Continuidade entre práticas da creche e da família - Comunicação regular e franca
8 – 18 meses	- Ansiedade perante estranhos - Exploração activa de objectos - Interesse pelos pares - Crescente autonomia motora - Emergência da linguagem	- Vigilância e apoio emocional - Organização de um ambiente estimulante mas seguro - Apoio das iniciativas e actividade intencional da criança - Facilitação da consolidação das competências emergentes	- Articulação para enfrentar a emergência da ansiedade face aos estranhos e à separação - Estratégias comuns para encorajar a mobilidade, independência e curiosidade da criança num ambiente seguro - Articulação na definição de regras - Comunicação regular e franca
16 – 36 meses	- Consolidação da identidade pessoal - Independência e controlo - Exploração activa da realidade física e social - Conhecimento representacional ou simbólico	- Apoio emocional e facilitação da progressiva independência da criança - Organização de experiências que apoiem as suas iniciativas, criatividade, autonomia e auto-estima - Actividades que favoreçam modos diversos de representação	- Continuidade de expectativas face às novas competências da criança e à aquisição de novos hábitos e regras - Comunicação regular e franca

Quadro 3 – Sinopse das DAP para a creche (baseado em Lally et al., 1997)

No essencial as recomendações da NAEYC para as crianças entre os 0 e os 3 anos (Lally, Griffin, Fenichel, Segal, Szanton & Weissbourd, 1997), organizam-se em torno de três grupos de idades (até aos 9 meses, entre os 8 e os 18 meses, e entre os 16 e os 36 meses), sendo o factor ligado à dependência/mobilidade da criança um dos critérios essenciais na definição desses grupos etários de referência. Para cada período é genericamente descrito o que pode ser esperado da criança, a resposta considerada apropriada do educador, e o tipo de aliança a estabelecer entre os educadores e as famílias (vide quadro 3).

Para cada período é ainda exemplificado um conjunto de práticas consideradas desadequadas e as práticas desenvolvimentalmente apropriadas que lhes correspondem. Estes exemplos são apresentados como referências susceptíveis de desencadear a reflexão dos educadores sobre as suas próprias práticas, e não como prescrições, pretendendo favorecer a sua capacidade para, mesmo em situações adversas, reconhecerem e promoverem os aspectos que estão associados ao que é considerado como uma "boa prática".

2.2.1.4. AS CRÍTICAS EM RELAÇÃO ÀS DAP

De acordo com Spodek e Brown (1993) a posição da NAEYC mereceu uma ampla difusão tendo o conceito de *adequado de um ponto de vista desenvolvimental* sido progressivamente adoptado como o único padrão para a avaliação dos programas de educação de infância, tornando-se um conceito-chave não apenas nos EUA mas em toda a literatura ocidental. Todavia, este conceito, e os princípios que dele decorrem, fizeram também emergir muita discussão, nomeadamente quanto ao seu uso como único critério de avaliação dos programas educativos para crianças pequenas. Para Spodek (1991, in op. cit.) a dimensão desenvolvimental de um programa deverá ser apenas uma das três dimensões a tomar em consideração, correspondendo as outras à dimensão cultural e à dimensão do conhecimento. Apesar de ser importante tomar em linha de conta as teorias sobre o desenvolvimento da criança, nomeadamente em termos de orientação para a definição dos métodos a utilizar, para Spodek a teoria desenvolvimental, por si só, não fornece orientação sobre aquilo que deve ser ensinado. Refira-se a este respeito que também Katz (1994b) faz notar existirem outras formas de ponderar a adequação de um currículo e das estratégias de ensino adoptadas, nomeadamente a sua adequação psicológica, cultural, ética, logística e financeira. Spodek e Brown (1993) questionam ainda a exclusividade da base desenvolvimental das DAP, considerando que o conjunto

de referências que integra a primeira parte desse documento, e que constitui a sua fundamentação de base, corresponde a um conjunto diversificado de referências a diversas obras sobre educação de infância e não exclusivamente estudos sobre o desenvolvimento da criança.

Em geral é reconhecido que a primeira edição das DAP se baseava mais numa perspectiva piagetiana, e que a segunda versão, reflectindo mais uma mistura moderada das perspectivas piagetianas e vygostkianas, é mais explícita em termos de considerar o desenvolvimento dinâmico da criança em função de diferentes contextos, isto é, o contexto restrito da família, o contexto social e cultural mais alargado, bem como factores da comunidade, incluindo portanto uma dimensão relativa à cultura para além da base desenvolvimental (Edwards, 2001; Beecher & Makin, 2002). Todavia, a universalidade dos princípios enunciados, defendida nomeadamente por Charlesworth (1998), continua a ser questionada por diversos autores sob o argumento de que ela assenta na assunção implícita das perspectivas ocidentais acerca do desenvolvimento como os únicos padrões para a definição de práticas de qualidade. Embora seja reconhecida a ênfase, na segunda versão, na noção de adequação cultural como um factor crítico nas decisões relativas às práticas educativas, tem sido afirmado que o documento não identifica claramente estes pressupostos básicos, nem os articula suficientemente. Em geral estes autores mantêm a crítica relativa à universalidade do princípio de *adequação desenvolvimental* que havia sido formulada em relação à primeira versão das DAP (Hatch et al., 2002; Bekman, 2002), havendo mesmo alguns que consideram que a adequação das DAP não se aplica sequer a todas as crianças dos EUA (Swandener & Kessler, 1991; Mallory & New, 1994; Canella, 1997; Dahlberg, Moss & Pence, 1999; O'Brien, 2000). O pressuposto implícito mais criticado é, portanto, o de que as perspectivas ocidentais acerca do desenvolvimento sejam as únicas referências na determinação das práticas adequadas, sendo ainda criticada a apresentação dicotómica das "boas e más" práticas, em vez de um contínuo de comportamentos que reflictam diferentes contextos e valores.

A este respeito merece-nos uma referência especial o artigo de Sally Lubeck (1998) intitulado *Is DAP for everyone? A response*[39], no qual a autora insiste, entre outras críticas, no argumento de que as DAP assumem uma lógica positivista, nomeadamente quando utilizadas para efeitos de investigação e caracterização de práticas, fixando-se em comportamentos e actividades observáveis e falhando em capturar a diversidade que é a essência das verdadeiras práticas educativas reais. Lubeck (1998) considera ainda

[39] Este artigo de Lubeck constitui uma resposta ao artigo de Charlesworth (1998), que justamente se intitula *Dap is for everyone*.

que a dicotomia "adequado/desadequado" é redutora e parece corresponder a uma espécie de reificação das práticas.

> There is a tendency to assume that DAP is like a giant magnet that draws to itself everything that is good and kind and pure. DIP, then, includes the residual: teachers out of Dickens who lecture, drill and have children do mindless worksheets day after day; teachers who do not value community, who mete out punishments and rewards, and allow isolated and rejected children to suffer (Lubeck, 1998, p. 300).

Aceitando esta visão, afirma ainda a autora, só um louco argumentaria em desfavor das DAP, sendo essa justamente uma das razões por que afirma ser importante rever os termos em que tem sido conduzido o debate sobre a adequação das práticas em educação de infância, e assumir que a própria categorização proposta pela NAEYC é redutora.

2.2.2. ANÁLISE DE OUTRAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA A CRECHE

Nas últimas décadas têm surgindo algumas outras publicações com orientações curriculares para o trabalho em creche. Sem pretendermos ser exaustivas apresentamos em seguida, de forma necessariamente sumária, algumas dessas propostas, tendo sido nossa preocupação essencialmente analisar aquelas que obtiverem maior divulgação, em termos internacionais, bem como as que são mais actuais.

2.2.2.1. O MODELO DE WILLIS E RICCUITTI

Os princípios propostos por Willis e Riccuitti (1990), na obra publicada pela primeira vez em 1975 com o título *A Goog Beginning for Babies: Guidelines for Group Care*, foram desenhados tendo em vista constituírem orientações para os educadores, especificamente em termos dos comportamentos que estes deverão adoptar, sendo essas orientações entendidas como uma forma de melhorar a sua formação e de assegurar a qualidade da sua intervenção em creche. Todavia, os autores consideram que os princípios que propõem, embora tomem como referência a intervenção em creche, são igualmente aplicáveis aos cuidados e educação das crianças pelos pais em casa, o que se liga directamente com o facto de definirem como característica central de um bom ambiente educativo em creche a sua aproximação e semelhança, tanto quanto possível, ao ambiente familiar convencional.

A proposta Willis e Riccuitti (1990) centra-se em alguns princípios relativos à organização dos cuidados, sendo muito enfatizada a natureza integrada das experiências vividas pela criança e, por essa razão, a interligação entre os cuidados e a dimensão educativa ou curricular. Neste sentido, as actividades a desenvolver com as crianças são encaradas como uma parte integrante da sua experiência total e não como um conjunto de situações concebidas separadamente. Tomando como premissa a ideia de que o jogo e aprendizagem ocorrem naturalmente, num ambiente estável mas variado e estimulante, os autores preconizam que o papel do adulto é justamente o de ajudar a criança a ter sucesso e a fazer descobertas e aprendizagens de modo natural, escolhendo para tal materiais versáteis e responsivos que tomem em linha de conta todas as modalidades sensoriais da criança. Algumas outras preocupações importantes são ainda enunciadas como princípios a considerar tendo em vista a qualidade da intervenção, nomeadamente a necessidade de individualizar os cuidados, a continuidade, consistência e variedade das experiências oferecidas às crianças, a aprendizagem através de rotinas e a sua alternância com actividades de estimulação, a possibilidade de a criança ter prazer nas aprendizagens que realiza em todos os momentos, incluindo os dedicados aos cuidados, a interacção com os pares, a responsividade e afectuosidade dos adultos e a articulação com as famílias. Um traço específico desta proposta é ainda a ênfase especial que é colocada na atenção e apoio à criança em momentos de angústia ou desconforto.

Cataldo (1983), comentando os princípios propostos por Willis e Riccuitti, afirma que considerados em conjunto, estes princípios reflectem, em relação ao momento da sua publicação, o estado da arte da programação para bebés, tal como foi sendo desenvolvida a partir dos dados da investigação bem como das tradições ocidentais relativas aos cuidados de crianças pequenas.

2.2.2.2. O MODELO DE GONZALEZ-MENA E EYER

O modelo de Gonzalez-Mena e Eyer (1989) foi apresentado pela primeira vez em 1980, num obra intitulada *Infancy and Caregiving*, posteriormente revista e publicada, em 1989, sob o título *Infants, Toddlers, and Caregiving*. Baseando-se em grande medida no trabalho de Magda Gerber, e em especial nos desenvolvimentos por ela realizados do chamado "método Pikler" (desenvolvido por Emmi Pikler, na Hungria[40]), este programa enfatiza de modo muito especial uma programação que tome em linha de conta as

[40] Cf. David e Appell (2001) para uma descrição detalhada do trabalho desenvolvido no instituto dirigido por Emmi Pikler, mais conhecido como método Lóczy.

necessidades sociais e emocionais da criança pequena, através do modo como considera a percepção dos seus estados emocionais e as possibilidades de envolvimento interpessoal que lhe são oferecidas. Embora tenha em comum com o programa anterior a ênfase na interligação entre os cuidados e a dimensão educativa, e por consequência a exploração activa das rotinas dos cuidados como uma dimensão central do programa, a expressão *quality time* (Madga Gerber, 1979, citada em Portugal, 2000) traduz o tom geral que é defendido neste programa, considerado único justamente pela sua forte concentração em torno do estado psicológico do bebé (Cataldo, 1983). Dois outros traços essenciais e distintivos desta proposta parecem-nos ser, por um lado, o modo como uma abordagem centrada em actividades é evitada, e ainda o facto de, sendo o bebé encarado como um parceiro na interacção, os autores se referirem não apenas a uma atitude responsiva por parte do adulto, mas ao estabelecimento de interacções responsivas, entendidas como "(the) chain that is the basis of effective caregiving" (Gonzalez-Mena & Eyer, 1989, p. 10).

Na verdade, Gonzalez-Mena e Eyer (1989) enfatizam fundamentalmente a dimensão interpessoal presente na organização e prestação dos cuidados, que desta forma se organizam como momentos educativos, e é a partir desse pressuposto fundamental que deverá ser entendido o conjunto de princípios educativos proposto para a intervenção em creche, a saber: 1. envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito; 2. investir em tempos de qualidade; 3. aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhes as suas; 4. investir em tempo e energia para construir uma pessoa "total"; 5. respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos; 6. ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças; 7. modelar os comportamentos que se pretende ensinar; 8. reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades; 9. construir segurança ensinando a confiança; 10. procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis de desenvolvimento[41].

Preconizando a ideia de que a criança deverá dispor de um cuidador primário, sob a designação de *primary caregiver system*, e referindo-se a essa relação como uma relação de vinculação, Gonzalez-Mena e Eyer (1989) afirmam que a aprendizagem ocorre no seio de uma relação de vinculação entre a criança e um cuidador primário e

[41] Estes princípios foram apresentados e comentados de forma aprofundada por Gabriela Portugal (cf. Portugal, 2000).

através de "tempos de qualidade". É pois no seio dessa relação de vinculação, e através de interacções responsivas, que as necessidades da criança pequena vão sendo apreciadas pelo adulto através da sua capacidade intuitiva e sobretudo empática, sendo essencialmente feita alusão à importância de considerar as necessidades da criança no domínio da interacção social, da comunicação, da exploração sensório-motora e, progressivamente, da independência e resolução de problemas. Nesse sentido, o jogo e a exploração independente pelo bebé são considerados de grande valor, e a organização do espaço, das rotinas e das interacções toma em linha de conta essa possibilidade de iniciativa e de escolha, devendo o adulto encorajar e conferir significado, nomeadamente através da linguagem, às experiências e vivências da criança. O espaço dado à iniciativa da criança é, aliás, entendido como um contrapeso à grande intimidade que é requerida por uma interacção responsiva.

Em resumo, para Gonzalez-Mena e Eyer (1989), o currículo em creche, que definem como um plano de aprendizagem, centra-se fundamentalmente na organização dos cuidados como momentos educativos, porque potencializadores de aprendizagens, e na ênfase atribuída ao jogo, encarado sobretudo como actividade de exploração e de resolução de problemas.

2.2.2.3. O MODELO DE CATALDO

A proposta apresentada em *Infants and Toddler Programs, a guide to very early childhood education*, publicada pela primeira vez em 1981, adopta uma perspectiva que Cataldo (1983) designa de abordagem interpessoal-ambiental e que a autora baseia em algumas ideias educacionais consideradas dominantes: a promoção da aprendizagem, a construção de competências, a promoção do desenvolvimento global e a expansão das possibilidades de acção e iniciativa da criança. Todavia, o traço dominante desta abordagem é, como a sua designação sugere, o modo como procura distinguir e articular a focalização numa dimensão interpessoal e numa dimensão ambiental.

No que se refere à dimensão interpessoal, é enfatizada, à semelhança dos modelos anteriormente analisados, a importância da relação entre a criança e o adulto. Valorizando interacções positivas e responsivas, as atitudes, os comportamentos e conhecimentos do educador são encarados como variáveis que afectam directamente essas interacções. A importância atribuída à possibilidade de a criança beneficiar de uma resposta rápida em relação às suas solicitações e necessidades, à capacidade do adulto

para aliviar a sua angústia ou aborrecimento, e ao conhecimento de quais as preferências de cada criança, são alguns exemplos da atenção do adulto em relação às suas necessidades e interesses. As interacções positivas são valorizadas e caracterizadas pelo estabelecimento de relações afectuosas e recíprocas, sendo a responsividade do adulto apreciada por comportamentos tão diversos como partilhar com uma criança o prazer de uma descoberta ou da conquista de uma nova competência, por exemplo motora. A ênfase na dimensão interpessoal traduz-se ainda na valorização do papel do adulto, por um lado como facilitador e mediador das aprendizagens, por outro como planificador e observador atento das actividades. Cataldo (1983) refere a este respeito a importância atribuída ao registo dos progressos da criança, apreciados em função dos padrões normais do desenvolvimento, e à eventual necessidade de desenvolvimento de actividades de enriquecimento ou de estimulação especial.

Relativamente à dimensão ambiental ela refere-se a uma organização do ambiente, dos materiais e das rotinas diárias que funcione como facilitadora de interacções diversificadas, quer com as pessoas quer com os materiais, propiciadora por um lado de estimulação e por outro de exploração activa pela criança.

A combinação entre o estabelecimento de relações efectivas entre os adultos e as crianças e a organização cuidada de todos os aspectos do ambiente educativo é descrita como a característica central deste modelo. É no seio dessa combinação que é encarada a possibilidade de se desenvolverem actividades que deverão incluir experiências sensoriais, motoras, linguísticas, de exploração e, progressivamente, de realização de determinadas tarefas, sendo valorizada a possibilidade de a criança se envolver nessas actividades de forma autónoma, sob o olhar atento e vigilante do educador. Finalmente, a interacção com os pares é também valorizada como uma dimensão inerente ao programa, sendo essa interacção considerada em si mesma uma fonte importante de aprendizagens e de modelação de comportamentos.

Em termos dos processos utilizados para atingir os objectivos educacionais, Cataldo (1983) enfatiza sobretudo o jogo (independente, orientado ou em grupo), os cuidados de rotina e o que designa de “actividades especiais” que poderão ser de enriquecimento, de correcção (no caso de problemas de comportamento ou de desenvolvimento) ou relacionar-se com a introdução e exploração de novos materiais.

2.2.2.4. O MODELO DE GOLDSCHMIED E JACKSON

Os princípios educativos propostos por Goldschmied e Jackson (1995) foram apresentados na sua obra *People under three, Young children in day care*, publicada em Inglaterra pela primeira vez em 1994. Assumindo que essa obra pretende ser fundamentalmente um instrumento que sirva aos educadores para tomarem decisões nas suas práticas, Goldschmied e Jackson (1995), à semelhança da maioria dos autores dos modelos que analisámos, deixam as suas referências teóricas a um nível mais implícito do que explícito, apesar de ser possível identificar a influência da investigação conduzida pelos autores norte-americanos e também da teoria da vinculação de Bowlby. Todavia, estes autores assumem de modo bastante peculiar o seu distanciamento em relação ao enquadramento teórico da sua obra, ao afirmarem (neste caso referindo-se especificamente ao modo como compreendem a relação entre a criança e o adulto): "our reasons are grounded less in research than in subjective experience: the observation that throughout our lives we seek individual relationships and like to feel ourselves of particular importance for one person" (Goldschmied & Jackson, 1995, p. 12).

No essencial as orientações propostas por estes autores estruturam-se em torno de três ideias-chave, a saber, o "sistema do cuidador primário" (*key work system*), o "cesto do tesouro" (*treasure basket*) e o "jogo heurístico com objectos" (*heuristic play with objects*).

Relativamente ao primeiro o seu modelo assume como central o estabelecimento de uma relação íntima e regular entre a criança e um adulto. Este princípio é formalizado através do *key work system*, que no essencial corresponde à definição apresentada anteriormente por Gonzalez-Mena e Eyer de um cuidador primário. Esta ligação próxima é justificada sob o argumento de que a possibilidade de o adulto estabelecer com a criança uma relação responsiva depende das oportunidades reais de interagir com ela e apreender os aspectos idiossincráticos do seu estilo de comunicação e de comportamento.

Embora Goldschmied e Jackson (1995) valorizem os cuidados e a atenção do adulto como a componente mais importante do seu modelo, consideram que o ambiente educativo deve ser estruturado e organizado de modo especial. Em estreita interligação com a organização do ambiente, as funções do adulto são definidas em torno do desempenho de três papéis principais, devendo agir alternadamente como organizador (tomando decisões sobre a organização do espaço, dos materiais e das rotinas), como

facilitador (num ambiente organizado o adulto poderá adoptar essencialmente uma posição de não intervenção, permitindo que as crianças tomem iniciativas, brinquem de forma autónoma ou em interacção com os pares, servindo o adulto de base de segurança e de suporte através do seu interesse e solicitude), ou ainda como iniciador (orientando ocasionalmente actividades desenvolvidas em pequenos grupos). Goldschmied e Jackson (1995) consideram que actividades dirigidas pelo adulto e desenvolvidas com todo o grupo são, em geral, desadequadas com crianças muito pequenas, restringindo e distorcendo o seu jogo e processo de aprendizagem.

Uma vez que os autores conferem grande importância à actividade e jogo espontâneos da criança como ocasiões de aprendizagem, eles propõem dois componentes essenciais na organização de um ambiente educativo que ofereça oportunidades de exploração e de descoberta: o "cesto do tesouro" para os bebés, e o "jogo heurístico com objectos" para as crianças a partir de um ano. O primeiro consiste essencialmente num recipiente com um conjunto de objectos manufacturados que se pretende que forneçam estímulos sensoriais capazes de suscitarem actividades de exploração e descoberta para os bebés que já tenham algum domínio motor. O jogo heurístico corresponde à definição, num ambiente controlado, de um tempo dedicado à exploração pela criança de um conjunto de objectos variados, com os quais é suposto ela brincar livremente, sem a intervenção do adulto.

2.2.2.5. O MODELO DE POST E HOHMANN

O modelo apresentado por Post e Hohmann (2003), cuja primeira publicação data de 2000, corresponde a uma abordagem desenvolvida no contexto do modelo *High/Scope*, na sequência de anteriores iniciativas destinadas às crianças até 3 anos e às suas famílias. Este modelo, inspirado pela abordagem construtivista, adopta os princípios curriculares da abordagem *High/Scope*, embora considere também dados da investigação neonatal e até princípios educativos oriundos de alguns dos modelos que analisámos anteriormente.

Todavia, o seu enquadramento na abordagem *High/Scope* constitui a referência mais determinante, sendo os princípios desta abordagem adaptados à educação das crianças pequenas através da focalização em cinco princípios orientadores: aprendizagem activa; interacções adulto-criança calorosas e facilitadoras; ambiente físico acolhedor e centrado na criança; horários e rotinas que se adaptam às crianças; e

observações diárias que orientam as actividades dos adultos com as crianças. Para além destes princípios são ainda considerados aspectos relacionados com o trabalho da equipa de educadores, e com as relações destes com as famílias, através da identificação das componentes consideradas essenciais à organização de equipas eficazes, bem como de estratégias de trabalho conjunto com as famílias.

Sentido de si próprio ✍ Expressar iniciativa ✍ Distinguir "eu" dos outros ✍ Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar ✍ Fazer coisas por si próprio	**Comunicação e Linguagem** ✍ Ouvir e responder ✍ Comunicar não-verbalmente ✍ Participar na comunicação dar-e-receber ✍ Comunicar verbalmente ✍ Explorar livros de imagens e revistas ✍ Apreciar histórias, lenga-lengas e canções
Relações sociais ✍ Estabelecer vinculação com a educadora responsável ✍ Estabelecer relações com outros adultos ✍ Criar relações com os pares ✍ Expressar emoções ✍ Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros ✍ Desenvolver jogo social	**Explorar Objectos** ✍ Explorar objectos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz ✍ Descobrir a permanência do objecto ✍ Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes
Representação Criativa ✍ Imitar e brincar ao "faz de conta" ✍ Explorar materiais de construção e de expressão artística ✍ Responder e identificar figuras e fotografias	**Noção Precoce da Quantidade e de Número** ✍ Experimentar "mais" ✍ Experimentar a correspondência de "um para um" ✍ Explorar o número de coisas
Movimento ✍ Movimentar o corpo (virar a cabeça, agarrar, dar pontapés ✍ Movimentar o corpo todo (rebolar-se, deslocar-se, andar, correr, fazer equilíbrio) ✍ Movimentar objectos ✍ Sentir e expressar batimentos regulares	**Espaço** ✍ Explorar e reparar na localização dos objectos ✍ Observar pessoas e coisas sob várias perspectivas ✍ Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora ✍ Desmontar coisas e juntá-las de novo
Música ✍ Ouvir música ✍ Responder á música ✍ Explorar e imitar sons ✍ Explorar sons e tons vocais	**Tempo** ✍ Antecipar acontecimentos familiares ✍ Reparar no início e final de um intervalo de tempo ✍ Experimentar "depressa" e "devagar" ✍ Repetir uma acção para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito

Quadro 4 – Experiências-chave High/Scope para bebés e crianças pequenas (Post & Hohmann, 2003, p. 39)

O princípio da aprendizagem activa, que é central nesta abordagem, concretiza-se através de quatro pressupostos fundamentais, formulados pelos autores nos seguintes termos: bebés e crianças até 3 anos *aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos*; *aprendem porque querem*; *comunicam aquilo que sabem*, e, *aprendem num contexto de relações de confiança* (Post & Hohmann, 2003, pp. 22-23). Em função destes pressupostos é proposto um conjunto de linhas orientadoras, designadas de

experiências-chave, enquadrando o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce.

De acordo com Post e Hohmann (2003) as experiências–chave "ajudam os educadores a organizarem, interpretarem e agirem sobre aquilo que as crianças estão a fazer" (p. 52), constituindo um suporte no seu processo de interpretação do desenvolvimento que está a ocorrer e, através da observação sistemática, uma base para o planeamento[42]. As experiências-chave são ainda um suporte no processo de partilha com os pais, sendo admitido que a busca conjunta de estratégias permitirá que as experiências-chave sejam também desenvolvidas por eles em casa.

Relativamente às interacções adulto-criança, a ênfase é colocada no estabelecimento de relações de confiança e facilitadoras da aprendizagem activa, sendo muito valorizada a continuidade dos cuidados e a organização de um clima de confiança, que permitam apoiar as intenções e iniciativas da criança. O estabelecimento dessa relação de confiança supõe a definição de um adulto responsável pela criança (ou cuidador primário), sendo a estabilidade dessa relação considerada fundamental por permitir dar previsibilidade à experiência quotidiana e ajudar a criança a enfrentar as tensões que estão associadas à sua colocação na creche. O relacionamento com outros adultos, e a diversificação e correspondente enriquecimento das interacções, é, contudo, também muito valorizada, bem como as interacções da criança com os pares.

O processo de planeamento centra-se também na organização de um ambiente educativo que seja favorável à aprendizagem activa, através da selecção de materiais e de uma organização do espaço físico que apoiem as actividades de exploração e de jogo. Finalmente esse planeamento incide ainda na definição dos horários e das rotinas, sendo a definição de um horário diário previsível mas flexível, e de rotinas tranquilas, considerados ingredientes fundamentais para a qualidade do programa, permitindo a previsibilidade da experiência vivida pela criança. Os acontecimentos e as rotinas de cuidados são também encarados como ocasiões para a aprendizagem activa, devendo ser explorados em função da perspectiva das experiências-chave.

[42] As experiências-chave são a base para o *Registo de Observação High/Scope* (COR) para bebés e crianças, instrumento que foi desenvolvido no âmbito desta abordagem e adaptado para as crianças pequenas. No COR destinado a estas idades as quatro categorias de experiências-chave (*explorar objectos*, *noção precoce da quantidade e número, espaço,* e *tempo*) são combinadas numa única categoria designada *exploração e lógica precoce.*

2.2.2.6. O MODELO DE BERGEN, REID E TORELLI

Recentemente Bergen, Reid e Torelli (2001) apresentaram uma proposta de currículo para a creche, na sua obra *Educating and Caring for Very Young Children: The infant/toddler curriculum*.

Algumas características centrais desta abordagem parecem-nos de destacar. Em primeiro lugar, a adopção do termo currículo e a assunção explícita de uma concepção curricular integrando as dimensões relativas aos cuidados e à educação. A referência ao conceito de currículo para designarem o conjunto dos princípios que apresentam é justificada pelos autores através do argumento de que existindo na actualidade consenso de que as experiências educacionais começam nas primeiras idades, quer sejam planeadas quer espontâneas, e uma vez que essas experiências requerem processos de tomada de decisão da parte dos educadores em relação ao seu conteúdo, a tradicional definição de currículo deverá ser re-equacionada de modo a incluir tanto a perspectiva educativa, como a perspectiva ligada com os cuidados. Um outro traço saliente desta proposta refere-se ao modo como os autores procedem à sua justificação e enquadramento teóricos. É fundamentalmente com base nos dados das investigações realizadas sobretudo na última década nas áreas das neurociências, da neonatologia e da psicologia do desenvolvimento (que ao longo do texto vão sendo sistematicamente sumariados em pequenas "notas de investigação"), que os autores propõem um currículo para a creche, que definem como "(...) a curriculum framework that is theoretically sound, responsively based, highly practical, and thoughtfully individualized" (Bergen, Reid & Torelli, 2001, p. 2). Finalmente, é ainda de destacar a atenção que é dispensada aos aspectos ligados com as variações culturais e com a necessidade de o trabalho com as famílias avançar sobre a simples complementaridade, sendo admitido que o valor e a adequação das práticas deverão ser questionados em função não apenas da sua adequação desenvolvimental, mas da sua sensibilidade e adequação culturais.

Especificamente no que se refere ao desenho curricular, na proposta de Bergen, Reid e Torelli (2001) destacam-se duas dimensões centrais: o jogo como meio de aprendizagem e de construção de conhecimento, e a correspondente organização física e social do ambiente educativo.

Em relação à primeira dimensão, o jogo é encarado como uma actividade não apenas "natural" na criança, mas fundamentalmente como um instrumento heurístico, através do qual a criança organiza e compreende as suas experiências, desse modo

construindo conhecimento não apenas sobre a realidade física, mas também sobre a realidade interpessoal e social. A construção de conhecimento através do jogo é apreciada em função de processos de aprendizagem que não são considerados específicos da infância: atenção; motivação; imitação e elaboração; habituação; discriminação, categorização e desenvolvimento conceptual; memorização; e coordenação das modalidades sensoriais. Para além da argumentação, com base em dados da investigação psicológica, que procura demonstrar como estes processos estão potencialmente presentes e podem ser facilitados desde as primeiras idades, os autores retiram implicações dessas investigações, apresentando sugestões relativas à possibilidade de o educador favorecer a emergência de cada um desses processos e a sua integração sob a forma de aprendizagens progressivamente significativas a realizar pela criança, nomeadamente na esfera socioemocional. As competências precoces no domínio da comunicação e a sua relação com uma literacia emergente são também consideradas.

Embora os autores situem, de um ponto de vista teórico, as suas referências em diversas correntes da psicologia, eles fazem referência a conceitos como o de *scaffolding* e *zone of proximal development*[43], sugerindo, pelo menos em certos aspectos, a adopção de uma perspectiva próxima do designado construtivismo social. Os autores colocam grande ênfase na sugestão de que o educador vá observando a criança e apoiando o desenvolvimento das suas competências emergentes, agindo como facilitador e trabalhando no nível de desenvolvimento próximo (ZDP), ao mesmo tempo que em todo o currículo dão relevo aos processos de interacção social não só entre a criança e o adulto, mas também entre os pares.

No processo de desenvolvimento deste currículo é também dada grande ênfase ao seu planeamento e avaliação. Esse planeamento incide sobretudo na organização do ambiente educativo, e (dada a relevância atribuída à construção de conhecimento e ao estabelecimento de relações sociais) estrutura-se também em função de três áreas de

[43] De acordo com Berk e Winsley (1997) o conceito de *scaffolding* terá sido introduzido por Woods e pelos seus colaboradores (Woood & Middleton, 1975, Wood, Bruner & Roos, 1976, Wood, 1989, in op. cit.), correspondendo a uma metáfora para representar a qualidade da interacção entre o adulto com a criança, e particularmente o apoio providenciado pelo primeiro face aos esforços de aprendizagem da criança. Embora este conceito não tenha sido utilizado por Vygotsky, ele popularizou-se e tornou-se uma ideia útil para determinar as componentes mais importantes da orientação do adulto face aos esforços de aprendizagem da criança. A compreensão deste conceito articula-se directamente com o de *zona de desenvolvimento próximo* (ZDP), que sendo central na teoria de Vygotsky (1986) foi por ele definido como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (apreciado através da sua capacidade de resolução independente de um problema), e o nível de desenvolvimento potencial (que corresponde à sua capacidade de resolução do problema sob orientação de um adulto ou de um colega mais experiente). Para Vygotsky o papel da educação consiste essencialmente em proporcionar à criança experiências que se situem na sua ZDP, através de actividades que desafiem a criança mas que possam ser desenvolvidas com o apoio e orientação sensível do adulto (Berk & Winsley, 1997).

conteúdo: construção de conhecimento, construção de relações socioemocionais e desenvolvimento do jogo.

Justapondo ideias das teses de Piaget e de Vygotsky, a primeira área de conteúdo (*construção de conhecimento*) é desdobrada em quatro subáreas: 1. exploração sensório-motora; 2. construção de conhecimento físico; 3. construção de conhecimento relacional; e 4. construção de conhecimento social. Segundo Bergen, Reid e Torelli (2001) as três primeiras requerem sobretudo as interacções directas da criança com o meio físico, enquanto que a quarta supõe a mediação dos adultos, o que justificam sob o argumento de que o conhecimento social é sobretudo um conhecimento arbitrário, porque essencialmente cultural. O conhecimento social é entendido como uma experiência sociocultural, na senda das ideias de Vygotsky (1986), que se funda nas interacções da criança com os objectos e com o seu mundo social[44]. Relativamente à segunda área de conteúdo (*construção de relações socioemocionais*), os autores apoiam-se nas teorias de Erikson (1963), Bowlby (1969, 1973) e Greenspan (1989), e enfatizam a importância do desenvolvimento de relações de confiança, de vinculação e as conexões entre os aspectos emocionais e os aspectos cognitivos do desenvolvimento. Finalmente, em relação à terceira área de conteúdo (*desenvolvimento do jogo*), baseando-se essencialmente nas ideias de Bergen (1998, citado em Bergen et al., 2001), o jogo é, como já referimos, enfatizado como o principal veículo de aprendizagem nos primeiros anos. Em cada nível etário, afirmam ainda Bergen, Reid e Torelli, estas áreas de conteúdo permitem a organização de um quadro de referência, no seio do qual se torna possível discernir as prioridades curriculares e obter orientações relativamente aos aspectos mais relevantes da organização do ambiente educativo, que deve anteceder qualquer definição de actividades a desenvolver com a criança.

Apesar de um certo ecletismo nas suas fontes teóricas, e apesar também de a definição curricular ser, do nosso ponto de vista, excessivamente sustentada por dados da investigação psicológica, fazendo-se a construção educacional mais por justaposição de diferentes perspectivas do que por uma explicitação de um referencial claro, o currículo proposto por estes autores parece-nos interessante, por integrar dimensões que estão habitualmente ausentes nos programas destinados à primeira infância,

[44] Na verdade esta distinção parece-nos arbitrária e uma das consequências visíveis do ecletismo teórico que resulta, em diversos momentos desta proposta, numa justaposição insuficientemente articulada de diversos princípios teóricos. A distinção entre a importância atribuída à actividade da criança (no caso da construção do que os autores designam como conhecimento "sensório-motor", "físico" e "relacional") e à mediação cultural (no caso da construção do conhecimento "social") parece-nos resultar de uma leitura redutora das teses de Piaget e de Vygotsky a partir da tradicional dicotomia "individual *versus* social" (cf. Cole & Wertsch, s.d., para aprofundamento desta questão).

nomeadamente a que se refere à definição de áreas de conteúdo e à organização do currículo tomando em linha de conta as potencialidades da criança como aprendiz.

2.2.3. REFLEXÕES FINAIS EM TORNO DA INTENCIONALIZAÇÃO EDUCATIVA EM CRECHE

A análise dos diversos modelos permite-nos identificar alguns temas recorrentes que nos parecem essenciais na reflexão acerca do processo de intencionalização educativa da intervenção em creche.

Em primeiro lugar, julgamos importante considerar o modo como tende a ser perspectivada a dimensão interpessoal, as interacções da criança com o ambiente social que a creche representa e, de modo muito particular, a natureza da relação estabelecida entre a criança e o adulto. A reflexão sobre esta dimensão, e o seu entendimento como um aspecto directamente relacionado com a construção curricular, justifica-se por diversos motivos. Em primeiro lugar, pelo facto de os cuidados e a atenção que o adulto presta à criança serem, em geral, entendidos como ingredientes importantes de qualquer programa educativo. Em segundo lugar, pelo facto de, como evidenciámos no primeiro capítulo, um dos aspectos mais sensíveis na discussão acerca da creche se centrar justamente na apreciação do seu impacto na esfera do desenvolvimento interpessoal e na interrogação acerca da verdadeira natureza das relações que a criança pode, nesse contexto, estabelecer com um adulto não familiar. Finalmente, a reflexão sobre as modalidades relacionais induz de forma directa a questão do papel do adulto no conjunto das vivências e experiências a que a criança tem acesso na creche, e portanto do seu papel no âmbito do processo educativo.

A este respeito importa dizer que parece consensual que qualquer intervenção em creche assenta na noção de respeito em relação às crianças e na qualidade das relações que se estabelecem com ela (Goffin, 1989), consideradas justamente como "o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de creche" (Portugal, 2000, p. 89). A noção de que a criança deverá dispor de adultos responsivos, sensíveis e estimulantes, que ofereçam interacções positivas e que respondam às suas necessidades e estilos individuais, é uma ideia presente em toda a literatura que analisámos e considerada como um determinante da qualidade de qualquer intervenção, sendo, naturalmente, estes aspectos mediados, entre outros, por factores ligados aos diversos contextos, nomeadamente o tamanho do grupo e a proporção entre adultos e crianças.

Todavia, parece-nos interessante problematizar o modo como a relação entre o adulto e a criança, no contexto da creche, tende a ser conceptualizada e sobre as respectivas orientações práticas.

Assim, a maioria dos programas destinados às crianças mais pequenas, baseando-se sobretudo nos resultados dos estudos conduzidos no âmbito da teoria da vinculação e nos desenvolvimentos que alguns deles propuseram da formulação original desse modelo teórico (Caldwell et al., 1970; Anisfeld et al., 1990; Allhusen, & Cochran,1991; Bretherton, 1992; Howes & Hamilton, 1992a, 1992b; Fagot, 1997; Van IJzendoorn & Wolff, 1997; Hamilton, 2000; entre outros), assumem o pressuposto de que a criança não só é capaz de estabelecer múltiplas vinculações, como ainda de que as relações de vinculação são específicas, podendo a criança desenvolver uma relação insegura com um adulto e segura com outro, pelo que as relações estabelecidas com o adulto na creche não replicam nem interferem com a vinculação com as figuras familiares (Howes et al., 1988; Goosens & Van Ijzendoorn, 1990; NICHD, 1997). Daí que alguns autores proponham, de forma mais precisa, que a criança tenha a possibilidade de, no contexto da creche, dispor de um adulto com o qual possa estabelecer uma relação preferencial, adoptando como premissa que essa relação deverá constituir uma verdadeira relação de vinculação (Gonzalez-Mena & Eyer, 1989; Willis & Riccuitti, 1990; Goldschmied & Jackson, 1995). Este princípio é formalizado em alguns casos através do designado "cuidador primário", que no essencial corresponde ao adulto de referência que desempenhará um papel preferencial na relação com a criança e com a sua família, que estará, de preferência, presente em momentos significativos como os momentos da chegada e da partida, as refeições e o sono, e se envolverá de forma mais activa com a criança nas suas actividades de jogo e exploração[45]. Por extensão desta ideia, a relação a estabelecer com a criança é compreendida, em certos casos, como isomorfa em relação às relações familiares, e o próprio ambiente educativo entendido como devendo aproximar-se do ambiente familiar, tal como é tradicionalmente concebido (cf., por exemplo, Willis & Riccuitti, 1990).

Esta semelhança entre a relação que a criança deverá estabelecer com o educador e a relação materno-infantil deverá, no entanto, ser problematizada. Na verdade, embora seja consensual a noção de que o bebé e a criança pequena deverão dispor de um contexto relacional suficientemente securizante, previsível e organizador de

[45] Os problemas associados com a implementação deste sistema têm sido contudo reconhecidos por diversos autores, que referem a dificuldade em o compatibilizar com aspectos organizacionais relativos nomeadamente à equipa educativa, aos horários e à mobilidade dos adultos (cf. Goldschmied & Jackson, 1994; Marsh, 1997; Penn, 1999).

uma confiança básica, que esse contexto se concretiza através da possibilidade de a criança dispor de adultos interactivos, sensíveis e afectuosos, e até de que um dos adultos (entre nós tradicionalmente o educador) deverá servir de figura de referência para a criança, as características da relação estabelecida com esse adulto têm sido apreciadas como devendo ser diferentes das relações parentais, e nomeadamente da relação materno-infantil. Falk (1990) afirma a este respeito justamente que uma atitude do educador semelhante à maternal é perigosa, uma vez que relações baseadas em sentimentos instintivos, ainda que ricos em espontaneidade e emocionalidade, despertam inquietude na criança. Para Falk o educador deverá evitar e controlar esse tipo de emocionalidade, estabelecendo uma relação afectiva autêntica, mas substituindo sentimentos maternais de tipo instintivo por um interesse consciente pelo bem-estar, desenvolvimento e necessidades das crianças a seu cargo.

Também David e Appell (2001), numa obra de divulgação do designado método Lóczy, chamam a atenção para a diferença entre relações autênticas e calorosas e relações dominadas pela impulsividade do adulto, e por uma espécie de "espontaneidade maternal" improvisada. Embora o método Lóczy (desenvolvido por Emma Pikler e pela sua equipa, em contextos destinados ao internamento de crianças separadas ou abandonadas pelas famílias) pressuponha o estabelecimento pela criança de relações com um número restrito de adultos, e o desenvolvimento de uma relação duradoura com um deles, o tipo interaccional e relacional preconizado articula, como pressupostos, a ideia de que a criança deverá beneficiar de uma relação próxima e contínua ao nível dos cuidados, mas, paralelamente, que o adulto deverá, fora dos cuidados, ser o menos intrusivo possível, apoiando a autonomia do bebé ou criança pequena e agindo, apenas quando necessário, como mediador das suas actividades e experiências. Os aspectos mais enfatizados nesta abordagem centram-se, pois, na individualidade e na autonomia da criança, e o papel do adulto, bem como as modalidades relacionais preconizadas, são definidos em função do equilíbrio entre uma vigilância afectuosa e suportiva em relação às iniciativas da criança, e uma distância emocional que evite a sobre-estimulação ou um investimento emocional excessivo.

Questionando de forma mais geral a aplicação do que designa como "modelo maternal" à creche, Fein (1994) considera que este modelo (excessivamente dominado por uma representação dos educadores como figuras maternais afectuosas, e sobretudo pela ideia de que eles se deverão fundamentalmente envolver em interacções individuais com cada uma das crianças), constitui "a defensive, aplogetic attitude toward group care for infants and toddlers" (p. 138). A ênfase exclusiva nesta representação tem, de acordo

com Fein (1994), dificultado a inovação curricular e a invenção, ainda por fazer, de uma pedagogia apropriada para esses contextos. A ausência dessa pedagogia baseada em dados claros sobre aspectos curriculares e na procura de modelos interactivos adequados e suficientemente diferenciados do tradicional modelo maternal, tem implicado, na opinião da autora, que a avaliação da qualidade da creche se tenha vindo a basear quase exclusivamente em critérios estruturais, minimizando os aspectos dinâmicos, por não ter sido ainda encontrado um modelo interpessoal e interactivo que se distinga de forma substantiva do modelo maternal.

Outros autores têm igualmente chamado a atenção para a importância de considerar o mundo interaccional da criança de forma mais abrangente, tomando em linha de conta a pluralidade das interacções que a criança estabelece com os diversos adultos (ainda que desejavelmente eles constituam um grupo restrito), bem como com os pares, e o potencial desenvolvimental e educativo que resulta dessas interacções (Penn, 1999; Gandini & Edwards, 2001).

Anning e Edwards (1999), adoptando uma abordagem sociocultural, oferecem-nos a este respeito um quadro mais compreensivo, definindo a trajectória do processo de desenvolvimento e aprendizagem como um processo essencialmente interactivo, que se move da interdependência para a independência. Assumindo que a aprendizagem (e portanto o desenvolvimento) ocorre na interacção com os outros, e que o principal papel do adulto é o de apoiar as crianças pequenas no processo de aquisição da capacidade para participar nos seus mundos sociais, as responsabilidades do educador e as modalidades relacionais evoluem, pois, de relações iniciais entre o bebé e o educador fortemente interdependentes para relações de suporte, à medida que a criança começa a tomar iniciativas e a agir sobre a realidade externa.

Esta perspectiva não exclui, pois, o reconhecimento da importância de proporcionar ao bebé, sobretudo durante o primeiro ano de vida, relações efectivamente individualizadas e significativas, com um número restrito de adultos, de modo a permitir intimidade, regularidade, e favorecer a emergência na criança de uma ideia de si consistente e distinta, ou seja, de uma identidade e da intencionalidade emocional e cognitiva que se lhe associam. Todavia, ela implica também o reconhecimento de que essas modalidades relacionais deverão ir evoluindo, e de forma correspondente, o papel do adulto deverá ir sendo redefinido em função da progressiva independência da criança, apoiando as aprendizagens que a criança vai fazendo, primeiro no seio de uma relação dual (mas através de cadeias interaccionais em que ela própria é um parceiro activo,

dotado e socialmente orientado), e progressivamente, através de interacções mais diversificadas com o conjunto da realidade física e social. No seio de um mundo interaccional que se vai alargando, a criança beneficia não apenas do apoio do adulto, como pessoa mais experiente, mas também da interacção com os pares. Mais do que meros suportes emocionais, os adultos podem, portanto, ser encarados, ainda na creche, como parceiros mais experientes e que actuam na zona de desenvolvimento próximo, tal como foi definida por Vygotsky (1986), colocando "andaimes" (*scaffolding*), permitindo à criança pequena resolver, com apoio, problemas e criar disposições para a aprendizagem, ou seja, desenvolver um sentido pessoal da sua própria competência como aprendiz (Berk & Winsley, 1997).

A redefinição e o correspondente alargamento da concepção dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem como processos indissociáveis, e a aquisição progressiva de conhecimentos como uma actividade essencialmente partilhada, e portanto social e culturalmente situada (Vygotsky, 1986; Wertsch, 1989; Daniels, 2001), implica pois encarar a criança, mesmo a criança muito pequena, como parceiro activo, e não como mero objecto de cuidados ou de estimulação, e tomar em linha de conta o seu potencial como aprendiz. Trata-se de ter presente a aventura que representa fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento, que permitirá olhá-la e sobretudo apoiá-la precocemente no seu processo de se tornar, como afirmam Elfer e Selleck (1999), um comunicador, um cientista e um artista.

Sob o ângulo específico da organização de oportunidades educacionais, evidentemente que tal implica, em creche, encarar os aspectos ligados aos cuidados como ocasiões de aprendizagem e de desenvolvimento. Aliás, como resulta claro da análise dos vários programas, em geral a divisão entre estas duas dimensões tende a ser considerada artificial, sob o argumento de que constituindo os cuidados momentos, por excelência, de interacção, eles se oferecem, sobretudo no caso das crianças mais pequenas, como ocasiões de exploração, de troca e interacção, e portanto de aprendizagem. A organização dos cuidados sob a forma de rotinas é em si mesma encarada como um eixo central de qualquer currículo em creche, na medida em que as rotinas constituem oportunidades relacionais (Mantovani, 2001a), permitindo à criança evocar por antecipação uma organização do tempo, do espaço e das modalidades interpessoais, que não apenas contribui para o desenvolvimento de uma relação de confiança com todo o ambiente social da creche, como favorece o seu desenvolvimento cognitivo. A organização das rotinas cria regularidades que progressivamente facilitam a transformação das emoções em orientações para o comportamento (Bove, 2001), e

contribui para a emergência da capacidade de antecipação, prelúdio das capacidades mais sofisticadas de representação e conceptualização da experiência e da realidade (Cullen, 1991). Esta dimensão parece-nos especialmente importante, porque, como afirmam Musatti e Mayer (2001):

> An educational place for young children should constitute a meaningful context, in both its relational and its cognitive aspects. (…) However, we have neglected the topic how to create a center that is a meaningful context for young children's cognitive development (Musatti & Mayer, 2001, p. 167).

O currículo integrado constrói-se na creche, como aliás no jardim de infância, a partir de algumas acções ou actividades planeadas pelo educador, mas sobretudo das inúmeras interacções e experiências espontâneas entre as crianças, os adultos, os materiais e o conjunto do ambiente educativo. Na organização desse ambiente, a preocupação com a segurança é uma prioridade, mas essa organização indica, de forma mais geral, o papel que é atribuído à criança no seu próprio processo de desenvolvimento, as escolhas relativas à aprendizagem e àquilo que se pensa ser importante as crianças aprenderem. Nesse sentido o ambiente educativo poderá ser entendido, como Cuffaro (1995) refere de forma mais específica em relação aos materiais, como o "texto" utilizado em creche, na medida em que esse ambiente (nas suas diversas dimensões, relativas ao espaço, ao tempo, aos materiais e à organização do próprio grupo e das modalidades relacionais) constitui um recurso e, simultaneamente, um indicador do modo como a experiência diária contempla, como afirma Dewey (1966, citado em Cuffaro, 1995), o "quê" e o "para quê" dessa experiência, o seu poder transformador, e portanto educativo.

Das considerações anteriores (atribuição de relevância ao conjunto das interacções sociais, interligação entre cuidados e educação, exploração das rotinas dos cuidados como eixo do currículo e organização de oportunidades educacionais centrada nas capacidades da criança como aprendiz) resulta necessariamente uma interpretação do planeamento, da observação e da própria avaliação como aspectos nucleares do processo de intencionalização, na medida em que constituem aspectos da reflexão a realizar pelo educador que deverá anteceder, acompanhar e preceder a sua acção.

A este respeito parece-nos importante reforçar a ideia de que entendemos a construção curricular como um processo contextualizado de uma determinada experiência educativa autêntica, porque fundada na reflexão e interpretação dessa experiência, desejavelmente sob a óptica não apenas do educador, mas das próprias

crianças, das suas famílias e da comunidade mais alargada em que se integram. A construção curricular coloca, na creche como noutro contexto educativo, o educador no centro desse processo, já que a intencionalização da sua acção, nomeadamente através da dimensão relativa ao currículo, supõe a sua capacidade para agir como profissional reflexivo e deliberativo.

Finalmente, e atendendo a que o currículo pode ele próprio ser encarado como uma construção social (Anning & Edwards, 1999), é importante reconhecer que a aprendizagem e a construção de saberes são socialmente situados não apenas ao nível das díades e dos pequenos grupos em que ocorrem, mas também aos níveis mais alargados da instituição e da cultura em que as interacções individualizadas se inscrevem (Berk & Winsley, 1997). A importância que tem vindo a ser conferida a que o currículo em creche seja não apenas desenvolvimentalmente adequado mas igualmente culturalmente responsivo (Smith, 1996; Gandini & Edwards, 2001; Gonzalez-Mena, 2001) retoma algumas considerações que apresentámos a propósito das críticas que têm sido feitas em relação às DAP (assim como a formulação que apresentámos no primeiro capítulo acerca da educação de infância como uma construção social), chamando a atenção para a importância de as práticas tomarem em linha de conta não apenas as interacções mais directas com as crianças e as suas famílias, mas de modo mais abrangente os contextos, comunidades e histórias culturais em que se desenvolvem (Wertsch, 1989). A este respeito as versões do currículo *Te Whaariki*, publicado na Nova Zelândia respectivamente em 1993 e 1996, constituem um exemplo de uma mudança de uma perspectiva essencialmente centrada numa abordagem semelhante às DAP para uma abordagem sociocultural, constituindo a segunda versão uma interessante proposta de como definir um currículo culturalmente responsivo (Guyton & Terreni, 2001; Whiria te tamariki, 2002; Terreni & McCallum, s.d).

CAPÍTULO 3 – PROFISSIONALIDADE E SABERES DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

A interrogação acerca do carácter profissional, ou não, da actividade do educador parece-nos importante na reflexão sobre a natureza da sua acção. No caso do educador a trabalhar em creche esta questão é especialmente pertinente porque, como afirma Gabriela Portugal (2000), o que se revela perante um olhar menos atento na observação de um dia de creche sugere que o que ali se passa tem pouco de educacional, ou seja, tem pouco a ver com uma actividade intencionalmente educativa, e, nessa medida, profissional:

> (...) trabalhar com crianças muito pequenas é ainda considerado pela sociedade em geral como uma profissão de baixo estatuto, que requer pouca actividade intelectual, rigor e credibilidade académica, continuando-se a pensar que basta 'gostar-se de crianças' e ser-se carinhoso para se ser bom educador (Portugal, 2000, p. 103).

Por outras palavras, o educador em creche exerce efectivamente uma actividade profissional? Tendo optado por uma perspectiva que acentua que para se melhorar qualquer prática curricular é importante que se considerem os critérios a partir das quais o professor/educador organiza a sua intervenção (paradigma do pensamento do professor)[46], orientaremos a problematização em torno desta questão mais especificamente para a definição da profissionalidade do educador e também para a identificação do corpo de saberes próprios da profissão.

Além do mais, constatamos que hoje em dia faz parte da agenda da política educativa a questão da profissionalização dos educadores de infância. No domínio da educação é hoje, mais do que nunca, enfatizada a ideia de que o professor ou educador deverá actuar com profissionalismo, sendo na formação reforçada a importância da componente de iniciação à profissão. Embora, como adiante se verá, o conceito de profissão seja considerado um conceito pouco claro e até mesmo, sobretudo no caso dos professores e educadores, sujeito a contestação, tem sido geralmente aceite que ele está

[46] Nos capítulos seguintes explicitaremos como este paradigma serve de enquadramento ao estudo que desenvolvemos.

ligado à noção de "qualidade da acção" dentro de um campo ocupacional específico (Oberhuemer, 2000), o que do nosso ponto de vista constitui uma justificação para nos centrarmos nesta questão neste ponto do nosso trabalho.

A abordagem desta questão implica que comecemos por interrogar a docência em geral como profissão. Tal abordagem parece-nos necessária na medida em que claramente no nosso país a definição identitária do grupo dos educadores tem tendido, nos últimos anos, para a sua inclusão no grupo da docência. Embora, como refere Júlia Oliveira-Formosinho (2000a), os próprios educadores revelem "sentimentos ambivalentes no que diz respeito à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores do ensino primário" (p. 153), não só o papel do educador tende a ser enquadrado, do ponto de vista das regras e dos princípios deontológicos socialmente definidos, no contexto profissional da docência, como as medidas políticas no sector adoptam a designação e a identidade de docente (veja-se o caso dos documentos recentemente produzidos pelo Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, entretanto dissolvido), como também os modelos de formação se têm enquadrado na lógica da formação de professores.

A esta tendência actual para a definição da função do educador no âmbito da docência, que não é comum a todos os países da Europa (cf. Oberhuemer, 2000)[47], não é alheio, no contexto das decisões da política educativa dos últimos anos, o reforço do primado da função educativa na educação pré-escolar. Embora toda a legislação e documentação produzida nos últimos anos sobre o domínio da educação pré-escolar tenha explicitado a sua definição como serviço educativo e como apoio social, o que claramente saiu reforçado foi a definição da componente educativa, a sua explicitação e regulação através da definição de linhas de orientação curricular e a exigência de qualidade pedagógica e de explicitação da intencionalidade educativa.

Este movimento, que conduziu, entre outras medidas, à definição da tutela pedagógica única da competência do Ministério da Educação para a rede de educação pré-escolar, reforçou também o enquadramento da actividade dos educadores no âmbito da docência, tanto mais que lhes passou a ser explicitamente exigido que funcionassem como "gestores do currículo no contexto do projecto educativo da respectiva instituição" (Vasconcelos, 2000a, p. 109). Acresce ainda, neste movimento, o facto de no domínio da formação se ter consagrado o grau de licenciatura para os educadores, tendo em vista

[47] Pamela Oberhuemer (2000) apresenta os resultados de um estudo realizado em países da União Europeia (Oberhuemer & Ulich, 1997, in op. cit.), que resultou num sistema de categorização das tipologias profissionais observadas nesses países. Faremos uma referência mais detalhada a este estudo no ponto 3.2.

garantir a mesma formação de base para todos os docentes, independentemente do nível de ensino em que leccionam. Aliás, a definição dos educadores como professores surge desde logo consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46 de 14/10/1986, artº 20d).

Tal implica pois que se enquadre a abordagem à definição da profissionalidade específica dos educadores de infância no âmbito da temática mais geral relativa à docência como profissão. Esta opção não está, contudo, isenta de ambiguidades. Em primeiro lugar, porque quando se refere o grupo profissional dos educadores de infância se reporta, em Portugal, a um grupo que tem como âmbitos de intervenção contextos marcados por uma grande diversidade (Formosinho, 1997). Em segundo lugar, e por maioria de razão, porque os contextos de atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos foram excluídos do conjunto das recentes medidas. Ainda que ultimamente se tenha vindo a enfatizar a necessidade de considerar que o Ministério da Educação deve num futuro próximo "assumir também funções mais amplas e sistemáticas no atendimento aos 0-3 anos e na qualidade pedagógica das respectivas instituições" (Vasconcelos, 2000a, p. 111), esta exclusão coloca problemas aos educadores enquanto grupo profissional – por um lado vêem reforçada a sua identidade como "docentes", por outro vêem um dos contextos profissionais que faz parte do seu âmbito de intervenção permanecer excluído do Sistema Educativo[48].

Começaremos neste capítulo por abordar as questões ligadas com a definição da docência como profissão, para reflectirmos depois sobre a especificidade da profissionalidade do educador em função da singularidade das suas missões e dos seus contextos de trabalho. Assumindo, como se verá, que o conhecimento profissional constitui um critério de profissionalismo, abordaremos de seguida a questão relativa ao conhecimento profissional na docência e, em particular, à natureza dos saberes que são constitutivos da emergência da educação de infância como âmbito profissional.

[48] Como já antes fizemos notar (cf. capítulo 1, nota de rodapé nº 10), a nova Lei de Bases da Educação, actualmente em discussão após veto do Presidente da República, não altera de forma substancial esta situação, embora aluda à intenção de promover uma mais perfeita articulação entre a creche e o pré-escolar num modelo coerente e sequencial de educação infantil (ponto 3 do 8º artigo da proposta do Governo).

3.1. A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

3.1.1. OS CONCEITOS DE PROFISSÃO E DE PROFISSIONALIZAÇÃO

A definição da actividade docente como uma actividade profissional não é consensual, podendo em certa medida atribuir-se essa ausência de consenso ao facto de o próprio conceito de profissão ser polissémico e problemático, admitindo uma ampla variação lógica e conceptual (Loureiro, 2001).

Na verdade, a definição de profissão tem sido, à partida, associada a dois significados relativamente imprecisos e que se confundem: por um lado, a definição ocupacional de um grupo específico (que determina a sua "elegibilidade" como profissão), por outro, a qualificação de um determinado desempenho, sendo o desempenho "profissional", nesta última acepção, frequentemente contraposto, por um lado, ao desempenho "medíocre", e, por outro, ao desempenho "amador", "artesanal" ou "artístico".

Na definição de profissão é ainda possível identificar, de acordo com Teresa Sarmento (1999), duas tradições predominantes: a anglo-saxónica, de acordo com a qual o indivíduo que desempenha uma profissão é aquele que desenvolve um trabalho que se enquadra num ramo específico do saber ou da ciência, sendo-lhe, neste caso, atribuído um valor simbólico elevado e uma dimensão vocacional importante; e a tradição francófona que, adoptando uma definição bastante mais lata, associa a profissão ao desenvolvimento de uma actividade, a qual, para além de não ser manual, se apoia em saberes e competências socialmente explicitadas e definidas através de um processo de racionalização. Ainda de acordo com Teresa Sarmento (1999), em Portugal o termo "profissão" e a correspondente qualificação de "profissional" têm sido, na linguagem comum, aplicados de forma indiferenciada a todos os que desenvolvem um ofício permanente remunerado, incluindo aqueles que realizam trabalho manual.

Apesar destas tradições, e de em Portugal ter predominado a definição lata que acima descrevemos, é reconhecido que nas últimas décadas a profissionalização tem vindo a ser enfatizada e enquadrada socialmente como um valor a perseguir nos mais diversos domínios. Le Boterf (1997, citado em Curado, 2000) considera que esta ênfase na profissionalização se desenvolveu, a partir dos anos 80, num contexto marcado pela crise de emprego, pelo acréscimo da competitividade e pela maior mobilidade que se haveria de acentuar nos anos 90. Assim, a tónica na profissionalização, surgindo a par da

noção de "competência", terá substituído a ênfase na "qualificação", dominante nos anos 70, altura em que se observava uma maior estabilidade laboral. Neste sentido, a referência ao profissionalismo e ao profissional na década de 90 inclui, de acordo com Le Boterf (in op. cit.), um conjunto de significados que são hoje dominantes na definição desses conceitos. Em primeiro lugar, a noção de que o "comprometimento subjectivo" do profissional é importante, correspondendo à capacidade para mobilizar a sua subjectividade e identidade pessoais na vida profissional, noção que é recente e se associa ao reconhecimento da importância de o profissional aprofundar a sua própria história, percurso pessoal e implicação no processo de construção da sua identidade como pessoa e como profissional. Em segundo lugar, a noção de que a actividade profissional implica necessariamente uma ética, ou seja, que o profissional, mesmo que não pertença a uma ordem, desenvolve a sua actividade de acordo com uma ética e as regras deontológicas que lhe estão cultural e socialmente associadas. E, finalmente, a noção relativa à validação das suas competências como profissional, que na actualidade corresponde ao desígnio de que ele atinja, no seu campo de actividade, um nível de excelência e apresente uma forte empregabilidade, na medida em que deverá simultaneamente possuir saberes e competências reconhecidas e valorizadas no mercado de trabalho, e ter a capacidade para se adaptar à mudança de contexto e de situação. Daí, como afirma Curado (2000), apoiando-se em Perrenoud (1994, in op. cit.), "que a sua identidade social extravase cada emprego específico, em virtude da sua capacidade de mobilização e de actualização dos saberes ou recursos cognitivos de diferentes ordens" (p. 71).

Se estes podem ser considerados os traços distintivos da forma como, na actualidade, tende a ser compreendida a ênfase na profissionalização nas mais diversas esferas da actividade laboral, importa que voltemos a recolocar a questão da definição do próprio conceito de profissão e da docência como profissão.

3.1.2. AS PERSPECTIVAS DAS DIVERSAS CORRENTES SOCIOLÓGICAS

A este respeito poder-se-á dizer que a perspectiva mais tradicional da sociologia das profissões começou por enfatizar sobretudo a distinção entre "ocupação" e "profissão", adoptando uma visão estática que aprecia os diferentes grupos ocupacionais de acordo com um conjunto de características, cuja presença permite atribuir-lhes o estatuto de profissão. Na verdade, em termos da sociologia das profissões, verifica-se

que durante muito tempo o conceito de profissão foi sobretudo abordado como correspondendo fundamentalmente a uma espécie de tipo-ideal, em relação ao qual as profissões reais se tenderiam a aproximar em maior ou menor grau, apresentando algumas (como as de médico, advogado ou engenheiro) características que lhe seriam mais próximas. Loureiro (2001) refere o modo como esta perspectiva se alicerçou não apenas na construção do conceito de profissão a partir da definição dos estereótipos associados às profissões acima mencionadas, e em particular à profissão médica "entendida no sentido weberiano como um 'tipo-ideal', isto é, como o 'arquétipo das profissões'" (p. 17), como também das funções sociais que lhes estão associadas, considerando ter sido essencialmente deste modo que os sociólogos *funcionalistas* construíram um tipo-ideal das profissões, que traduz a fusão da eficácia económica e da legitimidade cultural.

A profissionalização corresponde, nesta perspectiva, ao processo através do qual os grupos profissionais procuram obter o estatuto e os privilégios que caracterizam as profissões mais fortes (Eraut, 1994, citado em Curado, 2000). Essas características ou atributos incluem fundamentalmente, nas palavras de Manuel Sarmento (1994):

> (...) a posse de um saber altamente especializado, expresso através de um vocabulário esotérico e adquirido através de uma formação que exige uma longa escolaridade; o rigoroso controlo de admissão dos candidatos ao exercício da profissão pelos membros já integrados; a existência de um código de conduta profissional onde se exprime o carácter desinteressado da actividade exercida, a orientação para o cliente e o ideal de serviço; a liberdade de exercício da profissão, sem constrangimentos exógenos; a existência de organizações profissionais, distintas dos sindicatos; o usufruto de condições de trabalho adequadas (Sarmento, 1994, p. 39).

Esta visão funcionalista, representada nomeadamente por Flexner, Carr-Saunders, Parsons e Etzioni (cf. Sarmento, 1999; Loureiro, 2001), assume, pois, como traço essencial a noção de que as competências e saberes que o profissional deverá possuir deverão constituir uma "ciência aplicada", baseando-se portanto fundamentalmente em critérios de racionalização, cientificidade e competência técnica. A capacidade do profissional para tomar decisões é vista, neste caso, como uma aplicação de conhecimentos científicos, e é justamente este "saber científico", a par de uma organização da profissão como uma comunidade ética, que se une em torno de valores e de uma ética de serviço (Loureiro, 2001), que têm sido destacados como traços fundamentais e distintivos da perspectiva funcionalista. O profissional surge neste caso definido, enquanto grupo, como aquele que, tendo sido sujeito a uma formação longa, se especializou e se encontra em condições de resolver, com rigor e autonomia, problemas

socialmente relevantes. Essa possibilidade implica a obtenção de reconhecimento social, e a atribuição do estatuto, prestígio e poder que são associadas à noção de especialização técnica da competência.

A influência da perspectiva funcionalista determinou o empenho de diversos grupos ocupacionais na reivindicação quer do estatuto e reconhecimento que lhes tendem a ser negados por não apresentarem os atributos das "verdadeiras" profissões, quer dos privilégios que lhes estão associados. Esta reivindicação de um estatuto social específico dentro da divisão social do trabalho traduz-se, com frequência, como faz notar Gauthier (2000, citado em Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2001), na adopção, por determinados grupos de actores, de estratégias de negociação, tendo em vista fazer com que a sociedade reconheça a especificidade e complexidade das suas qualificações e desempenhos, lhes conceda o monopólio sobre o exercício das suas actividades, e o correspondente prestígio social. No caso dos professores também os seus esforços no sentido da profissionalização foram durante muito tempo vistos como tendo sido fundamentalmente orientados pelo objectivo de obtenção de um estatuto mais elevado e dos correspondentes privilégios, nomeadamente do ponto de vista da sua remuneração (Spodek, Saracho & Peters, 1988), tendendo essa profissionalização a ser considerada como um processo cujo progresso limitado se deve, nomeadamente, à dificuldade em explicitar qual é o seu conhecimento de base, específico e distintivo, bem como ao controlo da profissão por parte do Estado (Eraut, 1994, citado em Curado, 2000).

Esta forma de definir a profissão a partir de um conjunto de atributos foi aplicada a numerosos grupos ocupacionais, tendo conduzido à definição de muitos deles como "semiprofissionais", entre os quais os próprios professores, com base em argumentos como o de Etzioni (1969, citado em Sarmento, 1994), para quem "a sua formação é mais reduzida, o seu *status* está menos legitimado, o seu direito a uma comunicação privilegiada menos estabelecido, têm menor autonomia da supervisão ou do controlo social do que as verdadeiras profissões" (p. 39). A noção de que a docência não apresenta os atributos das profissões tradicionais tem predominado muitas vezes entre os próprios professores, nomeadamente em virtude de o seu exercício ocorrer em instituições que não usufruem de autonomia (ou apenas lentamente incorporam a autonomia relativa que lhes vem sendo atribuída), e de os professores apenas parcialmente terem o controlo sobre o trabalho que desenvolvem.

A perspectiva funcionalista tem sido, contudo, contestada por outras correntes que vieram fundamentalmente chamar a atenção para o processo social e histórico que

está subjacente à emergência e diferenciação dos grupos profissionais, ou seja, para os processos determinantes da profissionalização das ocupações. É no seio dessas correntes que progressivamente passa a ser considerado, entre outros aspectos, o envolvimento dos diversos actores sociais nos processos de construção da própria profissão, o que no caso dos professores implica a atenção ao processo de construção da sua identidade profissional a partir da análise das suas interacções com os outros parceiros sociais, bem como dos contextos em que esses processos sociais se desenvolvem. Tal perspectiva implica que se considere, como afirma Gimeno (1995), que "o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem que ser contextualizado" (p. 65). Num sentido idêntico também Shacklock (1998) se refere ao impacto que as "ideologias do profissionalismo" têm sobre as concepções dos professores acerca do seu trabalho e das suas identidades como profissionais, assumindo a complexidade da sua definição conceptual como construto sociológico, em virtude da grande variabilidade de pessoas, contextos e finalidades a que o conceito pode ser aplicado. Insistindo na maleabilidade do conceito de profissionalismo nos discursos produzidos acerca do trabalho do professores, e retomando de Smyth (1991, in op. cit.) a noção de que ele pode ser um instrumento heurístico utilizado quer a favor quer contra os interesses dos professores, Shacklock (1998) defende que a investigação e definição conceptual do profissionalismo deverá começar, ou pelo menos tomar em linha de conta, os próprios professores e as suas compreensões acerca de si próprios como profissionais[49].

Situando-nos, de novo no quadro da sociologia das profissões, entre as perspectivas que vieram pôr em causa o predomínio da visão funcionalista destaca-se a dos *interaccionistas*[50], que enfatizando a "singularidade de cada processo de profissionalização e de cada grupo profissional" (Mendes, 1998, citado em Sarmento, 1999, p. 30), destacam, no caso dos professores, a sua capacidade para, como grupo profissional, e através de um processo de troca com outros parceiros (outros professores,

[49] Para além do conceito profissionalização outros conceitos derivados do conceito sociológico de profissão são de uso frequente na literatura acerca da profissão docente. A este respeito parece-nos importante reter a distinção proposta por Bourdoncle (1991, citado em Sarmento, 1994), de três conceitos que surgem associados com o de profissão, a saber: 1) o de *profissionalidade*, que corresponde ao processo relativo ao crescimento do professor em racionalidade, especificidade e eficácia de saberes, crescimento esse que é potencializado através, nomeadamente, de processos de formação e se traduz no "desenvolvimento profissional"; 2) o de *profissionismo*, que corresponde à actividade dos representantes do grupo no sentido da reivindicação do reconhecimento social daquela actividade específica e do respectivo estatuto e autonomia; 3) e, finalmente, o de *profissionalismo*, que se refere à adesão pelos profissionais desse grupo às normas que resultam do processo de socialização profissional.

[50] Esta abordagem enquadra-se no âmbito das designadas teorias do interaccionismo simbólico, cujas raízes históricas se radicam nos trabalhos de George Herbert Mead e da Escola de Chicago desenvolvidos nas primeiras décadas (séc. XX).

alunos, pais, etc), darem resposta às necessidades sociais e simultaneamente suscitarem e desenvolverem novas necessidades. O traço distintivo da abordagem interaccionista é, pois, o de considerar fundamentalmente os processos implicados na profissionalização das diversas ocupações, opondo à concepção estática dos funcionalistas uma concepção dinâmica, que privilegia a análise já não dos seus atributos mas sim do modo como, através do processo de profissionalização, ocorre a emergência, consolidação e desenvolvimento de cada grupo profissional. No caso dos professores, e de acordo com esta perspectiva, a crescente autonomia docente, o desenvolvimento de um corpo de conhecimentos sistemático e a valorização do processo de socialização nos valores profissionais são aspectos que marcam a sua profissionalização. Loureiro (2001), na sua análise sobre o papel das correntes sociológicas na definição do conceito de profissão, destaca de modo particular o contributo de Hughes no seio da corrente interaccionista (1958, in op. cit.), considerando que Hughes ao denunciar "o modelo sociológico convencional sobre as profissões liberais como reduzido à imagem que as profissões davam de si próprias" (p. 18), contribuiu para a investigação dos processos concretos de profissionalização das diversas ocupações. Para Loureiro (2001) a perspectiva interaccionista teve o mérito de estabelecer a ligação entre o universo de trabalho e os mecanismos de socialização, obrigando a avançar sobre a análise sincrónica da "situação de trabalho", ou mesmo do sistema social, para a recolocar numa perspectiva diacrónica.

Este deslocar da análise para os processos históricos foi, contudo, aprofundado com maior mérito pelos *sócio-historiadores* que proporcionaram outra definição crítica. Como os interaccionistas, os sócio-historiadores admitem que o que faz uma profissão é o reconhecimento social que a sociedade lhe confere; contudo, este reconhecimento não se deve ao acaso de um favor social mas a um processo político de controlo do mercado e das condições de trabalho, adquirido por um grupo social num determinado momento histórico (Loureiro, 2001). A perspectiva neoweberiana, que se inscreve nesta linha, ao assumir que uma profissão é uma construção social em que existe competitividade dentro do próprio grupo profissional, bem como de outros grupos incluindo o Estado (Weber, 1978, citado em Sarmento, 1999), propõe que qualquer processo de profissionalização seja entendido em função dos contornos reais, históricos e sociais dos contextos de análise, pelo que a compreensão da construção da profissão, no caso dos professores, não pode ser desligada da análise dos contextos em que tem sido produzida.

Apesar da tendência para a rejeição de uma perspectiva meramente funcionalista na análise da docência como profissão, persiste a noção de que no caso dos professores

a definição exacta do conceito de profissionalidade continua a não ser fácil (Gimeno, 1995), na medida em que se reconhece ser difícil definir o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

Bourdoncle (1994) e Nóvoa (1994), citados em Curado (2000), embora rejeitem igualmente uma visão funcionalista, preferem não caracterizar a docência como uma profissão "mas sim como um processo que para lá tende", o que como Curado (op. cit.) também refere é, justamente, numa perspectiva interaccionista, uma das características das profissões: "estas não são um estado adquirido e imutável, mas uma situação em processo, sempre em vias de desenvolvimento ou de regressão" (p. 72). Nóvoa (1995) propôs, aliás, um modelo de análise do processo de profissionalização do professorado, que articula a definição *sincrónica* do professor ideal com a análise *diacrónica* do percurso da profissão docente, modelo que acentua precisamente o modo como a profissionalização se desenrola num espaço e tempo concretos, através de um processo histórico em que destaca quatro etapas: 1. o exercício da actividade docente a tempo inteiro ou como ocupação principal; 2. o estabelecimento de um suporte legal para o exercício dessa actividade; 3. a criação de instituições específicas para a formação de professores; 4. e, por último, a constituição de associações profissionais. Ao modelo proposto por Nóvoa (1995) para a compreensão da história da construção da profissão docente, Isabel Alarcão (2001a) considera poder ser ainda acrescentado um quinto momento, marcado pelo que designa como "a consciencialização, pelos professores, da especificidade do seu conhecimento profissional" (p. 8), período que corresponde ao momento vivido actualmente e marca a "saída da crise" que os professores viveram com a proletarização da profissão, dominada sobretudo pelo sentimento da perda da identidade profissional[51].

A atenção aos processos e contextos da construção da profissão docente tem sido acompanhada de um significativo acréscimo de investigação e teorização acerca desta profissão. Apesar da sua diversidade e difícil categorização, este volume recente de literatura acerca dos professores tem trazido como benefício, para Teresa Estrela (1997), a desocultação de muitas facetas escondidas da profissão, produzindo um "autêntico processo de humanização da profissão docente", e permitindo compreender "quer os processos colectivos quer os processos individuais de profissionalização, (...)

[51] Isabel Alarcão (2001a) apresenta vários indicadores que sustentam o modo como esta "nova etapa no caminho da profissionalização" (p. 8) dos professores se centra na organização e consciencialização de um conhecimento próprio.

não como processos acabados no tempo, mas como processos em curso inseridos em contextos espacio-temporais concretos e em interacção com eles". O professor, afirma ainda Teresa Estrela:

> (...) desceu do mundo dos arquétipos para o mundo da sua singularidade existencial vivendo o seu tempo e as suas circunstâncias e nelas esculpindo a sua identidade pessoal e profissional. Identidade que não é imune a períodos de crise nem a sentimentos de frustração e mal-estar (Estrela, 1997, pp. 13-14).

Em conclusão, poderemos afirmar com Carrolo (1997) que "face à questão de saber 'se o ensino é uma profissão?' (Etzioni, 1969), dos estudos consultados parece ressaltar o consenso de que não faz sentido, quaisquer que sejam os critérios de 'profissão' adoptados, distinguir as 'verdadeiras' profissões das 'outras' " (p. 25) , e que o mais importante será procurar elucidar a especificidade da docência e dos contextos e processos sociais que contribuem para a determinação das suas práticas, bem como das características dominantes da sua profissionalidade, em particular no que se refere aos processos de regulação entre as práticas desenvolvidas e as justificações teóricas, éticas, científicas, sociais ou de outra natureza que as sustentam.

3.2. O EDUCADOR DE INFÂNCIA COMO PROFISSIONAL

Como se referiu anteriormente os educadores são definidos como professores na Lei de Bases do Sistema Educativo. Em alguns países a pertença dos educadores ao grupo dos professores traduz-se na sua própria designação como grupo profissional, nomeadamente em Espanha onde o educador é apelidado de *maestro infantil*, ou em países anglo-saxónicos onde se utilizam designações como *infant teacher*, *kindergarten teacher,* ou *pre-school teacher*[52]*.* O enquadramento dos profissionais de infância no âmbito da docência não é, contudo, linear nem trivial mesmo do seio da União Europeia. Oberhuemer e Ulich (1997, citados em Oberhuemer, 2000) formularam, a partir de um estudo realizado em países da União Europeia, um sistema de categorização das tipologias profissionais, que definem em função do tipo de formação e da natureza da acção desempenhada por esses profissionais, tendo identificado quatro categorias principais (vide quadro 5).

[52] Spodek, Saracho e Peters (1988) esclarecem como no contexto dos EUA a designação dos educadores como professores foi progressivamente substituindo a anterior designação de *kindergarteners*, associando-se a uma expectativa de aumento no seu nível de preparação, tendo em vista torná-lo similar ao dos professores dos primeiros ciclos do ensino básico (*elementary teachers*).

Tipo[53]	Foco da formação	Países seleccionados
Early childhood pedagogue	Crianças desde o nascimento até à escolaridade obrigatória	Finlândia (*lastentarhanopettaja*) Suécia (*förskollörare*) Espanha (*maestro de EGB especialista en educación infantil*)
Preschool specialist	Os 2 ou 3 anos que precedem a entrada na escolaridade obrigatória	Bélgica (*institutrice/instituteur de maternelle/kleuterleid(st)ter*) Grécia (*nipiagogos*) Luxemburgo (*instituteur/institutrice de l'éducation préscolaire*)
Teacher	Educação pré-escolar e escolar (3 – 11/12 anos)	França (*professeur des écoles*) Irlanda (*national teacher*) Países Baixos (*leraar basisonderwijs*)
Social pedagogue	Diversos domínios de intervenção incluindo a educação de infância	Dinamarca (*paedagog*) (0-99 anos) Alemanha (*Erzieherin/Erzieher*) (0-14-27 anos) Luxemburgo (*éducateur/éducatrice*) (para trabalharem com todas as idades fora do sistema educativo)

Quadro 5 – Tipologias profissionais do educador de infância em países da União Europeia (Oberhuemer, 2000)

Como se deduz da leitura do quadro anterior, as categorias profissionais identificadas pelos autores distinguem-se em função não apenas da idade dos seus destinatários, mas fundamentalmente do modo como os seus papéis são conceptualizados. Oberhuemer (2000) destaca justamente o modo como estas tipologias reflectem diferentes noções culturais acerca do que significa ser profissional no domínio do atendimento à infância, considerando que as ideias e os valores de cada sociedade moldam o papel das instituições de educação de infância e dos educadores que aí trabalham, nomeadamente a imagem que estes constroem de si como profissionais.

Em Portugal, e apesar de, como anteriormente referimos, a Lei de Bases empregar a designação de docentes para os educadores, essa designação não é consensual no seio do próprio grupo profissional, na medida em que uma parte significativa dos educadores tende a ver na sua designação um dos elementos que define

[53] Mantivemos na identificação dos vários tipos a expressão em inglês tendo em vista não anular, através da sua tradução, o sentido original das designações apresentadas pelos autores.

a sua identidade profissional (Sarmento, 1999). Também Júlia Oliveira-Formosinho (1998, 2000a) se refere, como já anteriormente aludimos, à ambivalência e sentimentos mistos dos educadores em relação a serem considerados professores, questão que admite não dever ser situada apenas no contexto social actual, na medida em que, como também referem Spodek e Brown (1996), ela remete para o contexto histórico, cultural e político do passado.

Por outro lado, importa ainda referir que em Portugal a definição dos actores sociais que podem trabalhar na educação de infância é ainda um processo em curso (Sarmento, 1999). Esta questão é, de resto, especialmente relevante no caso dos profissionais a trabalharem em contextos destinados à primeira infância, onde é frequente encontrarmos pessoas com diferentes formações, ou até mesmo sem formação específica, a assumirem funções e responsabilidades idênticas[54].

Apesar disso, e dado que no nosso estudo nos restringimos aos educadores de infância, centraremos nesta fase a nossa análise especificamente na definição profissional dos educadores diplomados, que hajam obtido a respectiva certificação e qualificação profissionais.

3.2.1. PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Diversos autores concordam, à luz da perspectiva funcionalista, que a actividade do educador de infância, embora exija atitudes e comportamentos profissionais, não corresponde aos critérios utilizados para definir uma profissão. Dentro desta perspectiva a referência à sua base de conhecimentos frágil, à sua clientela ambígua e à ausência de um código de ética claramente estabelecido, tem sido evocada para justificar que a

[54] Entre nós esta sobreposição de papéis e funções desempenhados por pessoas com e sem qualificação académica e profissional apenas se observa nas creches, uma vez que no domínio da educação pré-escolar a maior regulamentação do sector obriga a que haja um educador por grupo de crianças. No entanto, em termos internacionais parece existir maior variabilidade. No contexto dos EUA, por exemplo, a NAEYC reconheceu a existência de níveis diversos de formação e responsabilização entre os adultos que exercem a sua acção neste domínio, tendo identificado quatro categorias ou níveis ocupacionais, a saber: 1. *early childhood teacher assistant* (detém um diploma de estudos secundários e tem como função implementar actividades sob supervisão, sendo esperado que participe em programas de desenvolvimento profissional); 2. *early childhood associate teacher* (deverá demonstrar possuir competências em seis áreas base, tal como são definidas pelo *National Child Development Associate Credentialing Program (CDA)*, podendo promover actividades educativas de forma autónoma e ser responsável por um grupo de crianças); 3. *early childhood teacher* (deverá ser certificado com um bacharelato e a sua função central relaciona-se com a implementação da educação e cuidados a um grupo sob sua responsabilidade; diferencia-se dos anteriores pela obrigatoriedade de possuírem mais conhecimentos teóricos e competências práticas); 4. *early childhood specialist* (deverá ter como habilitação mínima o bacharelato e três anos de experiência efectiva e/ou estudos especializados, fazendo parte das suas atribuições a supervisão e formação dos outros elementos da equipa, e/ou o desenho e implementação curricular) (NAYEC, 1984, citado em Spodek & Saracho, 1988). Para Spodek e Saracho (op. cit.) apenas os níveis 3 e 4 desta hierarquia pressupõem a atribuição de um estatuto profissional.

actividade do educador de infância se qualifique, à semelhança das outras "docências", como uma ocupação, ou no máximo como uma semiprofissão (Howsam et al., 1976, e Ade, 1982, citados em Spodek & Saracho, 1988). Embora, como explicitámos anteriormente, esta abordagem possa ser encarada como restritiva, ignorando nomeadamente a dimensão sociohistórica da construção da profissão, ela não deixa de ter interesse como ponto de partida para a análise mais especifica da profissionalidade dos educadores de infância, permitindo sobretudo identificar os argumentos e problemas que, como grupo, têm enfrentado no seu processo de profissionalização.

Lillian Katz (1988), tomando como referência os critérios enunciados por Freidson (1986, in op. cit.) e Goode (1983, in op. cit.), procurou justamente analisar a actividade do educador de infância em função dos requisitos que tradicionalmente marcam a passagem de uma "ocupação" a "profissão".

A *necessidade social* corresponde ao reconhecimento pela sociedade da importância dos conhecimentos e técnicas associadas a uma determinada profissão. A satisfação deste critério remete para a avaliação do impacto dos programas de educação de infância, na medida em que se trataria de provar que a ausência desses programas constituiria um risco para a sociedade. Katz (1988) considera que a satisfação deste critério continua por provar, apesar de existirem estudos encorajadores acerca dos efeitos positivos de uma educação pré-escolar de qualidade. O reconhecimento de que as experiências posteriores, nomeadamente no fim da infância e na adolescência, têm impacto considerável no desenvolvimento do indivíduo, bem como a sugestão apontada por alguns estudos acerca dos efeitos negativos de programas específicos de educação de infância, aconselha, contudo, na opinião da autora, que se aprecie este critério com cautela, já que estes resultados são altamente susceptíveis de serem mal ou abusivamente interpretados pelos decisores políticos.

O *carácter altruísta* de uma profissão constitui um segundo critério uma vez que se considera que uma actividade para ser profissional deve ser altruísta nos seus motivos. Este critério parece não levantar problemas, uma vez que os educadores não recebem grandes recompensas monetárias ou de prestígio social.

Um outro aspecto tem a ver com a *autonomia* dos profissionais face quer aos clientes quer aos empregadores (Forsyth & Danisiewicz, 1983, in op. cit.), implicando que as práticas profissionais sejam determinadas por conhecimentos, princípios e técnicas especializadas. No caso do educador de infância, a autonomia em relação aos clientes parece ser problemática uma vez que podem ser identificados pelo menos três clientes (a

criança, a família e a sociedade), e que o facto de se pretender favorecer o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos, e simultaneamente desenvolver a actividade profissional de forma autónoma, se torna por vezes paradoxal. A resolução deste paradoxo, tal como é sugerida por Katz, passa pela possibilidade de o educador, como qualquer outro profissional, ter a capacidade para, com base em julgamentos profissionais, enfrentar e dar resposta às pressões muitas vezes contraditórias dos diversos clientes.

No que se refere à existência de um código deontológico, ou de uma *ética* profissional, para além da sua explicitação tendo em vista a protecção dos clientes de um dado grupo profissional, este critério remete também para a questão da organização de associações profissionais que definam procedimentos disciplinares para as situações de violação da ética deontológica (Katz, 1984c, in op. cit.). Este aspecto é todavia apreciado como complexo, uma vez que no domínio da educação de infância deverão ser considerados os dilemas éticos relativos às relações com as crianças, pais, colegas, empregadores e legislação, ao mesmo tempo que terão que ser consideradas as variações culturais. Apesar disso, Katz (1988) reconhece que a atribuição de estatuto profissional implica um código de ética comum, que seja adoptado por todos os profissionais dentro de um determinado contexto cultural ou comunitário.

Um outro aspecto refere-se à *distância entre o profissional e o cliente*, que numa relação profissional, deveria corresponder a uma "distância óptima" ou a um *detached concern* (Katz, 1984a, in op. cit., p. 78), destinada a evitar responder através de um favorecimento ou preferência pessoais. No caso da educação de infância muitos especialistas tendem a resistir a este aspecto por ele poder implicar uma relação mais distante e menos afectuosa com a criança, considerada como cliente. Todavia, esta questão é abordada por Katz em termos de uma relação de proximidade que seria distinta da emocionalidade que caracteriza as relações familiares, advogando uma relação marcada por uma "distância emocional adequada"[55].

A existência de *procedimentos profissionais padronizados* é também considerada, uma vez que se espera que os profissionais adoptem padrões para a prática que são significativos de três modos: 1. a profissão adopta padrões sendo esperado que nenhum profissional fique abaixo deles; pelo menos em teoria, a prática profissional é distinta do trabalho dos artesãos, técnicos ou burocratas, no sentido em que não corresponde

[55] Este aspecto é especialmente relevante no caso da creche, como analisámos no capítulo anterior deste trabalho (cf. ponto 2.2.3.)

apenas à implementação de rotinas fixas; mais do que seguir um conjunto de "receitas", o profissional age com base em princípios aceites que são tomados em consideração na formulação do julgamento profissional; 2. os padrões de procedimentos que são desenvolvidos e adoptados relacionam-se com aspectos com que cada membro será confrontado na sua prática, e estes procedimentos são acumulados no corpo do conhecimento profissional; 3. os padrões de desempenho tendem a ser universais e não tanto particulares, sendo "acessíveis" a qualquer cliente, independentemente da sua condição social, racial, etc. Para Katz (1988) uma das tarefas principais da formação de educadores de infância é justamente a de desenvolver e articular as suas percepções acerca dos padrões profissionais, e a de promover a sua capacidade para formularem juízos e desenvolverem práticas que sejam diferenciadas daquelas que pessoas sem formação adoptariam.

Um outro critério relaciona-se com uma *formação prolongada*. A este respeito são consideradas várias características que tendem a ser atribuídas aos processos de formação: 1. a formação é especializada, de modo a assegurar a aquisição de conhecimentos e técnicas complexos; 2. os processos de formação são difíceis e requerem esforço cognitivo; 3. os candidatos deverão adquirir mais conhecimentos do que aqueles que será provável que apliquem e que percebem como necessários (em todas as profissões os candidatos se queixam da aparente irrelevância de muito desse conhecimento que se espera que adquiram); 4. as instituições de formação devem ser acreditadas através de processos monitorizados por membros da profissão; 5. todas as instituições de formação oferecem um núcleo duro de conhecimentos e de técnicas de modo a que todos os profissionais partilhem uma base comum; 6. as associações profissionais e as instituições de formação oferecem formação contínua sistemática. A este respeito, Katz (1988) chama a atenção para a grande variabilidade que se observa neste domínio, destacando como socialmente tem predominado a ideia de que em educação de infância não é necessário nem muita formação, nem estudantes muito dotados, estabelecendo-se uma espécie de círculo vicioso entre a falta de qualificação e de formação dos profissionais e as condições desvantajosas em que trabalham.

Por último Katz (1988) refere-se ao critério relativo ao *conhecimento especializado*, uma vez que tradicionalmente se considera que uma profissão é uma ocupação cujas práticas se baseiam numa base de conhecimentos específicos. Este aspecto tem sido em geral também reconhecido como problemático, e pode ser

considerado como uma das tarefas essenciais a levar a cabo pelos especialistas e pelos profissionais[56].

Embora, como anteriormente referimos, este tipo de abordagem possa ser considerado restritivo, ele é interessante na medida em que fornece alguns indicadores sobre as vicissitudes específicas do processo de profissionalização dos educadores de infância, e também sobre as dimensões da profissão em que deverá ser exercida regulação, mas também criatividade e construção de significados que sejam específicos da profissão do educador e por ele extraídos em função das suas práticas e expectativas, dos seus contextos e das suas respectivas missões.

Essa especificidade tem sido valorizada por outros autores, que vêem nas características da actividade do educador e nas características dos seus contextos alguns dos traços que se aproximam daquilo que é descrito na literatura como profissionalismo. Peters (1988), por exemplo, destaca a este respeito quatro características dos contextos de trabalho dos educadores de infância. Em primeiro lugar, a sua autonomia organizacional, uma vez que tradicionalmente em educação de infância não há imposição de currículos, o que coloca o educador como um gestor autónomo do seu currículo em muito maior grau do que é comum nos outros níveis de ensino, constituindo essa autonomia precisamente uma característica de que os educadores se orgulham e lutam por manter (Caldwell, 1981, citada em Peters, op. cit.). Em segundo lugar a diversidade da clientela, uma vez que não só a variabilidade desenvolvimental é grande nos primeiros anos de vida, como a tendência para as instituições se tornarem mais "inclusivas" aumenta a heterogeneidade dos destinatários ou clientes. Além disso, não sendo a educação de infância tradicionalmente centrada apenas nas áreas de conteúdo académico, os educadores têm assumido historicamente a responsabilidade pelo desenvolvimento "global" da criança, e em muitos casos da família, o que aumenta a diversidade dos processos de decisão a que têm que fazer face e dos problemas que têm que resolver, e obriga ao exercício constante de julgamento "profissional". Em terceiro lugar, os seus contextos de trabalho são considerados como especialmente complexos do ponto de vista social, implicando interacções não apenas com as crianças mas com outros adultos, nomeadamente outros profissionais (através de processos de orientação ou supervisão do pessoal auxiliar) e pais. Por último, a autonomia relativa também implica muitas vezes isolamento, colocando o educador na posição de ter que, por sua iniciativa e de forma autónoma, procurar formação e aprofundar os seus saberes e

[56] Retomaremos e aprofundaremos este aspecto no ponto 3.3. deste capítulo.

competências. Para Peters (1988), consideradas em conjunto, estas características dos contextos em que os educadores desenvolvem a sua acção exigem que o educador competente actue de uma forma autónoma, flexível, tome constantemente decisões e se envolva de forma independente na resolução de problemas para dar resposta às suas necessidades e às da sua complexa e diversa clientela.

Num registo idêntico, também Almy (1988) descreve o educador de infância como um "duplo especialista"[57], no sentido de alguém que desenvolve uma actividade que comporta diversas dimensões interdependentes, a saber, ensinar as crianças pequenas e avaliar o seu desenvolvimento, trabalhar com as crianças e com as famílias, desenvolver um pensamento concreto (idêntico ao das crianças) e um pensamento formal (idêntico ao dos investigadores) sobre as práticas e as teorias.

Naturalmente que a definição da educação de infância como âmbito profissional, tal como a docência em geral, é um processo inacabado, uma construção em curso. Essa construção, e a correspondente discussão, faz-se a partir não apenas da aplicação de critérios exteriores, mas também dos processos sociais que são constitutivos da sua emergência como campo de actuação e como profissão. Sendo um tema que foi, nas últimas décadas, ganhando relevância e mobilizando investigadores e profissionais do campo[58], naturalmente que a transformação desta ocupação em actividade profissional, com a respectiva construção de saberes próprios e com a "conquista colectiva de um status" (Nóvoa, 1987, referido em Sarmento, 1999, p. 33) tem decorrido de forma diferente em cada país.

Admitindo, pois, que tal como a docência em geral, também a educação de infância não é uma profissão mas um "processo que para lá tende", a atenção ao processo social e histórico que marca a profissionalização dos educadores permite entendê-la como uma construção social (Nóvoa, op. cit.), que se relaciona com as representações relativas, por um lado à infância, por outro às atitudes e práticas sociais que constituem em cada momento os modos sociais de exprimir e dar resposta às preocupações associadas ao seu atendimento e educação. Teresa Sarmento (1999), partindo desta ideia de Nóvoa, destaca precisamente o modo como a profissionalização dos educadores tem raízes num processo que se inaugura com a emergência de necessidades sociais específicas, e se amplia através da produção de saberes para lhes

[57] A referência ao educador como *double specialist* terá sido utilizada pela primeira vez por Sylvia Farnham-Diggory, em 1972 (cf. Almy, 1988, p. 50).

[58] Um exemplo dessa mobilização é a obra publicada em 1988 por Spodek, Saracho e Peters, intitulada *Professionalism and the early childhood practitioner*, que integrando diversos contributos procurou justamente estabalecer o "estado da arte" em relação a esta questão.

fazer face, não apenas dando resposta a essas necessidades mas recriando-as e desenvolvendo-as [59].

3.2.2. O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O processo de profissionalização dos educadores de infância pode ainda ser abordado sob o ângulo do desenvolvimento profissional e do seu processo de socialização ao longo do ciclo de vida profissional. Embora exista uma vasta literatura que aborda esta questão em relação aos professores, no caso dos educadores têm sido realizados poucos estudos, sendo as perspectivas mais influentes a de Katz (1995) e a de Vander Ven (1988). Em ambos os casos o desenvolvimento profissional é abordado em termos da análise das fases da carreira profissional. Todavia, enquanto que o modelo proposto por Katz se centra fundamentalmente na identificação das preocupações reveladas pelos educadores em cada uma das fases, o modelo de Vander Ven tem sido descrito como ecológico (Spodek, 1996, citado em Fleet & Patterson, 2001), por permitir analisar a orientação diferenciada dos educadores em diferentes fases da sua carreira para diferentes níveis sistémicos, tal como foram definidos por Bronfenbrenner (1979).

A proposta de Katz (1995) consta de quatro estádios de desenvolvimento (sobrevivência, consolidação, renovação e maturidade), bem como da identificação, para cada um deles, das tarefas desenvolvimentais que o educador deverá cumprir, e das suas principais necessidades de formação. No primeiro estádio, que corresponde fundamentalmente ao primeiro ano na profissão, as preocupações do educador concentram-se na ideia de sobrevivência ("será que chego ao fim?..."), sendo o exercício profissional pautado por ansiedade, sentimento de impreparação e de desamparo. Do ponto de vista das necessidades de formação, elas centram-se na obtenção de suporte no próprio contexto de trabalho, em particular através de pares mais experientes. O segundo estádio é marcado pela consolidação das competências adquiridas e pela identificação das novas aquisições a realizar. Uma certa segurança permite ao educador deslocar o seu foco de preocupações, inicialmente focalizadas na situação imediata, para preocupações relativas a situações ou crianças específicas. As necessidades de formação permanecem localizadas no contexto imediato, e podem ser fornecidas através de consultoria de formadores, ou ainda pelo apoio dos pares. O terceiro estádio, com início em geral pelo terceiro ou quarto anos de actividade, é marcado pela disposição

[59] Cf. Sarmento (1999) para uma análise detalhada do processo histórico que marca a construção desta profissão no nosso país.

para alterar as rotinas e enfrentar a renovação das práticas. Emerge a preocupação com o aprofundamento do valor educacional da sua acção, e as necessidades de formação que se lhe associam levam o educador a procurar mais apoio fora do seu contexto imediato, nomeadamente através de conferências ou da troca de experiências em grupos profissionais. Finalmente no quarto estádio, marcado pela aquisição de maturidade, o educador tende a questionar as bases e o enquadramento das práticas que desenvolve, bem como a colocar questões menos centradas na situação concreta em que actua e mais orientadas para a reflexão sobre o valor ético e social da profissão. Para além dos eventos científicos ou profissionais, ele procura nesta fase aprofundar a sua formação, nomeadamente prosseguindo-a em programas de formação pós-graduada.

Quanto ao modelo proposto por Vander Ven (1988), ele assume como pressuposto que dada a vastidão dos conhecimentos e competências que são requeridos ao educador, em função das necessidades também vastas e diversas das crianças, das suas famílias e dos sistemas sociais que as afectam, apenas alguns educadores atingem os níveis de profissionalismo (e portanto a correspondente profissionalidade, sob a forma das capacidades e saberes necessários) exigidos por esta complexidade. Daí que o seu modelo, distinguindo cinco estádios (*novice*, *initial*, *informed*, *complex* e *influential*)[60], defina para cada um deles o nível de profissionalismo, os papéis e funções assumidos pelo educador, o seu estádio de desenvolvimento como adulto e na carreira, as necessidades em termos de orientação/supervisão da prática, e o nível de habilitação académica.

Em termos bastante sintéticos, refira-se que no primeiro estádio (*noviço*) o nível de profissionalismo corresponde, usando a expressão empregue pela própria autora, aos práticos que ocupam posições "subprofissionais" no campo da educação de infância, funcionando como "não profissionais", independentemente do seu tempo de serviço[61]. Os comportamentos não profissionais aqui enquadrados incluem todas as possibilidades de comportamentos que não são determinados pela apreciação das necessidades desenvolvimentais e educacionais da criança, sejam bem intencionados, calorosos e até, inadvertidamente, eficazes, ou não. Em termos de papéis e funções, este grupo, bem como o seguinte (*prática inicial*), desenvolve a sua acção fundamentalmente no contexto

[60] Traduziremos estas designações, a partir da leitura de Peters (1993), respectivamente como noviço, prática inicial, prática informada, prática complexa e prática influente.

[61] Tal como Júlia Oliveira-Formosinho (1998) faz notar, temos dúvidas de que estas características possam corresponder verdadeiramente a um estádio do desenvolvimento de uma carreira profissional. Na verdade, a descrição formulada por Vander Van acerca deste estádio não sugere a sua compreensão como uma etapa de um qualquer processo de desenvolvimento, mas provavelmente como o exercício de uma actividade que neste caso poderá realmente ser designada apenas como "ocupacional". Para Júlia Oliveira-Formosinho (1998) estaremos antes perante "paraprofissionais de apoio educativo" (p. 122).

imediato em que se encontra a criança (microssistema), nomeadamente providenciando cuidados, apoio no desenvolvimento de actividades e no controlo do grupo. Na melhor das hipóteses, afirma Vander Van (1988), estas pessoas contribuem com a sua presença para a qualidade pelo facto de diminuírem a proporção de crianças por adulto. As outras características atribuídas a esta fase referem-se ainda ao facto de os práticos se poderem encontrar em qualquer fase do desenvolvimento adulto, requererem um elevado nível de orientação (embora não sendo com frequência receptivos a tal), e terem os mais baixos níveis de habilitação académica requerida (sendo também frequente rejeitarem formação suplementar)[62]. No segundo estádio (*prática inicial*), a diferença, do ponto de vista do profissionalismo, refere-se a algum comprometimento com o desenvolvimento de uma carreira, que se exprime nomeadamente através da procura de formação. Os papéis e funções situam-se ainda a um nível microssistémico, ou seja, restringem-se ao trabalho directo com as crianças nos espaços por elas "habitados", e a qualidade do seu contributo depende da qualidade e estilo de supervisão de que beneficiam. Em termos de desenvolvimento deste grupo fazem parte, em geral, jovens adultos (por exemplo, alunos em situação de estágio), ou ainda mulheres que reentraram no mundo do trabalho, tratando-se quase sempre de pessoas que estão a procurar uma qualificação que lhes permita entrar na estrutura formal da carreira. A orientação e supervisão são consideradas essenciais e, em geral, bem aceites. O estádio seguinte (*prática informada*) inclui os profissionais que, tendo investido na carreira, completaram pelo menos um programa formal equivalente a um bacharelato. Portanto, poderemos dizer que esta fase integra os educadores de infância profissionalizados. Ao contrário dos anteriores, estes profissionais desenvolvem, de acordo com Vander Van (1988), práticas que ultrapassam o mero senso comum, as suas próprias experiências como crianças ou aplicações simplistas de conhecimentos básicos. As suas práticas são mais orientadas por princípios de adequação desenvolvimental e mais definidas educacionalmente. Em termos de desenvolvimento pessoal e de carreira, este estádio inclui pessoas que fizeram uma opção específica por este campo de acção, não necessitam tanto de orientação directa apesar de a procurarem para resolverem situações complexas, e que se mostram mais sensíveis a aspectos que extravasam o contexto imediato. O quarto estágio (*prática complexa*) integra os profissionais que tendo habilitações académicas têm também já alguns anos de experiência, a qual, ao contrário do que acontece nos estádios iniciais, é

[62] O modelo de Vander Van poderá ser melhor compreendido se se tomar como referência a tipologia da NAEYC acerca dos grupos ocupacionais existentes nos EUA a que anteriormente fizemos referência (cf. nota de rodapé 54). Aliás a semelhança entre este modelo e a tipologia proposta pela NAEYC tem sido assinalada, apesar de a NAEYC apenas considerar como factor discriminador a qualificação académica.

entendida como podendo representar um aspecto integrador e expandir os seus conhecimentos e competências. Neste estádio do desenvolvimento profissional, tornam-se possíveis outras opções, para além da acção directa com as crianças, nomeadamente a adopção de funções relacionadas com a supervisão, administração e a investigação. Em termos de desenvolvimento do adulto e da carreira, observa-se neste estádio grande variabilidade, mas como traço comum é apontada a maturidade profissional e também pessoal (cognitiva e afectiva). A capacidade para desenvolver de forma autónoma a profissão, apontada por Etzioni (1969, citado em Vander Van, op. cit.) como uma característica de uma verdadeiro profissional, é reconhecida nesta fase. Em termos de habilitações académicas Vander Van (1988) sugere, para a integração neste estádio, a conclusão de um curso de mestrado ou mesmo, para determinadas funções, de um curso de doutoramento[63]. Finalmente, em relação ao último estádio (*prática influente*), Vander Van (1988) justifica a sua menor explicitação, em virtude de o seu modelo ser o primeiro a considerar a possibilidade de um desenvolvimento profissional e de uma carreira longos no campo da educação de infância. Entendendo ser um estádio que nem todos os profissionais atingem, o nível de profissionalismo é claramente diferenciado e aprofundado em função da multiplicidade de experiências, funções e papéis desempenhados, bem como de uma compreensão mais integrada e fundamentada do âmbito multifacetado da educação de infância. Relativamente aos papéis e funções assumidos, eles podem situar-se a qualquer dos níveis da hierarquia proposta por Bronfenbrenner (1979), embora seja enfatizada a possibilidade de eles se situarem no exossistema e no macrossistema, ou seja, de exerceram cargos organizacionais importantes e influentes em termos de política social e educativa. Em termos de desenvolvimento pessoal e de carreira, encontram-se aqui pessoas de meia-idade e mais velhas, que mesmo em situação de pré ou pós-reforma podem continuar a exercer uma actividade influente no campo da educação de infância. Nesta fase, possuindo capacidades reflexivas e de conceptualização, os profissionais não necessitam de supervisão, que contudo estão em condições de realizar a outros. Embora, em termos académicos, a autora considere provável a conclusão de um curso de doutoramento, nesta fase é sobretudo a qualidade, extensão e profundidade da experiência e dos saberes que é valorizada, transcendendo os efeitos da preparação formal.

Apesar de as perspectivas que acabámos de enunciar terem tido grande impacto na reflexão acerca do desenvolvimento profissional dos educadores de infância, e

[63] A autora reconhece, todavia, que em termos educacionais estes profissionais correspondem aos *early childhood specialist* da tipologia da NAEYC, a quem é requerida apenas uma licenciatura ou um bacharelato acrescido de experiência.

também acerca dos processos de formação, o seu carácter sequencial tem sido questionado e por vezes apelidado de demasiado "linear" (Paris, 1993; Fleet & Patterson, 2001). Essa linearidade tem sido, aliás, posta também em causa pela investigação, que tem sugerido que as pessoas em início de carreira podem apresentar características de estádios mais avançados (como a reflexividade), e que os educadores com maior maturidade podem regredir a fases anteriores quando enfrentam situações novas, podendo, por exemplo, retomar as preocupações com a sobrevivência (Oliveira-Formosinho, 1998). Fleet e Patterson (2001) consideram que o modelo de Vander Van (1988) reflecte essencialmente a experiência e realidade norte-americanas, chamando a atenção para o facto de o "desenvolvimento profissional" comportar diferentes significados em diferentes contextos. Rodd (1997, citado em Fleet & Patterson, 2001) critica também a noção, subjacente aos modelos de Katz e Vander Van, de que o profissional tem que se desenvolver para aprender (que aproxima de uma perspectiva piagetiana), considerando que a qualidade das práticas em educação de infância parece estar mais relacionada com a possibilidade de os profissionais serem nomeadamente apoiados por colegas mais experientes, aprendendo para se desenvolverem (que situa mais próxima da noção vygostkiana de interligação entre desenvolvimento e aprendizagem). Todavia, como Júlia Oliveira-Formosinho (1998) faz notar, os estudos sobre o desenvolvimento profissional não deverão ser vistos numa estrita perspectiva psicologizante, uma vez que não se trata de considerar estádios do desenvolvimento psicológico mas etapas do desenvolvimento de carreira. Neste sentido, os modelos de Katz e Vander Van podem ser vistos como um contributo interessante ao chamarem a atenção para a lentidão do desenvolvimento profissional, e para os problemas, ansiedades e necessidades de formação que surgem em momentos diferenciados desse desenvolvimento.

Naturalmente que esta abordagem não deverá excluir a atenção a outros mecanismos explicativos, o reconhecimento do poder do profissional em desenvolvimento enquanto aprendiz, e a compreensão do seu desenvolvimento como um processo interactivo com os contextos que habita. No caso dos educadores tal implica trazer para o campo da educação de infância as preocupações enunciadas acerca de outros níveis de ensino e relacionadas com o reconhecimento de que há um saber construído quotidianamente, que se funda na reflexão sobre e na prática (Schön, 1983, 1991), que o educador é (ou no seu desenvolvimento poderá tornar-se) um profissional activo e motivado para a aprendizagem (Clandinin, Davies, Hogan & Kennard, 1993), e ainda que o seu desenvolvimento profissional, operando na interface dos contextos de

que ele participa, é também o desenvolvimento de uma fluência profissional (Berliner, 1986, 1994). O enquadramento que fizemos da nossa investigação no âmbito do designado paradigma do pensamento do professor levar-nos-á a aprofundar estes aspectos nos capítulos seguintes deste trabalho.

3.2.3. A PROFISSIONALIDADE ESPECÍFICA DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Como referimos anteriormente, Bourdoncle (1991, citado em Sarmento, 1994, e em Oliveira-Formosinho, 1998, 2000a) introduz o conceito de profissionalidade para se referir ao processo relativo ao crescimento do professor em termos de racionalidade, especificidade e eficácia de saberes, processo esse favorecido nomeadamente através da formação, e que se traduz no seu desenvolvimento profissional. Este conceito é útil como instrumento de análise da especificidade da acção profissional dos educadores de infância. Entre nós esse trabalho de análise tem sido realizado por Júlia Oliveira-Formosinho (1998, 2000a), que aproxima a definição de Bourdoncle da terminologia usada por Katz (1993, in op. cit.), a qual, centrando a sua análise especificamente no exercício profissional dos educadores de infância, se refere aos conhecimentos, sentimentos e disposições para aprender que se ligam com esse exercício.

A alusão à profissionalidade específica do educador de infância baseia-se no pressuposto de que essa profissionalidade, apesar de ser semelhante em muitos aspectos à profissionalidade de professores de outros níveis, pode apesar disso ser diferenciada. Adoptando uma perspectiva ecológica, Júlia Oliveira-Formosinho (1998) define a sua singularidade em função de um quadro de análise organizado em cinco dimensões, que se referem às características, respectivamente, da criança pequena, da educação pré-escolar, dos contextos de trabalho e da condição docente, do processo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras, e, por último, às características da educadora de infância. Neste ponto do nosso trabalho iremos seguir de perto a caracterização apresentada por esta autora, procurando aprofundar os aspectos que surgem como mais relevantes para a análise mais específica da acção do educador em creche.

Os traços mais evidenciados, no que se refere às características das crianças pequenas, relacionam-se, por um lado, com a globalidade da sua educação, por outro com a sua vulnerabilidade. A impossibilidade de sectorizar o desenvolvimento (Zabalza, 1987; Bredekamp & Copple, 1997), e a correspondente globalidade da acção educativa

(Day & Goffin, 1994), têm sido acentuados como aspectos distintivos da educação das crianças mais pequenas, chamando a atenção para a necessidade de abordagens integradas, nomeadamente de um ponto de vista curricular (Katz & Chard, 1989). Este aspecto é particularmente relevante no caso da profissão exercida em creche, na medida em que nos primeiros anos de vida é especialmente evidente a intersecção entre as diversas esferas do desenvolvimento da criança, e o modo como a acção educacional tem que considerar não apenas essa interligação mas a natureza transaccional das experiências e o modo como a criança é global, directa e indirectamente afectada pelas circunstâncias em que essas experiências ocorrem, pelas agendas pessoal (do adulto), organizacional e sociocultural em que se inscrevem. A impossibilidade de sectorizar o desenvolvimento e a natureza holística da acção do educador tendem a ser amplamente reconhecidas por profissionais e investigadores, sendo também reconhecido que tal implica um alargamento de responsabilidades e acentua a incerteza endémica que caracteriza os educadores relativamente aos papéis que lhes cabe desempenhar (Katz, 1988). Este alargamento de responsabilidades e a correspondente indefinição de fronteiras (Katz & Goffin, 1990, citados em Oliveira-Formosinho, 1998) são também acentuados pela vulnerabilidade da criança pequena. Esta vulnerabilidade e respectiva dependência em relação ao adulto têm sido apontados como factores de diferenciação da profissão (Katz & Goffin, 1990, Medina Revilla, 1993, in op. cit.), pela mobilização que requerem da atenção especial aos aspectos socioemocionais, mas também porque requerem a competência do educador para considerar quer as necessidades de dependência da criança quer as potencialidades inerentes às suas competências precoces, que têm vindo a ser amplamente documentadas nas últimas décadas (Shonkoff & Phillips, 2000).

No que se refere às características do campo profissional, Júlia Oliveira-Formosinho (1998) destaca a menor presença do Estado (visível na não obrigatoriedade como nível de ensino e na ausência de um currículo oficial), a diversidade dos modelos curriculares (e das respectivas ideologias educacionais), bem como a indefinição terminológica deste campo, que se observa não apenas em Portugal mas também internacionalmente[64]. Em conjunto estes aspectos marcam também a profissionalidade específica dos educadores, afectando as suas próprias representações como profissionais, quer em termos positivos quer negativos. Na verdade, se estas características parecem associar-se em muitos casos a uma tendência para perceber o

[64] Júlia Oliveira-Formosinho (1998) utiliza a este respeito a expressão "características da educação pré-escolar", embora a sua análise nos pareça extensível ao campo mais alargado da educação de infância.

seu papel como sendo socialmente desvalorizado, elas constituem também oportunidades, definindo um espaço de maior liberdade para os educadores como profissionais, por comparação com professores de outros níveis. O desenvolvimento de diversos modelos curriculares pode ser visto, pelo menos em parte, como uma consequência positiva do menor controlo exercido sobre as práticas profissionais, e este espaço de liberdade (que naturalmente se constitui também como um espaço de responsabilidade acrescida), e a correspondente autonomia, podem ser encarados, como já antes referimos, como uma característica que marca justamente a possibilidade de afirmação do educador como profissional (Peters, 1988).

A profissionalidade específica dos educadores pode também ser apreciada em relação às características dos contextos em que exercem a sua actividade e à respectiva condição docente. A este respeito, refira-se de forma muito sumária, que tanto em termos nacionais como internacionais, o trabalho do educador tende a ser exercido em contextos muito diversos, quer do ponto de vista dos seus objectivos e estrutura organizacional quer das condições de trabalho, o que implica diferenciações significativas na condição docente em termos nomeadamente de carreira, horários e oportunidades de formação, bem como em termos de autonomia, processos de trabalho e tipos de tarefas, papéis a desempenhar e estilo de interacção com a criança (Oliveira-Formosinho, 1998, 2000a)[65]. Esta diversidade, sendo encarada como uma característica marcante da profissão não apenas em Portugal mas também em países como a Grã-Bretanha e os EUA (Harms & Clifford, 1993; Oliveira-Formosinho, 1998, 2000a; Pascal & Bertam, 1999), é particularmente evidente quando se analisa a situação profissional de alguns educadores que ciclicamente transitam, dentro da mesma instituição, entre as valências de creche e de jardim de infância[66].

A diversidade de tarefas e a natureza abrangente e pouco definida dos papéis que o educador é chamado a desempenhar constituem características da profissão, como já foi mencionado. Essa diversidade e âmbito alargado supõem, para além de uma resposta holística, a ligação profunda entre cuidados e educação, que é especialmente relevante no caso da intervenção em creche e cujo sentido já antes explorámos (cf. capítulo 2). Embora esta seja obviamente uma característica específica da profissionalidade do educador de infância, recentemente tem sido reconhecido que a dimensão relativa ao

[65] Um estudo recentemente realizado por Maria João Cardona (2002) indica que os educadores portugueses tendem a percepcionar esta diversidade como um factor que dificulta a sua organização e coesão como grupo profissional.

[66] Cf. capítulo 1, nota de rodapé 10, onde inserimos um excerto do recente relatório do CNE (2003) em que se aborda este aspecto.

"cuidar" é uma dimensão indissociável do empenhamento educativo em qualquer nível de ensino, sendo encarada como um factor de qualidade quando construído em termos não só interpessoais mas também sociais e morais (Hargreaves, 1998). Às características anteriormente mencionadas acresce ainda a singularidade do mundo interaccional que caracteriza o campo da educação de infância, sendo a natureza profundamente interactiva do exercício da profissionalidade do educador de infância uma característica especialmente destacada por Júlia Oliveira-Formosinho (2000a).

Por último, refira-se ainda a abordagem que a autora faz às características do educador de infância, através da ligação da construção da profissão com a história da mulher, a feminilidade da profissão, as sucessivas mudanças operadas no domínio da formação e as suas singularidades[67].

3.3. CONHECIMENTO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

3.3.1. O CONHECIMENTO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA

A questão relativa ao conhecimento que os professores deverão possuir para se afirmarem como grupo profissional não é uma questão recente ou pacífica. Nóvoa (1995) explicita-o bem quando afirma que "a relação dos professores ao saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores de um saber próprio) ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio?" (p. 27).

O modo recorrente como esta questão tem sido colocada no centro do debate acerca da docência como profissão, resulta, em primeiro lugar, do facto de tradicionalmente se considerar que uma profissão implica não apenas a mobilização mas também a produção de um saber especializado, cujo carácter sistemático e científico lhe permita traduzir-se num saber eficaz (Parsons, 1954, citado em Sarmento, 1999). Na verdade, de acordo com os funcionalistas, o facto de os professores adquirirem uma parte significativa dos saberes na profissão e na socialização com os seus colegas

[67] Júlia Oliveira-Formosinho refere-se à profissionalidade específica da(s) educadora(s), justificando a sua designação no feminino justamente em função destas características (a ligação da construção da profissão com a história da mulher e a sua consequente feminilização). Embora tenhamos presente estes aspectos optámos nesta dissertação por nos referirmos genericamente "ao educador" e apenas na apresentação do nosso estudo utlizaremos a expressão no feminino, em virtude de a nossa amostra ser na realidade constituída apenas por mulheres. Esta opção procura reflectir a nossa convicção de que a abertura desta profissão "à diversidade de género" constitui um potencial factor de enriquecimento.

Para aprofundamento da questão da "feminilização desta profissão" ver também Teresa Sarmento (1999).

constitui um argumento em desfavor do reconhecimento da existência de um saber especializado ligado à docência (Etzioni, 1969, in op. cit.).

O incremento da formação e da qualificação dos professores, a evolução dos paradigmas da formação (cf. Liston & Zeichner, 1997), a par da valorização da participação dos professores na construção e partilha dos saberes específicos da profissão tem recolocado esta questão, sendo os processos de construção dos saberes entendidos cada vez mais como dimensões centrais do desenvolvimento profissional e portanto da profissionalização (Montero, 2001).

Todavia, há que reconhecer que esta questão constitui um aspecto sensível da profissão, integrando, a par da reivindicação de que a docência constitui uma *praxis* específica, (ou seja, da assunção de que "o exercício profissional, enquanto acto social, cultural e cientificamente específico, possui uma matriz que o identifica e simultaneamente o diferencia, relativamente aos outros") a reivindicação de que "essa *praxis* tem subjacente um saber próprio que configura na sua matriz dimensões múltiplas, umas de carácter mais aberto e genérico, outras, porém, de absoluta especificidade e que, habitualmente, se designa como conhecimento profissional" (Sá-Chaves, 2000, p. 46). Como afirma Gimeno (1995) a reivindicação de um estatuto profissional a partir da reivindicação de saberes específicos e da tentativa de "realçar a existência de uma cultura sobre o 'pedagógico', partilhada socialmente e assumida pelos próprios professores", torna-se especialmente importante, mas também especialmente delicada, tendo obrigatoriamente que compreender o que é considerado um facto de sociologia profissional: "que, em sentido rigoroso, as destrezas relativas à actividade de educar e de ensinar, bem como toda a cultura que as rodeia, constituem uma competência distribuída socialmente que não se encontra limitada a um só grupo profissional" (p. 70). Apesar do efeito perturbador que resulta da indefinição que persiste sobre o que é ser professor, afirma ainda Gimeno (1995), parece hoje possível identificar a matriz de conhecimentos dos professores, e o modo como ela se organiza e evolui. Também para Isabel Alarcão (2001a) os professores detêm hoje não apenas um conhecimento próprio, mas a consciência de o possuírem, referindo-se, citando Gomes (1993, in op. cit.), à emergência da "edificação de uma identidade profissional de dentro para fora, a partir de um saber científico próprio e da solidariedade em torno de valores e interesses comuns" (p. 9).

Por outro lado, a heterogeneidade dos saberes que a docência mobiliza tem levado ao reconhecimento da natureza multidimensional do conhecimento profissional dos professores. Neste domínio destaca-se a contribuição de Lee Shulman (1987) que

desde o início da década de 80 (séc. XX) se tem dedicado à investigação de uma matriz que permita apreender as diversas dimensões desse conhecimento, tendo identificado: (a) *o conhecimento pedagógico geral*, que diz respeito aos conhecimentos que não são específicos de uma disciplina e se relacionam fundamentalmente com a organização e gestão da classe; (b) *o conhecimento dos conteúdos*, que se refere às matérias a ensinar; (c) *o conhecimento pedagógico de conteúdo*, que constitui uma mistura de saberes de índole científica e pedagógica, específica dos professores e que os habilita a tornar os conteúdos compreensíveis para os alunos, nomeadamente através do controlo das restantes dimensões; (d) *o conhecimento do currículo*, relativo ao domínio dos instrumentos específicos de planificação e organização curricular; (e) *o conhecimento das finalidades, objectivos e valores educacionais*, e respectivos fundamentos filosóficos e históricos; (f) *o conhecimento dos alunos e das suas características*, que permite tomar em linha de conta a individualidade de cada aluno e a sua qualidade dinâmica; (g) *o conhecimento dos contextos*, que se refere à forma como o professor compreende e incorpora na sua prática as diversas dimensões da cultura e contexto escolar em que lecciona.

Para além de Shulman (1987) outros autores têm procurado sistematizar os saberes profissionais dos professores. Marcelo (1999), considerando que os saberes essenciais dos professores incluem aquilo de que eles necessitam para desenvolver um bom ensino (ou o que os norte-americanos designam como *knowledge base*), utiliza o termo conhecimento para se referir não apenas a áreas do saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceptuais), mas também a áreas do saber-fazer (esquemas práticos de ensino) e o saber porquê (ou seja, a justificação da prática).

Numa perspectiva idêntica, Berliner (1994) considera que no conhecimento dos professores pode, à semelhança do conhecimento específico de outras profissões, distinguir-se o que designa de conhecimento proposicional (que no essencial consiste em factos, conceitos e princípios) de outras formas de conhecimento, que são adquiridas através da reflexão sobre a experiência, num processo que o autor compara ao modo como os artistas, os médicos, ou os advogados adquirem a sua competência profissional. Esta reflexão sobre a experiência traduz-se, para Berliner, em três formas de conhecimento distintas do conhecimento proposicional: o conhecimento adquirido através de casos (*case knowledge*) que resulta da experiência desenvolvida com casos reais, ou seja, da experiência efectiva da docência; o conhecimento episódico (*episodic knowledge*) que resulta de acontecimentos carregados de significado pessoal e valor afectivo, constituindo uma espécie de epifanias, nomeadamente em circunstâncias em

que o profissional se interroga sobre o que poderia ter feito de diferente (para Berliner o que é aprendido deste modo ajuda o profissional a ser mais cuidadoso quando se depara com acontecimentos e circunstâncias semelhantes), e, finalmente, o conhecimento processual (*processual knowledge)*, que basicamente se refere ao conhecimento das estratégias que são necessárias em cada actividade profissional.

A formulação de Berliner (1994) introduz de forma mais precisa a questão dos saberes organizados através da experiência e da reflexão sobre a experiência (Schön, 1983), e sobretudo a sua origem plural, a construção do conhecimento em função da natureza dos problemas que a determinam e dos processos de indagação que suscitam. Esta posição, que autoriza a articulação de uma epistemologia como construção de conhecimento e de uma epistemologia como aprendizagem social (Montero, 2001), implica o questionamento do modo como os professores constroem conhecimento através do exercício da sua actividade profissional e também o valor dos seus saberes práticos (aspecto que aprofundaremos nos capítulos seguintes por serem centrais para o enquadramento do nosso estudo).

3.3.2. O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

A questão relativa à definição do que deve ser considerado conhecimento válido e especializado é uma questão especialmente importante para os educadores de infância, em geral, e em especial para os que trabalham com crianças com menos de três anos, a quem se aplica de forma especial a afirmação de Clandinin (1986) de que os conhecimentos relativos ao ensino são vistos como uma possessão dos peritos, uma vez que os professores são vistos como possuindo experiência mas não conhecimento. Embora a existência de um conhecimento especializado no caso dos educadores de infância remeta para as questões já afloradas a propósito dos professores em geral, ela adquire especificidades que importa analisar.

Desde logo a repartição social dos saberes, reconhecida por Gimeno (1995) a propósito da docência em geral, é muito mais evidente no caso dos educadores, que necessariamente deverão mobilizar nas suas práticas saberes, competências e atitudes cujo domínio é socialmente partilhado. Por outro lado, como refere Peters (1988), a história complexa e a evolução da educação de infância como um campo profissional específico (com as suas raízes no trabalho social, educação, pediatria, psicologia do desenvolvimento e diversas outras disciplinas), definindo-o como um campo

multidisciplinar e variado, tem dificultado as tentativas para identificar o seu conhecimento profissional de base, tornando o acordo consensual no mínimo difícil. A este aspecto acresce ainda a singularidade da profissionalidade do educador de infância, e em particular a importância atribuída à visão da "criança como um todo", que tem também dificultado a identificação do corpo de saberes da especialidade, e, como Day e Goffin (1994) referem, a organização da própria formação.

Olson (1994), considerando que o conhecimento profissional dos educadores corresponde à dimensão "científica" por contraposição com a dimensão "artística" da profissão, aponta quatro áreas de conhecimento, a saber, as teorias acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, o currículo desenvolvimentalmente apropriado, a organização de um ambiente educativo saudável, seguro e suportivo da aprendizagem, bem o domínio da comunicação e da observação da criança. Todavia, este tipo de definição de saberes estruturados como prescrições para a acção, e sobretudo a grande ênfase na psicologia do desenvolvimento como disciplina subsidiária dos saberes profissionais dos educadores, defendida nomeadamente por Caldwell (1984), têm sido questionados por numerosos outros autores (Spodek & Saracho, 1982; Almy, 1988; Cannella, 1997, 2000; Dahlberg, Moss & Pence, 1999; entre outros). Silin (1988) chama a atenção para o facto de, sendo o trabalho do educador muito ligado a práticas culturais e estreitamente arreigado a valores, ser de estranhar que aspectos relativos às políticas educacionais e à dimensão ética estejam tão ausentes da discussão acerca dos conhecimentos que os educadores deverão possuir.

Entre nós Teresa Sarmento (1999) abordou também a questão dos saberes profissionais dos educadores, definindo fundamentalmente três características que nos parecem muito pertinentes na análise desta temática. Em primeiro lugar o que designou como *um saber prático quotidianamente construído* (p. 81) que se refere à construção de saberes constitutivos da profissão na própria profissão, pela experiência e no seu mundo interaccional específico. A valorização destes saberes práticos tem, para a autora, as suas raízes nos modelos de formação empírica que marcaram os primeiros cursos de formação inicial de educadores. Todavia, a perspectiva que identificamos na sua formulação, e aquela que nos parece de valorizar, remete para a noção de que a partir da prática do educador, e em função das "preocupações pragmáticas" que lhe são específicas (Formosinho, 2002), se desencadeia um processo de construção de identidades e de saberes específicos da profissão. Estes saberes construídos no quotidiano e na experiência não deverão ser reduzidos à imagem da aprendizagem artesanal (cf. Ferry, 1983), mas supõem que esse processo de construção se faz de

forma reflexiva, mobilizando a articulação entre teoria e prática e o aprofundamento da essência multidisciplinar dos saberes que são requeridos por uma actividade profissional que desejavelmente não se constitui como mera aplicação de conhecimentos exteriores à profissão, nem como mera replicação mecânica de actos profissionais "que funcionem". A valorização destes saberes está, pois, intimamente associada à noção do educador como um adulto aprendiz e à sua capacidade de os reconstruir de modo crítico, e sobretudo à sugestão formulada por alguns autores de que os saberes práticos dos professores são uma fonte importante de conhecimento profissional (Clandinin & Connelly, 1996; Mayer & Marland, 1997)[68].

Ligado com o anterior, uma segunda característica do conhecimento profissional do educador é a sua constituição como *um saber integrado* (Sarmento, 1999, p. 83). Pensando não desvirtuar os sentidos que a autora atribui a essa característica, interpretamos essa natureza integrada a partir de três ideias que nos parecem centrais. Em primeiro lugar, a importância atribuída aos saberes práticos construídos na profissão e à sua reconstrução crítica implica o aprofundamento e integração progressiva pelo educador de saberes que são diversos porque multidisciplinares, mas também diversos na sua origem (téorica/prática, formal/experiencial). Em segundo lugar, o âmbito alargado das missões do educador, a que já anteriormente fizemos referência, implica a mobilização de saberes diversos mas também a sua integração e sustentação numa visão estável, ainda que flexível, dos seus papéis e, sobretudo, da sua vocação como profissional. O saber integrado liga-se, sob este prisma, fundamentalmente com o aprofundamento da identidade do educador como "especialista do humano" (Sarmento, 1999, p. 84), cuja especialização sendo generalista pode ser descrita como uma "especialização problemática" (Formosinho, 2002, p. 31), que requer o domínio de muitos saberes mas também a sua integração. Em terceiro lugar, a natureza integrada das práticas pedagógicas que se espera que em educação de infância sejam desenvolvidas constitui, em si mesma, uma condição mobilizadora no educador de uma articulação entre diversos âmbitos do conhecimento, nomeadamente de um ponto de vista disciplinar.

Finalmente, o conhecimento profissional dos educadores é seguramente também *um saber de tipo ético* (Sarmento, 1999, p. 86). Como refere Spodek (1993a) educar alguém é um acto essencialmente ético, porque se baseia numa ideia do que as crianças são e do que deveriam ser. Sendo a vulnerabilidade e dependência da criança em relação ao adulto apontada como um factor de diferenciação da profissão (Katz & Goffin,

[68] Cf. capítulo 5 deste trabalho.

1990, Medina Revilla, 1993, citados em Oliveira-Formosinho, 1998), e a profissionalidade do educador marcada de forma muito especial pelo seu mundo interaccional, o seu exercício está intimamente ligado com a mobilização de conhecimentos e competências que se inscrevem no domínio dos valores, ultrapassando a racionalidade técnica e instrumental. Como profissional não basta que o educador "goste de crianças", mas é preciso ainda assim que se sinta bem com elas e que consiga observar a sua própria intervenção, como reage, como responde a um pedido de comunicação da criança, que efeitos produz na criança o facto de não se levar em consideração o seu ponto de vista ou de se apresentar uma resposta inconsistente às suas solicitações (Leavitt, 1994). A dimensão ética do saber e da profissão requer pois que o educador desenvolva um conjunto de competências de relação, por um lado com a criança (que resultam também do desenvolvimento da capacidade de se ver a si próprio enquanto pessoa que interage), por outro com a cultura e a sua influência no conjunto dos valores, atitudes e crenças relativas às práticas educativas.

CAPÍTULO 4 – CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO DO PENSAMENTO DOS PROFESSORES/EDUCADORES

Nos últimos anos a investigação educacional tem vindo cada vez mais a centrar-se nos processos de pensamento que se associam às acções desenvolvidas pelos professores e educadores[69]. Anteriormente interessados na identificação de relações entre comportamentos ou características pessoais dos professores e resultados obtidos pelos alunos, os investigadores têm vindo, nas últimas décadas, a procurar compreender o modo como os professores pensam, nomeadamente acerca das matérias que leccionam (Cochran, De Ruite & King, 1993), dos processos de ensino e de aprendizagem (Anderson & Holt-Reynolds, 1995; Brownlee, 1998), dos alunos (Marland, 1993a; Mayer & Marland, 1997) e do currículo em geral (Connelly & Clandinin, 1988). Estruturando-se como uma resposta ao tecnicismo e modificando de forma considerável as ideias relativas ao ensino, à acção do professor e à sua formação, esta linha de investigação foi progressivamente assumindo que a prática do professor é fortemente influenciada pelos seus pensamentos, decisões e julgamentos e que o ensino implica processos de tomada de decisão (Isenberg, 1990).

Montero (2001) referindo-se a uma mudança "paradigmática" que se observou no final dos anos 80 (séc. XX) no campo da investigação educacional, cujas consequências se estenderam nomeadamente ao domínio da formação de professores, considera que esta mudança correspondeu a um movimento que veio contrapor à tradição positivista ou especulativa, as posições interpretativas, o início da divulgação do trabalho de Schön (1983), a emergência do paradigma mediacional centrado no professor (*teacher thinking)*, bem como das perspectivas qualitativas no domínio da investigação, factores que, entre outros, desencadearam uma explosão de novas questões e de novos interesses.

É também neste contexto que se enquadra o interesse pelas histórias de vida dos professores e pelo uso das abordagens narrativas no estudo dos seus pensamentos e processos de socialização (cf., por exemplo, Elbaz, 1983; Carter, 1993; Clandinin, 1986,

[69] Utilizaremos neste capítulo, bem como no seguinte, a designação de "professor" para nos referirmos a aspectos genéricos da docência e da investigação da docência. Faremos uso da designação de "educador" apenas no caso de estudos ou perspectivas que se reportam especificamente ao âmbito da educação de infância.

1992; Clandinin & Connelly, 1996, 2000; Vasconcelos, 1997; Gudmundsdottir, 1998a, 1996, 2001; Sarmento, 1999). Na verdade, o desenvolvimento de investigações de carácter narrativo, que tomam as histórias dos professores e os seus processos de socialização e desenvolvimento na profissão como uma fonte de informação, marcou uma viragem no sentido de se passar a considerar os conhecimentos e os significados que os professores atribuem às suas acções como um aspecto significativo do ensino.

Marland (1998) sintetizando as consequências que resultaram especificamente da emergência do paradigma do pensamento do professor, em meados dos anos 70 (séc. XX), considera que ele levou a uma transformação radical no campo da investigação educacional implicando pelo menos três mudanças importantes: em primeiro lugar, o direccionamento da atenção para um conjunto de questões relacionadas com a vida mental dos professores (em especial os conteúdos e processos de pensamento) e com a natureza do conhecimento que eles usam no seu trabalho profissional, em segundo lugar a adopção de novos métodos de investigação, e, por último, a formulação de novas compreensões que contrariam convenções e assunções anteriormente tomadas como certas.

4.1. TENDÊNCIAS DOMINANTES NA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

Neste ponto do nosso trabalho iremos confrontar essencialmente duas grandes linhas de investigação (processo-produto, por um lado, e mediacional e ecológica, por outro) para enquadrarmos a análise do que tem vindo a ser designado como *paradigma do pensamento do professor*. Todavia, é possível observar maior diversidade na classificação das linhas de investigação educacional. Pacheco (1995) sintetiza essa diversidade a partir das propostas de cinco autores, referindo as seguintes classificações de paradigmas: de eficácia, mediacional e ecológico (Doyle); presságio-produto, processo-produto, mediacional centrado no professor, mediacional centrado no aluno, e ecológico (Pérez Goméz); processo-produto, mediacionais, ecológicos e cognitivos (Shulman); quantitativo e qualitativo (Lowyck); processo-produto, mediacional e ecológico (Zabalza).

4.1.1. A INVESTIGAÇÃO PROCESSO-PRODUTO

O estudo das práticas de ensino foi desde sempre um foco da investigação educacional. Contudo, durante muitos anos a investigação da docência tomou em consideração, por um lado, as características pessoais dos professores, por outro, os seus comportamentos, mas ignorou os seus processos de pensamento.

De facto, as numerosas investigações realizadas até à década de 70 (séc. XX) destinaram-se fundamentalmente a identificar os factores determinantes da eficácia docente. De acordo com Teresa Estrela (1997) terá sido a crescente democratização do ensino, e a consequente extensão da escolaridade, que fez emergir a necessidade de investigar as condições da eficácia dos professores, surgindo assim a investigação sobre as características do bom professor que permitissem também o prognóstico e a selecção profissional. "Essa investigação, preconizada por Bobbit em 1913, atravessou todo o século, e apesar dos seus discutíveis resultados ainda hoje não está extinta" (Estrela, 1997, p. 10).

Shulman (1989), reportando-se à revisão dos paradigmas de investigação apresentada por Gage, em 1963, refere como a investigação do ensino, influenciada de forma predominante pela psicologia (em especial pelas perspectivas comportamentalista, experimental e funcional) foi dominada pela ênfase na caracterização dos comportamentos observáveis, quer do professor quer do aluno, que tivessem relação com aspectos mensuráveis do desenvolvimento do aluno. No entanto, na revisão dos estudos por si realizada, Gage encontrou quatro elementos comuns, a saber: 1) os processos cognitivos e perceptivos do professor, 2) que determinavam aspectos das suas acções, 3) os processos perceptivos e cognitivos dos alunos que se seguiam às acções dos professores, e 4) as acções por parte dos alunos. Como Shulman (1989) faz notar, parece paradoxal que numa revisão realizada em 1963 os estados cognitivos e afectivos, tanto do professor como do aluno, recebessem tanta atenção como as suas acções observáveis. O desenvolvimento da investigação educacional, no período que se seguiu, terá sido marcado pelo declínio do interesse por estes aspectos e pela adopção de critérios de eficácia docente mais restritos, centrados sobretudo na verificação do rendimento académico e na identificação dos processos de ensino que se lhe associavam.

Uma parte significativa dos estudos realizados nessa época centrou-se na identificação de variáveis relacionadas com as características da personalidade do

professor e na medição dos resultados académicos dos seus alunos. Esta linha de investigação, definida como *presságio-produto*, concebia a eficácia docente (*variável produto*) em função das características da personalidade (*variável presságio*) dos professores (Getzels & Jackson, 1963, citados em Marcelo, 1987), correspondendo a uma tentativa de estabelecer uma base segura e científica para determinar a eficácia docente.

É ainda nesta linha que o designado paradigma *processo-produto*[70] vem a constituir o marco teórico e metodológico mais frequente. De acordo com Marcelo (1987), a investigação processo-produto constituiu uma superação do modelo de investigação presságio-produto, sendo o seu objectivo o de identificar os comportamentos docentes, definidos como *variáveis processo*, que melhor se relacionariam com um bom rendimento dos alunos, considerado como *variável produto*.

Na investigação processo-produto a procura da eficácia docente surgiu, pois, como uma dimensão central, tendo sido dominante a influência da designada psicologia *behaviorista*. Os objectivos fundamentais da investigação processo-produto foram descritos por autores que se situaram nesta linha de investigação como:

> (…) an attempt to define relationships between what teachers do in the classroom (the processes of teaching) and what happens to their students (the products of learning). One product that has received much attention is achievement in the basic skills… Research in this tradition assumes that greater knowledge of such relationships will lead to improved instruction: once effective instruction is described, then supposedly programs can be designed to promote those effective practices (Anderson, Evertson & Brophy, 1979, citados em Ross, Cornett & McCutcheon, 1992, pp. 4-5).

Como se torna evidente na afirmação anterior, as concepções acerca do ensino representadas neste tipo de investigação fazem emergir também uma abordagem específica relativamente à formação de professores. Munby e Russell (1992) acentuam a interligação, no modelo processo-produto, entre a investigação e a formação de professores, afirmando:

> For research to be valid and published, it seemed that it had somehow to mirror the 'scientific' paradigm. The research assumption spilled into a conception of teacher education: the professional preparation of teachers implicitly became viewed as an enterprise in which beginning teachers were told authoritatively how they should teach (Munby & Russell, 1992, p.1).

[70] De acordo com Erickson (1989), a expressão "processo-produto" foi utilizada pela primeira vez para designar uma linha de investigação educacional por Dunkin e Biddle, em 1974, na sua obra *The Study of Teaching*.

No que respeita à preparação profissional, a ênfase era colocada no desempenho do professor, ou mais especificamente no controlo ou modificação dos seus desempenhos, de modo a que se tornasse tecnicamente verdadeiro face aos modelos centrados em competências extraídos da investigação focalizada nos efeitos dos professores. Sob estas noções *behavioristas* relativas à modificação de comportamentos, afirma Carter (1992), um professor tornava-se "conhecedor" acerca do ensino através da "exposição" a estudos acerca da eficácia do professor ou através de "treino" comportamental[71].

Dos estudos que se centravam em correlacionar o comportamento dos professores com os resultados dos alunos, ou em controlar aspectos do comportamento dos professores para obter "provas" experimentais tendo em vista a elaboração de prescrições para a prática, resultou a imagem de que o professor deveria ter um conjunto de habilidades bem definidas (por exemplo, no domínio da instrução directa, da formulação de questões a colocar aos alunos e da regulação dos seus comportamentos) que produziam determinadas respostas nos alunos (nomeadamente, pontuações elevadas em testes estandardizados ou comportamentos "apropriados" na sala de aula). Neste contexto, a eficácia docente era perspectivada como resultando de uma combinação discreta de comportamentos observáveis do professor que operavam de forma independente relativamente ao seu contexto de ensino (Ross, Cornett & McCutcheon, 1992).

Marcelo (1987), apoiando-se em Martín (1983, in op. cit.), inclui a investigação processo-produto no que designa de "enfoque reprodutivo", também categorizado como empírico-analítico, ciência comportamental, perspectiva receptiva, tradicionalista, tecnocrático, funcional-estrutural e positivista: "Esto es aí porque se ha concebido al professor como um receptor e transmissor de información y a los alumnos como receptores de un conocimiento ya elaborado" (Marcelo, op. cit., p. 13).

Este tipo de investigação suscitou numerosas críticas tanto nos seus aspectos conceptuais ou teóricos, como metodológicos. Pérez Goméz (1993a) sistematizou as limitações desse paradigma de investigação educacional, assinalando:

a) A assunção de uma definição unidireccional do fluxo de influência (do professor para o aluno). Marcelo (1987) refere-se ao princípio de "direcção de causalidade" do

[71] Os modelos de formação que se inscrevem nesta linha têm sido amplamente descritos e analisados criticamente, embora sob designações diversas. A título de exemplo, Zeichner (1983) refere-se à formação de orientação comportamentalista, ou à tradição de eficácia social (cf. Liston & Zeichner, 1997), Ferry (1983) aos modelos centrados nas aquisições, e Marcelo (1999) à formação de orientação tecnológica.

rendimento académico (Doyle, 1977, in op. cit.) assumido pela investigação processo-produto, que terá conduzido à realização de estudos, em primeiro lugar correlacionais, e em segundo lugar experimentais, para conhecer quais os comportamentos dos professores que prediziam ou explicavam um melhor rendimento dos alunos.

b) A redução da análise do comportamento do professor a comportamentos parcelares observáveis.

c) A descontextualização dos comportamentos do professor (sendo comum nessas investigações a intenção de controlar as "variáveis de contexto", geralmente definidas, de acordo com Shulman (1989), como variáveis bastante estáticas, como a matéria leccionada, a idade ou sexo dos alunos, o tipo de escola, etc.).

d) A definição restritiva da variável relativa ao "produto do ensino" (em termos das diferenças observadas e mensuráveis nas aprendizagens realizadas pelos alunos).

e) A utilização de metodologias rígidas e conceptualmente pobres para a recolha dos dados (em particular sistemas de observação implicando uma baixa inferência por parte do observador, centrando-se em observações pontuais e utilização de medidas sistemáticas e estandartizadas de eficácia docente, nomeadamente o uso de categorias de codificação pré-determinadas).

f) A exclusão de outros aspectos do currículo, para além daqueles que constituíam o objecto da análise.

g) A exclusão, quase sempre presente, de variáveis relativas aos alunos como mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a procura de controlo das designadas "variáveis de contexto", correspondendo a uma tentativa para que os dados obtidos com determinados professores e em determinadas situações pudessem ser considerados transponíveis para a definição de parâmetros ou leis gerais de ensino, não pôde resolver o problema da sua generalização. "Existe un parámetro o ley que pude ser estimado. El problema es transcender las limitaciones de determinados profesores, determinadas clases y determinados estudios, para formular una generalización más estable" (Shulman, 1989, p. 26). A procura de resolução deste problema esteve na origem dos designados estudos de "meta-análise" ou "transinvestigação", que corresponderam a uma tentativa para descobrir relações mais estáveis entre acções específicas dos professores e respostas dos alunos (por exemplo, Gage & Needels, 1989, citados em Ross et al., 1992).

Apesar destas limitações, e de numerosos autores terem questionado a generalização das relações identificadas entre os comportamentos dos professores e os resultados obtidos pelos alunos, este tipo de investigação revelou-se vigoroso, tendo os seus conceitos centrais (nomeadamente os de eficácia docente, instrução directa e ensino activo) tido ampla aceitação, quer pelos professores quer pelos formadores e pelos responsáveis pelas políticas educativas. Shulman (1989) relaciona esta aceitação com as virtualidades que reconhece no impacto de alguns resultados obtidos por este tipo de investigação. De entre elas, destaca: a) o facto de este tipo de investigação ter abordado questões importantes na época, que se relacionavam com a eficácia dos professores e com o poder das suas expectativas (por exemplo, o que tinha resultado dos estudos acerca do designado "efeito pigmaleão"[72]); b) ser coerente com a forte tradição da época que, no caso do ensino, se traduzia na metáfora do ensino como um conjunto de habilidades decomponíveis em unidades de análise; c) avançar sobre a investigação laboratorial, desenvolvendo-se os estudos em contextos naturais de sala de aula; d) ter implicações directas para a prática e para a política educativa. De acordo com Shulman (1989), este conjunto de atributos da investigação "processo-produto", e em especial o facto de os seus resultados permitirem a prescrição de comportamentos docentes específicos (e, como tal, de políticas de formação que, centrando-se na identificação dos comportamentos eficazes dos docentes, visavam a melhoria das escolas), justifica o impacto dos seus resultados e o seu carácter atractivo. Apesar de alguns investigadores desta linha se terem oposto a uma excessiva simplificação e aplicação prematura dos seus resultados, outros terão contribuído para que eles fossem tomados como critérios na avaliação da qualidade docente. Além disso, estes estudos, de índole fundamentalmente correlacional, terão, ao suplantarem os resultados obtidos através de abordagens experimentais, criado a ideia de que os professores pareciam capazes de aprenderem a comportar-se de "modo eficaz", o que justifica a aceitação das proposições prescritivas deles resultantes por parte dos próprios professores.

Apesar do esforço meritório, retomando a expressão de Erickson (1989), do trabalho analítico realizado no domínio da educação com modelos de investigação e de desenvolvimento importados das ciências naturais, as "anomalias" verificadas neste tipo de trabalhos foi sugerindo, entre outros efeitos, que a estabilidade dos resultados

[72] Segundo Shulman (1989) o estudo *Pygmalion in the Classroom*, publicado em 1968 por Rosenthal e Jacobson, ao sugerir que os professores comunicavam subtilmente as suas expectativas aos alunos através de determinados padrões comportamentais, contribuiu para a posterior investigação descritiva meticulosa dos comportamentos dos professores, tendo nessa medida constituído um importante impulso para a investigação processo-produto, dando-lhe credibilidade como forma de investigação da eficácia e do poder das expectativas dos professores.

observados por um determinado professor sobre o rendimento dos seus alunos não se mantinha, assim como não era estável a utilização pelos professores das estratégias que haviam sido identificadas como favorecendo o rendimento dos alunos. Este tipo de anomalias sugere, afirma ainda Erickson (1989), que embora esta abordagem tenha trazido algumas noções válidas acerca das características gerais do ensino eficaz, é muito possível que já tenha sido aprendido tudo o que há a aprender a partir da aplicação desta abordagem teórica e dos métodos que dela derivam.

4.1.2. OS MODELOS MEDIACIONAIS E ECOLÓGICOS

Diversos autores concordam que terá sido a inconsistência das investigações levadas a cabo no âmbito do modelo processo-produto, bem como a sua pobreza conceptual, que abriram a via para os modelos mediacionais (Erickson, 1989; Pérez Gómez, 1993a, 1993c; Montero, 2001). Estes modelos, tomando em consideração as variáveis mediadoras relativas ao aluno ou ao professor como principais responsáveis pelos efeitos reais da vida na sala de aula, levaram a que os seus processos mentais passassem a ser considerados, suscitando o desenvolvimento de duas novas correntes de investigação: uma centrada nos processos mentais do professor que se associam às suas actividades de planificação, organização, intervenção e avaliação, e outra preocupada fundamentalmente com os processos mentais e afectivos do aluno quando participa em actividades de aprendizagem.

Os modelos mediacionais parecem, pois, surgir como contraponto à investigação processo-produto. Apesar disso, alguns autores tendem a considerar que eles emergem, no início, como uma extensão da investigação processo-produto, a qual, em virtude da crescente influência da psicologia cognitiva, terá evoluído no sentido de considerar não apenas os comportamentos mas também as cognições dos professores, na sua tentativa para criar uma base científica para o ensino. Ross, Cornett e McCutcheon (1992) fazem notar que, embora esta inclusão dos aspectos cognitivos possa parecer inconsistente com as assunções inerentes à psicologia *behaviorista*, é preciso não esquecer que a noção de "mediação" foi desenvolvida no contexto das tentativas da teoria da aprendizagem para compreender os processos que mediavam entre o estímulo e a resposta: "It has been suggested that cognitive science may be able to bridge the differences between process-product and other types of research on teaching" (Ross et al., 1992, p. 6).

Embora este campo de investigação se defina, em muitos casos, por oposição às designadas "abordagens positivistas", e em especial à investigação processo-produto, ele não surge, portanto, isento de algumas contradições.

Shulman (1989), de entre os vários problemas que identifica neste domínio, refere o facto de uma boa parte dos autores que estudam o pensamento do professor não se distanciarem suficientemente do modelo processo-produto, que aceitam implicitamente ao tratarem os processos de pensamento do professor como algo que antecede e explica o seu comportamento. Também Ross et al. (1992) consideram que muitos dos estudos que começaram a tomar em linha de conta os factores que funcionariam como mediadores, mantiveram a noção de eficácia como central e numa acepção próxima da das abordagens positivistas. Estes autores consideram, aliás, que a chamada investigação centrada nos processos de pensamento dos professores inclui duas abordagens bastante distintas: a abordagem cognitivista que resultaria das abordagens processo-produto baseadas na psicologia, e a investigação dos conhecimentos práticos e das teorias dos professores, que teria as suas raízes na investigação curricular e na formação de professores.

Por outro lado, na emergência destas novas linhas de investigação importa também referir os estudos que começam a considerar o contexto, o chamado modelo ecológico. Este modelo representa, segundo Pérez Gómez (1993), uma perspectiva de orientação social na análise do ensino. Concebendo a vida da sala de aula em termos de interacções socioculturais, este modelo assume os principais pressupostos do modelo mediacional, a saber: a influência recíproca entre o professor e o(s) aluno(s) no âmbito da sala de aula, a ênfase no indivíduo como processador activo de informação, e a importância da criação e troca dos significados que estão subjacentes aos comportamentos. Ao invés da influência predominante das correntes da psicologia nas linhas de investigação processo-produto, o modelo ecológico, desencadeador da chamada investigação interpretativa, inclui um largo espectro de estudos com raízes em áreas disciplinares distintas como a antropologia, a sociologia, a sociolinguística, e outras.

Na verdade, Ross, Cornett e McCutcheon (1992), contrapondo a investigação interpretativa à abordagem processo-produto, enfatizam o facto de as diferenças entre as duas abordagens não serem essencialmente metodológicas, considerando enganadora a equivalência que muitas vezes se estabelece entre a investigação processo-produto como "investigação quantitativa" e a investigação interpretativa como "qualitativa". Esses

autores, apoiando-se em Shulman (1988), distinguem as duas abordagens em função de cinco diferenças fundamentais. A primeira tem a ver com o facto de a investigação interpretativa não visar a elaboração de leis explicativas mas antes a procura de significados. Ross et al. (1992) mencionam a este propósito o modo como Geertz (1973, in op. cit.) põe em contraste a abordagem positivista, de que é exemplo a investigação processo-produto, e a abordagem interpretativa:

> The concept of culture (...) is essentially a semiotic one. Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretative one in search of meaning. It is explication I am after, construing social expressions on their surface enigmatical (Geertz, 1973, citado em Ross et al., 1992, p. 7).

Uma segunda diferença relaciona-se com o conceito de causalidade, uma vez que a "unidireccionalidade" anteriormente mencionada a respeito das investigações processo-produto é, na investigação interpretativa, inconciliável com a assunção de que o seu objectivo corresponde à compreensão da natureza interactiva dos processos de ensino e de aprendizagem, a partir do ponto de vista dos próprios participantes. Em terceiro lugar, o próprio conceito de eficácia é diferente nas duas abordagens, uma vez que na investigação processo-produto os critérios de eficácia são descontextualizados, enquanto que na investigação interpretativa se procura que eles sejam definidos em função do contexto observado. Em quarto lugar, existem as diferenças metodológicas, que não sendo embora as únicas ou as mais determinantes, pressupõem perspectivas distintas sobre os fenómenos em estudo e implicam distintas unidades de análise (a dinâmica da sala de aula como totalidade social e cultural, no caso da investigação interpretativa, *versus* a sala de aula como realidade decomponível em comportamentos e eventos mensuráveis, no caso da investigação processo-produto). E, por último, a distinção entre a ênfase indutiva da investigação interpretativa, que parte da compreensão e atribuição de significado à realidade próxima concreta para buscar generalizações, ao invés da lógica dedutiva positivista que valoriza fundamentalmente a construção de inferências com carácter universal[73].

Para Marcelo (1987), e por contraposição ao que anteriormente se designou de "enfoque reproductivo", estas linhas de investigação podem ser enquadradas no designado "enfoque construtivo" (Martín, 1983, in op. cit.). Esta forma de abordagem da investigação educacional (também designada nomeadamente de qualitativa, etnográfica,

[73] Cf. capítulo 6, onde se aprofundarão estes aspectos, a pretexto do enquadramento metodológico do estudo por nós realizado.

reflexiva, fenomenológica, naturalista e interpretativa) concebe o professor e o aluno como agentes activos cujos pensamentos, planos e percepções influenciam o seu comportamento, ao mesmo tempo que se considera que o contexto social, próximo ou alargado, constitui uma variável importante pela sua influência no processo de ensino.

4.2. A INVESTIGAÇÃO DOS PENSAMENTOS DO PROFESSOR

Apesar de já antes de 1974 terem sido realizadas algumas investigações sobre temas como a análise da planificação dos professores (nomeadamente por Jackson, 1968, Taylor, 1970, e Zahorik, 1970, citados em Marcelo, 1987), a confirmação do estudo do pensamento dos professores como uma área fundamental da investigação educacional surge sobretudo em 1975, com o reconhecimento, na Conferência do *National Institute of Education*, de que esse estudo se tornava necessário para compreender o que faz com que o processo de ensino seja especificamente humano (Clark & Peterson, 1990). Marcelo (1987) situa esse acontecimento como correspondendo ao momento em que se dá a aceitação formal, pela comunidade científica, do modelo de investigação até então denominado como "processamento clínico da informação" no ensino.

Nessa Conferência, o relatório de uma das suas comissões, presidida por Lee Shulman, veio, na verdade, dar corpo à ideia de que a investigação dos processos de pensamento dos professores se justificava na medida em que "para comprender, predecir e influir en lo que hacen los docentes, los miembros de la comisión sostenían que los investigadores deben estudiar los procesos psicológicos mediante los cuales aquéllos perciben y definem sus responsabilidades y situaciones profesionales" (Clark & Peterson, 1990, p. 446). Deste modo se assumiu o princípio de que a descoberta da vida mental dos professores poderia constituir um elemento importante na compreensão dos processos de ensino, sendo o professor considerado como "un agente, un clínico que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, etc." (Marcelo, 1987, p. 14). Com esta nova abordagem surge reforçado o interesse acerca do contexto psicológico do ensino, através da atenção aos processos psicológicos mediante os quais os professores percebem e definem as suas responsabilidades e situações profissionais, avançando-se com uma imagem de professor "que tiene más em común com los médicos, abogados y arquitectos que con técnicos cuya tarea especializada se ajusta a prescripciones o algoritmos estabelecidos por otros" (Clark & Peterson, 1990, p. 446).

Desde então o *National Institute of Education* tem vindo a descrever a actividade docente como uma actividade "clínica" (integrando uma dimensão "clínica" no estatuto profissional que confere a professores do ensino básico e secundário)[74], sendo os professores considerados como clínicos, não apenas no sentido de alguém que diagnostica formas específicas de distúrbios ou de patologia da aprendizagem e que prescreve determinadas medidas remediativas, mas de uma forma mais vasta como um indivíduo responsável por: (a) compilar e conferir significado a uma grande diversidade de fontes de informação acerca dos alunos e da classe; (b) retirar consequências de um crescente volume de trabalho empírico e teórico que constitui a literatura no domínio da investigação educativa; (c) de algum modo combinar toda essa informação com as expectativas, atitudes, crenças e propósitos do próprio professor; e (d) ter que responder, fazer julgamentos, tomar decisões, reflectir, e juntar tudo para começar de novo (National Institute of Education, 1975, citado em Clark & Peterson, 1990).

Sendo neste modelo o ensino concebido como um processo complexo e marcado por relações e trocas, dentro de um contexto natural e em constante transformação, o professor, com a sua capacidade para interpretar e compreender a realidade, é considerado como o único instrumento suficientemente flexível para se adaptar às diferenças e particularidades de cada momento e de cada situação. Nesta perspectiva, o pensamento pedagógico do professor, seja ou não explícito ou consciente, é entendido como tendo uma influência decisiva no comportamento docente. Assim, um aspecto importante dentro desta corrente relaciona-se com os processos de socialização do professor, por quanto se considera que nesses processos se vão formando lenta mas decisivamente as crenças pedagógicas, as ideias e as teorias implícitas sobre o aluno, o ensino, a aprendizagem e a sociedade (Pérez Gómez, 1993): "Son estas creencias y teorías implícitas y sus correspondientes hábitos de comportamiento los máximos responsables de la forma en que el profesor/a actúa e interacciona en el espacio del aula" (op. cit., p. 86).

Para Shavelson e Stern (1981) a orientação seguida pelo *National Institute of Education* e a investigação inicial neste campo (decorrendo essencialmente dos estudos centrados nos processos de tomada de decisão e na resolução de problemas) são caracterizados pelo seu cariz marcadamente psicológico, que progressivamente tem dado lugar a investigações de cariz mais interdisciplinar.

[74] Cf. Kagan (1988) para uma análise crítica da definição da acção docente como uma "actividade clínica".

4.2.1. PRESSUPOSTOS BÁSICOS DO PARADIGMA DO PENSAMENTO DO PROFESSOR

De acordo com Clark e Peterson (1990), o processo de ensinar envolve dois domínios maiores, a cognição e a acção do professor, a partir dos quais duas assunções acerca do ensino são inerentes: primeiro, os professores são profissionais que fazem julgamentos e tomam decisões razoáveis no interior de uma comunidade complexa e incerta, a escola, e de ambientes de sala de aula; e, segundo, os pensamentos, julgamentos e decisões dos professores orientam o seu comportamento na sala de aula. Marcelo (1987) considera, a este propósito, ser precisamente a preocupação relativa ao conhecimento dos processos de raciocínio que ocorrem na mente do professor durante a sua actividade profissional o aspecto que diferencia a investigação centrada no pensamento do professor de outras abordagens investigativas. Daí que nesta abordagem sejam assumidas como premissas fundamentais, em primeiro lugar, a noção do *professor como um sujeito reflexivo, racional*, que toma decisões, emite juízos, tem crenças e gera rotinas próprias do seu desenvolvimento profissional, e, em segundo lugar, a aceitação de que os pensamentos do professor orientam o seu comportamento. Shavelson e Stern (1981), referindo-se à racionalidade dos professores, enfatizam a necessidade de se examinar as suas intenções e a ligação entre intenções e comportamentos, e ainda a importância de se compreender o modo como, face à complexidade dos contextos e problemas que os professores enfrentam, estes tendem a construir um modelo simplificado da situação real. É a articulação entre estas duas ideias que está na base da sua afirmação: "Teachers behave *reasonably* in making judgments and decisions in an uncertain, complex environment. This modified assumption seems preferable to previous behavioral models" (Shavelson & Stern, 1981, p. 457).

Também Zabalza (1994) se aproxima desta perspectiva, integrando nos três pressupostos do paradigma do pensamento do professor que apresenta, as noções relativas à interligação entre acção e pensamento do professor, à sua racionalidade e à função de orientação do pensamento na definição da sua acção.

O primeiro pressuposto refere-se à *racionalidade* dos professores, correspondendo à ideia de que os professores "constroem a sua acção e constroem-na de forma reflexiva" (Zabalza, 1994, p. 30), pressuposto que o autor considera encerrar duas ideias básicas, a saber, a ideia do professor como reflexivo (*alguém que pensa*) e como profissional (*sabe o que faz e por que o faz*). O segundo pressuposto diz respeito ao modo como *a actuação do professor é dirigida pelos seus pensamentos (juízos, crenças, teorias implícitas, etc.)*, assumindo como central a ideia de que "toda a conduta

expressa ou observável está organizada ou é dirigida pela operações cognitivas dos professores" (Lowyck, 1986, in op. cit., p. 31). De acordo com Zabalza (1994) é só nesta perspectiva que se justifica estudar os pensamentos dos professores, ou seja, no pressuposto de que esses pensamentos guiam e orientam a sua conduta, permitindo prevê-la ou entendê-la, sendo justamente a clarificação do modo como pensamento e acção se interligam a questão que se coloca à investigação[75]. Para Zabalza este pressuposto liga-se com o primeiro. Todavia, o autor sugere tratar-se de uma "racionalidade limitada", na medida em que não basta conhecer os pensamentos dos professores para antecipar a sua conduta:

> Não é uma racionalidade lógica (que implicaria coerência e linearidade entre pensamento e acção, sendo aquele anterior a esta, e uma relação estreita e isomórfica entre teoria e prática), mas sim uma racionalidade semiológica (o que implica conexões de significação e intencionalidade, de perspectiva) (Zabalza, no prelo, in op. cit., p. 32).

Finalmente, o terceiro pressuposto, que resulta dos dois primeiros, postula que *os recursos metodológicos devem ser capazes de enfrentar a bidimensionalidade da acção docente*, promovendo a consolidação do recurso a metodologias de investigação qualitativa, que não sendo, de acordo com o autor, as únicas que poderão permitir a investigação do pensamento do professor, permitem dar conta de três condições metodológicas: 1) aceder ao campo das referências cognitivas de um professor que se relacionam com uma determinada conduta explícita desde o momento em que ele a realizou; 2) entender o professor como um profissional racional indagando-o directamente acerca do porquê das suas acções; 3) incorporar no desenvolvimento do processo de investigação o próprio professor, visto que se admite a racionalidade da sua actuação e a sua capacidade profissional.

Este último aspecto indica, desde logo, que esta forma de perspectivar a actividade do professor e a investigação educacional se distancia dos princípios positivistas de fazer investigação em educação. Não só se avança sobre a unidireccionalidade presente na investigação processo-produto, admitindo-se a existência de influências recíprocas de variáveis internas e externas relativas quer ao professor quer ao aluno, como se assumem mudanças metodológicas, que nomeadamente deslocam a

[75] A propósito da interligação entre pensamento e acção dos professores Zabalza (1994) afirma: "os pensamentos dos professores, no que respeita à sua acção, actuam num processo dialéctico e construtivista:

- como filtros dos quais descodificam a realidade e dão sentido ao que nela acontece a cada momento (Nisbett & Ross, 1980) e como orientação da prática (comportamentos e decisões instrutivas) que desenvolvem na classe (Clark & Peterson, 1986; Eisner, 1983);
- como consequências de tal acção prática: o professor constrói os seus pensamentos ao abrigo da sua actuação prática (Pérez Gómez, 1986; Schön, 1983; Yinger, 1986)" (Zabalza, op. cit., p. 31).

ênfase nos critérios de validade interna e externa para a definição de critérios de validade ecológica, autorizando também a utilização de estratégias de investigação que, como afirma Zabalza (1994), permitam integrar o próprio professor no processo investigativo.

4.2.2. LINHAS DA INVESTIGAÇÃO CENTRADA NOS PENSAMENTOS DO PROFESSOR

Como se afirmou no ponto anterior, o estudo do pensamento do professor assume como pressupostos principais a sua racionalidade e a noção de que a actuação do professor é dirigida pelos seus pensamentos, nomeadamente juízos, crenças e teorias implícitas. A noção subjacente a esta perspectiva é, pois, a de que o professor é um profissional activo, inteligente, cuja actividade inclui o estabelecimento de objectivos, a procura de informação e a formulação de hipóteses com base nessa informação, a sua própria disposição para o ensino e para o ambiente de ensino, e ainda a selecção de entre os diversos métodos pedagógicos (Marcelo, 1987). Ora tal concepção ao distanciar-se da definição do professor como técnico e da actividade docente como mera racionalidade técnica, sugere a importância dos processos de pensamento envolvidos na forma como o professor selecciona e processa a informação e toma decisões. Estes aspectos têm constituído dois focos da investigação do pensamento dos professores, correspondendo respectivamente ao modelo de processamento da informação e ao modelo de tomada de decisões. No primeiro caso, a pesquisa tem-se centrado na indagação do modo como o professor, numa dada situação, decide o que deve fazer; no segundo caso procura-se conhecer como é que o professor define a situação de ensino e como é que esta definição afecta o seu comportamento.

Marcelo (1987) e Ross, Cornett e McCutcheon (1992) mostram-se de acordo em que a abundante literatura acerca dos processos cognitivos do professor, que surgiu sobretudo a partir da década de 80 (séc. XX), pode também ser categorizada em três áreas principais, as quais resultam da distinção anteriormente estabelecida por Clark e Peterson (1990). Na verdade, aceitando a diferenciação estabelecida por Jackson (1968 in op. cit.) entre o ensino pré-interactivo ou pré-activo e o ensino interactivo, Clark e Peterson (1990) enquadraram os processos de pensamento dos professores em três categorias principais, a saber: o planeamento pelo professor; as interacções, pensamentos e decisões dos professores; e finalmente as suas teorias e crenças, correspondendo as últimas aos conteúdos do pensamento dos professores. É, pois, em função destas categorias que se pode proceder à distinção dos estudos que se centram

nos pensamentos pré e pós-activos dos professores, relacionados com a sua planificação, dos estudos relativos aos pensamentos e decisões interactivos que acompanham a acção do professor, e finalmente dos estudos que se centram nas suas teorias e crenças, correspondendo os últimos às tentativas de indagação dos conteúdos do pensamento do professor sob a forma das teorias pessoais que organizam para representarem o seu mundo profissional. É também na última categoria proposta por Clark e Peterson (1990) que se inscrevem os trabalhos desenvolvidos nos últimos anos tendo em vista a explicitação do conhecimento prático e dos princípios educativos que os professores vão construindo a partir da sua experiência e que correspondem ao corpo de convicções e significados, conscientes ou inconscientes, que se exprime através de acções pessoais (Elbaz, 1983; Clandinin & Connelly, 1987).

Pacheco (1995) refere-se, aliás, ao modelo de acção e pensamento do professor proposto por Clark e Peterson (1990) como "um instrumento heurístico para compreender as linhas de estudo" (Pacheco, op. cit., p. 47), constituindo as categorias por eles propostas, por um lado, os temas de estudo, e por outro exprimindo a estrutura interna do paradigma quanto à sua concepção. De acordo com Pacheco (1995), é possível identificar dois pressupostos fundamentais a partir das categorias propostas por Clark e Peterson: o cognitivismo (relativo à importância crescente atribuída à cognição do professor, nomeadamente sob as dimensões relativas ao processamento de informação e tomada de decisões, a que anteriormente aludimos), e a teoria prática, definida como "teoria subjectiva". Esta última, tomada como "variável de estudo, relaciona-se com a pretensão de conhecer o pensamento do professor num contexto de acção, ou seja, conhecer o conjunto de enunciados que se estruturam e organizam para compreender e explicar a realidade" (op. cit., p. 48).

Sob estes dois pressupostos, Pacheco (1995) sistematiza o estudo dos processos de pensamento e acção do professor, em duas grandes dimensões, em três momentos de actuação e naquilo que designa como um contexto psicossocial, como a figura seguinte ilustra.

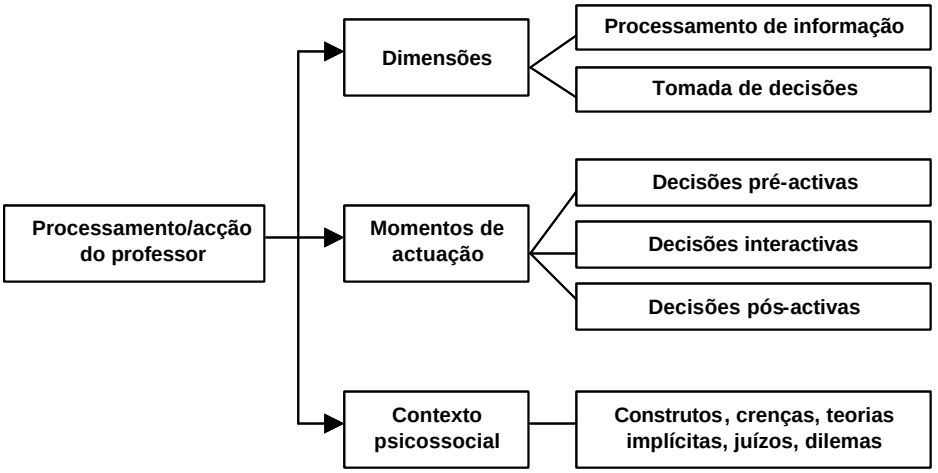


Figura 5 – Conceptualização do pensamento/acção do professor (Pacheco, 1995, p. 48)

É com base na diferenciação destas linhas de investigação, dentro do paradigma do pensamento do professor, que nos centraremos, no capítulo seguinte, na última categoria indicada por Pacheco (1995), incidindo a nossa análise, num primeiro momento, em alguns dos diversos conceitos utilizados para definir esse vasto capítulo do "universo mental dos professores" (Zabalza, 1994, p. 35), para depois nos centrarmos mais especificamente na problematização do que tem vindo a ser descrito como o seu "conhecimento prático" (Elbaz, 1983; Clandinin & Connelly, 1987) ou "teorias práticas" (Sanders & McCutcheon, 1986; Handal & Lauvas, 1987), na medida em que estes constituem os conceitos que serviram de base à organização do nosso estudo (cf. Coelho, 2002, 2003).

CAPÍTULO 5 – CRENÇAS, CONHECIMENTOS E TEORIAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES/EDUCADORES

Tal como anteriormente mencionámos a investigação educacional tem progressivamente deslocado o seu foco de interesse dos comportamentos e características dos professores para os seus pensamentos, crenças e teorias. Nesta linha de investigação é central a noção de que grande parte das acções e decisões dos professores se baseiam em certos quadros de referência, que representam as suas concepções acerca do ensino e da aprendizagem, e que têm uma estreita relação com as suas crenças e teorias implícitas. Este movimento, que tem sido indicado como um contributo na passagem de uma concepção do processo educativo marcada por uma racionalidade essencialmente técnica para uma racionalidade prática (Schön, 1983, 1991; Pérez Gómez, 1992; Montero, 2001), engloba também uma componente semântica, no sentido em que se começou a indagar quais os esquemas de interpretação ou de conhecimentos através dos quais professores e educadores analisam, conferem significado e orientam as suas acções.

Apesar desta assunção geral, a revisão da literatura acerca dos conteúdos do pensamento dos professores mostra, como afirma Chan (2001), "a myriad of labels or interpretative terms conceptualising key features of teachers' thinking or beliefs about their professional practice" (p. 2).

Na verdade, vários termos têm sido utilizados para interpretar aspectos do conteúdo do pensamento dos professores correspondendo, em alguns casos, a linhas diversas de investigação. Com base na revisão da literatura, entre estes termos Marcelo (1987) inclui os de *paradigmas*, *dilemas*, *metáforas*, *princípios*, *conhecimento prático*, *hipóteses*, *orientação* e *construtos*, a que Clark e Peterson (1990) acrescentam os de *perspectiva pessoal do docente*, *sistema conceptual, teorias implícitas* e *crenças*. Zabalza (1994) refere ainda os termos *concepções*, *paradigmas pessoais*, *teorias de acção* e *epistemologias*, e Pacheco (1995) o termo *saber prático.* Estes autores mostram-se de acordo quanto ao facto de esta diversidade de termos implicar algumas diferenças relativamente aos seus significados, apesar de chamarem a atenção para o facto de

todos eles se referirem ao universo cognitivo do professor: "É claro que não se trata de acepções sinónimas para os mesmos conteúdos, se bem que todos se movam numa banda não excessivamente diferenciada de componentes do universo mental dos professores" (Zabalza, 1994, p. 35).

Até certo ponto poder-se-á dizer que, apesar da diversidade anteriormente mencionada, a ideia apresentada por Clark e Peterson (1990) acerca da interligação entre pensamento e acção constitui um elemento comum às várias abordagens. No mesmo sentido sugere Pacheco (1995) que "independentemente do termo que se utilize, uma crença, uma perspectiva, uma teoria implícita, encerram uma ideia de acção (...)" (p. 54).

Centrar-nos-emos de seguida na análise de alguns desses conceitos por estarem na origem de linhas de investigação que nos importa analisar para contextualizar o nosso estudo.

5.1. CRENÇAS, TEORIAS IMPLÍCITAS E CONSTRUTOS

5.1.1. AS CRENÇAS EDUCACIONAIS

A investigação sobre as crenças dos professores parte da ideia de que aquilo em que os indivíduos acreditam constitui o melhor indicador das decisões que eles tomarão no seu dia-a-dia, sendo sugerido que as crenças são de longe mais influentes do que os conhecimentos na determinação do modo como os indivíduos organizam e definem as tarefas e problemas, e são fortes preditores do comportamento (Nisbett & Ross, 1980; Dewey, 1933, Rokeach, 1968, e Bandura, 1986, citados em Pajares, 1992). Também no domínio do ensino tem vindo a ser aceite a ideia de que o modo como os professores pensam e compreendem as suas actividades profissionais são componentes vitais dessas actividades, sendo neste contexto aceite que as crenças dos professores jogam um papel essencial nas suas práticas pedagógicas, moldando a aprendizagem que ocorre no interior e exterior da sua sala de aula. Uma quantidade crescente de literatura sugere que as crenças dos professores têm impacto nas suas percepções e julgamentos, e que estes por sua vez afectam o seu comportamento na sala de aula, podendo por essa via ter um impacto substancial nas suas práticas, nomeadamente através do constrangimento que exercem sobre a habilidade dos professores para gerarem soluções para os problemas educacionais com que se deparam. Os autores que se têm centrado

na utilização deste conceito na investigação educacional têm afirmado existir uma estreita relação entre as crenças educacionais dos professores e o seu planeamento, decisões relativas à instrução e práticas na sala de aula, enfatizando igualmente o modo como as crenças educacionais dos professores em formação inicial jogam um papel central na sua aquisição e interpretação do conhecimento, e subsequente comportamento enquanto professores (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Holt-Reynolds, 1994; Brownlee, 1998).

Todavia, tem sido reconhecido que o estudo das crenças dos professores corresponde a uma linha da investigação do pensamento do professor, que nem sempre surge suficientemente definida e conceptualmente diferenciada de outras linhas de investigação e de outros termos ou conceitos utilizados pelos investigadores nesta área. Pajares (1992), num artigo de revisão e clarificação do conceito de "crença", acentua a sua delimitação imprecisa, afirmando que a dificuldade em estudar as crenças dos professores tem sido causada por problemas de definição, conceptualizações pobres e compreensões diferenciadas acerca das crenças e das estruturas das crenças. Pajares (1992) defende que as crenças dos professores podem e devem tornar-se um foco da investigação educacional, mas que isso requer conceptualizações claras, exame cuidadoso de assunções-chave e adesão a significados precisos. Subscrevendo a sugestão de Eisenhart, Shrum, Harding e Cuthbert (1988, in op. cit.) de que a dificuldade em definir crenças e sistemas de crenças, bem como as inconsistências das definições em voga, poderão ser explicadas pelas agendas dos investigadores, o autor afirma que o facto de as crenças serem estudadas em campos diversos resultou numa variedade de significados, e que a comunidade de investigação educacional tem sido incapaz de adoptar uma definição específica, sendo por essas razões que as crenças raramente são usadas explicitamente como um instrumento conceptual.

No mesmo artigo (Pajares, 1992) são apresentadas algumas definições formuladas por diversos autores. Abelson (1979) definiu as crenças em termos do modo como as pessoas manipulam o conhecimento para um determinado propósito ou sob uma determinada circunstância. Brown e Cooney (1982) descreveram as crenças como disposições para a acção e determinantes principais do comportamento, embora considerem as disposições como sendo específicas de um determinado momento e contexto. Sigel (1985) definiu as crenças como construções mentais da experiência, frequentemente condensadas e integradas em esquemas ou conceitos, que são tomadas como verdadeiras e que guiam o comportamento. Nisbett e Ross (1980) descreveram as crenças como "proposições razoavelmente explícitas" acerca das características dos objectos e das classes de objectos. Dewey (1933, citado em Pajares, 1992) descreveu a

crença como um terceiro significado para pensamento, "something beyond itself by which its value is tested; it makes an assertion about some matter of fact or some principle or law" (p. 313)[76]. Para Dewey a importância da crença é crucial, na medida em que ela abrange todos os assuntos dos quais não temos conhecimento seguro e acerca dos quais, contudo, estamos suficientemente confiantes para agir, e também os assuntos que no momento aceitamos como seguramente verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro. Uma conceptualização deste tipo, afirma Pajares (1992), poderia ter levado Descartes a concluir que nós somos não tanto porque pensamos, mas porque cremos (ou talvez porque reflectimos). Já Rokeach (1968, in op. cit.), um dos primeiros autores a utilizar este conceito, define a crença, de forma circular, como qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida do que uma pessoa diz ou faz, possível de ser precedida pela frase "eu acredito que...". Para Rokeach as crenças podem ser descritivas, avaliativas ou prescritivas, mas na maioria das crenças estão presentes elementos de cada tipo.

Pajares (1992) refere, por outro lado, alguns autores que consideram discutível o conceito de crença para a investigação educacional. O autor apresenta nomeadamente a distinção estabelecida por Tabachnick e Zeichner (1984, in op. cit.) entre as crenças dos professores, como um construto utilizado anteriormente por investigadores, e as *perspectivas dos professores*, um termo anteriormente utilizado por Janesick para se referir a uma interpretação reflexiva e socialmente definida da experiência, a qual serve como uma base para a acção subsequente, correspondendo a uma combinação de crenças, intenções, interpretações e comportamentos que interagem de forma continuada. Estas perspectivas são específicas de uma situação e orientadas para a acção. Ao contrário das crenças e atitudes, que Tabachnick e Zeichner consideram pouco mais do que opiniões com uma disposição para a acção, as perspectivas incluem tanto as crenças que os professores têm acerca do seu trabalho (objectivos, finalidades, concepções acerca das crianças, currículo), como os modos através dos quais eles conferem significado a essas crenças através do seu comportamento na sala de aula. Tabachnick e Zeichner escolheram o termo *perspectivas dos professores* por

[76] Alguns autores consideram que a definição da crença como uma forma de pensamento remonta a Dewey, que a propósito do pensamento reflexivo, que define como "a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva" (1959, citado em Lalanda & Abrantes, 1996, p. 45), identifica ainda os sentidos que podem tomar as formas vulgarmente designadas de pensamento, reconhecendo contudo não existirem divisórias rígidas entre elas: "a) ideias que nos passam pela cabeça, automaticamente, numa sucessão por vezes desordenada, quando estamos acordados ou mesmo a dormir, b) incidentes ou episódios imaginados cujas cenas se sucedem numa linha condutora com ou sem coerência; c) preconceitos adquiridos inconscientemente e que se classificam de crenças. Nesta última categoria integram-se os assuntos sobre os quais não se possuem certezas, mas que, mesmo assim, se nos impõem como orientadores da nossa acção" (Lalanda & Abrantes, op. cit., p. 45).

considerarem que a maior parte da investigação relacionada com as crenças dos professores se tem centrado no que Sharp e Green (1975, citados em Pajares, 1992) designaram de ideologia de ensino. Eles consideram a abstracção e falta de acção inerente na ideologia demasiado vagas para uma adequada investigação, e preferem a perspectiva mais situacional-específica e orientada para a acção. Também Goodman (1988) prefere o termo *perspectivas do professor*, fazendo notar que dois alunos podem expressar crenças similares acerca do ensino e educação mas as imagens associadas com as expressões verbais das suas crenças podem diferir consideravelmente. Este autor observou que as estratégias de ensino escolhidas reflectem as interpretações que cada um dá a essas imagens orientadoras. Não é tanto a orientação para a acção mas a interpretação da crença que define a perspectiva de Goodman (1988), e é a segunda que orienta o comportamento, embora Pajares (1992) considere não ser fácil apreciar como uma interpretação da crença difere da própria crença.

Pajares (1992) considera que as posições destes autores são perfeitamente consistentes com as definições anteriores, nomeadamente de Rokeach (1960, 1968, in op. cit.), afirmando que basicamente se trata de um novo jargão para um velho significado.

Na definição das crenças dos professores uma questão central tem sido, por outro lado, a de clarificar a diferenciação entre crença e conhecimento. Nespor (1987) definiu quatro aspectos estruturais das crenças que considerou servirem para as distinguir do que designa como "outras formas de conhecimento": a presunção existencial (*existencial presumption*), a alternatividade (*alternativity*), a carga afectiva e avaliativa (*affective and evaluative loading*) e a estrutura episódica (*episodic structure*).

A primeira diz respeito a proposições ou assunções que os sistemas de crenças frequentemente contêm acerca da existência ou não existência de entidades. As crenças em Deus ou em espíritos são exemplos vividos, mas a *presunção existencial* também ocorre em modos menos óbvios em níveis muito mais mundanos de pensamento. Pajares (1992) refere-se às presunções existenciais como as verdades pessoais incontroversas que toda a gente tem, aquilo que Rokeach (1968, in op. cit.) sugeriu serem as crenças "tomadas-como-certas" acerca da realidade física e social e acerca do próprio, cujo questionamento por um sujeito implica questionar a sua própria sanidade mental. Como tal, elas são profundamente pessoais em vez de universais, e não são afectadas por persuasão. Podem formar-se por acaso, por uma experiência intensa, ou por uma sucessão de acontecimentos, e incluem as crenças acerca do próprio e dos

outros. As presunções existenciais são percebidas como entidades imutáveis que existem para além do controlo ou conhecimento individual.

A *alternatividade* diz respeito àquilo que Abelson (1979, citado em Nespor, 1987) afirmou serem as representações de "mundos alternativos" ou "realidades alternativas" frequentemente incluídas nas crenças. De acordo com Nespor (1987), no fundamental a alternatividade refere-se a conceptualizações de situações ideais, diferindo significativamente das realidades presentes, servindo as crenças neste aspecto como meios para definir finalidades e tarefas, enquanto que os sistemas de conhecimento entram em jogo quando as finalidades e os caminhos para as atingir estão bem definidos.

A terceira característica, *a carga afectiva e avaliativa*, pressupõe que os sistemas de crenças se apoiam muito mais em componentes afectivos e avaliativos do que os sistemas de conhecimentos. Em alguns aspectos, afirma Nespor (1987), sentimentos, humores, e avaliações subjectivas baseadas em preferências pessoais parecem operar de forma mais ou menos independente de outras formas de cognição tipicamente associadas com sistemas de conhecimentos, embora exista claramente uma grande interacção entre estes sistemas. Assim, o conhecimento de um domínio pode ser conceptualmente distinguido dos sentimentos acerca desse domínio. Por outras palavras, para Nespor (1987) as crenças têm componentes afectivos e avaliativos mais fortes do que o conhecimento, e o afecto opera tipicamente de forma independente da cognição associada com o conhecimento. O conhecimento de um domínio difere dos sentimentos acerca desse domínio, uma distinção similar à que pode ser estabelecida entre auto-conceito e auto-estima, entre conhecimento do próprio e sentimentos de valor pessoal. Os professores frequentemente ensinam os conteúdos de um curso de acordo com os valores atribuídos aos próprios conteúdos. Também Rokeach argumentou que todas as crenças têm uma componente cognitiva representando conhecimento, uma componente afectiva capaz de fazer emergir emoção, e uma componente comportamental activada quando a acção é requerida (Pajares, 1992). Pajares chama ainda a atenção para a diferença em relação à ênfase colocada por Nisbett e Ross (1980) na descrição de conhecimento genérico, afirmando que onde estes investigadores cognitivistas incluem a crença como um tipo de conhecimento, Rokeach inclui o conhecimento como uma componente da crença. A diferença, afirma Pajares (1992), pode ser meramente académica, mas é conceptualmente reveladora. Quando grupos de crenças são organizadas em torno de um objecto ou situação e predispostas para a acção, esta organização holística torna-se uma atitude. Para Pajares as crenças também se podem tornar em valores, o que revela as funções avaliativa, comparativa e de julgamento das

crenças. Nesta perspectiva, crenças, atitudes e valores formam um sistema individual de crenças.

Pacheco (1995), por seu lado, relaciona de outro modo o conceito de crença e o conceito de atitude. Aceitando a definição de Serafini (1991, in op. cit.), de acordo com a qual a crença pode ser caracterizada por quatro elementos comuns (uma componente cognitiva, um efeito de valorização, um carácter mediatizador da acção e um carácter experiencial/adquirido), Pacheco afirma que a crença se distingue, pela sua especificidade, do conceito de atitude. Reconhecendo embora algumas semelhanças entre os dois conceitos (na medida em que ambas se definem por uma modalidade cognitiva e se integram no domínio dos valores), considera que a crença se distingue da atitude pelo facto de não se referir às modalidades não cognitivas do comportamento, e não ter um carácter aditivo, quer dizer não se poder somar para obter uma pontuação global.

Finalmente, a quarta característica apontada por Nespor (1987), a *estrutura episódica* das crenças, relaciona-se com o facto de o autor considerar que o sistema de informação do conhecimento é armazenado semanticamente, enquanto que as crenças residem em memórias episódicas, com material retirado da experiência ou de fontes culturais de transmissão do conhecimento. Enquanto que o conhecimento armazenado semanticamente pode ser decomposto nos seus constituintes lógicos (categorias abstractas, como princípios ou proposições), as crenças, como memórias episódicas, organizam-se em termos de experiências, episódios ou acontecimentos pessoais. Todavia, o autor admite que esta distinção, ainda que sugestiva, é controversa e não constitui uma base sólida para distinguir crenças e conhecimento, valorizando sobretudo o carácter subjectivo das primeiras e o facto de funcionarem como quadros de referência para a compreensão de situações subsequentes.

Nespor (1987) também argumentou que os sistemas de crenças, ao contrário dos sistemas de conhecimentos, não requerem consenso geral ou grupal em relação à sua validade e adequação. As crenças individuais nem sequer requerem consistência interna dentro dos sistemas de crenças. Ao contrário das quatro características descritas, afirma Nespor, a *não-consensualidade* é um traço dos sistemas de crenças mais do que das crenças individuais, sendo basicamente uma consequência dos traços acima descritos. Colocada de uma forma simples, ela refere-se ao facto de os sistemas de crenças consistirem em proposições, conceitos, argumentos, ou o que quer que seja reconhecido, por aquele que os apresenta ou por alguém exterior, como estando em discussão ou

como sendo possível de discutir. Esta não-consensualidade implica que os sistemas de crenças são, pela sua própria natureza, mais inflexíveis e menos dinâmicos do que os sistemas de conhecimentos. Para além de difíceis de mudar, os sistemas de crenças são também "ilimitados" (*unbounded*), no sentido em que a sua relevância desafia a lógica, enquanto que os sistemas de conhecimento são melhor definidos e receptivos à razão. E, contudo, é exactamente em virtude das suas idiossincrasias, conclui Nespor (1987), que as crenças se tornam mais influentes do que o conhecimento no modo como os indivíduos organizam e definem as tarefas e os problemas, e são, como tal, preditores mais fortes do comportamento.

Embora o campo das crenças educacionais seja reconhecido como um campo de investigação legítimo, ele tem sido considerado como um domínio excessivamente vasto. Por essa razão alguns autores têm defendido a redefinição das crenças educacionais, para fins de investigação, em sub-construtos específicos. Calderhead (1996), por exemplo, identificou cinco categorias de crenças dos professores: crenças acerca dos aprendizes e da aprendizagem; crenças acerca do ensino; crenças acerca das áreas de conteúdos ou matérias; crenças acerca de como se aprende a ensinar; e crenças acerca de si próprio e do papel do professor na aprendizagem. Também Pajares (1992), referindo-se à necessidade de especificar as crenças dos professores, distingue as crenças educacionais em crenças acerca da confiança na possibilidade de afectar o desempenho dos alunos (eficácia do professor), acerca da natureza do conhecimento (crenças epistemológicas), acerca das causas do desempenho dos professores ou dos alunos (atribuições, *locus* de controlo, motivação, ansiedade face a matérias específicas), acerca das percepções do próprio e sentimentos de valor pessoal (auto-conceito, auto-estima), acerca da confiança para desempenharem tarefas específicas (auto-eficácia). Existem também crenças educacionais acerca de matérias ou disciplinas específicas (por exemplo, ensino da leitura, natureza da leitura, linguagem).

Na definição da crença como um conceito útil para a investigação do pensamento do professor, Zabalza (1994) e Pacheco (1995) referem ainda o trabalho desenvolvido por Bauch (1984, in op. cit.), que define a crença como "a informação que uma pessoa possui para vincular um objecto a algum atributo esperado; a crença está normalmente em inter-relação com uma dimensão de probabilidade subjectiva ou conhecimento" (in Zabalza, op. cit., p. 41). De acordo com Bauch, nas crenças podem distinguir-se diferentes componentes, a saber, o conteúdo, a orientação e a estabilidade, componentes que Zabalza (1994) considera como o contributo importante da proposta de Bauch, por incorporar aspectos que ficam pouco claros noutras definições. Em relação ao

conteúdo admite-se que as crenças se podem referir a diversos conteúdos e variar em função deles, podendo o professor manter crenças diversas em relação a aspectos como os materiais de ensino, as matérias, os alunos, etc. Quanto à orientação, esta noção considera o modo como as crenças variam e influenciam de modo diferente o comportamento dos professores, podendo ser sobretudo prescritivas, avaliativas, orientadoras, etc. Contudo Bauch (1994, citado em Zabalza, 1994, e Pacheco, 1995), a partir dos dados obtidos através do seu "questionário de crenças dos docentes", distingue sobretudo os professores com crenças prescritivas (vêem-se com uma função de socialização e procuram garantir um controlo sobre o currículo para garantir a sua eficácia), e os professores com crenças participativas (centram-se na potenciação do processo de ensino, através da valorização das actividades com fins educativos). Por último, a estabilidade diz respeito à menor ou maior interiorização da crença pelo docente, e à sua estabilidade e correspondente maior ou menor vulnerabilidade à mudança.

Claramente as duas primeiras componentes propostas por Bauch dão conta das categorias propostas nomeadamente por Calderhead (1996), bem como da distinção estabelecida por Pajares (1992). Quanto à terceira componente, ela permite dar conta de um aspecto considerado fulcral e que tem a ver com o próprio processo de organização da crença, por um lado, e com o processo relativo à sua manutenção, por outro.

Se o desejável será que as crenças educacionais tendam a ser estáveis contribuindo o tempo e a experiência profissional, como afirma Pacheco (1995), para a constituição de um *corpus* sólido de saberes que as fundamente e justifique, é através desta componente que poderão também ser apreciados os aspectos relativos quer à mudança desejável de crenças consideradas desadequadas, de um ponto de vista educacional, quer ao efeito de primazia, que nomeadamente Nisbett e Ross (1980) atribuem às crenças organizadas precocemente**.** Anderson e Holt-Reynolds (1995) chamam justamente a atenção para o facto de as mudanças ao nível das crenças, nomeadamente dos professores/educadores em início de formação, requererem a sua abordagem no próprio processo de formação, já que eles trazem consigo muitas crenças acerca da natureza do ensino e da aprendizagem, evidenciando o papel da "aprendizagem por observação" (Lortie, 1975, in op. cit.) realizada nos anos de escolaridade anteriores, crenças essas que interagem com o conteúdo e a pedagogia dos seus cursos de formação, influenciando o que e como eles aprendem.

A propósito da permeabilidade das crenças à mudança, refira-se ainda Prawat (1992), que adoptando uma perspectiva cognitivista e enfatizando poder das crenças educacionais dos professores face às tentativas de reforma do ensino, considera que a investigação tem estabelecido alguns critérios acerca dessa permeabilidade, a saber, as pessoas têm que de algum modo estar insatisfeitas com as suas crenças, elas têm que achar as alternativas ao mesmo tempo inteligíveis e úteis para aumentarem a sua compreensão de novas situações, e, por último, elas têm que encontrar algum modo de ligar as novas crenças com as suas concepções anteriores. Como construtivista, Prawat (1992) apresenta quatro tipos de crenças educacionais, cuja importância enfatiza e cuja alteração conceptual considera central para a referida reforma educativa: 1) a tendência para pensar tanto o aprendiz como o conteúdo como entidades relativamente fixas; 2) a tendência para fazer equivaler actividade e aprendizagem (que designa de 'construtivismo ingénuo'); 3) a distinção entre compreensão e aplicação, entre aprendizagem e resolução de problemas; 4) a concepção do currículo como uma agenda fixa. Para Prawat (1992) as práticas pedagógicas só poderão ser alteradas, pelo menos no sentido da adopção de práticas construtivistas, se estes pressupostos ou conjunto de crenças forem alterados e sujeitos a mudanças conceptuais.

5.1.2. AS TEORIAS IMPLÍCITAS

O conceito de teorias implícitas tem sido, em geral, utilizado numa acepção muito próxima do de crença. Clark e Peterson (1990), por exemplo, tratam esses conceitos de forma relativamente indistinta, considerando que constituem, como atrás se afirmou, uma das categorias principais dos processos de pensamentos dos professores, correspondendo ao "amplio acervo de conocimientos que poseen y que afecta a sua planificación y sus pensamientos y decisiones interactivos" (p. 450). Zabalza (1994) refere-se às teorias implícitas como o "capítulo mais amplo" onde por vezes são englobados o conceito e o conteúdo das crenças.

> A teoria é implícita porque o professor, provavelmente, não poderia articulá-la rapidamente. A teoria toma a forma de um grupo de crenças estruturadas hierarquicamente sobre os próprios fins e meios de ensino, sobre as características dos estudantes, sobre os modos de aprendizagem e as formas em que todas interagem para orientar o pensamento do professor num dado momento. Estas teorias implícitas – crenças – permitem ao professor enfrentar as inúmeras situações altamente problemáticas e a tomada de decisões que, em cada momento, precisa de levar a cabo (Gage, 1979, citado em Zabalza, 1994, p. 41).

Esta definição da teoria implícita como uma estrutura organizada de crenças parece-nos aproximar-se da concepção de Dweck (1995), já que este autor, considerando que as teorias implícitas correspondem às assunções básicas que um indivíduo possui acerca de si próprio e da realidade, afirma que elas são necessárias porque possibilitam a organização de um sistema de significados, assim constituindo um quadro de referência orientador para o sujeito. De acordo com Dweck (1995) este conceito é especialmente útil para compreender o modo como as pessoas enfrentam e processam informação num vasto leque de fenómenos sociais, tendo sido utilizado nomeadamente para investigar as assunções centrais das pessoas em relação à inteligência, ou as suas concepções acerca da personalidade e da moralidade. Dweck (1995) estabelece a distinção entre dois tipos principais de teorias implícitas que as pessoas tendem a formular, as *entity theories* e as *incremental theories*[77]. Nas primeiras os comportamentos e as situações tendem a ser apreciados de uma forma essencialmente estática e a serem feitas muitas inferências a partir das crenças organizadas, enquanto que nas segundas, sendo a realidade apreciada, nas suas diversas dimensões, de forma mais dinâmica, as teorias implícitas formuladas tendem a ser encaradas com um menor valor preditivo, estando os sujeitos mais aptos à reflexão, à mudança, e, nessa medida, à aprendizagem. Para Dweck esta distinção tem diversas implicações nomeadamente no domínio da educação, quer analisada sob o ângulo dos professores quer dos próprios alunos[78].

Também Seifert (1991, citado em Schoonmaker & Ryan, 1996) define as teorias implícitas como um "coherent sets of beliefs held by individuals which are theory-like because they have core ideas which resist disproof and peripherical ideas which modify readily in face of evidence or experience" (p. 136). Schoonmaker e Ryan (1996) chamam a atenção para o facto de estas teorias não constituírem reproduções das teorias abstractas formais, mas antes formas tácitas de conhecimento imbuídas de experiência, tendo um volume crescente de literatura sobre o pensamento dos professores, e também dos educadores de infância, vindo a mostrar que as teorias implícitas (ou sistemas de crenças) influenciam as suas decisões e acções diárias. Num sentido idêntico, também Spodek (1988a, 1988b) aproxima o conceito de teorias implícitas do de sistemas de

[77] Optámos por manter estas designações na língua inglesa dada a dificuldade em assegurar uma tradução que mantivesse o seu sentido original.

[78] Lee (1996), por exemplo, partindo da distinção proposta por Dweck (1995), investigou a influência destes dois tipos de teorias implícitas na apreciação que um grupo de professores fazia da inteligência dos seus alunos e a sua influência do ponto de vista pedagógico. A autora verificou que os professores que formulavam mais *entity theories* tendiam a usar mais as suas percepções iniciais e o desempenho do aluno como indicadores da sua inteligência, e a organizar expectativas em função dessas percepções, enquanto que os professores que organizavam mais *incremental theories* se centravam mais nas estratégias de ensino, encarando o erro como uma oportunidade para a aprendizagem.

crenças, tendo-o utilizado na investigação que realizou com educadores de infância, que adiante apresentaremos.

Em geral, poder-se-á, pois, concluir que o conceito de teoria implícita é tratado como correspondendo a um sistema organizado de crenças, nomeadamente educacionais, sendo as crenças, e as teorias implícitas sob as quais se organizam, consideradas como uma dimensão importante da actuação do professor/educador, nomeadamente funcionando, a par da organização de rotinas de acção, como uma forma de ele enfrentar situações problemáticas e tomar decisões, reduzindo a sua necessidade de, em cada situação, processar toda a informação (Marcelo, 1987). A aproximação destes conceitos aos de conhecimento e teorias práticas será aprofundada no ponto 5.1.2. deste trabalho.

5.1.3. OS CONSTRUTOS PESSOAIS

Esta linha de investigação do pensamento dos professores tem sido directamente influenciada pela psicologia cognitiva, em especial pela Teoria dos Construtos Pessoais de Kelly (1955). A aplicação desta teoria no domínio da educação não corresponde apenas à adopção de um termo ou conceito para descrever aspectos do universo mental dos professores, uma vez que, como afirma Zabalza (1994), a teoria dos construtos é "mais do que a mera incorporação de um termo e contém toda uma perspectiva sobre a forma que nós, as pessoas, temos de elaborar o nosso universo mental e de organizar no seu interior estruturas de conhecimento e de acção" (p. 35).

De acordo com Kelly (1955) cada indivíduo estrutura a realidade de uma forma pessoal através da criação dos seus próprios construtos. Um construto é definido como uma abstracção, uma propriedade atribuída a um acontecimento, pessoa ou coisa, tomando a forma de um par de termos dicotómicos (por exemplo, aceitação-rejeição, importante-não importante, gentil-rude).

> Qualquer construto dado pode aplicar-se a mais do que um elemento da realidade (acontecimento, pessoa, coisa). De acordo com a teoria geral, para confirmar a identidade de um construto exige-se a identificação de pelo menos dois elementos que constituam o atributo nominal no construto e um terceiro elemento que não lhe pertença (Oberg, 1984, citado em Zabalza, 1994, p. 35).

Tomando como base esta teoria, um número significativo de investigações procuraram identificar os "construtos pessoais" dos professores, admitindo-se que cada

um deles, como indivíduo, possui um modelo representativo da realidade (construtos mentais prévios), que orienta o seu comportamento e, em geral, a sua interacção com a realidade. Esta noção, afirma Zabalza (1994), é aliás uma noção presente em toda a perspectiva construtivista na psicologia cognitiva, que assenta no pressuposto de que "embora haja um mundo real do acontecimento (...) nenhuma pessoa tem o privilégio de o conhecer; tudo o que fazemos é estabelecer acerca dele as nossas construções pessoais" (Fransella, 1985, in op. cit., p. 36).

Nesta perspectiva, a investigação do pensamento dos professores tem a ver com a clarificação dos construtos que, organizados em sistemas de noções e concepções que interactuam entre si, permitem ao professor explicar, interpretar, ordenar e prever a realidade. "É em torno de e com base em tais construtos que organiza a sua vida diária, isto é, que antecipa os acontecimentos, e adopta as suas decisões instrutivas (tanto pré-activas, como interactivas)" (Zabalza, 1994, p. 36). Importa, no entanto, realçar que os construtos são realidades flexíveis, dinâmicas e provisionais, que, enquanto modelos, vão sendo de forma contínua submetidos à prova e modificando-se em função da experiência: "o professor é um construtivista que continuamente constrói, elabora e comprova a sua teoria pessoal do mundo" (Clark, 1985, in op. cit., p. 36).

Considerando que os construtos, tal como as crenças, constituem essencialmente estruturas mentais que os professores constroem para explicar de forma pessoal a sua realidade educativa, Marcelo (1987) refere alguns estudos que têm aplicado a teoria de Kelly para investigar os construtos de professores que estão de alguma forma implicados em experiências de inovação curricular, sugerindo, à semelhança das conclusões de Prawat (1992) em torno do estudo das crenças, que esses construtos funcionam como uma espécie de filtro que transforma as directrizes dos implementadores da reforma curricular, levando cada professor a construir o seu próprio currículo. Daí que, de novo, se recomende que os programas de formação considerem as crenças, teorias implícitas ou construtos que os professores/educadores trazem para a formação (ou para projectos de reforma curricular), como forma de os capacitar para se tornarem mais reflexivos nas suas decisões profissionais (Ben-Peretz, 1981, citado em Marcelo, 1987).

5.2. CONHECIMENTO E TEORIAS PRÁTICAS

A investigação do conhecimento prático dos professores corresponde a uma das linhas mais recentes de investigação dentro do paradigma do pensamento do professor (Marcelo, 1987). Em geral, tem sido reconhecido que o interesse pela investigação dos conhecimentos que os professores usam na sua acção profissional foi reforçado com as abordagens interpretativas, na medida em que tendo os professores passado a ser considerados como a fonte principal de informação acerca do ensino, os seus conhecimentos foram reconhecidos como válidos na compreensão das salas de aula e do ensino (Lytle & Cochran-Smith, 1992). Neste sentido pode afirmar-se ter havido uma mudança das investigações anteriores do conhecimento *acerca* dos professores para o conhecimento *dos* professores, pois, como Shulman (1987) assinalou, "we find few descriptions or analyses of teachers that give careful attention not only to the management of students in classrooms, but also to the management of *ideas* within the classroom discourse" (p. 1). Confrontando esta linha de investigação com as que se têm centrado noutros conceitos, nomeadamente os que analisámos no ponto anterior, poder-se-á dizer que a investigação do "conhecimento prático" ou das "teorias práticas" se centra de forma mais precisa na interligação entre teoria e prática, na apreensão da natureza imbricada da experiência e do processo de construção de conhecimento relevante para e sobretudo pelo professor/educador.

Efectivamente, hoje admite-se que os conhecimentos que os professores mobilizam nas suas práticas se apresentam como um "amálgama" de saberes vindos tanto da formação, inicial ou contínua, como da experiência. Admite-se ainda que na sua acção o professor interpreta e retraduz cada um desses saberes em função dos problemas com que se confronta, processo que é mediatizado, entre outros aspectos, pela sua história de vida, pelas suas concepções acerca do ensino e da sua função como docente, e pelos contextos de que participa.

O interesse por estes aspectos, que se enquadram no designado "contexto psicológico do ensino" (Clark & Peterson, 1990), e a tentativa de os compreender a partir da perspectiva dos próprios professores, permitiu dar relevo à ideia de que ser professor envolve muito mais do que simplesmente dominar um conjunto de competências e que o ensino não pode ser reduzido a um processo meramente técnico (Ross, Cornett & McCutcheon, 1992; Muchmore, 2001). Tal corresponderia, como afirmam Ross et al. (1992) a mascarar a natureza problemática do processo de gestão e decisão curricular.

Hoje reconhece-se que ser professor envolve o desenvolvimento de uma consciência interna, que dê significado ao modo como as experiências pessoais se organizam sob a forma das crenças ou assunções que no final orientam as suas práticas, o que implica, como afirma Muchmore (2001), reconhecer que embora os professores procurem uma coerência entre as suas teorias pessoais de ensino e as exigências práticas da sua profissão, não existe um único modo de o atingir. Este fundo de conhecimento em que os professores se parecem apoiar no desenvolvimento da sua actividade tem sido, na verdade, descrito como fundamentalmente privado e tácito, constituindo uma base para eles descreverem e explicarem o que fazem e por que o fazem, tomarem decisões curriculares e predizerem os seus resultados.

A influência desta perspectiva tem sido também reforçada pelo facto de resultados idênticos estarem a aparecer igualmente noutros contextos profissionais. Schön, por exemplo, na sua obra de referência *The reflective practitioner* (1983), propõe o que designa por "uma epistemologia da prática", que baseia num olhar sobre aquilo que alguns profissionais – nomeadamente arquitectos, psicoterapeutas, engenheiros - realmente fazem, procurando explicitar os conhecimentos práticos, na sua maioria tácitos e intuitivos, que lhes servem como recurso para lidarem com as situações singulares, incertas e conflituosas das suas práticas. De acordo com Schön, esses conhecimentos práticos de profissionais numa variedade de campos organizam-se como teorias tácitas acerca do seu trabalho e dos seus ambientes de trabalho, as quais influenciam o modo como eles trabalham[79].

O facto de se admitir que as concepções dos professores acerca do ensino e da aprendizagem, dos alunos, das matérias, etc., se organizam sob a forma de um "conhecimento pessoal" tem levado à interrogação acerca da natureza desta forma de conhecimento, tanto mais que ele parece formar uma grande parte do conhecimento profissional de base que dá forma às acções do professor na sala de aula (Gage, 1977; Clark & Peterson, 1990; Fenstermacher, 1994; entre outros). Na última década grande parte da investigação nesta área tem sido orientada precisamente pelo propósito de definir o conhecimento profissional de base dos professores (Mayer & Marland, 1997).

Para Marland (1988) a investigação nesta área relaciona-se com o reconhecimento progressivo de que os professores depositam pouca confiança nos investigadores e na tarefa da investigação para o conhecimento de como ensinar, e que por essa razão se tendem a apoiar noutro fundo de conhecimento que permanece

[79] Cf. ponto 5.1.2.1.2. deste capítulo

sobretudo privado e tácito. Esse conhecimento tem sido descrito como derivando em grande parte das suas próprias experiências como professores, mas também das suas experiências de vida, tendo sido referido de diversas formas, nomeadamente como *working knowledge* (Yinger, Hendricks & Johnson, 1991, citados em Marland, 1988), *craft knowledge* (Brown & McIntyre, 1988, in op. cit.), *practical knowledge* (Elbaz, 1983) e *personal practical knowledge* (Clandinin & Connelly, 1987).

Sendo admitido, por um lado, que os professores enfrentam nas suas práticas situações pouco estruturadas, singulares e incertas, e por outro a racionalidade da sua actuação prática (Shavelson & Stern, 1981; Zabalza, 1994), os conhecimentos práticos dos professores podem ser definidos como noções acerca de como ensinar que foram construídas pelos professores individualmente a partir das suas próprias experiências de ensino para se adequarem aos seus contextos particulares de trabalho (Marland, 1998). Clandinin e Connelly (1987), utilizando a expressão "conhecimento pessoal prático", consideram que ele corresponde a uma agregação de convicções e significados, conscientes ou não, que surgem a partir da experiência e se exprimem através de acções de carácter pessoal. Neste sentido, esse conhecimento é habitualmente identificado como distinto do conhecimento racional e académico, adquirido nomeadamente através de processos formais de formação, sendo descrito como um conhecimento sobre a prática e que se estrutura a partir dela.

Como se afirmou, é em parte a natureza incerta e conflitual dos seus contextos profissionais que leva a que os professores tenham que se apoiar nos seus julgamentos e na organização de "teorias de acção", que incluem conhecimentos distintos daqueles que são produzidos pelas disciplinas científicas (Argyris, 1981, citado em Gimeno, 1995). O conhecimento prático é considerado como sendo sobretudo de natureza idiossincrática, como um conhecimento contextualizado e pragmático, que em grande parte permanece implícito, correspondendo na definição de Elbaz (1983) a "these kinds of knowledge, as integrated by individual teacher in terms of personal values and beliefs and as oriented to the practical situation" (p. 5).

O conhecimento prático do professor surge, pois, como um conceito geral, que engloba todos os saberes, informações e ideias que são postas em acção na prática pedagógica. É um conhecimento complexo, específico de uma situação e individual, que tende a ser adquirido sobretudo pela experiência, mais do que através de processos formais de formação (Russel & Munby, 1991; Pérez Gómez, 1992; Webb, 1995). É um conhecimento tácito, experiencial, intuitivo, características que o diferenciam do

conhecimento formal, considerado como explícito, analítico e estruturado de forma sistemática (Hultmann & Horberg, 1995; Clandinin & Connelly, 1996). Para Fenstermacher (1994) o conhecimento prático é o conhecimento *dos* professores, construído por eles a partir das suas experiências e da reflexão sobre essas experiências, e distinto do conhecimento formal, que designa como conhecimento *para* os professores.

A oposição mais ou menos linear entre conhecimento teórico e conhecimento prático é, no entanto, considerada discutível para alguns autores. Zabalza (1994), por exemplo, considera que não faz sentido contrapor essas formas de conhecimento em termos de exclusão mútua, na medida em que o professor não elabora o seu conhecimento prático a partir do nada, mas antes a partir de esquemas, que assume de forma mais explícita ou implícita, a partir das suas experiências prévias como aluno, do seu conhecimento teórico e das aprendizagens que realiza. Zabalza (1994), referindo-se a Elbaz (1983), considera que esta autora delimitou bem a dupla componente do conhecimento prático ao assinalar que o seu conteúdo inclui não apenas o saber como é que se faz algo, mas também os saberes e as crenças sobre algo.

Este tipo de conhecimento tem ainda sido mencionado como "teoria" por alguns autores, sendo designado como "teorias práticas" pelos que enfatizam as suas origens experienciais (Sanders & McCutcheon, 1986; Handal & Lauvas, 1987), e por outros como "teorias implícitas" (Spodek, 1888a, 1988b; Clark & Peterson, 1990), na medida em que estas teorias, organizadas sob a forma de sistemas de crenças, tendem a ser construídas nas mentes dos professores com frequência na ausência de um processo formal de construção de teoria, e frequentemente permanecem não articuladas pelos que as possuem. Sanders e McCutcheon (1986), por exemplo, adoptando a noção de Argyris de "teorias de acção", definem as "teorias práticas" como:

> The conceptual structures and visions that provide teachers with reasons for acting as they do, and for choosing the teaching activities and curriculum materials they choose in order to be effective. They are the principles or propositions that undergird and guide teachers' appreciations, decisions, and actions (Sanders & McCutcheon, 1986, pp. 54-55).

Também Meijer, Verloop e Beijaard (2001) adoptam a designação de "teorias pessoais" para se referirem ao vasto leque de valores e proposições que correspondem a conteúdos dos pensamentos dos professores e são determinantes importantes das suas acções. Estes autores, a partir de uma revisão dos estudos acerca do conhecimento ou teorias práticas dos professores, indicam as seguintes características: a) é pessoal, no

sentido em que até certo ponto cada conhecimento ou teoria prática do professor é único; b) é contextualizado, definido e adaptado à situação da sala de aula; c) baseia-se na (reflexão sobre a) experiência, originando-se e desenvolvendo-se através de experiências de ensino, d) é sobretudo tácito, não sendo os professores por definição capazes de articularem os seus conhecimentos, e) orienta as práticas do professor; f) está relacionado com a matéria que é ensinada.

A referência aos conhecimentos práticos dos professores como teorias relaciona-se ainda com o facto de, como Marland (1998) afirma, se poder considerar que estes saberes práticos servem as três funções habitualmente atribuídas à teoria, a saber, a descrição, a explicação e a predição. Contudo, as teorias práticas são consideravelmente diferentes das teorias científicas, como Sanders e McCutcheon (1986) sublinharam, uma vez que elas carecem da precisão conceptual e generalização das teorias científicas, não são formuladas em termos de uma linguagem formal ou com o propósito de estabelecer um conhecimento de base a que outros possam ter acesso, e por essa razão não podem ser submetidas aos mesmos testes lógicos que as teorias científicas.

Tal não diminui, no entanto, a importância atribuída a esta forma de conhecimento, uma vez que se assume que a constituição de um conjunto de saberes próprios da profissão, ainda que distintos do conhecimento científico, constitui uma característica do desenvolvimento da profissionalidade, assumindo-se também, como afirma Manuel Sarmento (1994), que "a existência de saberes tácitos e de perspectivas pragmáticas não é um factor de desqualificação do saber profissional dos professores, ainda que a sua origem não seja o conhecimento científico, do qual difere, mas com o qual está intimamente ligado" (p. 59). Também Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) afirmam a este propósito:

> Quando se fala de teorias pessoais não se deve supor que se encontre um conjunto teórico coerente, mas, mais provavelmente, um conjunto teórico que poderá estar eivado de contradições lógicas. Essas contradições lógicas, não o são no terreno da prática e da experiência e podem, por isso, ser bons motivos de reflexão (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001, p. 109).

Por outro lado, a acepção do conhecimento do professor como sendo tácito e implícito, singular e contextualizado, não implica que se aceite a definição clássica do ensino como um mero "ofício" ou do professor como um "artesão", que apenas reproduz uma "sabedoria prática". A importância atribuída à experiência do professor na construção do saber profissional não significa que a definição da sua profissionalidade se deva basear apenas na sua experiência quotidiana, mas, como afirma Gimeno (1995), na

"(...) análise da educação como *praxis*, isto é, como prática que se desenvolve em contextos reais, carregada de intenções e de interpretações subjectivas, construídas por diversos actores e reflectida em usos de natureza prática" (p. 79).

A importância do conhecimento prático para a qualidade da acção profissional dos professores tem sido, aliás, realçada, na medida em que embora ele resulte fundamentalmente da experiência, corresponde não só a um conhecimento na acção mas, desejavelmente, a um conhecimento que é interrogado pelos processos de reflexão na e sobre a acção (Schön, 1983, 1991), isto é, a um conhecimento construído a partir da prática e da reflexão sobre a prática. Berjaard e Verlopp (1996) consideram mesmo que ele pode ser entendido como "the core of teaching quality" (p. 275). A construção deste tipo de conhecimento tem sido relacionada com o desenvolvimento daquilo que Berliner (1986) definiu como *pedagogical expertise* que poderemos traduzir, com Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), por excelência ou mestria do professor. O próprio Berliner (1986) se refere ao conhecimento prático dos professores, afirmando que, embora ele tenda a ser socialmente desprestigiado por ser "meramente prático", corresponde a um conhecimento altamente complexo e essencial ao desenvolvimento de práticas docentes de qualidade[80].

5.2.1. DUAS CORRENTES DE REFERÊNCIA NO ESTUDO DO CONHECIMENTO E TEORIAS PRÁTICAS

Dentro da investigação do conhecimento prático é possível distinguir duas correntes principais, a primeira das quais representada por Elbaz, por Connelly e Clandinin, e pelos trabalhos desenvolvidos sob a sua orientação, e a segunda baseada em Schön e na sua epistemologia da prática, e nos seus desenvolvimentos por Munby, Russell e outros autores canadianos (Fenstermacher, 1994).

[80] Berliner formulou um modelo de desenvolvimento de um desempenho exemplar (*Development of Exemplary Performance*), em que são definidos cinco estádios no desenvolvimento dos professores (noviço, nível do iniciado avançado, nível da competência, nível da proficiência e nível da excelência), enfatizando justamente a aquisição progressiva do que designa de *craft knowledge* como uma dimensão essencial do desenvolvimento profissional. Acerca deste conhecimento construído na profissão, afirma Berliner (1994) "the craft knowledge of the expert pedagogue is no different in kind [referindo-se à sua comparação com o conhecimento prático de outros profissionais altamente valorizados socialmente], but it is clear that it is not always as valued by society. Nevertheless, it is a unique form of knowledge. It is complex, acquired slowly, and learned only through hard work and reflection on that work" (p. 123).

5.2.1.1. OS CONTRIBUTOS DE ELBAZ E DE CONNELLY E CLANDININ

Um dos primeiros trabalhos que se centrou no estudo do conhecimento prático dos professores foi realizado por Elbaz (1983). Esta autora procurou, através do estudo em profundidade de uma professora, identificar as componentes e a organização interna do que designou como o seu "conhecimento prático", tendo através desse estudo de caso formulado a distinção entre os conteúdos, a orientação e a estrutura desse conhecimento.

No que diz respeito aos conteúdos, Elbaz (1983) distinguiu cinco categorias, a saber: o conhecimento de si próprio (valores, crenças, metas pessoais); o conhecimento do meio escolar (classe, relações com os colegas, com a administração...); o conhecimento da sua área de conteúdo ou da matéria leccionada (entendida como um corpo organizado de conhecimentos); o conhecimento no domínio do currículo (objectivos, necessidades dos alunos, prioridades, função das diversas matérias); e, por último, o conhecimento da instrução (métodos de ensino, teorias de aprendizagem, processos de avaliação). Elbaz (1983) apontou ainda cinco orientações que podem ser distinguidas no conhecimento prático, diferenciadas em função da utilização que o professor faz desse conhecimento: a orientação situacional (utiliza-o na resolução de situações imediatas); a orientação pessoal (utiliza-o para dar significado pessoal ao que faz); a orientação experiencial (utiliza-o como projecção da sua experiência pessoal nas situações específicas que vive); a orientação teórica (utiliza-o para a partir dele analisar os conhecimentos teóricos, a sua validade e instrumentalidade para a prática); e, a orientação social (utiliza-o como meio relacional, como forma de se aproximar ou afastar relativamente aos colegas, pais, outros professores).

Por último, relativamente ao trabalho de Elbaz, importa referir os três níveis de organização que identificou no conhecimento prático, os quais considera estarem sistematicamente relacionados: as regras da prática, os princípios práticos e as imagens. As regras da prática são declarações breves, claramente formuladas, prescrevendo como agir em situações de ensino que ocorrem com frequência e são concretas, funcionando como directivas específicas para a acção. Os princípios práticos apresentam um carácter mais geral, expressando proposições de carácter deliberativo e consciente que transcendem a simples aplicação de regras a situações ou momentos específicos. Sendo derivados da experiência pessoal e implicando uma finalidade numa forma reflexiva, os princípios práticos costumam configurar-se como uma projecção, desenvolvida

conscientemente pelo professor, da teoria (ou de algum princípio teórico) na prática. Nesse sentido podem ser desenhados para guiar as acções do professor ao mesmo tempo que fornecem razões que as justificam. Finalmente, as imagens são quadros mentais que o professor gera intuitivamente acerca de como o bom ensino deve ser ou parecer, nessa medida contendo a sua perspectiva pessoal acerca das questões educativas. Geralmente exprimem-se através de afirmações breves e metafóricas ou de analogias, integrando sentimentos, crenças, valores, etc.

Para Elbaz (1983, 1991) o que a sua investigação mostrou foi, fundamentalmente, que os conhecimentos em que os professores se baseiam não consistem em teorias ou proposições empiricamente validadas, mas num conjunto agregado de saberes experienciais e de saberes teóricos, que se traduz num conhecimento dirigido para a acção, um "saber como fazer as coisas", que vai sendo adquirido através da experiência e da sua problematização e reflexão.

Uma abordagem idêntica tem sido desenvolvida por Connelly e Clandinin, embora estes autores adoptem a expressão "conhecimento pessoal prático" (Clandinin, & Connelly, 1987, 1996, 2000; Connelly & Clandinin, 1988). Esta ênfase na dimensão pessoal e idiossincrática do conhecimento prático constitui, aliás, para Carter (1990), o traço distintivo da abordagem destes autores. O trabalho desenvolvido por Connelly e Clandinin tem sido por eles fundamentalmente justificado em termos da sua insatisfação perante o descrédito com que, em geral, tendem a ser encarados os saberes dos professores. A este respeito afirma Clandinin (1986) "teachers are, at best, viewed as adjusters or adapters of externally imposed knowledge (...) [they] are commonly acknowledge as having had experience but they are credited with little knowledge gained from that experience" (pp. 8-9).

Centrando-se na conceptualização do conhecimento experiencial dos professores, e entendendo que o conhecimento que é extraído tanto das experiências pessoais como profissionais se organiza em imagens, as quais se convertem num recurso para compreender como pensam os professores, estes autores têm sobretudo trabalhado ao nível das metodologias de indagação desse conhecimento, procurando redefinir o papel dos professores no próprio processo de investigação e privilegiar o desenvolvimento de abordagens narrativas em projectos de investigação colaborativa (Clandinin, Davies, Hogan, & Kennard, 1993; Clandinin, & Connelly, 2000). A sua investigação também se tem situado especificamente ao nível do currículo (Connelly & Clandinin, 1988), abordando-o, numa perspectiva narrativa, como estando inextrincavelmente ligado às

noções de experiência e de situação. Retomando de Dewey a noção de que estudar a educação é estudar a vida, as suas epifanias, rituais, rotinas, metáforas e acções correntes (Clandinin & Connelly, 2000), os autores encaram a construção do currículo como uma narrativa de experiências situadas, não apenas num tempo e contexto imediatos, mas num fluir que define o seu carácter direccionado e biográfico. Na construção curricular, afirmam Connelly e Clandinin (1988), a compreensão pelo professor da sua própria narrativa é uma metáfora para compreender o currículo dos alunos.

As perspectivas de Elbaz, de Connelly e Clandinin, e genericamente as conceptualizações em torno do "conhecimento prático" dos professores, têm merecido algumas críticas. Liston e Zeichner (1997), por exemplo, consideram que em contraste com as perspectivas "sombrias" que em geral têm marcado a apreciação dos conhecimentos dos professores, as de Elbaz e de Connelly e Clandinin parecem "quase elogiosas", considerando que estas perspectivas não aprofundam de forma suficiente aspectos ligados aos contextos sociais e organizacionais em que a experiência tem lugar e onde o conhecimento é construído, bem como ao impacto das respectivas crenças sociais, culturais e políticas, implícitas ou explícitas.

Também a utilização do termo "conhecimento" para se referir ao conjunto de assunções em que os professores baseiam o seu desempenho profissional, foi contestada por alguns autores. Barnes (1992), por exemplo, referindo-se ao trabalho de Elbaz (1983), considera que seria mais útil perspectivá-lo como "modelos" ou "quadros" (*frames*), já que esta designação, ao contrário da de "conhecimento", sugere claramente a sua essência valorativa e dinâmica[81]. Além disso, este autor critica ainda o facto de nas categorias definidas por Elbaz não se observar uma categoria relativa ao "conhecimento dos alunos", considerando que a capacidade do professor para identificar as aprendizagens que os alunos poderão realizar é uma competência central de ensino e é distinta de uma compreensão mais geral relativa aos métodos de ensino.

Apesar destas críticas, a tese de Elbaz é, ainda hoje, considerada promissora para a organização de um sistema conceptual que permita a investigação do conhecimento prático dos professores (Marlatt, 2001), sendo também considerada a imagem mais completa e elaborada acerca deste tipo de conhecimento (Zabalza, 1994).

[81] Barnes (1992) define o conceito de *frame* como "the underlying assumptions that influence teacher's actions in the classroom" (p. 10), considerando que este conceito pode ser utilizado para compreender o modo como os professores percebem e executam as suas tarefas profissionais: "The term 'frame' is used to refer to the clustered set of standard expectations through which all adults organize, not only their knowledge of the world but their behaviour in it. We might call them 'the default settings of our daily lives'" (p. 16).

5.2.1.2. O CONTRIBUTO DE SCHÖN

Uma segunda linha de investigação deriva do trabalho de Donald Schön (1983, 1991). Embora a abordagem de Schön e da corrente a que deu origem (cf., por exemplo, Russell & Munby, 1992) represente um contributo essencial para a compreensão do que temos vindo a designar como o conhecimento prático dos professores/educadores, ela constitui uma abordagem bastante específica e refere-se genericamente ao conhecimento profissional, que Schön prefere designar como "conhecimento-na-acção". A revisão das principais obras de Schön permite, de acordo com Isabel Alarcão (1996), identificar o modo como a sua abordagem se estrutura em torno do interesse por três temas fundamentais, a saber, o conceito de profissional eficiente, a relação entre teoria e prática e, por último, a temática da reflexão e da educação para a reflexão.

Baseando-se no pragmatismo de Dewey e nos seus próprios trabalhos com diversos profissionais (arquitectos, psicoterapeutas, músicos e engenheiros), Schön (1983) critica o que designa como o paradigma da racionalidade técnica, afirmando que, sob essa perspectiva, a prática profissional é essencialmente vista como um processo de resolução de problemas, através da escolha, de entre os meios disponíveis, da melhor solução. Todavia, afirma Schön (1983), esta abordagem ignora a natureza contextual dos problemas profissionais e do processo em que o profissional se envolve para os resolver:

> In real-world practice, problems do not present themselves to the practitioner as givens. They must be constructed from the materials of problematic situations which are puzzling, troubling, and uncertain (...) Even when a problem has been constructed, it may escape the categories of applied science because it presents itself as unique or unstable (Schön, 1983, pp. 40-41).

As limitações do paradigma da racionalidade técnica levam Schön (1983, 1991) a caracterizar o conhecimento profissional como um "conhecimento-na-acção" e a propôr uma "epistemologia da prática", que toma como referência a noção de que há aprendizagens fundamentais que se geram na prática e nos processos de reflexão que lhe estão associados.

Para Schön (1983) os profissionais adquirem um conhecimento tácito através de um processo de reconhecimento de rotinas e de padrões, sem que eles reflictam sobre esse processo de construção de conhecimento, sendo o facto de se depararem com circunstâncias incertas, singulares e inesperadas que estimula a sua reflexão sobre o que fazem e como fazem, ou o que designa de reflexão-na-acção (*reflection-in-action*). Esta reflexão-na-acção implica que o profissional desenvolva um conhecimento-na-acção

(*knowing-in-action*), que corresponde a um processo contínuo de desenvolvimento e confrontação de hipóteses através do encontro com certo tipo de situações que adquirem alguma estabilidade na sua prática profissional.

> As long as his practice is stable, in the sense that it brings him the same type of cases, he becomes less and less subject to surprise. His knowing-in-practice tends to become increasingly tacit, spontaneous, and automatic, thereby conferring upon him and his clients the benefits of specialization (Schön, 1983, p. 60).

A reflexão-na-acção corresponde, para Schön (1983), a uma sequência de "momentos", que sinteticamente podemos descrever do seguinte modo, tomando como referência a actividade docente: 1. perante uma determinada situação da sua prática o professor dá uma resposta espontânea e baseada em rotinas organizadas previamente; esta resposta revela um conhecimento-na-acção que é fundamentalmente tácito, formulado espontaneamente, sem reflexão consciente; 2. as respostas baseadas em rotinas produzem um efeito não esperado, que não se enquadra nas categorias do conhecimento-na-acção do professor, e esse efeito inesperado suscita a sua atenção; 3. esta surpresa suscita uma reflexão durante a acção; esta reflexão é até certo ponto consciente, embora possa não ser susceptível de ser verbalizada; 4. a reflexão-na-acção adquire assim uma função crucial, na medida em que, questionando a estrutura do conhecimento-na-acção, introduz a reflexão sobre o pensamento organizado em torno da situação inesperada que o professor enfrentou; 5. a reflexão dá lugar à experimentação, levando o professor a pensar e experimentar novas acções, numa tentativa de verificar o conhecimento provisional que organizou na acção. Todavia, tanto a reflexão-na-acção como o conhecimento-na-acção constituem processos que podem ocorrer sem que o professor os consiga verbalizar. Como afirma Montero (2001):

> Una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y outra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que seamos capaces de producir una buena descripción verbal de ella; e incluso outra cosa distinta es reflexionar acerca de la descripción producida (Montero, 2001, pp. 169-170).

Esta distinção é importante para se compreender outro conceito crucial na abordagem de Schön (1983), o conceito de "reflexão-sobre-a-acção" (*reflection-on-action)*. Enquanto que a reflexão-na-acção, pode ser descrita, usando expressões de Isabel Alarcão (1996), como a conversa que entabulamos com a situação, a reflexão-sobre-a-acção corresponde à reconstrução mental da acção, à sua análise retrospectiva.

Finalmente, reflexão-na-acção e reflexão-sobre-a-acção, entendidos como dois momentos interligados, vêem o seu valor epistémico reforçado, se uma outra actividade

ocorrer: a reflexão sobre a reflexão-na-acção (*reflection on reflection-in-action*). Para Schön (1983) é esta capacidade de reflexão que permite ao profissional progredir e construir a sua formal pessoal de conhecer, e adquirir uma competência para agir com eficiência e profissionalismo em situações indeterminadas e singulares, construindo um conhecimento que, emergindo da prática e sendo essencialmente tácito, se torna num conhecimento inteligente porque reflectido.

Como afirmam Munby e Russell (1992), o trabalho de Schön representa um contributo importante nomeadamente para se avançar sobre a afirmação, como mero *slogan*, de que os "professores aprendem com a experiência". Existindo acordo em que a epistemologia da prática de Schön tem subjacente não uma visão instrumental do conhecimento como aplicação de saberes científicos, mas uma concepção construtivista das situações que os professores enfrentam e dos conhecimentos que através delas geram (Smyth, 1987; Alarcão, 1996; Montero, 2001), a sua conceptualização representa um contributo fundamental não só para a abordagem do conhecimento prático dos docentes, mas mais genericamente para o domínio da formação e do seu desenvolvimento profissional.

5.3. ESTUDOS REALIZADOS COM EDUCADORES DE INFÂNCIA

O início do estudo das crenças e teorias implícitas dos educadores, nos anos 70 (séc. XX), está estreitamente relacionado com os esforços para aumentar a qualidade dos programas de educação de infância, bem como com a investigação acerca dos efeitos dos currículos.

Na verdade, os primeiros estudos que se debruçaram sobre esta questão tomaram as crenças dos educadores como uma, entre outras, das variáveis que poderiam afectar a qualidade das interacções entre o educador e as crianças, e em geral a qualidade das suas intervenções. Neste sentido, as crenças tendiam a ser apreciadas tomando como referência a especificidade do programa adoptado pelo educador, em especial a sua fundamentação teórica, sendo considerado que uma das formas de comparar a eficácia desses programas consistia em avaliar não só os comportamentos dos educadores mas também o sistema de valores e as crenças em que eles se baseavam. Esta linha de investigação enquadra-se na tradição predominante na época, no domínio da educação de infância, de os programas consistirem em prescrições de acções a serem implementadas, prescrições que eram essencialmente formuladas a

partir de princípios teóricos da psicologia do desenvolvimento. O progressivo reconhecimento de que a implementação do currículo é mediado pela sua reconstrução pelo educador, relacionando-se nomeadamente com os seus construtos e crenças acerca do modo como as crianças aprendem e se desenvolvem e acerca do tipo de experiências que facilitam tais processos, levou a que algumas investigações se centrassem quer na elucidação das crenças educacionais e teorias implícitas dos educadores quer na relação que se estabelece entre essas crenças e as práticas efectivamente desenvolvidas por eles. O aparecimento deste tipo de estudos foi também influenciado pela investigação, entretanto produzida, no âmbito do paradigma do pensamento do professor, na medida em que progressivamente havia sido evidenciado que a acção educativa consistia numa actividade complexa, situada e cheia de contradições, e que para a compreender se tornava necessário indagar não apenas os processos de pensamento que se associam a essa acção, mas a dimensão tácita e implícita das ideias e saberes por ela mobilizados (Williams, 1996).

Um dos estudos pioneiros neste domínio foi realizado por Verma e Peters (1973). Estes autores desenvolveram uma escala de auto-avaliação de crenças e uma grelha de observação de práticas, com base nos princípios da teoria cognitivo-desenvolvimental de Piaget e nos princípios da teoria da aprendizagem operante. Esses instrumentos foram aplicados a 38 educadoras de infância, tendo os autores verificado não ser possível discernir uma orientação teórica clara, quer ao nível das suas crenças quer ao nível das práticas. Além disso, os resultados indicaram ainda que as educadoras tendiam a revelar crenças congruentes com os princípios piagetianos mas práticas congruentes com os princípios operantes. Estes resultados levaram Verma e Peters (1973) a concluir que a teoria era pouco utilizada pelos educadores como quadro de referência para as suas práticas e a defender uma maior ênfase na sua educação formal, como forma de contrariar o que definiram como uma forma inconsistente de agir na actuação diária: "Theory provides a guideline for planning and acting in consistent ways (...) Operating without theory is coping; i.e., dealing with each situation as it arises" (Verma & Peters, 1973, p. 53). Apesar de estes autores enfatizarem sobretudo a importância da formação dos educadores no âmbito de um modelo teórico consistente, a incongruência entre crenças e práticas passou a ser o aspecto mais realçado do seu estudo.

Num estudo com objectivos semelhantes, Porter (citado em Charlesworth et al., 1991) investigou as crenças e práticas de educadores de infância de acordo com três tipos de orientações teóricas: a maturacionista, a comportamentalista e a cognitivo-desenvolvimental. Utilizando a abordagem de estudo de caso e entrevistas não

estruturadas, o autor investigou as crenças de cinco educadoras, descritas pelos pares como profissionais de sucesso, tendo concluído, ao contrário de Verma e Peters (1973), que embora estas educadoras não utilizassem uma terminologia teórica na formulação das suas crenças, elas podiam ser enquadradas nas categorias teóricas anteriormente definidas.

Embora estes estudos constituam exemplos da tentativa de tomar em linha de conta a dimensão relativa à influência das formulações ou teorias implícitas dos educadores na definição das suas práticas, eles assumem sobretudo uma concepção do currículo como aplicação da teoria (em especial da teoria psicológica), correspondendo na formulação de Schoonmaker e Ryan (1996) a modelos descendentes (*top-down*). Neste contexto, eles denotam uma concepção dos processos cognitivos do educador como mediadores da relação entre a variável "comportamento do professor" e a variável "respostas do aluno", não se distanciando, sob esse aspecto, das investigações processo-produto (Ross, Cornett & McCutcheon, 1992).

Na verdade, a conclusão mais enfatizada nos estudos iniciais parece ser a de que os educadores necessitariam de uma educação formal, que lhes permitisse agir sobretudo como implementadores de currículos claramente formulados a partir de uma determinada orientação teórica. O facto de uma parte dos estudos sobre as crenças dos educadores tender a indicar a existência de discrepâncias entre as crenças reportadas e as práticas efectivamente desenvolvidas, levou à associação entre a ausência de uma base teórica clara (entendida numa perspectiva *top-down*), e a ausência de eficácia dos programas. Miller (1991), por exemplo, a propósito dos programas de intervenção precoce, considera que um dos maiores problemas na investigação da sua eficácia se relaciona com o facto de os programas não produzirem resultados que sejam atribuídos de forma diferencial a teorias particulares do desenvolvimento, que possam ser empiricamente validados noutros contextos. Neste sentido, a ausência de uma clara base teórica, de inspiração psicológica, estaria associada com a ausência de eficácia dos programas. Daí que, na perspectiva de Miller (1991), o aumento dessa eficácia dependa de um reforço de formação dos técnicos que lhes permita compreender como transferir a teoria para a prática. Num sentido idêntico também Charlesworth, Hart, Burts e Hernandez (1991) concluem, em relação a este tipo de estudos, que os seus resultados indicam que, a menos que os educadores tenham formação para ensinar dentro de um quadro teórico fortemente prescritivo do desenvolvimento de práticas, é muito provável que as suas crenças não sejam congruentes com as práticas que efectivamente desenvolvem.

Outros estudos realizados na década de 80 (séc. XX) centraram-se sobretudo em aspectos específicos das crenças e das práticas dos educadores. Smith e Shepard (1988), por exemplo, exploraram, através de um estudo qualitativo, aspectos relacionados com as crenças e decisões de educadores em jardim de infância relativas à retenção das crianças, tendo verificado que as suas crenças acerca da "prontidão" (*readiness*) para a escola poderiam ser descritas e ordenadas em função da dimensão que designaram de "nativismo", situando-se num extremo os educadores que concebiam a maturação biológica como o factor explicativo do desenvolvimento da criança e da sua capacidade para transitar para a escolaridade formal, e no outro extremo os educadores que valorizavam sobretudo factores ligados ao ambiente, nomeadamente variáveis familiares. Smith e Shepard (1988) verificaram que essas crenças se relacionavam directamente com a apreciação que os educadores faziam da maturidade das crianças, e com as decisões relativas à sua retenção no jardim de infância ou à transição para a escola. Estes autores concluíram ainda que, em geral, as crenças dos educadores revelavam consistência e coerência interna, e também que as crenças tendiam a ser semelhantes entre educadores a trabalharem na mesma instituição, sugerindo a influência de variáveis contextuais.

Mais recentemente, Stipek e Byler (1997) investigaram a relação existente entre as crenças de 60 sujeitos (educadores e professores do ensino básico) acerca do modo como as crianças aprendem, acerca dos objectivos da educação pré-escolar, das políticas relativas à iniciação na escolaridade, avaliação e critérios de retenção. A sua satisfação em relação às práticas correntes e pressões para a mudança, bem como as suas práticas efectivas, foram também avaliadas, tendo os resultados evidenciado, para os educadores, associações significativas entre crenças, finalidades e práticas, e também alguma congruência em relação às suas posições políticas, que se enquadravam nos recentes debates entre abordagens centradas na criança *versus* abordagens mais didácticas. Já os resultados obtidos com os professores indicaram poucas das associações consideradas previsíveis pelos autores. Quase todos os professores que indicavam que não eram capazes de implementar o programa que acreditavam ser apropriado, consideravam haver muitas pressões para desenvolverem programas demasiado académicos e apontavam os pais como a maior fonte de pressão. Num outro estudo recente, Muzevich (1999) investigou também as crenças e práticas de 168 educadores em relação à aprendizagem da literatura e escrita no jardim de infância, concluindo que os educadores tendiam a valorizar mais a literacia emergente do que a

instrução directa, e também que as suas práticas neste domínio tendiam a ser congruentes com as suas crenças.

Uma outra linha de investigação, com expressão sobretudo nos EUA, tem procurado essencialmente relacionar as crenças e as práticas dos educadores com os pressupostos subjacentes às práticas desenvolvimentalmente adequadas (DAP), tal como foram definidas pela NAEYC (Bredekamp, 1987; Bredekamp & Copple, 1997). Estes estudos têm procurado evidenciar a natureza das crenças dos educadores que trabalham em programas DAP, por comparação com educadores que desenvolvem práticas consideradas "tradicionais", caracterizadas por serem mais centradas no educador e mais orientadas por objectivos académicos. A maioria destes estudos tem sido orientada pela questão da avaliação dos efeitos das DAP, na medida em que a investigação da adequação desenvolvimental das crenças dos educadores, e a sua relação com as práticas por eles efectivamente desenvolvidas, foi considerada uma medida para aprofundar a avaliação da qualidade dessas práticas. A consistência entre crenças e práticas tornou-se assim um objectivo central nestes estudos.

Dois dos estudos mais divulgados nesta área foram os realizados respectivamente por Charlesworth, Hart, Burts e Hernandez (1991) e por Charlesworth, Hart, Burts, Thomasson, Mosley e Fleege (1993).

No primeiro os autores desenvolveram um questionário baseado nas orientações da NAEYC, *The Teacher Questionaire*, tendo em vista a recolha de informação relativa à adequação desenvolvimental das crenças e práticas dos educadores. As duas sub-escalas que compunham o questionário (o *Teachers' Beliefs Scale* e o *Instructional Activities Scale*), foram então aplicadas a 113 educadores a trabalharem em jardim de infância, tendo os seus resultados indicado a existência de correlações positivas, embora moderadas, entre crenças e práticas adequadas. Os educadores que apresentavam crenças e práticas congruentes com as DAP eram descritos como tendo maior controlo sobre o planeamento e desenvolvimento da sua acção, e ainda como tendo mais formação, maior capacidade de afirmar e defender as suas convicções e sustentar as suas práticas em teorias coerentemente articuladas. Contudo, a moderação da correlação positiva entre práticas e crenças adequadas, e a verificação de uma correlação bastante mais significativa entre crenças e práticas não adequadas, foram interpretadas pelos autores como uma indicação de que as respostas dos educadores aos itens "desadequados" poderia constituir um preditor mais forte daquilo que realmente se passaria nas suas práticas educativas. Para os autores estes resultados apoiam as

conclusões de Verma e Peters (1973) de que as crenças afirmadas pelos educadores tendem a ser mais adequadas de um ponto de vista desenvolvimental do que as práticas por eles efectivamente desenvolvidas.

Num estudo posterior, Charlesworth, Hart, Burts, Thomasson, Mosley e Fleege (1993) procuraram alargar e validar o questionário anteriormente construído, aplicando uma nova versão, com algumas alterações, a 204 educadores em jardim de infância. A recolha de dados consistiu ainda na observação de 20 salas de actividades. Os resultados obtidos revelaram-se concordantes com os que haviam sido obtidos no primeiro estudo, mantendo-se, por um lado, a relação significativa mas moderada entre crenças e práticas adequadas, e, por outro, uma relação estatística bastante mais consistente entre as crenças e práticas consideradas não adequadas, o que levou os autores a afirmarem: "This may indicate that when it comes to inappropriate practices these teachers were more likely to teach in line with their beliefs" (p. 272). À semelhança das conclusões apresentadas para o estudo anterior, Charlesworth et al. (1993) concluem que a importância atribuída explicitamente pelos educadores às práticas desenvolvimentalmente adequadas é maior do que aquilo que as suas práticas efectivamente reflectem.

Outros estudos têm, entretanto, sido realizados no âmbito das práticas recomendadas pela NAEYC, tendo alguns deles replicado as conclusões gerais dos estudos anteriormente descritos (Doliopoulou, 1996; Jones & Gullo, 1999; Smith & Croom, 2000). Todavia, esta linha de investigação tem suscitado algumas críticas, que estão directamente relacionadas com as reservas com que as orientações da NAEYC têm sido encaradas como orientações válidas para todos os programas de educação de infância. Os próprios autores do último estudo (Charlesworth et al., 1993) fazem-lhes referência, afirmando que a definição de práticas desenvolvimentalmente adequadas é uma questão ainda em debate, e aludindo ao facto de alguns autores questionarem nomeadamente a sua aplicabilidade a todos as crianças numa cultura diversa como a norte-americana. Apesar disso, Charlesworth et al (1993) consideram as DAP como um construto válido, na medida em que a essência da *individual appropriateness* (p. 274) incluiria a consideração de diversos factores tais como o género, a cultura e o desenvolvimento[82].

O debate sobre a definição de critérios universais de qualidade tem retomado a questão da incongruência verificada entre crenças e práticas dos educadores numa outra

[82] Cf. capítulo 2, ponto 2.2.1. deste trabalho.

perspectiva que ultrapassa a simples verificação de que é mais fácil ter crenças ou princípios "adequados" do que efectivamente implementá-los. McMullen (1999) oferece a este propósito uma interessante análise, considerando que existem diversas razões para que os educadores formulem crenças consistentes com as DAP sem que as implementem nas suas práticas, e que essas razões se referem aos factores identificados como mediadores entre crenças e práticas dos educadores. Efectivamente tem sido reconhecido que estes factores se relacionam não apenas com aspectos ligados aos contextos em que os educadores efectivamente desenvolvem as suas práticas (Nelson, 2000), mas também com aspectos ligados com as experiências do educador no domínio da formação, da prática e do seu próprio desenvolvimento como profissional. Ernest (2001) apresenta também a este respeito uma importante análise crítica em relação à questão das metodologias utilizadas na investigação das crenças relacionadas com as DAP, argumentando que os resultados que nesta área têm sido obtidos têm sido determinados pelo recurso a metodologias que replicam a dicotomia redutora entre práticas apropriadas e não apropriadas, não permitindo aprofundar a compreensão dos verdadeiros valores e crenças dos sujeitos inquiridos.

Outros estudos com educadores de infância têm vindo a ser realizados desde a década de 70 (séc. XX) indagando, através de abordagens diversas, aspectos das interpretações e conceptualizações dos educadores, que se associam às decisões que tomam e às práticas que desenvolvem.

Berlak, Berlak, Bagantos e Midel investigaram, em 1975, os construtos, valores e crenças de educadores ingleses, tendo observado que as suas acções se baseavam frequentemente em valores e construtos contraditórios e conflituais, e não num conjunto consistente de valores, correspondendo as suas acções a formas de resolverem dilemas, em geral associados a situações particulares. Os autores verificaram, todavia, que o que poderia parecer inconsistente nas práticas destes educadores se tornava mais perceptível como resposta profissional e racional, quando era visto justamente no contexto dos dilemas a que os educadores faziam face. Num outro estudo, realizado em 1976, Bussis, Chittendon e Amarel, utilizaram a noção de "construto pessoal" de Kelly (1955), para investigarem as representações de um grupo de educadores e professores relativas aos seus contextos educativos e ao currículo. Tendo recolhido os dados através de entrevistas, as respostas dos educadores e professores foram analisadas e organizadas em categorias acerca do currículo, compreensão das crianças, percepções do ambiente educativo e percepções do apoio obtido dos supervisores, tendo esta categorização sido sujeita à confirmação por parte dos entrevistados. O sistema de

construtos obtido através deste estudo foi considerado pelos autores como análogo às teorias implícitas dos professores identificadas noutros estudos. Com base neste estudo, Halliwell investigou também, em 1980, os construtos de três educadores acerca do currículo, verificando que cada um desses educadores apresentava construtos diferentes e que as suas práticas poderiam ser compreendidas em função da particularidade das suas concepções pessoais acerca do currículo (cf. Spodek, 1988a, 1988b).

Também Spodek realizou investigações nesta área (Spodek, 1987, e Spodek & Rucinski, 1984, citados em Spodek, 1988a), centrando-se na indagação das crenças educacionais ou teorias implícitas de um grupo de 9 profissionais (6 educadores e 3 professores do primeiro nível do ensino básico), procurando relacionar as suas práticas com as "teorias de acção" (Argyris) subjacentes às suas decisões e acções práticas. Admitindo que este estudo pretendia sobretudo constituir um instrumento heurístico, visando a identificação de temas, preocupações e hipóteses a serem testadas no futuro (Spodek, 1988b), ele foi estruturado em torno das seguintes questões: é possível identificar nos educadores de infância um sistema de construtos, teorias ou crenças profissionais?; com que dimensões do papel se relacionam os construtos ou teorias identificados?; existem padrões de variação individual nas crenças ou teorias que podem ser encontradas nos educadores?; tais padrões fornecem um perfil consistente para o educador? A partir desta investigação foram esboçadas algumas conclusões, de que destacamos: 1. apenas um pequeno número das teorias implícitas identificadas era comum aos sujeitos em estudo, indicando a sua natureza essencialmente pessoal; 2. a maioria dessas teorias relacionava-se directamente com aspectos do funcionamento do grupo e do processo educativo; 3. as decisões dos educadores/professores baseavam-se, em igual proporção, no que os autores designaram como teorias baseadas em valores (*value-oriented theories*) e em teorias técnicas (*technical theories*); 4. as teorias implícitas baseadas em valores pareciam ser difíceis de modificar pelos resultados da investigação ou por novos dados da teoria educacional ou desenvolvimental; 5. nos educadores que trabalhavam com crianças mais novas não foram identificadas teorias acerca da avaliação, enquanto nos professores não se observaram teorias acerca do jogo ou das características das crianças (Spodek, 1988a, 1988b).

A partir deste, e de outros estudos realizados nesta área, a conclusão que se foi desenhando foi a de que, tal como em relação aos professores em geral, também no caso dos educadores os seus processos de pensamento constituem uma dimensão importante para a compreensão das suas práticas, e que os educadores desenvolvem crenças, teorias implícitas (ou sistemas de crenças) e saberes práticos que constituem

uma base não apenas para as acções que desenvolvem mas também para a sua própria interpretação das suas experiências e práticas educativas. Spodek (1988b) realça a importância deste tipo de investigações no âmbito da educação de infância, considerando que elas permitem justamente aprofundar a natureza profissional da acção do educador e compreender os seus fundamentos. Contestando, à semelhança de outros autores já mencionados, o facto de durante muito tempo uma boa parte dos formadores de educadores terem visto este campo como uma aplicação prática do campo científico do desenvolvimento da criança (por exemplo, Caldwell, 1984), e por consequência terem assumido que fornecer um conhecimento crescente no domínio da investigação e teoria do desenvolvimento da criança levaria a uma melhoria do trabalho dos educadores, Spodek (1988a, 1988b) aproxima-se das teses de Clandinin e Connelly (1987) e de Elbaz (1983), referindo-se às decisões dos professores como "oportunísticas" e baseadas no conhecimento prático, concordando com a ideia de que os educadores não parecem apoiar-se em teorias desenvolvimentais quando estão a tomar decisões, mas antes depender de teorias que eles desenvolveram tanto com base em experiências práticas como com base em conhecimentos formais que adquiriram na sua formação.

Este saber imbricado e experiencial dos educadores, e o carácter eclético não apenas das suas práticas (Evans, 1982) mas também das suas crenças e teorias implícitas, foi ainda sendo afirmado através de outros estudos.

Genishi (1992), numa abordagem narrativa centrada nas "histórias" de um grupo de educadoras acerca das suas práticas (centrando-se essa narrativa no modo como elas avaliavam as crianças e o currículo), verificou que as educadoras, embora englobassem diversas referências a teorias ou aspectos de teorias formais psicológicas ou educacionais, utilizavam essas fontes teóricas de forma eclética, combinando-as com os conhecimentos adquiridos através das suas próprias experiências. A organização de teorias da prática através deste processo é o aspecto mais realçado pela autora, que conclui do seu estudo que a questão que permanece em discussão é sobretudo a da relação entre teoria e prática. Genishi (1992) sugere o poder da investigação narrativa para a indagação das práticas e das teorias da prática dos educadores como um meio não apenas de aprofundar a compreensão da ligação entre teoria e prática, mas também de favorecer a reflexão e a transformação de assunções tomadas como certas: "we tell stories to link theory and practice, as some collaborators have done here, and to challenge theories some have acccepted for years" (p. 202).

Numa investigação qualitativa, também de índole narrativa, Wien (1995) estudou cinco educadoras de infância a exercerem funções em contextos diversos, indagando a natureza e estrutura dos seus conhecimentos práticos em função de dois quadros de referência, que designou respectivamente de "práticas desenvolvimentalmente apropriadas" e "práticas centradas no educador" (*teacher dominion practices*). Através da apresentação destes casos, Wien (1995) concluiu, à semelhança de Genishi (1992), que as práticas e as concepções acerca das práticas destas educadoras tendiam a ser ecléticas, integrando aspectos dos dois quadros de referência por si considerados. Esse ecletismo é, contudo, entendido como uma expressão da multiplicidade que é inerente à concepção do ensino ou da educação como um acto dialógico (Bitzman, 1991, citado em Wien, op. cit.), cuja textura se define através do comprometimento com interacções e propósitos que são, na sua essência, diversos, complexos, e em muitos casos contraditórios. O ecletismo e as contradições ao nível, por exemplo, das crenças, valores e ideias teóricas que são tomados como quadros de referência, bem como as práticas que os condensam e simultaneamente encapsulam, são uma demonstração de como os educadores:

> (…) are sites of conflict: the early childhood becomes a set of contested selves (...) and this is part of the burden of stress of teaching, the teacher's worry whether she is 'doing the right thing'. To act at all she must have some notion that her actions fit some imagined rightness, a singular truth, even as she negotiates among incompatible or conflicting ones (Wien, 1995, p. 18).

Esta verdade singular, como lhe chama Wien (1995), nem sempre corresponde a um pensamento consciente, inscrevendo-se em muitos momentos da actuação do educador em rotinas de acção que aparentemente suscitam pouca reflexão-na-acção (Schön, 1983). Todavia, como Schön (1992) também afirma, referindo às emoções cognitivas implicadas na reflexão-na-acção, "é impossível aprender sem ficar confuso" (p. 85), o que sugere que a probabilidade de aumentar o carácter deliberativo de uma prática educativa, e a sua dimensão reflexiva, dependem em grande medida da possibilidade de o educador nomear essas verdades ou crenças, articulando visões de si e detalhes da prática que desenvolve, no processo de construção de significados da sua acção e do seu saber profissional.

Todavia, a percepção da prática como um conjunto de acções rotineiras que requerem pouca reflexão é ainda mais acentuada quando se considera a actuação do educador em creche. Sendo a investigação escassa nesta área, julgamos de interesse

descrever com algum detalhe os dois únicos estudos realizados em creche a que tivemos acesso.

No primeiro, realizado por Cassidy e Lawrence (2000), foram estudadas doze educadoras com níveis diversos de formação, duas das quais trabalhando com crianças em idade pré-escolar e as restantes dez com crianças com menos de três anos. As autoras examinaram as fundamentações apresentadas por essas educadoras relativamente às suas actividades e comportamentos, procurando explorar as suas habilidades para articularem as suas crenças (apreciadas através da obtenção de afirmações relativas à fundamentação das suas práticas) e identificarem as influências pessoais e profissionais que estariam relacionadas com a sua organização. Tomando como referência o modelo descrito por Clark e Peterson (1990) (interacções, pensamentos e decisões, por um lado, e teorias e crenças, por outro), foi pedido às educadoras que fornecessem uma fundamentação para as suas actividades, sob o pressuposto de que estas fundamentações permitiriam compreender a estrutura das suas crenças implícitas. Além disso, o estudo investigou a relação entre o nível de formação e os tipos de fundamentações apresentados pelas educadoras. Cassidy e Lawrence (2000) verificaram que apesar de a grande maioria das educadoras fornecerem explicações acerca das suas práticas, que foram entendidas como consistentes com as necessidades de desenvolvimento das crianças (em especial centradas em aspectos do seu desenvolvimento social e emocional), a maioria revelou-se incapaz de identificar as influências que estariam na origem dessas crenças, articulação que as autoras tomaram como um indicador da reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Tendo obtido indicação dessas influências em menos de 4% das fundamentações, Cassidy e Lawrence (2000) concluem que as educadoras, independentemente dos anos de formação formal, fizeram pouca reflexão (ou pelo menos foram incapazes de articular essa reflexão) acerca das suas práticas educativas. Além disso, as raras influências que as educadoras mencionaram foram esmagadoramente atribuídas à experiência, e não à formação, apesar de a maioria ter formação formal acima do ensino secundário. Ou seja, as educadoras apoiavam-se fortemente na experiência, quer pessoal quer profissional, para justificarem as suas práticas educativas, parecendo reflectir mais um conhecimento intuitivo do que conhecimento formal acerca do desenvolvimento da criança. Este dado foi interpretado por Cassidy e Lawrence (2000) como sendo consistente com as investigações que têm sugerido que as crenças dos professores parecem reflectir formas tácitas de conhecimento imbuídas de experiência.

Um outro estudo, realizado por Brownlee, Berthelsen, Irving, Boulton-Lewis e McCrindle (2000), centrou-se na explicitação de crenças de um grupo de seis educadoras de infância a exercerem funções em creche. Partindo do pressuposto de que o conhecimento teoricamente fundamentado acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças é necessário para o desenvolvimento de práticas profissionais eficazes, e de que tal conhecimento só pode ser desenvolvido quando as crenças ingénuas[83] são integradas com conteúdos teóricos, adquiridos através de formação inicial e contínua, as autoras pretenderam investigar as crenças das educadoras acerca das suas práticas, e em especial o modo como ideias "ingénuas" e ideias "teoricamente fundamentadas" emergiam para explicar e justificar as suas práticas. Como resultado dessa investigação, Brownlee et al. (2000) observaram que apenas duas das educadoras forneceram justificações teóricas acerca das suas práticas, ao longo de situações de rotina e não rotina, denotando coerência teórica nas suas explicações. As restantes educadoras, embora fornecessem um certo número de declarações teóricas condicionais, fizeram menos declarações "fundamentadas" e denotaram menor evidência de integração entre conhecimento "ingénuo" e "fundamentado", mostrando-se menos capazes de justificar por que usavam estratégias particulares nas suas práticas, e menor capacidade para definir, em termos teóricos e conceptuais, o que entendiam por "boas práticas". De acordo Brownlee et al. (2000), as educadoras que haviam apresentado mais crenças fundamentadas evidenciavam maior tendência para fornecerem cuidados de alta qualidade do que as que tinham revelado crenças ingénuas. As autoras sugerem algumas implicações do seu estudo para a formação dos educadores, afirmando que para facilitar a acomodação de novas ideias teóricas, os cursos de formação terão que considerar as crenças "ingénuas" dos formandos acerca do desenvolvimento e cuidado de crianças pequenas, e ajudá-los a integrar os novos conhecimentos com as suas crenças prévias. A formação dos educadores, afirmam ainda Brownlee et al. (2000), deverá encorajar a reflexão acerca das crenças implícitas, ajudar os formandos a avaliarem o valor de tais saberes e apoiá-los na sua reconstrução.

Tratando-se dos dois únicos estudos a que tivemos acesso que investigaram educadoras a exercerem funções em creche, é interessante notar que eles retomam questões que foram objecto das investigações iniciais nesta área, ou seja, a questão da relação entre crenças "adequadas" e "boas" práticas, e por consequência a ênfase na necessidade de aprofundar a formação académica e formal dos educadores em creche. Todavia, estes estudos parecem-nos introduzir essas questões sob um novo ângulo, na

[83] As autoras utilizam a expressão *naives beliefs* para designar as crenças pouco apoiadas em dados teóricos.

medida em que, embora seja enfatizada a ideia de "aquisição de saberes teóricos", se sugere fundamentalmente que os processos de formação constituam oportunidades de desenvolvimento de capacidade reflexiva sobre a prática, sendo especialmente enfatizada a utilização de estratégias que permitam a indagação pelos educadores (na formação contínua) ou futuros educadores (na formação inicial) das crenças implícitas que trazem e através das quais "filtram" as próprias experiências de formação. Este aspecto parece-nos especialmente importante no caso da formação para a creche, uma vez que nomeadamente os resultados descritos no primeiro estudo (Cassidy & Lawrence, 2000), poderão também ser apreciados à luz da "perseveração das crenças precoces" (Nisbett & Ross, 1980), já que parece provado que as crenças que se organizam precocemente tendem a ser mais difíceis de alterar (Anderson & Holt-Reynolds, 1995; Brownlee, 1998; Ho & Toh, 2000). Ora as crenças acerca da educação precoce enraízam-se em experiências pessoais também elas precoces, relativas à história pessoal de cada um de nós, podendo deduzir-se que, no caso da educação de infância, essas experiências constituem por si só um filtro através do qual o impacto da formação será mediatizado[84].

Por último, numa linha de investigação mais próxima da pesquisa etnográfica e interpretativa (cf. Denzin & Lincoln, 2000), alguns estudos, ainda que escassos, têm surgido no âmbito da educação de infância como estudos que procuram "trazer as vozes dos educadores de infância para o domínio público através de narrativas da sua prática educativa" (Vasconcelos, 1997, p. 33). Embora a questão específica relativa às crenças e teorias práticas constitua, neste estudos, apenas uma dimensão de uma narrativa mais vasta e biográfica, estes estudos representam um contributo essencial para a investigação do pensamento dos educadores, fornecendo quadros completos e aprofundados sobre o modo como esses educadores absorvem, geram, e articulam conhecimentos, crenças e valores no processo de construção das suas histórias, identidades e práticas profissionais.

[84] A reestruturação das crenças e do próprio conhecimento profissional tem sido, contudo, considerada difícil (cf. Nespor, 1987; Pajares, 1992; Prawat, 1992). Tillema (1999) num estudo realizado no âmbito da formação contínua de professores procurou testar (a) se a utilização de formação congruente com as ideias pré-existentes dos professores favoreceria a sua aprendizagem e desempenho num determinado domínio; (b) se fornecer aos professores elementos de informação diagnóstica inicial acerca dos seus conhecimentos e crenças resultaria em melhor aprendizagem na formação. Nesse estudo a formação foi realizada de acordo com três modelos de formação, cada um deles oferecendo uma solução diferente para o problema da reestruturação do conhecimento e das crenças dos formandos. Os resultados indicaram que as crenças dos professores filtram o processo de aquisição de conhecimentos e que quanto maior a correspondência entre as crenças dos professores e o que lhes era apresentado na formação maior a probabilidade de que a aprendizagem ocorra. Por outro lado, fornecer aos professores informação diagnóstica não comprovou ser uma estratégia efectiva para alcançar uma congruência maior entre as crenças dos professores e a formação. Por seu lado, Anderson e Holt-Reynolds (1995) oferecem-nos o relato de uma experiência interessante realizada no âmbito de uma disciplina de um curso de formação inicial de professores, em que justamente todo o processo formativo foi orientado no sentido de facilitar a articulação dos conteúdos da formação com as crenças e ideias prévias que os formados possuíam nos domínios da formação.

Um estudo de referência neste domínio é o que Yonemura (1986) realizou com uma educadora de infância. Numa investigação colaborativa e através de uma combinação de observações da prática dessa educadora e de discussões acerca dessa prática, Yonemura (1986) procurou compreender as suas ideias, valores e crenças, o modo como elas se relacionavam com a sua prática e os significados que lhes eram conferidos pelas crianças. O estudo desta educadora evidenciou que o seu conhecimento prático era um determinante tão importante na sua actuação como os seus conhecimentos formais, e ainda que a explicitação desse saber prático, e das crenças e valores com ele associados, constituía uma base para a compreensão dos determinantes do carácter profissional e de excelência da sua prática. Num artigo mais recente também Yonemura (1994) chama a atenção para o facto de este tipo de saberes, fortemente influenciado pelos valores e pelas crenças, dever ser particularmente valorizado na formação, no sentido em que o futuro educador deverá ser apoiado no seu processo de gerar, expandir e reformular conhecimentos a partir da reflexão sobre as suas assunções prévias e também sobre as experiências em que se envolve.

Uma outra investigação, publicada recentemente por Schoonmaker (2002), corresponde ao estudo de uma educadora ao longo de uma década, cuja evolução a autora acompanhou e documentou desde o início da sua formação. Acompanhando o processo de desenvolvimento e socialização profissional dessa educadora, Schoonmaker (2002) traça um retrato vivo do modo como ela vai construindo a sua "teoria pessoal" a partir da dialéctica entre conhecimento pessoal, conhecimento adquirido em processos de formação e as suas experiências pessoais. A narrativa, obtida através de uma construção colaborativa, revela as crenças e teorias implícitas iniciais desta educadora, descritas por Schoonmaker (2002) como as suas "inclinações teóricas", as contradições suscitadas pelo carácter eclético dessas assunções prévias, e a sua progressiva desconstrução, num processo de crescimento que ocorre em diversos cenários culturais e organizacionais e é marcado por diversas experiências problemáticas ou epifanias (Denzin, 1989, citado em Leavitt, 1994).

Entre nós, o estudo realizado por Teresa Vasconcelos (1997) constitui também um contributo particularmente importante para a compreensão do que poderá ser específico da identidade do educador como profissional, e do modo como o processo de gerar significados se articula, na construção de uma história profissional que é também uma história de vida, com a construção de conhecimentos que incorporam valores e saberes tácitos, os quais apenas se explicitam na relação concreta com o conjunto da experiência educativa. Descrevendo a prática educativa de uma educadora, considerada

pelos pares como uma prática de excelência, dessa investigação resulta a elucidação de uma teoria prática, ou aquilo que a autora também designa como a "epistemologia da prática educativa de Ana" (Vasconcelos, 1997, p. 245), que tem como um dos seus traços distintivos a centralidade do «eu moral» da educadora, determinando a visão que ela tem sobre a criança como um ser capaz, autónomo e socialmente interdependente, e sobre a vida na sala de actividades concebida como um espaço de participação e de construção colectiva.

5.4. QUESTÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO DAS CRENÇAS E DO CONHECIMENTO PRÁTICO

Embora as estratégias utilizadas para identificar as crenças e o conhecimento e teorias práticas dos professores sejam variadas, existe acordo em que os próprios professores representam uma fonte de conhecimento acerca do ensino e de que eles realmente geram teorias e crenças relacionadas com a prática de ensino (Spodek & Saracho, 1988). Contudo, a investigação nesta área tem sido, de uma maneira geral, referida como difícil, nomeadamente em virtude da sua natureza implícita e pragmática.

Marland (1998), por exemplo, refere dois obstáculos principais às tentativas para explicitar as crenças e teorias práticas dos professores. O primeiro tem a ver com o facto de os seus contextos profissionais valorizarem sobretudo a acção do professor, o qual raramente é encorajado a formular uma definição compreensiva das suas teorias práticas de ensino. O segundo relaciona-se com o facto de muitas das acções dos professores estarem profundamente interligadas com as suas perspectivas e experiências de vida, tendo por isso um carácter subtil ou subconsciente, sem que os professores tenham tido a oportunidade de as explicitarem em contextos formais de formação. Como afirma Marlatt (2001), baseando-se em Borko e Putman (2000, in op. cit.), "practical knowledge is difficult to describe because teachers know how to do things but are not called upon to discuss what they know" (p. 3).

Para além da dificuldade em aceder ao universo cognitivo dos professores, outro problema maior da investigação neste domínio relaciona-se com a definição de uma linguagem conceptual que permita a sua descrição. As diferentes conceptualizações acerca, por exemplo, dos domínios ou componentes do conhecimento prático são consideradas insuficientes e insatisfatórias, não reflectindo a sua complexidade e natureza integrada (Marland, 1993b; Ernest, 2001).

A questão das metodologias, e em particular do papel dos próprios professores, têm também sido considerados como aspectos cruciais na investigação das suas teorias ou conhecimentos práticos. A aplicação de escalas ou de questionários a grandes amostras de professores (característica dos primeiros estudos acerca das suas crenças educacionais) tem vindo a ser questionada por alguns autores que apontam o facto de este tipo de metodologias "separar" as crenças dos professores do contexto das suas experiências vividas (Muchmore, 2001).

Por outro lado, diversos autores se referem ao facto de em grande parte dos estudos se produzirem uma variedade de construtos ou termos para representar as "teorias" dos professores, sem que em geral estes tenham algo a dizer nesta formulação (Williams, 1996; Marland, 1998). Na verdade a desvalorização da contribuição dos professores para a explicitação e articulação das suas próprias crenças e teorias tem vindo a ser assinalada. Como refere Williams (1996), nos últimos anos o interesse renovado nas teorias descendentes (*bottom-up*), conduzindo à focalização no ensino reflexivo e nas suas relações com os construtos dos professores acerca do ensino, tem suscitado o reconhecimento de que a colaboração genuína entre os educadores e os investigadores pode ser a direcção para a construção futura de teoria neste campo.

Daí que a tendência seja reconhecer o professor não apenas como "informante" mas como parceiro no desenvolvimento de processos de investigação colaborativa, que impliquem o envolvimento dos professores no próprio processo de análise e interpretação dos dados recolhidos e na validação da teoria formulada a partir deles. Como afirma Marland (1998) "one measure of the adequacy of such components [das teorias práticas dos professores] is whether or not they allow teachers to represent comprehensively and validly the real nature of their practical theories" (p. 17). Marland (1998) refere que sendo embora frequente a cumplicidade, em maior ou menor grau, do professor neste tipo de investigações, o mais comum é que as suas "teorias práticas" sejam apresentadas não por ele próprio mas por investigadores que falam em seu nome, o que o autor relaciona com a questão levantada por Elbaz (1991) acerca da moralidade de falar em nome dos professores e de colonizar o seu conhecimento, e ainda com a validade de construir categorias para representar o que os professores dizem ou se pensa que querem dizer, e as implicações que resultam do silenciamento das suas vozes.

Argumentos desta natureza explicam o facto de progressivamente se vir advogando a utilização de metodologias que permitam não apenas a explicitação das crenças, conhecimentos ou teorias mantidos implicitamente pelos professores, mas

também que a sua análise e interpretação seja validada pelos próprios sujeitos da investigação.

5.5. TEORIA E EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

O título que demos àquele que deverá ser o último ponto do enquadramento teórico do nosso trabalho corresponde à nossa intenção de fundamentalmente retomarmos algumas das preocupações com que iniciámos este percurso, preocupações que seguramente denunciam o que de biográfico e experiencial terá também permanecido implícito na nossa própria construção pessoal dos temas que temos vindo a tratar.

Admitir que no campo da educação de infância, como na docência em geral, o conhecimento formal ou dito científico parece ser apenas uma das fontes a que os educadores recorrem para construir os seus saberes práticos, implica reconhecer que essa construção é influenciada por diversos factores, em particular pelas experiências pessoais, pelos contextos em que trabalham e, como Williams (1996) faz notar, também pelas suas atitudes face à teoria.

Na verdade, a relação entre a teoria e a experiência (ou na expressão dicotómica mais comum, a relação entre a teoria e a prática) é, como afirmam Schoonmaker e Ryan (1996), complexa, ambígua e problemática, e está amplamente documentado o modo como tradicionalmente os professores em geral, e em especial os educadores de infância, desvalorizam a "teoria" na avaliação de orientações que sejam consideradas úteis para a prática. Williams (1996) aborda esta questão a partir do relato de uma situação pessoal:

> 'That's just *theory*', I overheard one kindergarten teacher murmur to a colleague, after listening to what I had thought was a rather elegant lecture connecting theoretical descriptions to classroom practice. She continued, 'I want to understand what happens in real life!' As a teacher educator, I was put in my place, appropriately humbled by this powerful perception of the complexity of the day-to-day interactions that make up the art and science of teaching (Williams, 1996, p. 154).

Também na nossa experiência como formadora, quer no domínio da formação inicial quer talvez sobretudo no domínio da formação contínua e pós-graduada, nos confrontámos muitas vezes com o sentimento de que os nossos esforços formativos esbarravam com a noção de que o fosso entre a teoria e a prática constituía um *a priori*

cheio de significados, difíceis de explicitar mesmo para quem, como nós, há vários anos trabalha essencialmente no domínio da iniciação à prática profissional dos educadores de infância. De facto, sabemos por experiência como o termo *teoria* é com demasiada frequência qualificado de *ineficaz*, *inútil*, *irrelevante*... A dicotomia formação teórica/formação prática, que as próprias instituições de formação tendem a perpetuar, emerge cedo no discurso dos alunos, futuros educadores, através da noção de que no "momento da verdade", constituído pelas acções específicas de iniciação à prática profissional, a formação teórica é irrelevante, por contraponto à fonte de saber que constitui a prática. Esta, assimilada quase em absoluto à ideia de experiência *acumulada* (ou talvez sobretudo *copiada...*), constitui uma fonte sedutora de saberes, que no discurso dos alunos são com frequência reduzidos a receituários. O síndrome "it's too theoretical", parafraseando Voutira (1996), é-nos, pois, familiar.

Todavia, a desconfiança e o desconforto que os professores e os educadores manifestam face à relevância do que frequentemente nomeiam como "teoria abstracta", parece ser em boa medida a outra face de uma mesma moeda, que também integra a desconfiança que investigadores, e também formadores, manifestam perante a incertitude, singularidade e carga valorativa que caracteriza o labor diário dos docentes.

A desconfiança dos primeiros parece ser extensível a outros grupos profissionais. Schön (1983) e Marland (1998) referem-se a essa desconfiança, e também Hargreaves (1998) a menciona, considerando que a desconfiança dos professores em relação à possibilidade de a "ciência" resolver os desafios colocados pelas reformas educativas é uma manifestação de uma mudança cultural mais vasta, onde a explosão da produção e da circulação de conhecimento, reduzindo a dependência das pessoas em relação a certos tipos de saberes especializados, criou em paralelo um colapso da certitude. Em sociedades pós-modernas, faz notar Hargreaves (1998), a dúvida torna-se invasiva, a tradição retrai-se e as certezas morais e científicas perdem a sua credibilidade.

O nosso empenho na exploração das crenças e ideias práticas dos educadores não deverá, contudo, ser interpretado como uma desqualificação das construções e saberes teóricos, que mais não seria do que uma desqualificação do domínio da formação e, por extensão, da nossa própria posição como formadora. Desocultar as práticas, através da indagação das conceptualizações dos educadores, toma como ponto de partida a noção de que a educação é, como Dewey fez notar há já várias décadas, antes de mais uma contínua reconstrução da experiência, e que nessa medida ela poderá assumir novos significados se questionada e analisada (Schoonmaker, 2002).

Reconhecemos com Schön (1992), e como já antes afirmámos, que nem todas as práticas poderão ser reconhecidas como reflexivas e deliberativas. Em muitos casos, em educação de infância, talvez estejamos sobretudo face a acções e comportamentos que se perpetuam "porque funcionam" e se traduzem em *scripts-for-action* ou padrões rotineiros de acção (Wien, 1995). Todavia, como Wien (1995) também menciona, mesmo estes padrões estão imbuídos de teoria, ainda que sob a forma de conhecimentos tácitos difíceis de articular, ou, se quisermos, de crenças implícitas. Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) lembram, a respeito da ligação entre teoria e prática, a afirmação de Fernando Pessoa de que "Na vida superior teoria e prática completam-se. Foram feitas uma para a outra", (p. 56) sugerindo que possivelmente a compreensão destes dois termos e das suas relações dependerá do nível a que cada um se situa para os apreciar, e sobretudo da posição adoptada na análise da realidade. "Quer isto dizer que, possivelmente, só quem atinge determinado nível de excelência na acção, em certo contexto, pode melhor apreciar a indiferenciação desses dois conceitos" (op. cit., p. 57). Retomando de Griffiths e Tann (1992, in op. cit.) a distinção entre teorias públicas e teorias pessoais, Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) enfatizam que "mesmo as práticas são teorias" e ainda que "só podemos distinguir entre os tipos de teorias que se constroem com a metodologia científica tradicional e aqueles que se constroem no decurso da nossa acção e experiência sobre o mundo" (p. 57), significando que o desenvolvimento dos professores em direcção a uma prática reflexiva implica explicitar o que nela existe de tácito, e o reconhecimento pelo próprio da prática como construção de conhecimento.

Talvez esta passagem não seja fácil para os educadores. Todavia, cremos, como Goodfellow (2003), existir socialmente uma falta de reconhecimento dos aspectos das práticas profissionais dos educadores que reflectem a energia, paixão e comprometimento que lhes servem de motivação, assim como das crenças e valores que orientam as suas acções, e dos conhecimentos e competências que mobilizam nas suas práticas diárias. Estas dimensões escondidas da prática profissional dos educadores, relativas sobretudo ao que permanece tácito nos seus pensamentos e acções e que Goodfellow (2003) representa através da metáfora do iceberg, relacionam-se com outros elementos igualmente invisíveis das suas práticas, relativos a conhecimentos não só profissionais, mas também intra e interpessoais, que podem ser identificados nos educadores que trabalham com crianças pequenas como "(...) aspects of these intelligences in personal attributes such as responsiveness, reciprocity, respectfulness, trust and ethical ideal" (Goodfellow, 1989, in op. cit., p. 51).

Sem pretender glorificar ou dar uma visão demasiado optimista dos saberes e das acções dos educadores em creche (cf. Liston & Zeichner, 1997), o estudo que de seguida passamos a apresentar representa sobretudo o reconhecimento de que a explicitação de algumas dessas "dimensões escondidas" poderá contribuir para a visibilidade e reconhecimento do empenho e comprometimento que caracteriza muitos dos educadores em creche, assumindo, de novo com Goodfellow (2003), que "the challenge for early childhood professionals is to find ways in which to honour and expose the complexities of their work" (p. 60).

CAPÍTULO 6 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O presente capítulo pretende resumir o percurso que fizemos ao longo do desenvolvimento do nosso estudo, no que se refere às opções metodológicas, localizando-as em termos paradigmáticos. Como tal ele serve de enquadramento à descrição, que será objecto do capítulo seguinte, dos procedimentos e do percurso metodológico efectivamente concretizados.

A opção por uma abordagem qualitativa (que se viria a concretizar na escolha da *Grounded Theory*, como adiante explicitaremos) deverá ser compreendida em função de alguns argumentos principais.

Em primeiro lugar, o nosso interesse acerca dos significados atribuídos pelas próprias educadoras à acção que desenvolvem no contexto de creche cedo nos encaminhou para uma abordagem que permitisse captar esses significados, explicitá-los e exprimi-los de uma forma que resultasse essencialmente de um processo indutivo. Neste sentido, poderemos justificar a escolha do "paradigma qualitativo", em primeiro lugar, pela sua adequabilidade aos objectivos genéricos do nosso estudo e, de um modo especial, à natureza do problema que lhe serviu de ponto de partida.

Em segundo lugar, e a montante das considerações relacionadas com os mecanismos previstos ou julgados aceitáveis como processos de validação da investigação, tínhamos a intenção prévia de que a interioridade investigada, neste caso na forma dos pensamentos e reflexões que as educadoras associam à sua acção e ao seu modo de ser pessoas e profissionais em creche, deveria ser correlativa da sua posição tão interior quanto (nos fosse) possível em todo o processo.

Até certo ponto poderemos afirmar que a natureza das preocupações que se insinuavam quando iniciámos este percurso, e que apenas mais tarde haveríamos de ser capazes de formular (e sucessivamente reformular) como questões de investigação, tornaram inevitável a opção por uma abordagem qualitativa. Opção que teve em conta os atributos desta abordagem, pese embora a sua diversidade, nomeadamente a ênfase na

compreensão das perspectivas dos participantes e a centralidade da relação entre o investigador e o sujeito.

Por outro lado, essa escolha foi também muito determinada pelo nosso próprio estilo e preferências actuais enquanto investigadora. Na verdade, é hoje admissível que a escolha de uma determinada metodologia, e até do estilo de apresentação dos dados, tome em linha de conta (entre outros aspectos relativos à natureza e objectivos da investigação e do fenómeno em estudo) as preferências do próprio investigador. Contudo, não se trata aqui de legitimar uma opção metodológica como uma preferência apenas superficialmente formulada, ou, no pior dos casos, erradamente compreendida. Trata-se sim de compreender o investigador como um sujeito cultural e biograficamente situado (Denzin & Lincoln, 2000), o que é indissociável de o reconhecer, como qualquer ser humano, como um sujeito psicológico (Goetz & LeCompte, 1988), com as suas idiossincrasias e singularidades.

Um outro aspecto relacionado com as nossas opções metodológicas diz respeito a duas preocupações prévias sentidas como fundamentais. A primeira refere-se à intenção de que este estudo pudesse representar um contributo para documentar e dar visibilidade às práticas dos educadores, e, em particular, às dimensões escondidas das suas intervenções em creche (cf. Goodfellow, 2003), as quais tendem a não ser reconhecidas pela sociedade em geral, pelo grupo dos profissionais de educação e até mesmo pelos educadores que nunca experienciaram trabalhar nesses contextos. A segunda corresponde ao desejo de que os "resultados" do nosso estudo se revelassem quer acessíveis quer instrumentais para os próprios educadores. Tal preocupação, longe de considerar o grupo dos educadores como debilitado de um ponto de vista cultural ou científico, partia do reconhecimento de que, como Walsh, Tobin e Graue (1993) afirmam:

> Teachers have little use for much of research literature. (...) This is not a matter of understanding, it is a matter of utility. Interpretative inquiry is accessible not simply because it is written in nonarcane language, but also because, instead of viewing teachers as research subjects, it privileges teachers' interpretations (Walsh et al., 1993, p. 465).

No fundo, acalentámos desde o início deste percurso a ideia de que o nosso estudo pudesse ser considerado socialmente significativo e também socialmente responsável (Greenwood & Levin, 2000), em virtude da escassez de investigação em Portugal no domínio da educação de infância, e também da precariedade do reconhecimento dos educadores em creche como agentes educativos com um significado e um estatuto social definidos.

Por último, refira-se que a explicitação que neste capítulo se procura fazer da metodologia escolhida (*Grounded Theory*), e a sua contextualização no domínio da investigação qualitativa, deverão ser entendidos em articulação com a abordagem anteriormente apresentada das principais linhas de investigação educacional e da escolha do paradigma do pensamento do professor como referencial determinante do nosso estudo. Enquanto que esta última escolha se refere ao "aparato conceptual" e respectiva legitimização da investigação (Zabalza, 1994, p. 29), o presente capítulo pretende definir os parâmetros metodológicos, desse modo procurando favorecer a inteligibilidade do percurso realizado ao longo do nosso estudo.

6.1. A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

A investigação qualitativa vulgarizou-se no campo da educação no final dos anos 60 (séc. XX), apesar de já antes a investigação educacional haver integrado alguns procedimentos e princípios decorrentes dos progressos neste domínio (Patton, 1990; Bogdan & Biklan, 1994; Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994). A progressiva atenção à análise e interpretação da experiência tem sido um dos postulados da emergência de estudos qualitativos em educação. Clandinin e Connelly (2000) mencionam a este respeito a influência de Dewey no seu próprio trabalho no âmbito da "investigação narrativa", em especial a sugestão de Dewey de que a análise da experiência constitui a chave da educação, na medida em que educação, experiência e vida estão inextrincavelmente ligados.

> If we imagine, as Dewey did, research as the study of experience, what might the plotline for social research be? The social sciences are concerned with humans and their relations with themselves and their environment. As such, the social sciences are founded on the study of experience. Experience is therefore the starting point and the key term for all social science inquiry" (Clandinin & Connelly, 2000, p. *xxxiii*).

Goetz e LeCompte (1988), referindo-se especificamente à investigação de desenho etnográfico, mencionam todavia uma série de factores que terão limitado a utilização dessa e de outras metodologias qualitativas no campo da educação: o facto de este tipo de investigação ter sido desenvolvida sobretudo por antropólogos e sociólogos, e a maioria dos investigadores educacionais ter sobretudo formação psicológica fortemente influenciada pela tradição experimental, e ainda o predomínio da concepção da investigação educacional como prescrição, numa lógica de "processo-produto" (cf. capítulo 4), em que a investigação é sobretudo orientada pela função de melhorar o

ensino, conferindo-lhe eficácia. No que se refere especificamente ao campo da educação de infância, Walsh, Tobin e Graue (1993) consideram ainda que, frequentemente, a pesquisa tem sido limitada pelo facto de apenas serem formuladas as questões que podem ser operacionalizadas e respondidas através de um espectro restrito de métodos oriundos da tradição positivista e da investigação experimental. Os autores referem que aqueles aspectos que não podem ser medidos têm tendido a ser rejeitados por serem considerados insignificantes ou, no pior dos casos, têm sido formulados de forma questionável, apoiando a afirmação de Achen (1977, in op cit, p. 465) de que "to replace the unmeasuble with the unmeaningful is not progress"[85].

No que se refere ao campo genérico da investigação qualitativa, Schwandt (2000) define-o como um movimento reformista que ganhou força no mundo académico sobretudo a partir dos anos 70 (séc. XX), considerando que dadas as controvérsias disciplinares e académicas em torno da sua definição e da delimitação do que constitui "investigação legítima", a investigação qualitativa deverá ser sobretudo entendida (ou torna-se mais compreensível) como um espaço ou arena para o criticismo científico do que como um qualquer tipo particular de teoria social, metodologia ou filosofia. Num sentido idêntico, Gergen e Gergen (2000) referem-se ao domínio da investigação qualitativa como o resultado de um amplo leque de convergências históricas, convergências que, tendo embora gerado disputas e controvérsias, consubstanciam o entusiasmo, a criatividade, o fervor intelectual e as acções que caracterizam este campo. Reconhecendo igualmente as complexidades e contradições que marcam este domínio, Denzin (2000) aponta o compromisso com o desenvolvimento de práticas democráticas como o seu traço definidor e unificador, que se consubstancia na ideia de que o investigador qualitativo procura compreender o mundo social e a experiência humana a partir da sua posição como indivíduo histórica e culturalmente situado, se esforça por partir das suas próprias narrativas na investigação dos mundos de experiência que o rodeiam, produz trabalhos que falam de forma clara e poderosa desses mundos, e, por último, os textos produzidos assumem o compromisso de não apenas descreverem esses mundos mas contribuírem para a sua transformação.

Sob o ângulo da sua emergência e delimitação progressiva, Denzin e Lincoln (2000) referem como as tendências no domínio da investigação qualitativa foram sendo

[85] Walsh, Tobin, & Graue (1993) apresentam uma recensão crítica dos estudos qualitativos/interpretativos desenvolvidos nas últimas décadas no domínio da educação de infância, englobando-os em três categorias: os estudos etnográficos, os estudos de caso e os estudos construtivistas. Os problemas metodológicos que se colocam no estudo de crianças muito pequenas são também abordados pelos autores.

marcadas por mudanças de cariz ontológico e epistemológico, e traçam a sua evolução em função de alguns momentos principais: o primeiro momento (1900-1950) corresponde à fase tradicional da etnografia clássica e realista, de que é exemplo a Escola de Sociologia de Chicago; o momento "modernista" (1950-1970) é marcado pela tentativa de sistematização dos métodos qualitativos de investigação e sua integração com os métodos quantitativos; o terceiro momento, que os autores designam como uma "mistura de estilos" (*blurred genres*) (1970-1986), corresponde a um momento de indistinção, marcado por uma profusão de métodos, estratégias e formatos de investigação, e simultaneamente pelo predomínio de uma perspectiva mais pluralista, interpretativa e aberta; o momento da "crise de representação" (1986-1990), em que a investigação e a escrita se tornaram mais reflexivos, e se observou sobretudo a procura de novos métodos, modelos de verificação da validade da investigação e de organização do texto; o momento "pós-moderno" (1990-1995), marcado por um crise tripla referente à representação, legitimação e *praxis*, pela tentativa para resolver esta crise, e ainda pela validação da formulação de teorias "locais" e "substantivas". A estes momentos os autores acrescentam ainda dois outros, o momento "pós-experimental" (1995-2000), e o que designam de "futuro" (2000-), momentos que, correspondendo ao estado actual da arte, são marcados por duas grandes questões: a da pluralidade das "vozes" (induzida nomeadamente pelo criticismo social, pelas perspectivas feministas e raciais) e a da "reflexividade", que em conjunto marcam a dimensão moral e ética da ciência social qualitativa actual. De notar que estes momentos históricos não representam, para Denzin e Lincoln (2000), fases linearmente delimitadas e meramente sequenciais, sobrepondo-se e operando de forma simultânea no presente. Contudo, esta distinção, ainda que necessariamente subjectiva (os autores definem esses momentos como sendo socialmente construídos, "quasi-historical and overlapping conventions" – p. 2), pretende traçar a evolução no domínio da investigação qualitativa, realçando a direcção das suas mudanças mais relevantes ao longo do século passado, bem como as tensões e hesitações que emergiram e persistem ainda na actualidade.

> Any definition of qualitative research must work within complex historical field. *Qualitative research* means different things in each of these moments. Nonetheless, an initial, generic definition can be offered: Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that makes the world visible (…) qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them (Denzin & Lincoln, 2000, p. 3).

Em termos gerais, poder-se-á pois afirmar que a metodologia qualitativa se caracteriza pela ênfase na procura da compreensão do modo como a experiência social é criada e lhe é conferido significado, sendo a construção de teoria a partir da observação da realidade apontada como um dos seus traços distintivos (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 1994; Denzin & Lincoln, 2000). Considerados em conjunto estes aspectos implicam a busca da compreensão dos significados das acções humanas e dos fenómenos sociais, tomando em linha de conta os próprios sujeitos, os seus mundos, e a localização do investigador e das suas formulações face à realidade investigada. A dicotomia "abertura *versus* controlo rigoroso", presente na investigação qualitativa, é ainda apontada por Janesick (2000) como um traço distintivo deste domínio, que a autora caracteriza utilizando como metáfora a ideia de "coreografia de uma dança": "Because dance and choreography are about lived experience, choreography seems to me the perfect metaphor for discussing qualitative research design" (p. 380). Para Janesick (2000), tal como a dança, também a investigação qualitativa é marcada pelo seu carácter improvisional, atingindo uma produção emergente através de um processo que é ao mesmo tempo aberto e rigoroso.

De notar que, apesar da disseminação da designação "investigação qualitativa", diversos autores preferem a expressão "investigação interpretativa". Walsh, Tobin e Graue (1993), por exemplo, seguem a este respeito a sugestão de Erickson (1989), para quem o termo "interpretativo" é mais inclusivo (podendo referir-se a um leque extenso de tradições e não apenas a uma abordagem específica) e evita a conotação "não quantitativo" que foi sendo associada à expressão "qualitativo".

A polarização entre métodos qualitativos e quantitativos tem sido, aliás, referida e questionada por diversos autores (Goetz & LeCompte, 1988; Patton, 1990; Burguess, 1997; Lincoln & Guba, 2000; Schwandt, 2000), sendo comum que aos primeiros seja sobretudo associada a maleabilidade, subjectividade e carácter especulativo, e aos segundos a objectividade, rigidez e rigor. Sendo frequentemente entendidas como duas abordagens com lógicas diferentes (a primeira essencialmente indutiva, por contraste com a lógica dedutiva dos estudos quantitativos e especialmente dos planos experimentais)[86], esta dicotomia tem vindo a ser considerada redutora, nomeadamente porque diversos investigadores têm mostrado que essas perspectivas podem ser complementares e integradas na pesquisa (Burguess, 1997). Apesar dessa possibilidade, há que reconhecer que, como afirma Teresa Levy (1997):

[86] Cf. Vieira (1995) a respeito do contraste entre a lógica dedutiva dos estudos quantitativos e a lógica indutiva dos estudos qualitativos.

> A dificuldade de uma análise compreensiva das questões metodológicas tem muito a ver com o predomínio ainda existente de uma concepção restritiva de método, moldada de acordo com a que existe nas ciências naturais, o que não facilita a avaliação de outros tipos de métodos e formas de explicação, que são excluídos por não terem estatuto científico, ou a que é dado uma posição marginal, considerados quando muito úteis como 'preliminares' mas não essenciais para a realização da ciência 'verdadeira' (Levy, 1997, p. 5)[87].

A diversidade do ponto de vista teórico e metodológico do que genericamente tem sido designado como "investigação qualitativa" e a falta de uniformização na classificação deste tipo de planos têm sido também reconhecidas por diversos autores (Erickson, 1989; Patton, 1990; Bogdan, & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2000, entre outros), reflectindo as contradições e complexidades a que antes aludimos. Sob a designação de investigação qualitativa ou interpretativa têm, na verdade, sido referidas diversas abordagens, sendo essa expressão associada quer a determinadas perspectivas teóricas e paradigmáticas (de que são exemplo o interaccionismo simbólico, o interpretativismo e a hermenêutica), quer a um conjunto de práticas ou de planos de investigação (nomeadamente a investigação etnográfica, a investigação naturalista, os estudos de caso e a teoria fundamentada ou *grounded theory*). Denzin e Lincoln (2000) apresentam algumas razões para essa falta de uniformização, defendendo que a investigação qualitativa, sendo um processo essencialmente interpretativo, não privilegia uma metodologia específica, nem possui um conjunto determinado de métodos que possa considerar inteiramente seus, recorrendo, entre outros, a métodos da etnografia, da etnometodologia, da fenomenologia, do feminismo, dos estudos culturais e da psicanálise. A expressão investigação qualitativa tende, pois, a ser considerada como uma expressão genérica que remete quer para o tipo de dados produzidos por uma investigação quer para os métodos ou postulados que lhe estão associados (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994). Todavia, a pluralidade metodológica deverá também ser compreendida como uma expressão da noção de que não só as ciências sociais tendem hoje a ser entendidas como pluriparadigmáticas (Levy, 1997), como o próprio âmbito da investigação qualitativa, embora progressivamente marcado por confluências, deve ser reconhecido pela sua pluralidade e pelo carácter provisional das verdades a que permite aceder (Lincoln & Guba, 2000).

[87] Contudo, como Schwandt (2000) faz notar, infelizmente, a escolha de metodologias qualitativas é por vezes justificada pelos próprios investigadores como uma forma de evitar "lidar com números". Tal facto é para Schwandt (2000) duplamente grave (o autor usa a expressão "doubly tragic", p. 206), uma vez que não só se baseia no pressuposto errado de que em investigação qualitativa os números não podem ser usados como dados, como ainda subentende a ilusão de que este tipo de investigação é mais fácil do que a chamada investigação quantitativa.

Reconhecendo também essa diversidade e, simultaneamente, considerando a dicotomia "quantitativo *versus* qualitativo" como discutível, por ser inexacta e artificial, Goetz e LeCompte (1988) propõem que as diferenças entre as diversas perspectivas e correspondentes abordagens metodológicas sejam compreendidas em função de quatro dimensões relativas a suposições centrais, que permitem tipificar essas perspectivas e as estratégias analíticas a elas associadas (vide quadro 6). Estes autores reconhecem que estabelecer uma dicotomia entre o que designam de tradições etnográfica e experimental oferece algumas vantagens, nomeadamente por ser uma forma de comparar e contrastar os dois estilos de investigação. Contudo, considerando que a maior parte dos estudos no domínio das ciências sociais pode ser situada entre os extremos destas dimensões, e encarando-as portanto como definindo um contínuo, os autores destacam justamente o seu carácter relativo e procuram assim evitar a sua interpretação dicotómica.

Dimensões	Definição
Indutivo-Dedutivo	Refere-se ao lugar da teoria na investigação. Descoberta de uma teoria que explique os dados *versus* Procura de dados que corroborem a teoria.
Generativo-Verificativo	Refere-se ao lugar da evidência e da generalização dos resultados da investigação. Descoberta de construtos e proposições a partir dos dados ou fontes de evidência *versus* Confirmação de proposições gerais e definição do universo a que se aplicam.
Construtivo-Enumerativo	Refere-se aos modos de formulação e ao desenho das unidades de análise de um estudo. Descoberta dos construtos analíticos ou categorias construídos indutivamente através de unidades de análise que derivam dos dados *versus* Enumeração sistemática de unidades de análise derivadas da teoria e previamente definidas.
Subjectivo-Objectivo	Refere-se à definição do grau de subjectividade/objectividade dos dados. Obtenção e análise de dados de tipo subjectivo visando a reconstrução das categorias específicas que os participantes utilizam na conceptualização das suas experiências *versus* Aplicação de categorias conceptuais e relações explicativas definidas de forma exterior e prévia

Quadro 6 – Sinopse das dimensões propostas por Goetz e LeCompte (1988) para análise das diversas abordagens metodológicas

No âmbito de uma visão que admite que o campo da investigação qualitativa engloba diversas perspectivas mas se encaminha para a compreensão do modo como elas se interpenetram (Lincoln & Guba, 2000), o processo de tomada de decisão que está

implícito à actividade de qualquer investigador assume uma importância central, admitindo-se actualmente que essa decisão não terá que ser restringida por opções paradigmáticas prévias, mas pela adequação do método à natureza da investigação, das questões que a orientam e do fenómeno em estudo (Yin, 1994). Patton (1990) refere-se a este processo de decisão como um "paradigma de escolhas" (*paradigm of choices*), que considera dever ser orientado pela adequação metodológica e não pela sua ortodoxia. Para Patton (1990) a adequação deverá ser considerada o critério fundamental na apreciação da qualidade metodológica de uma investigação, tomando em linha de conta se as decisões tomadas a este respeito pelo investigador foram sensíveis e adequadas em função do objectivo e das questões de investigação, bem como dos recursos disponíveis, e não se ele aderiu de forma inequívoca aos cânones do positivismo ou da fenomenologia. O "paradigma de escolhas" reconhece que diferentes métodos são adequados para diferentes situações, e que o importante será desenhar um estudo que seja adequado para uma dada situação específica de investigação.

A possibilidade de o investigador qualitativo escolher de entre um leque vasto de métodos e técnicas implica, obviamente, que ele se situe e defina o processo de investigação que pretende desenvolver. Por detrás dessa definição situa-se o investigador biográfica e culturalmente situado, o qual "approaches the world with a set of ideas, a framework (theory, ontology) that specifies a set of questions (epistemology) that he or she then examines in specific ways (methodology, analysis)" (Denzin & Lincoln, 2000, p. 18).

Não existindo um padrão uniforme para a definição das fases de um processo de investigação qualitativa, estas resultam fundamentalmente, para além da opção mais ou menos explícita por uma determinada perspectiva teórica, da interacção que se vai desenhando entre as decisões e as tarefas do investigador, nomeadamente ao nível da delimitação da questão que orienta o estudo, da selecção dos participantes, dos papéis destes e do próprio investigador, e dos procedimentos relativos à recolha, análise e interpretação dos dados (Goetz & LeCompte;1988; Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2000).

Denzin e Lincoln (2000) esquematizam o processo de investigação mantendo em perspectiva a essência pluri-metodológica da investigação qualitativa e o facto de a escolha de uma determinada prática de investigação, e as decisões que a vão operacionalizando, dependerem das questões formuladas, do contexto em que são formuladas, do que nesse contexto está disponível e é acessível ao investigador, e do

que este aí consegue efectivamente fazer. As fases do processo de investigação propostas por estes autores correspondem fundamentalmente a cinco níveis da actividade ou da prática do investigador, cuja variação relativa deverá ser compreendida também em função da sua biografia (vide quadro 7).

Fase 1 – O investigador como um sujeito multicultural
história e tradições de investigação
concepções acerca do próprio e do outro
aspectos éticos e políticas de investigação
Fase 2 – Paradigmas e perspectivas teóricas
positivismo, pós-positivismo
interpretativismo, construtivismo, hermenêuticas
feminismo(s)
discursos raciais
teoria crítica e modelos marxistas
modelos de estudos culturais
queer theory
Fase 3 – Estratégias de investigação
desenho do estudo
estudo de caso
etnografia, observação participante
fenomenologia, etnometodologia
teoria fundamentada (*grounded theory*)
história de vida
método histórico
investigação-acção
investigação clínica
Fase 4 – Métodos de recolha e análise
entrevista
observação
artefactos, documentos e registos
métodos visuais
autoetnografia
métodos de organização dos dados
análise assistida por computador
análise textual
focus groups
etnografia aplicada
Fase 5 – A arte, as práticas e as políticas de interpretação e apresentação
critérios de validade
práticas e políticas de interpretação
a escrita como interpretação
análise de políticas
tradições de avaliação
investigação aplicada

Quadro 7 – O processo de investigação (in Denzin & Lincoln, 2000, p. 20.)

Por detrás das decisões que podem ser enquadradas em cada uma destas fases situa-se, pois, o investigador como sujeito multicultural, cuja actividade Denzin e Lincoln (2000) assemelham à de alguém que produz uma *bricolage*, "that is, a pieced-together set of representations that are fitted to the specifics of a complex situation" (p. 4). O

investigador como *bricoleur* alcança uma solução que é sempre uma construção emergente (Wienstein & Weinstein, 1991, in op, cit,), que se modifica e assume novas formas à medida que vão surgindo novos instrumentos, métodos e técnicas de representação e de interpretação[88].

6.2. A *GROUNDED THEORY*

6.2.1. PRIMÓRDIOS E FUNDAMENTOS

A *Grounded Theory* (GT) é uma metodologia geral que permite o desenvolvimento de teoria sustentada em dados que são recolhidos e analisados de forma sistemática. Stern (1995) situa a GT entre os métodos interpretativos que partilham a fenomenologia como filosofia, ou seja, métodos que são usados para descrever o mundo da pessoa ou pessoas em estudo. A GT não é, portanto, uma teoria mas um método, cujo objectivo é gerar teorias novas que dêem conta da acção numa área substantiva (ou seja, teorias que se referem directa ou indirectamente ao real – cf. Almeida & Pinto, 1986), a partir do ponto de vista dos actores envolvidos (Glaser, 1998). Tal implica da parte do investigador uma atitude de abertura e sensibilidade ao modo como as pessoas codificam a sua própria vida, os seus problemas e a forma de os resolver, tendo em vista a identificação, sob a forma de padrões emergentes a partir dos dados, das suas principais preocupações e interpretações acerca da situação em que estão envolvidas.

A *Grounded Theory* foi apresentada a primeira vez por dois sociólogos, Glaser e Strauss, em *The Discovery of Grounded Theory* (1967). Embora cada um deles se enquadrasse numa tradição filosófica e investigacional diferente, as suas contribuições foram igualmente importantes e o seu encontro resultou numa colaboração profunda e produtiva (Strauss & Corbin, 1998). Strauss teve uma formação dominada por uma longa tradição no domínio da investigação qualitativa, tendo sido influenciado pelo interaccionismo e pragmatismo da Escola de Chicago. Glaser fez a sua formação na Universidade de Columbia, tendo sido influenciado por Paul Lazarsfeld, conhecido como um inovador dos métodos quantitativos, e também pelo seu orientador Robert Merton, no que se refere à criação indutiva de teoria (Samik-Ibrahim, 2000). Em ambas as

[88] Weinstein e Weinstein (1991, citados em Denzin & Lincoln, 2000) especificam a sua utilização dos termos *bricolage* e *bricoleur*, do seguinte modo: "The meaning of *bricoleur* in French popular speech is 'someone who works with his (or her) hands and uses devious means compared to those of the craftman'... the *bricoleur* is practical and gets the job done" (in op. cit., p. 25).

universidades existia a tradição de desenvolver investigação empírica conjuntamente com a produção de teoria, e em especial de produzir investigação que pudesse ser usada por grupos profissionais e por leigos, tendo os seus estudos iniciais sobre a morte sido marcados precisamente por esta característica (Glaser & Strauss, 1965, 1968, citados em Strauss & Corbin, 1998).

A perspectiva indutiva introduzida por Glaser e Strauss enraizou-se em parte na sua insatisfação com a prática hipotético-dedutiva utilizada para testar as teorias sociológicas, ou seja, a abordagem dogmática prevalecente de teste da teoria (Haig, 1995). Durante os anos 50 e 60 (séc. XX) a investigação no domínio das ciências sociais havia sido dominada por teorias de *Great Men* como as de Weber, Durkheim, Colley e Mead (cf. Kinach, 1995), despoletando uma nova geração de investigadores que se ocupavam com a tentativa de testar essas teorias. O predomínio desta tendência lógico-dedutiva implicou que as relações entre a teoria e a prática fossem dominadas pelas preocupações positivistas, e que as teorias parecessem cada vez mais distanciadas dos fenómenos sociais que era suposto explicarem. Ou seja, predominava uma ênfase na construção de teoria por dedução lógica a partir de pressupostos definidos *a priori*.

Para Pires (2001) esta tendência observa-se ainda hoje na investigação desenvolvida no domínio das ciências sociais: "Existe actualmente em sociologia e psicologia uma ênfase exagerada na verificação de teorias e um resultante desinvestimento numa etapa anterior, a da descoberta de conceitos e hipóteses relevantes numa área que se quer investigar" (p. 44). Opondo o que designa de "contexto da verificação e contexto da descoberta", Pires (op. cit.) afirma:

> Em contraste com uma teoria gerada por dedução lógica a partir de pressupostos *a priori*, criar uma teoria a partir dos dados significa não só que as hipóteses e conceitos surgem dos dados mas que são sistematicamente trabalhados em relação aos dados no decurso da investigação. Criar uma teoria envolve um processo de investigação. Não significa desenvolver uma já existente ou ver se uma já existente se aplica ou como funciona, mas sim dar origem a uma teoria nova que surja da análise dos dados (Pires, 2001, p. 45).

Sendo precisamente estas as linhas de força da GT poder-se-á afirmar que, enquanto reacção à investigação positivista, esta abordagem se enquadra numa tendência humanista para tentar ligar a ciência social de forma mais íntima com as crenças e preocupações dos participantes, de modo a gerar teorias que sirvam aos profissionais com o orientação para os problemas da prática (Kinach, 1995).

Algumas das características deste método consubstanciam-se nas seguintes preocupações: (a) a necessidade de emergir no terreno para descobrir o que aí

realmente se passa; (b) a relevância atribuída a que a teoria se sustente nos dados para o desenvolvimento de uma disciplina e como uma base para a acção social; (c) a complexidade e variabilidade dos fenómenos e da acção humana; (d) a crença em que as pessoas são actores que têm um papel activo na resposta aos problemas sociais; (e) a constatação de que as pessoas agem em função de significados; (f) a compreensão de que o significado é definido e redefinido através da interacção; (g) a sensibilidade à natureza evolutiva dos acontecimentos (processo); (h) a atenção relativamente à inter-relação entre condições (estrutura), acção (processo) e consequências (Strauss & Corbin, 1998).

A definição da GT como teoria emergente tem sido enfatizada como uma característica central desta abordagem. A GT não procura testar hipóteses, sendo determinada pela identificação de modelos que permitam a compreensão de uma situação ou fenómeno "tal como ele surge". Este objectivo foi formulado por Glaser (1978) como correspondendo à descoberta das teorias que estão implícitas nos dados.

6.2.2. A ESPECIFICIDADE DE UMA *GROUNDED THEORY*

O objectivo geral de uma investigação GT é o de construir teorias, ou esquemas conceptuais, que permitam a compreensão de um determinado fenómeno. Nesse sentido Haig (1995) define uma "boa" *grounded theory* como uma teoria que: (a) deriva indutivamente dos dados; (b) é sujeita a elaboração teórica; (c) é considerada adequada para o seu domínio relativamente a um conjunto de critérios de avaliação. Portanto, ao contrário de uma *Grant Theory*, a GT não procura a construção de uma teoria sistemática sobre a natureza do homem e da sociedade, sob a forma de sistemas abstractos e normativos. O seu objectivo não é a construção de sistemas explicativos ou teorias fechadas, mas dar conta de um modo tão preciso quanto possível de uma situação a partir do ponto de vista dos seus actores, de modo a que uma teoria aberta possa dela derivar ou constituir uma visão renovada de uma teoria já existente (Carvalho & Hudson, 1998). A GT integra, pois, um pressuposto central da investigação qualitativa, a saber, a legitimidade e interesse científico de formular teorias "locais", que dêem resposta a problemas e situações específicas (Denzin & Lincoln, 2000), ou o que Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) apelidam de "modelos locais e descentralizados de conhecimento ao invés de modelos centralizadores, únicos ou fixos" (pp. 19-20).

Sendo a validade de uma *grounded theory* definida, entre outros aspectos, pela sua relevância para explicar o comportamento dos participantes tal como eles o compreendem, apreendendo as suas próprias interpretações e definições (Chenitz & Swanson, 1986; Charmaz, 2000), a ênfase é colocada na "teoria como processo": "(...) theory as process, we believe, renders quite well the reality of social interaction and its structural context" (Glaser & Strauss, 1967, p. 32). Neste processo de construção de modelos compreensivos da experiência e da interacção social, os participantes são considerados especialistas acerca das suas próprias experiências pessoais, e a sua subjectividade é encarada como um "dado válido", devendo ser apreendida pelo investigador, cuja subjectividade é também por ele próprio considerada, aceitando a sua responsabilidade pelo seu papel interpretativo (Strauss & Corbin, 1998).

6.2.2.1. ELEMENTOS DE UMA GROUNDED THEORY

Os três elementos básicos de uma *grounded theory* são os conceitos, as categorias e as hipóteses (ou proposições).

Os conceitos correspondem às unidades básicas de análise, uma vez que é da conceptualização dos dados (e não dos dados em si mesmos ou da sua descrição exaustiva) que a teoria é desenvolvida. Strauss e Corbin (1998) definem um conceito como "(...) a labeled phenomenon. It is an abstract representation of an event, object, or action/interaction that a researcher identifies as being significant in the data" (p. 103). O objectivo de atribuir nomes aos incidentes identificados nos dados é permitir que, através do seu agrupamento e classificação, se proceda à sua conceptualização, ou seja, se inicie o processo de abstracção e de construção de teoria. Neste sentido os conceitos são também definidos por Strauss e Corbin (1998) como "the building blocks of theory" (p. 101).

Quanto às categorias elas situam-se a um nível mais elevado de abstracção do que os conceitos que representam. As categorias são geradas através do mesmo processo analítico de fazer comparações para destacar as semelhanças e diferenças que é utilizado na identificação dos conceitos. "Categories are concepts, derived from data, that stand for phenomena" (Strauss & Corbin, 1998, p. 114). O agrupamento de conceitos em categorias, envolvendo um nível progressivamente crescente de conceptualização, é

sobretudo importante por permitir ao investigador reduzir as unidades de análise[89]. Tanto quanto possível as categorias devem ser emergentes (baseadas nos dados) e não pré-existentes, uma vez que tal aumenta a relevância e ajustamento da teoria. Embora não seja impossível utilizar categorias que resultem de teorias já formuladas, tal pode levar a que o investigador se centre na selecção de informação que as confirme (mais próximo de um contexto de verificação), negligenciando o que poderá ser mais relevante nos dados. Pires (2001) argumenta a este respeito que as categorias que resultam directamente dos dados são mais ajustadas, devendo, à medida que vão emergindo, ser continuamente apreciadas em termos do seu significado e da sua relevância.

Por último, o processo analítico deverá gerar relações entre conceitos ou categorias, as quais constituem o terceiro elemento de uma *grounded theory*. A progressiva conceptualização e abstracção destas relações deverá permitir a sua formulação como hipóteses generalizáveis, que o investigador procurará confirmar através da comparação constante. À designação inicial destas inter-relações entre categorias como hipóteses (Glaser & Strauss, 1967) alguns autores preferem a designação de proposições, em virtude de se tratar de relações de ordem conceptual e não mensuráveis, o que o primeiro termo poderá sugerir (Pandit, 1996).

6.2.3. CARACTERÍSTICAS DA *GROUNDED THEORY* COMO MÉTODO

6.2.3.1. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E RECOLHA DOS DADOS

A construção de uma GT inicia-se com a identificação de uma situação que o investigador pretende explorar, procurando compreender o que ali se passa e como os participantes lidam com essa situação.

Neste contexto é importante destacar que o investigador GT inicia a sua investigação com questões muito gerais e não com hipóteses pré-definidas. O problema de investigação deverá emergir com maior clareza a partir dos dados, sendo portanto definido (ou pelo menos redefinido) pelos sujeitos de acordo com a situação em que estes se encontram envolvidos e que é objecto de investigação. Para os defensores da GT, uma abordagem que se centra nos significados, definições e interpretações

[89] Stern (1980), em função desta característica da GT, estabelece uma analogia entre esta metodologia e a análise factorial, na medida em que em ambos os casos se procura uma redução dos dados através do seu agrupamento e integração no menor número de categorias que explique a maior percentagem possível da variância observada.

construídos pelos sujeitos de um estudo é mais poderosa, na apreensão dos seus mundos e prioridades, do que os métodos que iniciam a investigação estabelecendo como são esses mundos e quais os seus significados (Mullen & Reynolds, 1978).

As entrevistas constituem com frequência a fonte principal de dados a partir da qual a teoria será desenvolvida. A recolha dos dados pode, no entanto, ser feita através de observação, análise documental ou de uma combinação de diversas fontes.

6.2.3.2. CODIFICAÇÃO E ANÁLISE COMPARATIVA CONSTANTE

A GT faz uso de um conjunto de métodos de recolha de dados e de procedimentos analíticos com o objectivo de desenvolver teoria. Estes procedimentos consistem em estratégias indutivas para a análise dos dados.

O que parece específico da GT é o modo como os dados são recolhidos e analisados de forma paralela. Ao contrário de um processo investigativo que tenha como propósito testar uma hipótese (onde o processo de codificação dos dados antecede fundamentalmente a sua análise), na GT o investigador não pode codificar tudo e proceder depois à análise. Uma vez que o objectivo do investigador é gerar ideias teóricas, ele terá que rever constantemente as suas ideias e hipóteses, ou seja, reanalisar os seus dados ao longo do processo de codificação e em função da teoria emergente (Pires, 2001). Este processo pode ser identificado como um processo de "descrição guiada teoricamente" (Woods, 1999, p. 83). No entanto, é importante realçar de novo que na GT, ao contrário do que acontece com outras metodologias qualitativas, não é a precisão da descrição que constitui uma preocupação central, mas a conceptualização dos dados. Esta noção é especialmente enfatizada por Glaser (2002a), que afirma a este respeito:

> (…) the product, a GT, will be an abstraction from time, place and people that frees the researcher from the tyranny of normal distortion by humans trying to get an accurate description to solve the worrisome accuracy problem. Abstraction frees the researcher from data worry and data doubts, and puts the focus on concepts that fit and are relevant" (Glaser, 2002a, p. 1).

A especificidade do método da GT reside, portanto, no modo como os dados são recolhidos e analisados de forma simultânea. Os processos centrais da análise dos dados são a codificação e a categorização. O primeiro corresponde, em termos gerais, ao início do trabalho de conceptualização, e o segundo ao desenvolvimento de categorias que deverão adquirir progressivamente um nível abstracção maior, permitindo a

formulação de uma teoria ou esquema conceptual emergente que, baseando-se nos dados, explique o fenómeno em estudo.

É precisamente o facto de serem os temas emergentes que orientam a recolha dos dados o que permite compreender a inter-relação específica nesta abordagem entre essa recolha e a análise. Esta inter-relação específica concretiza-se através da utilização do *método de análise comparativa constante* (Glaser & Strauss, 1967). Sendo um método fundamentalmente indutivo, a análise comparativa constante permite que a análise formal dos dados se inicie desde a primeira fase da sua recolha, processos que se desenrolam paralelamente e concluem quase simultaneamente. Como método indutivo a sua utilização implica que o investigador, para extrair significado de um conjunto diverso e extenso de dados, avance para além da simples descrição e se oriente para a conceptualização dos dados, de modo a desenvolver ideias, cujo nível de abstracção conceptual avançam para além do material que está a ser analisado (Pires, 2001). Retomando Glaser (2002a), "data is discovered for conceptualization to be what it is – theory [...], the product will be transcending abstraction, not accurate description" (p. 1).

O método de análise comparativa constante foi descrito originalmente por Glaser e Strauss (1967), e integra quatro etapas: 1) comparação de incidentes aplicáveis a cada categoria; 2) integração das categorias e das suas propriedades; 3) delimitação da teoria; 4) formulação da teoria.

As etapas deste método podem ser descritas de forma sintética do seguinte modo:

a. Comparação de incidentes aplicáveis a cada categoria.

O processo inicia-se com a recolha de dados e com a reflexão sobre os incidentes (situações-chave, acontecimentos ou ideias recorrentes) que vão sendo identificados. A atribuição de um nome a um incidente constitui o primeiro momento da passagem da descrição à conceptualização. Esse nome, que deve representar o fenómeno em causa, é já uma categoria ou pode vir a fazer parte de outra categoria mais geral. Nesta primeira fase, cada incidente que apareça para uma determinada categoria deverá ser comparado com os incidentes da mesma categoria já codificados anteriormente, antes de se codificar o próximo incidente. O procedimento analítico aqui utilizado (*codificação aberta*) corresponde no essencial à anotação da categoria a que pertence o incidente, permitindo ao investigador decidir como prosseguir a recolha dos dados (em função do processo que Glaser e Strauss (1967) designaram de *amostragem teórica*), tendo em vista tornar-se selectivo e centrar-se num problema particular. É a partir deste processo de comparação

constante dos incidentes que começam a ser geradas as *propriedades* de uma categoria, definidas por Strauss e Corbin (1998) como "characteristics of a category, the delineation of which defines and gives it meaning", bem como as suas *dimensões*, "the range along which general properties of a category vary, giving specification to a category and variation to the theory" (p. 101). Ou seja, a partir do processo de conceptualização dos dados, que se inicia com a codificação aberta, o investigador define conceitos que correspondem a representações abstractas de um incidente (acontecimento, ideia, acção, interacção) que ele identificou como sendo significativo nos dados. Este processo permite-lhe depois o agrupamento de incidentes similares, que, pelo facto de partilharem características comuns, podem ser integrados numa mesma categoria, o que por sua vez permite ao investigador reduzir o número de unidades para análise.

b. Integração das categorias e das suas propriedades.

No segundo momento do processo de codificação o investigador desloca-se da comparação entre incidentes para a comparação entre o incidente e as propriedades de uma categoria. A utilização da comparação constante permite que se especifiquem com progressiva clareza as propriedades de uma categoria, sendo então possível, através da *codificação axial*, relacionar categorias e as suas propriedades de diversos modos, tendo em vista obter um todo unificado (Pires, 2001).

c. Delimitação da teoria

À medida que a teoria ou modelo emergente se vai tornando mais consistente o investigador pode centrar-se nas categorias principais, deixando de lado categorias e propriedades que se tenham revelado irrelevantes. Essas categorias principais deverão ser suficientes para explicar o fenómeno em estudo. A progressiva identificação das categorias centrais permite que o investigador passe apenas a codificar aspectos que pertençam a essas categorias, num processo designado por Glaser (1978) de *codificação selectiva*. Este processo corresponde no essencial à integração e redefinição das categorias sob a forma de teoria emergente, a qual deverá adquirir aplicabilidade e abrangência mas ser simultaneamente formulada, tanto quanto possível, com um menor número de conceitos de nível mais elevado. Pires (2001) refere a este propósito que se deverá atingir "uma parcimónia de variáveis e formulações" (p. 58).

O processo de codificação aproxima-se da sua conclusão à medida que as categorias começam a ficar saturadas (*theoretical saturation*), a amostragem teórica é

guiada pelas categorias principais e deixa de ser necessário codificar todos os incidentes, excepto quando estes representam casos negativos.

d. Formulação da teoria.

Embora a formulação ou redacção da teoria seja identificada como a última etapa deste método, ela deverá também corresponder a um processo de elaboração conceptual que garanta que a teoria ou o modelo conceptual formulados emergem e assentam nos dados. Neste processo assume especial importância a sistemática organização de memorandos ao longo de toda a actividade de codificação e análise. A organização de memorandos é em si mesma considerada um procedimento analítico (Strauss & Corbin, 1998).

> Escrever memorandos significa teorizar, escrever ideias ou conceptualizar acerca das categorias e das suas relações. No fundo, conceptualizar significa encontrar diferenças ou semelhanças, encontrar algo de comum, e estabelecer relações entre elementos. Estas ideias permitem passar do nível dos dados ao nível da conceptualização, e desenvolver as propriedades de cada categoria (Pires, 2001, p. 57).

Correspondendo a registos escritos do processo analítico, os memorandos poderão ser de vários tipos e incidir em aspectos diferentes da análise, como as categorias, as relações entre elas, os processos de codificação, ideias teóricas emergentes ou ainda outros aspectos relativos à evolução da investigação.

Na etapa final de redacção os memorandos relativos a cada uma das categorias deverão ser analisados em conjunto e sintetizados (*theoretical sorting*), podendo ser utilizados como ilustração.

6.2.3.3. AMOSTRAGEM TEÓRICA

A amostragem teórica corresponde ao processo pelo qual o investigador controla, através da teoria emergente, o processo de recolha dos dados (Glaser & Strauss, 1967). Procedendo, como atrás se afirmou, de forma simultânea à recolha, codificação e análise dos dados, o investigador decide que dados vai recolher em seguida e onde os vai recolher, tendo em vista o desenvolvimento da teoria que vai emergindo.

A escolha dos casos iniciais é habitualmente determinada pela situação que se procura investigar. À medida que os processos de recolha, categorização e análise permitem a delimitação de categorias e a emergência de teoria, a decisão acerca da amostragem é orientada no sentido de aumentar a diversidade. Glaser e Strauss (1967)

designaram este processo de amostragem teórica (*theoretical sampling*), podendo afirmar-se que, tal como genericamente o método e a teoria que se procura construir, também a amostragem é emergente. Strauss e Corbin (1998) definem este processo do seguinte modo:

> Data gathering driven by concepts derived from the evolving theory and based on the concept of «making comparisons», whose purpose is to go to places, people or events that will maximize opportunities to discover variations among concepts and to densify categories in terms of their properties and dimensions (Strauss & Corbin, 1998, p. 201).

Neste sentido, afirmar que o investigador utiliza a amostragem teórica na definição dos "casos" que irá estudar significa que a amostragem, em vez de ser pré-definida antes de se iniciar a investigação, evolui ao longo desse processo. As decisões relativas à amostra resultam dos conceitos e categorias que emergiram da análise e que parecem ser relevantes para a teoria emergente. O objectivo da amostragem teórica é o de maximizar as oportunidades de comparar os incidentes que determinam a variação de uma dada categoria (Strauss & Corbin, 1998). Ou seja, a principal função da amostragem teórica é a de permitir ao investigador clarificar as características das categorias principais através da recolha de novos dados.

6.2.4. A REVISÃO DA LITERATURA

Glaser (1978) enfatizou a importância daquilo que designou como a sensibilidade teórica (*theoretical sensivity*) do investigador na condução do processo de amostragem teórica. A sensibilidade teórica resulta do conhecimento disciplinar ou profissional que o investigador tem da sua área de estudo, bem como das suas experiências pessoais e no domínio da investigação. De acordo com Glaser (1978) a sensibilidade teórica pode resultar da escolha cuidadosa da revisão da literatura na área de investigação, uma vez que a literatura relevante pode ser escrutinada e os conceitos identificados como relevantes podem ser comparados com os dados. No entanto, a revisão da literatura, podendo aumentar a sensibilidade do investigador para a situação em estudo, não deverá, em princípio, ser utilizada como fonte de dados, uma vez que é a partir da organização conceptual dos dados, e não da literatura, que a teoria deverá emergir.

A revisão da literatura constitui, pois, uma das especificidades da GT, tendo contudo dado origem a algumas divergências. Dey (1993, citado em Strauss & Corbin, 1998) afirma a este propósito: "In short there is a difference between an open mind and

an empty head. To analyze data, we need to use accumulate knowledge, not dispense with it. The issue is nor whether to use existing knowledge but how" (p. 47). A ideia de que não é possível iniciar o estudo de uma realidade, nomeadamente social, descartando todas as ideias teóricas anteriormente integradas em conhecimentos mais ou menos estruturados tem também sido realçada por outros autores (Zabalza, 1994; Carvalho & Hudson, 1998), na medida em que na apreciação da posição de um investigador deverão ser tomadas em linha de conta as suas assunções prévias.

Neste sentido, a literatura pode também ser compreendida como um instrumento analítico, gerando questões orientadoras do processo de investigação, fornecendo ideias relativamente ao processo inicial de amostragem teórica, e contribuindo para o trabalho conceptual envolvido na categorização dos dados e em especial na definição das características das diferentes categorias.

CAPÍTULO 7 – O PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

> If you have done at least one qualitative research study, then you have probably lost yourself at least once in and amongst that vast region located somewhere between the literature, the field, and yourself. Projects which start so simply can so often end up in such a complex muddle (Bateson, 1972, citado em Chenail, 1997, p. 2).

A citação com que iniciamos este capítulo não pretende (embora o possa sugerir) sintetizar a descrição do processo de investigação como um caminho dominado pela solidão, pelo desânimo ou pela confusão. Na verdade, foram muitos os momentos de entusiasmo e foi sobretudo um processo enriquecedor e estimulante porque co-partilhado pelas próprias educadoras e por quem tinha a missão de nos orientar e referenciar. Contudo, há que reconhecer que neste longo caminho experienciámos momentos de desorganização e de perplexidade, face a uma tarefa cuja complexificação resultou essencialmente do propósito de articular a focalização no nosso objecto de estudo com a abertura face aos dados e aos significados emergentes.

Abordaremos a questão da credibilidade do nosso estudo no último ponto deste capítulo. Todavia, parece-nos importante mencionar que a inclusão de um capítulo dedicado à descrição do projecto de investigação, e em particular dos procedimentos metodológicos efectivamente adoptados, pretende esclarecer e clarificar o caminho percorrido e, por essa via, contribuir para a credibilização do processo de investigação, dando-lhe visibilidade e aspirando a que na narrativa produzida e apresentada nos capítulos seguintes possa ser, pelo menos parcialmente, reconhecido o que, seguindo Walsh, Tobin e Graue (1993), "Dewey (1929) and Geertz (1973) described as 'assertability', Campbell (1978) termed 'plausibility', Denzin (1989) labeled 'verisimilitude', Erickson (1989) called 'trustibility', and what Wolcott (1990a) simply calls 'understanding' " (Walsh et al., op. cit., p. 472). Temos consciência de que num estudo qualitativo o seu processo de credibilização envolve fundamentalmente a credibilidade do seu autor como investigador (Patton, 1990), e se exprime, entre outros aspectos, através da clarificação do modo como ele conduziu a investigação e da selecção de evidências que a explicitam (Glaser, 1998). Pretendemos fundamentalmente que o presente capítulo contribua para

essa clarificação, tornando tão acessíveis quanto possível os princípios organizadores do estudo, os seus procedimentos e as vicissitudes que inevitavelmente o marcaram.

7.1. DEFININDO O OBJECTO DO ESTUDO: FINALIDADE E QUESTÕES INICIAIS DA INVESTIGAÇÃO

Como explicitámos na introdução deste trabalho, o nosso estudo partiu do interesse em dar voz aos educadores que trabalham em creche, procurando apreender o modo como eles compreendem a sua actuação nesse contexto, os significados que constroem e os princípios que lhes servem de orientação para enfrentarem as situações incertas, singulares e específicas desse mundo interaccional.

Embora tivéssemos desde o início a intenção de desenvolver uma abordagem aberta, de carácter mais indutivo do que dedutivo, a tentativa de precisar o nosso objecto de estudo e definir um quadro conceptual de referência que nos servisse de ponto de partida, levou-nos a reconhecer o interesse do paradigma do pensamento do professor, na medida em que nessa linha de investigação tem sido reconhecido que muitas das decisões e acções do professor, e também do educador, se baseiam em certos pressupostos, que representam as suas concepções sobre os processos educativos e derivam das suas crenças (cf. capítulo 5).

Apesar de a revisão da literatura neste domínio ter revelado, como anteriormente assinalámos, uma profusão de designações ou termos interpretativos para conceptualizar aspectos centrais do pensamento e das crenças dos professores acerca da sua prática profissional, na preparação do nosso estudo explorámos alguns conceitos que nos ajudaram a delimitar o campo de investigação, a saber, os de *crenças e teorias implícitas* (Spodek, 1888a, 1988b; Clark & Peterson, 1990), *conhecimento prático* (Elbaz, 1983; Clandinin & Connelly, 1987), e *teorias práticas* (Sanders & McCutcheon, 1986; Handal & Lauvas, 1987). Admitindo, nomeadamente com Calderhead (1996), que se torna difícil identificar e distinguir o que pode ser descrito como uma crença ou um sistema de crenças (ou teoria implícita), o que é conhecimento formal ou experiencial, e ainda, com Clandinin (1986) e Elbaz (1983), que independentemente da definição conceptual que se adopte as assunções tácitas e implícitas são compostas de metáforas, narrativas e imagens, partimos do pressuposto de que tais assunções assumem um valor heurístico para a compreensão do modo como os educadores conceptualizam a sua actividade em

creche, e em especial das crenças, teorias e saberes que organizam, nomeadamente através da sua actividade diária e dos dilemas que enfrentam.

Não sendo nossa intenção testar hipóteses, importa esclarecer que a focalização nos conceitos anteriormente referidos pretendeu fundamentalmente servir de ponto de partida para a formulação do âmbito e das questões iniciais de investigação. A latitude dessas questões, a intenção de compreender as perspectivas dos participantes no estudo e formular um modelo compreensivo que emergisse dos dados, bem como a preocupação em usar a literatura como referencial mas não como fonte primária da elaboração do nosso modelo, afastou-nos de uma adesão estrita a uma definição conceptual e orientou-nos no sentido de progressivamente ir formulando categorias que se sustentassem nos dados. Tal implicou, em primeiro lugar, o evitamento de utilizar *a priori* categorias identificadas por outros estudos, e ainda que entendamos os nossos dados num sentido lato como "conceptualizações", na medida em que representam uma reconstrução das categorias específicas que os participantes no nosso estudo utilizam na conceptualização das suas experiências, dos seus saberes e dos seus mundos profissionais (Goetz & LeCompte, 1988). Referir-nos-emos a essas conceptualizações como crenças e teorias, no sentido em que elas correspondem ao conjunto agregado de proposições, princípios, valores e saberes que servem de orientação para a acção.

Um segundo pressuposto que tomámos como ponto de partida para a nossa investigação relaciona-se com a nossa compreensão acerca da actividade do educador em creche como uma actividade profissional. Este pressuposto baseia-se na convicção de que os educadores de infância, como outros docentes, possuem um corpo de saberes e uma cultura profissionais, que construíram através da formação e da experiência, que compartilham e em que sustentam a sua actividade diária (Calderhead, 1989). A questão relativa à definição do que deve ser considerado conhecimento válido e especializado para o ensino é uma questão especialmente importante para os educadores de infância em geral, e em especial para os que trabalham com crianças com menos de três anos, a quem se aplica de forma especial a afirmação de Clandinin (1986), a que já antes aludimos, de que os professores são vistos como possuindo experiência mas não conhecimento. Contudo, a nossa própria experiência como formadora tem-nos mostrado que uma boa parte dos educadores de infância desenvolvem práticas que sugerem que eles sabem o que estão a fazer e por que o fazem, embora, como outros assinalaram em relação a professores que trabalham com crianças mais velhas, estas ideias não estejam habitualmente articuladas ou estruturadas num corpo coerente de princípios ou de conhecimentos.

A nossa investigação pretendeu, pois, explorar as conceptualizações (crenças e teorias) que os educadores organizam através da sua experiência com crianças com menos de três anos em contexto de creche, nomeadamente as suas crenças e teorias em relação a esse contexto, às crianças e ao processo educativo.

Partimos, por isso, das seguintes questões gerais:

- quais os aspectos relevantes das conceptualizações (crenças e teorias) que os educadores em creche evidenciam a partir da descrição e interpretação das suas práticas e contextos de prática?
- como se organizam essas crenças e teorias?
- como é que essas crenças e teorias lhes servem de orientação para as suas práticas?

Constituindo estas as questões de investigação iniciais, a sua reformulação e especificação sob a forma de questões analíticas mais precisas foi sendo ditada pela recolha e análise simultânea dos dados, tendo sido nossa preocupação ao longo de todo este processo manter a nossa própria capacidade de escuta face aos significados imprevisíveis, ideográficos ou "émicos" (Harré, 1980, citado em Oliveira-Formosinho, 1998) introduzidos pelas próprias educadoras participantes, o que em muitos momentos determinou que abandonássemos, revíssemos ou transformássemos as nossas próprias formulações e a organização categorial que ia emergindo através da análise dos dados.

7.2. A ESCOLHA DA METODOLOGIA

A escolha da *Grounded Theory* (GT) foi determinada por três motivos principais, a saber: o carácter abrangente das questões de investigação, a escassez de estudos nesta área, e, finalmente, a possibilidade de compreender a "experiência vivida" dos participantes por via dos processos de significação dessa experiência por eles construídos (cf. Goulding, 1999).

Importa, todavia, referir que, apesar de termos optado pela *Grounded Theory*, nos posicionamos neste estudo, tal como Piantanida, Tananis e Grubs (2002), não como "investigadores sociais" mas como investigadores de um campo específico de actuação, neste caso o campo educacional:

> Not trained as sociologists, we are neither prepared nor inclined to look for fundamental processes of social life at an organizational or social psychological level. When we enter into

> the coding process, we are not looking for 'sociological constructs' as Glaser (1978) suggests, or for a conditional matrix as advised by Strauss and Corbin (1989). It would, we believe, be presumptuous to cast ourselves as 'social scientists' and imagine ourselves contributing in some meaningful way to the discourses of sociology. Rather, we claim the stance of practitioner-researchers intent on generating substantive grounded theories that come out of the ground of our respective practices and are useful for enacting those practices (Piantanida et al., 2002, p. 1).

Apesar de os sujeitos do nosso estudo terem sido educadoras em creche, foi também a partir da nossa própria posição, formação e experiência no campo da educação de infância que encarámos este estudo como uma busca no sentido do reconhecimento e explicitação de um vasto leque de significados e conceptualizações, que as educadoras, e nós próprias, através do processo interpretativo e interaccional, fomos construindo por via dos "momentos discursivos" que partilhámos. No contexto de uma epistemologia interpretativa, partilhamos a preocupação enunciada por Piantanida et al. (2002) de que o modelo compreensivo a que o estudo nos permitiu aceder seja apreciado pela sua natureza heurística e não pelo seu valor preditivo.

7.2.1. OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O principal método de recolha de dados utilizado foi a entrevista em profundidade. A escolha da entrevista resultou da sua adequação ao tipo de dados que pretendíamos recolher e ainda do facto de, como explicitámos no capítulo anterior, ela ser considerada o meio mais apropriado para recolher dados nos estudos que utilizam a GT. Para além das entrevistas foi ainda recolhida e analisada documentação pedagógica diversa (projectos educativos, planos de actividades, relatórios de avaliação acerca das crianças/grupo e relatórios de actividades das educadoras). Todavia, estes documentos não foram solicitados expressamente às educadoras na "negociação" da sua participação no nosso estudo, tendo apenas sido recolhidos nos casos em que as educadoras a eles fizeram referência e se voluntarizaram para nos entregarem uma cópia, o que veio a acontecer em seis das catorze participantes no estudo. A análise documental foi sempre subsidiária da análise das entrevistas, tendo sido este, como se afirmou, o nosso principal instrumento de recolha de dados.

Reconhecendo, com Gudmundsdottir (1996) e Fontana e Frey (2000), que as entrevistas não constituem instrumentos neutros para a recolha de dados, mas interacções activas entre duas (ou mais) pessoas, e tendo em vista que o nosso maior propósito consistia em explorar as perspectivas das educadoras inquiridas acerca das

suas práticas, e apreender o que Kvale (1996) definiu como "[the] themes of lived daily world from the subject's perspective" (p. 27), o tipo de entrevista utilizado foi a entrevista em profundidade não directiva, ou o que Patton (1990) descreve como "the informal conversational interview" (p. 280). Embora as entrevistas tivessem sempre a forma de uma conversa informal, foi, contudo, organizado um guião inicial que agregava as questões centrais a serem exploradas. Essas questões decorriam das questões de investigação e dos objectivos do estudo, sendo redefinidas nas entrevistas subsequentes em função da análise dos dados das entrevistas anteriores e do processo de amostragem teórica. As questões orientadoras constantes do guião organizado para as entrevistas iniciais serviram apenas de referência, sendo introduzidas de forma informal e apenas quando se justificava (vide anexo 1). Também foram sendo utilizadas interjeições e expressões de incitamento, tendo em vista encorajar as educadoras a falar acerca das suas práticas e experiências e, por vezes, clarificar o sentido das suas afirmações.

A primeira entrevista com cada uma das educadoras foi sempre iniciada com o que Walsh (2000) define como uma expressão de incitamento e de focalização, traduzindo-se no pedido para que a educadora partisse da descrição do seu contexto e prática actuais. Foi nossa preocupação, na primeira entrevista realizada com cada uma das educadoras, centrar as questões iniciais na descrição de experiências, comportamentos ou acções, e apenas progressivamente incidir na exploração das perspectivas e significados emergentes (Patton, 1990).

As entrevistas foram todas realizadas pela investigadora. O local e o momento da entrevista foi sempre definido de acordo com a conveniência e preferência da educadora, sendo nosso objectivo assegurar, por um lado, o seu conforto e bem-estar, e, por outro, garantir que o local escolhido reunisse condições que permitissem quer a tranquilidade quer o sigilo. As entrevistas foram, pois, de acordo com a preferência de cada uma das educadoras, realizadas em casa da própria educadora, em casa da investigadora ou na creche. Esta última situação apenas se verificou quando a instituição dispunha de um espaço que pudesse ser reservado para o efeito, sob autorização superior, e por sugestão da respectiva educadora.

As entrevistas foram gravadas e transcritas na totalidade para a análise. A gravação das entrevistas teve fundamentalmente como objectivos permitir, por um lado, focalizar a atenção da investigadora no fluir da conversação e, por outro, a sua transcrição na totalidade. Essa gravação foi previamente negociada, tendo sido aceite com facilidade pelas educadoras. Apesar de algumas delas terem manifestado, no início

da primeira entrevista, algum desconforto perante essa forma de registo, cedo verificámos que o tom informal e coloquial das entrevistas as descentrou dessa preocupação. Tal preocupação voltou a emergir com regularidade na altura da análise da transcrição da primeira entrevista, tendo as educadoras em geral manifestado apreensão não tanto em relação aos seus conteúdos, mas ao facto de as suas expressões orais lhes parecerem pouco estruturadas. Em geral, essa apreensão e o correspondente sentimento de insegurança foram facilmente apaziguados. Todavia, nesta fase tornou-se necessário reassegurar às educadoras que, tal como havia sido negociado no início da sua participação no estudo, apenas excertos das entrevistas seriam transcritas para o corpo do trabalho e o sigilo seria garantido. Para além da inclusão desses excertos havia ainda sido acordada a partilha das transcrições integrais com a orientadora da doutoranda[90].

Com cada educadora foram realizadas pelo menos 3 entrevistas (cuja duração, negociada previamente, correspondeu a cerca de hora e meia cada), de acordo com o seguinte procedimento geral: 1. após a realização da primeira entrevista a sua transcrição foi entregue à educadora; 2. a segunda entrevista iniciou-se sempre com a exploração da transcrição da entrevista inicial, a qual a educadora tinha a oportunidade de modificar; 3. um memorando integrando e sistematizando os temas emergentes nas duas primeiras entrevistas foi organizado pela investigadora e entregue à educadora; 4. uma terceira entrevista foi realizada, iniciando-se com a exploração e eventual modificação do memorando organizado pela investigadora; 5. em quatro casos foi ainda realizada uma quarta entrevista, decisão que teve a ver com o processo de amostragem teórica e com a tentativa de atingir a saturação das categorias entretanto formuladas.

No total foram portanto realizadas 46 entrevistas, correspondendo a cerca de 69 horas de gravação e respectiva transcrição integral. As entrevistas foram realizadas entre Maio de 2002 e Dezembro de 2003.

7.2.2. AS EDUCADORAS PARTICIPANTES

Participaram no nosso estudo 14 educadoras de infância a exercerem funções em creche. A escolha dos participantes baseou-se genericamente em critérios de acessibilidade e disponibilidade das educadoras, tendo apenas sido evitada a inclusão de

[90] Todas as educadoras foram informadas, antes da sua participação, de que este estudo se enquadrava num processo de doutoramento, que a orientadora da doutoranda teria acesso a todas as informações e que o seu relatório final seria apreciado por um júri.

educadoras de quem a investigadora tivesse sido docente, uma vez que se pretendia que a relação a estabelecer não fosse *a priori* marcada por posições de poder e de estatuto.

Os critérios de base para a escolha dos participantes foram os seguintes: 1. que, no momento de realização do estudo, trabalhassem directamente com crianças em contexto de creche; 2. que tivessem completado, pelo menos, 10 anos de serviço; 3. que tivessem, pelo menos, 1 ano completo de serviço em creche; 4. que vivessem ou trabalhassem na zona geográfica de Coimbra.

Educadora[91]	Idade	Anos de serviço	Anos de serviço em creche	Nível de formação	Instituição formadora	Tipo de insituição	Grupo de crianças	Nº de crianças
Ana	34	11	6	Bacharelato	ESE	IPSS	bebés	10
Anabela	54	23	5	Bacharelato	Escola privada	IPSS	bebés e 1 ano	10 12
Carolina	38	16	7	Licenciatura (CESE)	Magistério Infantil (+ ESE)	IPSS	2 anos	18
Clara	30	10	4	Licenciatura (Formação complementar)	ESE	Privada	bebés	10
Eduarda	53	26	12	Bacharelato	Escola privada	Privada	1 ano	15
Emília	35	15	8	Bacharelato (a frequentar formação complementar)	Magistério Infantil (+ ESE)	Pública	2 anos	15
Fernanda	42	23	10	Licenciatura (CESE)	Magistério Infantil (+ ESE)	IPSS	bebés	12
Lurdes	39	20	8	Bacharelato	Magistério Infantil	Privada	1 ano	16
Manuela	38	29	2	Bacharelato (a frequentar formação complementar)	Magistério Infantil (+ ESE)	Pública	1 ano	12
Maria	36	15	6	Bacharelato (a frequentar formação complementar)	Magistério Infantil (+ ESE)	Pública	bebés	11
Matilde	43	21	13	Bacharelato	Magistério Infantil	Pública	1 ano	15
Paula	35	14	5	Bacharelato	Magistério Infantil	Privada	2 anos	
Teresa	39	19	11	Bacharelato (a frequentar formação complementar)	Magistério Infantill (+ ESE)	IPSS	1 ano	12
Vera	33	10	4	Bacharelato	ESE	IPSS	2 anos	17

Quadro 8 - Caracterização sumária da amostra

[91] Os nomes atribuídos às educadoras são fictícios.

Como se pode ver através da leitura do quadro 8, as educadoras entrevistas apresentam idades compreendidas entre os 33 e os 54 anos, sendo a idade média de 39 anos. A média dos seus anos completos de serviço é de 18 anos (situando-se num intervalo de 10 a 29 anos), e a média dos anos de serviço completos em creche é de 7 (variando entre 1 e 13 anos). Apenas três educadoras apresentavam uma formação equivalente a licenciatura (obtida em dois casos através de um Curso de Estudos Superiores Especializados, e num caso através de um Curso de Complemento de Formação). No entanto, quatro educadoras encontravam-se, no momento da sua participação no nosso estudo, a frequentar Cursos de Complemento de Formação. A maioria das educadoras fez a sua formação inicial em Escolas Normais de Educadoras/Magistério Infantil. Duas educadoras realizaram a sua formação inicial em escolas privadas já extintas, e apenas em três casos essa formação foi já realizada em Escolas Superiores de Educação. Todavia, todas as formações pós-graduadas terminadas ou em curso correspondiam a cursos desenvolvidos em Escolas Superiores de Educação.

Relativamente ao tipo de instituição em que as educadoras se encontravam a trabalhar, para além dos dados que constam do quadro-síntese, importa notar que embora todas as educadoras se encontrassem no momento em que foram entrevistadas a trabalhar em creche, nove educadoras desenvolvem a sua actividade em instituições que integram as valências de creche e jardim de infância, trabalhando "ciclicamente" num ou noutro desses contextos. As restantes cinco exercem funções em instituições que apenas têm a valência de creche, ou em que essa valência funciona de forma mais autónoma, nomeadamente em edifício separado, não sendo nestes casos habitual que as educadoras acompanhem as crianças quando elas transitam para o jardim de infância.

7.2.3. DESENVOLVENDO O PROCESSO DE AMOSTRAGEM TEÓRICA

Não tendo sido definido à partida o número de educadoras que participariam no nosso estudo, a inclusão de novos casos foi sendo determinada pelas questões emergentes da análise dos casos iniciais, tendo em vista aumentar a diversidade e contrastar os dados. Genericamente, a inclusão de novos casos foi sendo orientada pelos seguintes objectivos: (a) permitir preencher as categorias e expandir a teoria emergente; (b) replicar casos prévios tendo em vista testar a teoria emergente, (c) expandir a teoria emergente através de casos contrastantes (Yin, 1994). A finalização da inclusão de

novos casos foi determinada pelo processo de análise e pela saturação dos dados, de acordo com o processo que descrevemos no ponto seguinte.

Para além da inclusão de novos casos, o processo de amostragem teórica foi desenvolvido através da recolha de novos dados nas sucessivas entrevistas realizadas com cada uma das educadoras, bem como através da reanálise de dados anteriormente recolhidos e já analisados. A este respeito, seguimos directamente a sugestão de Charmaz (1990), procedendo à comparação dos dados com os dados através (1) da comparação das situações, crenças, comportamentos, perspectivas das diferentes educadoras sobre um mesmo tópico; (2) comparando dados da mesma pessoa em diferentes entrevistas, momentos da mesma entrevista ou, quando possível, através de outras fontes (análise documental); (3) comparando as propriedades encontradas nos novos dados com outras propriedades já identificadas.

7.2.4. O PROCESSO ANALÍTICO E A IDENTIFICAÇÃO DA "TEORIA EMERGENTE"

Procedendo de forma simultânea à recolha e análise dos dados, as transcrições das entrevistas foram sendo analisadas utilizando o método de comparação constante (Glaser & Strauss, 1967), tal como o caracterizámos no capítulo anterior.

As transcrições das duas primeiras entrevistas realizadas (primeiras entrevistas realizadas com Emília e Maria) foram analisadas na totalidade, numa primeira fase, linha a linha, tendo em vista a identificação de incidentes (acontecimentos, situações, ideias, preocupações, reflexões) que estivessem directamente relacionados com as questões de investigação ou que emergissem como significativos para as educadoras entrevistadas (vide anexo 2). Esta forma de *codificação aberta*, designada por Strauss e Corbin (1998) de microanálise, permitiu um primeiro nível de identificação e categorização dos dados. Todavia, o facto de se revelar extremamente morosa e, em certos momentos, confusa, levou a que prosseguíssemos a codificação aberta das restantes entrevistas centrando-nos nos pontos-chave ou incidentes relevantes identificados em cada uma delas[92]. As codificações obtidas foram sendo comparadas e contrastadas, tendo em vista a organização de categorias.

[92] Na verdade esta forma de análise constitui um ponto de conflito entre a abordagem de Strauss e a de Glaser. Glaser (1992) considera que a microanálise conduz a uma "sobre-conceptualização", diminuindo potencialmente a capacidade do investigador para identificar os "incidentes" relevantes e esboçar um modelo emergente que efectivamente tome em linha de conta a relevância dos dados e não a sua descrição detalhada (Para uma análise das diferenças entre as perspectivas de Strauss e Glaser ver Babchuk, 1997)

Num segundo momento do processo de codificação centrámo-nos na comparação entre os incidentes ou novos dados que iam sendo identificados e as categorias anteriormente definidas e suas propriedades. Através da *codificação axial* procurámos especificar com maior clareza as propriedades de cada categoria e relacioná-las de diversos modos, tendo em vista obter um todo unificado (Pires, 2001).

À medida que um esquema conceptual se foi tornando mais consistente a análise prosseguiu centrando-nos nas categorias principais, deixando de lado as codificações, categorias e propriedades que se tinham revelado irrelevantes. A partir da identificação das categorias centrais passámos apenas a codificar aspectos que pertenciam a essas categorias (*codificação selectiva*). O processo de recolha e a respectiva análise aproximou-se da sua conclusão à medida que as categorias começaram a ficar saturadas (*saturação teórica*), sendo nesta fase a recolha e análise guiada pelas categorias principais, deixando de ser necessário codificar todos os incidentes, excepto quando estes representavam casos negativos.

Ao longo do processo de recolha e análise fomos produzindo diversos memorandos, procurando registar as nossas próprias ideias acerca dos dados, das categorias emergentes e, progressivamente, das suas relações.

Em termos gerais podemos esquematizar o processo de recolha e análise de acordo com a seguinte figura:

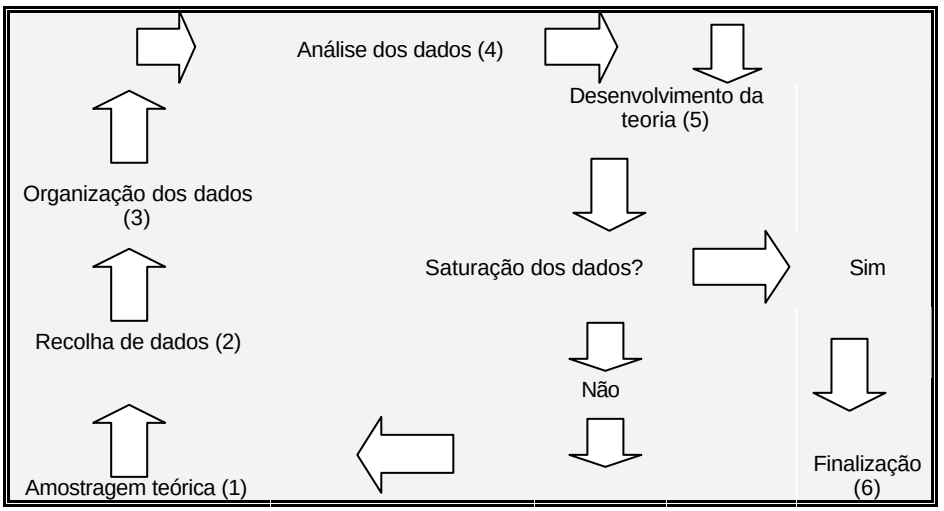


Figura 6 – O processo de recolha e análise dos dados (Adaptado de Pandit, 1996).

A saturação das categorias, que tomou como critério o facto de não serem encontrados mais dados susceptíveis de as modificarem, e o seu desenvolvimento tão exaustivo quanto possível, determinou o momento da organização da apresentação e leitura dos dados e a formulação de um modelo conceptual. Nesta fase começámos por fazer a leitura de todos os memorandos produzidos ao longo do processo analítico, os quais constituíram um recurso importante na organização dos textos de que se faz a apresentação nos dois capítulos seguintes.

No processo de armazenamento, organização, análise e codificação dos dados utilizámos o programa NUD.IST por ser um *software* especialmente adequado para a metodologia *Grounded Theory*. No nosso estudo utilizámos a versão QSR NUD*IST Vivo 1.0.118 (Fraser, 1999).

7.3. A CREDIBILIDADE DA INVESTIGAÇÃO

De acordo com Patton (1990) a validade e fidelidade de uma investigação qualitativa dependem grandemente da competência metodológica, sensibilidade e integridade do investigador, que o autor relaciona com o "paradigma de escolhas" que o investigador deverá enfrentar e que definem a adequação metodológica de uma determinada pesquisa qualitativa.

Alguns investigadores qualitativos, defendendo a especificidade deste tipo de investigação e a correspondente importância de se considerarem critérios que sejam com ela consonantes, têm chamado a atenção para o facto de a apreciação da investigação qualitativa geralmente não se descentrar suficientemente das questões formuladas pela tradição psicométrica ou positivista, focalizando-se de forma preponderante em questões como a replicação e a generalização (cf., por exemplo, Bassey, 1998; Clandinin & Connelly, 2000). Janesick (2000) destacando, em primeiro lugar, o facto de os investigadores qualitativos não reclamarem existir apenas uma forma de interpretar um acontecimento, ou uma única interpretação "correcta", afirma a este respeito que utilizar termos e critérios específicos de um contexto para outro se torna confuso, defendendo que na investigação qualitativa a validade tem que ver com a descrição e a explicação, e com a apreciação do modo como a segunda se adequa à primeira, ou seja, se ela é uma explicação credível. Yin (1994), por outro lado, distinguindo o que designa de "generalização estatística" e "generalização analítica", e argumentando que apenas a segunda se aplica à investigação qualitativa, centra a avaliação da qualidade da

investigação na questão da análise dos dados, recomendando a este respeito alguns requisitos, a saber, mostrar que a análise está baseada em todas as evidências relevantes, incluir na análise todas as maiores interpretações rivais, focalizar os aspectos mais significativos do estudo, e ainda utilizar os conhecimentos anteriores do investigador ou o que designa como o seu conhecimento especialista.

Embora existam algumas diferenças entre a perspectiva de Yin (1994) e os princípios da *Grounded Theory*, nomeadamente no que se refere à utilização e desenvolvimento prévio de proposições teóricas (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978), a proposta de Yin (1994) serviu-nos genericamente de referência, na medida em que também na *Grounded Theory* a credibilidade da investigação se centra de forma preponderante na adequação dos processos de recolha, análise e de conceptualização dos dados (Glaser, 2002b).

No desenvolvimento interligado desses processos procurámos utilizar algumas estratégias que contribuíssem para a credibilidade do nosso estudo. Em primeiro lugar, a triangulação dos dados (Denzin, 1978, citado em Janesick, 2000) foi sendo assegurada através do uso de várias fontes, ou seja, de várias educadoras participantes e no âmbito do processo de amostragem teórica já descrito. Embora a triangulação metodológica, obtida através da utilização de métodos múltiplos, tenha sido secundarizada (na medida em que a análise documental foi apenas realizada em alguns casos sendo, como já afirmámos, subsidiária do uso das entrevistas), ela representou também um contributo importante em certos momentos da análise, permitindo clarificar e aprofundar algumas das categorias formuladas e suas propriedades.

O processo de aferição através de colegas, proposto por Lincoln e Guba (1985, citados em Vasconcelos, 1997) foi também especialmente valioso, concretizando-se através da colaboração de duas colegas com quem fomos regularmente explorando e aprofundando aspectos do processo de investigação e, especificamente, questões relacionadas com o processo analítico. Por outro lado, e ainda que num registo diferente, a partilha regular e o envolvimento activo da nossa orientadora no processo de investigação foram essenciais ao desenvolvimento deste estudo. Os seus comentários, nomeadamente em relação aos memorandos que fomos produzindo ao longo do processo de análise, representaram um contributo essencial para a sucessiva reformulação das questões analíticas, as decisões relativas à amostragem teórica e o aprofundamento da leitura e interpretação dos dados.

Por último, importa referir a atenção que demos à participação das próprias educadoras na validação do processo de análise e interpretação. O facto de para todas as educadoras ter sido organizado um memorando individual, sintetizando os principais temas emergentes, e a sua análise subsequente com cada uma delas, constituiu não apenas um meio de assegurar o seu envolvimento no próprio processo interpretativo, mas um contributo importante para o aprofundamento do processo de análise, clarificando o seu sentido e direcção, permitindo-nos, em cada caso, apreciar a concordância entre as categorias que iam emergindo e as perspectivas mantidas pelos sujeitos do estudo. Apesar de este procedimento apenas ter sido circunscrito à análise dos dados relativos à própria educadora, e não se ter estendido ao conjunto do processo de codificação[93], ele constituiu para nós um elemento valioso na nossa própria percepção de que o estudo ia progressivamente ganhando solidez, e de que a nossa posição e decisões como investigadora se iam, aos nossos próprios olhos, consolidando.

Richardson (2000) sugere que mais do que o "triângulo" a imagem central da investigação qualitativa é o "cristal", na medida em que como o cristal também o texto qualitativo cresce, se modifica e altera, reflectindo não apenas externalidades mas as diferentes formas, significados e padrões que se refractem no seu interior. Como o cristal, afirma Richardson (2000), o investigador qualitativo conta a mesma história a partir de diferentes pontos de vista, reflectindo cada um deles, como no caso da luz que incide no cristal, uma perspectiva diferente sobre um mesmo fenómeno.

> Viewed as a crystalline form, as a montagne, or as a creative performance around a central theme, triangulation as a form of, or alternative to, validity thus can be extended. Triangulation is the display of multiple, refracted realities simultaneously. Each of the metaphors "works" to create simultaneity rather than the sequential or linear. Readers and audiences are then invited to explore competing visions of the context, to become immersed in and with new realities to comprehend (Denzin & Lincoln, 2000, p. 6).

Esperamos que na narrativa que fomos construindo ao longo do nosso estudo possa ser reconhecida essa alteridade, cientes de que, como Denzin e Lincoln (2000) referem, a realidade objectiva nunca pode ser apreendida e apenas podemos conhecer algo através da sua interpretação e representação.

[93] Na verdade, o nosso projecto inicial contemplava uma fase final de apresentação e discussão das conclusões extraídas do estudo com o conjunto das educadoras participantes. Todavia, as limitações associadas ao facto de o nosso estudo se enquadrar num processo de doutoramento financiado através de uma bolsa do PRODEP, e ser por isso balizado pelos respectivos prazos de execução, levou a que o projecto inicial fosse, sob este aspecto, alterado para efeitos da apresentação desta monografia. Este aspecto constitui um dos desenvolvimentos deste trabalho que pretendemos, numa fase posterior, levar a cabo.

CAPÍTULO 8 – EDUCAÇÃO E CUIDADOS EM CRECHE: UM MODELO COMPREENSIVO DAS CONCEPTUALIZAÇÕES DAS EDUCADORAS

Glaser e Strauss (1967) sugeriram fundamentalmente duas formas de proceder à apresentação dos dados de uma investigação conduzida no quadro da *Grounded Theory*: "Grounded theory can be presented either as a well-codified set of propositions or in a running theoretical discussion using conceptual categories and their properties" (p. 31).

No nosso caso, tendo em vista aumentar a visibilidade do próprio processo de análise e na impossibilidade de transferir para o corpo desta dissertação todo o volume dos dados recolhidos, ou mesmo dos documentos produzidos na sua análise, nomeadamente sob a forma de memorandos (de que, contudo, apresentamos alguns exemplos em anexo), optámos por organizar a apresentação dos dados em função da discussão das categorias que emergiram através do método de comparação constante (Glaser & Strauss, 1967), e após as sucessivas reformulações que foram sendo determinadas pela própria análise, pela busca no sentido da saturação dessas categorias e pelo construção de um modelo emergente. Este modelo, de que no fim deste capítulo se apresenta uma representação gráfica (vide página 376), procura fundamentalmente condensar as diversas dimensões relativas ao modo como as educadoras conceptualizam a educação e os cuidados das crianças pequenas em creche através da sua experiência nesse contexto.

As categorias, subcategorias e respectivas propriedades mantêm a codificação *in vivo* (Strauss & Corbin, 1998), ou seja, com recurso a expressões utilizadas pelas próprias educadoras, sempre que tal nos pareceu tornar mais explícito o sentido que lhes fora por elas atribuído. Nestes casos essa designação será assinalada com aspas ("..."). Por outras palavras, neste capítulo apresentamos os resultados da codificação, organizados sob a forma dos temas e das respectivas categorias, subcategorias e

propriedades que os integram (de acordo com o quadro geral que se apresenta como anexo 3) e cujo sentido procuremos explicitar, através de excertos das entrevistas[94].

Os temas correspondem a categorias principais ou de primeira ordem (Strauss & Corbin, 1998). O primeiro, que denominámos como *a agenda das educadoras* corresponde, como explicitaremos, aos princípios que as educadoras formularam prontamente como orientações para a sua acção em creche. Os restantes (*desenhando o currículo*, *redefinindo a profissionalidade* e *reformulando as concepções acerca da creche*) correspondem essencialmente aos processos através dos quais as educadoras foram, ao longo do processo de investigação, conferindo significado às diversas dimensões da sua actuação e do contexto em que a desenvolvem. A designação destes temas no gerúndio pretende justamente enfatizar o seu carácter dinâmico e natureza processual (Fagerhaugh, 1995).

Importa ainda referir que os resultados da codificação que agora se apresentam, ainda que correspondam, de acordo com os princípios e procedimentos da *Grounded Theory*, a uma tentativa de ir operando a níveis de conceptualização progressivamente crescentes em relação aos que foram suscitados pelas primeiras codificações, não perdem de vista que as categorias devem manter o seu carácter emergente em relação aos dados. O propósito de nos basearmos sistematicamente nos dados originou que os significados que fomos extraindo e a sua organização categorial nos conduzissem a um esquema conceptual que, em muitos momentos, se nos afigurou difícil de "ler" à luz da nossa própria "sensibilidade teórica" (Glaser, 1978), ou seja, das concepções que detínhamos previamente em virtude das nossas experiências e dos dados da literatura que conhecíamos e fôramos paralelamente revendo e sistematizando (ainda que formalmente os apresentemos na parte inicial da dissertação como revisão e enquadramento teóricos).

O esforço que fizemos para não considerar *a priori* como relevante o que conhecíamos ou íamos paralelamente descortinando na revisão da literatura, e sobretudo o empenho que tivemos em que a nossa "sensibilidade teórica" aumentasse a capacidade de "escuta" dos significados atribuídos pelas próprias educadoras, permite-nos afirmar que a categorização que agora apresentamos, ainda que em muitos casos nos pareça a nós mesmas surpreendente e difícil de enquadrar em qualquer dos modelos

[94] As transcrições das entrevistas são sempre apresentadas indicando o nome fictício atribuído à educadora e, entre parênteses, o número da entrevista seguido da indicação da respectiva página.

descritivos que conhecemos, é pela sua singularidade uma demonstração do seu ajustamento aos dados que recolhemos e ao fenómeno em estudo.

Na verdade, cremos que a análise que agora apresentamos respeita a sua "sustentação" nos dados, traduzindo a nosso ver a singularidade dos problemas que as educadoras em creche enfrentam, as crenças, valores e conhecimentos que em conjunto constituem justificações diversas, e por vezes eivadas de contradição, para o exercício da sua actividade nesse contexto educativo.

Por último, parece-nos ainda importante esclarecer que a utilização, ao longo do capítulo, de expressões como "algumas educadoras" ou "a maioria das educadoras", ou mesmo a referência a casos singulares, não corresponde a um lapso ou a uma imprecisão, mas a uma forma de construir uma narrativa onde, ao invés da descrição e da quantificação detalhadas, se pretende fundamentalmente esclarecer quais os significados que se extraíram dos dados e acentuar a relevância das categorias para a compreensão da diversidade desses significados e das acções que se lhes associam[95]. A inclusão de perspectivas singulares foi sempre determinada pela sua relevância em função da relação que mantinham com ideias ou descrições de acções fornecidas por outras educadoras, ou ainda por constituírem "casos negativos" (Strauss & Corbin, 1998), ou "interpretações rivais" (Yin, 1994), que contribuíam para aumentar a compreensão da variabilidade observada e ajustar as categorias em função dessa variabilidade.

8.1. A AGENDA DAS EDUCADORAS

Esta categoria diz respeito às principais preocupações identificadas nas educadoras acerca da sua acção em creche. Estas preocupações assentam de forma bastante explícita em crenças, valores e sentimentos, e podem também ser identificadas como os princípios educativos que estão subjacentes às suas acções como educadoras em creche.

Não tendo a nossa investigação, como se explicitou, utilizado dados de observação de práticas, mas fundamentalmente dados recolhidos em situação de entrevista e, em alguns casos, coadjuvados por documentação pedagógica, é importante que enfatizemos que quando nos referimos às acções das educadoras ao longo desta

[95] Apesar de a quantificação não ser, no contexto deste processo de investigação, entendida como relevante, parece-nos conveniente esclarecer que apenas utilizamos a expressão "a maioria das educadoras" quando nos reportamos a aspectos observados em mais de metade das catorze educadoras entrevistadas.

apresentação nos reportamos não ao que elas realmente fazem mas ao que entendem que fazem ou deveriam fazer. Ainda que não ignoremos o que a investigação tem evidenciado no que se refere à discrepância entre as práticas dos professores e educadores e as suas crenças, teorias implícitas ou concepções, julgamos também ter sido explícitas e fornecido uma argumentação satisfatória do modo como actualmente se vem considerando que os significados que os profissionais em geral, e os docentes em particular, atribuem às suas acções constituem um aspecto significativo do modo como gerem essas acções e, no caso dos segundos, do modo como enfrentam os processos educativos pelos quais são responsáveis (cf. capítulo 5).

Este primeiro tema integra, como atrás afirmámos, aquelas crenças que surgiram prontamente formuladas como princípios pelas educadoras no decurso do processo de investigação e que nos parecem constituir os suportes que as educadoras constroem para descrever e justificar as suas actuações. Na verdade, as categorias que integram este primeiro tema correspondem à dimensão mais explícita e articulada do processo de argumentação que as educadoras fazem acerca das suas práticas, constituindo uma espécie de gramática para as suas decisões práticas. Neste sentido, consideramos que estes princípios, que definimos como a sua "agenda", se aproximam do que Zabalza (1994), apoiando-se em Schön (1983), menciona como "o texto da conversação" que, neste caso, as educadoras mantêm com a sua realidade e prática profissionais.

8.1.1. "CENTRAR-SE NA AFECTIVIDADE"

Todas as educadoras exprimem a convicção de que os aspectos ligados com "os afectos" são primordiais no desenvolvimento da criança, e, por essa via, na organização do seu atendimento em contextos colectivos como é o caso da creche. A assunção de que na creche a educadora deve sobretudo centrar-se no que habitualmente designam apenas como "afectividade" resulta transversal a vários dos aspectos identificados, tendo implicações importantes em vários domínios da sua acção e no modo como percepcionam a creche e as suas próprias missões nesse contexto. Todas as educadoras exprimem a convicção de que devem, antes de mais, considerar as necessidades emocionais da criança (quase sempre rotuladas como "afectivas") como orientação para a sua acção, convicção que se exprime através do sintagma *"centrar-se na afectividade"*, como Carolina explica de forma sugestiva:

> Carolina (1:23) - *Antes de mais, no trabalho em creche temos que nos centrar na afectividade. Se não compreendemos isso algo de muito fundamental nos escapa. Temos que trabalhar a afectividade, a relação que estabelecemos com aquela criança, perceber o modo como ela se está a sentir e o que está a fazer sentir os outros, em especial os adultos se ela for muito pequenina. Temos que perceber se está bem, se está feliz, se também nós estamos bem na relação com ela, porque todo o seu desenvolvimento depende disso.*

O discurso de Carolina parece-nos desde logo sugestivo dos vários aspectos que condensámos nesta categoria. Em primeiro lugar, a crença em que sendo a vivência da creche, para a própria educadora, uma vivência essencialmente relacional, centrada nos afectos e numa experienciação plena de significados interpessoais e intersubjectivos, a educadora deverá "começar" por se centrar nessa dimensão interpessoal, assegurando que a criança se sente emocionalmente investida e, por essa via, familiarizada com o ambiente relacional da creche. Em segundo lugar, a crença em que o desenvolvimento afectivo afectará todo o processo de desenvolvimento da criança. E, por último, a ideia de felicidade que surge, como veremos, estreitamente associada à ideia de infância. Na afirmação de Carolina é ainda possível observar a noção de que a sua vivência profissional, a definição da sua profissionalidade como educadora em creche, é claramente influenciada pelo facto de as emoções serem o "cerne do seu labor" (Leavitt, 1994), o que naturalmente constitui uma dimensão específica mas também problemática da acção da educadora neste contexto. *Trabalhar a afectividade*, expressão de Carolina partilhada por muitas outras educadoras, remete justamente para a aparente natureza contraditória desse labor, que é a de fazer dos afectos o foco de uma actividade profissional. Aprofundaremos este aspecto ao longo da análise dos dados e em particular no ponto 8.3.

Subcategorias	Propriedades
O primado do desenvolvimento afectivo	O ideal da felicidade
	Bem-estar emocional
	"A afectividade é a base de tudo"
"Estabelecer laços afectivos"	Proteger e dar segurança
	Construir confiança
	Responder com prontidão
A natureza da ligação	Complementaridade *versus* substituição dos pais
	O temor da vinculação
	O ideal da equidade

Quadro 9 – Categoria *"Centrar-se na afectividade"*

O primado do desenvolvimento afectivo

A primeira ideia que concretiza a importância que é atribuída ao que frequentemente designam pura e simplesmente como "afectividade" relaciona-se com o que optámos por nomear como o *ideal da felicidade,* e que os excertos seguintes ilustram com clareza:

> Fernanda (1:13) - *Não há dúvida que quando trabalhamos com crianças, e em especial em creche, a afectividade é o mais importante porque o que mais nos importa é que a criança tenha uma infância feliz. Neste sentido a felicidade da criança é, para uma educadora, o objectivo principal que nunca pode ser perdido de vista. É por isso que antes de mais temos que nos centrar na afectividade, temos que investir afectivamente na criança.*
>
> Lurdes (2:2) - *Na verdade sem felicidade não há infância e é por isso que o desenvolvimento afectivo é o mais importante nestas idades.*

Como estes excertos indicam, a infância corresponde a um período de felicidade, e essa "felicidade" decorre fundamentalmente do investimento afectivo por parte do adulto. Evidente nesta ideia partilhada pelas educadoras acerca da infância é o seu carácter socialmente construído (cf. Cannella, 1997; Pinto, 1997; entre outros), a concepção da infância como um período perfeitamente separado *"porque só na infância se pode ser completamente feliz, e perdida essa oportunidade não há outra"* (Lurdes, 3:13), e ainda a regularidade com que essa "ideia de felicidade" toma como condição determinante o envolvimento activo do adulto na organização de um quadro relacional *"que dê acima de tudo resposta à necessidade de afecto da criança"* (Clara, 1:21).

Associada à ideia de que a infância deverá ser um período de "felicidade", e considerada como um seu indicador, surge a ênfase no *bem-estar emocional* da criança, o qual adquire, no plano dos princípios, uma enorme importância para estas educadoras. Como também Abbott e Gillen (1997) fazem notar:

> (…) child's happiness and wellbeing is uppermost in the minds of those who care for them when they are away from home. The terms 'happiness' and 'wellbeing' are relative and culturally determined of course, but, we believe, do not ultimately elude all definition (p. 7).

No caso destas educadoras, este bem-estar, que aparece fundamentalmente ligado com a ideia de estabelecer com a criança uma relação individualizada (cf. ponto 8.1.2.), concretiza-se sobretudo através da noção de que *"o bem-estar emocional da criança é um indicador do seu bem-estar geral"* (Clara, 2:20), reflectindo a qualidade dos cuidados que lhe são prestados, constituindo um indicador de que a criança obtém

satisfação das suas necessidades não apenas fisiológicas, de segurança, de nutrição, saúde, etc., mas também das suas necessidades de contacto e de ligação, sendo portanto percebido como um sintoma ou sinal de que a criança está a ser "bem tratada" e protegida.

> Lurdes (1:23) - *Quando uma criança está bem, está feliz, nós sabemos que estamos a cuidar bem dela e que estabelecemos uma relação de qualidade. Sentir uma criança, sobretudo se ainda é bebé, inquieta, sempre mal disposta e inconsolável, é para mim um sinal muito claro de que não estou a conseguir, como educadora, cumprir o meu papel fundamental que é o de lhe proporcionar tranquilidade, bem-estar, felicidade. E eu sei que isso irá afectar o seu desenvolvimento.*

Como sugerem as palavras de Lurdes, o mal-estar da criança é, em geral, considerado como disruptivo para o seu desenvolvimento, sendo o bem-estar com frequência associado à ausência de comportamentos de protesto, exprimindo-se através da ideia de uma criança calma, ela própria responsiva e interactiva. No fundo, corresponde a uma idealização da infância como um período de felicidade e de ausência de conflito, apenas raramente englobando a noção de que o bem-estar resulta também da possibilidade de a criança exprimir e lidar com os afectos negativos. A primazia da idealização da infância como um período de felicidade, e a noção de que essa felicidade se exprime por "afectos ou emoções positivas", deixa pouco espaço para as educadoras considerarem quer os momentos de tensão que as crianças vivem quer o modo de lhes fazer face, sendo em geral assumidos como negativos todos os traços de inquietação, protesto ou reivindicação por parte da criança. Tal tem implicações no desconforto que as próprias educadoras parecem experienciar face à expressão pela criança de sinais de protesto, que vêem como um sinal do seu próprio insucesso em proporcionar-lhe conforto e uma infância realmente feliz.

Esta crença revela-se especialmente problemática em situações diversas, nomeadamente face a bebés menos fáceis de consolar ou, no caso das crianças no segundo ano de vida, face às suas manifestações de protesto, uma vez que em geral as educadoras, como também sugere Leavitt (1994), não equacionam a possibilidade de essas manifestações constituírem sinais positivos de desenvolvimento em termos da sua individuação e autonomia.

As educadoras exprimem ainda a ideia de que *"a afectividade é a base de tudo"* (Clara, 1:3), desse modo aludindo ao seu impacto sobre as outras esferas do desenvolvimento. Esta expressão não implica a rejeição de uma concepção holística e

não sectoriável do desenvolvimento, como a análise dos dados nos irá indicar, mas condensa a ideia de que os aspectos emocionais, como também afirma Zabalza (1998), são "(...) a condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil. Tudo na Educação infantil é influenciado pelos aspectos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social, o cultural" (p. 51). Os aspectos emocionais são, aliás, compreendidos por estas educadoras, como uma espécie de "veículo" no sentido do que frequentemente designam como um "desenvolvimento harmonioso", ou também como um "crescimento saudável", denotando o modo como elas foram marcadas na sua formação pelas correntes que advogam a centralidade dos afectos no desenvolvimento da criança, nomeadamente pela teoria da vinculação, e em especial pela divulgação dos estudos sobre os efeitos da privação emocional precoce. Como ilustração deste aspecto obtivemos numerosas referências ao longo das entrevistas, de que nos limitamos a apresentar algumas a título de exemplo:

> Clara (4:2) - *A afectividade é a base de tudo porque uma criança sem afecto, sem pessoas que gostem dela e que invistam afectivamente nela, não se desenvolve tão bem, e tem até maior tendência para sofrer de problemas de crescimento e de saúde. Lembro-me, na minha formação, daquelas experiências com os macacos, que mostraram como um simples boneco de pano os tornava mais resistentes e felizes. Nunca me esqueci disso.*
>
> Ana (3:15) - *Sabemos bem que uma criança com carências afectivas pode pura e simplesmente adoecer ou não se desenvolver harmoniosamente. Isso está provado há muito tempo, e numa creche é algo que não podemos ignorar.*

"Estabelecer laços afectivos"

Da importância atribuída "à afectividade" decorre a ênfase na ideia de "*estabelecer laços afectivos*" (Eduarda, 2:3) com a criança. A análise do modo como as educadoras compreendem a natureza desses "laços", ou seja, das suas concepções acerca da natureza da ligação entre a criança e o adulto na creche, revela alguma conflitualidade, sobretudo no modo como as educadoras confrontam essa ligação e a que entendem que a criança deverá manter com a família, como evidenciaremos de seguida. Contudo, a ideia de que a educadora e as crianças se deverão "ligar afectivamente" é consensual e esta ideia tende a ser enunciada em função de três referências principais.

Em primeiro lugar, o intuito de *proteger e dar segurança* à criança. A ideia de protecção surge enquadrada numa representação da criança pequena como vulnerável e indefesa. Associado ao reconhecimento da sua dependência afectiva em relação ao

adulto, o intuito de proteger e dar segurança inclui, de forma interligada, a referência à segurança física e à segurança emocional, sendo as medidas relativas à salvaguarda da sua saúde, nutrição e segurança física consideradas como indicadores de um investimento afectivo, que será sinalizado pela criança, como vimos anteriormente, através da visibilidade do seu "bem-estar emocional".

> Vera (1:24) - *É preciso investir afectivamente para cuidar desses aspectos* [referindo-se à atenção com a segurança, nutrição e saúde]*, e assegurando-os está-se a criar segurança afectiva. É por isso que o meu primeiro objectivo em creche é estabelecer com as crianças laços afectivos. Cuido delas o melhor que posso, mas sinto que não estou a cuidar bem, por muito que tenha atenção às rotinas, à alimentação, etc., se não tivermos entre nós afectividade, laços que nos unam afectivamente.*

Na verdade, é curioso notar que a maioria das educadoras integra as preocupações com a segurança, nutrição e saúde da criança no quadro do seu investimento na "afectividade", reportando-se a um modelo maternal no seio do qual a adequação dos cuidados, a este nível, emerge como uma expressão da capacidade para empática e amorosamente perceber as necessidades da criança em cada fase da sua evolução, e adequar o nível de vigilância e protecção em função dessa "intuição". Contudo, como veremos no ponto 8.3., a explicitação da sua profissionalidade irá indicar-nos que estes aspectos são simultaneamente encarados como uma dimensão essencialmente "técnica" que precisamente as distingue das auxiliares.

Algumas educadoras, ainda que valorizem igualmente a ideia de proteger e garantir a segurança das crianças, aprofundam a ideia de segurança afectiva interligando-a de forma mais explícita com o propósito de *construir confiança*. Nestes casos, a ênfase é mais colocada na ideia de que a relação e o ambiente deverão ser suficientemente regulares e previsíveis de modo a que a criança se sinta segura e confiante. O intuito de proteger a criança surge então mais centrado na organização de oportunidades para que a criança vá podendo tomar iniciativas, exprimindo preferências e explorando modos diversos de comunicação e, mais tarde, de representação.

> Ana (1:21) - *Como lhe disse antes, invisto muito na relação afectiva. Sei que é através dessa relação que se lançam as bases para o desenvolvimento da criança. Eu quero sobretudo que as minhas crianças se sintam seguras, que vivam a relação comigo com à-vontade e confiança. E que através dessa confiança se vão sentindo com vontade de explorar o que está à volta, que saibam o que vai acontecer, sejam curiosas e se tornem activas.*

> Paula (3:5) - *Tudo o que faço baseia-se na construção de uma relação de confiança da criança não apenas comigo mas com tudo e todos. Quer dizer... preocupo-me muito em que a sala seja segura, em vigiar as crianças, sobretudo porque com um ano elas tornam-se realmente perigosas... mas interessa-me que ela sinta também segurança na relação comigo, e com as auxiliares, claro... acho que se ela se sentir confiante porque sabe em geral o que vai acontecer, vai ficando mais autónoma, vai sendo mais criativa e capaz de progredir até naquelas áreas que nestas idades começam a surgir... na capacidade de se exprimir melhor, pela linguagem, pelo desenho...*

Por último, a preocupação em *responder com prontidão* enquadra-se também na ideia de estabelecer com a criança "laços afectivos" e cuidar dela "de forma amorosa". As educadoras demonstram uma grande preocupação com a ideia de a criança receber uma resposta "atempada", enfatizando a impossibilidade de a criança pequena tolerar e mentalizar grandes períodos de espera na resposta às suas solicitações de cuidados ou simplesmente de atenção.

> Clara (1:19) - *Na creche, e em especial quando se está com os bebés, é importante perceber que as crianças têm uma capacidade de esperar limitada. Não se pode deixar um bebé com fome muito tempo, como não se pode deixá-lo de braços esticados a pedir atenção ou colo...*

Para as educadoras a possibilidade de responderem com prontidão é, aliás, apreciada como uma condição *"para que a criança se sinta segura e confie nos adultos que cuidam dela"* (Ana, 1:16). Contudo, esta ideia revela-se especialmente problemática para a maioria das educadoras, na medida em que, como adiante aprofundaremos (cf. ponto 8.1.2.), elas sentem justamente que é a este respeito que mais "falham", obrigando a criança a suportar grandes períodos de espera em virtude da sua própria impossibilidade, como responsáveis por um grupo, de responderem atempadamente às solicitações das diversas crianças.

A natureza da ligação

O modo como as educadoras compreendem a natureza da ligação que em contexto de creche se estabelece entre o adulto e a criança constitui um aspecto especialmente sensível, na medida em que remete para aspectos relativos às suas experiências e expectativas na problematização dessa ligação face às relações

familiares, e também às suas percepções acerca do modo como as crianças vivem essa relação e a diferenciam das relações parentais.

> Maria (2:7/8)
> Investigadora – *Outra questão que gostava de explorar um pouco melhor tem a ver com as suas referências à relação que se estabelece entre o educador e a criança.*
> Maria – *Eu acho que a relação que nós estabelecemos com a criança é diferente da relação com a mãe ou o pai. E acho que as crianças conseguem distinguir essa diferença. Eu acho que as crianças conseguem separar... eles connosco sabem que nós somos diferentes da mãe, do pai, da família. E conseguem diferenciar o espaço da creche e o espaço da família. Têm comportamentos diferentes.*
> Investigadora – *Essa possibilidade de distinção acontece no caso da criança que entra na creche com quatro, cinco meses?*
> Maria – *Sim, eles sabem desde o início que é uma pessoa diferente. Mas aos poucos também começam a ganhar uma ligação muito forte connosco. Isso acontece. É uma ligação forte mas não é uma ligação igual à que se estabelece com a mãe. Embora muitas mães digam "ah, ele gosta muito de si"... mas é diferente, é diferente. Porque quando eles estão doentes, por exemplo, eles querem a mãe. É diferente. E eu acho que eles sabem ver o que é que uma educadora pode dar e o que é que a mãe pode dar. Eles de facto sentem-se também seguros connosco, mas gostam muito que a mãe chegue, e gostam de ir para casa. Há crianças que podem ficar a brincar e aparentemente não ligam à mãe, mas para a maioria das crianças a mãe chega e eles vão logo a correr.*

Em geral, as educadoras definem a relação com a criança como uma ligação afectiva intensa mas que não deverá ser comparável à que a criança estabelece com as figuras parentais. A relação é abundantemente descrita como devendo ser de *complementaridade* em relação às relações familiares, ou seja, uma relação que não deverá ameaçar os vínculos da criança à família. Os pais, e em especial a mãe, são vistos como os principais suportes emocionais da criança, e as educadoras exprimem a preocupação de não surgirem aos seus olhos como "concorrentes".

Na verdade, apenas uma educadora afirmou o seu desejo de estabelecer com as crianças uma relação "comparável à de uma mãe". No entanto, como a transcrição seguinte indica, esta motivação de "ser como uma mãe" explicita-se fundamentalmente como um meio de atenuar os efeitos da separação da criança em relação ao meio familiar, e retoma a importância atribuída ao estabelecimento de laços afectivos:

> Manuela (2:13) - *Eu tive sempre essa vontade de fazer de mãe deles, já que as crianças passavam tão pouco tempo com os pais, que ao menos ali eles pudessem ter o mesmo carinho e a mesma forma de estar que se estivessem em casa com a mãe. Que não sentissem uma grande diferença.*

Apesar desta concepção da relação, Manuela, como as restantes educadoras, tende a recusar que a relação com a criança seja encarada como uma relação de *substituição* em relação às figuras parentais. Contudo, em certos casos essa dimensão de substituição é considerada como uma contingência que resulta da ausência de investimento por parte de alguns pais.

> Clara (2:3) - *Eu não quero substituir ninguém, acho que sendo uma relação de muito afecto, a minha relação com a criança não deverá ser substituir a relação da criança com os pais. Mas muitas vezes isso acaba por acontecer... há realmente pais que são muito ausentes, e em geral são os que deixam a criança demasiado tempo na creche... então nesses casos, mesmo que a gente não queria, a nossa relação tende a ser de substituição... Mas isso é complicado e até perigoso... Nós não devemos ter com a criança uma relação tão forte...*

Portanto, em geral as educadoras recusam a ideia de a criança estabelecer com elas uma verdadeira relação de vinculação, acreditando que a criança apenas deverá estabelecer verdadeiros vínculos afectivos com as figuras parentais. Com uma formação nitidamente marcada pela valorização da relação materno-infantil, e pese embora a grande importância que conferem ao estabelecimento de relações afectivas significativas e responsivas, *o temor da vinculação* surge de forma evidente, sendo aliás considerada como uma situação que profissionalmente deverão controlar, e que as auxiliares "por falta de formação" gerem com maior dificuldade. A noção de que a criança poderá estabelecer vinculações múltiplas e diferenciadas é uma ideia que está, em geral, ausente e o temor da vinculação reveste-se de diversos significados.

Desde logo esse temor enquadra a ideia dominante de que não podendo a criança estabelecer vinculações múltiplas, e sendo em particular a relação materno-infantil considerada como aquela onde os processos de vinculação se deverão consubstanciar, a relação com a educadora, ainda que calorosa e "afectiva", não deverá implicar verdadeiramente uma ligação. Este aspecto revela-se, contudo, extremamente problemático para as educadoras em creche, que, como vimos, estabelecem justamente como princípio a ideia de se centrarem na afectividade. Ou seja, por um lado é fundamentalmente no quadro da teoria da vinculação que as educadoras centram as suas assunções de que a sua capacidade para "maternalizar" irá influenciar de modo fundamental o bem-estar e o desenvolvimento emocional da criança. Por outro, e justamente em função dessa teoria, revelam temor perante a eventualidade de essa maternalização constituir uma ameaça e prejudicar o desenvolvimento da ligação da criança com a sua mãe.

> Teresa (2:11/12) - *Eu e uma das auxiliares somos de facto muito afectivas, e nota-se a ligação que as crianças têm connosco. De qualquer das formas eu acho que até nisto nós temos que ter muito cuidado para que as coisas não se tornem complicadas. Porque quando nós não sabemos dosear esta nossa afectividade para com as crianças... nós não substituímos ninguém, não substituímos a mãe. Eu não me pretendo substituir à mãe. E fico terrivelmente incomodada, e já me aconteceu algumas vezes, mesmo logo no início da minha carreira, quando uma criança depois não quer ir ao colo da mãe. E já me aconteceu uma vez quando eu comecei a trabalhar uma situação que me marcou muito. E aconteceu agora outra vez com a criança que eu tenho com síndrome de Down. Portanto, eu acho que isto não é bom. Não é bom para mim, não é bom para a criança, não é bom para a mãe. Não é bom para ninguém. E acho que é um erro meu... não é um erro, eu tenho que saber dosear isto. E tenho que ser capaz de às vezes travar um bocado esta minha afectividade se calhar exagerada.*
>
> Investigadora – *Portanto as crianças devem ter oportunidade de estabelecer uma ligação forte mas que não substitua nem se sobreponha à relação com a mãe e com o pai.*
>
> Teresa – *Exactamente. Porque se isso acontece alguma coisa está mal. Nem que seja da minha parte. E mesmo quando me aconteceu isso, já há alguns anos, incomodou-me, e agora também me incomodou... se bem que se trate de uma criança particular, porque as crianças com síndrome de Down por si só já são crianças que são muito afectuosas, e que puxam muito por nós, mesmo em termos afectivos. Agora que é muito frustrante é, a mãe chegar ao fim de um dia de trabalho e a criança estar agarrada ao nosso pescoço e não querer ir para o colo da mãe, que a espera e que deseja que a criança esteja predisposta e desejosa de ir para ela.*

No caso de Teresa, como o excerto anterior ilustra, o seu temor relaciona-se estreitamente com o respeito e o modo como toma também em linha de conta os afectos e as vivências dos pais, e, tratando-se de uma educadora que claramente se auto-percepciona como *"muito afectuosa"* (Teresa, 2:3), elabora reflexivamente estes aspectos, procurando dimensionar a ligação sem a desprover da afectuosidade que a caracteriza como pessoa e que está no cerne da sua forma de encarar a dimensão interpessoal da sua acção profissional.

Todavia, em termos mais gerais, o que nos parece evidente é o modo como estas educadoras reflectem a influência da divulgação de dados da investigação sobre a creche conduzidos fundamentalmente no contexto do seu impacto negativo na relação materno-infantil, sendo evidente, como Leavitt (1994) assinalou, a falta de suporte de informação sobre os efeitos de uma educação conjunta (parental e não parental), pois, como este autor afirma, embora os teóricos da vinculação reconheçam que a criança é capaz de vinculações múltiplas tem sido realizada e divulgada pouca investigação que demonstre e apoie esta perspectiva. Por outro lado, a vinculação é compreendida também, pela

maioria das educadoras, como um risco emocional, quer para a criança quer para si próprias, em função da possibilidade, sempre presente, de a relação ser interrompida por saída da educadora ou da criança[96].

Um outro aspecto que se revelou importante a respeito do modo como as educadoras conceptualizam e gerem as ligações que estabelecem com as crianças, relaciona-se com o que designámos como *o ideal da equidade*. Com base em argumentos de ordem moral e ética, as educadoras apreciam as relações que estabelecem com as crianças como devendo, por um lado, ser diferenciadas (individualizadas e tomando em linha de conta as características e necessidades de cada criança, como veremos no ponto seguinte), mas, por outro, como devendo "ser iguais", no sentido em que todas as crianças têm os mesmos direitos e, como tal, têm direito a uma relação igualmente significativa.

> Fernanda (3:7) - *Uma educadora, em creche ou noutro contexto, isso não interessa... tem que estabelecer uma relação igual com cada criança.... quer dizer igual em termos de afectividade. Eu não posso investir mais numa criança do que noutra porque a primeira me parece mais simpática, ou afectiva. Isso não pode acontecer, e quando acontece eu tento analisar e contrariar.*

Esta ideia de equidade torna problemática a gestão e organização das relações entre as crianças, a educadora e os diferentes adultos (auxiliares). Até certo ponto poder-se-á dizer que a educadora, assumindo-se sempre como a figura central na vida da criança na creche, "transporta" para esse contexto a representação tradicional da relação dual materno-infantil, sendo aí ela própria a figura principal para a criança, e as auxiliares representando um pouco o mesmo papel que a educadora atribui a si mesma no confronto com as figuras parentais. Este aspecto torna-se especialmente conflituoso, mesmo em contextos em que a proporção adulto-crianças é considerada adequada, acentuando em muitos casos o desgaste emocional e o sentimento de não estar a cumprir o papel que atribuem a si próprias.

[96] Mantovani (2001a), comparando os sistemas norte-americano e italiano, destaca o facto de o primeiro ser marcado pela grande rotatividade dos educadores, enquanto que o segundo se caracteriza por maior estabilidade laboral e melhores condições de trabalho. O autor discute as consequências destas características ao nível da continuidade dos cuidados, já que essa continuidade se traduz numa maior possibilidade de investimento relacional das educadoras italianas nas crianças e nas suas famílias, e numa maior capacidade para enfrentarem as tensões emocionais que se associam a essas relações. Este aspecto parece-nos importante, uma vez que entre nós a discrepância das condições de trabalho que são oferecidas às educadoras nos diversos contextos (público/privado, jardim de infância/creche) nos parece ser um factor que provavelmente determina uma maior rotatividade das educadoras em creche e acentua, por ventura, os seus receios face ao estabelecimento de ligações afectivas com as crianças.

Na verdade, apesar da importância que conferem à individualização da relação com a criança e ao estabelecimento de relações afectivas diferenciadas, nenhuma educadora revelou conhecimento do que nomeadamente Gonzalez-Mena e Eyer (1989) e Goldschmied e Jackson (1995) designam respectivamente de *primary caregiver system* e *key work system*, ou a tentativa de operar por um processo que se lhe assemelhe. Tal não significa que, no dia-a-dia, as interacções das crianças com os diferentes adultos não se desenhem em função de afinidades relacionais que as próprias educadoras reconhecem. Todavia, essas afinidades provocam, em muitos casos, tentativas de controlo por parte da educadora, sob o argumento de que *"por vezes as auxiliares ligam-se de mais a uma ou outra criança e isso não é bom nem para ela nem para as outras"* (Matilde, 2:5). Apenas uma das educadoras admite que quando tal acontece não procura contrariar, embora procure ser vigilante no sentido de não permitir que essa relação ameace a relação da criança com as figuras parentais, nem se torne *"uma relação sufocante que não facilite a relação da criança com os restantes adultos"* (Teresa, 2:12). Acresce ainda, no caso desta educadora, a admissão de que essa nunca é emocionalmente uma situação fácil para si própria.

> Teresa (2:11)
>
> Investigadora – *Gostava de aprofundar o que referiu acerca da ligação que a criança pequena, que fica com quatro adultos, vai estabelecer com cada um deles.*
>
> Teresa – *Essa é uma questão muito complicada.* [risos] *É uma pergunta muito complicada (...) Eu acho que é importante haver uma boa relação com todos os adultos, independentemente de quem é, porque nestas questões de relação não há educadora, nem há auxiliar. Em questões da relação não há estatuto, não é? É-se pessoa, é-se pessoa relacional, e é-se pessoa com a sua personalidade. Se me perguntar se quando eu sinto que uma criança prefere a auxiliar... como é que eu me sinto... não me sinto bem. Mas isso tem a ver com a minha personalidade, provavelmente. Mas que compreendo que determinadas crianças tenham esse comportamento, compreendo-o neste sentido, porque de facto eu passo cinco horas por dia na sala, e a auxiliar passa oito horas (...) Agora eu acho que é importante um bom relacionamento com todas elas, independentemente de serem educadoras ou não. Mas se as características das pessoas são diferentes, evidentemente que as crianças se ligarão mais... e isso nota-se perfeitamente, na sala nota-se quais são os nomes que as crianças utilizam mais, chamam mais...*
>
> Investigadora – *A criança deverá então ter a oportunidade de estabelecer pelo menos uma ligação intensa e significativa?*
>
> Teresa – *Sim, de afectividade e que lhe dê segurança. Mas, pronto, como existem quatro pessoas às vezes acontece isso... eu sinto que não estou em momentos que são muito importantes.*

8.1.2. INDIVIDUALIZAR A INTERVENÇÃO

Uma segunda dimensão ou princípio que se revelou particularmente relevante no pensamento das educadoras refere-se ao propósito de individualizar o atendimento da criança em creche, como Fernanda explicita:

> Fernanda (2:7) - *Quando trabalhamos com crianças tão pequenas* [referindo-se em geral às crianças até aos 3 anos] *temos que fazer um esforço para individualizar o nosso trabalho. As crianças são todas diferentes, não é por estarem na creche, ou no mesmo grupo, que se tornam iguais. Temos que ter esta capacidade de ver cada criança como se estivéssemos apenas a cuidar dela e não de um grupo.*

Efectivamente, toda a conceptualização que as educadoras fazem da sua acção nesse contexto surge ancorada na noção de "individualização", podendo afirmar-se que essa preocupação corresponde a uma ideia hegemónica e dominante, cujas subcategorias e respectivas propriedades clarificam o modo como as educadoras enfrentam a educação colectiva de crianças a partir de um quadro de referência sobre a infância, a educação, e em especial o atendimento em creche, claramente definidos por valores associados a concepções relacionais "duais" (cf. ponto 8.4.). Privilegiando um quadro relacional baseado no binómio adulto-criança, a ideia da individualidade da criança como sujeito da acção assume especial relevância, sugerindo que, no registo dos seus princípios educativos, "a criança como singularidade" se sobrepõe à noção da "infância como conjunto de características comuns" (Zabalza, 1994, p. 70). Contudo, como o conjunto dos dados haverá de sugerir, tal não resulta evidente em todas as vertentes do seu pensamento e da sua acção.

Na verdade, embora esta ideia, observada em todas as educadoras, surja como uma ideia de força de todo o seu discurso acerca das suas práticas em creche, (predominando a noção de que o educador deve tomar em linha de conta o "carácter único" de cada criança ou a ideia de que cada criança é "um caso"), esta preocupação emerge muito associada às contingências da creche como contexto colectivo de atendimento. Neste sentido, "individualizar a intervenção" parece-nos corresponder, antes de mais, a uma preocupação de reforçar, num contexto colectivo como é a creche, o modo como compreendem *"a unidade mãe-criança, e neste caso, também a unidade educadora-criança como a pedra angular do desenvolvimento"* (Carolina, 3:5). Em certos casos, poderemos mesmo considerar que a expressão desta preocupação corresponde, em boa medida, a um processo de contornar as próprias características de um

atendimento colectivo, colocando por vezes a educadora na situação problemática de pretender ignorar as características da creche e por essa via também as potencialidades educativas e desenvolvimentais desse contexto, o que se revela por vezes conflituoso e fonte de insatisfação pessoal.

As preocupações relacionadas com a individualização da intervenção centram-se em aspectos ligados com a interacção entre o adulto e a criança, com a prestação de cuidados e a organização das rotinas, e ainda com a dimensão educacional. Incluímos ainda nesta categoria aspectos relacionados com o processo através do qual as educadoras articulam essa forte preocupação relativa à individualização do atendimento com a circunstância de esse atendimento se concretizar no contexto de um grupo pelo qual são responsáveis.

Subcategorias	Propriedades
Individualizar as interacções	"Dar atenção individualizada"
	"Dar à criança a possibilidade de se sentir única"
	"Conferir significado"
Individualizar os cuidados e as rotinas	Respeitar os "ritmos fisiológicos"
	Respeitar o "temperamento"
	Respeitar os hábitos
Individualizar a acção educativa	Respeitar o nível desenvolvimental
	Respeitar o ritmo de desenvolvimento
	Identificar e respeitar padrões individuais
Articular o enfoque individual e o enfoque no grupo	"A individualização é uma idealização"
	O ideal da independência
	O ideal da homogeneidade

Quadro 10 – Categoria *Individualizar a intervenção*

Individualizar as interacções criança-adulto

Um primeiro aspecto relacionado com a individualização da intervenção inscreve-se num plano estritamente relacional, e traduz-se na forma como as educadoras procuram privilegiar interacções individualizadas com cada criança.

Como explicitámos no ponto anterior, todas as educadoras valorizam um investimento no plano da afectividade, que se traduz na ideia de estabelecerem com a criança "laços afectivos" e de cuidarem dela de forma afectuosa e responsiva. O que

nesta categoria procuramos aprofundar é o modo como, no quadro das suas preocupações com a individualização da intervenção, elas privilegiam o estabelecimento de interacções individualizadas com a criança, ideia que, de novo, se relaciona estreitamente com o predomínio de uma concepção do mundo interaccional baseado em "dualidades" e se concretiza através de três noções.

Em primeiro lugar a ideia de "*dar atenção individualizada*" à criança (Eduarda, 2:11). Para as educadoras quanto menor a idade da criança, e portanto quanto maior a sua imaturidade e vulnerabilidade, maiores as suas necessidades de terem ocasiões individuais de interacção com o adulto, de obterem uma atenção individualizada, no quadro de um relação responsiva e afectuosa.

> Emília (2:4) - *Nós temos que ser capazes de dar atenção individual à criança. As crianças ressentem-se quando não têm o seu tempo connosco, individual, em que estejamos a dar-lhe toda a atenção.*
>
> Eduarda (2:11) - *As crianças, sobretudo os bebés, necessitam de muita atenção individual, de muito carinho, que estejamos muito disponíveis só para elas.*

Em certos casos há a intenção expressa e consciente de proporcionar à criança oportunidades de se sentir investida como se não estivesse num contexto colectivo. "*Dar à criança a oportunidade de se sentir única*" (Carolina, 2:21) traduz justamente a forma como intencional e explicitamente algumas educadoras pretendem que a criança se sinta emocionalmente investida numa relação significativa individualizada:

> Teresa (2:1/2) - [Comentando a transcrição da 1ª entrevista] *No entanto, eu reforçava o que me parece mais importante, que é a parte afectiva e de relação com as crianças. Na minha perspectiva nestas idades isso é fundamental, e tudo começa aí. A atenção individualizada a cada criança, parece-me importante, acho importante que cada criança sinta que é muito importante para a educadora ou para a pessoa que cuida dela, que tenha momentos em que sinta que só ela é importante. (...) Eu quando estou a adormecer as crianças faço questão de andar de cama em cama, e de estar um bocadinho com cada uma delas, para mim são momentos de relação tão importantes, em que nós chegamos ao pé de cada criança e estamos ali um bocadinho com ela, e lhe damos um beijinho, e encostamos a nossa cabeça à dela... e que elas precisam muito. Deixam de ser as crianças do grupo e passam a ser aquela criança em particular. E estar pertinho de nós e estar connosco, e sermos únicas para elas, acho que é de facto muito importante.*
>
> Teresa (3:4) - *Há crianças que mostram mais necessidade de afecto, há crianças que nos procuram mais, que estão sempre mais à volta de nós. Eu sinto isso, e aquilo que eu tento é naquele meu estar diário... eu quando vou lá fora levo algumas crianças, ou quando faço alguma coisa... eu tento passar isto por todas as crianças. Todas as crianças têm que ter*

> *um momento especial com a educadora e sentirem-se especiais. E tento que todas tenham a oportunidade de sentir que a educadora é só delas naquele instante, não é de mais nenhuma. "Ela escolheu-me a mim"... eu faço isto com todas as crianças, e tenho muito cuidado com isso.*

Nalguns casos a dimensão intersubjectiva da interacção com a criança, a preocupação em que a criança se possa sentir suficientemente investida "sentindo-se única", aprofunda o sentido de ideias que analisaremos no ponto seguinte, uma vez que nestes casos há o reconhecimento não apenas de que cada criança é única (com os seus ritmos, temperamentos, hábitos, níveis e estilos de desenvolvimento), mas ainda que essa individualidade diz respeito não apenas à criança, mas à criança no seio de uma relação específica.

> Paula (1:2) - *As crianças não são apenas diferentes entre si, são também diferentes em função do adulto com quem estão ou até do momento que estão a atravessar. No dia-a-dia procuro ter um tempo individual para cada uma delas, procuro conhecê-las e saber as suas particularidades, mas reconheço que isso também depende de mim, do modo como me sinto, da fase que eu própria estou a atravessar em geral, e com aquela criança em particular.*

Nas interacções individualizadas que a educadora estabelece com a criança, e em particular durante o seu primeiro ano de vida, surge ainda uma preocupação que diz respeito à necessidade de a educadora atribuir significado comunicacional aos comportamentos e reacções da criança.

> Carolina (3:12) - *Eu tenho que estar muito próxima de uma criança, tenho que poder estar só com ela, dar-lhe atenção individual, para eu poder conferir significado aos seus comportamentos, não é? Em especial se se trata de uma criança que ainda não fala...*

"Conferir significado" (Carolina, 3:12) corresponde, pois, fundamentalmente à preocupação em atribuir significado aos comportamentos não verbais da criança, aceitando-os como formas de comunicação, intenção que sendo comum às educadoras parece ser fonte de maior ou menor conflito consoante o caso, e provavelmente a capacidade empática de cada uma delas. Em certos casos, as educadoras procedem pela tentativa de "objectivar" os sinais da criança, admitindo que por vezes tal resulta difícil e confuso:

> Eduarda (3:7) - *Eu vou tentando perceber quais os sinais que cada bebé usa para mostrar que está bem, ou que sente fome, ou que tem sono. Vou-os conhecendo e assimilando*

esses sinais. Vou-os indicando também às auxiliares. Em geral, cada criança comunica o seu "estado" de uma forma idêntica em cada situação. Mas nem sempre é fácil. Há muitas situações com os bebés, sobretudo, em que é quase intrigante o seu comportamento. Aí vamos por ensaio e erro, tentando descobrir o que ela nos está a tentar comunicar.

Para outras educadoras, contudo, conferir significado é sobretudo compreender a dimensão comunicacional das suas interacções e, mais do que isso, procurar compreender a realidade pelo ângulo da criança, assumindo-a como uma fonte de informação pelos sinais que dá e sobretudo pelos afectos e emoções que suscita na própria educadora e a que esta, de forma empática e por identificação com a criança, procura conferir significado.

Teresa (2:21) - *Com crianças tão pequenas, sobretudo com aquelas que ainda não se exprimem bem pela linguagem, é preciso ser muito intuitivo e empático. Eu adorei estar com os bebés no ano passado, e procurava sempre compreendê-los pondo-me no lugar deles... pensava "o que é que esta criança está a sentir?"... e em geral chegava lá pensando "o que é que ela me está a fazer sentir?" Eu sei que isto não é agradável para todas as educadoras, é por isso que muitas colegas não gostam de estar na creche. Mas eu sinto-me bem, acho que os bebés comunicam muito antes de falarem, e eu sempre tentei perceber o que se estava a passar pondo-me no lugar deles.*

Individualizar os cuidados e as rotinas

Para as educadoras em creche, a ideia de individualizar os cuidados prestados à criança é uma ideia nuclear. Ela relaciona-se, em primeiro lugar, com a assunção de que para que os cuidados sejam de qualidade e se enquadrem numa relação significativa eles têm que ser individualizados, e, por outro, com a ideia de que os cuidados prestados às crianças mais pequenas devem ser organizados de modo a que a criança não tenha longos períodos de espera e não experiencie a tensão que lhe está associada (cf. ponto 8.1.1.).

Esta preocupação surge associada com a ideia de que as crianças têm *"ritmos fisiológicos"* diferentes (Eduarda, 2:5) que deverão ser respeitados, sobretudo no primeiro ano de vida, noção que é relativa nomeadamente às necessidades alimentares e de sono, e que é distinta da de ritmo de desenvolvimento, que analisaremos sob outro ângulo.

Esta noção surge também claramente nas palavras de uma outra educadora:

> Paula (1:14) - *Na creche não é possível pensar que todas as crianças têm as mesmas necessidades em termos de alimentação, de sono, por exemplo. É preciso fazer por isso um esforço para não padronizar a resposta a essas necessidades. Há que atender individualmente cada uma das crianças.*

Como mencionámos anteriormente, a preocupação com a individualização dos cuidados parece ter como pano de fundo, na maior parte dos casos, a representação de um modelo individual de atendimento que as educadoras admitem ser o ideal:

> Paula (1:16) - *O ideal seria mesmo não haver rotinas, no sentido de rotinas da instituição, não propriamente de rotinas para cada criança. As rotinas da instituição são imposições, e nós pretendemos que as crianças sejam cuidadas de acordo com as suas necessidades, com os seus ritmos... como seriam se não estivessem numa creche.*

Algumas educadoras exprimem também a preocupação com a adequação dos cuidados e das rotinas ao *temperamento* da criança. Neste caso admitem que as crianças não gostam de ser cuidadas da mesma maneira, aludindo a uma espécie de "traços de personalidade", visível, por exemplo, no facto de gostarem mais de dormir em locais sossegados ou, pelo contrário, preferirem um ambiente com um certo fundo sonoro. O reconhecimento desta dimensão relativa à singularidade da criança centra-se essencialmente na ideia de "diferenças de temperamento", remetendo para uma espécie de "diferença constitucional" de cada criança (actividade/passividade, etc.):

> Clara (2:19) - *Na realidade as crianças são todas diferentes entre si, e em alguns casos essas diferenças são logo evidentes na sala dos bebés. Uns são mais activos que outros, uns também são mais comilões que outros, não é?* [risos]. *Há diferenças de temperamento, e nós temos que conhecer e respeitar tanto quanto possível... nem sempre é fácil, mas é muito importante sobretudo na sala dos bebés, respeitar o estilo da criança. Há características que nascem com ela, ou que se revelam cedo, é da natureza da criança, e temos que aprender a conhecer e a respeitar.*

Finalmente, algumas educadoras atendem ainda ao facto de as crianças deverem ser cuidadas de acordo com os *hábitos* que já desenvolveram e trazem de casa. Curiosamente este aspecto surge sobretudo associado à situação previsível e comum da integração do bebé na creche cerca do quarto mês de vida, sendo menos enfatizado no caso de crianças que aí ingressam mais tarde, sugerindo que, como confirmaremos (cf. ponto 8.1.4.), é sobretudo no primeiro ano de vida que a educadora em creche se esforça por tomar em linha de conta as práticas parentais e por essa via atenuar a transição da família para a creche.

> Carolina (4:5) - *A criança mais crescidinha tem mais capacidade de se adaptar às rotinas da instituição. Mas quando se trata de um bebé temos que cuidar dele sabendo quais as suas preferências, como gosta de ser alimentado, como tratam dele em casa*.

Na base da preocupação em respeitar os ritmos, o temperamento e os hábitos das crianças emerge a convicção de que uma boa educadora, tal como uma mãe, *"reconhece intuitivamente as necessidades da criança"* (Manuela, 1:7). Apesar deste valor atribuído à intuição, a capacidade para discernir a singularidade de cada criança é enfatizada como uma competência profissional que, em geral, as auxiliares não possuem.

> Maria (2:10) - *Eu tenho muito boas auxiliares, que eu considero que tenho, têm uma relação óptima com as crianças, mas... que nivelam tudo da mesma maneira, "tem que ser assim, vão comer porque é agora"... "tem que ser assim". Não põem em causa as necessidades individuais, não atendem às necessidades individuais das crianças. Também não têm formação para isso, não é?*

Individualizar a acção educativa

Um outro aspecto relacionado com a individualização do atendimento exprime-se num registo mais "educacional" ou mesmo "pedagógico", através da preocupação em que a acção da educadora, mesmo fora da prestação de cuidados, atenda às diferenças entre as crianças. É uma ideia que se aproxima mais do conceito de diferenciação pedagógica, traduzindo-se em três preocupações que, em geral, surgem interligadas.

Por um lado, a noção de *respeito pelo nível desenvolvimental*, ou, de adequação desenvolvimental da intervenção. Embora nenhuma educadora tenha usado explicitamente o conceito de "adequação desenvolvimental" (Bredekamp, 1986; Bredekamp & Copple, 1997) todas elas mencionaram, de forma mais pontual ou mais genérica, a preocupação em tomar em linha de conta "*o nível ou a fase desenvolvimento em que a criança se encontra"* (Vera, 2:5). Esta preocupação surge sempre enquadrada numa concepção do desenvolvimento como operando por estádios ou pelo menos por uma sequência previsível. Em geral a tónica é colocada na identificação da "fase" de desenvolvimento em que a criança se encontra, e no respeito pelas necessidades e potencialidades tal como são identificadas universalmente para cada uma dessas fases. Trata-se, neste caso, de valorizar sobretudo uma relação estreita entre as aquisições e a idade correspondente, ou, utilizando a expressão de uma das educadoras, baseia-se na

preocupação em ir verificando "*se o seu desenvolvimento condiz com a idade*" (Manuela, 1:3) e ir ajustando a intervenção em função dessa avaliação.

> Matilde (2:17) - *Nós conhecemos as fases de desenvolvimento e devemos estimular a criança e trabalhar com ela em função da fase em que está. Não quer dizer que não haja pequenas variações, mas uma criança com um desenvolvimento normal tem que fazer certas aquisições na etapa certa. E o nosso trabalho passa muito por ir observando a criança e promovendo as aquisições e as aprendizagens que fazem parte da fase de desenvolvimento em que se encontram.*
>
> Emília (3:6) - *Nós temos sempre por base uma espécie de escala do desenvolvimento, o que nos livros nos indicam que as crianças fazem em cada fase. Não quer dizer que isso seja lido de uma forma rígida. Mas vamos tentar que eles cheguem a uma determinada altura e consigam fazer o que está mais ou menos padronizado. Sem que isso seja rígido. Mas é importante estar alerta e ter o cuidado de ver como é que eles estão, o que é que eles fazem naquela idade. Ter esse cuidado específico e estar alerta. E estimulá-los para que esse desenvolvimento ocorra.*

Para além desta concepção "universalista" dos estádios do desenvolvimento, a diferenciação pedagógica através da atenção à fase de desenvolvimento em que cada criança se encontra é ainda relacionada com a noção de que existem "períodos críticos" no desenvolvimento, que caso não sejam considerados impedirão a aquisição pela criança de determinados ganhos desenvolvimentais.

> Eduarda (2:5) - *No desenvolvimento de uma criança não se podem queimar etapas, não é? E há aprendizagens que têm que ser feitas na altura própria ou já não se fazem e comprometem o futuro da criança... É por isso que temos que trabalhar com cada criança dentro do nível de desenvolvimento em que se encontra e assegurar que elas têm todas as oportunidades para... por exemplo, eu agora penso que é importante na idade em que eles estão começarem a fazer rabiscos, a desenvolverem algumas competências gráficas e de representação* [referindo-se a crianças de um ano]... *é evidente que não faço o mesmo trabalho com todas as crianças, depende do nível de desenvolvimento em que se encontra e também do interesse que já demonstra por este tipo de actividades. Mas é um trabalho que tem que ser feito porque se não fizerem este tipo de aprendizagens não poderão progredir, por exemplo, para níveis mais elaborados de representação, e até para as aquisições escolares.*

Nalguns casos, contudo, a preocupação com a adequação desenvolvimental exprime-se mais pela ênfase na noção de "ritmo", sendo neste caso colocada a tónica na ideia de *respeitar o ritmo de desenvolvimento* da criança. O desenvolvimento ocorre sequencialmente, por fases ou estádios, mas de acordo com ritmos individualizados. A

variabilidade desenvolvimental é nestes casos mais valorizada e a idade cronológica apenas um indicador, sendo menos enfatizada a sua relação com a aquisição de determinadas competências ou comportamentos. A ideia de respeitar o ritmo de desenvolvimento da criança, como aliás também a de considerar a fase em que cada uma se encontra, é, à semelhança do que mencionámos acerca da individualização dos cuidados, considerada *"uma competência que as auxiliares não têm porque não têm formação"* (Matilde, 2:7). É, aliás, constante a referência a este tipo de competência como "*um aspecto do conhecimento profissional das educadoras"* (Carolina, 1:17), que deverá ser transmitido às auxiliares e até mesmo aos pais:

> Emília (2:5) - *Em relação ao que lhe disse sobre o trabalho com os bebés, quando eu digo que cada criança tem o seu ritmo, é porque eu acho que isso é muito importante, nomeadamente em termos de transmissão de confiança aos pais. Cada criança tem o seu ritmo e muitas vezes, por terem a mesma idade e não fazerem as mesmas coisas, os pais acham que os seus filhos podem estar menos desenvolvidos. De facto, nós temos o papel de explicar aos pais que isso não é grave.*

Finalmente, algumas educadoras exprimem a pretensão de diferenciarem a sua acção educativa em função da identificação, para cada criança, de *padrões individuais* de comportamento, desenvolvimento e aprendizagem. Neste caso, (que verificámos ser pouco frequente), embora esteja presente a preocupação com a adequação desenvolvimental da acção, ela exprime-se mais em função de características intrínsecas de cada criança, sendo aqui admitido que as crianças têm estilos comportamentais, relacionais, e até mesmo cognitivos, que deverão ser compreendidos e favorecidos. Esta noção parece-nos mais aprofundada do que as de "fase" ou de "ritmo", avançando sobre elas e traduzindo-se de forma mais clara em orientações para a acção, como é possível compreender a partir das palavras de Teresa:

> Teresa (2:16) - *Nós devemos conhecer as etapas do desenvolvimento, parece-me importante ter conhecimentos nesse domínio. Mas no meu trabalho isso serve-me apenas de referência. Eu considero que as crianças são muito diferentes, sabe? Nos seus interesses, nos seus ritmos, e até no modo como encaram... como aprendem. Por exemplo, ainda hoje eu introduzi uma série de materiais novos* [referindo-se ao seu trabalho com crianças de um ano]. *Pu-los lá antes de eles começarem a chegar e não disse nada. E as crianças foram chegando e começaram a explorar, eram sobretudo jogos, e eu achei tão revelador... porque à medida que eles me iam solicitando eu ia interagindo, com um ou dois de cada vez, e o que cada um deles fazia com os mesmos materiais era muito diferente... uns aproveitaram para fazer construções, outros experiências com os tamanhos e os volumes das peças dos jogos, outros espalhavam as peças que serviam de pistas para*

brincarem com os carrinhos... enfim, o que ali se passou foi muito diferente para cada uma das crianças e isso tem a ver não só com os seus interesses mas com os seus estilos de aprendizagem.

Articular o enfoque individual e o enfoque no grupo

Um último aspecto que emergiu relacionado com a individualização da intervenção remete para o processo através do qual as educadoras procuram articular a focalização na criança com a circunstância de serem responsáveis por um grupo.

Todas as educadoras admitem que as interacções com as crianças em creche implicam uma intimidade e contacto físicos que as interacções com crianças mais velhas não requerem. Este aspecto parece, aliás, ser reconhecido pela maioria delas como um "aspecto apelativo" do trabalho em creche. As crianças necessitam de ser "pegadas", necessitam de colo, de contacto físico, e as educadoras fornecem inúmeros exemplos de situações em que vivem esse contacto com prazer:

Manuela (2:5) - *Eu adorei estar com os bebés, adorei pegar-lhes, dar-lhes colo, mudar-lhes a fralda...*

Fernanda (3:2) - *Gosto do contacto físico com as crianças, da intimidade, de cuidar delas. Isso não me aflige nada, nem tenho o preconceito de que isso não é um trabalho de educadora.*

Ana (1:23) - *Sabe o que é melhor de tudo na creche? É não termos qualquer dúvida de que fazemos bem em manter um contacto físico e afectivo com as crianças. Quando estamos em jardim de infância temos uma relação próxima com as crianças, obviamente, mas sentimos muitas vezes que essa proximidade, se for excessiva, é um sinal de que os processos de autonomia não estão a correr bem... Não devemos andar com essas crianças ao colo, nem andar a embalá-las, não é? Mas eu gosto desse contacto com os pequeninos.*

Contudo, a procura de uma forma sentida como satisfatória de equilíbrio entre esse envolvimento individual e íntimo e o manejamento do grupo nem sempre se revela um processo fácil para estas educadoras. Evidentemente que tal depende de aspectos que dizem respeito não apenas à educadora mas também às características do contexto em que se encontra, e às próprias crianças. Contudo, pareceu-nos extremamente revelador que apenas uma das educadoras não sugerisse "dissonância" entre os princípios que temos vindo a enunciar, e que remetem para a uma focalização na criança, e o facto de como educadora ser responsável por um grupo. Nos restantes casos emergiram diversas referências a *"essa dualidade que por vezes nos confunde e esgota"* (Carolina, 1:23) e

que, como analisaremos posteriormente (cf. ponto 8.2.), nos parece resultar da dificuldade mais geral que estas educadoras enfrentam na definição de um quadro, não apenas relacional mas também curricular e pedagógico, que sintam como adequado a um contexto colectivo de atendimento.

Em alguns casos, o facto de as actividades ligadas com os cuidados a prestar a um grupo de crianças, sobretudo no caso de crianças muito pequenas, se estruturarem em rotinas que parecem infindáveis, leva a que a intenção de providenciarem interacções positivas e individualizadas seja progressivamente subalternizada, associando-se a sentimentos de culpabilidade e até de exaustão. De facto, a enorme importância que as educadoras atribuem ao estabelecimento de interacções individualizadas, íntimas e regulares com cada criança, torna-lhes difícil reconhecer que, como Zabalza afirma (1998), "pensar que é possível dar atenção a cada criança de maneira separada durante todo o tempo é uma fantasia" (p. 53). Como consequência, emerge, em vários casos, a sensação de actuarem de forma desadequada, ou pelo menos o receio de poderem parecer desadequadas aos olhos de quem eventualmente as observe no seu dia-a-dia, como Emília relatou mais de uma vez:

> Emília (1:8) - *É que muitas vezes nós mesmo que queiramos não podemos estar a dar uma atenção individualizada. E eles choram porque têm sono, choram porque têm fome, e uma pessoa não consegue dar-lhes atenção, é complicado. E acabamos por cair naquela rotina. Pronto tem que ser, têm que esperar. E eles começam a entrar nessa rotina... Quer dizer, é um bocado complicado nesta fase porque nós aceitamos isso porque achamos natural. Estamos ali há tanto tempo a lidar com os bebés, já achamos isto natural. Mas no fundo se calhar para uma pessoa que venha de fora não é natural. Não sei se me estou a fazer entender. Deve ser horrível ver tantos bebés a chorar, e não se poder... pronto serão três, quatro adultos ali, mas são doze crianças ou onze... É muito complicado. Compreende? Para nós acaba por ser natural. E eu não sei se me consigo pôr na posição de outra pessoa de fora.*
>
> Emília (2:6) - *Eu sinto que a tal atenção individualizada não é a que eles precisam... porque mesmo que se invista muito, e haja um número adequado de pessoas isso não é o suficiente... neste caso são onze bebés e não se pode chegar a todos ao mesmo tempo, mesmo havendo um número adequado de adultos na sala. E como eu disse tem que ser, têm que esperar, não há hipótese. Portanto é aquela situação em que tem que ser porque não há outra hipótese, não há. Por muito que nós queiramos não existe outra hipótese. E se calhar noutros sítios pode ser bem pior. Porque haverá muito mais crianças, e muito menos pessoas. Acaba por ser um pouco cruel o facto de vermos que as crianças poderiam estar em casa com a mãe, num ambiente sossegado e com uma atenção muito mais individualizada. Mas eu também não sou contra a creche. Eu acho que eles devem lá estar, mas não lhe consigo dar soluções para isso. Se calhar o ideal seria um adulto por criança,*

> *mas acho que isso também não é viável. E quanto ao facto de eles terem que chorar... as crianças também podem chorar em casa e nós não podermos ir logo, não é?*

A este respeito verificámos que algumas educadoras, ao mesmo tempo que assumem como central a ideia da individualização, vão reconhecendo que em boa parte como princípio ela corresponde a uma espécie de *idealização*, que dificilmente poderá ser cumprida num contexto colectivo como é o caso da creche, que acaba por ser descrito como um contexto que se pode tornar adverso à criança, mesmo sendo de qualidade (cf. ponto 8.4.). As preocupações anteriormente descritas emergem nestes casos como valores a estimar, mas também como *"compromissos que vamos traindo"* (Anabela, 3:5), exprimindo-se através de ideias como a de que *"numa instituição não é possível individualizar suficientemente os cuidados e as rotinas que estruturam a prestação desses cuidados"* (Anabela, 2:17).

Também as palavras de Maria nos parecem a este respeito particularmente elucidativas:

> Maria (1:18) - *Na creche o ritmo individual das crianças paulatinamente vai ficando o ritmo de todas, não é? Em termos de alimentação, do sono...*
> Investigadora – *Acha que é inevitável...*
> Maria – *É inevitável. Por muito boas ideias que nós tenhamos, por exemplo dar a papa a uma criança às dez da manhã, ou dar depois a outra às dez e meia, depois dar a outra às onze ou a outra às onze e meia, é complicado em termos de organização. E se nós tivermos essa atitude isso ainda cria mais desorganização na sala, porque está um a comer, depois o outro já comeu. Portanto tem que haver mesmo aquelas regras que são inevitáveis. Que é o almoço às onze horas, é as crianças virem já com o pequeno almoço... almoço às onze horas, depois são as mudas, depois por exemplo ao meio dia estar tudo a dormir. E depois se vão dormir umas choram, outras necessitam de mais atenção, e portanto não há aquele acompanhamento individualizado...*

O sentimento de não conseguirem cumprir o seu próprio "ideário" leva algumas educadoras a argumentarem contra o que haviam definido como um princípio fundamental. É o caso da mesma educadora que afirma reconhecer que, em certos casos, será até desejável não respeitar os ritmos e hábitos da criança, sob o argumento da sua "adaptação" ao contexto da creche:

> Maria (1:22) - (...) *neste momento eu também estou a pôr isso em causa. Se calhar isso até é bom porque há crianças que chegam ali e que vêm muito habituadas de casa ao colo, a uma série de coisas, e depois têm problemas em adaptarem-se ali, ao ritmo da creche...*

No balanceamento entre uma concepção relacional centrada na resposta às necessidades e ritmos de cada criança, e as vivências quotidianas determinadas pela *"pluralidade que é sempre um grupo"* (Vera, 4:5), bem como pelos constrangimentos implícitos a uma modalidade institucional (*"queiramos ou não, por muitas condições que tenha uma creche é sempre uma instituição que implica alguma rigidez"* – Fernanda, 2:23), as educadoras tendem a enfrentar as suas próprias contradições articulando os valores que prezam com outros propósitos que vão exprimindo em paralelo, mas nem sempre de forma articulada e satisfatória para si próprias.

É deste modo que compreendemos o facto de algumas educadoras, ainda que partilhem as preocupações relacionadas com a individualização da intervenção, manifestarem simultaneamente o seu desejo de progressivamente se poderem "libertar" dessa "obrigação". Nestes casos a individualização do atendimento é considerada uma prioridade mas também um constrangimento, e a progressiva *independência* das crianças, sendo encarada como um factor de "uniformização" dos seus comportamentos, é percebida como uma vantagem que lhes permite progressivamente deslocar o foco da intervenção para o grupo. Embora seja verdade, como já antes afirmámos, que na sua maioria as educadoras exprimem prazer com o contacto "pele a pele" que a própria dependência da criança suscita, é também verdade a ênfase no propósito de facilitar, tão cedo quanto possível, a independência da criança. A aquisição de competências no domínio do controlo dos esfíncteres, da marcha ou da alimentação autónoma, por exemplo, é muito valorizada, não apenas porque essas competências constituem indicadores do "desenvolvimento" da criança, mas também porque libertam progressivamente a educadora de tarefas que, no dia-a-dia, se revelam extremamente penosas e cansativas.

Por outras palavras, ainda que o respeito e a resposta às necessidades individuais da criança surja como uma preocupação central, estas educadoras parecem distanciar-se desta preocupação à medida que a criança vai crescendo, a qual, tornando-se mais autónoma, passa a ser vista como um elemento de um grupo ao qual a intervenção já se pode dirigir.

> Eduarda (2:14) - *É muito difícil trabalhar individualmente com cada criança. Felizmente agora* [referindo-se ao seu grupo com um ano] *eles já estão muito mais autónomos e já podemos fazer trabalhos, actividades em conjunto. Já se começa a ver o grupo, e isso é muito bom para eles e também para a educadora. Já não temos que estar tão atentas às necessidades de cada criança.*

Associada ao anterior surge ainda a aparente contradição entre a enorme ênfase que as educadoras colocam no respeito pela singularidade de cada criança e na diferenciação pedagógica e relacional, e simultaneamente o que designámos como *o ideal da homogeneidade*. Na verdade, são frequentes as referências à heterogeneidade do grupo como um factor negativo, quer para a acção da educadora quer para as próprias crianças, bem como a expressão do desejo de os *"tornar mais homogéneos"* (Anabela, 2:12).

> Manuela (1:4/5)
> Investigadora – *Portanto os grupos são organizados em função do ano civil de nascimento das crianças*.
> Manuela – *Exactamente. O que pode ser vantajoso ou não ser. Em termos de orgânica de casa eu penso que é vantajoso, em termos de orgânica de sala há ali uma disparidade de comportamentos que muitas vezes não são resolúveis no dia-a-dia porque é impossível, não é? Temos uma criança que só há pouco tempo é que começou a andar, fez um ano em Dezembro e começou a andar há um mês. Os outros já correm, já mexem, já trepam, já sobem, já fazem montes de coisas e esta criança ainda é considerada um bebezinho no meio dos outros, até é prejudicada por isso. (...) é uma criança que não tem o mesmo... que não vai ter o mesmo desenvolvimento que os outros. Portanto vai demorar a adquirir...*
> Investigadora – *As mesmas competências?*
> Manuela – *As competências que os outros neste momento têm ou que vão ter, e aos dois anos é que se vai notar mais a diferença de desenvolvimento desta criança (...)*
>
> Lurdes (1:19*) - Os grupos, apesar de estarem organizados por idades, são sempre muito heterogéneos e isso torna o nosso trabalho mais complicado. É claro que isso tem a ver com as diferenças entre as crianças que nós temos que respeitar. Mas não há dúvida que é uma dificuldade para nós.*

É curioso notar que esta heterogeneidade (e o desejo de homogeneidade que lhe surge associado) é sobretudo apreciada em função da singularidade da criança e de diferenças desenvolvimentais, e ainda, embora de forma menos enfática, de diferenças sociais, o que em parte nos parece coincidente com a observação de Júlia Oliveira-Formosinho (1998) quando no seu estudo conclui que "a percepção da homogeneidade conduz a limitar a diversidade às diferenças individuais da criança (etárias, psicológicas), incorporando aqui as diferenças sociais (de posição social)" (p. 322). Na verdade, a ausência de uma apreciação de diferenças de índole cultural, que coloque a diversidade no centro das suas preocupações, permite-nos compreender melhor a aparente contradição entre a atenção aos aspectos idiossincráticos das criança e o desejo de homogeneidade que uma boa parte das educadoras exprime como *"uma condição para trabalharmos o grupo"* (Anabela, 3:2).

8.1.3. DESENVOLVER E SOCIALIZAR A CRIANÇA

A intenção de "desenvolver e socializar a criança" corresponde a um propósito comum, enunciado por todas as educadoras como um princípio orientador e justificativo da sua acção em creche. De uma forma bastante explícita, a afirmação deste propósito corresponde a um primeiro nível de argumentação da sua actividade como uma actividade profissional *"que ultrapassa a simples prestação de cuidados",* na medida em que para além destes *"uma educadora em creche tem também como objectivo ajudar as crianças no seu processo de desenvolvimento e de socialização"* (Emília, 2:10).

O uso recorrente de expressões idênticas às utilizadas por Emília levou a que procurássemos entender o sentido das repetidas alusões aos processos de desenvolvimento e de socialização da criança. Apesar de termos notado que as educadoras se mostraram, em geral, desconfortáveis com uma indagação mais directa das suas concepções acerca destes processos, verificámos que elas se empenhavam em defini-los em função da explicitação daquilo que entendiam dever ser os seus resultados, justamente formulados em termos *"do que para nós significa que a criança se está a desenvolver"* (Clara, 1:14). Tal não implica que todas as educadoras se centram essencialmente em "produtos" ou em "resultados", e se mantêm alheadas da importância dos processos que lhes servem de suporte ou do impacto das experiências e vivências diárias (como analisaremos no ponto 8.2.2.), mas apenas que tendem a exprimir as suas preocupações com o desenvolvimento da criança em termos fundamentalmente das expectativas sobre os seus resultados.

Subcategorias	Propriedades
A criança "adaptada"	Envolvimento
	Inserção
A criança "socializada"	"Sair da cápsula"
	"Tornar a criança menos egocêntrica"
	"Construir uma identidade"
A criança "competente"	Autonomia
	Resolução de problemas
	Comunicação
	Representação
A criança "receptiva"	Controlo comportamental
	Interesse e concentração

Quadro 11 – Categoria *Desenvolver e socializar a criança*

Daí que nos tenha parecido mais ajustado em relação aos dados formular estas subcategorias em função das expectativas enunciadas e valorizadas pelas educadoras, optando na sua designação por adjectivar a palavra "criança" em função dos aspectos que identificámos como mais relevantes e que, não sendo mutuamente exclusivos, incluem as diversas perspectivas enunciadas pelas educadoras.

A criança "adaptada"

Todas as educadoras exprimem a intenção de favorecer o processo de adaptação da criança à creche, e relacionam essa adaptação com o seu desenvolvimento. Em alguns casos, esta ideia emergiu como uma preocupação central, em especial no momento da entrada da criança na creche e no início de cada ano lectivo. *"Enquanto a criança não estiver adaptada não é possível fazer mais nada com ela"* (Anabela, 2:8).

O modo como o processo e a expressão da adaptação é apreciado nem sempre é coincidente. Se para todas as educadoras é compreensível que a criança, em especial se entra na creche nos primeiros meses de vida, exiba uma certa desorganização, períodos de protesto e perturbações em esferas diversas do comportamento, já a possibilidade de o "processo de adaptação" não ser um processo preciso e delimitado no tempo (cf. Portugal, 1998; Bove, 2001) é mais estranha para as educadoras. A ideia de que o processo de adaptação pode ser mais ou menos complexo, variando de caso para caso, parece consensual, mas a maioria das educadoras pretende conter temporalmente esse processo, e nestes casos o que foge a essa delimitação tende a ser sentido como "irregular", por vezes com atribuições de culpa da educadora a si própria. Estas educadoras associam a "demora" ou as dificuldades no processo de adaptação a variáveis relativas à própria criança e também à família (*"a adaptação da criança também depende da atitude da família e das suas características"* – Matilde, 2:16), mas também a variáveis ligadas com a sua própria actuação, e revelam grande empenho em "normalizar" o comportamento da criança, constituindo este um nível mais ou menos valorizado, em cada caso, do seu propósito de "desenvolver a criança". São frequentes as descrições que sustentam esta ideia, de que são exemplos os seguintes excertos:

> Emília (3:12) – *É claro que a adaptação da criança à creche é fundamental. Depende de muitos aspectos, em especial relacionados com a própria família, mas é um aspecto muito importante da nossa intervenção. Uma criança que já está adaptada pode beneficiar mais do nosso trabalho, da estimulação que pretendemos fazer, à partida já está mais desenvolvida do que quando entrou, não é?*

Maria (2: 8) – *Nós não estamos na creche apenas para cuidar da criança, como já disse antes. Isso é importante mas o nosso grande objectivo é ajudar a criança a desenvolver-se... e a adaptação à creche é um passo fundamental no seu desenvolvimento. Uma criança que nunca se adapte, o que é raro mas às vezes sucede, é uma criança que não se está a desenvolver e socializar como deveria. Claro que isso depende de muitos factores. Mas é da minha responsabilidade como educadora ajudar a criança nesse processo. Quando eu digo a mim mesma "esta criança já está adaptada" é porque sinto que ela já não sofre com o facto de estar ali, está feliz, e já está a fazer aprendizagens e progressos que de outro modo não faria.*

Apesar de toda a variação relativa ao modo como as educadoras apreciam a "adaptação" da criança como um "indicador de desenvolvimento" foi, contudo, possível discernir dois processos relativamente distintos.

Nalguns casos a adaptação da criança é apreciada sob o ângulo do seu *envolvimento*, ou seja, a adaptação é um objectivo que se considera atingido quando à ausência ou diminuição de sinais de mal-estar por parte da criança se associa uma interacção satisfatória com os adultos, com as outras crianças e com o ambiente educativo no seu conjunto, apreciada em função da idade da criança.

Carolina (2:14) – *Eu dou muita atenção ao processo de adaptação de cada criança. É uma etapa mas não é como às vezes as auxiliares ou até algumas colegas pensam "já deixou de chorar, pronto já está adaptada". O meu critério mais importante é ver se a criança se está a sentir bem, e sobretudo se está a interagir com aquela realidade. Uma criança mais passiva pode até ficar caladinha quando a mãe a deixa, mas isso não significa que eu a sinta bem, que a sinta envolvida e a beneficiar naquele contexto em termos do seu desenvolvimento. Há crianças que não dão grandes sinais, mas é como se o seu desenvolvimento ficasse "suspenso". Estão ali, mas não estão, faço-me compreender?*

Teresa (3:5) - *O envolvimento da criança é muito importante. O ano passado, com os bebés, eu sentia quando eles se estavam a adaptar bem em função do seu nível de envolvimento comigo e com as vivências de cada momento. Este ano é a mesma coisa, embora este envolvimento já seja de um nível diferente. E isto mesmo em relação às crianças com NEE's que tenho. Eu sinto que se elas, dentro das suas dificuldades e limitações, não participam nas vivências quotidianas, não estão adaptadas.*

Noutros casos é sobretudo valorizado o que designámos por *inserção* e que corresponde mais a uma regulação dos comportamentos da criança em função das rotinas da instituição.

Anabela (2:18) - *Eu considero que uma criança está adaptada quando já convive bem com as rotinas, com o dia-a-dia, porque numa creche não podemos fazer de outra maneira,*

mesmo tendo os melhores recursos. A sua integração depende disso, de ela se adaptar às imposições da instituição.

Esta perspectiva surge muito associada com o que descrevemos anteriormente a propósito da articulação de uma perspectiva centrada na criança e o manejamento do grupo. A adaptação da criança é apreciada no seu *"fluir desenvolvimental"* (Maria, 3:5), mas é um valor percebido também em função da regulação do comportamento da criança pelas imposições das rotinas e da gestão do grupo. Daí que seja sobretudo nestes casos que no planeamento da educadora surge delimitado um tempo mais preciso dedicado à adaptação das crianças:

Eduarda (2:13) - *No início de cada ano temos que trabalhar a questão da adaptação das crianças, sobretudo, claro, das crianças que estão pela primeira vez na creche. É um trabalho importantíssimo, temos que aos poucos e sem grandes imposições ir moldando a criança à instituição, às rotinas e à nossa forma de trabalhar com elas.*

Embora predomine a ideia de que quanto mais tardia a entrada da criança para a creche melhor para ela (cf. ponto 8.4.), a adaptação da criança vista como *inserção* surge também muito associada à noção de que essa adaptação nos primeiros meses de vida se torna mais fácil e pode até representar um benefício para ela:

Manuela (2:11) - *Uma criança que entra na creche ainda bebé, nos primeiros três, quatro meses de vida, é claro que em princípio se adapta com mais facilidade. Ainda não desenvolveu muitos hábitos, não é? Estranha menos as nossas rotinas. Portanto, do ponto de vista da creche, ou de quem lá trabalha, não há dúvida que torna tudo mais fácil. Agora se isso é bom ou mau para a criança... Como já lhe disse eu acho que o ideal seria que a criança permanecesse em casa... mas também acho que a entrada mais precoce pode até ser uma vantagem... a criança adapta-se com mais facilidade e há um entrosamento mais cedo com a realidade escolar.... E isso reflecte-se no seu desenvolvimento, tem vantagens do ponto de vista da sua socialização.*

A criança "socializada"

A socialização da criança encarada como *"uma conquista que a criança vai fazendo também na creche"* (Ana, 1:16) emergiu também como uma expressão do seu progresso desenvolvimental. A intenção de favorecer o desenvolvimento da criança na esfera das relações sociais é uma preocupação partilhada, que se exprime contudo através de três ideias principais.

A primeira, que designámos por *"sair da cápsula"* surge de forma evidente nas palavras de Eduarda:

> Eduarda (2:19) - *Eu com os bebés começo a fazer pequenas brincadeiras que os vão estimulando e os fazem sair da cápsula... porque os bebés têm que ser... digamos solicitados... temos que os incentivar para a relação, e assim eles vão-se socializando, vão descobrindo o mundo à volta e vão interagindo, coisa que nos primeiros meses de vida não acontece muito... que não acontece por sua iniciativa, obviamente.*

Esta ideia, embora pouco comum, retoma uma concepção da criança, em particular nos primeiros meses de vida, como essencialmente "a-social", no sentido em que se encontra retraída em si mesma, e o papel do adulto é essencialmente o de estimular *"o aparecimento do interesse pelo mundo"* (Eduarda, 2:18), e por essa via de competências sociais. Embora estas referências emerjam pelo ângulo da socialização, elas parecem-nos sugerir alguns resquícios de um empiricismo que se radica na concepção da criança como uma *tábula rasa* (Locke), não englobando a ideia da criança como um ser socialmente orientado e estruturado, nem a natureza transaccional do processo de desenvolvimento (cf. Sameroff & Emde, 1989; Shonkoff & Phillips, 2000).

Uma outra ideia que surge ligada com a de criança "socializada" é a de que a criança para estabelecer relações sociais tem que ser sobretudo apoiada no processo de se *"tornar menos egocêntrica"* (Matilde, 2:9). Esta ideia, que da nossa própria experiência sabemos ser muito comum entre as educadoras, radica-se, do nosso ponto de vista, numa espécie de banalização da noção piagetiana de egocentrismo, que as educadoras tendem a reconhecer como característico da idade mas ainda assim *"como um obstáculo à sua verdadeira socialização"* (Lurdes, 1:3). Daí que desenvolver a criança na esfera das relações sociais corresponda, nesta acepção, a activamente forçar a criança a reconhecer a existência do outro, o que apenas em alguns casos envolve a preocupação em observar se a criança se mostra efectivamente mais empática em relação a outras perspectivas que não as suas e mais capaz de jogo social.

> Clara (2:7) - *É claro que as crianças agora já estão mais desenvolvidas* [referindo-se a um grupo de dois anos], *já são menos egocêntricas. Mas eu também tenho trabalhado muito nesse sentido. Elas já aprenderam que não podem ter tudo só para elas, têm que respeitar os outros meninos, já não estão sempre a dizer "não" ou a dizer "mas eu quero"... aquelas coisas que sabemos que são normais mas que temos que ir contrariando, não é?*

Mais uma vez se observa a este respeito a dificuldade de algumas educadoras considerarem as características de oposição próprias da idade como uma manifestação

da sua evolução psicológica e identitária, dificuldade que torna especialmente problemática a sua interacção com as crianças no segundo ano de vida.

Finalmente, em alguns casos, a alusão à socialização da criança exprime-se mais centrada na noção de *"construir uma identidade"* (Ana, 2:4) e, por essa via, a criança distinguir progressivamente o seu próprio *self* do dos outros. Ou seja, nestes casos é valorizada a possibilidade de a criança construir uma imagem de si consistente e distinta dos outros, apreciada como uma condição para o desenvolvimento de competências sociais:

> Ana (2:4/5) - *As crianças vão ganhando confiança em si mesmas e construindo uma identidade, não é? Eu noto que as crianças que têm uma noção mais definida de si próprias, ou que passam essa impressão, são também aquelas que se mostram mais sociáveis. São mais seguras, mais activas e mais interessadas nos outros meninos. Têm os seus momentos de agressividade e de conflitos, mas parece que são mais maduras, mais empáticas até em relação aos amiguinhos. Eu valorizo muito a possibilidade de a criança construir a sua identidade, ter o que chamamos a sua própria personalidade.*

Esta atenção à capacidade progressiva de a criança se mostrar interessada e se mobilizar para a interacção com outros adultos, e em especial com os pares, é celebrada por algumas educadoras não apenas como um indicador da evolução da criança, mas como uma conquista da sua própria maturidade profissional como educadora de creche, na medida em que resulta também da sua progressiva capacidade para valorizar as vivências quotidianas como ocasiões de desenvolvimento e aprendizagem para a criança:

> Teresa (1:7) - *Estes momentos são vividos da melhor forma possível, ou seja, este comer da bolachinha* [referindo-se à refeição que as crianças fazem a meio da manhã] *passa também por um ritual, é um ritual que é feito com algumas... características. Ou seja, nós sentamo-nos e não sou eu que dou a bolachinha, é uma criança que a vai distribuir, porque foi uma das formas que eu arranjei para que as crianças se tornassem menos egocêntricas. (...) Neste momento de serem eles a dar a bolacha eu vou dizendo "agora vais a dar a bolachinha ao M., agora vais dar a bolachinha à I.", e eles vão e procuram... e foi uma forma também no início de eles conhecerem os nomes uns dos outros, de eles se identificarem, identificarem o outro e de partilharem. Por exemplo, uma das crianças que mais sistematicamente faz isto é a criança com síndrome de Down, que ao princípio não fazia de maneira nenhuma, e que agora é a maior alegria que eu lhe posso dar. Ao princípio, por exemplo, eu dava-lhe a bolacha para a mão e não conseguia minimamente que ele a desse, e agora ele vai e dá, e procura pelo nome, eu digo "vai dar ao F.", e ele vai ver onde é que ele está e dá...*

> Carolina (2:13) - *A minha maior alegria é ver como as crianças se estão a desenvolver progressivamente, como são mais tolerantes, mais seguras também, mais capazes de interagirem sem a minha intervenção. E isso deixa-me mais confiante, porque no início* [da sua actividade em creche] *parece que eu só via conflitos, movimento, confusão... agora acho que consigo perceber melhor o que se passa em cada momento. E até a confusão parece que diminuiu. Eu também acho que no início... Agora sei melhor que passos dar porque também percebo melhor os passos que as crianças estão a dar. E em relação à sua socialização eu sei que ela não começou nem acabará ali, é apenas uma etapa de que é difícil mas necessário avaliar os progressos...*

Nestes casos, acentua-se mais a dimensão temporal deste processo e a percepção de que a socialização da criança, como um percurso, deve ser apoiada pela educadora, correspondendo, como sugere Carolina, a um processo cuja compreensão e avaliação se tornam difíceis mas necessários. Esta perspectiva parece-nos ser a que liga de forma mais clara, por um lado, a evolução psicológica da criança e a sua expressão na esfera social, e, por outro, a gestão das interacções e do ambiente educativo como contextos que podem favorecer esses progressos da criança.

A criança "competente"

Com esta designação pretendemos condensar a alusão, em alguns casos, a uma explicitação do propósito de desenvolver a criança mais centrado na noção da criança como um ser competente, e numa concepção do processo de desenvolvimento como um processo socialmente partilhado e co-construído pela criança em interacção com os outros e com o ambiente.

Na verdade, a expectativa de que a criança se torne competente faz desde logo apelo a uma noção que verificámos ausente no discurso de muitas das educadoras, e que se refere a uma concepção de *autonomia* não como independência (no sentido em que a analisámos no ponto 8.2.2.), mas no sentido de uma conquista progressiva, e sobretudo apoiada pelo adulto, da capacidade para tomar iniciativas. Esta expectativa não se restringe às crianças mais velhas, onde autonomia, independência e iniciativas são mais facilmente objectiváveis, mas engloba a conceptualização dos processos interaccionais mais precoces.

> Teresa (2:9) - *Eu adoro sentir que as crianças querem estar próximas de mim e como já lhe disse adorei estar com os bebés. Mas sempre apoiei muito o seu crescimento e sempre valorizei que eles se tornassem capazes, mais autónomos. Fazia uma festa, e ainda faço,*

> *sempre que cada um deles fazia uma conquista, desde o ser capaz de pela primeira vez pegar e segurar um objecto, até aos primeiros passinhos ou já ser capaz de pedir para ir ao bacio. Cada coisa tem o seu tempo, e cada criança também tem o seu tempo e o seu estilo. Mas eu sempre celebrei as conquistas de cada um.*

Neste caso, a autonomia, entendida como o reverso da medalha da intenção de assegurar os processos de dependência, é correlativa da preocupação não apenas em assegurar a resposta às necessidades de cada criança, mas da preocupação em identificar e respeitar o seu estilo e preferências individuais (cf. ponto 8.2.1).

A apreciação dos progressos das crianças no domínio da conquista progressiva de uma autonomia emocional serve de suporte à apreciação e valorização da sua crescente autonomia cognitiva e social, definida em termos da capacidade progressiva para *resolver problemas*, *comunicar* e até aceder a formas de *representação*:

> Ana (2:13) - *Eu agora estou com as crianças de um ano, como sabe. E vejo como elas estão mais desenvolvidas, mais capazes de usufruir das situações que eu vou organizando e não só explorar os materiais mas resolverem determinadas... determinados problemas. Eu acho que elas vão mostrando a sua inteligência, fazem descobertas incríveis, encontram soluções e tentam comunicar... é-me difícil realmente pôr isto por palavras, mas eu acho fantástico ver como eles se tornam capazes, competentes será a palavra certa, em tantos domínios.*
>
> Carolina (1:17) - *Ontem estava a observar os meus meninos e dei comigo a pensar "já fazem tantas coisas"* [risos]. *E não é só o fazer... eles aprenderam tantas coisas nestes dois, quase três anos, que os tenho acompanhado. São capazes de inventar brincadeiras... e já começam a gostar de comunicar, e até de representar situações que às vezes estão a tentar compreender ou resolver. Há dias um deles, o F., veio mostrar-me um desenho e disse "Sabes o que é? É a minha mãe que está no Porto. E agora ela vem neste carro para me vir buscar".*

A criança "receptiva"

Por último, não podemos deixar de mencionar que, para algumas educadoras, o seu propósito de "favorecer o desenvolvimento", embora englobe alguns dos aspectos anteriormente mencionados, se traduz sobretudo numa concepção do que designámos como a criança "receptiva". Embora esta concepção nunca surja isolada, e seja muitas vezes colocada de forma paralela a aspectos que anteriormente mencionámos, neste caso o que é mais evidente é a crença em que a criança estará mais "desenvolvida"

quando ou na medida em que se revelar mais capaz de responder de forma satisfatória às iniciativas e propostas da educadora.

Esta crença exprime-se de forma particular através da valorização da aquisição pela criança de *controlo comportamental*, que se evidencia através da progressiva capacidade da criança para "estar sossegada" ou "ficar quieta".

> Emília (1:10) - *Nós temos que acalmar as crianças, captar-lhes a atenção. Mas (...) eu tenho uma criança na sala que é filha de uma funcionária, que vem de outra instituição e neste momento... nota-se uma diferença em termos de desenvolvimento, digamos que em termos de concentração. Não é uma criança que esteja atenta. Enquanto o grupo todo estava habituado desde os bebés a ouvir uma canção ou a ouvir uma história pequenina... no final do ano no grupo dos bebés nós já mostrávamos imagens e histórias pequeninas e eles sentavam-se e observavam. Neste momento ela é a única que não tem esta capacidade, não tem atenção, a concentração dela é quase inexistente. Não é uma criança que eu consiga captar a atenção numa história*.

A importância conferida à progressiva capacidade de a criança controlar o seu comportamento surge quase sempre associada à ideia de que as crianças *"têm muitas energias que precisam de descarregar"* (Matilde 2:7), e à tentativa de encontrar espaços ou estratégias que, permitindo-o, tornem em consequência a criança mais calma e receptiva:

> Eduarda (1:3) - *Outra coisa que eu acho que também os ajuda muito para descarga de energia é o amachucar papel. Por exemplo, dou revistas, revistas que tenham por exemplo bebés, objectos que eles conhecem, bicicletas, carros, e eles são capazes de estarem ali um bocadinho a observar aquilo tudo. E de um momento para o outro há um que rasga uma folha. E então aproveito isso, "olha, vamos fazer assim...", e sinto que o grupo, se está um bocadinho agitado, ou às vezes desinteressado, agarro nisso e é um momento em que eu consigo que eles estejam um pouquinho sentados na manta a manusear e a descobrir aquela... o som, a mudança de forma daquilo que têm na mão...*

O desejo de tornar a criança "receptiva" liga-se, pois, para algumas educadoras, com o intuito de que as crianças adquiram não só um controlo sobre o seu comportamento, mas também que demonstrem uma progressiva capacidade de *interesse e concentração*, atributos que, considerados em conjunto, são encarados não apenas como indicadores de desenvolvimento, mas como pré-requisitos para a aprendizagem. Nestes casos, desenvolvimento e aprendizagem são encarados como processos basicamente distintos, e a aprendizagem, entendida essencialmente como um processo cumulativo, depende fundamentalmente de factores como a atenção e a motivação,

sendo esta encarada como extrínseca à própria criança. Predomina uma concepção da aprendizagem como "transmissão" e uma concepção da criança, enquanto aprendiz, como "receptor passivo".

Por outro lado, é curioso também verificar que é neste contexto que se torna evidente o modo como algumas educadoras valorizam especialmente a preparação da criança para a escolarização posterior através da sua socialização, desde muito pequena, com os papéis e os comportamentos que são considerados necessários a essa escolarização. Neste caso observa-se um enfoque na valorização de aquisições comportamentais (saber progressivamente estar quieto, ouvir uma pequena história, etc....) e estar "mais desenvolvido" é equivalente de ter adquirido este tipo de padrões de comportamento. Algumas educadoras consideram estas aprendizagens como *"a vantagem que a criança pode retirar da creche"* (Maria, 3:5) e priorizam estas aquisições como critério para considerar a criança "pronta" para transitar para o jardim de infância e ser alvo de uma intervenção "claramente educacional". Tornar a criança "receptiva" surge pois muito ligado com a noção de prontidão, sendo a creche considerada neste caso como uma antecâmara do jardim de infância. Sendo óbvio que para todas as educadoras o propósito de "desenvolver e socializar" a criança se relaciona com a possibilidade de ela se vir a integrar com sucesso em contextos educativos posteriores, neste caso predomina especificamente a noção de "prontidão" comportamental.

8.1.4. ARTICULAR COM AS FAMÍLIAS

O que as educadoras designam muitas vezes como o "trabalho com as famílias" é por elas encarado como um campo inevitável da sua actuação como educadoras em geral, e em particular como educadoras de creche. Do conjunto dos princípios ou daquilo que designámos como "a agenda das educadoras" faz, pois, parte a preocupação com a articulação com as famílias. Embora esta preocupação se exprima de modos diversos, e sobretudo se concretize através de modalidades diversas de interacção, contacto e colaboração, todas as educadoras argumentam que em creche é fundamental articular a sua acção com as das famílias, relacionando a "eficácia" da sua acção com essa possibilidade. Pese embora as diferenças entre as educadoras, e obviamente também entre os contextos em que se encontram a exercer a sua actividade, todas partem da assunção de que os pais são "as pessoas mais importantes" na vida da criança e entendem que devem encorajar o seu interesse e o envolvimento na educação dos filhos,

envolvimento que compreendem quer como um ganho desenvolvimental e educacional para estes, quer ainda como um factor de qualidade dos próprios contextos educativos.

Apesar desta aparente unanimidade identificámos uma apreciável variação não só, como atrás sugerimos, nas estratégias concretas descritas para promover essa articulação, como nas crenças e valores que se lhes associam. A tentativa de compreensão dessa variação permitiu-nos diferenciar dois aspectos: em primeiro lugar, os que se ligam com a pretensão de estabelecer continuidade entre as práticas parentais e as práticas desenvolvidas na creche, e, em segundo lugar, especificamente o modo como tendem a perspectivar o papel e o contributo dos pais no contexto das suas intenções no domínio da continuidade entre os contextos familiar e institucional.

Subcategorias	Propriedades
Estabelecer continuidade com as práticas parentais	Atenuar as transições
	Promover o envolvimento parental
	Compensar a ausência da família
Perspectivas acerca dos pais	Ver os pais como informantes
	Ver os pais como "especialistas"

Quadro 12 – Categoria *Articular com as famílias*

Estabelecer continuidade com as práticas parentais

Em geral a descontinuidade entre as experiências que a criança vive na família e as que vive na creche é considerada disruptiva para a criança, sobretudo para a criança muito pequena, que não acedeu ainda a modos de representação que lhe permitam *"entender essa diferença e viver em dois mundos separados"* (Ana, 2:5). As educadoras consideram que a criança, em particular a criança mais nova ou que está há pouco tempo na creche, deve experienciar a creche como um mundo que não entre em ruptura com o seu mundo familiar, e, em certos casos, a intenção de *atenuar a transição* entre esses contextos é definida como um objectivo central, em particular no trabalho com o grupo de bebés:

> Teresa (1:10) - *É assim, aquilo que eu considero mais importante na sala dos bebés é a transição, é a transição da família para a creche. E a que eu penso que tem que se dar uma*

importância muito grande. É difícil para a criança largar a mãe, também é difícil no ano mas é diferente...

A sensibilidade em relação a esta questão leva algumas educadoras, como antes mencionámos, a procurar tomar em linha de conta os hábitos que a criança traz de casa (cf. ponto 8.1.2.), e também a valorizar a criação de "pontes" que permitam à criança estabelecer a ligação entre essas duas realidades. A este respeito uma estratégia comum é a de incentivar que a criança traga para a creche objectos que lhe sejam familiares, que as educadoras *"sabem por experiência e por formação que ajudam as crianças a sentirem-se melhor"* (Paula, 2:3).

Clara (1:14) - *Há pequenas coisas que têm muita importância e que atenuam a transição entre a casa e a creche. As crianças trazerem os seus objectos, o urso ou a fralda com que dormem... é uma ponte entre as duas realidades e uma forma de atenuar a separação da família.*

É curioso que, apesar de a utilização destes objectos ser fomentada pelas educadoras fundamentalmente como um meio de estabelecer a continuidade entre o mundo familiar e a creche, e sem que evoquem a formulação por Winnicott (1971) acerca dos objectos ou equivalentes transitivos, elas acabam por lhes atribuir a função descrita pelo autor de defesa contra a angústia. Aliás é muito evidente, pelo tom enfático como as educadoras se lhe referiram, o modo como elas tendem a experienciar subjectivamente, e por identificação com a criança, a transição da família para a creche como uma ocasião de sofrimento e de perda para a criança. A empatia com essa experiência, entendida como dolorosa, parece ser uma das justificações para a afirmação empenhada de que esses dois mundos se deverão manter em ligação. Contudo, apenas em alguns casos essa empatia se estende à família e à tentativa de apreender a vivência dessa experiência pelo ângulo dos próprios pais. A este respeito não resistimos a transcrever de forma extensa as palavras de Teresa:

Teresa (1:15) - *Lembro-me de uma mãe que no primeiro dia foi muito ansiosa, que deixou a criança muito ansiosa, e que eu pedi para ela vir e ela não quis vir, e pedi-lhe para ela telefonar, e ela trabalhava ali ao lado mas ela não quis. E eu registei tudo, registei fotograficamente os vários momentos, o momento em que a criança chorou, ela a dormir, ela a brincar, ela a comer. E quando a mãe chegou entreguei-lhe... ela ainda hoje me diz que aquilo foi a melhor coisa que eu lhe podia ter dado...*
Investigadora – *Tranquilizou-a...*
Teresa – *Que nem por palavras, nem nada, não lhe podia ter dado uma coisa melhor do que aquilo.*

Teresa (2:17/18) - *Eu acho muito importante este relacionamento com as famílias, acho muito importante os pais irem trabalhar seguros e saberem que deixaram o seu filho num ambiente seguro, com pessoas capazes, com pessoas afectivas, carinhosas e que vão dar aos seus filhos o melhor, que vão prestar os cuidados aos seus filhos indo de encontro aos cuidados que os próprios pais prestam e na linha do que os próprios pais fazem. E portanto acho muito importante isto, a transição da família para a creche e o relacionamento dos profissionais com as famílias. E acho muito importante que os pais vão à creche, que sintam que é uma porta aberta, que sintam que podem ir e que são sempre bem recebidos. Eu faço muita questão disso e muitas vezes quando sinto que uma mãe é mais ansiosa faço muita questão de que ela vá, que fale comigo (..) Faço questão que os pais telefonem... Por exemplo esta criança de que lhe falei que tanto a mãe como o pai são cegos... é uma mãe extremamente ansiosa, e todos os dias telefonava, todos os dias. Telefonava, mas ao mesmo tempo sentia-se mal a telefonar, "ah, se calhar eu sou uma chata". E eu dizia "não é nada" e reforçava que ela telefonasse sempre que quisesse, até se sentir segura e descansada e tranquila. Porque quando ela deixava a criança às oito horas a criança ficava sempre a chorar, e ficou a chorar durante um mês, dois meses. E a mãe ia angustiada, porque a criança ficava a chorar e ela não sabia como é que era o resto do dia. E para ela era importantíssimo telefonar àquela hora, falar comigo e eu dizer-lhe que a criança já não estava a chorar, que estava bem, que estava a fazer um trabalho, que estava a cantar ou a brincar. E isto é extremamente importante, que os pais se sintam à vontade para falarem, para irem, para estarem, para ficarem. Se bem que às vezes a gente não esteja tão à vontade, mas acho que é muito importante, nós próprias sentimos essa presença como uma presença que só nos pode trazer benefício.*

Investigadora – *A questão da ligação entre a creche e a família tem surgido com alguma regularidade. Mas o que me chama a atenção no seu caso é a importância que atribui ao apaziguar, tranquilizar os pais.*

Teresa – *Eu quero que os pais venham para se poderem ir embora tranquilos. Porque acho que pais que vão tranquilos e que sentem que o seu bebé está bem são pais que depois estão melhor com os seus próprios filhos. E que vão menos ansiosos, transmitem menos ansiedade aos filhos. Porque pais que vão ansiosos deixam os filhos ansiosos. Normalmente uma mãe que vai ansiosa a criança fica também ansiosa. Pais que chegam ansiosos não fazem a criança sentir-se bem. Portanto é uma forma também de lucro para a criança, digamos. Se um pai ou uma mãe está no seu emprego e está bem porque sente que o seu filho está bem, é bom para ele próprio porque enfim está descansado, mas também é bom para nós porque sentimos que aqueles pais confiam e que não está ansiosos no seu local de trabalho. Quando eu dizia àquela mãe para telefonar quantas vezes quisesse... às vezes quando me diziam "Teresa venha ao telefone que é a mãe da C.", se por um lado me custava deixar as crianças naquela hora, por outro lado eu achava que era extremamente importante. E agora ela já não telefona. Está segura, está confiante e portanto já não telefona, foram assim dois meses mais complicados, mas que também esta família precisava de uma forma acrescida de apoio para que se sentisse mais segura (...)*

Na verdade, o que Teresa exprime com clareza é o modo como entende a estreita interligação entre o bem-estar da família e o bem-estar da criança, compreendendo, como sugere Bove (2001), que essa interligação se organiza como um quadro emocional de referência que efectivamente influencia a transição da criança do mundo familiar para o mundo da creche.

Apesar de não termos encontrado esta ideia, pelo menos tão enfática e claramente formulada, em nenhuma outra educadora, foram variados os registos relativos à importância de favorecer os processos de comunicação com os pais como uma forma de facilitar a transição da família para a creche e atenuar o sofrimento que tende a ser percebido como associado[97]. A tentativa de suavizar essa transição faz parte das preocupações das educadoras e é uma das razões da procura de continuidade entre os dois contextos.

Todavia, também a este respeito algumas educadoras expressam a ideia de que *"apenas numa fase inicial as coisas se podem passar assim"* (Manuela, 2:12), já que progressivamente as obrigações relacionadas com o atendimento do grupo, e o correspondente desenho organizacional, tendem a obrigar a que *"a continuidade se estabeleça pelo lado dos pais"* (Paula, 2:3). Ou seja, em certos casos surge a ideia de que, uma vez assegurada a adaptação da criança à creche, deverão ser os pais a dar continuidade em casa às práticas desenvolvidas na instituição, evidenciando-se um processo de conflitualidade entre os seus valores e princípios e a actuação a que o contexto grupal as subordina, num processo que em muito se assemelha ao que descrevemos no ponto 8.1.2. a propósito da articulação entre a focalização na criança e a focalização no grupo.

A respeito dessa conflitualidade a transcrição de dois momentos diferenciados das entrevistas realizadas com Maria parecem-nos elucidativos:

> Maria (1:13) - (...) *A partir de certa altura são os pais que nos têm que ajudar a nós e tentarem adaptar-se a certas regras. Por exemplo, em vez de darem o pequeno-almoço às nove e meia ou às dez darem às oito da manhã.*

[97] Como já antes assinalámos (cf. ponto 8.1.3.) a transição da famiília para a creche tende a ser percebida como uma experiência dolorosa, parecendo-nos, como também Chiara Bove (2001) refere, que esta concepção da entrada no mundo da creche como uma experiência marcada pelo "sofrimento" da criança, e também dos pais, se relaciona com a focalização excessiva na problemática da separação. A este respeito a autora descreve a experiência desenvolvida em creches italianas, através do designado modelo de *inserimento*, que terá permitido aos educadores uma percepção dessa experiência progressivamente menos centrada na problemática estrita do afastamento da criança em relação à mãe, e mais orientada para o reconhecimento e a exploração das novas oportunidades relacionais de que a criança (e a sua família) podem beneficiar na creche.

Investigadora – *Quer dizer que entre a creche e a família tem que haver continuidade, mas se não é possível a creche, porque é uma estrutura mais rígida, dar continuidade às práticas da família, tem que ser ao contrário, a família é que dará continuidade à creche...*
Maria – *Pois, tem que ser mesmo (...)*

Maria (3:3) - [Comentando o memorando que a investigadora havia organizado a partir das duas primeiras entrevistas] *Aqui na página seis onde diz "Contudo, reconhece que, por razões organizacionais, não é tanto a creche que dá continuidade aos cuidados parentais mas o inverso". Eu aqui quero reforçar que é no sentido das rotinas. Portanto, no sentido de os pais tentarem adequar os hábitos da criança às rotinas da creche, nomeadamente deitar as crianças mais cedo para depois elas chegarem à creche e não terem tanto sono, para não passarem as manhãs rabugentas, ou não comerem muito tarde porque depois nós damos o almoço por volta das onze horas... para haver toda esta adaptação. É mais a nível das rotinas. É evidente que nós na creche também temos que saber ouvir os pais e o tipo de educação que dão aos filhos, e dar-lhes também alguma continuidade. É um trabalho recíproco, articular creche-casa e vice-versa, nos dois sentidos.*

O saber escutar os pais (apontado em numerosas ocasiões como uma competência profissional das educadoras que as auxiliares não possuem), e a reciprocidade a que Maria alude, surgem estreitamente ligados com o propósito de *promover o envolvimento parental*. São diversas as referências do tipo *"gosto de ter a porta sempre aberta"* (Matilde, 1:7), significando um convite a que os pais entrem no espaço e interajam com a vivência quotidiana, em particular, no caso do berçário. Este é aliás um dos poucos aspectos que fez emergir alguma conflitualidade entre as educadoras e as direcções das instituições que, em alguns casos, não apreciam este convite aos pais para informalmente entrarem e permanecerem na creche.

Todavia, e apesar deste "convite", em geral a intenção de promover o envolvimento dos pais não inclui a expectativa de que eles colaborem activamente em decisões sobre as actividades a que as educadoras atribuem um "carácter ou conteúdo mais educacional". A participação activa dos pais no domínio dos cuidados é considerada adequada numa fase inicial, mas de certo modo o seu envolvimento deverá progressivamente situar-se como uma espécie de espectador interessado mas não intrusivo, à medida que a criança vai crescendo e a educadora discrimina com maior clareza a dimensão educacional da sua actividade.

Em alguns casos mantém-se a ideia de envolvimento e a concepção dos pais como parceiros educativos, mas a tendência que nos pareceu mais dominante foi a de progressivamente a expectativa relativa ao envolvimento dos pais se ir circunscrevendo ao convite para que eles participem pontualmente em momentos previamente definidos.

Esta constatação parece ir no sentido do comentário de Schultz (1994) quando o autor faz notar existir um claro declínio de atenção em relação ao trabalho conjunto e ao envolvimento dos pais à medida que a criança cresce.

Na verdade, ainda que "o trabalho com as famílias" seja sempre valorizado, à medida que a criança cresce parece diminuir a importância atribuída à articulação entre as vivências e as experiências realizadas pela criança nos seus principais contextos de desenvolvimento. Usando uma expressão de Zabalza (2004), poderemos dizer que nestes casos a continuidade vai dando lugar à contiguidade, no sentido em que a creche e a família tendem progressivamente a funcionar sobretudo como dois espaços contíguos ou contingentes, cujas acções se justapõem mais do que efectivamente se articulam.

A responsabilidade pelas dificuldades neste processo de articulação é muitas vezes atribuída aos pais, que são percebidos, à medida que a criança cresce, como menos atentos e disponíveis *"por falta de tempo mas também muitas vezes por falta de interesse"* (Manuela, 2:6). As referências à falta de tempo dos pais e ao seu alheamento em relação à vida dos seus filhos foram, aliás, bastante frequentes, aspecto que as educadoras associam com o excesso de tempo que as crianças permanecem na creche (como aprofundaremos no ponto 8.4.). Neste ponto da análise, importa sobretudo assinalar que a ênfase numa visão "deficitária" das famílias se associou a uma concepção da interacção com elas centrada na intenção de *compensar a sua ausência*. Nestes casos situam-se as educadoras que tomam iniciativas que consideram do domínio da educação parental, mas que *"os pais não querem fazer porque dá trabalho"* (Manuela, 2:7). Estas iniciativas relacionam-se quase sempre com a introdução de regras ou de condições que favoreçam a aquisição pela criança de determinados padrões comportamentais, em especial ao nível dos hábitos alimentares e do controlo esfincteriano.

> Vera (1:6) - *Há coisas que somos nós a fazer porque os pais pura e simplesmente não fazem. Esperam que aconteçam. Por exemplo, a introdução de alimentos sólidos ou o começar a ir ao bacio... somos nós que o fazemos, mas deveriam ser as famílias a começar, não é? Mas no fundo, na maior parte dos casos os pais esperam que sejamos nós a tratar desse assunto. E é claro que o fazemos, como aliás outras coisas, apenas porque são benéficas para a criança. Mas nestes casos estamos mais a compensar a ausência dos pais do que outra coisa...*
>
> Matilde (2:9) - *Os pais cada vez mais pensam que na creche... ainda ontem a mãe do P. estava a dizer que nós não o púnhamos no bacio. E eu dizia-lhe que só o fazia com a J., porque era a única que sabe o que é que é para fazer no bacio, e que os pais começaram com esse treino em casa. E ela dizia "mas se quiser começar a pô-lo pode pôr". E eu disse*

"não, em casa é que têm que começar a ver como é que é, se ele fica, se faz, como é que reage, e quando ele estiver habituado informa-nos e nós passamos a fazê-lo aqui". E ela insistia para que nós fizéssemos a iniciação. Eu dizia-lhe que há coisas que temos que ser nós, pais, a começar a fazer, e depois na creche dá-se continuidade. Há coisas em que não dá para isso, por exemplo, na alimentação e no sono é mais difícil, mas com o bacio não é o caso. Quer dizer, os pais esperam que sejamos nós ali a levar a que a criança faça uma série de aprendizagens que são da competência dos pais. Eu por exemplo não gostava que fossem outros a fazer isso aos meus filhos. Mas há diferenças entre os pais nestas atitudes. A mãe da M., por exemplo, já me disse "Eu não consinto que ponham a minha filha no bacio. Quero ser eu a tirar-lhe a fralda agora na primavera, quando o tempo melhorar." Como mãe são aprendizagens que quer ser ela a viver com a filha... mas a maior parte dos pais...

Perspectivas acerca dos pais

Como se afirmou, a comunicação com os pais é sempre considerada um factor essencial ao desenvolvimento de práticas educativas de qualidade, e uma dimensão essencial da competência profissional da educadora. Sendo certo que todas as educadoras procuram manter uma relação próxima com as famílias, observam-se diferenças no modo como perspectivam o papel dos pais no contexto da articulação entre a creche e a família, diferenças que naturalmente decorrem da variação que assinalámos no ponto anterior.

A situação mais comum exprime-se através da expectativa de que os pais assumam predominantemente a função de *informantes*, no sentido de alguém que fornece à educadora dados sobre as rotinas a que a criança está habituada, sobre os hábitos que traz de casa e também sobre aspectos do seu temperamento. Nestes casos observa-se a expectativa de que os pais forneçam todas as informações necessárias, mas também que acolham todas as recomendações que a educadora como especialista lhes poderá fornecer. Esta expectativa é sobretudo evidente nas situações, a que aludimos, em que os pais são percepcionados como ausentes ou alheados, ou ainda como "pouco capazes", necessitando não apenas de apoio mas também de orientação directa.

Vera (1:3) - *O papel dos pais é muito importante para a nossa recolha de informações sobre a criança. Nós usamos até alguns questionários que ajudam bastante, e a restante informação vamos recolhendo no dia-a-dia em conversas informais. (...) E é também nessas conversas informais que vamos dando dicas sobre aspectos que achamos que, por exemplo, devem mudar... enfim, também é da nossa responsabilidade mudar algumas*

> *atitudes dos pais, não é? O pior mesmo é naqueles casos em que a criança entra tão cedo e sai tão tarde que quase não vemos os pais...*

Nalguns casos, contudo, as educadoras exprimem, a par de outras preocupações relacionadas com a qualidade da relação que estabelecem com as famílias, a expectativa de aprender com os pais, que neste caso tendem a ser vistos como os principais educadores e por isso mesmo os *especialistas* dos seus filhos. Nestes casos é mais evidente a procura de uma verdadeira interacção e não simples proximidade (Zabalza, 2004), e as educadoras procuram nexos de conexão entre as suas próprias atitudes com a criança e as dos pais, aceitando que *"eles são os verdadeiros especialistas dos seus filhos, independentemente da sua formação"* (Carolina, 1:5).

> Teresa (3:5) - *Eu valorizo muito, como já expliquei, a presença dos pais, porque eu acho que eles são os grandes especialistas dos seus filhos. E... eu procuro aprender com os pais. Aprender o seu modo de cuidar da criança, o que eles sabem sobre ela... isso parece-me muito importante. Eu valorizei muito isso no ano passado quando estive com os bebés, como já expliquei, e continuo a valorizar. E tenho muita preocupação no modo como falo com eles, mesmo que sejam de um estrato social mais baixo, aliás é um das coisas que eu trabalho muito com as auxiliares.*

Em geral, a concepção dos pais como "especialistas dos seus filhos" associa-se a descrições que sugerem um maior nível de envolvimento real dos pais. Este dado é aliás congruente com a investigação desenvolvida por Abbott (1997) em contextos de creche que, nas suas conclusões, faz notar como:

> The level of involvement of parents in the curriculum experiences of their children was higher in centres where parents are viewed as the child's first educators. Training must focus more clearly on working with parents and carers in order to develop appropriate practice and to change attitudes which implicitly or explicitly exclude parents" (p. 63).

Por outro lado, verificámos que esta concepção acerca dos pais se relaciona também como uma maior preocupação em promover formas de interacção que favoreçam a sua capacitação ou enriquecimento, não tanto no sentido da modificação das práticas parentais, mas como estratégia para que os pais vejam confirmada a sua própria influência sobre os seus filhos, reconhecidos os seus valores e a singularidade da sua parentalidade:

> Carolina (2:6) – *Eu não pretendo mudar os pais, a não ser em situações em que me pareça que está em causa por exemplo a segurança, a saúde ou o bem-estar da criança. A minha maior preocupação é reforçar o seu envolvimento e a sua confiança como pais, o seu modo*

> *especial de serem pais, porque vejo que com a entrada da criança na creche por vezes eles são pressionados para serem os pais que as educadoras idealizam... não sei bem como explicar... julgo que é importante que a nossa interacção com eles os torne mais consistentes e fortes, mais envolvidos, mais autênticos e não o contrário.*

Portanto, poder-se-á afirmar que, tal como referem Goldschmied e Jackson (1995), também os nossos dados sugerem que o envolvimento e a participação dos pais podem significar coisas razoavelmente diferentes para as educadoras, e que efectivamente em muitos casos o envolvimento parental não é visto "as a way of enabling parents to have more influence over how their child is cared for in the nursery but rather as a means of changing the way they behave towards the child, 'improving their parenting skills'" (p. 13).

8.2. DESENHANDO O CURRÍCULO

Neste tema ou categoria principal integrámos um conjunto de categorias que correspondem a aspectos relacionados com o desenho curricular. O que resulta de específico neste caso, ao contrário dos aspectos que integrámos no tema anterior, é o facto de estes, embora podendo ser também considerados como relevando de princípios educativos, não o serem prontamente formulados como tal. Na verdade, estes aspectos foram extraídos a partir das descrições e documentações fornecidas pelas educadoras sobre as práticas que desenvolvem, englobando as conceptualizações que, desafiadas pelo próprio processo de investigação em curso, foram sendo formuladas na tentativa de explicitar o modo como compreendem e enquadram a dimensão educacional das suas acções e os processos através dos quais enfrentam os dilemas do dia-a-dia.

Importa notar, contudo, que a alusão ao currículo ou a adjectivação das práticas ou decisões como "curriculares" apenas foi observada em três casos e que, mesmo nos casos em que o conceito de currículo emergiu espontaneamente, a sua aplicabilidade à intervenção em contexto de creche foi considerada problemática, o mesmo tendo acontecido em alguns casos em que o tema foi introduzido pela investigadora:

> Ana (1:21) - *No meu trabalho digamos que eu tomo decisões curriculares, embora eu não saiba bem se em rigor lhes posso chamar assim. Enfim, são decisões relativas à organização do espaço, do tempo, e também a certas actividades... nós estamos mais familiarizadas com o termo currículo desde a publicação das Orientações Curriculares, mas mesmo assim no caso da creche não sei se a aplicação do termo será correcta.*

Investigadora- *Porquê?*

Ana - *Porque apesar de eu ter falado em actividades, na verdade o mais importante é o que se passa no dia-a-dia, independentemente de fazermos actividades ou não, e será que a isso se pode chamar currículo?*

Maria (1:12)

Investigadora – *A ideia de currículo para creche faz sentido para si?*

Maria – *Nunca pensei nisso... currículo para a creche.... bem... se calhar não. Ter assim um programa, a criança até ao ano tem que fazer isto ou aquilo... Se houvesse orientações curriculares para a creche...*

Investigadora – *Acha que deveria haver?*

Maria – *Sim, se calhar devia haver. Porque... eu nunca tinha pensado nisso, é uma questão nova para mim, está a ver?.... Currículo para creche... Ter umas certas orientações... Eu acho que sim, porque se nós pegarmos num currículo temos que ver onde é que temos que investir o nosso tempo, o nosso estudo. Se calhar era um suporte para nós como educadoras.*

Julgamos que a confusão, e em certos casos a perplexidade, com que a maioria das educadoras reagiu à ideia de "currículo" se deve ao facto de, à semelhança do que Day e Goffin (1994) referem em relação à formação das educadoras norte-americanas, também no nosso país essa formação ter sido durante muito tempo sobretudo marcada pela psicologia do desenvolvimento e pouco influenciada pela teoria do currículo, o que não será irrelevante no caso das educadoras que entrevistámos, uma vez que se trata de profissionais com mais de dez anos de serviço. Na verdade, verificámos que, como também refere Abbott (1997), o termo currículo não parece ser um termo atractivo para as educadoras. A ideia de currículo suscita apreensão face ao risco de "imposição" e "uniformização" das práticas. Este receio, em tempos comum entre as educadoras em relação à educação pré-escolar, exprime-se geralmente através de uma concepção que identifica currículo com instrução.

Pese embora a recusa em escolarizar precocemente (que em alguns casos é contraditória com a ênfase colocada na "aprendizagem dirigida", e com a concepção do processo de aprendizagem como um processo de "assimilação" ou fundamentalmente de socialização com papéis e comportamentos necessários à escolarização), a ausência de um referencial é sentida pelas educadoras no seu trabalho em creche, como o excerto anterior da entrevista com Maria também sugere. Este referencial é apreciado nuns casos como uma possibilidade de orientação no processo de auto-observação, noutros essencialmente como um dispositivo de orientação para o processo de planificação.

Por outras palavras, embora as educadoras tendam a rejeitar a ideia de "currículo" para a creche, por subentenderem uma definição de currículo pouco abrangente e em muitos casos coincidente com a noção de "programa", é comum o sentimento de que falta um "referencial" que não as coloque na situação de "fazer por fazer". A organização de orientações de natureza curricular, à semelhança do que foi elaborado para a educação pré-escolar, é considerada como "bem-vinda", não só pela instrumentalidade do documento em si mesmo, mas também porque as educadoras veriam nessa iniciativa um indicador do reconhecimento da dimensão profissional da sua intervenção em contexto de creche.

No fundo, poder-se-á dizer que, em menor ou maior grau, todas as educadoras "agem" como construtoras e gestoras do seu currículo, mesmo nos casos em que rejeitam esse conceito. Se aceitarmos uma definição de currículo não no sentido mais limitado de um "curso" ou "planeamento de um programa", mas como incluindo tudo o que acontece ao longo do dia (rotinas, interacções com os pares, com os adultos e o ambiente e experiências de aprendizagem, planeadas e espontâneas) (Bergen, Reid & Torelli, 2001), verificamos que as educadoras incluem dimensões curriculares na sua acção e no seu pensamento, e são essas dimensões que iremos analisar.

8.2.1. DEFINIR UMA INTENCIONALIDADE

No desenvolvimento da sua actividade em creche as educadoras enfrentam o problema de definirem uma intencionalidade, ou seja, de exprimirem, e de certo modo formalizarem, a natureza das suas funções, as finalidades e os sentidos das suas práticas e dos modos como as organizam. Aliás, o conceito de "intencionalidade educativa" foi sugerido espontaneamente por algumas educadoras justamente como uma dimensão de referência na explicitação da sua profissionalidade.

> Eduarda (2:4)
> Investigadora – [referindo-se à análise da transcrição da 1ª entrevista] *Há algum outro aspecto que queira modificar ou aprofundar?*
> Eduarda – *Bom, há assim algumas coisas que poderia ter dito de outra maneira... nas funções da auxiliar e da educadora talvez não tivesse sido muito clara, mas o que eu quero dizer é que realmente há o trabalho da educadora consciente, que faz este jogo, ou que faz esta canção com a criança com "a intenção de", enquanto que a auxiliar pode fazê-lo por imitação, porque eu faço aquilo e ela faz da mesma maneira, mas provavelmente não terá a noção do que é que está no momento a desenvolver na criança. A diferença está na intencionalidade educativa da educadora.*

Antes de desenvolvermos este ponto, parece-nos importante esclarecer que ainda que as preocupações que enunciámos no tema "a agenda das educadoras" se relacionem de forma mais directa ou indirecta com a sua intencionalidade educativa, e obviamente também genericamente com o desenho curricular, o que integrámos nesta categoria corresponde sobretudo ao modo como, no contexto do processo de investigação, e num processo de co-partilha com a investigadora, as educadoras foram enfrentando a busca de significação das suas próprias acções e o processo de justificação para as decisões de ordem prática que enunciaram e, em alguns casos, documentaram.

Neste percurso em torno da significação, que procurámos "escutar" atentamente e intersubjectivamente, verificámos que a definição da intencionalidade educativa correspondia a uma preocupação partilhada por todas, e que se traduziu em quatro processos centrais, a saber, a tentativa de conceptualizar a articulação entre cuidados e processo educativo, a atenção privilegiada respectivamente aos processos ou aos produtos da sua acção, a importância atribuída aos processos de controlo (da criança, do grupo, do processo educativo), e, por último, a tentativa de definição de um quadro pedagógico de referência, que corresponde basicamente ao que podemos designar como as suas "concepções pedagógicas" e os métodos através dos quais procuram promover as aprendizagens a realizar pelas crianças.

Neste sentido, o que optámos por designar como definição de uma intencionalidade não se reporta, no contexto do nosso estudo, propriamente aos processos de reflexão associados à acção, tal como surgem definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), mas centra-se fundamentalmente em aspectos que a análise dos dados haveria de sugerir serem centrais na forma como estas educadoras enfrentam o processo de significação da sua actuação como acção profissional e intencional, e procuram estabelecer o sentido e a ligação entre as experiências vividas por si próprias e pelas crianças. As categorias que agora se apresentam como aspectos do processo de definição de uma intencionalidade educativa traduzem, pois, os modos através dos quais as educadoras se situam na tensão entre os seus valores e as opções do dia-a-dia, correspondendo a temas que elas trouxeram para o processo de investigação. A sua relevância para o fenómeno em estudo resulta do nosso entendimento de que, como já antes afirmámos, nos deveríamos abrir à escuta e significação não apenas daqueles que eram *a priori* os nossos "temas éticos", mas dos significados imprevisíveis, ideográficos ou "émicos" (Oliveira-Formosinho, 1998, apoiando-se em Harré, 1980) que as educadoras trouxeram para o processo de

investigação. No fundo esta categoria, condensando fundamentalmente os dilemas[98] que emergiram no processo de explicitação da sua intencionalidade, serve de enquadramento e permite compreender de forma mais aprofundada as restantes categorias relacionadas com o desenho curricular.

Subcategorias	Propriedades
Articular cuidados e educação	"Tudo é educacional se for feito com objectivos"
	"Aproveitar os cuidados"
	"Cuidar é educar"
Valorizar processos *versus* produtos	Interacção *versus* estimulação
	Experiências diárias *versus* resultados
Valorizar o controlo *versus* a regulação	Controlo autoritário *versus* controlo experimental
	Adequação *versus* funcionalidade
Procurar uma "pedagogia"	"Ensinar como uma mãe"
	"Ir ao encontro dos interesses da criança"
	Promover a participação activa da criança
	"Dirigir as aprendizagens"
	Apoiar a criança como aprendiz

Quadro 13 – Categoria *Definir uma intencionalidade*

Articular cuidados e educação

Um aspecto central do processo de definir uma intencionalidade educativa por parte das educadoras refere-se ao modo como estabelecem a ligação entre cuidados e educação. Todas as educadoras exprimem a ideia de que não é possível separar estas dimensões, e de um certo modo podemos considerar que esta noção faz hoje parte do "senso comum" ou do discurso pedagógico corrente entre as educadoras, em particular as que se encontram na creche. Esta noção constitui um *a priori* e parece corresponder a

[98] Utilizamos neste contexto o conceito de dilema tal como foi definido por Zabalza (1994), ou seja, como um construto descritivo que se reporta ao modo como os professores conceptualizam e enfrentam as situações problemáticas que se produzem na sua actuação diária, englobando quer uma dimensão cognitiva quer afectiva. Um aspecto que nos parece especialmente interessante na abordagem que Zabalza faz dos dilemas dos professores refere-se ao facto de indicar que, embora o dilema seja em si mesmo irresolúvel, ele tende a resolver-se "(...) (no sentido de romper, ou pelo menos diminuir, a dissonância cognitiva e a inquietude pessoal que provoca) através da reconceptualização de um dos pólos, depois da qual um dos pólos prevalece sobre o outro (converte-se em prioritário, legitima-se a sua pressão como prevalecente em relação à do outro pólo)" (p. 168).

uma ideia "especializada", no sentido em que não é considerada acessível às auxiliares. Aliás, para algumas educadoras esta é também uma noção que as colegas que não passaram pela creche não têm *"e é por isso que não compreendem o trabalho que fazemos e não o querem de todo experimentar"* (Clara, 3:7).

A análise dos dados sugere que a indissociabilidade entre cuidados e educação na creche é, por ventura, uma das ideias que reúne maior consenso entre as educadoras, constituindo, aliás, um dos argumentos para a afirmação da natureza profissional da sua acção, como vimos anteriormente. A indissociabilidade entre cuidados e educação parece ainda corresponder a uma forma de as educadoras se distanciarem de uma concepção meramente assistencial da sua acção no contexto de creche, recusando que a sua função se resuma à guarda de crianças e à prestação de cuidados.

É possível identificar estes aspectos em todas as educadoras. A ligação entre cuidados e educação exprime-se, contudo, através de ideias diversas, que constituíram a base para identificar as suas propriedades e respectiva variação.

> Emília (1:14) - *Eu penso que não há que separar essas duas coisas. Porque eu quando estou a dar a alimentação eu acho que estou a estabelecer uma relação afectiva com a criança, quando estou a fazer as mudas são momentos muito individualizados em que eu estou com a criança e dá para fazer outras coisas. Eu não separo.*

A indagação acerca do que no extracto anterior é mencionado através da expressão "*dá para fazer outras coisas*" torna-se necessária para clarificar a natureza da ligação entre cuidados e educação. Na verdade, ela pode ser expressa como uma inevitabilidade, que é até certo ponto também um constrangimento (não se separa estas duas dimensões porque não se consegue), ou, pelo contrário, como algo que é voluntária e activamente procurado (exploração consciente e activa dos cuidados como ocasiões para o estabelecimento de interacções significativas, as quais são promotoras de desenvolvimento e de aprendizagem).

Algumas educadoras exprimem a ideia de que *"tudo é educacional se for feito com objectivos"* (Clara, 1:5). Esta forma de justificar a ligação entre cuidados e educação não traduz, contudo, uma concepção clara do modo como essas duas dimensões da sua actuação se articulam, correspondendo uma noção vaga de que o educador tem sempre uma intencionalidade educativa, mesmo que não a formule (nem mesmo para si próprio), a qual se explicita apenas na intenção de favorecer o desenvolvimento da criança através do modo como cuida dela. O educador, em função de uma intencionalidade difusa, cuida

da criança de uma forma "diferente" e permite-lhe "desenvolver-se melhor" por via desses cuidados.

> Emília (1:6) - *Repare, tem que haver uma intenção quando estamos lá, não é só dizer "estamos aqui, pronto, ah, anda cá meu amor e beijos e colinho". Quer dizer no fundo tudo isso tem uma intenção, se nós estamos a chamar por uma criança, se estivermos a sentá-la ao colo, estamos a fazer alguma coisa. No fundo há sempre um objectivo, é isso que eu quero dizer. Há um objectivo. E podemos utilizar, muitas vezes mesmo que não estejamos a pensar nisso, utilizar isso como um objectivo ou um propósito, a longo prazo, por exemplo. (...) Nos bebés é mais complicado trabalhar, nesse aspecto. Mas trabalha-se e os objectivos estão lá também. Até mesmo quando estamos a dar de comer. Cantamos uma canção, estamos a conversar com eles, estamos digamos a fazer com que... interagir com eles, estamos a falar com eles. A tentar que... estamos a dar-lhes atenção no fundo. Portanto, há um objectivo*.

Neste modo de justificar a ligação entre cuidados e educação predomina a utilização de um "chavão" e não são dados exemplos claros do modo como ela é concretizada na acção. As descrições que emergem referem de forma vaga aspectos relacionados com a interacção com a criança no momento dos cuidados, muito padronizados na ideia de "dar atenção". Esses modos de interacção durante os cuidados são, em certos casos, compreendidos como naturais e acessíveis a qualquer adulto com alguma sensibilidade. As auxiliares até "fazem do mesmo modo" (todavia não o fazem com "intencionalidade" porque "não têm objectivos"...).

Uma concepção relativamente distinta da anterior surge condensada na expressão *"aproveitar os cuidados"* (Manuela, 2:3). Neste caso a intencionalidade surge mais explicitada, no sentido em que as educadoras assumem o cuidar da criança como uma tarefa que lhes diz respeito como profissionais essencialmente por ser uma ocasião para estimular a criança.

> Maria (3:1) - *Há muita afectividade, na sala dos bebés trabalha-se muito a afectividade, mas não só. Portanto isto acaba por ser também uma questão de aprender como trabalhar. Bom o trabalho é entre aspas... mas tem que se fazer alguma coisa. Muito através dos estímulos e através da afectividade. E neste sentido trabalha-se com estas crianças, faz-se alguma coisa, mesmo que sejam coisas muito pequeninas.*

Esta perspectiva centra-se mais do que a anterior na tentativa de discriminar o cerne da dimensão educacional da actividade da educadora e das experiências vividas pelas crianças. No entanto, caracteriza-se por estabelecer uma equivalência estreita entre educação e estimulação, parecendo apoiar a sugestão de Gonzalez-Mena e Eyer

(1989) de que "The word «stimulation» has become synonymous with the word «education» in the minds of many when talking about infants" (p. 25).

Além disso é curioso notar que a intenção de "aproveitar os cuidados" surge muito ligada com a percepção de que esse "aproveitamento" é necessário, pois de outro modo sobraria pouco tempo para uma acção educativa intencional.

> Vera (1:4) - *Nós temos que aproveitar os momentos em que estamos a cuidar das crianças porque sobra pouco tempo. Se não o fizéssemos quando é que estaríamos a desenvolver verdadeiramente um trabalho intencional? Afinal nós passamos a maior parte do tempo a limpar, a alimentar, a adormecer, a cuidar no fundo. Então temos que tirar partido e aproveitar esses momentos, não só porque são os momentos por excelência em que estamos mais perto de cada criança, mas também, exactamente por isso, porque durante essas tarefas vamos observando e estimulando o desenvolvimento da criança.*

Noutros casos emerge a ideia de que *"cuidar é educar"* (Carolina, 1:7). Esta é uma ideia que nos parece distinta da anterior na medida em que, apesar de se exprimir através de uma noção que parece ser do senso comum, ela explicita-se através da descrição de modos concretos de "fazer" a articulação entre "cuidar" e "educar". A ligação entre cuidar e educar traduz-se, nestes casos, em modos concretos de procurar activa e intencionalmente transformar os cuidados em momentos de aprendizagem, quer seja planeada ou não.

Na verdade, nesta perspectiva o que se destaca é que os cuidados correspondem, de facto, a acções relativas à higiene, à alimentação, etc. e que como momentos educativos que são: 1) não devem ser realizados mecanicamente; 2) devem ser activamente fomentados como momentos de interacção (essencialmente como oportunidades para interacções individualizadas), de comunicação e de troca afectiva, 3) e por essa via de promoção de desenvolvimento e aprendizagem. Este último aspecto também não é, neste caso, apresentado como um objectivo ambíguo, justificado como "estimulação", mas como uma forma de compreender o desenvolvimento e aprendizagem interligados e enquadrados numa relação significativa.

> Teresa (2:3/4) - *[...] em termos de creche os cuidados são momentos de aprendizagem também. (...) mudar a fralda não é só um trabalho de higiene, não é apenas uma tarefa de higiene, é um momento importantíssimo, é um momento em que se estabelece uma relação afectiva com a criança, que se calhar no grupo não funciona (...) quando estou a mudar a fralda a uma criança é um momento eu que eu estou só com ela. Em que ela está perante mim, em que eu toco aquela criança, e em que eu estabeleço uma relação afectiva que não estabeleço noutro momento qualquer. Mas é também um momento em que, para além*

> *dessa carga afectiva, eu posso observar melhor os progressos que aquela criança tem vindo a fazer, em domínios como o seu desenvolvimento motor, as competências comunicativas, o aparecimento de novas competências cognitivas... Mesmo agora que estou com as crianças de um ano, eu continuo a tirar muito partido das rotinas e dos cuidados como ocasiões educativas.*

Ou seja, neste caso é mais evidente a concepção de que a criança aprende e se desenvolve na interacção com o ambiente desde que nasce, pelo que a indissociabilidade entre cuidar e educar é sobretudo reconhecida como uma consequência da artificialidade da sua distinção (Goldschmied & Jackson, 1995), na medida em que estas educadoras têm a percepção de que, intencionalmente ou não, afectam o desenvolvimento da criança através do modo como cuidam delas. As afirmações obtidas neste registo fazem, aliás, evocar a expressão utilizada por Gonzalez-Mena e Eyer (1989) que, afirmando que a acção desenvolvida em creche tem necessariamente uma dimensão educacional, quer ela constitua ou não o seu propósito principal, sugerem a seguinte imagem:

> There is no way to keep children for a number of hours every day without educating them. You can leave your car in a parking garage in the morning and expect to find it the same that night when you pick it up. But children aren't cars. Children are changed as a result of their day-care experiences" (p. 25).

É frequente que estas educadoras relacionem a construção desta concepção com a sua própria experiência real no contexto da creche (cf. ponto 8.3.), e com o modo como a reflexão sobre a acção as encaminhou para encontrar formas percebidas como mais satisfatórias de articulação entre as duas dimensões, até aí consideradas como distintas. Aliás, como já antes assinalámos, elas associam a ausência dessa articulação com *"o facto de muitas colegas não quererem vir para a creche porque têm um visão compartimentada e artificial do que é cuidar e do que é educar"* (Carolina, 2:4).

É também nestes casos que a exploração das próprias rotinas e dos cuidados surge de forma mais intencional, podendo dizer-se que aqui se observa uma maior integração e articulação entre "cuidar e educar". Nestes casos é mais evidente a ideia que alguns autores exprimem através da expressão *caregiving as curriculum* (por exemplo, Gonzalez-Mena & Eyer, 1989), no sentido em que este é visto essencialmente como um plano de desenvolvimento e aprendizagem, que tomando a organização dos cuidados como o elemento estruturador a articula com a sua intenção educacional.

Valorizar processos *versus* produtos

A expressão formulada em termos dicotómicos, como também optámos por fazer na designação de outras categorias ou de propriedades de categorias, não pretende traduzir uma visão pendular (Roldão, 2004) para caracterizar uma oposição reducionista das práticas destas educadoras, mas sim estabelecer os pólos de um contínuo que nos parece compreender a diversidade observada, e definir, através dessas expressões dicotómicas, aspectos interligados que se reflectem em diversas dimensões da sua actuação. Na verdade, a opção por uma formulação em termos dicotómicos correspondeu à tentativa de tornar mais claro o carácter especialmente dilemático de alguns temas que emergiram no processo de investigação.

No que diz respeito especificamente a esta categoria, ela condensa diversos aspectos que no processo de formulação de uma intencionalidade educativa tendem a situar as concepções das educadoras ao longo de um contínuo, através do modo como exprimem essa intencionalidade focalizando sobretudo os processos ou os resultados da sua intervenção educacional.

Uma primeira expressão dessa tensão traduz-se na importância relativa que as educadoras atribuem por um lado à *estimulação* por outro às *interacções*.

Como verificámos anteriormente, algumas educadoras condensam a sua intencionalidade educativa primordialmente na ideia de estimulação, que encaram como um aspecto essencial da sua actividade. A estimulação do desenvolvimento é encarada como "*uma tarefa especializada"* (Lurdes, 2:5), e as oportunidades de interacção individualizada com a criança são especialmente valorizadas como momentos para desenvolver essa tarefa. Tal não significa que a educadora não esteja emocionalmente envolvida, mas a sua intencionalidade educativa focaliza-se essencialmente na ideia de estimulação. As formulações que aqui enquadramos revelam uma preocupação mais orientada para a atitude do adulto, sob o ângulo da quantidade e qualidade de estímulos, a que nos parece corresponder uma menor ênfase na implicação da criança nesse processo interaccional. Esta forma de ver os cuidados exprime-se de modo mais "técnico", implicando mais vezes a comparação com o modo "empírico" de fazer das auxiliares. A educadora sabe identificar as necessidades desenvolvimentais da criança e ao cuidar dela vai também avaliando o seu desenvolvimento. Os cuidados são portanto sobretudo ocasiões de estimulação, em especial de estimulação sensorial e motora.

Emília (3:6)

Investigadora – *Em relação à questão da estimulação, como é que podemos formular com maior clareza esta ideia da estimulação do desenvolvimento como um aspecto central da sua acção como educadora? A estimulação...*

Emília – É um trabalho. Mas repare... nós não queremos acelerar nada. Estimular as crianças não é acelerar o seu desenvolvimento, é mantê-los naquela... nós temos sempre por base uma espécie de escala do desenvolvimento, o que nos livros nos indicam que as crianças fazem em cada fase. Não quer dizer que isso seja lido de uma forma rígida. Mas vamos tentar que eles cheguem a uma determinada altura e consigam fazer o que está mais ou menos padronizado. Sem que isso seja rígido, há diferenças muito grandes entre as crianças. Mas é importante estar alerta e ter o cuidado de ver como é que eles estão, o que é que eles fazem naquela idade. Ter esse cuidado específico e estar alerta. E estimulá-los para que esse desenvolvimento ocorra. Não é acelerar esse processo. Não é isso.

Manuela (1:2) - *A estimulação foi o grande tema do ano passado do nosso plano de trabalho* [referindo-se ao seu trabalho com o grupo dos bebés], *foi a afectividade e a estimulação, por conseguinte. E considero que se não tivéssemos sido nós a fazer o trabalho que nos propusemos fazer, se tivessem sido outras pessoas que não educadoras, se calhar as crianças não se tinham desenvolvido como se... como se sente agora, como se sente agora que... que têm um desenvolvimento que se nota na sala do ano.*

Apesar de a intenção de "acelerar" o desenvolvimento ser negada, como Emília refere de forma explícita, ela surge ancorada na ideia de que as crianças activamente estimuladas pelo adulto se desenvolvem melhor, emergindo a este respeito de novo a noção de que existem períodos críticos ou sensíveis no desenvolvimento a que a educadora tem que estar muito atenta:

Manuela (2:2) - *Porque só conseguimos que as crianças vão passando as etapas normais do seu desenvolvimento se forem estimuladas no devido tempo. É certo que todas as crianças o conseguem fazer, começar a andar, começar a falar, mais cedo ou mais tarde. Mas uma criança se for estimulada tem... acho que não estou a dizer nenhuma barbaridade... nós se estimularmos uma criança para bater palminhas, para começar a cantar, para começar a dizer as primeiras palavrinhas, acho que tem um desenvolvimento diferente de uma criança que não é estimulada*.

A ênfase na noção de que existem períodos sensíveis relaciona-se sobretudo com dois tipos de argumentos. O primeiro reporta-se, de novo, aos estudos desenvolvidos nas décadas de 50 e 60 (séc. XX) acerca das crianças privadas, cuja divulgação terá tido grande impacto no domínio da formação destas educadoras. O receio de que a criança possa na creche *"ser privada dos estímulos essenciais"* (Paula, 2:5) determina, em boa parte, a ênfase colocada na estimulação. Mas um outro argumento parece resultar da

divulgação de estudos mais recentes, sobretudo do domínio da neuropsicologia, a que as educadoras se mostram particularmente sensíveis e que parece despoletar uma espécie de "afã educativo" com base na ideia de que "quanto mais estimulada mais inteligente será a criança" (cf. Bruer, 1999; Catherwood, 1999). Lally (2001) refere-se também a esta ideia em voga, afirmando que ela resulta de uma interpretação errada dos dados das investigações nesta área, levando os educadores a centrarem-se em actividades por eles seleccionadas e orientadas:

> In a rush to make sure that windows of opportunity do not close before children under 3 are given the experiences they need, there have already been anxious calls for various types of early sitmulation. Many of these suggestions are amazingly shortsighted, and some are even detrimental to development (p. 21)[99].

Contudo, como Gonzalez-Mena e Eyer (1989) fazem notar, poderemos dizer que na creche o problema mais comum é o da "sobre-estimulação", na medida em que a criança, sobretudo nos primeiros meses de vida, tende a ser invadida por uma quantidade de estímulos, em particular sensoriais, que muitas vezes ultrapassam a sua possibilidade de atenção e de reacção. Este aspecto, que nos pareceu ausente do âmbito das preocupações destas educadoras, tem sido aliás enfatizado como um aspecto onde a percepção da individualidade, estilo e limiar de receptividade de cada criança joga um papel determinante, para que no seu afã o adulto (neste caso o educador) evite por um lado ser intrusivo, por outro assuma um papel de protecção e filtro, discriminando a quantidade e qualidade de estímulos que cada criança, em cada momento, pode tolerar e a que pode reagir (cf. How are the children? Report on early childhood development and learning, 1999) [100].

Ninguém negará que a criança deve, realmente, encontrar um meio e adultos estimulantes, mas o que é mais marcante na perspectiva que temos vindo a enunciar é a primazia da preocupação com a estimulação como algo "que se faz à criança" e não tanto "com ela", sugerindo de novo uma concepção da criança como sendo relativamente

[99] Lally (2001) analisa ainda as implicações curriculares da disseminação desta ideia entre os educadores que trabalham com crianças pequenas afirmando: "Because of the worry that critical periods will be missed, there is a proliferation of rigid learning games and educational materials emphasizing adult-directed lessons and activities. Curriculum activities are being mapped onto developmental domains and specific lessons developed in each area with the hope of insuring various forms of infant mastery. Rote learning sessions, exposure to audio-and videotapes in many languages, and hologram mobiles are only a few of stimulants our next generation of infants have in store for them (p. 21).

[100] Tem sido reconhecido que a sobre-estimulação pode desencadear não apenas irritabilidade mas o fenómeno paradoxal de ausência de reacção e aparente passividade na criança muito pequena. Gomes Pedro (1985), por exemplo, refere-se ao fenómeno de "habituação da atenção" nos recém-nascidos como um mecanismo que não só constitui um índice de memória, indicando a existência precoce de processos cognitivos fundamentais, como demonstra a capacidade que o bebé possui desde o nascimento para se defender de estímulos excessivos face à imaturidade dos seus sistemas fisiológicos.

passiva e o alvo da acção da educadora. Gonzalez-Mena e Eyer (1989) referem-se de forma crítica a esta perspectiva, afirmando:

> If you are primarily concerned with stimulating, with doing something *to* the baby, you ignore a vital requirement of learning and development: that babies need to discover that they can influence the people and things around them. Yes, they need stimulation, which they get from objects and, more important, from people. But they need to perceive their own involvement in these stimulating experiences (p. 26).

Embora menos frequente, a atenção ao envolvimento e participação da própria criança emergiu, em alguns casos, sob a forma de uma atenção menos focalizada na ideia de estimulação e nos seus resultados, e mais centrada nas *interacções*. Nestes casos cuidar é envolver-se, comunicar, dar atenção aos sinais do bebé, conferir-lhes significado comunicacional e neste sentido a promoção do desenvolvimento (definida como a vertente educacional ligada aos cuidados) não resulta numa vaga ideia de "dar atenção e estimular". Numa perspectiva mais próxima do que tem sido designado como "currículo responsivo" (Leavitt & Eheart, 1985), estas educadoras encaram as oportunidades de interacção como "tempos de qualidade", no sentido de "tempos de qualidade em que se visa alguma coisa" tal como foram definidos por Magda Gerber (1979, citada em Portugal, 2000, p. 92), na medida em que eles são activamente procurados e aproveitados pela educadora como oportunidades para o seu próprio envolvimento e a manutenção do envolvimento da criança numa tarefa comum, que se torna fundamentalmente uma ocasião para uma comunicação interpessoal de qualidade. Ao invés da interpretação dos dados recentes sobre o desenvolvimento cerebral precoce em termos estritos de estimulação, parece-nos que nestes casos a sua interpretação considera, como também Gandini e Edwards (2001) fazem notar, o facto de este tipo investigação ter vindo a demonstrar o impacto que cuidados calorosos, responsivos e consistentes, e a sua qualidade comunicacional, têm no desenvolvimento posterior da criança.

> Ana (3:7) – *Por vezes sinto que algumas colegas têm uma visão um bocadinho mecanizada do trabalho com as crianças. Fazem uma estimulação aqui e ali... da linguagem, ou dos aspectos motores. Eu tenho uma visão um bocadinho diferente. Acho que a estimulação vem por acréscimo das vivências conjuntas, das trocas que estabelecemos, individualmente primeiro e depois também progressivamente em grupo. Quando eu estou a falar seja com um bebé, seja com uma criança mais velhinha, não estou apenas a estimulá-la, estou fundamentalmente a interagir.... não sei talvez explicar muito bem, mas a palavra estimulação parece-me um bocadinho reducionista. Eu prefiro pensar em interagir, porque acho importante tomar em linha de conta a resposta da criança e a minha resposta a essa resposta, e assim por diante... é como numa corrente, vamos desenhando elos que se*

> *entrelaçam. E isto pode acontecer em momentos em que se passam coisas "educativas", como nós dizemos, ou em momentos em que aparentemente não se passa nada.*

Uma outra tensão que identificámos e integrámos nesta categoria, e que a fala de Ana também induz, exprime-se através da importância relativa que é atribuída respectivamente às experiências e vivências diárias, em si mesmas, e aos seus resultados.

É evidente que todas as educadoras exprimem preocupações que se centram nas vivências quotidianas, nos problemas que enfrentam no dia-a-dia dos seus contextos profissionais, e numa concepção da sua actividade como sendo tecida a partir dessas vivências. Todavia, na formulação da sua intencionalidade educativa, e no modo como através dela pretendem exprimir a dimensão profissional da sua actividade, é possível identificar duas características principais, a saber, uma intencionalidade formulada predominantemente em função dos processos em desenvolvimento ou em função dos resultados que visam obter.

No primeiro caso observa-se sobretudo uma preocupação em *valorizar as experiências diárias*, que são neste caso percebidas como sendo pelo menos tão importantes quanto os resultados que através delas se visa atingir (Leavitt, 1994). A assunção da importância e do impacto das experiências que quotidianamente são proporcionadas às crianças sugere um olhar sobre a experiência, tal como ela é vivida pelo adulto e pela própria criança. De facto, encontrámos em algumas educadoras este "olhar" sobre a experiência diária, através da atenção à acção concreta e à vivência concreta da criança, e sobretudo de cada criança, de que é exemplo o seguinte excerto:

> Carolina (1:23) - *A nossa vida comum constrói-se no dia-a-dia. Eu acho que não há momentos de grande importância educacional e momentos "para deixar correr"... Não quer dizer que eu ande sempre numa grande tensão, a medir as consequências de cada momento* [risos]*, isso seria insuportável, não é? Mas o que eu quero dizer é que é o dia-a-dia, as vivências quotidianas, que têm realmente importância. É sobre a qualidade dessa vivência diária que me interrogo. Procuro estar atenta às vivências de cada criança, porque entendo como disse que o que conta é este fluir... e é por isso que dou muita importância às minhas próprias atitudes diárias e às das auxiliares. Tudo o que acontece tem impacto e tem sobretudo um impacto repetido, acrescido, que se repete, e repete, e à vezes nós nem damos conta, por exemplo, que damos sempre uma resposta que faz a criança sentir-se incompetente ou incompreendida... e isto deixa marcas, não é?*

Ligado a esta focalização na experiência diária está, pois, o reconhecimento de que experiências repetidas e regulares têm impacto pelo seu efeito cumulativo no desenvolvimento, como também refere Goffin (1989), *deixando marcas*, como diz Carolina.

Contudo, observámos que esta atenção consciente e reflexiva ao impacto das experiências diárias não é muito comum, e que na maioria dos casos a definição de uma intencionalidade surge sobretudo associada a preocupações que tendem a privilegiar *os resultados*, ou seja, surge muito determinada pela formulação daquilo em que se espera que a criança se torne.

> Paula (2:6) – *É evidente, em tudo o que fazemos temos como referência os seus efeitos a longo prazo na criança. Trabalhamos no sentido de as nossas crianças se virem a tornar capazes de lidar com as exigências que enfrentarão ao longo da vida e especialmente na escola... claro que há outros factores ligados à família e ligados aos outros contextos educativos em que se virá a integrar. Mas esta é uma ideia que me parece importante. Procurar ter a noção dos efeitos a longo prazo que quero obter.*

Na realidade, esta focalização nos resultados como *efeitos a longo prazo* ou como formas, ainda que incipientes, de delinear "aquilo em que a criança se deverá tornar" (cf. ponto 8.1.3.) mostrou-se muito dominante no discurso da maioria das educadoras, o que nos parece corresponder a algo que Leavitt (1994) exprime como uma preocupação:

> I am concerned that the necessary and legitimate attention to what we want children to *become* has taken disproportionate precedence over attention to who they are *now* and the *present quality* of their lived experience, the relationship of experience to future development and competencies notwithstanding (p. 3).

Valorizar o controlo *versus* a regulação

Um outro aspecto que se relaciona directamente com o processo que designámos como "definir uma intencionalidade" refere-se à forma como as educadoras enfatizam os processos de controlo, a qual remete para questões como a autoridade, a disciplina e o seu próprio poder enquanto adulto. Na verdade, a importância atribuída ao controlo tem implicações em todo o desenho curricular, não apenas nos processos de planificação e regulação, mas também no modo como as educadoras gerem emocionalmente o seu próprio poder e as interacções da criança com os adultos, com as outras crianças, e em geral com o ambiente educativo. Esta questão corresponde em certa medida ao que Oliveira-Formosinho (1998) identificou no seu estudo como "o dilema da directividade

versus não directividade" (p. 435), e que a autora relaciona com o que Zabalza (1994) designou de "afectuosidade *versus* ordem" (p. 164). Contudo, a questão do controlo, tal como a identificámos no nosso estudo, transcende os sentidos anteriores, na medida em que abarca aspectos diversos que ultrapassam a mera gestão do grupo, do clima ou da autoridade, e se centram na própria emocionalidade do adulto e no reconhecimento que faz do seu próprio poder sobre a emocionalidade da criança.

A este respeito, é evidente nos dados, em primeiro lugar, que todas as educadoras estabelecem uma relação entre currículo e controlo, no sentido em que as acções que desenvolvem, o modo como organizam nomeadamente os cuidados e o ambiente, as interacções ou as actividades, se relaciona sempre com a previsão do controlo social sobre a criança, o grupo e os processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Contudo, observam-se diferenças no modo como esse controlo é valorizado e até compreendido pelas educadoras. Na verdade, observámos serem essencialmente as práticas mais centradas no educador aquelas que evocam mais preocupação com o controlo social, quer do comportamento da criança quer do grupo. Nestes casos o *controlo autoritário*, ainda que nunca seja identificado como tal, emerge como uma prioridade na formulação de uma intencionalidade educativa, o que naturalmente tem consequências em todo o desenho curricular.

> Fernanda (3:5) – *Eu procuro organizar as coisas de modo a que não sucedam imprevistos desagradáveis. As crianças têm que ter alguma liberdade e sentir-se à-vontade, é claro, mas as coisas não podem ficar fora de controlo. Para se realizar um trabalho com elas, e não estarmos apenas a vigiá-las, tem que haver uma organização que ajude a controlar... digamos... por exemplo, as rotinas servem muito para isso, e elas são organizadas tendo em vista que cada coisa aconteça no momento certo. Com as crianças de dois anos é mais fácil. O mais difícil é mesmo com as de um ano. Estão naquela fase de grande agitação motora e é preciso conter isso, até para se poder fazer alguma coisa mais educativa.*

A preocupação com as questões da "disciplina" é neste caso bastante valorizada, e os acontecimentos do dia-a-dia tendem a ser filtrados pela apreciação das tentativas de controlo "que funcionaram", sendo muitas vezes tomado como critério a passividade, receptividade, sossego, e especialmente a "atenção" da criança.

> Eduarda (2:7) – *À medida que as crianças adquirem certas competências, em especial motoras, é preciso estabelecer alguma ordem... não quer dizer forçar, mas nós temos que as ir disciplinando... no meio de grande agitação não podem estar atentas, não é? Por exemplo, se queremos começar a ver uma pequena história com imagens... Sem forçar,*

mas temos que ir introduzindo certas regras, que também ajudam as crianças a tornarem-se mais atentas e receptivas.

Outras educadoras, ao invés, centram-se mais no que pode ser designado como uma regulação ou *controlo experimental* (Schoonmaker, 2002). Nestes casos, as preocupações com o controlo, quer da criança quer do grupo, não se revelam tão "invasivas". Embora estas educadoras reconheçam que as crianças pela sua imaturidade, instabilidade e conflitualidade (nomeadamente na sala do ano) necessitam de um ambiente seguro e de atenção suplementar dos adultos, esse reconhecimento não parece invadir todo o seu discurso ou retirar-lhes disponibilidade para compreenderem as outras dimensões da sua acção como educadoras. É uma preocupação que está presente e à qual fazem corresponder decisões relativas à organização do grupo, do espaço, dos materiais, etc., mas o controlo social do grupo não é uma preocupação que invada todo o seu discurso. Reconhecem as características das crianças e agem de modo a que elas sejam apoiadas pelos adultos no seu processo de socialização, protegendo-as, estabelecendo limites, mas também criando oportunidades de exploração e de iniciativa. As características das crianças de um ano não são sobrevalorizadas como um obstáculo, mas aceites como vicissitudes desenvolvimentais que tomam em linha de conta. A questão da relação desigual de poder entre adulto e criança e do modo como o adulto escolhe utilizar a sua autoridade (Goffin, 1989) é menos marcada pelo exercício intrusivo da autoridade, e mais pela modelação de comportamentos (Gonzalez-Mena & Eyer, 1989), bem como pela preocupação em que a criança aceda à possibilidade de controlar o seu próprio comportamento, sendo apoiada a estabelecer uma compreensão das suas consequências.

Carolina (3:13) – *As minhas colegas queixam-se muito, em geral, do grupo de um ano... sabe, é como com os nossos filhos, passamos daquela fase cheia de afectos positivos para a fase de termos um rebelde a desafiar-nos o tempo todo* [risos]. *Eu gosto de estar com o grupo de um ano precisamente por isso. São crianças que nos põem desafios novos... em geral a questão da ordem ou da autoridade não me preocupa. Se organizarmos tudo tendo em atenção a segurança colhemos muitos frutos das novas capacidades dessas crianças. Temos que vigiar, é certo, mas se as crianças tiverem oportunidades para tomarem as suas iniciativas, para canalizarem as suas energias e novas competências para a descoberta do que as rodeia... o problema da disciplina e dos conflitos e tudo isso são oportunidades extraordinárias para fazerem aprendizagens, até pelo confronto com os outros.*

Um outro aspecto que integrámos nesta categoria relaciona-se com a tendência para apreciar as situações (quer as vivências quotidianas quer as que se referem a

decisões sobre, por exemplo, a organização das rotinas, do grupo ou do ambiente educativo) tomando essencialmente como critério a sua *adequabilidade* (vista em termos desenvolvimentais ou outros) ou, em contrapartida, a sua *funcionalidade*. É evidente que todas as educadoras procuram estratégias "que funcionem". No entanto, a tendência para a procura "daquilo que funciona" (nomeadamente nas escolhas relativas, por exemplo, às estratégias e às próprias actividades) surge muito associada à utilização, como critério de "sucesso", de padrões de comportamento das crianças caracterizados, mais uma vez, pela sua quietude ou passividade, encaradas em certos casos como "motivação".

> Emília (1:3) - *Têm dias completamente calmos, fazem-se actividades espectaculares, outros dias nem tanto. Pronto. Há situações que muitas vezes não resultam. Normalmente eu costumo fazer uma avaliação, e digo "este dia hoje não valeu", porque eles não estiveram com atenção*.

É aliás nestes casos que emerge claramente a ideia de que a existência de orientações de índole curricular seria uma ajuda para que a educadora *"pudesse ter referências relativamente àquilo que funciona bem com cada idade"* (Manuela, 1:5). Existe nestes casos a expectativa de que essas orientações possam funcionar como "prescrições para a prática", as quais diminuindo, no fundo, a necessidade de a educadora agir como gestora e decisora, diminuam também a incerteza das situações diárias com que é confrontada.

Já no primeiro caso, menos frequente, as educadoras tendem a desenvolver práticas que nos parecem imbuídas de maior carácter deliberativo, no sentido em que tendem a basear as suas decisões mais na interrogação sobre os processos que desenvolvem e na regulação como mecanismo central.

> Teresa (3:5) – *É claro que nem sempre as coisas resultam da melhor maneira. Mas eu vou experimentando, principalmente agora com as crianças de um ano. Vou experimentando, atendendo a cada criança e também ao grupo. Agora depois de fazer os complementos ainda percebi melhor que o que fazia estava certo em tantos aspectos, mas há sempre que procurar novos processos. Eu questiono-me muito, sabe, o que pesquisei para o meu trabalho ajudou-me ainda mais a perceber que temos sempre que nos ir interrogando sobre o que se passa ali, em cada momento. Há coisas que faço, como aquela história dos babetes que lhe contei, que aproveito como um momento de interacção e de colaboração entre as crianças... e que as auxiliares acham uma complicação, porque elas resolviam aquilo muito mais rapidamente, punham o babete a cada criança e já estava... mas eu questiono o valor e o modo como posso tirar partido de cada situação. Às vezes elas acham isso uma "esquisitice" de educadora* [risos].

As descrições que nos sugeriram esta atenção aos processos, inegavelmente ligadas também a uma valorização das vivências quotidianas, parecem-nos ir no sentido de Schoonmaker (2002) quando afirma que "integration [referindo-se à integração de saberes teóricos e práticos] is more likely if there is sufficient emphasis on why activities are appropriate as well as whether or not they worked" (p. 53).

Procurar uma pedagogia

A ausência de modelos pedagógicos adequados aos contextos de atendimento da primeira infância tem sido progressivamente reconhecida na literatura. Hamilton (1994), por exemplo, faz notar:

> Again, if we look at DAP, we see that appropriate practices for infants are related to the provision of individualized care. There is no discussion of curriculum or how the care of a group may differ from the care of individual children" (p. 75).

Por outro lado, a ausência de linhas de orientação curricular e pedagógica para o trabalho em creche por parte das entidades que tutelam este sector, a par da ausência, na maioria dos contextos em que se encontram as educadoras que participaram na investigação, de um projecto educativo institucional formalizado que explicite uma cultura institucional e defina os princípios, valores e linhas mestras da sua actuação, torna especialmente difícil para estas educadoras o processo de definir, no seu desenho curricular, um quadro pedagógico que servia de referência ao desenvolvimento das práticas.

Se considerarmos o conjunto dos princípios que enunciámos no ponto 8.1. verificamos que em geral as educadoras exprimem propósitos essencialmente centrados na criança, e incorporam com dificuldade a noção de grupo, o que sugere, como já antes afirmámos, que a maioria das educadoras em creche, pese embora o seu trabalho diário as obrigar a gerir e a lidar com o grupo, não tem uma concepção clara dos processos através dos quais o próprio contexto grupal pode constituir um contexto de desenvolvimento e de aprendizagem. Esta dificuldade, que se relaciona claramente, como veremos, com as próprias concepções das educadoras acerca da creche (cf. ponto 8.4.), tem implicações evidentes no processo de "procurar uma pedagogia" ou um modelo que sustente de forma coerente os processos de desenvolvimento e de aprendizagem de crianças tão pequenas em contextos colectivos.

Ainda que esta preocupação não emerja explicitamente como uma prioridade, verificámos ao longo do nosso estudo que as educadoras enfrentam um processo de construção de uma "identidade pedagógica" para a sua acção em creche. Embora rejeitem o papel de "professoras", e naturalmente uma concepção escolarizada da creche, cada uma delas evidenciou propósitos diversos em termos dos processos através dos quais pretende articular a dimensão essencialmente interpessoal de todo o processo educativo e a dimensão pedagógica, centrada na explicitação dos métodos através dos quais pretendem promover aprendizagens na ou pela criança.

Neste processo de procurar desenhar uma pedagogia tornam-se centrais as suas concepções sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Não podemos deixar de notar, aliás, que apesar de, como assinalámos anteriormente (cf. ponto 8.1.3.), a indagação mais directa sobre as suas concepções acerca destes processos ter sido vivida como desconfortável pelas educadoras, elas foram emergindo a respeito da exploração das suas concepções pedagógicas. Todavia, o que deste logo chamou a nossa atenção a este respeito foi o carácter eclético da maior parte das formulações, tornando-se evidente que nenhuma das perspectivas que de seguida enunciaremos enquadra de forma exclusiva os dados que foram extraídos a partir da análise de cada caso. As educadoras revelam a este respeito, de uma forma muito mais acentuada do que em relação a qualquer outro, uma diversidade de ideias, por vezes bastante contraditórias na sua natureza teórica e pragmática, embora, como sugerem Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), possam não o ser no domínio da sua actuação concreta.

Da diversidade observada pudemos, então, extrair fundamentalmente as perspectivas que passamos a enunciar.

Nalguns casos é claramente assumido um modelo tradicional maternal (Fein, 1994), correspondendo à ideia de *"ensinar como uma mãe"* (Manuela 1:8). Esta ideia surge de forma clara no seguinte excerto:

> Manuela (1:9) - (...) *ensinei muitas a andar, era aquilo que eu lhe estava a dizer, tive o gosto de saber que havia crianças que ainda não andavam, e que à tarde, como iam mais cedo alguns, ficavam cinco, seis ou sete e aqueles que não tinham ainda começado a andar... ter posto todas as crianças a andar, com a minha ajuda, como se fosse a mãe deles...*

Ensinar como uma mãe relaciona-se, em primeiro lugar, com a ideia de que as crianças aprendem no seio de uma relação de confiança e segurança. Por outro lado, e em termos mais especificamente do método, corresponde ao que Munn (1994) também

designou como um "aproveitamento oportunístico" das situações, de modo semelhante ao que fazem os pais na sua relação com os seus filhos.

Uma outra perspectiva que emergiu, em muitos casos agregada à anterior, centra-se na ideia de apoiar as aprendizagens da criança "*indo ao encontro dos seus interesses"* (Fernanda, 1:15), denotando essencialmente o que Frabboni (1998) designa como uma visão "cêntrico-pueril" do currículo, em que as crianças, através das suas necessidades e interesses, constituem "a fonte principal da determinação das metas e dos itinerários escolares" (p. 15).

> Clara (3:7) – *Não é por acaso que as instituições do pré-escolar se chamam «jardins de infância». Eu sei que isso vem do alemão e do Froebel, e que as educadoras eram «as jardineiras». É ainda assim que entendo o nosso papel. Há aprendizagens que as crianças vão fazendo naturalmente e nós devemos encontrar modos de apoiar essas aprendizagens, que são espontâneas e naturais. Ou seja, o mais importante é ter em atenção os interesses das crianças.*

Como as palavras de Clara sugerem, esta visão incorpora essencialmente aspectos de uma concepção maturacionista do desenvolvimento, a noção de que as aprendizagens ocorrem de forma espontânea e sequencial, e dependem de um meio que seja propício à emergência espontânea de competências que, no fundo, resultam essencialmente do seu património genético. Esta visão, presente na maioria destas educadoras, por ventura muito marcadas na sua formação pelas teses maturacionistas e em particular pela obra de Gesell, determina em boa parte as suas "concepções pedagógicas".

> Eduarda (2:5) – *Há que saber acompanhar o crescimento das crianças, as aprendizagens próprias de cada idade. Eu dou muita atenção a esse desenrolar do desenvolvimento e às aprendizagens de cada etapa, com uma atitude adequada a educadora vai apoiando essas aprendizagens que são próprias do seu crescimento.*

É curioso notar, todavia, que esta visão não exclui, em geral, algumas noções que se enquadram numa pedagogia de inspiração construtivista, na medida em que as educadoras articulam essa visão espontaneísta do desenvolvimento, do processo educativo e do seu próprio papel, com a noção de que o envolvimento e a *participação activa* da criança são importantes. Na busca de um modelo pedagógico é, pois, comum surgir este conjunto de ideias agregadas e nem sempre particularmente articuladas, uma vez que as noções anteriores são acompanhadas da ideia de que a criança aprende

"fazendo" e sendo "activa", noções que estando estabelecidas nem sempre são aprofundadas.

> Paula (1:15) – *O modo como favorecemos as aprendizagens das crianças é muito importante. E temos que atender aos seus interesses, à sua evolução natural, mas também sabemos que é preciso criar condições para que as crianças participem activamente. Elas aprendem mexendo nos materiais, manipulando os objectos. Eu, por exemplo, com as crianças de dois aninhos já vou introduzindo algumas noções, mas não as "ensino" propriamente... por exemplo, é muito diferente ensinar as formas dizendo isto é um quadrado ou um círculo... ou arranjar materiais com essas formas para elas manipularem e só depois aprenderem os respectivos nomes.*
>
> Vera (2.18) – *As crianças aprendem fazendo, mexendo, manipulando os objectos ou materiais*.

Efectivamente, sabemos que mesmo nos casos em que na sua formação as educadoras foram muito marcadas pelas teses maturacionistas, da sua cultura profissional fazem parte noções que derivam das perspectivas construtivistas, e em que se destaca a noção de "actividade" da criança como eixo das suas aprendizagens. Fleer (2003b) afirma a este respeito "Early childhood education is grounded in a belief that 'doing' is very important. Contributions from Piaget, Montessori, Froebel and others have instilled within our discourse the notion that learning occurs through the manipulation of concrete materials" (p. 68). Nem sempre, contudo, esta "sensibilidade educacional" em relação ao valor da actividade da criança dá lugar a opções pedagógicas consistentes com os princípios que ela evoca. Vejamos um exemplo:

> Lurdes (1:9) – *Eu dou muita atenção à exploração activa dos materiais pelas crianças. Elas exploram, manipulam, e depois temos que introduzir determinadas noções. Por exemplo, com o grupinho dos dois anos já vamos introduzindo certas noções, até já se podem fazer pequenas fichas, por exemplo, com formas para elas colorirem. Mas se não tiverem visto e explorado essas formas primeiro é mais difícil que aprendam, como nós queremos, quando introduzimos as fichas.*

Por outro lado, apesar da rejeição, num plano formal, da escolarização precoce da criança em creche, para algumas educadoras o currículo, e sobretudo o seu conteúdo educacional, exprime-se através de uma concepção pedagógica próxima da escolarização. Nestes casos as práticas surgem essencialmente centradas na figura do educador e predomina a ideia de que é preciso *"dirigir as aprendizagens"* (Emília, 2:4) das crianças.

> Fernanda (2:4) – *Nas crianças mais pequeninas as aprendizagens fazem-se espontaneamente, mas depois há aprendizagens que têm que ser digamos que orientadas ou dirigidas pelo educador. Uma criança com algum suporte e estímulo aprende a andar quase naturalmente, não é? Mas por exemplo a aprendizagem das cores, ou das formas... são aprendizagens orientadas pelo adulto e que são essenciais para as aprendizagens posteriores.*

Ou seja, nestes casos emerge uma distinção básica entre o que designam como "aprendizagens desenvolvimentais" (definidas também muitas vezes como "aquisições"), que parecem ocorrer espontaneamente desde que a criança seja "estimulada", e as "outras" aprendizagens (em certos casos designadas como "aprendizagens de noções"), que têm mais a ver com os esforços educativos do adulto e que subentendem um modelo que valoriza o ensino e aprendizagem como "transmissão". Não foi rara, aliás, a utilização por estas educadoras de expressões como "dar as cores" ou "dar as formas", em geral referindo-se a acções desenvolvidas com crianças de dois anos.

Finalmente, em alguns casos, a procura de uma "pedagogia" engloba a ideia de encorajar e *apoiar a criança como aprendiz*. Embora apenas tenhamos identificado esta perspectiva em três educadores, e através de concepções pouco articuladas, ela sugere a incorporação de aspectos de uma perspectiva do desenvolvimento como um processo socialmente partilhado e co-construído pela criança em interacção com os outros e com o ambiente. A criança é encarada como aprendiz e o encorajamento por parte do adulto é expresso como correspondendo a uma apreciação das competências e necessidades que ela vai evidenciando em cada momento, sugerindo uma posição do adulto mais próxima do conceito de *scaffolding* (cf. Berk & Winsley, 1997):

> Carolina (2:7) – *Eu realmente tenho dificuldade em definir como faço exactamente... como faço ou o que quero em termos das aprendizagens das crianças. Acho que também não estamos nada habituadas a falar sobre isso, não é? Bom... há coisas que são banais, são as banalidades como eu lhes chamo das nossas práticas... as crianças têm que aprender coisas básicas sobre si próprias e sobre a realidade... e depois temos aqueles chavões à medida que crescem, aprender as cores, as formas, os sabores, os animais e por aí fora... e qual é o fio condutor disto tudo??? Para mim neste momento é sobretudo muito importante que elas aprendam a aprender... ai outro chavão* [risos]. *Bom, mas eu acredito nisso. Acho que ainda na creche e depois no jardim de infância, em termos educacionais, o grande ganho é a criança tornar-se aprendiz, ter prazer nas descobertas, sentir-se capaz de resolver problemas, acreditar que é uma pessoa capaz ou competente. E isso pode ser atingido de tantas maneiras, mas também é verdade que nenhuma criança atinge isso sozinha. É um processo de descoberta apoiado pelo adulto. E não há dúvida que mais do*

que preparar grandes "lições", ainda por cima absurdas na creche, o melhor é tirar partido das experiências do dia-a-dia.

Ana (3:4) – *O que eu quero é que as crianças vão fazendo as suas experiências e ganhando confiança como aprendizes. Há medida que elas crescem as minhas colegas ficam muito preocupadas com determinadas aprendizagens... acham que é uma vergonha, por exemplo, as crianças saírem da creche sem saberem as cores... eu não sei se isso é muito importante em sim mesmo... importante é que elas vão construindo saberes em conjunto comigo e com as outras crianças, que as preparem mas no sentido de terem uma boa auto-estima como aprendizes, sentirem-se capazes de fazerem descobertas, terem alguém que as ajude a encontrar soluções, e isso começa-se desde o berçário. Porque as crianças já fazem nessa altura descobertas que até são mais extraordinárias, e muitas vezes não são valorizadas.*

Nestes casos, não excluindo uma atenção ao que as crianças podem "retirar" das experiências de aprendizagem que lhes são facultadas, como produto, conteúdo ou aquisição, observa-se uma sensibilidade da educadora ao que dessas experiências pode resultar como disposições, que poderão ser entendidas como os "hábitos da mente" ou "padrões de aprendizagem" que fornecem as bases para uma posterior aprendizagem independente (Anning & Edwards, 1999).

8.2.2. ORGANIZAR E GERIR O CONTEXTO EDUCATIVO

Todas as educadoras dão importância quer às condições estruturais relativas aos espaços físicos, equipamentos e materiais que encontram nas suas instituições, quer às decisões que nesses contextos tomam (ou lhes é possível tomar) a este respeito. Em geral as primeiras são apreciadas como "factores que afectam a qualidade" da instituição, e as segundas como dimensões nucleares da sua actividade, procurando as educadoras tirar o melhor partido das condições que lhes são oferecidas.

Um aspecto que chamou a nossa atenção refere-se a uma concepção relativamente restrita do que as educadoras consideram ser o espaço educativo, que em geral se restringe à própria sala ou ao ambiente imediato em que os adultos e o seu respectivo grupo se movem. Este aspecto poderá resultar da ausência de uma concepção sistémica que relacione os diversos contextos que afectam quer directamente a evolução da criança quer o funcionamento da própria instituição. Contudo, ele parece-nos ligar-se também, de forma muito acentuada, com o relativo isolamento em que as próprias educadoras desenvolvem a sua acção, em alguns casos mesmo no contexto de

organizações onde, havendo as valências de creche e jardim de infância, não é favorecida a aproximação entre ambas, como as palavras de Anabela indicam:

> Anabela (1:2) - *Quem está no pré-escolar* [referindo-se à valência de jardim de infância dentro da sua instituição] *está praticamente desligado da parte do berçário, e inclusivamente da sala do ano... estamos também muito desligadas da sala dos dois anos. O que é um pouco... não tem muita lógica, mas talvez aconteça por causa do espaço físico, ou talvez pela falta de tempo também. Passam dias em que não vejo o grupo dos dois aninhos que ainda pertencem à creche, nem adultos nem crianças. Estamos um bocado divididas. Não sei se é bom se é mau...*

Apesar dessa concepção restrita, observámos uma marcada atenção a aspectos como a organização das rotinas e dos espaços, a escolha dos materiais e dos equipamentos. Observámos ainda que, em geral, a atenção em relação a estes aspectos surge associada à questão da definição, ou não, de um tempo educativo, estando este último aspecto estreitamente relacionado com o desenvolvimento de actividades planeadas. Daí que tenhamos agregado estas questões, considerando que todas elas constituem componentes do desenho curricular e traduzem opções ao nível da organização e gestão do contexto educativo.

Subcategorias	Propriedades
Organizar o tempo e a acção através de rotinas	Previsibilidade e continuidade
	Flexibilidade
	Definir um "tempo educativo"
Construir um ambiente educativo	Ambiente de segurança
	Ambiente de aprendizagem
	Ambiente social
Desenvolver "actividades pedagógicas"	Actividade orientada *versus* actividade livre
	Aprendizagem planeada *versus* aprendizagem significativa

Quadro 14 – Categoria *Organizar e gerir o contexto educativo*

Por outro lado, e como é inevitável, o modo como as educadoras enfrentam as questões que integrámos nesta categoria, e as formulações que lhes fazem corresponder, relacionam-se de forma bastante estreita com os processos que identificámos e analisámos na categoria anterior. A organização e gestão curricular estão directamente relacionadas com questões como a articulação entre cuidados e educação,

os processos de controlo, a importância atribuída às experiências quotidianas ou o modelo pedagógico implícito dominante. Esta ligação não é contudo linear, e mais uma vez as descrições que obtivemos e as formulações que extraímos sugerem, em aspectos diversos, um conjunto agregado de ideias por vezes contraditórias entre si.

Organizar o tempo e a acção através de rotinas

A organização do tempo e da acção através de rotinas é considerada uma característica do trabalho em creche porque intrínseca à própria organização e funcionamento institucional. É aliás interessante notar desde logo que a expressão "rotinas" foi em muitos casos utilizada no sentido de uma imposição associada aos cuidados, sobretudo no caso das crianças mais novas, como algo que, no caso do trabalho em creche, é não só incontornável e ocupa grande parte do tempo da educadora, mas também se torna difícil de compatibilizar com um atendimento individualizado, como foi anteriormente assinalado.

> Emília (3:9) - *Muitas vezes a rotina torna-se complicada de gerir. É muitas vezes difícil individualizar suficientemente os cuidados. Sobretudo com os bebés. E, no entanto, as rotinas são muito importantes até para darem estabilidade à criança. Porque eu acho que tem que haver estabilidade, isso é muito importante na creche.*

Contudo, como as palavras de Emília desde logo induzem, mesmo nesses casos a ideia de rotina é valorizada como algo que beneficia a criança.

Em geral, a organização do tempo através de rotinas define-se a partir de um padrão comum, ou pelo menos bastante semelhante, que no essencial engloba os tempos definidos para a chegada e a partida das crianças, os períodos destinados às refeições e ao sono, os momentos destinados especificamente à higiene e aos cuidados pessoais com cada criança. Contudo, dentro deste padrão, um aspecto que é relativamente distinto refere-se, como explicitaremos adiante, à maior ou menor delimitação de um "tempo educativo".

Como regra, poderemos afirmar que todas as educadoras encaram a organização de um horário diário e de rotinas de cuidados como uma necessidade, e reflectem, sob o ângulo da criança, sobre a melhor forma de proceder a essa organização e sobre as vantagens que ela representa para a criança.

Uma convicção comum consiste na ideia de que a organização das vivências diárias através de rotinas confere-lhes *previsibilidade e continuidade*, favorecendo a estabilidade afectiva da criança e a sua possibilidade de confiar nas pessoas que cuidam dela (cf. ponto 8.1.1.). Na organização de uma rotina diária consistente é valorizado o carácter repetitivo da sequência de acontecimentos, permitindo à criança estabelecer continuidade entre as diversas situações e vivências, e dessa forma ter progressivamente uma sensação de controlo sobre a realidade.

> Clara (1:12) – *Eu organizo tudo através de rotinas porque acho que isso é muito importante para a criança. Permite-lhe saber como as coisas vão acontecer, a sequência do nosso dia-a-dia, não se sentir perdida. Aos poucos vemos como as crianças vão interiorizando essa sequência e parecendo já serem elas a dominar a realidade. Não é fazer deles macaquinhos amestrados* [risos]*, não é mecanizar. Mas mesmo no berçário a meio do ano já os vemos a entrar nas rotinas com segurança, sabem o que vem a seguir. Isso parece-me muito importante.*

A organização de rotinas é, aliás, apreciada por algumas educadoras como uma forma de prolongar a sua influência nos momentos em que não estão presentes, constituindo uma forma de assegurar a continuidade, pelas auxiliares, do âmbito das experiências, do clima e das vivências que elas valorizam enquanto educadoras:

> Teresa (2:6/7) - *As rotinas servem também para antecipar, as crianças conhecem a realidade e sentem-se mais seguras. Para todos, até para nós adultos, é importante sabermos aquilo com que contamos. Portanto para as crianças, estando num ambiente que não é o delas, não é a segurança do seu lar, a segurança da sua família, é importante que eles conheçam as rotinas, para mim isso é muito importante. A minha sala é muito organizada por rotinas, e eu sinto que mesmo quando eu não estou, as auxiliares fazem questão de seguir aqueles mesmos passos que eu faço diariamente porque sabem que eu acho isso importante. Evidentemente que as coisas não têm que ser mecanizadas, não é nessa perspectiva que eu vejo as coisas, mas para estas idades é importante que as coisas sejam feitas com regularidade.*
>
> Investigadora - *Ou seja, essa regularidade dá segurança à criança mesmo na sua ausência?*
>
> Teresa – *Sim, sim. Realmente é tudo tão feito por rotinas e por regularidades. Como eu lhe disse, eles reconhecem quando eu estou a chegar. Ainda hoje aconteceu eu ter chegado e a auxiliar disse "eu acho que vem lá a Teresa", porque sentiram os meus saltos... e depois eu demorei um bocadinho no corredor a vestir a bata... e nem esperaram que eu batesse à porta, imediatamente se levantaram todos e vieram fazer a festa no corredor. Isso é um momento que eles de facto esperam, e há uma rotina também, até isto é uma rotina. Como é rotina depois de termos feito os jogos e termos feito tudo, desde que esteja bom tempo, é uma rotina irmos para o quintal.*

> Investigadora – *Podemos então dizer que uma preocupação importante para si é a de tornar a realidade previsível para as crianças?*
> Teresa – *Sem dúvida. Eles conhecerem o dia-a-dia torna possível prever e confiar. Com as devidas mudanças, não contamos a mesma história todos os dias... mas conto-lhes a mesma história enquanto lhes agrada.*

Este benefício em termos da criança é, em geral, enunciado através da sua dimensão afectiva e interpessoal, como algo que permite a consolidação progressiva de uma relação de confiança com "as pessoas que cuidam dela". Contudo, como Teresa induz e Carolina explicita mais detalhadamente, em alguns casos essa apreciação "afectiva" é explicitamente interligada com os ganhos cognitivos, como um elemento estruturador da capacidade de a criança organizar progressivamente uma compreensão e representação estáveis da realidade, e por essa via antecipar com confiança o que se passará.

> Carolina (3:7) – *A organização que eu vou fazendo do tempo diário e das rotinas não é apenas uma questão de funcionalidade. É também uma questão educativa. As coisas vão-se passando por uma ordem previsível, e isso dá não só segurança às crianças como também as desenvolve em termos da sua capacidade de antecipar e compreender o mundo. Acho que também desenvolve a sua compreensão... quer dizer tem reflexos no seu desenvolvimento cognitivo. Na verdade está tudo muito interligado.*

Um outro aspecto que se associa às rotinas, e que o extracto anterior da entrevista com Teresa também induz, refere-se ao modo como as educadoras apreciam a sua *flexibilidade*. Este aspecto, em que pudemos observar algumas diferenças que nos pareceram significativas, parece-nos estar muito relacionado com a questão do controlo (como assinalámos no início) e traduzir-se em concepções mais ou menos estáticas das rotinas definidas. De facto, em alguns casos, embora as educadoras apreciem o valor estruturante das rotinas, pela estabilidade, previsibilidade e sentimento de continuidade que possibilitam à criança, elas são encaradas essencialmente como uma referência, como algo que deverá ser suficientemente flexível, evitando que se traduza numa sequência mecanizada de acontecimentos. Nestes casos as rotinas, entendidas como *"referências para a criança e para os próprios adultos"* (Ana, 2:4), são apreciadas como devendo ser tanto quanto possível flexíveis, e essa flexibilidade é associada à reflexão sobre a experiência diária:

> Ana (2:5) – *Na creche, como aliás também no jardim de infância, tem que se pensar na forma como organizamos o tempo e a sequência do que fazemos. Falamos muito em rotinas na creche, mas elas também devem existir com as crianças mais velhas. Agora em*

> *ambos os casos há que ir vendo como as coisas funcionam... até porque na creche as crianças sofrem transformações que são realmente muito mais rápidas. Ora não faz sentido manter as mesmas rotinas o ano todo, nem mesmo os dias todos. Com o devido equilíbrio há que estar aberto a quebras na rotina e há que as ir modificando, não é?*

A esta possibilidade de redefinir as rotinas não serão seguramente alheias as condições estruturais oferecidas pela própria instituição, não só ao nível dos recursos humanos e materiais disponíveis, como ao nível da liberdade dada à educadora para ir operando modificações a este respeito. Contudo, é também verdade que as educadoras não se referem com frequência a constrangimentos desta natureza, excepção feita a alusões relativamente ao número de adultos (sentido em diversos casos como diminuto), e em particular às dificuldades que por vezes experienciam quando alguma das auxiliares se encontra a faltar. A tendência para considerar a organização das rotinas de forma menos flexível é mais comum no casos em que, justamente, as educadoras as encaram como constrangimentos, para si próprias ou para as crianças, que não podem evitar, ou seja, em casos em que parecem encarar de forma diminuta o seu próprio poder deliberativo e tendem a ver nessas decisões menos o seu potencial educativo e mais a sua dimensão organizacional.

> Vera (3:6) – *As rotinas têm que existir, são importantes para as crianças e também não seria possível organizar as coisas de outro modo. Elas são diferentes na sala dos bebés, do ano ou dos dois, mas existem sempre. Antes de começarmos o trabalho com cada uma das idades é definido como vamos organizar as rotinas. Numa instituição não pode ser de outro modo, embora isso às vezes torne difícil respeitar as necessidades de cada criança.*

Um outro aspecto refere-se ao lugar que na organização das rotinas as educadoras atribuem à delimitação de um *"tempo educativo"* (Clara, 1:9). Na verdade, apesar da assunção de que cuidados e educação estão intimamente ligados, a discriminação entre rotinas e tempo educativo foi feita por todas as educadoras. Contudo, enquanto que em alguns casos este tempo, dentro da organização de um horário diário, corresponde essencialmente a *"um tempo de actividade livre ou de pequenas actividades planeadas"* (Ana, 1:6), mais frequentemente ele surgiu perspectivado como *"um tempo em que estamos libertas dos cuidados ou de outras tarefas e nos dedicamos propriamente a actividades de estimulação ou pedagógicas, conforme a idade das crianças"* (Clara, 1:10). Voltaremos a esta questão no ponto seguinte através da análise da importância conferida ao "desenvolvimento de actividades pedagógicas".

Por último, refira-se que a alusão à organização do tempo e da acção através de rotinas foi sempre apreciada tomando como referência o grupo. Ou seja, apesar da grande importância conferida à individualização da intervenção, e de haver alguns registos que sugerem a intenção de adequar essa organização às necessidades e característica de cada criança, em nenhum caso foi mencionado o que, por exemplo, Post e Hohmann (2003) designam como um "horário diário personalizado para cada criança" (p. 195), tendo aliás as alusões a algo semelhante surgido sempre sob o ângulo de tal ser impossível na creche, como já foi amplamente documentado.

Construir um ambiente educativo

É evidente entre as educadoras a percepção de que as decisões sobre a organização do espaço físico, a escolha dos equipamentos e dos materiais ultrapassam as meras condições estruturais e se organizam como parte constitutiva de um ambiente educativo (Zabalza, 1998), traduzindo-se em referências dispersas mas abundantes em relação a estes aspectos. Contudo, é interessante observar que a expressão "ambiente educativo" não foi utilizada por nenhuma educadora. Se associarmos este aspecto ao facto de, como veremos a respeito da planificação, essa planificação também nunca incidir formalmente em aspectos da organização do ambiente, podemos concluir que, como afirma Oliveira-Formosinho (1998) "a construção da compreensão do espaço como dimensão curricular é uma construção lenta que se apoia em bases diferentes de conhecimentos (...)" (p. 292). Tal não significa que as educadoras não valorizem estes aspectos, como se indicou anteriormente, mas talvez seja sobretudo sugestivo de que não lhes é, em geral, solicitado que construam um discurso educacional que dê corpo, explicite e aprofunde estas dimensões.

Nas referências dispersas e abundantes a estes aspectos é possível discernir três determinantes essenciais das crenças e concepções que as educadoras enunciam a respeito da organização do espaço e da escolha dos materiais.

A primeira refere-se à organização do que designámos como um *ambiente de segurança*. A concepção de um ambiente seguro, que evite a ocorrência de acidentes, assegure condições de higiene e de saúde, é muito evidente, traduzindo-se em decisões naturalmente diversas em função da idade das crianças. Este "ambiente seguro" engloba um conjunto de condições estruturais que as educadoras valorizam particularmente e apreciam como "satisfatórias" na maioria das instituições em que se encontram. Embora

não sendo as condições ideais, sobretudo nos casos de instituições que funcionam em instalações adaptadas, as educadoras enunciam diversas decisões através das quais procuram minorar esses problemas.

> Paula (2:16) – *Nós não temos um espaço apenas destinado ao repouso das crianças o que nos coloca alguns problemas. Mas como as crianças comem noutra sala conseguimos organizar-nos e tudo funciona bem. Quando vêm dormir já uma das empregadas limpou tudo, pôs os catrezinhos todos e tudo funciona bastante bem. Eu tenho imensa preocupação, aliás com estes aspectos, e com a segurança, a limpeza, a prevenção de acidentes. Fazemos adaptações sempre com estas preocupações em mente.*

A ênfase em aspectos ligados com a organização de um ambiente seguro, nomeadamente no que se refere aos materiais e aos equipamentos, é, aliás, um aspecto em que as educadoras se afirmam *"especialmente rigorosas"* (Vera, 2:6). Vejamos o caso de Teresa a quem a análise da transcrição da primeira entrevista suscitou a necessidade de clarificar aspectos que lhe pareceram poder induzir um menor cuidado ou atenção em relação a estes aspectos:

> Teresa (2:8) - *Ah ... Uma coisa que me deixou um bocadinho incomodada foi esta referência ao facto de as crianças comeram a massa de cores. Isto pode dar a impressão de falta de cuidado mas não é o caso...*
> Investigadora – *Penso que isso ficou claro, nomeadamente com a sua explicação acerca do modo como faz a massa, usando azeite e não detergente, como antigamente era habitual.*
> Teresa – *Exactamente. E não ponho tintas. Mesmo quando quero dar um bocadinho de cor uso aqueles corantes que se usam nos alimentos. Portanto mesmo que eles ponham na boca... comem e eu deixo-os comer, porque de facto sei que aquilo não lhes faz mal nenhum. Mas há outros materiais que eu já não deixo comer. De qualquer modo eu pus aqui uma notinha ao lado sobre a necessidade de tornar os materiais inofensivos e não pôr em risco a segurança das crianças.*

A concepção de um ambiente seguro ultrapassa, todavia, a definição de condições estruturais ou directamente relacionadas com a prevenção de acidentes, a saúde e a higiene, e surge agregada à noção de segurança afectiva, como fizemos notar no ponto 8.1.1. A este respeito são variadas as descrições de medidas através das quais as educadoras procuram que o ambiente seja agradável, acolhedor, familiar e fonte de segurança afectiva.

> Clara (1:5) – *Eu cuido muito do ambiente da minha sala. Uso muito a música, por exemplo. Desde os bebés. Ponho muitas vezes música instrumental de fundo, baixinho, e*

> *curiosamente isso diminui muito o ruído, até as auxiliares adequam o tom de voz. E uso outras estratégias, como organizar o recanto dos segredos, onde cada criança tem o seu esconderijo, onde normalmente põem um ou outro objecto que trazem de casa e lhes dá conforto. Mesmo os que ainda só gatinham vão até lá de vez em quando... é tão engraçado de ver... parece que se vão reconfortar um bocadinho quando estão mais cansados ou stressados...*

Um outro aspecto refere-se ao modo como as educadoras concebem o espaço e os materiais como ingredientes de um *ambiente de aprendizagem*. A este respeito observámos maior variabilidade, que decorre directamente dos aspectos que analisámos na categoria "definir uma intencionalidade". Se é verdade que todas as educadoras concebem o espaço como um espaço relacional que deverá servir de suporte às aprendizagens a realizar pelas crianças, é também evidente que o espaço e os materiais são organizados e utilizados em função das suas ideias dominantes sobre o modo como as crianças aprendem.

Em geral, existe a intenção de que o espaço favoreça a progressiva movimentação da criança, a exploração dos materiais, e a sua aprendizagem activa. Contudo, em alguns casos, mesmo tratando-se das crianças mais novas, emerge a convicção de que a educadora deve sobretudo seleccionar materiais que *"providenciem os estímulos necessários"* (Eduarda, 3:2), ou que *"captem a atenção da criança"* como Maria nos explica:

> Maria *(1:2) (...) Com materiais diferentes, música... procuramos sempre ter qualquer coisa diferente, de forma a não cansar as crianças. Não ter sempre o mesmo material, vamos mudando o material, a música, os estímulos que acho que são importantes nesta idade e que podem captar a atenção deles.*

Na concepção do ambiente como contexto de aprendizagem identificámos, pois, fundamentalmente duas perspectivas. A primeira, denotando o predomínio de preocupações centradas no controlo e na orientação da actividade da criança, concretiza-se numa gestão do espaço e dos próprios materiais essencialmente como estímulos e como determinantes de uma aprendizagem muito centrada na orientação, ainda que distante, do adulto. A segunda, mais centrada em preocupações ligadas com a organização de oportunidades de aprendizagem, traduz-se na tentativa de organizar um ambiente que, favorecendo a segurança afectiva e a capacidade de a criança tomar iniciativas, "alimente" a exploração e aprendizagem activa pela criança, e em particular a sua capacidade para enfrentar e resolver problemas.

No primeiro caso, que observámos ser mais comum, predomina a ideia de que é preciso regular o comportamento da criança, assegurar a sua vigilância e segurança física, e sobretudo tornar o ambiente atractivo de modo a "manter" a criança interessada, ocupada, e a acalmar a sua tendência para se dispersar e conflitualizar. No segundo caso predomina a ideia de dar poder à iniciativa da criança, favorecendo e amplificando a sua curiosidade e actividades de exploração.

Estreitamente associado ao anterior parece-nos estar o modo como as educadoras encaram o rearranjo ou a reorganização do espaço e dos materiais. Efectivamente, se é verdade que todas as educadoras revelam a pretensão de organizar um ambiente educativo que seja previsível mas também dinâmico, este último aspecto é vivido de forma diferente num e noutro caso. No primeiro, a reorganização do espaço e a introdução de novos materiais ou equipamentos é sobretudo mediado pela convicção de que, como diz Manuela (2:3), *"é preciso mudar quando as crianças já estão cansadas do mesmo, quando já está tudo explorado há que introduzir estímulos novos"*. No segundo caso, a reorganização do ambiente não se baseia tanto na ideia de "introduzir novos estímulos", mas de permitir novas explorações ou movimentações mais adequadas em função da evolução entretanto verificada na criança.

> Carolina (2:8) - *Eu modifico a minha sala muitas vezes ao longo do ano. Isso aliás é uma contrariedade para as auxiliares, que acham que é uma mania de educadora* [risos]. *Mas são mudanças que decorrem da minha observação da evolução das crianças. Por exemplo, elas agora já começaram a fazer alguns jogos simbólicos. Eu achei que era altura de trazer materiais que as crianças pudessem usar no seu "faz-de-conta". Não fazia sentido pensar nisto no início do ano, mas agora começámos a organizar um cantinho de disfarces. E também já estou a delimitar um espaço com uma mesa e cadeiras para os grafismos e os desenhos. Inclusivé, apesar de serem tão novinhas conversei isto com as crianças, fizemos uma espécie de negociação. E olhe que algumas participaram mesmo* [referindo-se a crianças de dois anos].

Finalmente, e como as palavras de Carolina também induzem, um terceiro aspecto relaciona-se com a organização do espaço como *ambiente social*, ou seja, organizado sob o ângulo das interacções sociais que poderá possibilitar. Refira-se a este respeito que, apesar da enorme importância que as educadoras conferem à dimensão interpessoal da sua acção e à definição da creche essencialmente como um espaço relacional, é pouco frequente que dêem indicações de que na organização dos espaços tomam como referência a questão das interacções interpessoais que eles podem favorecer.

No que se refere à organização do ambiente social no primeiro ano de vida, como já fizemos notar, a maioria das educadoras parece integrar com facilidade a ideia de que numa fase inicial da vida da criança é da sua responsabilidade estabelecer tanto quanto possível uma relação próxima e interdependente, oferecendo um quadro relacional através do qual a criança possa começar a experienciar o mundo que a rodeia e a agir sobre ele. Em geral, tal como ficou evidente no ponto 8.1., as educadoras valorizam as trocas comunicacionais, estabelecendo o que Trevarthen (1977, citado em Anning & Edwards, 1999) descreveu como relações de intersubjectividade. Ora tal traduz-se na preocupação em organizar um ambiente que torne possível estas interacções, nomeadamente através da organização de espaços destinados aos cuidados que sejam aprazíveis e relativamente isolados, e ainda, em alguns casos, da organização de locais que permitam um contacto mais íntimo com cada criança, de que já fornecemos diversos exemplos.

Contudo, à medida que a criança vai crescendo estes aspectos parecem mais problemáticos para as educadoras e observa-se maior diversidade nas suas formulações. Em geral, à medida que a criança vai adquirindo maior autonomia as educadoras tendem a deslocar o seu foco da criança para o controlo social do grupo e da própria criança, sendo menos frequentes os casos em que se observa a preocupação com uma organização do ambiente que facilite interacções individualizadas ou episódios de *joint involvement* com o adulto (Schaffer, 1992, citado em Anning & Edwards, 1999), pese embora, no plano dos princípios, a importância atribuída à individualização das interacções. Observámos excepções, como as transcrições anteriores sugerem. Contudo, frequentemente, a partir da sala de um ano a organização do espaço é muito marcada pela contenção e pelo controlo, e para algumas educadoras as interacções individualizadas constituem um esforço, apenas possível em momentos em que a educadora *"se liberta um bocadinho do grupo"* (Vera, 2:5).

Por outro lado, e no que se refere especificamente às interacções entre pares, embora seja mencionado frequentemente que as crianças *"se desenvolvem em contacto umas com as outras"* (Matilde, 2:15), em geral essas interacções não são exploradas de uma forma activa e intencional como potenciais dimensões do currículo, e não são consideradas especificamente na organização do ambiente. Na realidade a maioria das educadoras tende a valorizar sobretudo a dimensão conflitual que emerge das interacções entre as crianças, em particular no grupo de um ano, e as modificações que introduzem relacionam-se mais com a tentativa de conter esta conflitualidade.

Lurdes (2:3) – *No grupo de um ano a partir de certa altura é preciso ir organizando as coisas de maneira a diminuir os conflitos. Começamos a definir pequenas áreas de modo a que se distribuam mais em pequenos grupos. Ainda não funciona como no jardim de infância, claro, mas já vai havendo esse tipo de organização, porque se andam à-vontade a explorar os materiais é uma confusão. Vamos organizando a sala progressivamente para que haja menos atritos.*

Desenvolver "actividades pedagógicas"

O desenvolvimento de "actividades pedagógicas" faz parte do léxico profissional dos educadores de infância e corresponde, em muitos casos, ao "núcleo duro" da sua acção intencional. Estas actividades, integradas ou não num projecto pedagógico mais amplo, são tradicionalmente concebidas em função do grupo e correspondem em geral a actividades planeadas pelo educador.

No caso do trabalho em creche é sabido que muitas vezes é justamente a impossibilidade de desenvolver este tipo de actividades que leva a que esse trabalho seja considerado como pouco educacional e a própria acção rejeitada como acção profissional (Portugal, 2000). As educadoras que participaram no nosso estudo espelharam, em maior ou menor grau, esta problemática. O desenvolvimento de actividades orientadas e planeadas é um aspecto problemático, em maior ou menor grau, para cada uma delas, o que se relaciona com a forma como descrevem esse trabalho como mais ou menos "limitativo" (cf. ponto 8.3.).

As numerosas alusões a este respeito implicaram um processo de análise especialmente cuidado e sobretudo a verificação, através da sistemática triangulação dos dados, de que as construções formuladas a este respeito pelas educadoras eram por nós apreendidas em função do que emergia realmente dos dados. Terminado esse processo consideramos que esta subcategoria se explicita fundamentalmente através de duas propriedades que optámos por formular, de novo, em termos dicotómicos.

Em primeiro lugar o modo como as educadoras se situam no que designámos como a dicotomia entre *actividade orientada versus actividade livre*. Esta dicotomia espelhou uma variação não só das educadoras entre si, mas em cada uma delas em momentos diversos do processo de investigação, na medida em que a importância atribuída a estes dois tipos de actividade não reflecte, na maior parte dos casos, uma concepção aprofundada de como uma e outra se articulam, remetendo ainda para uma dificuldade na definição do seu próprio papel como adulto.

Se é verdade, como assinalámos no ponto anterior, que todas as educadoras, defendendo embora a articulação entre cuidados e educação, procedem à definição de um "tempo educativo", há que reconhecer que ele corresponde, na maior parte dos casos, a um tempo em que a educadora pretende orientar a actividade da criança. Esta orientação emerge, no caso das crianças muito pequenas, essencialmente centrada na ideia de estimulação, como também já assinalámos, e, à medida que a criança vai crescendo, centrada no desenvolvimento de acções sob controlo do adulto, quer elas sejam planeadas ou não.

> Eduarda (2:6) – *É claro que nós fazemos mais do que cuidar. Ainda com o bebé estimulamos o seu desenvolvimento sobretudo sensorial, e depois a partir do aninho vamos orientando a criança em pequenos momentos em que estamos disponíveis. De manhã, que é quando as crianças vêm mais activas, com mais ânsia de criar situações, de viver situações... e então imediatamente eu tenho que estar atenta a isso, sei lá, é como digo, eu procuro ter sempre um momento de calma. Que é o sentar na manta e vermos imagens, contar uma história... E já consigo ter momentos assim com todo o grupo. Eu já consigo estar pelo menos um quarto de hora, dez minutos... o que é, lá está, eu sei que não posso estar a contar uma história que não tenha quase que uma parte teatral. No fundo eu tenho que ter muita mímica, tenho que com a minha própria voz... tirar partido dela, fazer sons... porque eu sei que isso vai captar a atenção da criança. E ao mesmo tempo acho que acabo por estar a dar determinadas noções, ou compreensão do que se passa à sua volta, e acho que no fundo estou a educar. Porque a criança… por exemplo, quando eu procuro fazer com que a criança esteja sentada uns momentos a rabiscar eu aí já estou a dar determinadas noções. E um dia mais tarde ela sabe que quando está a fazer determinada actividade, uma ficha ou um trabalho, que ela tem que estar sentada.*

As várias descrições que obtivemos idênticas às de Eduarda sugerem que para a maioria das educadoras as "verdadeiras" aprendizagens são as que resultam da orientação do adulto, apesar de em alguns casos tal se poder revelar contraditório com princípios enunciados na formulação do que designámos como um "quadro pedagógico". Esta ideia, não sendo de todo incomum entre as educadoras, não implica a exclusão de momentos destinados à actividade livre da criança. Contudo, esta actividade, descrita frequentemente também como "jogo livre", é essencialmente entendida como "exercício" ou actividade de índole "afectiva", como algo que dá prazer à criança e lhe permite exercitar certas competências (em particular motoras), mas *"não é, na sua essência educativa, embora lhe permita obviamente fazer aprendizagens"* (Vera, 3:5). A importância atribuída à actividade orientada pelo adulto não deixou de nos surpreender, sobretudo porque em muitos casos surgiu a par com a valorização dos interesses e necessidades da criança como pontos de partida para a acção educativa intencional, ou

mesmo da concepção da actividade da criança como um ingrediente essencial do seu processo de descoberta e construção de conhecimento. No entanto, como o extracto da entrevista com Lurdes sugere, a actividade e *a ânsia da criança de criar e viver situações* não são tão valorizadas como potenciadores de aprendizagem, como a sua capacidade para seguir as propostas e as orientações do adulto.

Algumas educadoras centram-se menos nesta tensão entre actividade orientada e actividade livre, valorizando claramente a organização de oportunidades de actividade autónoma pela criança, escolhendo por exemplo *"ficar presente e ir estando com as crianças à medida que sinto que posso participar das suas explorações e apoiar as suas descobertas"* (Carolina, 1:14). Não valorizando especialmente a actividade orientada pelo adulto como "mais educacional", estas educadoras definem o seu papel mais como organizadoras e facilitadoras, tendendo a adoptar ora uma posição de não intervenção, mas fazendo-o no contexto de um cuidadoso planeamento e organização do ambiente educativo, ora de "parceiro mais experiente", apoiando as explorações e descobertas da criança através da partilha de momentos e tarefas que efectivamente a mobilizam criança para a descoberta apoiada de novas soluções e para o desenvolvimento de novas competências.

> Carolina (1:15) – *O que é que eu entendo por apoiar as descobertas das crianças? Bom, na verdade, eu acho que isso é importante desde que eles são bebés. A minha ideia é que é importante que as conquistas que eles vão fazendo sejam percebidas e celebradas pelo adulto, mas também acho que essas conquistas podem ser facilitadas, é aquela ideia de estar sempre um pouco além do que a criança já é capaz de fazer, e discretamente ir-lhe colocando novos desafios. A minha ideia de apoio é também a de que ele deve ter uma componente de desafio… à medida que as crianças vão crescendo eu faço muito isso através, por exemplo, das questões que vou fazendo no diálogo que vamos tendo enquanto eles estão envolvidos numa determinada tarefa ou num jogo. Mas mesmo com os bebés isso é possível, se formos atendendo aos seus comportamentos, ao que eles nos comunicam, e se as nossas respostas tiverem também um sentido, em termos de comunicação, e forem um desafio, algo que os provoca para novos comportamentos e… novas competências… quer dizer, é ajudar a criança a estabelecer um fio condutor entre os seus comportamentos e os nossos, entre o que fizeram e a resposta que lhes demos… é muito engraçado ver como os bebés vão comunicando cada vez mais de forma intencional, como respondem e como esperam as nossas respostas…*

Um segundo aspecto relacionado com o desenvolvimento de actividades pode ser compreendido através da dicotomia entre *aprendizagem planeada versus aprendizagem significativa*. De facto, e em estreita relação com a questão da orientação pelo adulto, a

valorização das experiências de aprendizagem planeadas está presente na maior parte das educadoras, que vêem a sua actividade em creche como uma conquista progressiva desta possibilidade. O trabalho com o grupo dos dois anos é nestes casos descrito como mais gratificante *"porque já se podem fazer actividades"* (Maria, 1:16).

> Maria (1:17) - [referindo-se ao seu trabalho com o grupo de um ano] *Como reunimos semanalmente vamos dizendo "olha hoje vamos fazer isto...", como estamos a falar por exemplo da Primavera, temos uma historinha, temos canções e depois daí partimos por exemplo para um desenho, uma pintura, um painel... vamos agora fazer um painel para o corredor, para o hall de entrada... nós já levamos desenhos feitos em cartolina e eles pintam. Pronto isso é uma actividade. Portanto temos actividades já mais ou menos planificadas. E com os dois anos isto já se torna muito mais possível.*

O interesse crescente que algumas educadoras revelaram pela possibilidade de desenvolverem actividades planeadas parece ter como consequência a sua utilização "com pouca parcimónia" (Gonzalez-Mena & Eyer, 1989), o que em geral se associa a expectativas pouco realistas em relação às capacidades das crianças e também aos seus interesses. De notar também que é nestes casos que, de novo, se observa uma maior ênfase na ideia de estimulação, sobretudo no primeiro ano de vida, parecendo sugerir que estas educadores passam da ênfase na estimulação para a ênfase nas actividades planeadas, em ambos os casos como acções essencialmente orientadas pelo adulto. Contudo, é interessante observar como em diversos casos estas educadoras se referem simultaneamente às actividades programadas como um forte constrangimento, nomeadamente porque, tendo essas actividades como finalidade a elaboração de trabalhos (por exemplo para serem entregues aos pais), as educadoras sentem que elas *"não estão de acordo com os interesses das crianças"* (Emília, 1:2), sendo referido, por exemplo, que *"as crianças manifestam desinteresse em relação a este tipo de trabalhos porque não compreendem a sua finalidade"* (Lurdes, 3:7).

> Emília (1:3) - *Nós temos que calendarizar as actividades, e muitas vezes isso não resulta. Porque, por exemplo, imaginemos que é o dia da mãe, vamos fazer... temos que explicar pelo menos minimamente que eles vão fazer uma prendinha para a mãe, porque vem aí o dia da mãe. Eles não têm a noção do que é o dia da mãe, sabem que há uma festinha, vão as mamãs lá, mas tentamos dizer que vamos fazer uma prendinha ou um cartão. E muitas vezes a pressão é de tal forma grande que... eles quando estão com o prazer de fazer as coisas... não sei se me estou a fazer entender... estamos a cortar esse prazer... portanto, uma pintura ou uma actividade, "ah, põe aqui o dedinho". Eu por acaso sou um bocadinho contra isso. No fundo, sei que estou a fazer uma coisa que não é correcta, porque muitas*

vezes estamos a fazer aquilo... é só para fazer, "pronto, põe o dedinho ali no coração que é para a mamã gostar".

Apesar da relutância com que por vezes encaram esta programação associada a "datas festivas", assim como a obrigatoriedade de obterem determinados produtos que consideram serem mais seus do que da própria criança, em geral as educadoras não as rejeitam sob o argumento de que *"isso iria contra as expectativas dos pais"* (Clara, 1:7) ou mesmo *"da direcção da instituição"* (Matilde, 2:8). Algumas educadoras referem explicitamente sentirem-se pressionadas para desenvolverem este tipo de actividades.

Em termos mais gerais, poderemos dizer que a maioria das educadoras parece admitir, à semelhança do que foi revelado no estudo de Collins e McGraha (2002), que embora as actividades centradas na criança (ou as suas "actividades livres") sejam mais divertidas e gratificantes para elas, de um ponto de vista desenvolvimental e educacional são menos importantes do que as actividades planeadas e dirigidas pelo adulto. Este aspecto relaciona-se de novo directamente com a questão do controlo, e com a forma como as educadoras concebem a finalidade de favorecer o desenvolvimento e a socialização da criança. Na verdade, verificámos, tal como Collins e McGraha (2002), que a valorização da adopção pelas crianças de comportamentos "adequados e disciplinados" (em termos de arrumação de materiais, manterem-se sentados, etc.) corresponde a expectativas que, podendo ser adequadas para crianças mais velhas, em idade pré-escolar, constituem expectativas irrealistas, aumentando a probabilidade de comportamentos problemáticos. Relatos deste tipo de situação emergiram sobretudo relacionados com o trabalho com o grupo de um ano, descrito com frequência como desgastante e muito centrado no controlo da criança e do grupo. O facto de as crianças terem nestas idades desvios imprevisíveis de atenção e não conseguirem, em geral, manter a atenção em relação a actividades programadas pelo adulto por períodos prolongados, evidenciando por vezes o que aparenta ser um "comportamento errático e confuso" (Rowe, Early & Loubier, 1994), leva a que algumas educadoras considerem os comportamentos das crianças nesta idade especialmente problemáticos e tenham dificuldade de acomodar as práticas às suas necessidades.

As excepções que registámos a esta concepção dominante correspondem, no fundo, ao conjunto das educadoras que, recorrendo embora pontualmente a actividades por si orientadas e planeadas, se mostram mais sensíveis ao que pode conduzir realmente a *aprendizagens significativas* para a criança, fazendo sobretudo uma exploração oportunística mas intencional das suas actividades espontâneas,

reconhecendo no jogo um meio importante de desenvolvimento, não só emocional mas também social e cognitivo, e centrando-se sobretudo em aspectos da organização das interacções e do ambiente educativo. Nestes casos é menor o isomorfismo que estabelecem com a actividade do educador em contexto pré-escolar, e o trabalho em creche, ao invés de limitativo, é sobretudo percebido como diferente (cf. ponto 8.3.1.). É também nestes casos que a gestão curricular se centra essencialmente na organização de ambientes que propiciem a exploração activa dos materiais pela criança, e o estabelecimento de interacções não só com os adultos mas também entre os pares.

8.2.3. PREVER E REGULAR

Embora as crenças das educadoras face ao desenvolvimento de actividades planeadas e orientadas pelo adulto revele alguma variabilidade (sendo a concepção dominante a de que essas actividades são, como atrás se afirmou, progressivamente mais importantes de um ponto de vista educacional à medida que a criança cresce), a questão mais geral da planificação e da avaliação foi por todas valorizada.

Na verdade, todas as educadoras enfatizam o facto de planificarem e avaliarem a sua intervenção. A referência à planificação e à avaliação surge relacionada sobretudo com a intencionalidade educativa, na medida em que constitui *"uma base de trabalho"* (Paula, 2:12), uma condição para *"não estar ali por estar* ou *não fazer por fazer"* (Anabela, 2:9). Aliás, estes aspectos emergiram sistematicamente como argumentos por um lado de que "na creche também se faz um trabalho", por outro de que como profissionais fazem parte do "grupo da docência", aspectos que aparecem muito interligados, como aprofundaremos a propósito da profissionalidade (cf. ponto 8.3.).

Subcategorias	Propriedades
Planificar	Definir objectivos
	Programar actividades
	Organizar as rotinas e o ambiente educativo
Observar, avaliar e documentar	Observar a criança
	Avaliar a acção
	Documentar o processo pedagógico

Quadro nº 15 – Categoria *Prever e regular*

Planificar

Todas as educadoras elaboram planos escritos anuais. Em geral esses planos são feitos em interacção com as outras educadoras que se encontram a trabalhar na creche, mas não em colaboração com as auxiliares, com as famílias e raramente com as direcções das instituições.

A concepção desses planos não emerge, em geral, como previsão de um processo, sendo fundamentalmente estabelecida uma espécie de equivalência entre planificar e *definir objectivos*. Aliás, como já explicitámos, para a maioria das educadoras é justamente o facto de "terem objectivos" ou de actuarem "em função de objectivos" que transforma as tarefas ligadas aos cuidados em tarefas educacionais (cf. ponto 8.2.1.) e dá especificidade ou qualidade profissional à sua actuação.

> Vera (1:19) - *Nós temos uma planificação anual, temos objectivos que nos servem de orientação em relação ao nosso trabalho com as crianças. São esses objectivos que nos servem de orientação. Definimo-los no início do ano, e fazemos essa planificação com base nos nossos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança.*
>
> Manuela (1:2) - *Nós com aquelas crianças* [referindo-se genericamente às crianças na creche] *começamos também com um plano de trabalho, nós idealizamos um plano de trabalho com objectivos, com finalidades, com aquilo que nós nos propomos fazer durante o ano lectivo, coisas muito simples... está relacionado com esta faixa etária...*

Na verdade, poderemos dizer que a planificação, como expressão e formalização das suas intenções educativas, se circunscreve em geral à enumeração de um conjunto de objectivos mais ou menos gerais. A análise, quer das entrevistas quer dos documentos que nos foram facultados, indica que os objectivos são sempre formulados por sectores (áreas) de desenvolvimento, enunciando as aquisições desenvolvimentais que se espera que a criança atinja. O quadro de referência tende a ser a psicologia do desenvolvimento, descritiva, e organizada por sectores do desenvolvimento. As áreas mais frequentemente mencionadas são a linguagem, a afectividade, a motricidade (em alguns casos distinguindo a motricidade "grossa" e a motricidade "fina") a socialização, a autonomia (apenas em três casos), e o desenvolvimento cognitivo. É contudo frequente que nestas planificações se misturem "objectivos" formulados em termos de: a) finalidades genéricas (ex.: estimular a compreensão da linguagem falada), b) sob a forma de competências a adquirir pela criança (ex.: adquirir a noção de permanência dos objectos), c) estratégias ou actividades que se pretendem desenvolver (ex.: explorar materiais como digitinta, massa de farinha, plasticina).

Esta é a planificação formal que as educadoras efectivamente apresentam sob a forma de um documento a que muitas vezes chamam "plano", "planificação", "plano de actividades" ou "projecto pedagógico". Esta formulação é feita anualmente, como se afirmou, sob a forma de uma planificação para o grupo. No entanto, ela raramente incide nos processos de grupo, por exemplo, sob o ângulo das interacções entre as crianças, o que significa que é uma planificação dirigida à criança, enquanto entidade abstracta "de um determinado grupo", e que apenas se refere ao conjunto das crianças na medida em que se "aplica" a todas elas. Apenas num caso, em que a educadora tem no seu grupo crianças com necessidades educativas especiais (NEE), são elaborados planos individuais para essas crianças.

> Fernanda (2:5) – *Tenho um plano anual para o meu grupo. Defino os objectivos que pretendo atingir que, no meu caso estando com os bebés, se centram sobretudo na estimulação das diferentes áreas do desenvolvimento. É o mesmo plano para todos, e depois vejo como cada um reage.*

A este respeito importa, todavia, ressalvar que o que acabámos de afirmar não significa que no dia-a-dia as educadoras não diferenciem as suas acções, sendo em muitos casos perceptível que vão desenhando objectivos para algumas ou para cada uma das crianças, em função do conhecimento pessoal que têm delas e das suas famílias, e à importância que atribuem à atenção individual ao desenvolvimento e ao ritmo de cada criança. Contudo, esta previsão das necessidades, interesses e até preferências individuais como fonte de um planeamento mais centrado na criança, nunca é formalizada (escrita) nem sistematizada. Permanece um pouco difusa, embora nalguns casos se perceba que o conhecimento que têm da criança é realmente aprofundado, que provavelmente esse conhecimento lhes serve de orientação e que a intervenção é individualizada.

As educadoras induziram também a questão da planificação como *programação de actividades*, neste caso aludindo às decisões correntes sobre *"que actividades fazer em cada dia"* (Lurdes, 1:12). Há diferenças entre elas em relação a este aspecto, uma vez que umas o valorizam mais do que outras, como vimos anteriormente. Contudo, observámos igualmente que este tipo de planificação raramente é registado. Apenas a programação de actividades ligadas a "temas" associados a determinadas épocas do ano (sazonais, festas, dia da mãe, dia do pai, etc.) é formalizada e surge por vezes integrada nos planos anuais. Todavia, o registo das actividades programadas para o dia-a-dia, que algumas educadoras tanto valorizam, não é realizado, sugerindo que este tipo de

programação vai sendo delineado através de pequenas antecipações, sobretudo nos casos em que requer a utilização de materiais que a educadora tem que preparar previamente.

> Lurdes (1:15) – *Em geral eu vou decidindo no dia-a-dia que actividades fazer. Penso genericamente no início da semana, embora não o faça por escrito. Mas há muitas decisões que tomo na hora. Agora como já vou fazendo pequenas actividades no âmbito das expressões, pequenas pinturas ou massa de cores, é claro que essas têm que ser programadas com a devida antecipação porque implicam ter os materiais preparados*.

Finalmente, é interessante notar que a planificação de aspectos relativos à *organização das rotinas e do ambiente educativo* nunca é formalmente referida, apesar de algumas educadoras incluírem nos seus planos anuais a caracterização do espaço físico e do grupo. Embora todas as educadoras tomem a este respeito decisões que são efectivamente centrais nas suas práticas, elas não as conceptualizam como aspectos da planificação nem as formalizam nos seus planos, o que confirma a nossa percepção de que, apesar da sua grande importância efectiva nas práticas que desenvolvem, as educadoras não as encaram explicitamente como dimensões de âmbito curricular, nem componentes do delineamento de um projecto educativo.

Observar, avaliar e documentar

À semelhança da planificação, também a observação e a avaliação são frequentemente mencionadas como argumentos que justificam a natureza profissional das suas actividades em creche e o isomorfismo entre a actividade desenvolvida nesse contexto e em jardim de infância.

Efectivamente todas as educadoras fornecerem descrições relacionadas genericamente com a avaliação e, em alguns casos, documentos, nomeadamente sob a forma de relatórios. Em geral, estes relatórios correspondem a uma espécie de registo para cada criança, enunciando a sua evolução ao longo do ano, e/ou a relatórios relativos ao conjunto das crianças.

> Manuela (1:2/3/4) - *Em relação ao trabalho depois temos um relatório final, temos também umas fichas pedagógicas (...) São fichas que... avaliamos genericamente, muito sucintamente, até para os pais terem conhecimento mais directo do nosso... da evolução das crianças (...) Este ano só vamos fazer uma, que estamos na fase de a fazer, onde vamos de facto explicar ou dizer, como disse resumidamente, o desenvolvimento das*

> *crianças nesta faixa etária, se estão ou não preparadas, mais ou menos, para passar para a outra sala... se o seu desenvolvimento condiz com a idade. Obviamente cada criança é um caso, e nem todas estarão... no mesmo desenvolvimento. (...) E temos um relatório em que no fundo fazemos um apanhado, um resumo, de todo o trabalho... que é muito sério, é um relatório que além de ter o índice, a introdução e a conclusão, tem no meio uma caracterização que tem que ser feita com a realidade que se nos assiste no dia-a-dia... E nós no fundo temos o cuidado de perceber se o nosso trabalho foi ou não concretizado, se os objectivos foram todos atingidos e porque é que não foram. E no fundo também nós, como educadoras de creche, avaliamos muito profundamente aquilo que fizemos ou que ainda temos para fazer com aquelas crianças no ano seguinte*.

Como o extracto da entrevista com Manuela sugere, as educadoras tendem a atribuir importância a duas dimensões da avaliação: em primeiro lugar a avaliação da criança, e em segundo lugar a avaliação ou regulação pedagógica da sua acção. O que nos parece mais interessante a este respeito é o modo como estas duas dimensões surgem intimamente ligadas, ou seja, o facto de na maioria dos casos a regulação pedagógica se circunscrever a uma apreciação da evolução de cada criança. Esta apreciação, padronizada na referência à *observação da criança* centra-se, em congruência com as concepções e formas dominantes de planificação, numa atenção focalizada especialmente na evolução da criança por áreas de desenvolvimento. Nalguns casos são utilizados instrumentos relativamente estandardizados, semelhantes a escalas de desenvolvimento.

> Maria (1:2) - *Para nos organizarmos em termos de evolução do grupo, tentamos fazer um dossier por criança, em que vamos fazendo os vários registos, acerca da evolução a nível cognitivo, a nível do... de tudo aquilo que a gente acha mais importante, para ver se a criança está a evoluir bem, se não está... se há alguma que... que seja um desvio do comportamento normal... e é isso que nós fazemos. Essencialmente observação e simultaneamente estimulação.*

Para além destes registos formalizados, no dia-a-dia a avaliação é relacionada com a observação atenta e regular de cada uma das crianças. No fundo, o registo é valorizado mas muito pouco frequente.

> Matilde (2:9) – *Eu não registo por escrito as observações que faço das crianças. Mas mentalmente faço. Aliás eu conheço tão bem cada um dos meus meninos que não preciso de escrever. Sei situar cada um deles.*

A "relação com a escrita" parece ser complicada sugerindo que provavelmente é difícil para estas educadoras conciliarem a sua actividade diária de intervenção directa

com este tipo de tarefas. É frequente a justificação de que *"fica tudo na cabeça"* (Clara, 1:18). Todavia, na maioria dos casos, tal não parece corresponder a uma observação, registo e avaliação suficientemente sistemáticas para constituírem um contributo para o desenvolvimento de práticas deliberativas.

A passagem de uma concepção restrita de "observação da criança" a uma concepção ampla e mais centrada na documentação das experiências, ou o que alguns autores têm vindo a descrever como processos de "documentação pedagógica" (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Gandini & Goldhaber, 2001), não parece ser fácil. Em dois casos, contudo, verificámos que as educadoras procuravam encontrar formas pessoais de documentação das experiências vividas por si e em especial pelas crianças.

> Teresa (1:13/14) - *Eu tenho milhares de fotografias. Ao longo destes dois anos eu já tenho mais de mil fotografias. Tenho... o meu computador está completamente... tenho para aí umas cem disquetes* [risos]. *Tenho todos os momentos deles, de cada um individualmente, daquilo que eles vão conseguindo fazer.*
> Investigadora – *Faz um registo fotográfico para cada criança?*
> Teresa – *Sim, sim, de tudo. Dentro do meu computador tenho uma pasta e dentro dessa pasta tenho uma pastinha de cada criança, depois está dividida, e tenho todos os momentos, de todas as áreas, de tudo aquilo que vai fazendo... que foi fazendo ao longo do ano e que... Eu registo tudo, mais em termos de fotografia, do que propriamente estar a escrever. Porque depois no fim do ano eu faço uma avaliação a cada criança... tenho aqui duas... (...) Eu faço muitos trabalhos deste género, e vou dando sempre aos pais. Por exemplo, quando eles fazem anos, os pais trazem o bolo, e eu faço sempre uma festa, tiro as fotografias aos momentos e depois escrevo frases e entrego aos pais. Eles adoram. Ainda no dia da criança eu fiz um cartaz com a carinha de todas as crianças, todas elas, no berçário, e depois escrevi uma frase sobre ela por trás. Os pais deliram. Há muitos deles que dizem que têm tudo emoldurado e têm na parede, porque de facto... todos nós gostamos... eu também gostava de ter tido* [risos]... *Eles gostam muito. (...) Portanto eu dou isto aos pais no fim do ano e depois como digo ao longo do ano sempre que nós fazemos uma actividade diferente... por exemplo, a primeira vez que fizemos massa de farinha... eu documento e depois faço uma folhinha, afixo na sala e mando aos pais. No dia da criança... faço um trabalho e documento e mando aos pais... Pronto, pequeninas coisas que eles vão fazendo e que vou mandando aos pais porque... eu acho que uma imagem vale mais do que mil palavras, e também não tenho muito jeito para escrever, sou muito sincera* [risos]... *E portanto acho que isto é um registo daquilo que é feito e da maneira como eles estão na sala, e eles gostam muito.*

Na verdade, o que Teresa testemunha, e não observámos ser vulgar, é uma atenção ao modo como a vivência da creche é experienciada pela criança e pelas

próprias famílias. Observámos também a preocupação em documentar sistematicamente as práticas e as vivências a elas associadas em Ana, que se lhe referiu deste modo:

> Ana (2:5) – *Eu faço os meus registos numa espécie de "semanário"... chamo-lhe assim porque não é diário, não tenho tempo para isso... é portanto um "semanário", onde vou anotando pequenos registos de aspectos de alguma criança ou do grupo, ou de outra coisa qualquer, que chamaram a minha atenção e que não quero deixar escapar... e incluo também fotografias, pequenos trabalhos, até coisas que vejo ou leio algures e me parece poder ter alguma relação com o que estamos a viver no grupo.*

Esta utilização do registo como instrumento de interpretação e reflexão sobre a experiência não é contudo comum. Mais vulgarmente as educadoras procedem pela tentativa recolher dados de uma forma que pretendem objectiva, parecendo-nos que o isolamento e a ausência de mecanismos que suscitem a reflexão conjunta (com outros colegas, com as famílias e até com as crianças) leva a que as observações e registos realizados não sejam partilhados, o que torna mais difícil que eles constituam verdadeiramente instrumentos de reflexão e deliberação. Não envolvendo, em geral, um processo partilhado de interpretação e reflexão, as observações e os registos que as educadoras tendem a fazer não se revelam realmente instrumentais, aspecto que se liga, do nosso ponto de vista, com o próprio planeamento, que tende também a ser "formal" e não parece constituir verdadeiramente um instrumento de comunicação, nomeadamente com as famílias.

8.3. (RE)DEFININDO A PROFISSIONALIDADE

A nossa experiência e contacto regular com diversas educadoras de infância tem-nos indicado que nem todas consideram a creche como um "campo de actuação". Algumas educadoras, que identificamos pessoalmente como profissionais competentes e reflexivas, manifestam desconforto face à perspectiva de a creche ser integrada no sistema educativo e à possibilidade de aí virem a exercer funções.

As educadoras que participaram na nossa investigação rejeitam explicitamente esta perspectiva, no sentido em que para elas o facto de as modalidades de atendimento à 1ª infância não estarem integradas no sistema educativo é justamente um factor que determina a sua menor qualidade, nomeadamente por constituir um obstáculo a que todas as creches se sujeitem à imposição de terem educadoras. Efectivamente todas as

educadoras argumentaram que a creche constitui um contexto de intervenção tão importante como o jardim de infância e valorizaram a sua intervenção como uma intervenção especializada e diferenciada.

À medida que a análise dos dados foi progredindo fomos compreendendo que as concepções sobre a profissão e a profissionalidade constituíam uma dimensão que se tornava importante aprofundar, por constituir um aspecto essencial para a compreensão das suas conceptualizações sobre o âmbito e a natureza das suas acções como educadoras de creche. As formulações centradas na problemática da profissionalidade específica do educador em creche, bem como as que analisaremos no ponto seguinte e que se referem às concepções sobre a creche, foram sendo progressivamente entendidas não tanto como categorias centrais da indagação das crenças e do conhecimento experiencial destas educadoras, mas como formulações que assumem o valor de "variáveis contextuais", no sentido que lhes é atribuído por Strauss e Corbin (1998), ou seja, como aspectos do pensamento destas educadoras que simultaneamente enquadram as suas formulações sobre as práticas e são por elas reformuladas em função da experiência real.

No que se refere à categoria "(re)definindo a profissionalidade," a sua formulação resultou do facto de a análise dos dados cedo ter tornado muito evidente dois aspectos que se nos afiguram a este respeito como essenciais. Em primeiro lugar, o facto de todas as educadoras "lutarem" para definirem o cerne dessa profissionalidade, procurando simultaneamente encarar os sentimentos de desvalorização inerente ao exercício em creche e discernir o que resulta de específico em termos de missões e saberes. O carácter inacabado desse processo parece bastante evidente, bem como a ambivalência e, em muitos casos, o carácter contraditório que marca as suas crenças e disposições a este respeito, que, como veremos no ponto seguinte, se relacionam estreitamente com o modo também ambivalente como encaram a própria creche como contexto de desenvolvimento e de socialização da criança, e, por essa via, como contexto para o exercício da sua profissão. Em segundo lugar, a determinação desse processo de "(re)definição", que surge sempre relacionada com a experiência efectiva neste contexto, apontada como o verdadeiro desencadeador da reconstrução das suas assunções e percepções prévias sobre a profissionalidade do educador em creche, e em certos casos da reconstrução da sua própria identidade profissional.

Começamos pela análise deste processo de reconstrução, ou daquilo que uma das educadoras designou através da expressão "*tornar-se educadora de creche*" (Clara, 1:15).

Evidentemente que não ignoramos que a construção de uma identidade profissional é marcada pelas vicissitudes dos processos de socialização pessoal e profissional de cada uma das educadoras, pelos incidentes críticos que balizaram esses processos e pelos contextos em que eles foram operando, como Teresa Sarmento (1999) tornou evidente na sua investigação. Todavia, não tendo sido nosso objectivo nesta investigação aprofundar os aspectos ideográficos ligados com a história de cada uma das educadoras que nele participaram, e não sendo portanto nossa intenção aprofundar as suas biografias pessoais e profissionais, centrar-nos-emos nos aspectos que foram trazidos para a investigação pelas próprias educadoras como dimensões inerentes à conceptualização das suas acções como profissionais em desenvolvimento mas historicamente situadas nos seus contextos e missões actuais.

8.3.1. "TORNAR-SE EDUCADORA DE CRECHE"

Na definição da sua profissionalidade como educadoras de creche um aspecto que emergiu como central relaciona-se com o processo de revisitação das suas concepções prévias a partir da experiência nesse contexto. Todas as educadoras situam a entrada no mundo da creche como o elemento desencadeador das transformações no seu modo de pensar o exercício da profissão nesse contexto. Foram frequentes as alusões do tipo *"antes de ir para a creche eu não pensava assim"* (Paula, 1:3), ou *"antes de passar por esta experiência não compreendia bem o que uma educadora fazia na creche que não pudesse ser feito por uma auxiliar"* (Lurdes, 3:2).

O processo de se tornar educadora de creche, e a reconstrução da identidade profissional que se lhe associa, são marcados fundamentalmente por três imperativos: a reformulação de assunções prévias acerca da dimensão meramente assistencial da acção da educadora em creche, o confronto com os sentimentos de desvalorização social que lhe estão associados, e o esforço para discernir o verdadeiro âmbito das suas missões nesse contexto.

Subcategorias	Propriedades
Rever as assunções prévias	"Faz-se um trabalho"
	"Definir a diferença"
Superar os sentimentos de desvalorização	Confrontar as representações organizadas na formação
	Confrontar a cultura profissional
	Dar visibilidade à acção
Definir o âmbito das suas missões	A criança
	A família
	A equipa

Quadro 16 – Categoria *"Tornar-se educadora de creche"*

Rever as assunções prévias

A maior parte das educadoras que participaram no nosso estudo entraram no mundo da creche "acidentalmente", por exercerem funções em instituições que oferecem as duas valências (creche e jardim de infância) e ser comum nesses casos que a educadora "pegue" no grupo no berçário e o acompanhe até à saída das crianças para o primeiro ciclo do ensino básico. Todas elas começaram a sua actividade como profissionais em contextos de educação pré-escolar, e para a maioria a intervenção em creche foi uma escolha acidental, embora se tenha progressivamente transformado numa opção deliberada e corresponda hoje a um desejo. Apenas uma educadora testemunhou sentir-se, em termos pessoais, uma educadora *"mais vocacionada para o trabalho em jardim de infância*, afirmando-se *por vocação e temperamento uma educadora de crianças mais velhas* e que se *realiza sobretudo a trabalhar em meio rural"* (Manuela, 1:12).

O carácter acidental da entrada no mundo da creche é quase sempre ligado com o modo também acidental e imprevisto como a experiência nesse contexto desencadeou uma *"consciencialização gradual"* de que as suas assunções prévias *"não constituíam suportes que dessem sentido ao que tínhamos que fazer naquela realidade concreta e com aquelas crianças concretas"* (Ana, 1:20). A reformulação destas assunções em função da singularidade dos problemas que foram enfrentando na creche pode ser descrita como a primeira tarefa de uma socialização com um ambiente profissional novo, e com a emergência de uma nova cultura profissional, ou pelo menos de novas facetas

dessa cultura que, de forma mais ou menos partilhada, as educadoras em creche vão procurando delinear.

O primeiro aspecto dessa cultura é o compromisso como a ideia de que *"em creche também se faz um trabalho"* (Vera, 1:5). Esta expressão, que sob diversas formas mas de modo recorrente fomos obtendo nas diversas entrevistas, é quase sempre apresentada como uma reconstrução da ideia prévia de que a actividade em creche teria *"pouco conteúdo educacional"* (Fernanda, 1:2). Vejamos dois exemplos:

> Anabela (2:11) – *Realmente quando comecei a trabalhar em creche achava que não iria fazer grande coisa como educadora. Havia (e ainda há) aquela ideia de que as crianças são muito pequenas, que não se pode fazer grande coisa... que não seria uma actividade propriamente de educadora mas... enfim de orientação das auxiliares e de organização dos cuidados e pouco mais. Hoje não penso assim. Em creche a educadora faz um trabalho que ultrapassa os cuidados ou "guardar as crianças" como se diz muitas vezes.*
>
> Carolina (1:23) – *O facto de começar a trabalhar em creche foi uma grande contrariedade* [risos]. *Mas foi também uma revolução, para mim, em termos profissionais. Eu senti-me perdida, é verdade, e fui obrigada a repensar as minhas convicções. Uma ideia comum entre nós era a de que não havia um trabalho propriamente... que não se fazia trabalho de educadora. Ao fim destes anos é claro que não penso assim. O trabalho com as colegas, com as famílias e sobretudo com as crianças obrigou-me a questionar esses meus preconceitos e a encontrar formas de trabalhar que sejam consistentes com as idades das crianças. É claro que se faz, ou melhor, se pode fazer um trabalho em creche tão válido profissionalmente como em jardim de infância. Mas é um trabalho muito diferente.*

A rejeição do esvaziamento de intenções educativas emerge, pois, como um factor agregador da assunção de que as suas actividades se traduzem em tarefas de natureza profissional, e a experiência efectiva em creche é compreendida como geradora de sentido crítico e da progressiva capacidade para definir a especificidade educativa das suas missões nesse contexto. A singularidade desse "trabalho", contudo, não conduz a uma visão partilhada por todas, como ficou demonstrado nos pontos anteriores, e a definição dessa singularidade, por confronto com o trabalho feito em jardim de infância, também permitiu identificar algumas diferenças.

Na verdade, todas as educadoras enfrentam o dilema de definirem essa singularidade, esclarecendo o sentido da *diferença* a que aludem para caracterizar a sua actuação como educadoras de creche. Todavia, o traço distintivo parece situar-se na maior ou menor ênfase colocada na definição do trabalho em creche como "mais

limitativo" por comparação com aquele que podem realizar em contextos da rede pré-escolar.

Efectivamente, embora seja consensual que as educadoras encaram a creche como um contexto para o exercício de uma actividade essencialmente profissional, com uma profissionalidade e sobretudo uma ética específicas, que valoriza especialmente os cuidados, a sua responsividade e actuação em função "do melhor interesse da criança", usando a expressão de Tirri e Husu (2002), a maioria acaba por sistematicamente aludir à "diferença de trabalhar em creche", considerando que ela conduz a uma intervenção que sendo diferente é também sentida como mais limitada ou mais limitativa.

> Vera (3:7) – *Temos que reconhecer que na creche estamos mais limitadas, quer dizer há muita coisa que não podemos fazer dada a imaturidade da criança. Nesse sentido é um trabalho mais limitativo, digamos, mas é um trabalho igualmente importante.*
>
> Emília (1:4/5/6) – *(...) Eu acho que realmente a idade da creche é muito subestimada. Nós achamos que não fazemos nada com eles. Logicamente que é muito limitativo, há certas actividades, e eu estou a falar em termos de actividades, quando falo de actividades englobo jogos, a área de expressão dramática, ou da plástica, tudo, que nós não podemos fazer com eles o que fazemos com os quatro, cinco anos. (...) Ainda continua a haver a ideia errada de que não se faz trabalho em creche. Faz-se um trabalho, naturalmente não é... não sei se será limitativo, depende do que se puder pensar em termos de actividades. Mas faz-se. São crianças que têm um nível etário diferente das outras, mas nós temos que trabalhar nessas características da idade.*
>
> Emília (2:3) - *É um trabalho limitado comparando, por exemplo, com o que se faz com crianças mais velhas. Nos 3, 4, 5 anos já se fazem coisas que... é limitado nesse aspecto. Mas trabalha-se. Faz-se algo. Isso é importante que as pessoas percebam.*

Como os excertos anteriores sugerem, a alusão ao constrangimento do trabalho em creche emerge essencialmente sob o ângulo da impossibilidade de desenvolver uma pedagogia mais estruturada e centrada no desenvolvimento de actividades orientadas e planeadas pelo educador, e a tentativa de caracterizar em que é que esse trabalho "é diferente" acaba muitas vezes por gerar sentimentos ambivalentes, como a fala de Emília nos indica. Por vezes é estabelecida uma comparação em moldes idênticos dentro da própria creche, sendo as possibilidades de actuação apreciadas como "menores" à medida que também decresce a idade da criança. Ou seja, dentro da creche é no grupo dos dois anos que a educadora se sente mais realizada porque a sua actividade já se conforma mais com os padrões habituais da actividade no jardim de infância.

> Maria (1:1) - *Com os bebés é um bocado complicado porque eles ainda não podem participar nas actividades. (...) É evidente que com o grupo dos dois anos já podemos fazer muitas outras coisas.*

De certo modo reencontramos aqui a ambivalência que também caracteriza as educadoras "no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores" como menciona Júlia Oliveira-Formosinho (2000, p. 153), o que nos parece sugestivo de que, embora estas educadoras aludam ao processo de transformação das suas assunções prévias, este processo é gerador de sentimentos contraditórios e revela, em muitos casos, a ausência de um referencial suficientemente explícito que as situe e permita definir a sua profissionalidade sem recorrerem sistematicamente à comparação com a actividade em contexto pré-escolar. A este facto não será seguramente estranha a circunstância de raramente a referência à reformulação de "ideias prévias" incluir a explicitação do modo como esta experiência as levou a reformular também as suas concepções educativas anteriores ou os saberes prévios, focalizando-se quase exclusivamente na questão das suas próprias representações sobre a dimensão profissional e a natureza especializada da actuação da educadora.

Apenas quatro educadoras se mostraram menos centradas nesta percepção do trabalho em creche como mais "limitativo". Nestes casos a percepção de que em creche realizam um "trabalho diferente" leva-as sobretudo a "qualificar" essa diferença, em geral, articulando de forma mais integrada as dimensões relacionadas com a educação e os cuidados e explicitando com menor esforço as suas intenções educativas nesse contexto.

> Ana (3:5) – *Não há assim uma ruptura tão grande entre o que sou como educadora de creche e como educadora de jardim de infância, e note que eu sou ciclicamente uma coisa ou outra. Eu acho que são formas de trabalhar diferentes, mas a grande diferença para mim é que na creche eu tenho que tirar muito partido das situações espontâneas, dos cuidados e de outros momentos que eu não preparei mas que são situações muito ricas em termos de intervenção. E tenho que assumir que cuidar faz parte da minha actuação como educadora, é um acto educativo.*

Portanto, o que nos parece mais evidente, e que confirma transversalmente muitos dos aspectos que temos vindo a evidenciar ao longo da análise dos dados, é que a redefinição da profissionalidade, a começar pela forma como a educadora reformula as suas próprias representações através da experiência concreta, é um processo que é mais ou menos aprofundado em função da possibilidade de a educadora ligar cuidados e educação (cf. ponto 8.2.1.) e articular também os diversos âmbitos da sua actuação,

integrando-os numa visão estável de si como profissional. No fundo, julgamos que se trata de considerar aqui o modo como as educadoras enfrentam uma característica que tem sido atribuída genericamente à profissionalidade do educador de infância, e que tem a ver com o alargamento das suas responsabilidades por comparação com os docentes que trabalham com crianças mais velhas (Oliveira-Formosinho, 2000). O âmbito alargado do papel do educador e a correspondente indefinição de fronteiras (Katz & Goffin, 1990, in op. cit.) parecem especialmente críticos no caso do educador em creche, que nesse contexto se confronta com especial acuidade com a "incerteza endémica" do seu papel (Katz, 1998).

A este respeito parece-nos ainda importante assinalar como a tendência dominante para considerar o trabalho em creche como diferente, mas também como mais limitativo ou limitador, se associou em geral a alusões a que é também um trabalho mais cansativo ou desgastante, pese embora outras manifestações de satisfação e agrado face à proximidade emocional e contacto íntimo que requer com a criança.

> Manuela (2:10) - [referindo-se à transcrição da primeira entrevista] *Há aqui uma altura em que eu refiro que estou muito cansada, e que sou uma educadora que gosta mais de trabalhar com crianças de jardim de infância, por temperamento, por forma de estar... gosto de trabalhar de outra forma, não gosto de estar ali tão parada, tão... a trabalhar o desenvolvimento das crianças... Mas tem sido tão gratificante até para mim, esta experiência tem sido tão importante e tem-me dado uma experiência que eu não esperava... Apesar do cansaço... e então nesta fase, na sala do ano que eu considero que é das mais desgastantes, porque as crianças não estão tão dependentes mas ainda estão muito dependentes.*
>
> Lurdes (3:7) – *É um trabalho muito bonito mas muito muito cansativo. É muito mais cansativo e desgastante do que em jardim de infância. Sem dúvida.*

As diversas alusões a este "cansaço e desgaste" é concordante com a referência de Zabalza (1998) à maior pressão psicológica vivida pelo educador de infância por comparação com a dos professores que trabalham com crianças mais velhas, em virtude de aspectos como "a intensidade do trabalho, a saturação das componentes emocionais, os imperativos de envolvimento pessoal" (p. 27). Como Zabalza também refere, sabemos serem muitas as educadoras que acabam por sucumbir a esta exigência permanente de envolvimento emocional e de grande autocontrolo, e ainda que estas dificuldades se relacionam com a pressão que é exercida sobre a educadora pelo facto de, muitas vezes, ser responsável por um grupo demasiado numeroso de crianças. Estes problemas, que naturalmente na creche emergem com maior acuidade, são ainda potencializados, a

nosso ver, pelo facto de não se verificar um modelo de organização da equipa de adultos que alivie a educadora dessas "componentes emocionais", e essencialmente, como refere Hamilton (1994), por se observar uma maior indefinição do papel do educador em creche, em virtude de não se discutir em que é que o atendimento colectivo difere dos cuidados prestados individualmente à criança.

Superar os sentimentos de desvalorização

Está bem documentado como os educadores de infância enfrentam em geral representações desvalorizadoras da sua identidade e actividade profissionais, que são em si mesmas geradoras de sentimentos de desvalorização, ausência de estatuto e do sentimento de não obterem reconhecimento social (cf., por exemplo, Cannella, 2000; Lair, & Erwin, 2000; Goodfellow, 2001; Novinger & O'Brien, 2003). No caso dos educadores a trabalharem em creche este aspecto é ainda mais relevante (Haberman, 1988).

Na verdade, também na nossa investigação encontrámos esta percepção e verificámos que as educadoras enfrentam essas representações e procuram superar sentimentos de desvalorização social.

A imagem desvalorizada da acção em creche parece ter sido, na maioria dos casos, organizada logo na formação inicial, tendo sido obtidas diversas referências a este respeito. Emília, por exemplo, relata a experiência de ter realizado o estágio final em creche como uma experiência que, apesar de *"se saldar num sucesso"* (Emília 1:7), foi marcada pela atitude dos próprios professores, pela indefinição das tarefas e missões que se esperava que ela desenvolvesse e pela aplicação do mesmo padrão de tarefas que eram exigidas às colegas a estagiarem em jardim de infância.

> Emília (1:5/6) - *Quando estagiei no meu terceiro ano do curso, que era o último ano, estagiei com uma colega em creche, e fomos as únicas educadoras do curso que fomos colocadas num grupo de quinze meses. E achámos piada porque toda a gente dizia, inclusivé os professores, que nós íamos para um sítio onde não íamos ter muito trabalho. E os próprios professores não sabiam como é que iríamos trabalhar, porque eram crianças muito pequeninas. E achavam que nós próprias não iríamos ter trabalho, arranjar trabalho, actividades, para fazer com as crianças. Eles próprios, professores. E nós achámos aquilo um bocadinho assustador, quer dizer por um lado se calhar não vamos ter um trabalho tão grande como as outras colegas que estão em jardim de infância, mas temos que arranjar alguma coisa... Nós estivemos um ano lá, e fizemos coisas espectaculares com as crianças de quinze meses, e o mais engraçado foi que da Escola nenhum professor nos foi visitar a não ser as professoras de Psicologia e das Práticas Pedagógicas. E nós no final do ano*

inquirimos os professores, alguns... aliás lembro-me que até falámos com as professoras das Práticas Pedagógicas e dissemos "então como é que é? ninguém nos foi visitar, como é que nós fomos avaliadas por exemplo a matemática?" Nessa altura não podíamos introduzir, por exemplo uma tabela, com crianças pequeninas, logicamente, e os professores avaliaram-nos por trabalhos que tínhamos feito à parte, sem ser o relatório de estágio. Mas, quer dizer, não nos convenceu, porque achámos que foi um bocado injusto da parte dos professores não nos terem ido visitar. Portanto achámos também que houve um certo desinteresse. Isto já foi há dezasseis anos, e ainda continua a haver a ideia errada de que não se faz trabalho em creche.

Como Emília, também as restantes educadoras se confrontaram na formação inicial com uma cultura profissional que desqualifica a intervenção em creche, que retira estatuto à educadora nesse contexto e, sobretudo, que tende a induzir a apreciação do seu carácter menos "educacional" pelo pólo da "limitação para fazer actividades". Ora estes aspectos são justamente aqueles que emergiram como centrais no processo de transformação das concepções prévias a partir da experiência em creche, que as educadoras tanto valorizam. No processo de se "tornar educadora de creche" é, pois, central a tarefa de *confrontar as representações organizadas na formação*, o que para nós como formadoras é altamente sugestivo das implicações que daqui resultam para a reflexão sobre a formação que ainda hoje é oferecida aos educadores de infância. Refira-se, a este propósito, o estudo recentemente realizado por Gabriela Portugal (2000) acerca das perspectivas dos alunos, futuros educadores, sobre a creche como contexto profissional, que evidenciou justamente ser reduzido o número dos que consideram a hipótese de vir a trabalhar em creche, sob o argumento de que "«as crianças muito pequenas não fazem nada», «não realizam actividades», (...) «as actividades de cuidados de rotina estendem-se interminavelmente ao longo do dia e não há tempo para desenvolver actividades»" (p. 86). Portanto, poder-se-á dizer que, à semelhança das educadoras que participaram na nossa investigação, ainda hoje os alunos na sua formação contactam predominantemente com uma cultura profissional que destaca a realização de actividades como o cerne da actuação do educador, o que implica uma concepção da creche como um contexto profissional mais limitado.

No processo de superar os sentimentos de desvalorização organizados precocemente, as educadoras que trabalham em creche confrontam-se ainda com essa *cultura profissional* dominante na interacção entre pares, ou seja, na interacção com as colegas de profissão. Em geral, este confronto resolve-se parcialmente através da ideia de que só a experiência efectiva neste contexto permite compreender a sua verdadeira natureza, como diversas alusões ao longo da apresentação dos dados sugerem.

Contudo, estas educadoras enfrentam, muitas vezes de forma conflituosa, o problema da desvalorização que lhes é suscitada pelos próprios pares, como Matilde explicou de forma particularmente enfática:

> Matilde (2:9) – *As colegas que nunca saíram do pré-escolar têm a mania que o nosso trabalho tem menos valor. Eu também trabalhei muitos anos em jardim de infância e sei como é. Elas acham que o nosso trabalho é menos educativo. Mas depois sabem ver a diferença... e sabem queixar-se quando acham que a criança não foi bem preparada da creche. Eu acho piada quando as oiço dizer que a criança x ou y ainda não devia ter passado para o jardim de infância, por exemplo, porque ainda não adquiriu completamente o controlo dos esfíncteres ou não come sozinha ou ainda é muito dependente. Quer dizer, não fazemos nada mas esperam resultados.*

Além do confronto e da necessidade de obter o reconhecimento social dos pares, a fala de Matilde introduz ainda uma outra questão que se refere à possibilidade de em creche a educadora *dar visibilidade à sua acção*. Este revelou-se, aliás, um aspecto especialmente importante para a maioria das educadoras, como os extractos seguintes sugerem:

> Fernanda (3:10) – *Só as educadoras que têm experiência de creche é que podem mudar as mentalidades, nomeadamente das outras colegas. Mas é muito difícil mostrar resultados. É claro que não temos os mesmos trabalhos para mostrar...*
>
> Teresa (2:4) **-** *Eu sinto muito que, de facto, quando uma pessoa entra numa sala de creche, os produtos que vê se calhar são mais coisas do educador do que coisas feitas pela criança, não é? Por exemplo, eu neste momento tento fazer de tudo um pouco... até colagens eu já faço. Mas continuo a dizer que quando estou a fazer é mais importante aquele momento como uma ocasião para estar individualmente com cada criança. (...) é mais importante isto do que o resultado final. (...) E penso que as educadoras sentem muito isso, que não é visível o trabalho delas, para os outros, para as pessoas que vão ali e que vêem apenas... Claro que parece que não há ali um trabalho feito, que não há actividades.*

A capacidade de dar visibilidade à acção e a pressão a ela associada emergiram não apenas na relação com as colegas, mas também com as famílias e nalguns casos com as próprias direcções das instituições. Muito centrada, mais uma vez, na questão do "desenvolvimento de actividades" e na "obtenção de produtos" (cf. ponto 8.2.3.), estas pressões parecem constituir um verdadeiro desafio à capacidade de a educadora explicitar social e publicamente a sua intencionalidade e âmbito educativos.

Matilde (2:12) – *Há coisas que fazemos com as crianças que eu sinto que se tornam um verdadeiro disparate. Trabalhos para o dia da mãe... acabamos por ser nós a fazer e pronto. Mas se não aparece nada ai Jesus, são os pais a estranhar e a direcção a reclamar*.

Teresa (1:12) – *(...) Não é que se espere que um educador na sala dos bebés esteja a fazer actividades, ou que um educador tenha uma... como às vezes os pais perguntam "Então o que é que o meu filho aprendeu hoje? O que é que o meu filho fez hoje?", mesmo na sala dos bebés e partindo de pessoas com formação académica superior... não sei se eles esperam que a gente diga "ah, hoje estivemos a contar uma história", ou... mas talvez esperem saber o que é que a criança conseguiu fazer mais do que ontem, ela ontem já batia palminhas assim será que hoje... Não é isso, eu não penso que isso seja importante. O que eu acho que é importante é que as crianças obtenham do educador a atenção e a capacidade de ver o que é que esta criança precisa neste momento, não é? Que sinal é que ela me está a dar, porque é que ela está assim, porque é que ela responde assim e não responde de outra maneira, e o que é que eu posso fazer...*

Todas as educadoras parecem sujeitas a este tipo de pressão, e procedem a tentativas de superar os sentimentos de desvalorização que ela induz. A preocupação com a visibilidade social do seu trabalho constitui provavelmente uma das razões por que algumas educadoras se centram tanto na questão do desenvolvimento de actividades planeadas e orientadas pelo adulto, ainda que as sintam, em numerosos casos, como fontes de constrangimento para si próprias e sobretudo para as crianças (cf. ponto 8.2.2.). A tentativa de obter reconhecimento através de uma explicitação dos seus próprios princípios, ou ainda do conjunto dos processos que mobilizam efectivamente na sua acção, torna-se especialmente difícil, nomeadamente porque raramente as educadoras o fazem no âmbito dos documentos que produzem como antecipação e planeamento das suas intervenções (cf. ponto 8.2.3.), e mais raramente ainda em situações que lhes permitam publicitar e divulgar as suas práticas. A riqueza e a complexidade das situações que enfrentam, dos problemas que resolvem, e sobretudo dos conhecimentos experienciais que vão construindo, mantendo-se numa espécie de "obscuridade", torna difícil para a maioria destas educadoras encontrar formas pessoalmente satisfatórias de dar visibilidade à sua acção e verdadeiramente superar a imagem desvalorizada que é socialmente veiculada.

Definir o âmbito das suas missões

Um terceiro aspecto do processo que designámos como "*tornar-se educadora de creche*" diz respeito à definição do âmbito das suas missões. Evidentemente que no

processo de análise emergiram aspectos diversos que se relacionam com o modo como as educadoras encaram as suas missões, sendo também evidente que os temas que integrámos na "agenda das educadoras" (cf. ponto 8.1) constituem indicadores do modo como elas situam primordialmente a criança no centro das suas preocupações. Todavia, a indagação mais directa deste aspecto permitiu aprofundar a sua compreensão especificamente sob o ângulo da redefinição da profissionalidade.

A percepção mais comum parece ser, na verdade, a de que *a criança* constitui de forma quase exclusiva o alvo das suas missões. É em função da criança que primordialmente definem os seus papéis, e a este respeito o que parece mais determinante é o seu auto-conceito como "cuidadoras":

> Paula (3:4) – *Na creche o nosso cliente, se podemos falar assim, é a criança. É por causa dela que lá estamos, é em função dela que agimos, tomamos decisões, fazemos tudo o que fazemos. É em função da criança, de cada uma das crianças.*
>
> Vera (1:7) – *O cerne da nossa acção profissional é a criança. No caso da creche são os cuidados a prestar à criança que determinam e condicionam tudo o resto.*

Em segundo lugar, as educadoras definem missões relacionadas com a *família*, como também resultou evidente nos dados anteriormente apresentados (cf. ponto 8.1.4.). Todavia, como nesse ponto da análise explicitámos, ainda que todas situem o trabalho com as famílias no cerne das suas preocupações, apenas em alguns casos tal nos parece corresponder efectivamente à assunção da interacção com as famílias como um âmbito explícito e intencional da sua intervenção.

> Ana (3:4) – *Os meus objectivos centram-se obviamente na criança mas eu também tenho intenções muito claras em relação às famílias. A criança não existe fora dessa relação. Eu entendo que das minhas atribuições faz parte a intervenção com a família, e eu insisto neste "com" porque pretendo estabelecer parcerias e não pura e simplesmente "educá-las" ou "corrigir" os seus modos de serem pais. Eu trabalho com as famílias procurando sobretudo que elas trabalhem comigo, que entrem nas minhas práticas, que interajam com as nossas vivências na creche.*

Finalmente, algumas educadoras definem a organização da *equipa educativa* (entendendo por tal a própria educadora e as auxiliares que trabalham sob a sua responsabilidade), a articulação com as auxiliares e o processo de modelação dos seus comportamentos como âmbitos da sua intervenção, encarando-os como uma missão que explicitamente assumem. Esta perspectiva, que apenas observámos explicitada e claramente assumida em três educadoras, não implica uma liderança autoritária da

equipa educativa. Pelo contrário, verificámos serem estes os casos em que um funcionamento de co-responsabilização se torna mais evidente, sendo os processos de colaboração mais definidos e a possível confusão de papéis sentida como menos ameaçadora.

> Carolina (2.12) – *Eu e as minhas auxiliares formamos uma equipa. É assim que entendo o nosso funcionamento, e acho que tenho responsabilidades a esse nível. É uma equipa que eu coordeno e eu assumo claramente essa coordenação. Não tenho, como algumas colegas aquele pudor de me assumir como líder. Mas pretendo que seja uma equipa aberta e democrática. Cabe-me tomar decisões mas partilhá-las e até, sempre que possível, tomá-las em conjunto. Eu acho que a educadora deve funcionar como modelo para as auxiliares, não porque seja perfeita, mas porque vejo que há muitos comportamentos das auxiliares que se vão modificando no contacto e no diálogo connosco. Julgo que é também para elas uma forma de formação na profissão. E não me sinto nada ameaçada por partilharmos a maioria das tarefas.*

8.3.2. IDENTIFICAR OS SABERES PROFISSIONAIS

A sistemática alusão das educadoras à sua formação como argumento de "profissionalização" face aos saberes empíricos das auxiliares levou a que nos centrássemos na identificação dos saberes profissionais que as educadoras percepcionam como essenciais para o exercício da sua actividade em creche. A este respeito emergiram dois aspectos que se relacionam respectivamente com a origem ou fonte dos saberes adquiridos e com o seu âmbito.

Subcategorias	Propriedades
Fontes dos saberes	Formação
	Experiências pessoais
	Aprendizagem na profissão
Âmbito dos saberes	Desenvolvimento
	Comunicação
	Saúde

Quadro 17 – Categoria *Identificar os saberes profissionais*

Fontes dos saberes

Localizar a origem dos saberes profissionais é naturalmente uma tarefa complexa, tendo contudo emergido três referências essenciais, a saber, a formação, as experiências pessoais e a aprendizagem na profissão.

> Emília (3:1) - *Em relação à especificidade do trabalho do educador em creche, como sabe eu não tenho uma especialidade para o trabalho em creche... foi por treino e por uma questão de necessidade que fui aprendendo, uma vez que naquela instituição à partida todas as educadoras passam pela creche. Eu fui parar aos bebés e tive que ir trabalhando vendo o que as outras educadoras já tinham feito, o trabalho anterior (...) Nós não tivemos uma formação específica nessa área. Portanto tudo o que eu tenho, ou as minhas colegas têm, é através da experiência.*
> *Investigadora – E como é que acha que aprendeu através da experiência?*
> Emília – *Há a observação das pessoas que têm experiência, mas é sobretudo através do que nós educadoras... nós somos mulheres e mães... portanto acaba por haver experiências pessoais que também acabam por servir de referência. Não quer dizer que sejam experiências válidas, porque pode haver comportamentos diferentes... Mas na minha pessoa foi isso também que resultou. E o facto de irmos tentando. Fazendo por tentativa e erro. E também o começar a ler, começar a procurar o que é que acontece nesta fase, nesta idade, o que é que eles fazem, e o que é que a educadora deve fazer. Acho que o processo foi mais ou menos assim.*

Emília situa, como este excerto indica, as aprendizagens na profissão como sendo as mais relevantes, ao mesmo tempo que se refere às experiências pessoais e à questão da formação.

No que se refere à *formação*, tal como Emília também as restantes educadoras descrevem a formação inicial como tendo sido insuficiente e particularmente lacunar no que se refere à sua preparação para o trabalho em creche. São numerosas as referências a essa insuficiência, apreciada sobretudo pelo ângulo da ausência específica de indicações pedagógicas e curriculares para o trabalho em contextos colectivos de atendimento à infância. O único verdadeiro contributo para os seus saberes profissionais é associado com os conhecimentos adquiridos no âmbito da psicologia do desenvolvimento, que em geral são evocados como informação acerca das fases do desenvolvimento e das suas características. As educadoras queixam-se, aliás, da ausência de orientação dos currículos dos cursos de formação inicial para o trabalho em creche, bem como da falta de oferta de formação contínua ou pós-graduada neste domínio. Todavia, o que parece mais relevante é a falta de instrumentalidade que em

geral é atribuída à formação para o exercício da profissão. Mesmo no caso das educadoras que haviam concluído ou estavam a frequentar os cursos de complemento de formação durante o processo de investigação, não emergiu de forma clara a referência a uma reformulação ou aquisição de novos saberes sentidos como relevantes para a sua actividade profissional. De entre as cinco educadoras que se encontravam a frequentar ou haviam concluído esses cursos apenas uma se lhe referiu, não tanto pela reformulação ou organização de novos conhecimentos, mas sobretudo pelo efeito explicitador que teve sobre as práticas que já desenvolvia e sobre a sua intencionalidade, descrevendo o ânimo e entusiasmo que tal lhe causou:

> Teresa (3:9) - *Eu de facto utilizo todos os momentos como momentos educativos, é uma coisa muito importante para mim. E isto tem a ver com o que eu penso, e com o que eu fazia, se calhar não com tanta intencionalidade como o passei a fazer. Eu fazia-o já de uma maneira quase intuitiva, e por aquela falta de actividades, aquela falta de coisas estruturadas que se fazem no jardim de infância... e eu tive que intuitivamente aproveitar as rotinas e tudo isso. Mas eu ao fazer os "complementos" e sobretudo o meu trabalho final, também li e também investiguei. E foi muito engraçado porque quando eu estava a ler, principalmente Doutora Gabriela Portugal, eu às vezes ria-me... "Meu Deus eu fazia mesmo isto, e era por isto que eu o fazia", mas sem dar tanto este sentido, se calhar agora faço-o de uma forma mais pensada, mais elaborada do que antes. Antes fazia-o de uma forma mais intuitiva e porque era importante que de facto tudo aquilo que se passasse ali e eu o pudesse aproveitar. Porque nós passamos tanto tempo com rotinas, tanto tempo com rotinas, que se eu não aproveitasse as rotinas parecia que não fazia nada... parecia que só estava ali... então não valia a pena eu estar lá. Porque os momentos em que pudemos estar sem ser a prestar cuidados são tão pequeninos, que quase tivemos que nos recorrer aos momentos das rotinas...*
>
> Investigadora – *Sente que construiu um "saber" através da prática que depois viu confirmado na literatura?*
>
> Teresa – *Senti uma confirmação para a minha prática, é verdade, e senti-me gratificada. Nas leituras que fiz para o meu trabalho de investigação senti-me extremamente gratificada, quase que elogiada* [risos], *porque de facto vi que... com correcções que evidentemente devo introduzir, muitas coisas tenho alterado, mas que eu fazia bem. E acho que esta ideia de tornar tudo educativo na creche é uma ideia muito importante*.

Esta percepção de um impacto "consciencializador" da experiência de formação pós-graduada é no entanto singular, já que a maioria das educadoras não relaciona as experiências de formação contínua ou pós-graduada com a organização de novos saberes ou com uma reformulação das suas práticas. Foi aliás neste contexto que emergiram alusões frequentes à formação formal como "formação teórica", desprovida de instrumentalidade para a prática.

> Fernanda (2:20) – *Em geral a formação que tenho feito, a começar pela formação inicial, é demasiado teórica, não dá pistas concretas para a prática. Em algumas acções é-nos sugerido que analisemos as nossas práticas mas ficamos muito no registo de tomar consciência das dúvidas que já tínhamos e não nos são apontadas soluções concretas.*
>
> Eduarda (2:16) – *A formação é essencial mas em geral é demasiado teórica, não nos oferece respostas para os problemas reais com que nos confrontamos. E no caso específico da creche ainda menos...*

As fontes de aprendizagem mais valorizadas são sobretudo as *experiências pessoais* e as *aprendizagens na profissão*.

Em relação às primeiras a experiência da maternidade emergiu como uma fonte de saberes muito associada ao desempenho de tarefas no domínio dos cuidados. Essa experiência constitui muitas vezes uma referência também de um ponto de vista ético e moral, na medida em que para muitas educadoras a deliberação sobre o que fazer com a criança toma como referência o cuidado, atenção e respeito que como mães tiveram ou têm na relação com os seus filhos pequenos.

> Manuela (2:12) – *Eu quando tenho dúvidas penso muitas vezes "faria isto com um filho meu?" ou "gostaria que actuassem assim com um filho meu?" Digamos que é uma espécie de critério a que às vezes recorro quando me sinto insegura ou em conflito sobre que atitude tomar com uma criança...*

A experiência da maternidade é ainda considerada como uma experiência que habilita emocionalmente a educadora, tornando-a, por um lado, mais empática e capaz de "ler" os comportamentos, sobretudo da criança muito pequena, e, por outro, mais segura e confiante nas suas próprias capacidades para superar as tensões que emergem na relação com essas crianças. O carácter intuitivo de algumas destas "competências", cuja valorização já antes havíamos explicitado, é sublinhado, mas é também gerador de sentimentos ambivalentes, na medida em que parece ser sentido como contrário à tentativa de consolidarem e afirmarem a sua identidade como profissionais, que se baseia muito no argumento de que "têm formação". Na verdade, esta ambivalência acaba por atravessar toda a argumentação em torno da "formação *versus* experiências pessoais", na medida em que, existindo a expectativa de que a sua acção se distinga da das auxiliares em função justamente da sua formação, se torna difícil articular essa ideia com a de que a formação em geral não representou um contributo realmente importante para a construção dos seus saberes, e de que estes resultaram sobretudo de experiências a que as auxiliares naturalmente também têm acesso. A noção de que a

formação, nomeadamente a formação inicial, terá constituído sobretudo uma ocasião para adquirir competências de auto-formação, e a concepção de si próprias como aprendizes, num processo de aprendizagem ao longo da vida, são ideias que, estando em muitos casos subentendidas, não chegaram a ser formuladas por nenhuma das educadoras.

Finalmente, a construção de saberes na profissão parece ser encarada como a fonte principal de aprendizagem. De facto, é o exercício da profissão que é encarado por todas as educadoras como a fonte e o tempo decisivos, não apenas de reformulação de representações prévias e de reconstrução das suas identidades profissionais, mas também de consolidação de saberes. Em alguns casos é valorizada a observação de outras colegas, mas, como Emília refere na última transcrição que fizemos das suas entrevistas, o que parece ser mais apreciado é o processo de ir tentando, por ensaio e erro, discernindo, definindo e desenvolvendo saberes que "funcionem". Em certos casos esta aprendizagem na profissão é considerada válida sobretudo por gerar momentos críticos de interrogação e de procura de novas informações. Todavia, há que reconhecer que em geral esta procura autónoma de informação se centra, de novo, na procura de literatura e até de materiais que definam externamente *"o que fazer com cada idade"* (Anabela, 2:6).

Âmbito dos saberes

A explicitação dos âmbitos ou tipos de conhecimentos e competências considerados essenciais à prática profissional em creche acentuou também a relação ambígua que as educadoras manifestam face aos seus saberes profissionais.

De forma inequívoca as educadoras tendem a valorizar os saberes no domínio do *desenvolvimento*. Contudo, mais uma vez, o que parece ser mais valorizado são conhecimentos oriundos de uma psicologia do desenvolvimento essencialmente descritiva, centrada na definição das aquisições a realizar pela criança em cada "fase" de desenvolvimento. Como já antes fizemos notar, estes conhecimentos tendem a ser encarados como prescrições para as práticas, no sentido em que balizam quer as expectativas quer a avaliação relativa à evolução da criança e ao desempenho da educadora.

> Vera (1:17) – *A psicologia é fundamental porque nos indica quais as aquisições que as crianças fazem em cada idade e portanto podemos basear-nos nessas informações para definir e avaliar o nosso próprio trabalho.*

Por outro lado, a percepção de que a educadora deverá no trabalho em creche dominar competências interpessoais e de interacção, não só com as crianças mas também com os pais e com as auxiliares, exprime-se através da ideia de que ela deverá adquirir competências e saberes práticos no domínio da *comunicação*. Algumas educadoras sugerem mesmo que os cursos de formação inicial deveriam contemplar a aquisição deste tipo de competências. A noção de que neste domínio se observam grandes diferenças entre o modo como as educadoras estimam e cuidam dos processos de comunicação com as famílias, face, mais uma vez, *"ao modo não profissional das auxiliares"* (Fernanda, 1:17) constitui seguramente a principal razão da valorização que fazem deste tipo de competências.

> Clara (3:12) – *Em termos de competências e saberes uma área fundamental tem a ver com a comunicação. E julgo que a sua aquisição deveria ser pensada logo desde a formação inicial. É uma área essencial porque a educadora tem que saber comunicar, e aqui nem me refiro tanto às crianças, mas às competências de comunicação que são necessárias no trabalho com os pais e também com as auxiliares de acção educativa. Aliás, é neste aspecto que se notam mais diferenças entre as educadoras e as auxiliares.*

Por último, a maioria das educadoras situa também os conhecimentos na área da *saúde* como essenciais, englobando aí aspectos diversos que têm a ver não apenas especificamente com os cuidados básicos de saúde e as doenças infantis, mas também com a nutrição, a segurança e, em geral, o que contribua para estabelecer um ambiente seguro e saudável. Ainda que algumas destas medidas sejam encaradas como decorrendo da experiência adquirida na vida pessoal ou na profissão, e seja em alguns casos acentuada a sua dimensão intuitiva (cf. pontos 8.1.1. e 8.2.2.), em diversos casos as educadoras referem-se-lhes como "saberes técnicos", desse modo aludindo menos aos conhecimentos científicos em que se fundam e mais a um saber-fazer que se centra em algumas ideias dominantes sobre "as práticas correctas" neste domínio.

> Anabela (2:18) – *Há o saber empírico da auxiliar e o saber técnico da educadora. Em aspectos como a saúde, a segurança e a nutrição os nossos saberes técnicos são muito importantes. Nós temos obrigação, como técnicas com formação, de saber o que é correcto e como agir em determinadas situações para garantir a segurança e a saúde da criança. E até em situações de acidentes ou de risco. Estes conhecimentos são muito importantes em creche.*

8.4. (RE)FORMULANDO AS CONCEPÇÕES ACERCA DA CRECHE

Como assinalámos no ponto anterior, as educadoras que participaram nesta investigação vêem a creche como um contexto para o exercício da sua actividade profissional, e em certos aspectos mesmo como um contexto propício ao seu desenvolvimento porque desencadeador de uma atitude crítica em relação a ideias dominantes da sua cultura profissional.

A sistemática confrontação dos dados com os significados que progressivamente fomos extraindo da análise haveria, contudo, de dar relevância à necessidade de aprofundar as concepções dominantes sobre a creche, na medida em que a partir de certo momento da análise fomos compreendendo que as concepções acerca da creche como contexto profissional (cf. ponto 8.3.) se relacionavam estreitamente com as concepções sobre esta modalidade de atendimento, sob o ângulo da sua adequação como contexto de desenvolvimento e de socialização da criança. Tal como esclarecemos no ponto anterior, consideramos que os temas que integram esta categoria podem ser definidos como "variáveis contextuais" (Strauss & Corbin, 1998), na medida em que correspondem a aspectos do pensamento destas educadoras que simultaneamente enquadram as suas formulações sobre as práticas e são, em certa medida, reformuladas em função dessas práticas e da experiência real.

8.4.1. PENSAR A EDUCAÇÃO NÃO PARENTAL E A CRECHE

As perspectivas das educadoras acerca da creche estão estreitamente ligadas com as suas concepções sobre a educação não parental, e também, como veremos, com o modo como consideram primordialmente a creche como um serviço para as famílias e não tanto para a criança.

Subcategorias	Propriedades
Concepções dominantes acerca educação não parental	A educação e os cuidados como assunto privado das famílias
	A primazia da maternidade
A creche como resposta social	Responder às necessidades das famílias
	"A creche é um mal necessário"
	"A creche é a única alternativa"

Quadro 18 – Categoria *Pensar a educação não parental e a creche*

Concepções dominantes acerca da educação não parental

As atitudes em relação à educação não parental relacionam-se com as crenças dominantes acerca das experiências consideradas mais importantes para as crianças, as perspectivas sobre quem deverá ser responsável por cuidar delas, bem como com as atitudes relativas ao trabalho feminino e aos papéis familiares. Como assinalámos no primeiro capítulo, em Portugal tem sido reconhecido persistir socialmente a ideia de que a educação e os cuidados a prestar à criança é essencialmente um assunto e uma responsabilidade da família (Ministério da Educação, 2000).

As educadoras que trabalham em creche tendem a partilhar esta visão, que não se esgota na convicção de que a família constitui o contexto primário de desenvolvimento e socialização da criança, mas a transcende, sendo comum a ideia de que *a educação e os cuidados das crianças constituem um assunto privado das famílias*.

> Anabela (2:11) – *Os pais são muito importantes na vida das crianças. Sem dúvida. E é aos pais que cabe escolher que decisões tomar acerca dos seus filhos, são eles os verdadeiros responsáveis, eles é que têm que ver quais as alternativas que têm, se a creche é uma boa solução, e até terão que ter em atenção a qualidade da creche que escolhem, no caso de ser essa a opção.*
>
> Lurdes (3:3) – *Nós somos um complemento. Mas os responsáveis são os pais e há coisas que lhes cabe apenas a eles decidirem. A opção pela creche é só deles.*
>
> Paula (2:14) – *Eu acho que as creches devem existir mas os verdadeiros responsáveis pela criança são os pais. Há coisas em que nem nós, nem o Estado deve interferir, a não ser, claro, que esteja em causa a segurança e o equilíbrio da criança*.

Em geral, a experiência efectiva em creche não parece ter alterado de modo substancial a crença de que a educação precoce não constitui uma responsabilidade social, mas é sobretudo uma função e uma tarefa da família, que apenas passa a socialmente partilhada *"pelos imperativos da vida actual"* (Vera, 2:6). Esta visão, embora se radique na assunção do respeito pela família, tem consequências no modo como as educadoras encaram com reservas a educação não parental, e em particular, como veremos, no modo como concebem a creche essencialmente como um serviço para as famílias.

À ideia dominante de que a educação precoce é essencialmente um assunto das famílias verificámos associar-se, como Wise e Sanson (2000) também sugerem, representações em relação ao trabalho feminino, e em relação sobretudo ao papel da mulher, que se centram na ideia dominante que designámos como *a primazia da*

maternidade. Na verdade, as educadoras, reconhecendo embora o direito e sobretudo a necessidade de a mulher trabalhar fora de casa, tendem a encarar a maternidade como a sua função principal. Elas reconhecem que a vida actual pressiona muito a mulher para conciliar o trabalho e as responsabilidades familiares, mas veiculam, ainda assim, uma representação social que acentua a maternidade como a sua primeira obrigação, representação que se liga estreitamente com a ideia de que a ligação materno-infantil é de alguma forma ameaçada pela adopção de tarefas profissionais pela mulher.

> Fernanda (2:16) - *É talvez impossível pretender que as mulheres não trabalhem, eu própria tenho uma vida profissional e tenho filhos, não é? Mas tenho que reconhecer que do ponto de vista da criança essa situação lhe seria benéfica, pelo menos durante os primeiros anos de vida. Para muitas crianças a vida de hoje, pelo facto de ambos os pais trabalharem, é realmente muito má.*
>
> Vera (1:17) – *É claro que a maioria das mães trabalha por factores económicos. Mas acho que muitas vezes também deixam que as suas profissões se sobreponham às suas funções como mães.*

Para além dos factores sociais e económicos estas educadoras reconhecem que as mães trabalham por razões de ordem pessoal, porque aspiram à sua autonomia e satisfação profissional. Uma das educadoras refere, aliás, que mesmo que a mãe não trabalhe ela não está hoje tão disponível para cuidar dos seus filhos:

> Anabela (1:10) - *Eu penso que também hoje a mãe que não está a trabalhar aspira por trabalhar, automaticamente não está assim muito disponível, penso que o objectivo dela não é ficar em casa com o filho. Ela tem sempre necessidade de arranjar qualquer coisa para se ocupar que não seja só o estar com os seus filhos. Pelo menos na nossa sociedade é o que está a acontecer. E como as famílias são mais restritas, a mãe sente talvez também a necessidade de sair de casa, não tem em casa a mãe, ou a sogra ou a tia, não há aquele ambiente acolhedor, aquele ambiente familiar sonhador de antigamente... hoje é diferente.*

Algumas educadoras exprimem preocupação face à falta de políticas de protecção à infância e de apoio à maternidade. Clara, por exemplo, afirma que *"as mães deviam ter a possibilidade de ficar em casa nos primeiros dois anos, como acontece noutros países"* (3:5), e Ana exprime a sua preocupação por *"no nosso país as decisões serem sempre tomadas por factores económicos e políticos e nem as mães nem as crianças reais têm grande peso nessas decisões"* (2:11). Todavia, estas educadoras não chegam a admitir que a educação precoce seja realmente uma responsabilidade socialmente partilhada, mantendo uma espécie de pudor em passar este assunto da

esfera familiar para a esfera pública, muitas vezes sob argumentos do tipo *"a família deve ser apoiada mas deve manter a sua liberdade"* (Clara, 3:5).

Por outras palavras, as educadoras partindo de premissas centradas no respeito pela autonomia, privacidade e responsabilidade das famílias, e ainda de temores relativos aos efeitos disruptivos da separação precoce da criança em relação ao seu ambiente familiar, encaram em geral a educação precoce não parental como uma inevitabilidade, ditada sobretudo por factores económicos, mas também como *"um constrangimento que infelizmente nos dias de hoje pais e filhos têm que enfrentar"* (Manuela, 2:8).

A disseminação de "creches de qualidade" é encarada como uma responsabilidade social e uma questão pública, mas predomina a ideia de que a escolha, a colocação da criança e a tarefa de cuidar da criança é essencialmente uma responsabilidade da família. Estas educadoras vêem com relutância um princípio de responsabilidade partilhada entre as famílias e a sociedade em relação à educação e aos cuidados a prestar às crianças nos primeiros anos de vida. Essa responsabilidade é, no domínio dos princípios, uma responsabilidade das famílias que a sociedade pode assegurar por razões de ordem económica e social, mas em geral tal induz o predomínio de uma visão compensatória, não chegando a organizar-se verdadeiramente como uma forma de conceber uma responsabilidade partilhada. A noção de que o Estado deve considerar o atendimento à 1ª infância como uma questão pública, garantindo o acesso universal e diminuindo o peso do sector privado na oferta destes serviços não está no centro das suas preocupações, apesar da importância atribuída por algumas educadoras à integração das creches no Sistema Educativo e à sua tutela pelo Ministério da Educação. Todavia, sendo primariamente uma responsabilidade das famílias, um assunto privado que as famílias não podem cumprir por razões fundamentalmente económicas, é através de um processo ambíguo e contraditório que chegam ao domínio das responsabilidades públicas. Por outro lado, sendo a educação e socialização primária sobretudo um assunto privado, das famílias, o processo através do qual se transforma em "tarefa profissional" é ele próprio também um processo contraditório (Haddad, 2002), o que permite compreender com maior profundidade os conflitos e ambiguidades identificados anteriormente no conjunto dos dados, e em particular nos que analisámos no ponto anterior.

A creche como resposta social

As ideias dominantes em relação à educação não parental explicam o facto de, em geral, a creche ser perspectivada fundamentalmente como uma *resposta às necessidades das famílias*. Ainda que como educadoras elas tendam a centrar a sua acção essencialmente na criança (cf. ponto 8.1.) é curioso verificar que, de um ponto de vista organizacional, a creche é sobretudo apreciada pelo ângulo das famílias.

Na verdade não deixou de nos surpreender a ênfase na definição da creche como resposta social, e especificamente o facto de as educadoras a verem mais como um serviço para as famílias, e em especial para as mães, do que como um serviço para as crianças.

> Matilde (2:15) – *É claro que as creches existem porque são necessárias para os pais. Isso tem a ver com a sociedade actual. Hoje é difícil para os pais cuidarem dos filhos, as mães trabalham e não há tantas ajudas de avós, tios ou outros familiares.*

Especialmente relevante a este respeito é a ideia dominante de que, do ponto de vista da criança, "*a creche é um mal necessário*", expressão que registámos de forma recorrente. Na verdade, a creche é em geral apreciada como um mal necessário, no sentido em que o desejável seria que a criança permanecesse na família, pelo menos durante o primeiro ano de vida, para algumas educadoras, ou até aos dois anos para as restantes. Portanto, há que reconhecer que as educadoras percebem a creche sobretudo como uma medida de apoio social, desejável em função das necessidades das famílias, mas fundamentalmente inadequada quando vista sob o ângulo da criança, das suas necessidades de desenvolvimento e da percepção que têm do que constituem ambientes adequados ao seu desenvolvimento.

> Teresa (3:4) – *Eu acho que do ponto de vista da criança a creche é um mal necessário*.

> Anabela (2:8) – *Nós estamos na creche e fazemos o melhor possível pelas crianças, mas a creche é um mal necessário, o ideal seria que ela pudesse estar com a mãe nos primeiros tempos de vida.*

A noção de que a creche constitui um ambiente pouco favorável para a criança, é sobretudo associada com algumas questões que abordámos no ponto 8.1., em particular a dificuldade de, na creche, se atender às necessidades de cada criança e dar o afecto de que elas precisam:

> Maria (2:6) - *Nunca conseguimos dar toda aquela atenção individual que uma criança tem sozinha em casa com uma avó ou com a mãe.*

Para algumas educadoras, além da desvantagem de cortar laços e dificultar os processos de vinculação, a creche é ainda uma desvantagem para os bebés em virtude de ser um contexto propício a doenças infecto-contagiosas.

Na verdade, a maior parte das educadoras do nosso estudo parece "lutar" para enfrentar e resolver os conflitos suscitados pela desqualificação e desvalorização contidas na definição da creche como um "mal necessário". Admitir que a creche seja essencialmente um mal necessário é aceitar a sua contingência de ser o "menor dos males" mas ainda assim um mal, o que necessariamente induz ou reactiva a questão da desvalorização do seu papel e estatuto como profissionais. Tratando-se de profissionais empenhadas e que procuram dar credibilidade a um trabalho que permanece muito pouco valorizado, esta questão é uma fonte importante de conflito que as educadoras enfrentam e a que nem sempre são capazes de dar uma resposta sentida como satisfatória por elas próprias.

> Carolina (3:7) – *Trabalhar na creche é especialmente complicado porque temos sempre aquela ideia de que o natural seria que a criança tão pequena estivesse em casa. Uma das aprendizagens que uma educadora em creche tem que fazer é a de lidar e resolver este conflito. Eu tento fazer o melhor que posso e não me centrar muito nessa questão. Mas às vezes não é fácil.*

Apesar de considerada uma resposta sobretudo social, e apreciada como um "mal necessário" sob o ângulo da criança, a creche é ainda assim considerada, em termos de modalidades de educação não parental, como *"a única alternativa possível"* (Manuela, 2:5). Na verdade, a maioria das educadoras aceita a colocação da criança na creche como o resultado de uma impossibilidade por parte da família de a manter no lar. É a tese do "mal menor", na medida em que "apesar de tudo" é a alternativa que lhes parece menos grave. Amas e outras modalidades informais são rejeitadas por todas como soluções alternativas, apenas com uma excepção. Apenas Matilde admite como argumento mais relevante que *"a criança deverá, se possível, permanecer no seu ambiente"* (2:10), independentemente de quem nele exista para cuidar da criança (mãe, familiar ou empregada). No entanto, se tal não for possível, a creche é a única solução credível e Matilde partilha com as restantes colegas a recusa em admitir que outras modalidades, e em especial as amas, *"constituam alternativas para as famílias"* (Matilde, 2:17).

Em geral a creche é, pois, considerada como a única solução aceitável face à impossibilidade ou indisponibilidade da família. A maioria das educadoras não considera a possibilidade de as famílias experienciarem e optarem por soluções diversas e concomitantemente de existirem modelos flexíveis e integrados de serviços que possam de forma adequada dar resposta a necessidades diversas e em mudança das famílias.

Embora a creche seja, em termos da sua vocação e função, um serviço prestado às famílias, estas são perspectivadas de forma predominante como "consumidores" cujo papel principal é o de seleccionarem o "serviço correcto" para os seus filhos (Irvine, 2002). Naturalmente que este aspecto tem consequências importantes no modo como o envolvimento e a participação dos pais é compreendida (cf. ponto 8.1.4.).

8.4.2. "TRANSFORMAR A CRECHE NUM BEM"

Apesar das concepções dominantes que temos vindo a enunciar, foi possível identificar alguns processos que correspondem a tentativas de resolver a ambivalência e a conflitualidade que essas concepções lhes suscitam.

"*Transformar a creche num bem*" (Maria, 2:7) condensa justamente o modo como as educadoras pretendem avançar sobre as suas próprias concepções acerca da creche, como Maria nos explicou:

> Maria (1:12) - *Eu sou uma pessoa que questiona muito. Neste momento já não digo apenas que a creche é um mal necessário e já digo por exemplo que tem que existir, é inevitável, não podemos hoje em dia na nossa sociedade andar a dizer que as crianças têm que ficar em casa com os pais ou com a mãe, porque está fora de causa. Portanto as creches têm que existir. É uma realidade e não podemos fugir a isso. Não podemos dizer "ah, as crianças têm que ficar com o pai ou com a mãe até ao ano". Aquilo que eu agora penso de facto é que se não é um mal necessário, tem que ser um bem.*
>
> Maria (2:7). *Se a creche não pode continuar a ser vista como um mal necessário temos que a transformar num bem.*

Subcategorias	Propriedades
Questionar as assunções prévias	Compensar o isolamento da criança
	Identificar os ganhos desenvolvimentais
Discernir os factores de mudança	"Ser como uma família"
	Diminuir o tempo de permanência da criança
	Identificar a qualidade

Quadro 19 – Categoria *"Transformar a creche num bem"*

Reformular as assunções prévias

Estreitamente associada à re-visitação das suas crenças prévias acerca da profissão e da profissionalidade, a experiência efectiva na creche é sentida também como desencadeadora da necessidade de questionar as suas assunções acerca desse contexto. Embora a amplitude deste processo verdadeiramente como um processo de "reformulação" nos pareça menos evidente (como aliás é sugerido pelos dados que acabámos de apresentar), é também evidente que, embora mantendo uma ideia pouco favorável acerca da creche sob o ângulo dos interesses e das necessidades da criança, as educadoras problematizam e procuram avançar sobre essa noção. Aliás, as educadoras têm a percepção de que, à semelhança da desvalorização da actividade da educadora em creche, também a crença em que esta constitui "um mal necessário" é uma crença organizada precocemente e favorecida sobretudo pela sua formação inicial:

> Paula (2:9) – *Na minha formação inicial não fui preparada nem motivada para o trabalho em creche. Na verdade a ideia com que saí é que não era possível fazer em creche verdadeiramente um trabalho de educadora, e que a creche era um mal necessário, com muitas desvantagens para a criança.*

É pois em estreita relação com a redefinição da sua profissionalidade que emerge o questionamento das suas próprias reservas em relação ao atendimento da criança em modalidades colectivas e institucionais. Matilde, por exemplo, após afirmar por diversas vezes considerar que a creche é uma resposta às famílias e não às crianças, afirma em dado momento:

> Matilde (1:14) - *Eu também acho que a creche é um mal necessário. Mas sobre isso há muitas teorias. Há efeitos bons e maus da creche a longo prazo. Portanto acho que sobre isso não se consegue ser muito objectivo.*

O que nos parece mais interessante acentuar a este respeito é que, apesar de a creche ser sobretudo entendida como uma resposta às necessidades das famílias, o processo de a "tornar" um bem desloca-se de uma perspectiva centrada na família para uma focalização quase exclusivamente centrada na criança. Sob este ângulo é evidente que todas as educadoras encaram a creche como um contexto que, sendo na sua essência adverso à criança, é simultaneamente uma oportunidade social ou educacional, nomeadamente porque compensa ou complementa as experiências da criança na família.

O processo mais evidente de minimizarem o impacto das suas concepções negativas sobre a creche corresponde à adopção de uma concepção fundamentalmente compensatória desse contexto. Este processo exprime-se através de ideias como a de que *"a creche torna-se em muitos casos benéfica porque compensa o isolamento da criança"* (Vera, 2:17). Esta importância atribuída ao efeito compensatório não se radica apenas na ideia de compensar défices associados a ambientes familiares menos estruturados ou de menor qualidade, ou ainda a défices que resultam da ausência da família alargada, mas centra-se também na percepção, muito comum entre as educadoras, de que as famílias dispõem de pouco tempo para os seus filhos, e que portanto a sua tarefa passa por compensar "essa ausência". Todavia, a ideia de que a criança passa, em consequência, demasiado tempo na creche foi enfatizada por quase todas as educadoras:

> Fernanda (3:11) – *As crianças passam cada vez mais tempo na creche, aliás passam demasiado tempo. E isso faz com que uma boa parte do nosso trabalho seja o de compensar a criança, no sentido de lhe dar muito afecto e os estímulos que ela deveria encontrar na família.*
>
> Ana (1:17) – *Para algumas crianças, mesmo bebés, a creche é de facto uma vantagem, porque em muitos casos os pais não têm de facto tempo.*
>
> Vera (3:10) – *As crianças passam tempo demais na creche. E em muitos casos sem necessidade.*

Em certos casos a ideia de "compensação" centra-se também numa apreciação do ambiente físico, através da ideia de que na creche a criança dispõe de um ambiente mais propício porque *"em geral em casa não tem condições para fazer os jogos e as*

actividades motoras próprias da idade, as casas não estão tão preparadas e os pais restringem o movimento das crianças" (Matilde, 2:7).

Estreitamente relacionado com o anterior emergiu um segundo aspecto que se relaciona com a *identificação dos ganhos desenvolvimentais* que a criança pode retirar da experiência em creche. É aliás interessante verificar como, apesar do predomínio de uma concepção da creche *"vocacionada para a família e não tanto para a criança"* (Clara, 3:5), a maioria das educadoras exprime de modo enfático ideias como a de que *"a criança em creche desenvolve-se mais porque é mais estimulada"* (Emília, 2:5), *"se socializa melhor no contacto com outros adultos e outras crianças"* (Eduarda, 2:7), ou a de que *"o entrosamento precoce da vida escolar com a vida em família prepara melhor a criança para o futuro"* (Manuela, 2:6).

Em geral os ganhos desenvolvimentais que a criança pode obter da creche são apreciados em função das concepções dominantes que as educadoras exprimem acerca dos resultados que sob o ângulo do seu desenvolvimento e socialização visam obter (cf. ponto 8.1.3).

Discernir os factores de mudança

Para além de reverem as suas assunções sobre a creche, as educadoras evidenciaram também o propósito de identificarem alguns factores de mudança que permitam considerar a creche como um ambiente favorável para a criança. A ausência de um modelo de atendimento claro, que situe e especifique em que é que o atendimento colectivo se distingue do atendimento individual, torna esta tarefa bastante problemática e com implicações em diversas esferas da sua acção e identidade, como já antes assinalámos.

Em geral poder-se-á dizer que as educadoras que vêem a educação não parental como uma necessidade essencialmente económica, e portanto mais como uma necessidade do que como uma escolha, têm tendência para perspectivar a creche segundo um modelo maternal, sob o argumento de que *"já que a criança não pode estar na família deve encontrar um ambiente semelhante"* (Maria, 2:11). *"Ser como uma família"* (Manuela, 2:3), corresponde nestes casos ao desejo de tornar a creche tão isomorfa quanto possível em relação às suas representações do que deve ser um ambiente familiar. Esta concepção revela-se contudo, de novo, especialmente problemática. O facto de esta perspectiva não se centrar tanto numa preocupação com a

congruência e articulação entre a(s) creche(s) e (s) família(s), mas numa tentativa de reprodução mais ou menos estereotipada do que constitui "um ambiente familiar", leva com frequência ao reconhecimento que sob este aspecto a creche não consegue cumprir os desígnios que lhe atribuem, uma vez que *"tal seria o desejável mas nunca é possível"* (Maria, 3:5).

> Matilde (3:5) – *Uma creche deve ser organizada como se organiza uma família mas estamos muito longe de o conseguir. Talvez até isso seja impossível*

Para a maioria das educadoras, contudo, o mais importante factor de mudança centra-se quase exclusivamente na *diminuição do tempo de permanência da criança na creche*. Baseando-se em afirmações do tipo *"a creche em si não prejudica a criança, o que lhe é prejudicial é passar lá tanto tempo e tão pouco com os pais"* (Paula, 2:5), as educadoras sentem que apesar do seu "esforço compensador", a grande mudança passa por estabelecer limites reais ao tempo que efectivamente a criança pode estar na creche.

> Vera (1:13) – *As crianças passam demasiado tempo na creche. Acho que nós podemos tentar sensibilizar os pais, mas a única medida realmente eficaz é criar regras e estabelecer um limite de tempo de permanência de... sei lá, por exemplo, seis ou sete horas...*

Finalmente, algumas educadoras introduzem a questão da qualidade, considerando ser esse o factor que determina que a creche seja efectivamente um contexto favorável ou adverso em relação à criança.

> Ana (2:10) – *Eu acho que uma creche de qualidade não prejudica a criança.*

Embora este argumento seja frequente, apenas algumas educadoras se centram efectivamente no processo de tentarem *"identificar o que constitui a qualidade"* (Carolina, 1:5) no caso da creche. A este respeito verificámos serem em geral valorizados, por um lado, critérios estruturais (em especial relativos aos espaços e equipamentos disponíveis e ao número de adultos), e, por outro, aspectos que se centram nas "qualidades pessoais" de quem lá trabalha, em particular em termos de afectuosidade, empatia e empenhamento. A presença de uma educadora em cada grupo é também apreciada como um factor associado à qualidade. Em geral não são mencionados factores de índole cultural, nem esboçadas preocupações que situem a qualidade como um conjunto de variáveis dinâmicas que tomem em linha de conta diferentes realidades socioculturais. A qualidade tende a ser percebida como um padrão, e uma creche de qualidade emerge como uma espécie de entidade "abstracta" independente do contexto em que se insere.

Apesar disso, algumas educadoras revelam preocupação em considerar as perspectivas e vivências das famílias, articulando o que Wise e Sanson (2000) designam como uma "perspectiva desenvolvimental" da qualidade (centrada essencialmente nos factores que promovem o desenvolvimento favorável da criança) com uma "perspectiva parental" (que se refere ao modo como os esforços e as aspirações dos pais são apoiados):

> *Teresa (3:7) – A qualidade da creche é muito importante em termos dos benefícios que a criança pode obter da creche. Mas só é um benefício para a criança se for um benefício para a família. (...). Eu também acho que as crianças às vezes estão demasiado tempo na creche e sei que por vezes os pais as podiam ir buscar mais cedo. Mas também compreendo que muitas vezes é por necessidade. Os pais aproveitam, por exemplo, para fazer as suas compras. Porque sobretudo naquela idade de um ano é muito difícil fazer isso ou outras coisas com as crianças. E eles tratam da sua vida com tranquilidade porque sabem que os seus filhos estão bem. É até mais importante que depois quando vão buscar os filhos já estejam mais disponíveis para eles.*

Esta percepção alargada das necessidades das famílias, e sobretudo o reconhecimento de que a educação não parental pode ser vista como uma oportunidade e um benefício numa acepção mais vasta do que "os ganhos desenvolvimentais" que as educadoras identificam (Mantovani, 2001a), parecem contudo pouco frequentes, já que em geral as educadoras têm dificuldade em avançar de uma concepção restritiva das creches como serviços para uma concepção desses contextos como comunidades de práticas (Anning & Edwards, 1999; Wesley & Buysse, 2001), onde a imagem que se tem nomeadamente da infância, da parentalidade e da cultura possam ser realmente apoiadas, validadas ou modificadas, através de processos de interrogação e partilha das educadoras entre pares, com as crianças e com as suas famílias.

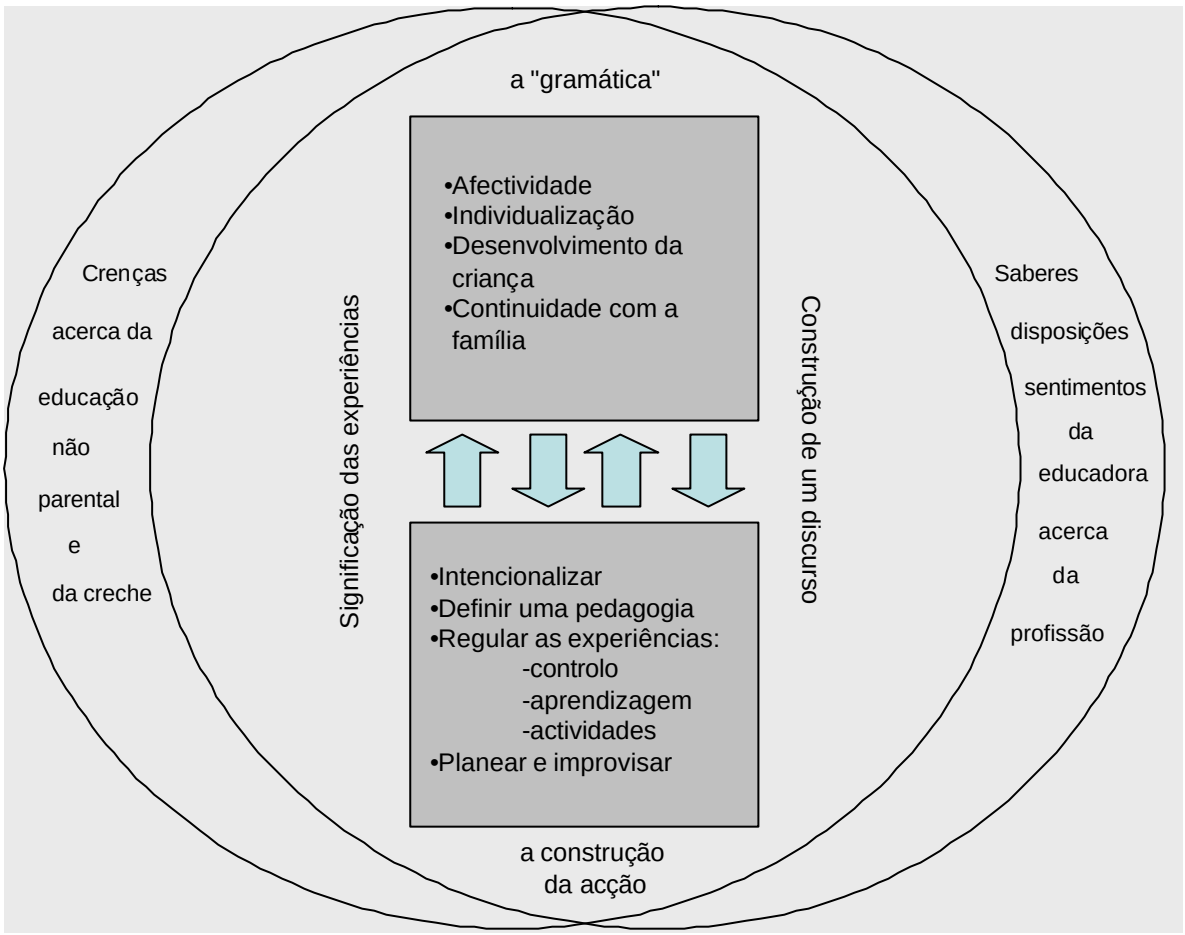


Figura 7 – Educação e cuidados em creche: Um modelo compreensivo das conceptualizações das educadoras

CAPÍTULO 9 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bruner (1990), na sua obra de referência *Acts of Meaning*, oferece uma reflexão aprofundada acerca do modo como a psicologia e as outras ciências sociais parecem ter perdido o contacto com a comunidade intelectual mais vasta, sugerindo a necessidade de que se voltem a considerar questões relacionadas com o modo como construímos os nossos significados e as nossas realidades. Esta dimensão interpretativa da investigação social, argumenta também Bruner (1990), implica que se procurem iluminar " (…) the rules that human beings bring to bear in creating meanings in cultural contexts. These contexts are always contexts of practice" (p. 118).

O nosso encontro com as educadoras que colaboraram neste estudo organizou-se em torno da partilha de um propósito (a investigação), o qual, sendo originalmente o "nosso" propósito, foi por elas assumido através do modo como generosamente se dispuseram a um envolvimento, partilha e exposição que não podemos deixar de reconhecer como os ingredientes fundamentais e estruturantes deste percurso. Pese embora a diferente posição da investigadora e das educadoras, e até mesmo a diversidade destas entre si, à nossa intenção e interesse pessoais correspondeu o empenhamento altruísta de cada uma das educadoras, na forma desinteressada como procurou reflectir sobre as suas experiências e reconstruir os quadros de referência que lhe permitem dar significado a essas experiências. Neste sentido, ainda que o processo de investigação a que esta dissertação se reporta se tenha desenvolvido fora do cenário que lhe serviu de referência (a creche), podemos dizer que o nosso encontro com estas educadoras se estruturou como um "contexto de prática", no sentido em que Bruner (1990) o define. Para além da dimensão interpessoal esse encontro foi sobretudo um processo partilhado de reconstrução de experiências, de atribuição de significados, de reflexão conjunta sobre práticas, pensamentos sobre a prática e sobre cada uma de nós como profissional.

Se é verdade que algumas educadoras mencionaram no decurso do próprio processo de investigação o efeito explicitador do seu esforço para nomear e reconstruir as suas experiências, é igualmente verdade que também para nós os momentos que partilhámos e todo o trajecto da investigação se organizaram como um processo

clarificador das nossas próprias motivações, expectativas e representações acerca daquele que era o nosso objecto de investigação (as suas conceptualizações acerca da educação e dos cuidados em creche), mas também mais genericamente acerca das nossas experiências pessoais e profissionais. Como afirma Jones (1995) "we gain power to make changes in our lives as we learn to name our experiences. All of us need help in the naming process: language is a collective construction, and meaning emerges out of dialogue" (p. vii).

Temos consciência de que a dimensão colectiva desta construção poderia ter sido aprofundada através de um maior envolvimento das educadoras no próprio processo interpretativo. Todavia, julgamos que o capítulo anterior estabelece com suficiente precisão a nossa própria responsabilidade interpretativa, esclarecendo o sentido das perspectivas das educadoras, da nossa leitura dos dados e das construções que lhes fizemos corresponder e que se consubstanciam no modelo que aí apresentamos.

Não é por acaso que titulámos o presente e último capítulo desta dissertação de "considerações finais". Na verdade, mais do que delinear conclusões que não atendam à dimensão temporal das formulações das próprias educadoras, ao processo de desenvolvimento em que elas se encontram implicadas por via da sua participação nos contextos em que operam, e também ao carácter provisional da nossa própria leitura interpretativa dos seus discursos e reconstruções, o presente capítulo pretende condensar essa leitura, destacando a reflexão a que este processo nos conduziu através da sistemática interrogação das conclusões que, como em qualquer pesquisa qualitativa, foram sendo continuamente geradas, questionadas e reformuladas ao longo do processo de investigação.

As considerações finais que agora apresentamos, envolvendo uma inevitável repetição, procuram pois fundamentalmente sumariar a nossa reflexão acerca do modelo que de forma emergente delineámos como um modelo compreensivo do modo como as educadoras conceptualizam os cuidados e a educação de crianças em creche.

✍ <u>A centralidade dos afectos e a posição da educadora como suporte emocional</u>

A atenção aos aspectos do desenvolvimento socioemocional da criança e a correspondente focalização na dimensão interpessoal constitui o traço essencial que permite compreender e integrar as restantes preocupações das educadoras em creche e o modo como as enfrentam. Predominando uma representação da infância dominada

pela ideia de que esta etapa deverá ser um período de felicidade para a criança, marcado pelo bem-estar afectivo e pela obtenção de suporte às suas necessidades de dependência e de ligação individual, as educadoras definem a sua própria posição como suportes emocionais.

Essa posição, que poderemos descrever mesmo como uma espécie de predisposição para a singularidade do trabalho em creche, corresponde não apenas a uma construção que se organiza quotidianamente pela experiência e pelo contacto íntimo e intersubjectivo que é requerido pela relação com crianças tão pequenas, mas relaciona-se também com as suas concepções prévias acerca da centralidade dos afectos no desenvolvimento precoce, as quais mobilizam a educadora para a construção de relações de confiança, para a focalização na individualização dos cuidados, da relação e da acção, e ainda para a tentativa de recriar aspectos do que entendem constituir um ambiente e um relacionamento "familiares". A atenção aos afectos, a exaltação da sua própria emocionalidade, e a motivação persistente para se reverem como pessoas "relacionais" e encontrarem as razões éticas quer da sua posição como "cuidadoras" quer ainda das suas decisões pedagógicas (Swick, 1999; Tirri & Husu, 2002), constitui seguramente o traço persistentemente observado nas várias narrativas e formulações que obtivemos, esclarecendo o sentido dos olhares que estas educadoras lançam sobre as crianças, sobre si próprias e sobre as suas missões.

Estas preocupações, que entendemos como o núcleo duro do seu respeito e sentido de responsabilidade perante a criança pequena (Goffin, 1989), sinalizam o seu investimento no desempenho de uma actividade profissional e constituem-se como um indicador do seu nível de empenhamento, definindo a relação entre a tomada de consciência da dimensão moral e ética da profissão (Beyer, 1997) e os processos de crescimento profissional (Oliveira-Formosinho, 1998). Estes últimos, sendo marcados como explicitámos, pela re-visitação e tentativa de reformulação das assunções prévias sobre a sua profissionalidade e sobre a creche como lugar de crescimento para as crianças e para si próprias, definem-se, como todos os processos de crescimento, pelo seu carácter inacabado, testemunhando uma trajectória que é, em si mesma, geradora de conflitos, tensões e até, em certos momentos, de sentimentos de inadequação pessoal e profissional.

A própria centralidade nos afectos e a crença em que o seu principal papel na creche é definido pela sua posição como suportes emocionais não escapa a esta conflitualidade.

A preponderância de concepções que reflectem os discursos sociais dominantes acerca das experiências infantis, e sobretudo a noção de que a ida da criança para a creche surge em oposição com a ideia tradicional de "boa maternidade", liga-se com a correspondente crença em que a integração na creche constitui fundamentalmente uma ocasião de ruptura da relação materno-infantil. Esta crença parece, em certos casos, fixar excessivamente a educadora na problemática da separação, o que, embora mobilizando-a para o propósito de atenuar os seus efeitos, a orienta sobretudo para a tentativa de enfrentar (e transformar) o seu papel consequente como "substituto maternal".

Em muitos casos, a rejeição deste papel não parece, contudo, consubstanciar-se de forma clara numa concepção que faça justiça às potencialidades da criança pequena e à noção de que a sua separação em relação às figuras parentais, quando realizada em boas condições, poderá mobilizar as suas capacidades precoces para estabelecer novas ligações (Guéguen & Leveau, 1984), representar uma oportunidade e um benefício face ao correspondente alargamento do seu mundo interaccional (Bove, 2001), ou, como referem Dahlberg, Moss e Pence (1999), constituir um benefício justamente porque a creche "não sendo a casa" (não sendo a família nem um seu substituto) oferece a possibilidade de a criança ter o melhor desses dois ambientes, e ser encorajada no seu desenvolvimento através de uma rede de relações intensas, do uso de afectos e de linguagens múltiplas (Rinaldi, 1993), e do fortalecimento do que Wieder e Greenspan (1993) descrevem como as bases da inteligência emocional.

Daí que a própria definição da educadora como suporte emocional se torne em muitos momentos problemática, não apenas porque a saturação das componentes emocionais e a intensidade do trabalho constituem em si factores de uma pressão psicológica acrescida que a educadora de crianças pequenas tem que enfrentar (Zabalza, 1998), mas também porque no quadro das suas concepções dominantes sobre a problemática da separação, sobre a creche e genericamente sobre a educação não parental, a reformulação da sua própria posição como suporte emocional e a definição da sua alteridade face à parentalidade (Dalli, 2002) não se amplificam através de uma concepção mais vasta do mundo interaccional, nem se distanciam suficientemente da dualidade em que supõem que a própria criança é encerrada quando tem de enfrentar o inevitável alargamento relacional que a sua entrada na creche implica.

Considerada sob o ângulo do adulto, esta alteridade entre ser educador e ser mãe/pai (ou entre a creche e a família como os cenários próximos em que a criança se move e desenvolve), suscitando o dilema da "substituição *versus* complementaridade", é

em alguns casos resolvida ou apaziguada pelo reconhecimento de que a focalização na criança poderá ser alargada à sua família, dando lugar à passagem de uma atenção excessivamente centrada apenas na criança para uma atenção à interligação com as famílias, aos processos de transição, e à possibilidade de, como Mantovani (2001a) menciona, as responsabilidades em relação à criança serem efectivamente partilhadas sem que as educadoras sintam que perdem o seu papel e função específicos.

Mais frequentemente, contudo, o carácter irresolúvel da diferença, da alternância e das tensões que emergem do confronto entre as suas ideias acerca desses dois mundos e dos seus protagonistas adultos (os educadores e os pais) parece-nos constituir um primeiro obstáculo a que a educadora consolide a sua própria identidade como cuidadora e como suporte emocional, e aprofunde os sentidos dos princípios que emergiram nesta investigação como uma espécie de gramática para o seu agir profissional. Esse aprofundamento, que não é imune a contradições e ambiguidades, e onde os valores que se associam a esses princípios se tornam, nas palavras de uma das educadoras que já antes reproduzimos, "*compromissos que vamos traindo*" (Anabela, 3:5), constitui ele próprio um processo conflituoso e doloroso de crescimento profissional, eivado de contradições e, em certos casos, pautado pela desistência que é inerente ao reconhecimento de que "*só em teoria é possível a creche ser realmente uma experiência boa, e nós capazes de dar a cada criança o afecto de que ela realmente precisa*" (Fernanda, 2:17). Podendo estes aspectos ser entendidos como "armadilhas de culpa" ou desencadeadores dos "trajectos de culpa" a que se refere Hargreaves (1998), reportando-se aos professores em geral, eles levam por vezes a que a individualização que as educadoras tanto estimam seja neste contexto encarada como uma idealização, e a ligação vivida com temor porque compreendida sob o ângulo da separação da criança em relação à família, do confronto e da possível ameaça de ruptura dos seus laços familiares.

✍ <u>As perspectivas em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem e a amplificação da posição da educadora como "parceiro mais experiente"</u>

As educadoras valorizam o potencial de desenvolvimento das crianças, assumindo como dimensão central da sua actividade a tarefa de relacionar esse potencial com o modo como ele pode ser interpretado e apoiado na creche. A natureza das experiências que ocorrem nos primórdios da vida suscita a sua atenção e interesse, e as educadoras parecem, como Shonkoff e Phillips (2000) referem, cativadas pelo rápido

crescimento e desenvolvimento que caracteriza os primeiros anos de vida das crianças, espelhando de diversos modos preocupações que remetem para a interrogação acerca do papel que pode ser atribuído às experiências na creche como oportunidade ou constrangimento ao desenvolvimento da criança.

Essa interrogação não é contudo simples, e apesar de as educadoras tenderem a encarar o desenvolvimento e a aprendizagem de diversos modos, e sobretudo através de ideias diversas e nem sempre articuladas, é comum o que podemos designar como uma "visão romântica" da infância (Kohlberg & Mayer, 1972, citados em Spodek & Saracho, 1998), sendo a ênfase colocada na organização de modalidades relacionais e mais genericamente de um ambiente educativo que permita o "desabrochar" harmonioso da criança. Esta visão romântica e pueril da experiência e do desenvolvimento infantis, ainda que inextrincavelmente ligada com a motivação para transformar a experiência da criança na creche num itinerário de crescimento, condiciona o próprio itinerário da educadora, o seu esforço para discernir o poder transformador e o valor educativo do seu empenhamento e das decisões que toma no dia-a-dia.

Simultaneamente verificámos, no que se refere à conceptualização dos processos de aprendizagem, não apenas a coexistência da "tese romântica" e do uso de uma linguagem construtivista, ou do que seguindo Prawat (1992) poderemos designar como "construtivismo ingénuo" (caracterizado pela tendência para fazer equivaler "actividade" e "aprendizagem"), mas em muitos casos também a conjugação dessas "linguagens" acerca da aprendizagem com uma visão que a dissocia da ideia de desenvolvimento, e em que a aprendizagem é fundamentalmente conceptualizada como um processo cumulativo, a motivação é encarada como extrínseca, e o reconhecimento da criança como aprendiz activo, explorador e ser socialmente dotado se torna mais difícil de discernir. A estas concepções não serão alheias as experiências pessoais e profissionais das educadoras e os sistemas de crenças que organizaram através delas, e em particular as crenças organizadas através das "aprendizagens por observação" (Lortie, 1975, citado em Anderson & Holt-Reynolds, 1995) realizadas nomeadamente no seu próprio percurso educativo e escolar, incluindo as suas experiências de formação inicial e pós-graduada, crenças essas que em muitos casos não parecem ter sido substancialmente modificadas pelos conteúdos e pedagogias destes cursos de formação.

Apesar de termos verificado ser comum a justaposição destas diferentes ideias, e uma matriz cujo ecletismo nos sugere o modo como quer as práticas (cf., por exemplo, Evans, 1982) quer as crenças e concepções dos educadores têm sido descritas (por

exemplo, Spodek, 1988a, 1988b; Genishi, 1992; Wien, 1995), nomeadamente dos educadores em creche (Cassidy & Lawrence, 2000; Brownlee et al., 2000), é também verdade que se tornou possível identificar o modo como algumas educadoras, ainda que justaponham ideias diversas e até (pelo menos aparentemente) divergentes, procuram amplificar a sua auto-percepção como suportes emocionais, indicando reconhecer que a resposta às necessidades da criança tem não apenas um valor afectivo ou de "estimulação", mas mobiliza a criança para circuitos interaccionais que são afinal, como refere Gomes Pedro (1985), os da aprendizagem. As descrições obtidas nestes casos sugerem uma utilização mais explícita de mecanismos como a modelação e a experiência repetida da contingência, procurando que a criança, mesmo muito pequena, aprenda que o seu comportamento produz efeitos, aumentando a variedade e variabilidade desses comportamentos, favorecendo o seu sentimento de competência e a antecipação que é o percursor da consciência emocional e cognitiva, e portanto do desenvolvimento da identidade pessoal.

Sendo nestes casos mais clara a ideia de interligação entre as dimensões cognitivas, motoras, afectivas e sociais do desenvolvimento, e sugestiva de uma menor contradição, ao nível da acção, entre a afirmação "holística" do desenvolvimento e a tendência dominante para reduzir e separar o desenvolvimento em categorias distintas (Dahlberg, Moss & Pence, 1999), estas educadoras parecem mais capazes de identificar o carácter organizado e previsível do comportamento de cada criança, mesmo durante o primeiro ano de vida, a sua capacidade para produzir e suscitar comportamentos, ou seja, a sua competência comunicativa, indicando reconhecer que as modalidades relacionais vão evoluindo, e que o papel do adulto deverá ir sendo redefinido em função da progressiva independência da criança. As disposições da criança em relação à aprendizagem e os seus sentimentos acerca de si próprias tendem a ser reconhecidas como as fundações das suas aprendizagens nos domínios cognitivo, social e físico (Olson, 1994; Katz 1994b) e a construção do próprio ambiente, e genericamente o desenho curricular, reflecte as disposições que estas educadoras pretendem favorecer, nomeadamente a independência, sentido pessoal, sentimento de competência, confiança, exploração e sentimento de pertença, podendo dizer-se que estas educadoras se diferenciam em função do que Berliner (1994) descreve como a sua "flexibilidade" e que se traduz no modo como partilham com as crianças a responsabilidade pela aprendizagem.

Nestes casos, ainda que não o formalizem nem explicitem, mais do que meros suportes emocionais, as educadoras tendem a perceber-se como "parceiros mais

experientes", podendo dizer-se que actuam na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1986), colocando "andaimes" (*scaffolding*), e dessa forma permitindo à criança pequena desenvolver um sentido pessoal da sua própria competência como aprendiz e criar disposições para a aprendizagem, através da resolução apoiada de novos problemas. Como afirmou uma das educadoras *"nós temos que acarinhar as crianças e aceitar os seus ritmos de desenvolvimento, mas também temos que lhes colocar desafios; eu desafio-as muito, acho que desafio é um bom termo* [risos], *e em geral isso resulta bem porque vou pensando não apenas no que eles já sabem, ou já fazem, mas no que poderão fazer com a minha ajuda"* (Ana, 2:19).

Não é, contudo, comum, mesmo nestes casos, a explicitação da compreensão de que no seio de um mundo interaccional que se vai alargando, a criança beneficia não apenas do apoio do adulto, como pessoa mais experiente, mas também do apoio dos pares. A interacção entre as crianças, ainda que reconhecida genericamente como um contributo para "a sua socialização", é todavia, como descrevemos amplamente, apreciada sobretudo pelo ângulo da conflitualidade e das dificuldades de gestão do grupo que se lhe associam, sendo pouco frequente que ela seja valorizada em função das aprendizagens que resultam dos processos interactivos que se desenvolvem entre pares e das aprendizagens apoiadas que resultam desses processos. Na verdade, a grande maioria das educadoras perspectiva as interacções sociais entre as crianças fundamentalmente em termos dos efeitos que essas interacções têm sobre o desenvolvimento de competências como a cooperação e a autonomia social, sendo raro que essas interacções sejam analisadas, parafraseando Esperança Ribeiro (2000) "em termos de atribuição de significados" (p. 46), ou seja, é pouco comum que as educadoras reconheçam nas interacções que as crianças estabelecem entre si dimensões relativas às suas conjecturas, argumentações, ligadas a uma concepção da criança como co-construtora do seu conhecimento.

✍ <u>Suportar "estados de incerteza" e capacidade reflexiva</u>

O reconhecimento e a compreensão dos estados afectivos da criança são assumidos pelas educadoras como aspectos centrais da sua capacidade para estabelecer uma relação comunicativa e significativa com a criança. Todavia, apenas em alguns casos observámos a tendência explícita e consciente da educadora para conferir verdadeiro significado aos afectos que não apenas a criança mas também ela própria experiencia, parecendo-nos sugestivo de que a predisposição da educadora para se

centrar na análise das suas próprias vivências se liga com a sua capacidade reflexiva, uma vez que esta reflecte de modo muito particular a sua capacidade para se ver enquanto pessoa que interage, para se observar e reconhecer o sentido das suas próprias experiências, a sua influência e poder como adulto e também o modo como a criança reage a esse poder (Leavitt, 1994).

Esta questão, que nos parece ilustrar a interligação entre as emoções, intuição, imaginação e actividade intelectual da educadora (Yonemura, 1994), relaciona-se com o modo como ela se "auto-observa" e em particular como suporta os estados de incerteza pedagógica e psicológica (Elfer & Selleck, 1999) que são inerentes a uma actividade que é, na sua essência, interactiva, incerta e marcada pela imprevisibilidade. Na verdade, podendo a incerteza suscitada não apenas pela observação das crianças mas também pela observação, pelo adulto, do seu próprio envolvimento e emocionalidade, ser perspectivada como um factor criativo e como uma componente crítica na interpretação das experiências e no desenvolvimento das práticas, o "uso" dos afectos e dos pensamentos suscitados na educadora pela(s) criança(s) parece-nos ligar-se com a sua capacidade reflexiva, sugerindo que a possibilidade de a educadora lidar com essa "incerteza" se relaciona com a sua capacidade para analisar as suas próprias práticas, as rotinas e padrões de acção em que se baseia no dia-a-dia, e questionar a estrutura das suas decisões e dos saberes construídos através da acção (Schön,1983).

Embora tenhamos observado grandes diferenças nas educadoras a este respeito, julgamos que estes processos dependem não apenas de factores ligados com a própria educadora, mas também com o contexto em que actua, e em particular com o modo como a organização desse contexto e a correspondente organização das rotinas de cuidados a aliviam (ou não) para observar as crianças, se observar a si própria e identificar, como Elfer e Selleck (1999) referem, o modo como são desenvolvidas as interacções, como as crianças respondem, como a ligação e o afecto são oferecidos e como as crianças são ajudadas a exprimir os seus sentimentos, como as relações são utilizadas para apoiar as comunicações, explorações, descobertas e actos criativos da criança. Desta capacidade (e também da oportunidade) para reflectir sobre a singularidade de cada situação e suportar o seu carácter incerto e imprevisível parece resultar a profundidade do questionamento levado a cabo por cada educadora acerca das práticas que desenvolve, a sua disposição para alterar as rotinas e enfrentar a renovação dessas práticas.

De um ponto de vista mais "pedagógico" poderemos dizer que o modo como a educadora tolera e enfrenta quer os acontecimentos inesperados quer o carácter subjectivo da sua própria experiência e da experiência da criança (incluindo a sua interpretação da comunicação não verbal da criança muito pequena) se parece relacionar também com a sua capacidade para ser consistente no propósito da individualização e, nomeadamente, seguir os indícios da criança, os seus interesses e modos pessoais não apenas de se relacionar mas também de aprender. Na realidade observámos serem as educadoras que "reagiam" melhor à dimensão incerta e imprevisível das situações quotidianas aquelas que tendiam a considerar o seu conteúdo comunicacional, a aceitar os "erros" das crianças reconhecendo-os como elementos essenciais da aprendizagem, a perspectivar o jogo como um primeiro e essencial nível de aprendizagem, e a encará-la mais genericamente como um processo que requer oportunidades de interacção social.

Com esta possibilidade pessoal, e respectivas oportunidades contextuais, parece relacionar-se também o modo como cada educadora aprofunda o significado profissional da sua actuação e define a sua própria posição como pessoa em desenvolvimento, já que as educadoras que parecem aceitar com maior tranquilidade o carácter indeterminado da experiência quotidiana nos parecem também ser aquelas que mais facilmente reconhecem a sua própria posição como aprendizes, identificando as "experiências problemáticas" (Leavitt, 1994) que servem não só às crianças mas a si próprias como ocasiões de aprendizagem e de desenvolvimento, vivendo com maior segurança a contingência de assumirem que, como afirma Kramer (1994), o "bom" educador não é aquele que antecipa todas as situações ou tem as respostas todas, mas o que sabe oferecer experiências que ajudem a gerar interesse na criança e a amplificar a sua curiosidade e desejo de explorar.

Neste sentido, cremos poder afirmar que da capacidade da educadora para suportar os "estados de incerteza" a que Elfer e Selleck (1999) se referem, e do destino (mais ou menos reflexivo e problematizador) que dá a essas vivências, depende também a sua capacidade para através deles amplificar a sua própria curiosidade e desejo de explorar o sentido da sua actuação e identidade como educadora em creche, podendo ser encarado como um factor que põe em relação o *bem-estar* e a *implicação* da criança com os do próprio educador (Laevers, 1995, citado em Santos & Portugal, 2002), na medida em que estabelece a ligação entre o modo como ambos obtêm satisfação para as suas necessidades de reconhecimento e competência, e como ambos vivem a creche como uma experiência mais ou menos intensa, positiva e satisfatória.

✍ O processo de intencionalização da acção, a construção de um discurso educacional e a profissionalidade das educadoras

Todas as educadoras se mobilizaram, no decurso do processo de investigação, no sentido da intencionalização da sua acção e da construção de um discurso educacional, processos que se revelaram centrais ao seu esforço para darem sentido e inteligibilidade às práticas.

O traço comum identificado refere-se ao modo como as educadoras centram esses processos, e a correspondente explicitação da sua construção curricular, na tentativa de explicitar a validade desenvolvimental das suas práticas (Katz & Chard, 1989). Frequentemente esta atribuição de valor desenvolvimental centra-se essencialmente na discriminação das características típicas de cada fase de desenvolvimento e na noção de "estimulação adequada", traduzindo-se na ideia de que em cada fase do desenvolvimento há tarefas básicas que a criança enfrentará com sucesso se beneficiar dos estímulos adequados. Todavia, a diversidade e natureza dessas tarefas parece ser problemática e de difícil explicitação, uma vez que, como Shonkoff e Phillips (2000) fazem notar, "the tasks to be accomplished range from developing day-night rythms to acquiring a rudimentary moral code to learning how to negotiate and sustain friendships" (p. 90).

A afirmação da indissociabilidade entre cuidados e educação parece constituir o primeiro e fundamental passo no processo de intencionalização educativa, processo que é ainda marcado, como explicitámos, pela importância relativa que cada educadora atribui ao que seguindo Katz (1994b) podemos designar respectivamente de "relevância concomitante ou horizontal" e de "relevância preditiva ou vertical" (e que se refere à atenção privilegiada ao valor e significado das experiências actuais *versus* à sua utilidade e significado para contextos futuros de desenvolvimento e de aprendizagem), ao papel do adulto nos processos de regulação da criança e do grupo, e à tentativa de tornar visíveis e discerníveis os seus "métodos pedagógicos".

Embora se observe a este respeito uma grande diversidade, que procurámos explicitar no capítulo anterior, todas as educadoras reflectiram as dificuldades que os processos de intencionalização educativa e de construção de um discurso educacional lhes colocam, sugerindo que, como Anning (1999) faz notar, um problema significativo para os profissionais em contextos não escolares, como é o caso da creche, é o de não existir, na sua cultura profissional, um discurso identificável acerca da aprendizagem e da

educação precoces, tendendo a ausência desse discurso a deixar os educadores de crianças pequenas com o sentimento de estarem alienados e sem poder.

Este aspecto parece-nos relacionar-se por sua vez com a tendência que as educadoras evidenciaram para desvalorizarem outros saberes, para além dos que se referem ao desenvolvimento, considerando-os irrelevantes para as suas práticas. Na verdade, a preponderância, referida por Day e Goffin (1994), da valorização do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança para uma prática bem sucedida, em detrimento de outros conhecimentos, competências e disposições do educador (por exemplo, a necessidade de aprender constantemente acerca da criança, dos seus contextos e dos processos de aprendizagem), foi por nós também observada. Apesar de as educadoras terem valorizado a instrumentalidade de saberes que localizaram nas áreas da "comunicação" e da "saúde", os conhecimentos "acerca do desenvolvimento" são encarados como o núcleo duro do seu conhecimento profissional, e sobretudo como um factor que configura a sua profissionalização e a sua profissionalidade específicas.

Todavia, como observámos, o reconhecimento da especificidade dessa profissionalidade, quer sob o ângulo das competências quer dos saberes, é claramente marcado pelo facto de a valorização da intuição e das componentes afectivas lhes tornar difícil o processo de discernir em que é que se distinguem profissionalmente das auxiliares, e em termos mais gerais do exercício da parentalidade. Se, como afirma Gimeno (1995), os professores enfrentam em geral a circunstância de a actividade de educar e ensinar ser uma competência socialmente distribuída, o efeito perturbador desta indefinição parece ser ainda maior no caso dos educadores, e em particular dos que se encontram em creche, que claramente enfrentam essa "partilha social" através de sentimentos diversos. As sistemáticas alusões aos conhecimentos, competências e disposições que as auxiliares não possuem "porque não têm formação", e simultaneamente a consciência de que a sua própria formação não se organizou como uma experiência realmente relevante para o trabalho neste contexto, constituem aspectos críticos que contribuem para os sentimentos de alienação e desvalorização mencionados por Anning (1999).

A definição da profissionalidade, a intencionalização educativa e a construção de um discurso educacional emergem pois como processos interdependentes e problemáticos. Aos aspectos que enunciámos acresce ainda a nossa percepção de que as educadoras embora valorizem os saberes construídos através da experiência, tendem, como também refere Martinez (1998), a não reconhecer os seus saberes como

verdadeiramente legítimos, não se vendo a si próprias como construtoras de conhecimentos. À expectativa dominante de que os conhecimentos sejam gerados "de fora", pelos "teóricos", corresponde o diminuto impulso para procurarem esses conhecimentos, percebidos, em geral, como irrelevantes ou pouco instrumentais para as suas práticas.

Isabel Alarcão (2001) menciona, como antes referimos, que os professores possuem hoje não apenas um conhecimento próprio mas a consciência de o possuírem, referindo-se à organização e consciencialização dos seus saberes através dos processos de socialização na profissão e da solidariedade em torno de valores e interesses comuns. Julgamos que a análise da posição de isolamento profissional em que a educadora em creche em geral se encontra se torna sugestiva de como esse isolamento se organiza como um factor diferenciador e potencialmente explicativo do que temos vindo a enunciar.

✍ O "desconhecimento" das influências recíprocas e o isolamento da educadora

A maioria das educadoras não indicou valorizar as relações que a creche mantém, na realidade ou potencialmente, com os outros contextos de vida da criança. Embora seja problematizada a continuidade entre a creche e a família, a noção de que a criança se move em vários cenários, e do modo como esses cenários se interpenetram como influências sobre a criança e como alvo da sua própria influência, parece ser uma noção ausente ou pelo menos pouco valorizada.

Esta ausência de atenção às influências recíprocas entre os vários contextos em que a criança se desenvolve, e em particular a ausência de atenção a contextos mais vastos do que os cenários imediatos que são a creche e a família, parece sugerir um certo alheamento em relação aos diversos sistemas de interacção que são relevantes e significativos no desenvolvimento de cada criança, que apenas superficialmente parecem ser tomados em linha de conta (Portugal, 1990), bem como a ausência de referenciais que permitam tomar em linha de conta as transacções e influências recíprocas dos cenários próximos ou microssistemas entre si e com os contextos mais vastos e menos imediatos, como são as políticas, os valores e a cultura (Bronfenbrenner, 1979).

Todavia, o que nos parece mais revelador a este respeito é o facto de esta visão, em que parece predominar "o contexto ausente" (Martins, 1997), ser também sugestiva

do isolamento em que as educadoras em creche operam enquanto profissionais e do isolamento em que a própria creche é colocada.

Este isolamento tende, em alguns casos, a ser encarado justamente como uma característica desse contexto, a qual, embora seja vivida pelas educadoras como uma restrição para a sua actuação, elas não parecem saber como modificar. As alusões do tipo *"com crianças tão pequeninas quase não podemos sair da sala "* (Matilde, 2:11) ou "*o mundo destas crianças somos nós e os pais*" (Fernanda, 1:18), e ainda as descrições "*do trabalho com as comunidades que em jardim de infância já se podem fazer*" (Lurdes, 3:3), sugerem um olhar sobre si próprias, sobre as crianças e sobre as próprias famílias marcado pelo isolamento, ou mesmo, como sentimos em certos momentos, pela solidão. A marca do "desamparo" que nestes casos emergiu da descrição da dependência das crianças e das famílias em relação à sua própria ajuda como profissionais, parece-nos constituir a outra face de uma mesma moeda em que a própria educadora reflecte o seu sentimento de exclusão por se encontrar num contexto que "não é reconhecido", "não é valorizado", nem se expande encontrando o seu sentido e identidade educativa e cultural através de interacções com a comunidade em que está inserida, e também através de uma dinâmica institucional que coloque os diversos intervenientes (educadores e restantes elementos da equipa educativa, crianças e pais) num processo co-partilhado de contextualização dos âmbitos de experiência de cada um e de significação dos seus valores e expectativas. Deste alargamento de perspectivas e de experiências parece-nos depender não apenas a continuidade e consistência das vivências da criança, mas também das suas famílias e das próprias educadoras no seu desenvolvimento como pessoas e como profissionais.

Teresa Sarmento (1999) conclui no seu estudo que as educadoras de infância tendem a construir a sua identidade profissional através de processos de partilha e reflexão cooperada, mas também que o adiamento do aprofundamento da discussão do valor da educação pré-escolar afecta esse processo de construção, deixando "o espaço aberto para as acções independentes de actores sociais individuais" (p. 475), o qual embora autorize a diversidade encerra também o risco do isolamento. No caso das educadoras em creche julgamos que esta problemática se agudiza, na medida que aos factores reais de descontextualização que são inerentes à sua marginalização em relação ao sistema educativo se associam, em alguns casos, sentimentos pessoais de exclusão e até de desmoralização que, por si só, dificultam o estabelecimento de interacções ecológicas entre os profissionais, com as famílias e com o conjunto da sociedade e da cultura.

A focalização restritiva na criança, a omissão pelas educadoras de aspectos relacionados com a diversidade cultural, e até mesmo a dificuldade em problematizarem o âmbito transaccional das experiências dentro da própria creche, parecem-nos aspectos que colocam evidência como as construções acerca da infância, das práticas educativas e da própria profissão se interpenetram (Canella, 1997), sugerindo a importância não apenas de as educadoras serem desafiadas e apoiadas no questionamento destas construções, mas também de, a um nível meso e macrossistémico, ser aprofundada a discussão social e definidas políticas que contrariem o isolamento em que as educadoras em creche frequentemente vivem, pensam e actuam.

Por último, refira-se em relação ao conjunto das considerações que temos vindo a enunciar que o ecletismo, as contradições e até as ambiguidades identificadas não deverão conduzir à conclusão de que as práticas das educadoras são necessariamente desarticuladas, uma vez que, em geral, elas parecem encontrar um fio condutor que lhes permite conferir coerência e autenticidade a essas práticas.

Se é verdade que predominou em nós a percepção de práticas "espontaneístas", em alguns casos pautadas por visões pedagógicas contraditórias, o que os dados sugerem, mais do que a sua desadequação, é a confirmação de que estas educadoras, como refere Williams (1996) tendem, ao contrário dos investigadores, a não utilizar os princípios teóricos com que contactam tal como eles foram formulados, ou a seguir uma única teoria excluindo as outras, sendo, em vez disso, ecléticas na sua abordagem, e organizando teorias práticas que possam guiar a sua tomada de decisões.

Não pretendendo exercer um julgamento avaliativo sobre as crenças e disposições evidenciadas pelas educadoras acerca destes aspectos, e muito menos acerca das suas práticas, a que acedemos por via das suas próprias descrições e reconstruções, há todavia que reconhecer que a explicitação destes processos de tomada de decisão e da correspondente construção curricular não parecem fáceis para estas educadoras. Esta dimensão problemática da sua actuação como educadoras em creche parece ligar-se com a dificuldade já mencionada em discernir com clareza os processos através dos quais as acções quotidianas podem ser ligadas e configuradas numa representação curricular diferenciada daquela que organizaram a partir das suas experiências com crianças em idade pré-escolar.

Todavia, a estas dificuldades não são também, com certeza, alheios os sentimentos de isolamento e de exclusão a que aludimos, a ausência de referências para

o trabalho em creche e de processos de socialização na profissão que, diminuindo a imagem fragmentada que algumas educadoras revelaram de si próprias, favoreça a sua actividade reflexiva e a sua disposição para gerar novos sentidos para as suas experiências e novas práticas.

Como já antes afirmámos, o sentido de continuidade na profissão será para as educadoras que estão na creche, ou que aí retornam ciclicamente, seguramente tão importante quanto a continuidade educativa de que se pretende que a criança beneficie. Todavia, a possibilidade de a educadora "andaimar" o desenvolvimento da criança relaciona-se seguramente com os "andaimes" que forem sendo colocados ao seu alcance e ela puder identificar, a começar pela reformulação do enquadramento legislativo em que a sua acção é desenvolvida, pela oferta de programas de formação contínua e pós-graduada que efectivamente constituam oportunidades de desenvolvimento e de significação das suas experiências, e mais genericamente pela discussão social alargada acerca das modalidades de educação não parental, das finalidades da creche e do seu valor como lugar de crescimento.

Destes aspectos parece-nos ainda depender a possibilidade de a educadora em creche reconhecer o valor do seu próprio comprometimento e das dimensões escondidas das suas práticas (Goodfellow, 2003), e se identificar como alguém que constrói conhecimentos. A "linguagem da prática", afirma Gudmundsdottir (1998a), não reflecte apenas a realidade social da prática, mas produz sentidos e desse modo cria realidades. Dos apoios de que a educadora beneficiar para extrair esses sentidos e "desocultar" a sua própria prática depende também seguramente a sua possibilidade de reconhecer as próprias crianças como agentes activos, que não apenas reproduzem mas transformam a cultura social mais extensa (Pinto, 1997; Corsaro, 2000), alargando a visão predominante que os define essencialmente como destinatários de cuidados sociais e educativos específicos (Sarmento & Pinto, 1997).

A

ABBOTT, L. & GILLEN, J. (Eds.) (1997). *Educare for the under threes: Identifying need and opportunity*. Manchester: The Manchester Metropolitan University.

ABBOTT, L. (1997). How adults define and provide a curriculum for the under threes. In L. Abbott & J. Gillen (Eds.), *Educare for the under threes: Identifying need and opportunity* (pp. 52-64). Manchester: The Manchester Metropolitan University.

ABELSON, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, *3*, 355-366.

AGUIAR, C., BAIRRÃO, J., & BARROS, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na área metropolitana do Porto. *Infância e Educação*, *5*, 7-28.

AHNERT, L., RICKERT, H., & LAMB, M. (2000). Shared caregiving: Comparisons between home and child-care settings. *Developmental Psychology*, *36*(3), 339-351.

AINSWORTH, M., BLEHAR, M. C., WATERS, E., & WALL, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

AJURIAGUERRA, J., & MARCELLI, D. (1989). *Psychopathologie de l'enfant*. Paris: Masson.

ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-30). Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2001a). *Compreendendo e construindo a profissão do professor: Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: CIFOP, Universidade de Aveiro.

ALARCÃO, I. (2001b). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? *Revista Portuguesa de Formação de Professores, 1*, 15-24. Versão electrónica. Recuperado em 2002, Janeiro 23, de http://www.inafop.pt/revista

ALBARADO, J. (1994). "You might as well go on home" In S. G. Goffin & D. E. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood education: Bringing practitioners into the debate* (pp. 48-58). New York: Teachers College Press.

ALCOCK, S. (1996). *Quality systems in early childhood centres*. Fellowship Report. Recuperado em 2003, Novembro 2, de http://www.ecdu.govt.nz/publications/research.html

ALLHUSEN, V., & COCHRAN, M. (1991, Abril). *Infants attachments behaviors with their day care providers*. Comunicação apresentada na 'Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development', Seattle, Washington DC.

ALMEIDA, J. F., & PINTO, J. M. (1986). Da teoria à investigação empírica: Problemas metodológicos gerais. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 55-78). Porto: Afrontamento.

ALMY, M. (1988). The early childhood revisited. In B. Spodek, O. Saracho & D. Peters (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 75-83). New York: Teachers College Press.

ALTET, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original em francês publicado em 1994).

ANDENÆS, A. (1995). Theories of development from the perspective of the children, their parents and the scientists. *European Early Childhood Education Research Journal*, *3*(2), 15-28.

ANDERSON, L. M., & HOLT-REYNOLDS, D. (1995). *Prospective teachers' beliefs and teacher education pedagogy: Research based on teacher educator's practical theory*. NCRTL Publications, Research Report (RR 95-6). Recuperado em 2001, Março 23, de http://ncrtl.msu.edu

ANISFELD, E., CASPER, V., NOZYCE, M., & CUNNINGHAM, N. (1990). Does infant carrying promote attachment? An experimental study of the effects of increased physical contact on the development of attachment. *Child Development*, *61*, 1617-1627.

ANNING, A. (1999, Setembro). *Body and mind as elements of curriculum design for young children*. Comunicação apresentada na 'British Educational Research Association Annual Conference', Brighton.

ANNING, A., & EDWARDS, A. (1999). *Promoting children's learning from birth to five*. Buckingham: Open University Press.

ATHANASSIOU, C. (1988). La séparation: Le point de vue du psychanalyste. *Enfance*, *41*(2), 111-122.

AUBREY, C. (2002). Multiple perspectives on growing up in urban commuity. *European Early Childhood Education Research Journal*, *10*(2), 63-84.

B

BABCHUK, W. (1997, Outubro). *Glaser or Strauss?: Grounded theory and adult education*. Comunicação apresentada na 'Midwest Research-To-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education', Michigan. Recuperado em 2003, Outubro 23, de http://www.anrecs.msu.edu/research/gradpr96.htm

BAILEY, D. B., & WOLERY, M. (1992). *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. New York: Macmillan Publishing Company.

BAIRRÃO, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: O caso da intervenção precoce. *Inovação*, *7*, 37-48.

BAIRRÃO, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia*, *10*(3), 7-30.

BAIRRÃO, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? In Ministério da Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 41-88). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

BAIRRÃO, J., & VASCONCELOS, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, *10*(1), 7-19.

BAIRRÃO, J., BARBOSA, M., BORGES, I., CRUZ, O., & LIMA, I. (1989). IEA Preprimary Project: Sondagem nacional dos contextos de socialização para crianças de 4 anos de idade. In J. F. Cruz, R. A. Gonçalves & P. Machado (Orgs.), *Psicologia e Educação: Investigação e Intervenção, Actas do Encontro Internacional de Intervenção Psicológica na Educação* (pp. 205-213). Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.

BAIRRÃO, J., BARBOSA, M., BORGES, I., CRUZ, O., & MACEDO-PINTO, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BALLEYGUIER, G., & MELHUISH, E. C. (1996). The relationship between infant day care and socio-emotional development with French children aged 3-4 years. *European Journal of Psychology of Education*, *11*(2), 193-199.

BARGLOW, P., VAUGHN, B, & MOLITOR, N. (1987). Effects of maternal absence due to employment on the quality of infant-mother attachment in a low-risk sample. *Child Development*, *58*, 945-954.

BARNES, D. (1992). The significance of teachers' frames for teaching. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 9-32). London: Falmer Press.

BASSEY, M. (1998, Agosto). *Fuzzy generalisation: An approach to building educational theory*. Comunicação apresentada na 'British Educational Research Association Annual Conference', Belfast.

BATES, J. E., MARVINNEY, D., KELLY, T., DODGE, K. A., BENNETT, D. S., & PETTIT, G. S. (1994). Child-care history and kindergarten adjustment. *Developmental Psychology*, *30*(5), 690-700.

BAUDELOT, O. (1994). L'accueil des enfants de moins de 3 ans en France: Du mode de garde a l'accueil de la petit enfance. In *Actas da Conferência Re-descobrir a Criança*, (pp. 101-106). Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

BAUMRIND, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.

BAYDAR, N., & BROOKS-GUNN, J. (1991). Effects of maternal employment and child-care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioural outcomes: Evidence from the children of the National Longitudinal Survey of Youth. *Developmental Psychology*, *27*(6), 932-945.

BEECHER, B., & MAKIN, L. (2002). Languages and literacies in early childhood: At home and in early childhood settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, *10*(1), 67-83.

BEIJAARD, D., & VERLOOP, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation, 22*(3), 275-286.

BEKMAN, S. (2002). Does daycare centre experience and it's aim matter? *European Early Childhood Education Research Journal*, *10*(1), 123-135.

BELLER, E. K., STAHNKE, M., BUTZ, P., STAHL, W., & WESSELS, H. (1996). Two measures of the quality of group care for infants and toddlers. *European Journal of Psychology of Education*, *11*(2), 151-167.

BELSKY, J. (1984). Two waves of day care research: Developmental effects and conditions of quality. In R. Ainslie (Ed.), *The child and the day care setting* (pp. 1-34). New York: Praeger.

BELSKY, J. (1986). Infant day care: A cause of concern? *Zero to Three*, *6*(5), 1-7.

BELSKY, J. (1987). Risks remain. *Zero to Three*, *7*(3), 22-24.

BELSKY, J. (1997). Theory testing, effect-size evaluation, and differential susceptibility to rearing influence: The case of mothering and attachment. *Child Development*, *64*(4), 598-600.

BELSKY, J. (1999). Quantity of nonmaternal care and boy's problema behavior/adjustment at ages 3 and 5: Exploring the mediating role of parenting. *Psychiatry*, *62*, 1-20.

BELSKY, J., & ROVINE, M. (1988). Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment. *Child Development*, *59*, 157-167.

BELSKY, J., CAMPBELL, S., COHN, J., & MOORE, G. (1996). Instability of infant-parent attachment security. *Developmental Psychology*, *32*(5), 921-924.

BELSKY, J., STEINBERG, L., & DRAPER, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development, and reproductive strategy: An evolutionary theory of socialization. *Child Development*, *62*, 647-670.

BELSKY, J., WOODWORTH, S., & CRNIC, K. (1996). Trouble in the second year: Three questions about family interaction. *Child Development*, *67*, 556-578.

BENNETT, J. (2001, Dezembro). *ECEC policies in European countries*. Comunicação apresentada no 'Congreso Eropeo da Asociación Mundial de Educadores Infantiles', Santiago de Compostela.

BERGEN, D., REID, R., & TORELLI, L. (2001). *The infant/toddler curriculum*. New York: Teachers College Press.

BERK, L. E., & WINSLEY, A. (1997). *Scaffolding children's learning: Vygostsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

BERLINER, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, *15*, 5-13.

BERLINER, D. (1994). Developmental stages in the lives of early childhood educators. In S. G. Goffin & D. E. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood education: Bringing practitioners into the debate* (pp. 120-123). New York: Teachers College Press.

BERLINER, D. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, *31*(8), 18-20.

BEYER, L. E (1997). The moral contours of teacher education. *Journal of Teacher Education*, *48*(4), 245-254.

BHAVNAGRI, N. P., & GONZALEZ-MENA, J. (1997). The cultural context of infant caregiving. *Childhood Education*, *74*, 2-8.

BIDDLE, B., GOOD, T. & GOODSON, I. (Eds.) (1997). *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

BLEHAR, M. C. (1974). Anxious attachment and defensive reactions associated with day care. *Child Development*, *45*, 683-692.

BLENKIN, G. M., ROSE, J., & YUE, N. Y. (1996). Government policies and early education: Perspectives from the practitioners. *European Early Childhood Research Journal, 4*(2), 5-19.

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 1991).

BONNAUD, M. (1988). L'«adaptation» à la crèche. *Enfance*, *41*(2), 91-94.

BOOM, D. C. (1997). Sensivity and attachment: New steps for developmentalists. *Child Development*, *64*(4), 592-594.

BORGE, A. I., HARTMANN, E., & STROM, S. (1996). The Norwegian perspective on issues of quality in day care. *European Journal of Psychology of Education*, *11*(2), 129-137.

BORNSTEIN, M. H., & TAMIS-LEMONDA, C. S. (1990). Activities and interactions of mothers and their firstborn infants in the first six months of life: Covariation, stability, continuity, correspondence, and prediction. *Child Development*, *61*, 1206-1217.

BOVE, C. (2001). Inserimento: A strategy for delicately beginning relationships and communications. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 109-123). New York: Teachers College Press.

BOWLBY, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. London: Hogarth Press/Institute of Psychoanalysis.

BOWLBY, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety and anger*. London: Tavistock Institute.

BRAZELTON, T. (1986). Issues for working parents. *American Journal of Orthopsychiatry*, *56*(1), 14-25.

BRAZELTON, T. (1987). O bebé: Parceiro na interacção. In T. Brazelton, B. Cramer, L. Kreisler, R. Schäppi, & M. Soulé, *A dinâmica do bebé* (pp. 9-23). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original em francês publicado em 1982).

BRAZELTON, T. (1989). Raising children in the 80's: Stress and supports on mother-father-infant interactions. In J. Gomes Pedro (Ed.), *Biopsychology of early parent-infant communication, Actas do simpósio internacional 'Olá Bebé – Early Parent-Infant Communication'* (pp. 191-198). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BRAZELTON, T. (1990). Saving the bathwater. *Child Development*, *61*, 1661-1671.

BREDEKAMP, S. (Ed.) (1986). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

BREDEKAMP, S., & COPPLE, C. (Eds.) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8.* Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

BREDEKAMP, S., & SHEPARD, L. (1989). How best to protect children from inappropriate school expectations, practices and policies. *Young Children*, *44*(3), 14-24.

BRETHERTON, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, *28*(5), 759-775.

BROBERG, A., WESSELS, H., LAMB, M., & HWANG, C. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, *33*(1), 62-69.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge; MA: Harvard University Press.

BROWN, C. A., & COONEY, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, *15*(4), 13-18.

BROWN, S. (1989). *How do teachers talk about and evaluate their own teaching?* The Scottish Council for Research in Education: Spotlight 12. Recuperado em 2002, Janeiro 23 de http://www.scre.ac.uk/spotlight/spotlight12.html

BROWNLEE, J. (1998, Novembro). *An investigation of core beliefs about knowing and peripheral beliefs about learning in preservice graduate diploma teacher education students*. Comunicação apresentada na 'Australian Association for Research in Education Conference', Adelaide. Recuperado em 2002, Janeiro 25, de http://www.aare.edu.au/confpap.htm

BROWNLEE, J., BERTHELSEN, D., IRVING, K., BOULTON-LEWIS, G., & MCCRINDLE, A. (2000). Caregivers' beliefs about practice in infant child care programmes. *International Journal of Early Years Education*, *8*(2), 155-165

BRUER, J. T. (1999). *The myth of the first three years: A new understanding of early brain development and lifelong learning*. New York: Free Press.

BRUNER, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

BRUNER, J. (1996). What we have learned about early learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, *4*(1), 5-16.

BURCHINAL, M. R., ROBERTS, J. E., NABORS, L. A., & BRYANT, D. M. (1996). Quality centre child care and infant cognitive and language development. *Child Development*, *67*, 606-620.

BURCHINAL, M. R., ROBERTS, J. E., RIGGINS JR., R., ZEISEL, S. A., NEEBE, E., & BRYANT, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, *71*(2), 339-357.

BURGUESS, R. (1997). *A pesquisa de terreno*. Oeiras: Celta Editores. (Trabalho original em inglês publicado em 1984).

BURMAN, E. (2001). Beyond the baby and the bathwater: Postdualistic developmental psychologies for diverse childhoods. *European Early Childhood Education Research Journal*, *9*(1), 5-22.

BURTS, D. C., HART, C. H., CHARLESWORTH, R., & KIRK, L. (1990). A comparison of frequencies of stress behaviors observed in kindergarten children in classrooms with developmentally appropriate vs. developmentally inappropriate practices. *Early Childhood Research Quartely*, *5*, 407-423.

BURTS, D. C., HART, C. H., CHARLESWORTH, R., FLEEGE, P.O., MOSELY, J., & THOMMASON, R. (1992). Observed activities and stress behaviors of children from developmentally appropriate and inappropriate kindergarten practices. *Early Childhood Research Quarterly*, *7*, 297-318.

C

CALDERHEAD, J. (1989). Reflective teaching and teaching education. *Teaching and Teacher Education*, *5*(1), 43-51.

CALDERHEAD, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan Publishing Company.

CALDWELL, B. (1984). Growth and development. *Young Children*, *39*(6), 53-56.

CALDWELL, B. (1989). A comprehensive model for integrating child care and early childhood education. *Teachers College Record*, *90*(3), 404-414.

CALDWELL, B. (1995). Creche - bebé, família e educação. In J. Gomes-Pedro (Coord.), *Bebé XXI, Criança, e Família na Viragem do Século* (pp. 465-477). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CALDWELL, B., & FREYER, M. (1982). Day care and early education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 341-374). New York: Macmillan Publishing Company.

CALDWELL, B., WRIGHT, C., HONIG, A. S., & TANNENBAUM, J. (1970). Infant day care and attachment. *American Journal of Orthopsychiatry*, *40*(3), 397-412.

CANNELLA, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice & revolution*. New York: Lang.

CANNELLA, G. S. (1999). The scientific discourse of education – predetermining the lives of others: Foucault, education, and children. *Contemporary Issues in Early Childhood, 1*(1), 36-44.

CANNELLA, G. S. (Org.) (2000). Critical and feminist reconstructions of early childhood education: continuing the conversations. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *1*(2), 215-221.

CARDONA, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990).* Porto: Porto Editora.

CARDONA, M. J. (2002). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional: Um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Infância e Educação*, *5*, 43-61.

CARROLO, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 21-50). Porto: Porto Editora.

CARTER, K. (1992). Creating cases for the development of teacher knowledge. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 109-123). London: Falmer Press.

CARTER, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, *22*(1), 5-12.

CARVALHO, M. C., & HUDSON, J. (1998). *Grand theory & grounded theory*. Recuperado em 2001, Fevereiro 7, de http://www.surveying.salford.ac.uk/buhu/bizfruit/1998papers/carvalho/carvalho.htm

CASSIDY, D. J., & LAWRENCE, J. M. (2000). The “whys” behind the “how tos” in child care classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, *14*(2), 193-204.

CATALDO, C. Z. (1983). *Infant & toddler programs: A guide to very early childhood education*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

CATHERWOOD, D. (1999). New views on the young brain: Offerings from developmental psychology to early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *1*(1), 23-35.

CAVICCHIA, D. C. (1993). *O cotidiano da creche: Um projecto pedagógico*. São Paulo: Edições Loyola. (Trabalho original em inglês publicado em 1986).

CHAN, K. (2000, Dezembro). *Teacher education students’ epistemological beliefs: A cultural perspective on learning and teaching*. Comunicação apresentada na ‘Australian

Association for Research in Education Conference', Sydney. Recuperado em 2002, Janeiro 25, de http://www.aare.edu.au/confpap.htm

CHAN, K. (2001, Dezembro). *Validation of a measure of personal theories about teaching and learning*. Comunicação apresentada na 'Australian Association for Research in Education Conference', Fremantle. Recuperado em 2002, Julho 15, de http://www.aare.edu.au/confpap.htm

CHARLESWORTH, R. (1998). Developmentally appropriate practice is for everyone. *Childhood Education*, *74*(5), 274-282.

CHARLESWORTH, R., HART, C. H., BURTS, D. C. & HERNANDEZ, S. (1991). Kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Development and Care*, *70*, 17-35.

CHARLESWORTH, R., HART, C. H., BURTS, D. C., THOMASSON, R. H., MOSLEY, J., & FLEEGE, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, *8*, 255-276.

CHARMAZ, K. (1990). Discovering chronic illness: Using grounded theory. *Social Science Medical*, *30*(11), 1161-1172.

CHARMAZ, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

CHENAIL, R. J. (1997). Keeping things plumb in qualitative research. *The Qualitative Report*, *3*(3) [Publicação periódica em linha]. Recuperado em 2001, Janeiro 12, de http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/plumb.html

CHENITZ, W., & SWANSON, J. (Eds.) (1986). *From practice to grounded theory: Qualitative research in nursing*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

CHESS, S. (1987). Comments: «Infant day care: A cause for concern». *Zero to Three*, *7*(3), 24-25.

CLANDININ, D. J. (1986). *Classroom practice: Teachers images in action*. London: Falmer Press.

CLANDININ, D. J. (1992). Narrative and story in teacher education. In T. Russell, & H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 124-137). London: Falmer Press.

CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, *19*, 487-500.

CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. (1996). Research in progress: Studying teacher knowledge. *Alberta Journal of Educational Research*, *52*(1), 67-69.

CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

CLANDININ, D. J., DAVIES, A., HOGAN, P., & KENNARD, B. (1993). *Learning to teach, teaching to learn: Stories of collaboration in teacher education*. New York: Teachers College Press.

CLARK, C. M., & PETERSON, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. In M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza: Profesores y alumnos* (pp. 443-539). Barcelona: Ediciones Paidos. (Trabalho original em inglês publicado em 1986).

CLARKE-STEWART, K. A. (1989). Infant day-care: Maligned or malignant? *American Psychologist*, *44*, 266-273.

COCHRAN, K. F., DE RUITE, J. A., & KING, R. A. (1993). Pedagogical content knowledge: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, *44*(4), 263-272.

COELHO, A. (1996). *A depressão na criança*. Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

COELHO, A. (2002, Outubro). *Early childhood teachers' personal theories and practical knowledge*. Comunicação apresentada no 'Workshop 2002 on Qualitative Research: Research questions and matching methods of analysis', Perlora, Espanha. Recuperado em 2002, Outubro 23, de http://www.uni-tuebingen.de/qualitative-psychologie/t-ws02

COELHO, A. (2003). Uma investigação centrada nas teorias práticas do educador em creche: Enquadramento e opções metodológicas. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *Actas do XII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF "A Formação de Professores à Luz da Investigação"* (pp. 971-976). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

COELHO, A., & NEVES, P. (2000). As representações sociais acerca da creche. *Psychologica*, *25*, 163-177.

COLE, M., & WERTSCH, J. V. (s.d.). *Beyond the individual-social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky*. Recuperado em 2002, Julho 3, de http://www.massey.ac.nz

COLE, P. M. (1994). Finding a path through the research maze. *The Qualitative Report*, *2*(1) [Publicação periódica em linha]. Recuperado em 2001, Fevereiro 2, de http://www.nova.edu/ssss/QR/BackIssues/QR2-1/cole.html

COLLINS, E. N., & MCGAHA, C. G. (2002). Create rewarding circle times by working with toddlers, not against them. *Childhood Education*, *78*(4), 194-199.

COMBES, B. (2001, Dezembro). *The early years revolution: Learning to know, to do, to be, to live together and to transform society begins at birth*. Comunicação apresentada no 'Congreso Eropeo da Asociación Mundial de Educadores Infantiles', Santiago de Compostela.

CONNELLY, F. M., & CLANDININ, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1994). A educação pré-escolar em Portugal - Parecer nº 1/94 (Relator João Formosinho). *Pareceres e Recomendações 1994*, vol.1. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1995). A expansão da educação pré-escolar: Análise de um projecto de decreto-lei do Ministério da Educação - Parecer nº 2/95 (Relator João Formosinho). *Pareceres e Recomendações 1995*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2003) [Coordenado por Teresa Vasconcelos] *Educação de infância em Portugal. Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão (Estudos e Relatórios).* Lisboa: Ministério da Educação.

CONSULTATIVE GROUP ON EARLY CHILDHOOD CARE AND DEVELOPMENT (1996). *Definitions of quality in ECCD. Coordinators' Notebook, nº 18.* Recuperado em 2001, Fevereiro 21, de http://www.ecdgroup.com

CORSARO, W. A. (2000). Early education, children's peer culture, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, *8*(2), 89-102.

CUFFARO, H. K. (1995). *Experimenting with the world: John Dewey and the early childhood classroom.* New York: Teachers College Press.

CULLEN, J. (1991). Metacognition and the young learner. *Australian Journal of Reading*, *14*(4), 339-348.

CURADO, A. P. (2000). *Profissionalidade dos docentes: Que Avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

D

DA ROS, D. A.; KOVACH, B. A. (1998). Assisting toddlers and caregivers during conflict resolutions: Interactions that promote socialization. *Childhood Education*, *75*(1), 25-30.

DAHLBERG, G., MOSS, P., & PENCE, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.

DALLI, C. (2002). Constructing identities: Being a 'mother' and being a 'teacher' during the experience of starting childcare. *European Early Childhood Education Research Journal*, *10*(2), 85-101.

DANIELS, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. New York: Routledge/Falmer.

DAVID, M., & APPELL, G. (2001). *Lóczy: An unusual approach to mothering*. Budapest: Novo-Type Kft. (Trabalho original em francês publicado em 1973).

DAY, D. E., & GOFFIN, S. G. (1994). Early childhood teacher education in context. In S. G. Goffin & D. E. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood education: Bringing practitioners into the debate* (pp. 1-14). New York: Teachers College Press.

DENZIN, N. (2000). The practices and politics of interpretation. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 897-922). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

DENZIN, N., & LINCOLN, Y. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

DILALLA, L. F. (1998). Daycare, child, and family influences on preschoolers' social behaviors in a peer play setting. *Child Study Journal*, *28*(3), 223-244.

DOLIOPOULOU, E. (1996). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices: How appropriate are they? *European Early Childhood Education Research Journal*, *4*(2), 33-48.

DWECK, C. S. (1995). Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*, (pp. 69-90). New York: Guilford Press.

DYE, J., SCHATZ, I., ROSENBERG, B., & COLEMAN, S. (2000). Constant comparison method: A kaleidoscope of data. *The Qualitative Report*, *4*(1/2). [Publicação periódica em linha]. Recuperado em 2001, Março 13, de http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-1/dye.html

E

EC CHILDCARE NETWORK (1996). *A review of services for young children in the European Union 1990-1995*. Brussels: European Commission Equal Opportunities Unit.

EDWARDS, C. P., & GANDINI, L. (2001a). Research as a partnership for learning together: Studying the growth of relationships inside the Nido. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 181-199). New York: Teachers College Press

EDWARDS, C. P., & GANDINI, L. (2001b). Conclusions for now, questions and directions for the future. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 216-225). New York: Teachers College Press.

EDWARDS, S. (2001, Dezembro). *Early childhood educators' perceptions of developmentally appropriate interactive multimedia software*. Comunicação apresentada na 'Australian Association for Research in Education Conference', Fremantle. Recuperado em 2002, Janeiro 23, de http://www.aare.edu.au/confpap.htm

ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nicholls Publishing Company.

ELBAZ, F. (1987). Teachers' knowledge of teaching: Strategies for reflection. In J. Smyth (Ed.), *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge* (pp. 45-53). London: Falmer Press.

ELBAZ, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, *23*(1), 1-19.

ELFER, P., & SELLECK, D. (1999). Children under three in nurseries: Uncertainty as a creative factor in child observations. *European Early Childhood Education Research Journal*, *7*(1), 69-82.

ELKIND, D. (1987). *Miseducation: Preschoolers at risk*. New York: Knopf.

EMDE, R. (1989). The infant's relationship experience: Developmental and affective aspects. In A. J. Sameroff & R. N. Emde (Eds.), *Relationship disturbances in early childhood* (pp. 33-51). New York: Basic.

EMDE, R. (2001) Foreward. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. *vii-xiii*). New York: Teachers College Press.

ERICKSON, F. (1989). Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In M. Wittrock (Org.), *La investigación de la enseñanza* (pp. 195-301) Barcelona: Paidós Educador. (Trabalho original em inglês publicado em 1986).

ERIKSON, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.

ERNEST, J. M. (2001). An alternate approach to studying beliefs about developmentally appropriate practices. *Contemporary Issues in Early Childhood, 2*(3), 337-353.

ESTRELA, M. T. (Org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

EVANS, E. D. (1982). Curriculum models and early childhood education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 107-134). New York: Macmillan Publishing Company.

F

FAGERHAUGH, S. Y. (1995). Analysing data for basic social processes. In B. Glaser (Ed.). *Grounded theory 1984-1994* (pp. 173-187). Mill Valley, CA: Sociology Press.

FAGOT, B. (1997). Attachment, parenting, and peer interactions of toddler children. *Developmental Psychology*, *33*(3), 489-499.

FALK, J. (1988). La situation des jeunes enfants des mères qui travaillent en Hongrie. *Enfance*, *41*(2), 35-46.

FALK, J. (1990). Le rapport enfant-adulte en pouponnière: Respect, sécurité, autonomie. *Enfance*, *43*(1), 45-49.

FALLONA, C., & JOHNSON, H. (2002). A teacher's and researcher's experiences with power and representation within the practical argument process. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *8*(2), 141-154.

FARQUHAR, S. (1995). *New theoretical challenges to current early childhood programme philosophy.* Research paper. Recuperado em 2001, Janeiro 23, de http://ecdu.govt.nz/where/research/4.2.5.html

FARQUHAR, S. (1999, Dezembro*). Research and the production of "worthwhile" knowledge about quality in early years education*. Comunicação apresentada na 'Australian Association for Research in Education Conference', Melbourne. Recuperado em 2002, Janeiro 2, de http://www.aare.edu.au/confpap.htm

FEIN, G. (1994). Preparing tomorrow's inventors. In S. G. Goffin, & D. E. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood education, Bringing practitioners into the debate* (pp. 135-145). New York: Teachers College Press.

FEIN, G., GARIBOLDI, A., & BONI, R. (1993). The adjustment of infants and toddlers to group care: The first 6 months. *Early Childhood Research Quarterly*, *8*, 1-14.

FEIN, G., & SCHWARTZ, P. M. (1982). Developmental theories in early education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 82-104). New York: Macmillan Publishing Company.

FELGUEIRAS, I., BAIRRÃO, J., & CASTANHEIRA, J. L. (1988). Introdução ao planeamento de acções integradas dos serviços para a infância : Tentativas existentes em Portugal. In R. Grácio (Ed.), *Integração de serviços para a infância: Metodologia de Projecto* (pp. 81-105). Lisboa: Fundação Aga Khan / Fundação Gulbenkian.

FENSTERMACHER, G. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, *20*, 3-56.

FERREIRA-ALVES, J., & GONÇALVES, O. (2001). *Educação narrativa do professor*. Coimbra: Quarteto.

FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunold.

FIELD, T. (1991). Quality infant day-care and grade school behavior and performance. *Child Development*, *62*, 863-870.

FLEER, M. (2002). Where do we put our research efforts? An investigation of the perceived research needs of early childhood professionals. *Contemporary Issues in Early Childhood, 3*(1), 19-37.

FLEER, M. (2003a). Post-Vygotskian lenses on western early childhood education: Moving the debate forward. *European Early Childhood Education Research Journal*, *11*(1), 55-78.

FLEER, M. (2003b). Early childhood education as an evolving 'community of practice' or as lived 'social reproduction': Researching the 'taken-for-granted'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *4*(1), 64-79.

FLEET, A., & PATTERSON, C. (2001). Professional growth reconceptualized: Early childhood staff searching for meaning. *Early Childhood Research & Practice*, *3*(2) [Publicação periódica em linha]. Recuperado em 2001, Dezembro 22, de http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/fleet.html

FONTANA, A., & FREY, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645-672). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

FORMAN, G. E., & FOSNOT, C. T. (1982). The use of Piaget's constructivism in early childhood education programs. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 185-211). New York: Macmillan Publishing Company.

FORMOSINHO, J. (1996a). A educação pré-escolar em Portugal. *Perspectivar Educação*, *2*, 9-18.

FORMOSINHO, J. (1996b, Maio). *As funções da educação pré-escolar e o papel do Estado na definição do serviço público nas escolas infantis*. Conferência apresentada no 1º Congresso 'Educação Hoje, A Educação Pré-Escolar – 1ª Etapa da Educação Básica' organizado pela Texto Editora, Lisboa.

FORMOSINHO, J. (1997). O contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar. *Inovação*, *10*(1), 21-36.

FORMOSINHO, J. (2002). A academização da formação de professores de crianças. *Infância e Educação, 4*, 19-35.

FRABBONI, F. (1998). A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didáctica. In M. Zabalza (Ed.), *Qualidade em educação infantil* (pp.63-92). Porto Alegre: ArtMed. (Trabalho original em espanhol publicado em 1996).

FRANKEL, K. A., & BATES, J. (1990). Mother-toddler problem solving: Antecedents in attachment, home behavior, and temperament. *Child Development*, *61*, 810-819.

FRASER, D. (1999). *QSR NUD*IST Vivo, Reference Guide*. Melbourne, Australia: Qualitative Solutions and Research Pty Ltda.

FREUD, A. (1968). *Le normal et le pathologique chez l'enfant*. Paris: PUF. (Trabalho original em inglês publicado em 1965).

FULLER, B., HOLLOWAY, S. D., & LIANG, X. (1996). Family selection of child-care centers: The influence of household support, ethnicity, and parental practices. *Child Development*, *67*, 3320-3337.

G

GAGE, N. (1977). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press.

GALARDINI, A., & GIOVANNI, D. (2001). Pistoia: Creating a dynamic, open system to serve children, families, and community. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 89-105). New York: Teachers College Press.

GALLUZZO, D., MATHESON, C., MOORE, J., & HOWES, C. (1988). Social orientation to adults and peers in infant child care. *Early Childhood Research Quarterly*, *3*, 417-426.

GANDINI, L. (2001). Reggio Emilia: Experiencing life in an infant-toddler. Interview with Cristina Bandavalli. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 55-66). New York: Teachers College Press

GANDINI, L., & EDWARDS, C. P. (Eds.) (2001). *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care.* New York: Teachers College Press.

GANDINI, L., & GOLDHABER, J. (2001). Two reflections about documentation. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 124-145). New York: Teachers College Press.

GASPAR, M. F. (1991a). Implicações da teoria sócio-maturacionista ou psicodinâmica no processo de desenvolvimento de um currículo em educação pré-escolar. *Psychologica*, *5*, 91-101.

GASPAR, M. F. (1991b). Os modelos curriculares behavioristas ou comportamentalistas em educação pré-escolar. *Psychologica*, *6*, 91-104.

GASPAR, M. F. (1998). (Re)conciliar o (irre)conciliável? As orientações curriculares para a educação pré-escolar e a teoria de Vygostsky. In Núcleo de Análise e Intervenção Educacional (Ed.), *Ensaios de homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp. 347-354). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

GASPAR, M. F. (1999). *Projecto Mais Pais – Factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: O nome dos números e o envolvimento dos pais*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

GENISHI, C. (Ed.) (1992). *Ways of assessing children and curriculum*: *Stories of early childhood practice*. New York: Teachers College Press.

GERGEN, M., & GERGEN, K. (2000). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1025-1046). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

GHEDINI, P. (2001). Change in Italian national policy for children 0-3 years old and their families: Advocacy and responsibility. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 38-45). New York: Teachers College Press.

GIMENO, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

GIOVANNI, D. (2001). Traces of childhood: A child's diary. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 146-151). New York: Teachers College Press.

GIRALOMETTO, L., & WEITZMAN, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, *33*(4), 268-276.

GLASER, B. (1978). Theoretical sensivity: Advances in the methodology of grounded theory. San Francisco: Sociology Press.

GLASER, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

GLASER, B. (1995) (Ed.). *Grounded theory 1984-1994*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

GLASER, B. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill: Valey: Sociology Press.

GLASER, B. (2002a). Constructivist grounded theory? *Forum: Qualitative Social Research 3*(3) [Publicação periódica em linha]. Recuperado em 2002, Novembro 23, de http//qualitative-research.net/fqs.

GLASER, B. (2002b). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, *1*(2) [Publicação periódica em linha]. Recuperado em 2002, Dezembro 12, de http://www.ualberta.ca/~ijqm/

GLASER, B., & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

GOETZ, J. P., & LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata. (Trabalho original em inglês publicado em 1984).

GOFFIN, S. G. (1989). How well do we respect the children in our care? *Childhood Education*, *66*, 68-74.

GOLDSCHMIED, E., & JACKSON, S. (1994). *People under three: Young children in day care*. London: Routledge.

GOMES PEDRO, J. C. (1985). *A relação mãe-filho: Influência do contacto precoce no comportamento da díade*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

GOMES, J. F. (1986). *A Educação infantil em Portugal*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.

GONZALEZ-MENA, J. (2001). Cross-cultural infant care and issues of equity and social justice. *Contemporary Issues in Early Childhood, 2*(3), 368-371.

GONZALEZ-MENA, J., & EYER, D. (1989). *Infants, toddlers and caregivers*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

GOODFELLOW, J. (2001, Dezembro). *Reframing early education: What do parents value for their children*. Comunicação apresentada na 'Australian Association for Research in Education Conference', Fremantle. Recuperado em 2002, Fevereiro 17, de http://www.aare.edu.au/confpap.htm

GOODFELLOW, J. (2003). Practical wisdom in professional practice: The person in the process. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *4*(1), 48-63.

GOODMAN, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching & Teacher Education*, *4*, 121-137.

GOOSSENS, F. A., & MELHUISH, E. C. (1996). On ecological validity of measuring the sensivity of professional caregivers: The laboratory versus the nursery. *European Journal of Psychology of Education*, *11*(2), 169-176.

GOOSSENS, F. A., & VAN IJZENDOORN M. H. (1990). Quality of infants? Attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, *61*, 832-837.

GOULDING, C. (1999). *Grounded theory: Some reflections on paradigm, procedures and misconceptions*. University of Wolverhampton. Working Paper Series June 1999. Recuperado em 2003, Outubro 12, de

http://asp2.wlv.ac.uk/wbs/documents/mrc/Working%20Papers%201999/WP006-99%20Goulding.pdf

GREENBERGER, E., & O'NEIL, R. (1992). Maternal employment and perceptions of young children: Bronfenbrenner et al. revisited. *Child Development*, *63*, 431-448.

GREENSPAN, S. (1989). The development of the ego. In S. Greenspan & G. Pollack (Eds.), *The course of life: Infancy* (pp. 85-164). Madison: International University Press.

GREENWOOD, D. J., & LEVIN, S. (2000). Reconstructing relationships between universities and society through action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 85-106). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

GUDMUNDSDOTTIR, S. (1996). The teller, the tale, and the one being told: The narrative nature of the research interview. *Curriculum Inquiry*, *26*(3), 293-306.

GUDMUNDSDOTTIR, S. (1998a, Abril). *The language of practice*. Comunicação apresentada na 'Annual Meeting of the American Educational Research Association', San Diego.

GUDMUNDSDOTTIR, S. (1998b, Junho). *Narratives and narrative inquiry*. Comunicação apresentada no 'Fourth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory', Aarhus, Dinamarca.

GUDMUNDSDOTTIR, S. (2001). Narrative research on school practice. In V. Richardson (Ed.), *Fourth handbook for research on* teaching (pp. 226-240). New York: Macmillan Publishing Company.

GUÉGUEN, C., & LEVEAU, H. T. (1984). *Rendez-vous à la crèche*. Toulouse: Privat.

GUYTON, S., & TERRENI, L. (Coords.) (2001). Whiria te ao tamariki: Infants and toddlers. Recuperado em 2003, Novembro 3, de http://www.ecdu.govt.nz/publications/research.html

H

HABERMAN, M. (1988). Gatekeepers to the profession. In B. Spodek, O. Saracho & D. Peters (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 84-92). New York: Teachers College Press.

HADDAD, L. (2002). *An integrated approach to early childhood education and care*. Early Childhood and Family Policy Series nº 3. Paris: UNESCO.

HAIG, B. D. (1995). *Grounded theory as scientific method*. Canterbury University, 1996-2001, Philosophy of Education Society. Recuperado em 2002, Fevereiro 1, de http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/95_docs/haig.html

HAMILTON, C. (1994). Moving beyond an initial level of competence as an infant teacher. In S. G. Goffin & D. E. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood education: Bringing practitioners into the debate* (pp. 75-85). New York: Teachers College Press.

HAMILTON, C. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, *71*(3), 690-694.

HANDAL, G., & LAUVAS, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in practice*. Milton Keynes: SRHE and Open University Educational Enterprises.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança:O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill. (Trabalho original em inglês publicado em 1994).

HARKNESS, S. (1992). Cross-cultural research in child development: A sample of the state of art. *Developmental Psychology*, *28*(4), 622-625.

HARLOW, H. (1976). A natureza do amor. In L. Socza (Ed.), *As ligações infantis* (pp. 79-104). Lisboa: Bertrand.

HARMS, T. (1993). The assessment of quality in child care settings. In *Encontro sobre Educação Pré-escolar*, (pp. 63-77). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HARMS, T., & CLIFFORD, R. (1993). Studying educational settings. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 477-492). New York: Macmillan Publishing Company.

HATCH, A., BOWMAN, B., JOR'DAN, J. R., MORGAN, C. L., HART, C., SOTO, L. D., LUBECK, S., & HYSON, M. (2002). Developmentally appropriate practice: Continuing the dialogue. *Contemporary Issues in Early Childhood, 3*(3), 439-457.

HEGLAND, S. M., & RIX, M. K. (1990). Aggression and assertiveness in kindergarten children differing in day care experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, *5*, 105-116.

HEWITT, B., & MALONEY, C. (2000). Malaysian parents' ideal and actual perceptions of pre-school education. *International Journal of Early Years Education*, *8*(1), 83-92.

HO, B. T., & TOH, K. A. (2000, Dezembro). *Case studies of beginning teachers: Their struggles, knowledge and beliefs.* Comunicação apresentada na 'Australian Association for Research in Education Conference', Sydney. Recuperado em 2002, Janeiro 6, de http://www.aare.edu.au/confpap.htm

HONIG, A. S. (1999). How babies use gestures to communicate. *Scholastic Early Childhood Today*, *[13/14]*(2), 22-23.

HONIG, A. S., & LALLY, J. R. (1988). Behavior profiles of experienced teachers of infants and toddlers. *Early Child Development and Care*, *33*, 181-199.

HOPKINS, J. (1988). Facilitating the development of intimacy between nurses and infants in day nurseries. *Early Child Development and Care*, *33*, 99-111.

HOW ARE THE CHILDREN? Report on early childhood development and learning (1999). Recuperado em 2002, Maio 23, de http://www.ed.gov/pubs/How_Children/html

HOWES, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, *26*(2), 292-303.

HOWES, C., & HAMILTON, C. (1992a). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*, *63*, 859-866.

HOWES, C., & HAMILTON, C. (1992b). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, *63*, 867-879.

HOWES, C., & HAMILTON, C. (1993). Child care for young children. In Spodek (Ed.) *Handbook of research on the education of young children* (pp. 322-336). New York: Macmillan Publishing Company.

HOWES, C., PHILLIPS, D. A., & WHITEBOOK, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, *63*, 449-460.

HOWES, C., RODNING, C., GALLUZZO, D. C., & MYERS, L. (1988). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, *3*, 403-416.

HUJALA-HUTTUNEN, E. (1996). Day care in the USA, Russia and Finland: Views from parents, teachers and directors. *European Early Childhood Education Research Journal*, *4*(1), 33-47.

HUTCHISON, B. L (1994). The value of developmentally appropriate practice for all children. In S. G. Goffin & D. E. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood education: Bringing practitioners into the debate* (pp 146-155). New York: Teachers College Press.

I - J

IRVINE, S. (2002, Novembro). *Parent conceptions of their role in early childhood education and care public policy and service development*. Comunicação apresentada no Simpósico 'Current Issues in Phenomenology', Canberra. Recuperado em 2003, Outubro 10, de http://www.anu.edu.au/cedam/ilearn/syposium/Irvine.doc

ISABELLA, R. A., BELSKY, J., & VON EYE, A. (1989). Origins of infant-mother attachment: An examination of interactional synchrony during the infant's first year. *Developmental Psychology*, *25*(1), 12-21.

ISENBERG, J. P. (1990). Teachers' thinking and beliefs and classroom practice. *Childhood Education*, *66*, 322-327.

JAEGER, E., & WEINRAUB, M. (1990). Early nonmaternal care and infant attachment: In search of process. *New Directions for Child Development*, *49*, 71-90.

JANESICK, V. (2000). The choreography of qualitative research design. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 379-399). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

JOHNSON, M. H. (2000). Functional brain development in infants: Elements of an interactive specialization framework. *Child Development*, *71*(1), 75-81.

JONES, E. (1995). Foreward. In C. A. WIEN, *Developmentally appropriate practice in "real life": Stories of teacher practical knowledge* (pp. vii-ix). New York: Teachers College Press.

JONES, I., & GULLO, D. F. (1999). Differential social and academic effects of developmentally appropriate practices and beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, *14*(1), 26-35.

K

KAGAN, D. (1988). Teaching as clinical problem solving: A critical examination of the analogy and its implications. *Review of Educational Research*, *58*(4), 482-505.

KAGAN, S. L. (2001, Junho). *Starting Strong: Conundrums and opportunities of the OECD Report*. Comunicação apresentada na 'Starting Strong: Early Childhood Education and Care International Conference', Stockholm. Recuperado em 2001, Julho 3, de http://www.oecd.org

KALEKIN-FISHMAN, D. (2002). Looking at interviewing: From "just talk" to meticulous method. *Forum: Qualitative Social Research 3*(4) [Publicação periódica em linha]. Recuperado em 2002, Dezembro 12, de http//qualitative-research.net/fqs

KATZ, L. & CHARD, S. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

KATZ, L. (1988). Where is early childhood education as a profession? In B. Spodek, O. Saracho & D. Peters (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 75-83). New York: Teachers College Press.

KATZ, L. (1994a). Knowledge of child development and the competence of developing teachers. In S. G. Goffin & D. E. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood education: Bringing practitioners into the debate* (pp. 124-128). New York: Teachers College Press.

KATZ, L. (1994b). Developmental approach to the education of young children. In *Actas da Conferência Re-descobrir a Criança* (pp. 55-63). Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

KATZ, L. (1995). The developmental stages of teachers. In L. Katz (Ed.), *Talks with teachers of young children* (pp. 203-210). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

KATZ, L. (1998). Cinco perspectives sobre a qualidade. In Ministério da Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 13-40). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

KATZ, L. (1999). International perspectives on early childhood education: Lessons from my travels. *Early Childhood Research & Practice*, *1*(1) [Publicação periódica em linha]. Recuperado em 2000, Janeiro 15, de http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/katz.html

KATZ. L., & MCCLELLAN, D. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

KELLY, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.

KINACH, B. M. (1995). *Grounded theory as scientific method: Haig-inspired reflections on educational research methodology*. Recuperado em 2002, Fevereiro 20, de http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/95docs/kinach.html

KLEIN, M. (1932). *The psycho-analysis of children*. London: Hogarth Press.

KOCHANSKA, G. (1990). Maternal beliefs as long-term predictors of mother-child interaction and report. *Child Development*, *61*, 1934-1943.

KOCHANSKA, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: Implications for early socialization. *Child Development*, *68*(1), 94-112.

KOVACH, B. A., & DA ROS, D. A. (1998). Respectful, individual, responsive caregiving for infants in group settings. *The Education Digest*, *64*(2), 45-49.

KOWALSKI, K., PRETTI-FRONCZAK, K., & JOHNSON, L. (2001). Preschool teachers' beliefs concerning the importance of various developmental skills and abilities. *Journal of Research in Childhood Education*, *16*(1), 5-14.

KRAMER, J. F. (1994). Defining competence as readiness to learn. In S. G. Goffin & D. E. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood education: Bringing practitioners into the debate* (pp. 29-36). New York: Teachers College Press.

KVALE, S. (1996) *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

L

LAEVERS, F. (Ed.) (1994). *The Leuven involvement scale for young children LIS-YC*: Manual. Leuven: Centre for Experiential Education.

LAEVERS, F. (1997). Assessing the quality of childcare provision: "Involvement" as criterion. *Researching Early Childhood*, *3*, 151-165.

LAEVERS, F. (2000). Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach. *Early Years*, *20*(2), 20-29.

LAEVERS, F. (2003). Experiential education: Making care and education more effective through well-being and involvement. In F. Laevers, & L. Heylen (Eds), *Involvement of children and teacher style: insights from an international study on experiential education* (pp. 13- 24) . Leuven: Leuven University Press.

LAEVERS, F., LEIJNEN, A., & VEULEMANS, K. (2001). *The Leuven involvement scale for young toddlers (Draft 2001).* Texto policopiado.

LAIR, H. A., & ERWIN, E. (2000). Working perspectives within feminism and early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *1*(2), 153-170.

LALANDA, M. C., & ABRANTES, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 41-61). Porto: Porto Editora.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (1986). Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro.

LALLY, J. R. (1995). The impact of child care policies and practices on infant/toddler identity formation. *Young Children*, *51*(1), 58-67.

LALLY, J. R. (2001). Infant care in the United States and how the Italian experience can help. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 15-22) New York: Teachers College Press.

LALLY, J. R., GRIFFIN, A., FENICHEL, E., SEGAL, M., SZANTON, E., & WEISSBOURD, B. (1997). Developmentally appropriate practice for infants and toddlers. In S. Bredekamp e C. Copple (Eds.), *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (pp. 55-94). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

LAMB, M., & STERNBERG, K. (1990). Do we really know how day-care affects children? *Journal of Applied Developmental Psychology*, *11*, 351-379.

LEAVITT, R. L. (1994). *Power and emotion in infant-toddler day care*. Albany: State University of New York Press.

LEAVITT, R. L., & EHEART, B. K. (1985). *Toddler day care. A guide to responsive caregiving*. Lexington, Massachusetts: Lexington Books.

LEBOVICI, S., & SOULÉ, M. (1977). *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*. Paris: P.U.F.

LEE, K. (1996). A study of teacher responses based on their conceptions of intelligence. *Journal of Classroom Interaction*, *31*(2), 1-12.

LESSARD-HÉRBERT, M., GOYETTE, G., & BOUTIN, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LEVY, T. (1997). *Investigação em educação*. Recuperado em 2001, Setembro 20, de http://www.edu.fc.ul.pt

LINCOLN, Y., & DENZIN, N. (2000). The seventh moment: Out of the past. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1047-1065). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

LEWIS, M., FEIRING, C., & ROSENTHAL, S. (2000). Attachment over time. *Child Development*, *71*(3), 707-720.

LINCOLN, Y., & GUBA, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

LISTON, D. P., & ZEICHNER, K. M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata. (Trabalho original em inglês publicado em 1990).

LOUREIRO, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições ASA.

LUBECK, S. (1994). "Women's work". In S. G. Goffin & D. E. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood education: Bringing practitioners into the debate* (pp. 205-210). New York: Teachers College Press.

LUBECK, S. (1998). Is DAP for everyone? A response. *Childhood Education*, *74*(5), 299-301.

LYTLE, S., & COCHRAN-SMITH, M. (1992). Teacher research as a way of knowing. *Harvard Educational Review*, *62*(4), 447-474.

M

MAGALHÃES, J. P. (1997). Um contributo para a história da educação de infância em Portugal. In M. Pinto & M. J. Sarmento (Eds.), *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 115-145). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

MAGINI, G., & GANDINI, L. (2001). Inclusion: Dario's story. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 152-163). New York: Teachers College Press.

MALLORY, B. L., & NEW, R. S. (Eds.). (1994). *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education*. New York: Teachers College Press

MANTOVANI, S. (2001a). Infant-toddler centers in Italy: Tradition and innovation. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 23-37). New York: Teachers College Press.

MANTOVANI, S. (2001b). Milan: Meeting new kinds of family needs. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 67-77). New York: Teachers College Press.

MANTOVANI, S., & MUSATTI, T. (1996). New educational provision for young children in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, *11*(2), 119-128.

MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del professor*. Barcelona: Ediciones CEAC.

MARCELO, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original em espanhol publicado em 1995).

MARLAND, P. (1993a, Novembro). *Teachers' knowledge of students: A significant domain of practical knowledge?* Comunicação apresentada na 'Australian Association for Research

in Education Conference', Fremantle. Recuperado em 2002, Janeiro 5, de http://www.aare.edu.au/confpap.htm

MARLAND, P. (1993b, Novembro). *The practical knowledge base of effective teachers of junior secondary science and mathematics*. Comunicação apresentada na 'Australian Association for Research in Education Conference', Fremantle. Recuperado em 2002, Janeiro 5, de http://www.aare.edu.au/confpap.htm

MARLAND, P. (1995). Implicit theories of teaching. In I. W. Anderson (Ed.), *International encyclopaedia of teaching and teacher education* (pp. 131-136), Oxford, U.K: Pergamon.

MARLAND, P. (1998). Teachers' practical theories: Implications for preservice teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, *1*(2), 15-23.

MARLATT, E. A. (2001). Measuring practical knowledge among prospective and current teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, *146*(4), 331-347.

MARSH, C. (1997). Adult roles and interactions: The ways in which educarers establish and maintain effective relationships with children and their parents with particular consideration of the key work system. In L. Abbott & J. Gillen (Eds.), *Educare for the under threes: Identifying need and opportunity* (pp. 22-34). Manchester: The Manchester Metropolitan University.

MARSHALL, C. S. (1999). Constructing knowledge about teaching and learning in early childhood teacher education because of a partnership. *Education*, *119*(3), 400-407.

MARTINEZ, K. (1998). Preservice teachers adrift on a sea of knowledges. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *26*(2), 97-106.

MARTINS, P. C. (1997). Planificação da actividade e tomada de consciência na criança: Observação da interacção adulto-criança em contexto de educação pré-escolar. In M. Pinto & M. J. Sarmento (Eds.), *As Crianças: Contextos e identidades* (pp. 149-216). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

MAYER, D., & MARLAND, P. (1997). Teachers' knowledge of students: A significant domain of practical knowledge? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *25*(1), 17-34.

MAZET, P. (1993). Les interactions entre le bébé et ses partenaires: Quelques réflexions sur leur évaluation. *Neuropsychiatrie de L'Enfance*, *41*(3-4), 126-133.

MCCOLLUM, J. A., & MCBRIDE, S. L. (1997). Ratings of parent-infant interaction: Raising questions of cultural validity. *Topics in Early Childhood Special Education*, *17*, 494-519.

MCLEOD, L. (2000). Early childhood practitioner research in New Zealand: Why? how? when? where? and with whom? *International Journal of Early Childhood*, *32*(1), 20-25.

MCMULLEN, M. B. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP and walk the DAP walk. *Journal of Research in Childhood Education*, *13*(2), 216-230.

MCMULLEN, M. B., & ALAT, K. (2002). Education matters in the nurturing of the beliefs of preschool caregivers and teachers. *Early Childhood Research & Practice*, *4*(2) [Publicação periódica em linha]. Recuperado em 2002, Setembro 23, de http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/mcmullen.html

MEIJER, P.C., VERLOOP, N., & BEIJAARD, D. (2001). Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, *94*(3), 171 -186.

MELHUISH, E. C. (1996). European research on preschool education and care. *European Journal of Psychology of Education*, *11*(2), 115-117.

MELHUISH, E. C., & MOSS, P. (1991). Current and future issues in policy and research. In E. C. Melhuish & P. Moss (Eds.), *Day care for young children* (pp. 199-215). London: Tavistock/Routledge.

MEYERS, R. G. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en lationoamérica y el caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. *Revista Ibero-Americana de Educación*, *22*, 17-39. Versão electrónica. Recuperado em 2002, Maio 13, de http://www.campus,oei.org/revista.htm

MILLER, P. (1991). Linking theory to intervention practices with preschoolers and their families: Building program integrity. *Journal of Early Intervention*, *15*(4), 315-325.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996). *Educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997a). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997b). *Legislação.* Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

MORIARTY, V., & BLATCHFORD, I. S. (1998). Early childhood educators' perceptions of the U.K. desirable outcomes for the children's learning: A research study on the policy implications. *International Journal of Early Childhood*, *30*(1), 56-64.

MOSS, P. (1996). Defining objectives in early childhood services. *European Early Childhood Education Research Journal*, *4*(1), 17-31.

MOSS, P. (2001, Junho). *Beyond early childhood education and care*. Comunicação apresentada na 'Starting Strong: Early Childhood Education and Care International Conference', Stockholm. Recuperado em 2001, Julho 7, de http://www.oecd.org

MOSS, P. (Ed.) (2002a). WP3 mapping of care services and the care Workforce: Consolidated report. Care Work in Europe, *Current understandings and future directions*. European Commission.

MOSS, P. (Ed.) (2002b). WP4 surveying demand, supply and use of care: Consolidated report. Care Work in Europe, *Current understandings and future directions*. European Commission.

MOSS, P. (2002c, Maio). *Workforce issues in early childhood education and care*. Comunicação apresentada no congresso international 'Developments in Early Childhood Education and Care', Columbia University, New York. Recuperado em 2002, Junho 12, de http://www.columbia.edu/cu/childpolicy/moss.pdf

MOSS, P. (2002d). Time to say farewell to 'early childhood'? *Contemporary Issues in Early Childhood, 3*(3), 435-438.

MOSS, P., DAHLBERG, G., & PENCE, A. (2000a). Getting beyond the problem with quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, *8*(2), 103-115.

MOSS, P., DAHLBERG, G., & PENCE, A. (2000b). Getting beyond the problem with quality (reply to Miguel Zabalza). *European Early Childhood Education Research Journal*, *8*(2), 119-120.

MOURAS, M. J., & BALLEYGUIER, G. (1992). *Behavioural adaptation to nursery school according to early day care*. Comunicação apresentada na 'Vth European Conferençe on Developmental Psychology', Sevilha.

MUCHMORE, J. A. (2001). The story of "Anna": A life story of the literacy beliefs and teaching practices of an urban high school English teacher. *Teacher Education Quarterly*, *28*(3), 89-110.

MULLEN, P., & REYNOLDS, R. (1978). The potential of grounded theory for health education research: Linking theory to practice. *Health Education Monographs*, *6*(3), 280-294.

MUNBY, H., & RUSSELL, T. (1992). Frames for reflection: An introduction. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 1-8). London: Falmer Press.

MUNN, P. (1994). Perceptions of teaching and learning in pre-school centres. In M. Hughes (Ed.), *Perceptions of teaching and learning*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.

MUSATTI, T., & MAYER, S. (2001). Knowing and learning in an educational context: A study in the infant-toddler centers of the city of Pistoia. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 167-180). New York: Teachers College Press.

MUZEVICH, K. (1999). *Emergent writing in the kindergarten classroom: Teachers' beliefs and practices*. Dissertação de doutoramento. Widener University, The Center for Education, USA.

N

NABUCO, M. (1997). Três currículos de educação pré-escolar em Portugal. *Inovação*, *10*(1), 73-87.

NABUCO, M., & PRATES, S. (2002). Melhoria da qualidade em educação de infância "a partir de dentro". *Infância e Educação*, *5*, 29-42.

NABUCO, M., & PRATES, S. (2003). Improving the quality of early childhood education from "within". In F. Laevers, & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education* (pp. 43-59). Leuven: Leuven University Press.

NELSON, R. F. (2000). Personal and environmental factors that Influence early childhood teachers' practices. *Journal of Instructional Psychology*, Junho. Recuperado em 2001, Março 13, de http://www.findarticles.com/

NESPOR, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching.*Journal of Curriculum Studies*, *19*(4), 317-328.

NEW, R. (1999). What should children learn? Making choices and taking chances. *Early Childhood Research & Practice*, *1*(2) [Publicação periódica em linha]. Recuperado em 2001, Janeiro 23, de http://ecrp.uiuc.edu/v1n2/new.html

NEW, R. (2001). Quando c'e' figli (When there are children): Observations on Italian early childhood. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 200-215). New York: Teachers College Press.

NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, *68*(5), 860-879.

NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (1998). Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, *69*(4), 1145-1170.

NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (1999). Child care and mother-child interaction in the first 3 years of life. *Developmental Psychology*, *35*(6), 1399-1413.

NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, *71*(4), 960-980.

NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (s.d.). *The NICHD Study of Early Child Care: Public information and communications branch*. Recuperado em 2003, Dezembro 1, de http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/earlychildcare.htm

NISBETT, R., & ROSS, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

NIZA, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.

NOVINGER, S., & O'BRIEN, L. (2003). Beyond 'boring, meaningless shit' in the academy: Early childhood teacher educators under the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *4*(1), 3-31.

NÓVOA, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

O

OBERHUEMER, P. (2000). Conceptualizing the professional role in early childhood centers: Emerging profiles in four European countries. *Early Childhood Research & Practice*, *3*(2) [Publicação periódica em linha]. Recuperado em 2001, Abril 23, de http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/Oberhuemer.html

O'BRIEN, L. M. (2000). Engaged pedagogy: One alternative to 'indoctrination' into DAP. *Childhood Education, 76*(5), 283-288

OECD (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: Education and Training Division.

OJALA, M. (2000). Parent and teacher expectations for developing young children: A cross-cultural comparison between Ireland and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, *8*(2), 39-61.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1996a). A construção social da moralidade pela criança pequena: O contributo do Projecto Infância na sua contextualização do modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação pé-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1996b). A Contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 49-92). Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000a). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação*, *1*, 153-173.

OLIVEIRA FORMOSINHO, J. (2000b). O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes. *Infância e Educação*, *2*, 109-124.

OLSON, G. (1994). Preparing early childhood educators for constructivist teaching. In S. G. Goffin & D. E. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood education: Bringing practitioners into the debate* (pp. 37-47). New York: Teachers College Press.

P

PACHECO, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

PAJARES, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307-332.

PANDIT, N. R. (1996). The creation of theory: A recent application of the grounded theory method. *The Qualitative Report 2*(4) [Publicação periódica em linha]. Recuperado em 2001, Janeiro 23, de http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html

PARIS, C. (1993). *Teacher agency and curriculum making in classrooms*. New York: Teachers College Press.

PASCAL, C., & BERTRAM, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 1997).

PASCAL, C., & BERTRAM, T. (2003). The effective early learning project: The quality of adult engagement in early childhood settings in the UK. In F. Laevers, & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education* (pp. 77-91). Leuven: Leuven University Press.

PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury, CA: Sage Publications.

PENN, H. (1999). *How should we care for babies and toddlers? An analysis of practice in out-of-home care for children under three*. Toronto: Childcare Resource & Research Unit.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). Paradigmas contemporâneos de investigación didáctica. In J. Gimeno e A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 95-138). Madrid: Akal.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993a). Enseñanza para la comprensión. In J. Gimeno & A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114). Madrid: Ediciones Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993b). Comprender la enseñanza en la escuela: Modelos metodológicos de investigación educativa. In J. Gimeno & A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115-136). Madrid: Ediciones Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993c). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión: Diferentes perspectivas. In J. Gimeno & A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Ediciones Morata.

PERFIL GERAL DE DESEMPENHO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA E DOS PROFESSORES DOS ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO. (2001). Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto

PERFIS ESPECÍFICOS DE DESENPENHO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA E DO PROFESSOR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO (2001). Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto.

PETERS, D. (1988). The child development associate credential and the educationally disenfranchised. In B. Spodek, O. Saracho & D. Peters (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 93-104). New York: Teachers College Press.

PETERS, D. (1993). Trends in demographic and behavioral research on teaching in early childhood settings. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 493-505). New York: Macmillan Publishing Company.

PETROGIANNIS, K., & MELHUISH, E. C. (1996). Aspects of quality in Greek day care centres. *European Journal of Psychology of Education*, *11*(2), 177-191.

PHILLIPS, D. (1995). Giving voice to young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, *3*(2), 5-14.

PHILLIPS, D., & HOWES, C. (1987). Indicators of quality in child care: Review of the research. In D. Phillips (Ed.), *Quality in child care: What does research tell us*? (pp. 1-19). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

PHILLIPS, D., MCCARTNEY, K., & HOWES, C. (1987). Selective review of infant day care research: A cause for concern. *Zero to Three*, *8*(3), 18-20.

PIANTANIDA, M, TANANIS, C., & GRUBS, R. (2002, Janeiro). *Claiming grounded theory for practice-based dissertation research: A think piece*. Comunicação apresentada na '2002 Conference on Interdisciplinary Qualitative Studies', Athens, Georgia. Recuperado em 2003, Outubro 21, de http://www.coe.uga.edu/quig/proceedings/Quig02_Proceedings/claim.pdf

PINTO, M. (1997). A infância como construção social. In M. Pinto & M. J. Sarmento (Eds.) *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 33-73). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

PIRES, A. (2001). Introdução à grounded theory. In A. Pires (Ed.), *Crianças (e pais) em risco* (pp. 41-63). Lisboa: ISPA.

PORTUGAL, G. (1990). Experienciação contextual e desenvolvimento interpessoal de bebés. In J. Tavares & A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão* (pp. 27-34). Aveiro: Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.

PORTUGAL, G. (1995). *Experienciação da creche: Um contributo para uma abordagem ecológica da 'adaptação da criança'*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.

PORTUGAL, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

PORTUGAL, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação, 1*, 85-106.

PORTUGAL, G., & SANTOS, P. (2003). Enabling and empowering early interventions professionals: A reflective practice based on experiential education. In F. Laevers, & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education* (pp. 129-142). Leuven: Leuven University Press.

POST, J., & HOHMANN, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original em inglês publicado em 2000).

PRAWAT, R. (1992) Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, *100*(3), 354-395.

PROENÇA, M. C. (1993). *O trabalho de projecto como estratégia pedagógica*. Texto policopiado.

PROJECTO ALCÁCER (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PRUAÑO, A. P. (2001, Dezembro). *Care and teaching as central tasks in Spanish early childhood educational provision: An institutionalist framework as an alternative for understanding them*. Comunicação apresentada no 'Congreso Eropeo da Asociación Mundial de Educadores Infantiles', Santiago de Compostela.

PURIOLA, A. M. (2002). The multiple faces of everyday life: Frame analysis of early childhood practices. *European Early Childhood Education Research Journal*, *10*(2), 31-47.

R

RAMALHO, B. L., NUÑEZ, I. B., & GAUTHIER, C. (2000). *Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor/a: Uma experiência centrada na formação continuada*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado em 2001, Junho 7, de http://www.clacso.edu.ar

RATHS, J. (2001). Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research & Practice*, *3*(1). [Publicação periódica em linha]. Recuperado em 2001, Dezembro 3, de http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html

RECCHIA, S. L., & LOIZOU, E. (2002). Becoming an infant caregiver: Three profiles of personal and professional growth. *Journal of Research in Childhood Education*, *16*(2), 133-147.

RIBEIRO, E. (2000). *Identidade na criança e práxis na educação pré-escolar: Conceptualizações de dois grupos de educadores de infância*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

RIBEIRO, E. (2004). Perspectivas em torno do(s) conceitos de criança e suas implicações pedagógicas. *Infância e Educação*, *6*, 45-60.

RICHARDS, L. (1999). *Using Nvivo in qualitative research*. Melbourne, Australia: Qualitative Solutions and Research Pty Ltda.

RICHARDSON, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 923-948). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

RINALDI, C. (1993). The emergent curriculum and social constructivism. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 101-111). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

RINALDI, C. (2001). Reggio Emilia: The image of the child and the child's environment as a fundamental principle. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 49-54). New York: Teachers College Press.

ROER-STRIER, D. (1996). Ecological study of child care quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, *4*(2), 77-88.

ROLDÃO, M. C. (1994). *O pensamento concreto da criança: Uma perspectiva a questionar o currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ROSENTHAL, M. K. (2003). Quality in early childhood education and care: A cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal*, *11*(2), 101-116.

ROSS, E. W.; CORNETT, J. W., & MCCUTCHEON, G. (1992). Teacher personal theorizing and research on curriculum and teaching. In E. W. Ross, J. W. Cornett & G. McCutcheon (Eds.). *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 3-18). New York: State University of New York Press.

ROULSTON, K. (1999, Dezembro). *Analysing the interviewer's work in generating research data.* Comunicação apresentada na 'Australian Association for Research in Education Conference', Melbourne. Recuperado em 2002, Janeiro 2, de http://www.aare.edu.au/confpap.htm

ROWE, D., EARLY, B., & LOUBIER, D. (1994). Facilitating the distinctive role of infant and toddler teachers. In S. G. Goffin & D. E. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood education: Bringing practitioners into the debate*, (pp. 17-28). New York: Teachers College Press.

RUSSELL, T., & MUNBY, H. (Eds.) (1992). *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London: Falmer Press.

RUTTER, M. (1979). Maternal deprivation, 1972-1978: New findings, new concepts, new approaches. *Child Development*, *50*, 283-305.

S

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SAMEROFF, A .J., & EMDE, R. N. (Eds.) (1989). *Relationship disturbances in early childhood*. New York: Basic.

SAMIK-IBRAHIM, R .M. (2000). Grounded theory methodology as the research strategy for a developing country. *Forum: Qualitative Social Research, 1*(1) [Publicação periódica em linha]. Recuperado em 2001, Janeiro 23, de http//qualitative-research.net/fqs

SANDERS, D., & MCCUTCHEON, G. (1986). The development of practical theories of teaching, *Journal of Curriculum and Supervision*, *2*(1), 50-67.

SANTOS, P., & PORTUGAL, G. (2002). Avaliação processual da qualidade em educação: Um contributo experiencial para uma escola inclusiva. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas, Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 201-220). Aveiro: Universidade de Aveiro.

SARMENTO, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores: Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.

SARMENTO, M. J., & PINTO, M. (1997). As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto & M. J. Sarmento (Coords.), *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 9-30). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

SARMENTO, T. (1999). *Percursos identitários de educadoras de infância em contextos diferenciados*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

SCHINDLER, P. J., MOELY, B. E., & FRANK, A. L. (1987). Time in day care and social participation of young children. *Developmental Psychology*, *23*, 255-261.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

SCHÖN, D. (Ed.) (1991). *The reflective turn*. New York: Teachers College Press.

SCHOONMAKER, F. (2002). *'Growing up' teaching: From personal knowledge to professional knowledge*. New York: Teachers College Press.

SCHOONMAKER, F., & RYAN, S. (1996). Does theory lead to practice? Teachers' constructs about teaching: Top-down perspectives. *Advances in Early Education and Day Care*, *8*, 117-151.

SCHULTZ, T. (1994). Listening to teachers to improve the profession. In S. G. Goffin & D. E. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood education: Bringing practitioners into the debate*, (pp. 66-71). New York: Teachers College Press.

SCHWANDT, T. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 189-213). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

SCHWEINHART, L. J. (1997). Elements of early childhood program quality in developing countries. In M. E. Young (Ed.), *Early child development: Investing in the future* (pp. 232-242). New York: Elsewier.

SEIFER, R., SCHILLER, M., SAMEROFF, A. J., RESNICK, S., & RIORDAN, K. (1996). Attachment, maternal sensivity, and infant temperament during the first year of life. *Developmental Psychology*, *32*(1), 12-25.

SELLECK, D., & ELFER, P. (1996, Setembro). *The learning needs of children under three in early childhood centres*. Comunicação apresentada na 'British Educational Research Association Annual Conference', Lancaster University.

SHACKLOCK, G. (1998). Professionalism and intensification in teaching: A case study of 'care' in teachers' work. *Asia – Pacific Journal of Teacher Education*, *26*(3), 177-189.

SHAVELSON, R. J., & STERN, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, *51*, 455-498.

SHERIDAN, S., & SCHUSTER, K. M. (2001). Evaluation of pedagogical quality in early childhood education: A cross-national perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, *16*(1), 109-124.

SHONKOFF, J., & PHILLIPS, D. (Eds.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.

SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1-22.

SHULMAN, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigacion en el estudio de la enseñanza: Uma perspectiva contemporanea. In M. Wittrock (Org.), *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós Educador. (Trabalho original em inglês publicado em 1986).

SIGEL, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 345-371). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

SILIN, J. G. (1988). On becoming knowledgeable professionals. In B. Spodek, O. Saracho & D. Peters (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 117-134). New York: Teachers College Press.

SILIN, J. G. (1995). *Sex, death and the education of children: Our passion for ignorance in the age of AIDS*. New York: Teachers College Press.

SILVA, I. L. (1993). A experiência do "pré-escolar": Contribuição possível para a reforma. *Ler Educação*, *11/12*, 237-254.

SILVA, I. L. (1996a). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. *Noesis*, *40*, 44-47.

SILVA, I. L. (1996b). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SILVA, I. L. (1997). Construção participada de orientações curriculares para a educação pré-escolar. *Inovação*, *10*(1), 37-53.

SIMÕES, C. M., & RALHA-SIMÕES, H. (1999). *Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas*. Porto: Porto Editora.

SLADE, A., BELSKY, J., ABER, J. L., & PHELPS, J. (1999). Mothers' representations of their relationships with their toddlers: Links to adult attachment and observed mothering. *Developmental Psychology*, *35*(3), 611-619.

SMITH, A. B. (1996). The early childhood curriculum from a sociocultural perspective. *Early Child Development and Care*, *115*, 51-64.

SMITH, K. E., & CROOM, L. (2000). Multidimensional self-concepts of children and teacher beliefs about developmentally appropriate practices. *The Journal of Educational Research*, *93*(5), 312-326.

SMITH, M., & SHEPARD, L. (1988). Kindergarten readiness and retention: A qualitative study of teachers' beliefs and practices. *American Educational Research Journal*, *25*, 307-333.

SMYTH, J. (Ed.) (1987). *Educating teacher: Changing the nature of pedagogical knowledge*. London: Falmer Press.

SOCZKA, L. (1997). Para uma perspectiva ecológica em psicologia social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coords.), *Psicologia Social* (pp. 385-415). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SOTO, L. D., & SWANDENER, B. B. (2002). Toward liberatory early childhood. Theory, research and praxis: Decolonising a filed. *Contemporary Issues in Early Childhood, 3*(1), 38-66.

SPITZ, R. (1945). Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, *1*, 53-74.

Spitz, R. (1965). *The first year of life: A psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. London: International Universities Press.

SPODEK, B. (Ed.) (1982). *Handbook of research in early childhood education*. New York: Macmillan Publishing Company

SPODEK, B. (1988a). Implicit theories of early childhood teachers: Foundations for professional behavior. In B. Spodek, O. Saracho & D. Peters (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 161-172). New York: Teachers College Press.

SPODEK, B. (1988b). The implicit theories of early childhood teachers. *Early Childhood Development and Care*, *38*, 13-32.

SPODEK, B. (Ed.) (1993a). *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan Publishing Company.

SPODEK, B. (1993b). Quais são as origens do currículo na educação pré-escolar? *Cadernos de Educação de Infância*, *28*, 8- 14.

SPODEK, B., & BROWN, P. C. (1993). Curriculum alternatives in early childhood education: A historical perspective. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 91-104). New York: Macmillan Publishing Company.

SPODEK, B., & SARACHO, O. (1982). The preparation and certification of early childhood personel. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 399-425). New York: Macmillan Publishing Company.

SPODEK, B., & SARACHO, O. (1988). Professionalism in the early childhood education. In B. Spodek, O. Saracho & D. Peters (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 59-74). New York: Teachers College Press.

SPODEK, B., & SARACHO, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos.* Porto Alegre: ArtMed. (Trabalho original em inglês publicado em 1994).

SPODEK, B., SARACHO, O., & PETERS, D. (Eds.) (1988). *Professionalism and the early childhood practitioner*. New York: Teachers College Press.

SROUFE, L. A. (1989). Relationships, self, and individual adaptation. In A. J. Sameroff & R. N. Emde (Eds.), *Relationship disturbances in early childhood* (pp. 70-94). New York: Basic.

SROUFE, L. A. (1990). A developmental perspective on day care. In Fox & G. G. Fein (Eds.), *Infant day care: The current debate* (pp. 3-40). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

STERN, D. (1980). *Bebé-mãe: Primeira relação humana*. Lisboa: Moraes Editores. (Trabalho original em inglês publicado em 1977).

STERN, P. N. (1980). Grounded theory methodology. *Image*, *12*(1), 20-23.

STERN, P. N. (1995). Eroding grounded theory. In B. Glaser (Ed.), *Grounded theory 1984-1994* (pp. 53-63). Mill Valley, CA: Sociology Press.

STEVENSON, H. W., LEE, S., & GRAHAM, T. (1993). Chinese and Japanese kindergartens: Case study in comparative research. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 519-535). New York: Macmillan Publishing Company.

STIPEK, D. J., & BYLER, P. (1997). *Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? Early Childhood Research Quarterly*, *12*(3), 305-325.

STRAUSS, A., & CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

SUPER, C. M., & HARKNESS, S. (1986). The developmental niche: A conceptualisation at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, *9*, 545-569.

SWADENER, B. B., & KESSLER, S. (1991). Introduction to the special issue: Reconceptualizing early childhood education. *Early Education and Development, 2*(2), 85-94.

SWICK, K. (1999). The caring ethic in early childhood teacher education. *Journal of Instructional Psychology*, 47(3), 165-174.

SYLVA, K. (1996). Research on quality in the curriculum. *OMEP International Journal of Early Childhood*, *28*(2), 1-6.

T - V

TERRENI, L., & MCCALLUM, J. (s.d.). *Providing culturally competent care in early childhood services in New Zealand*. Recuperado em 2003, Dezembro 9, de http://www.ecdu.govt.nz/running/culture.html

TERZI, N., & CANTARELLI, M. (2001). Parma: Supporting the work of teachers through professional development, organization, and administrative support. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 78-88). New York: Teachers College Press.

THOMPSON, R. (1987). Attachment theory and day care research. *Zero to Three*, *8*(3), 19-20.

THOMPSON, R. (1997). Sensivity and security: New questions to ponder. *Child Development*, *68*(4), 595-597.

THOMPSON, R. (2000). The legacy of early attachments. *Child Development*, *71*(1), 145-152.

TILLEMA; H. (1995). Changing the professional knowledge and beliefs of teachers: A training study. *Learning and Instruction*, *5*, 291-318.

TIRRI, K., & HUSU, J. (2002). Care and responsibility in 'the best interest of the child': Relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *8*(1), 65-80.

TRNAVSKY, P. (1998). Strange situation behaviors in Chinese infants. *Child Study Journal*, *28*(1), 69-88.

TRUCHIS, C. (1988). L'accueil des enfants des moins de 3 ans en France. *Enfance*, *41*(2), 69-82.

VAN IJZENDOORN, M. H., & WOLFF, M. S. (1997). In search of the absent father. Meta-analysis of infant-father attachment: A rejoinder to out discussants. *Child Development*, *68*(4), 604-609.

VAN OERS, B. (2003). Learning resources in the context of play: Promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, *11*(1), 7- 26.

VANDELL, D. L., & WOLFE, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Special report nº 78. Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin-Madison. Recuperado em 2001, Novembro 29, de http://aspe.hhs.gov/hsp/ccquality00/ccqual.htm

VANDER VEN, K. (1988). Pathways to professional effectiveness for early childhood educators. In B. Spodek, O. Saracho & D. Peters (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 137-160). New York: Teachers College Press.

VASCONCELOS, T, & MOITA, M. (1990). A educação pré-escolar no quadro da reforma educativa: Algumas considerações. *Correio Pedagógico*, *44*, 1-2.

VASCONCELOS, T. (1990a). Imaginar o currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, *13*, 18-20.

VASCONCELOS, T. (1990b). Modelos pedagógicos em educação pré-escolar: Que pensam os educadores? *Aprender*, *11*, 38-44.

VASCONCELOS, T. (1993). Entrevista com Bernard Spodek. *Cadernos de Educação de Infância*, *28*, 4-7.

VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.

VASCONCELOS, T. (2000a). Educação de infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista Ibero-Americana de Educación* , *22*, 93-115. Versão electrónica. Recuperado em 2002, Maio 13, de http://www.campus,oei.org/revista.htm

VASCONCELOS, T. (2000b). Para um desenvolvimento sustentado da educação de infância. *Infância e Educação*, *2*, 7-16.

VASCONCELOS, T. (2001). Exame temático da OCDE sobre educação e cuidados para a infância. Relatório comparativo internacional: Da construção do edifício ao lançamento de pontes para o futuro. *Infância e Educação*, *3*, 7-23.

VAUGHN, B., GOVE, F. L., & EGELAND, B. (1980). The relationship between out-of-home care and the quality of infant-mother attachment in an economically disadvantaged population. *Child Development*, *51*, 1203-1214.

VEIGA, M. E. (1994). *Intervenção precoce e avaliação: Estudo introdutório*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

VEJLESKOV, H. (1999). Developmental psychology and early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, *7*(1), 23-34.

VERMA, S., & PETERS, D. L. (1975). Day care teachers' practices and beliefs. *The Alberta Journal of Educational Research*, *21*(1), 46-55.

VERWEIJ, E., GOOSSENS, F., & KOOPS, W. (1992, Setembro). *The stability and validity of the strange situation when concurrently measuring heart rate in Day-Care and Home-Reared Infants***.** Comunicação apresentada na 'Vth European Conference on Developmental Psychology', Sevilha.

VIEIRA, C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

VILARINHO, M. E. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

VOUTIRA, E. (1996). The 'It's too theoretical' syndrome. *Refugee Participation Network Newsletter, Issue nº 21*. Recuperado em 2002, Julho 9, de http://www.fmreview.org/rpn211.htm

VYGOTSKY, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

W

WAGNER, A., & TARKIEL, J. (1994). *Nos enfants sont-ils heureux à la créche?* Paris: Albin Michel.

WALSH, D., TOBIN, J., & GRAUE, M. (1993). The interpretative voice: Qualitative research in early childhood education. In B. Spodek, (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 464-476). New York: Macmillan Publishing Company.

WALSH, E. (2000). Phenomenographic analysis of interview transcripts. In J. A. Bowden & E. Walsh (Eds.), *Phenomenography* (pp. 19-33). Melbourne: RMIT.

WEBB, K. (1995). Not even close: Teacher evaluation and teachers' personal practical knowledge. *The Journal of Educational Thought*, *29*(3), 205-226.

WEIKART, D. P. (1972). Relationship of curriculum teaching and learning in pre-school education. In J. Stanely (Ed.), *Pre-school programs for the disadvantaged* (pp. 22-66). Baltimore: John Hopkins University Press.

WEIKART, D. P. (Ed.) (1999). *What should young children learn? Teacher and parent views in 15 countries*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

WENDLAND-CARRO, J., PICCININI, C. A., & MILLAR, W. S. (1999). The role of an early intervention on enhancing the quality of mother-infant interaction. *Child Development*, *70*(3), 713-721.

WERTSCH, J. (1989). A sociocultural approach to mind. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 14-33). London: Jossey-Bass.

WESLEY, P. W., & BUYSSE, V. (2001). Communities of practice: Expanding professional roles to promote reflection and shared inquiry. *Topics in Early Childhood Special Education*, *21*(2), 114-123.

WESSELS, H., LAMB, M. E., & HWANG, C. P. (1996). Cause and causality in daycare research: An investigation of group differences in Swedish child care. *European Journal of Psychology of Education*, *11*(2), 231-245.

WHIRIA TE TAMARIKI (2002). *Early Childhood Development.* Recuperado em 2003, Dezembro 9, de http://www.ecdu.govt.nz/running/whiria.html

WHITE, B. L., & MEYERHOFF, M. K. (1984). What is best for the baby? In L. L. Dittmann (Ed.), *The infants we care for* (pp. 45-73). Washington, DC: National Association for the Education of Young Child.

WHITEBOOK, M., HOWES, C., & PHILLIPS, D. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America.* Final Report. National Child Care Staffing Study. Oakland, CA: Child Care Employee Project.

WHITEBOOK, M., SAKAI, L., & GERBER, E. (2001). Then & now: Changes in child care staffing 1994-2000. Technical Report. Center for the Child Care Workforce, Washington DC. Recuperado em 2002, Maio 13, de http://www.ccw.org/tpp/pubs/Then&Nowfull.pdf

WIEDER, S., & GREENSPAN, S. I. (1993). The emotional basis of learning. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 77-87). New York: Macmillan Publishing Company.

WIEN, C. A. (1995). *Developmentally appropriate practice in "real life": Stories of teacher practical knowledge*. New York: Teachers College Press.

WILLIAMS, L. R. (1996). Does practice lead to theory? Teachers' constructs about teaching: Bottom-up perspectives. *Advances in Early Education and Day Care*, *8*, 153-184.

WILLIS, A., & RICCIUTI, H. (1990). *Orientaciones para la escula infantile de cero a dos años*. Madrid: Ediciones Motara. (Trabalho original em inglês publicado em 1985).

WINNICOTT, D. (1971). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris: Payot.

WISE, S., & SANSON, A. (2000). *Child care in cultural context: Issues for new research.* Australian Institute of Family Studies, Research Paper nº 22. Recuperado em 2003, Outubro 10, de http://www.aifs.org.au

WOLFF, M. S., & VAN IJZENDOORN, M. H. (1997). Sensivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, *68*(4), 571-591.

WOODHEAD, M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, *7*(1), 5-22.

WOODHEAD, M., FAULKNER, D., & LITTLETON, K. (1998). *Cultural worlds of early childhood*. London: Routledge.

WOODS, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 1996).

WUEST, J. (1995). Feminist grounded theory: An exploration of the congruency and tensions between two traditions in knowledge discovery. *Qualitative Health Research*, *5*(1), 125-128.

Y-Z

YAMONA, M. (1999, Julho). *Researching impeded markets: An application, adaptation and expansion of the grounded theory approach*. Comunicação apresentada na 'Association for Qualitative Research Conference «Issues of Rigor in Qualitative Research»', Melbourne. Recuperado em 2002, Janeiro 23, de http://www.latrobe.edu.au/aqr/offer/papers/MYamona.htm

YIN, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

YONEMURA, M. (1986). *A teacher at work: Professional development and the early childhood educator*. New York: Teachers College Press.

YONEMURA, M. (1994). Accomplishing my work as a teacher educator: Hopes, practices, supports, and constraints. In S. G. Goffin & D. E. Day, (Eds.), *New perspectives in early childhood education: Bringing practitioners into the debate* (pp. 167-181). New York: Teachers College Press.

ZABALZA, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA. (Trabalho original em espanhol publicado em 1987).

ZABALZA, M. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original em espanhol publicado em 1991).

ZABALZA, M. (1998) (Ed.). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed. (Trabalho original em espanhol publicado em 1996).

ZABALZA, M. (2000). Title of paper: Getting beyond the problem with quality (review). *European Early Childhood Education Research Journal*, *8*(2), 117-118.

ZABALZA, M. (2004). Práticas educativas en la educación infantil. *Infância e Educação*, *6*, 7-26.

ZEICHNER, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, *34*(3) 3-9.

ZIMILES, H. (1998). Untangling the web of infant care advocacy. *Phi Delta Kappan*, *79*(8), 590-591.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contributos das teorias psicológicas para a educação de infância …… 79

Quadro 2 – Princípios educativos em educação de infância …….. 88

Quadro 3 – Sinopse das DAP para a creche …….. 96

Quadro 4 – Experiências-chave High/Scope para bebés e crianças pequenas …….. 106

Quadro 5 – Tipologias profissionais do educador de infância em países da União Europeia ……. 130

Quadro 6 – Sinopse das dimensões propostas por Goetz e LeCompte (1988) para análise das diversas abordagens metodológicas ……..... 224

Quadro 7 – O processo de investigação …… 226

Quadro 8 – Caracterização sumária da amostra …… 246

Quadro 9 – Categoria *"Centrar-se na afectividade"* ……..... 257

Quadro 10 – Categoria *Individualizar a intervenção* …… 269

Quadro 11 – Categoria *Desenvolver e socializar a criança* …… 282

Quadro 12 – Categoria *Articular com as famílias* ……..... 292

Quadro 13 – Categoria *Definir uma intencionalidade* …… 304

Quadro 14 – Categoria *Organizar e gerir o contexto educativo* ……..... 324

Quadro 15 – Categoria *Prever e regular* …… 339

Quadro 16 – Categoria *"Tornar-se educadora de creche"* …… 348

Quadro 17 – Categoria *Identificar os saberes profissionais* …… 358

Quadro 18 – Categoria *Pensar a educação não parental e a creche* …… 364

Quadro 19 – Categoria *"Transformar a creche num bem"* …… 371

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Um modelo conceptual das relações entre a qualidade da educação não parental e os resultados em termos de desenvolvimento da criança …..... 52

Figura 2 – Esquema Contexto-Processo-Efeitos ……..... 60

Figura 3 – Modelo para avaliação da qualidade dos cuidados às crianças ……..... 62

Figura 4 – Modelo tridimensional de qualidade …… 63

Figura 5 – Conceptualização do pensamento/acção do professor …… 169

Figura 6 – O processo de recolha e análise dos dados …… 249

Figura 7 – Educação e cuidados em creche: Um modelo compreensivo das conceptualizações das educadoras …… 376

QUESTÕES ORIENTADORAS:

✍ Quais os aspectos que emergem da descrição que as educadoras fazem das suas práticas:

Que acontecimentos?

Que situações?

Que ideias?

Que preocupações?

Que reflexões?

…

✍ Com que dimensões se relacionam os aspectos acima indicados:

Com o próprio (a posição e as disposições da educadora…)?

Com as crianças (a criança e o grupo; a infância…)?

Com as famílias (as disposições das famílias e as suas próprias disposições em relação a elas…)?

Com os processos (o processo educativo, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem…)?

Com a construção curricular (as experiências efectivas, as decisões relativas à organização dessas experiências…)?

Com os produtos (as metas a alcançar…)?

Com aspectos organizacionais (as decisões de âmbito organizacional, a identificação de constrangimentos e oportunidades…)?

…

✍ Que factores emergem como justificativos das suas práticas:

Objectivos no domínio dos cuidados?

Metas pedagógicas?

Finalidades assistenciais?

Finalidades sociais e culturais?

…

✍ Como é que essas crenças se organizam e como lhes servem de orientação para as práticas:

Como um conjunto agregado e explícito de proposições que servem de orientações directas?

Como um conjunto eclético e implícito de sistemas de crenças?

…

1ª Entrevista Emília
15 de Maio 2002

Investigadora – Gostaria de lhe propor que começasse por me falar um pouco acerca do seu trabalho este ano. Sei apenas que está na creche, e gostava que me falasse do trabalho que está desenvolver com o seu grupo de crianças...	
Emília – Eu estou a seguir o grupo que iniciei nos bebés, portanto há três anos.	*acompanhar o grupo desde bebés*
Por isso, começou com os bebés, e depois no ano passado trabalhei na	*continuidade da relação*
sala do ano. Eles são grupos homogéneos, à partida, quando iniciei,	*grupo homogéneo*
alguns bebés tinham três meses, outros quando entraram já tinham mais	*heterogeneidade*
idade, tinham oito, nove meses, e os mais velhinhos são os que fazem	*heterogeneidade*
anos em Janeiro. E este ano estou a seguir o grupo, como já referi, mas	*continuidade da relação*
com crianças que foram entrando. Porque depende das vagas da sala, à	*crianças novas no grupo*
medida que a idade vai aumentando o número de vagas também vai	*aumento do ratio*
aumentando. Portanto eu neste momento estou com quinze crianças de	*15 crianças*
dois anos, creio que a mais nova nasceu em Dezembro e tenho uma outra	*de 2 anos*
criança que tem onze meses de diferença, que nasceu em Janeiro.	*heterogeneidade*
Portanto são diferenças mais ou menos de onze meses de idade. Mas o	*heterogeneidade*
grupo... Eles agora estão muito mais desenvolvidos, a partir da sala do	*"agora estão muito mais desenvolvidos""*
ano houve um grande desenvolvimento a nível da linguagem, da	*> desenvolvimento a partir de 1 ano*
autonomia, portanto muitos já não usam fralda. Mas isso porque também	*linguagem, autonomia, cont. esfíncteres*
houve uma inter-relação com os pais, nós falámos, tivemos o cuidado de	*"inter-relação com pais"*
explicar aos pais na altura que eles iriam iniciar o treino do bacio, que foi	*Informação/directivas aos pais*
no ano, pouco tempo, portanto eles sentam-se depois da rotina diária do	*início treino controlo esfíncteres*
almoço e do lanche, sentavam-se um bocadinho no bacio, mais por uma	*rotina*
questão de treino, cinco minutos, nem isso alguns, e portanto a partir daí	*treino*
começou-se a iniciar... Houve pais que por iniciativa deles começaram a	*iniciativa dos pais*
retirar a fralda, e havia crianças que já dormiam sem fralda na sala do	*"retirar a fralda"*
ano, outros ainda utilizam, temos crianças no grupo que ainda utilizam	*heterogeneidade*
fraldas para dormir tanto na sesta como à noite... Mas houve aí um	*"ainda utilizam fraldas"*
bocado uma... foi uma situação complicada porque a mãe tentou tirar-lhe	*"situação complicada"*
a fralda em Setembro, ou seja, na altura de ele vir outra vez para a	*iniciativa de uma mãe*
escolinha. E o que é que acontece? Foi uma altura complicada e se	*"altura…*
calhar errada porque ele vinha de férias, foi para uma sala nova, e foi uma	*…errada"*
adaptação muito complicada, ele chorava e dizia à mãe que não queria	*dificuldades de adaptação*
voltar para a escola. Portanto, nós decidimos, nós educadoras, decidimos	*rejeição creche*
voltar a colocar-lhe a fralda. Portanto ele andou durante algum tempo com	*decisão das educadoras*
fralda durante o dia e durante o sono, agora ainda mantém a fralda	*decisão não partilhada*
durante o sono. Portanto aí eu acho que é melhor ir com calma, e estas	*"é melhor…*
situações são difíceis às vezes e acabamos por... nós temos sempre	*… ir com calma"*
aquela ideia de fazer igual para todos, mas não podemos fazer isso. Por	*uniformizar a intervenção/*
muito que nós pensemos que as crianças têm que ter uma atenção	*/diferenciar*
individual, requerem um tratamento individual, e são todas diferentes, nós	*"atenção e tratamento individual"*

P. 1 de 27

1ª Entrevista Maria
20 de Maio 2002

(…)

Maria – É assim, enquanto os pais estão a trabalhar, eu compreendo porque... eu não vejo a creche no primeiro ano de vida como uma necessidade da criança. Não vejo, sinceramente, não vejo a creche no primeiro ano de vida como uma necessidade da criança. Vejo mais como uma função... é um bocado esquisito, não é? uma educadora estar a dizer isto [*risos*] ... vejo mais como... eu não quero ver como uma função social, porque quando nós estamos como educadoras nós procuramos desenvolver o nosso trabalho, independentemente da função social que esteja associada. Mas o primeiro ano de vida de uma criança deve ser basicamente passado com os pais e pronto... e em pequenos intervalos de tempo... passar numa instituição onde vão conviver com outro tipo de pessoas que também é importante, que eles comecem a perceber que existem mais pessoas, e que... pronto isto é no geral. Porque também reconheço que a creche para certas crianças é muito importante, por vezes pode a família também não dar resposta a certas necessidades da criança, que também existe muito por aí, não é? E que somos nós educadoras que vamos alertando para os pais, "olhe não faça isto, faça aquilo", "a que horas é que deita o seu filho, olhe não é muito tarde, se calhar era melhor deitá-lo mais cedo". Mesmo em termos de comida, porque há pais que começam a dar uma alimentação que não é adequada à criança, e nós também vamos alertando e para essas crianças também é bom. Mas continuo a achar que é bom mas dentro de um espaço não muito longo. Isto no primeiro ano.

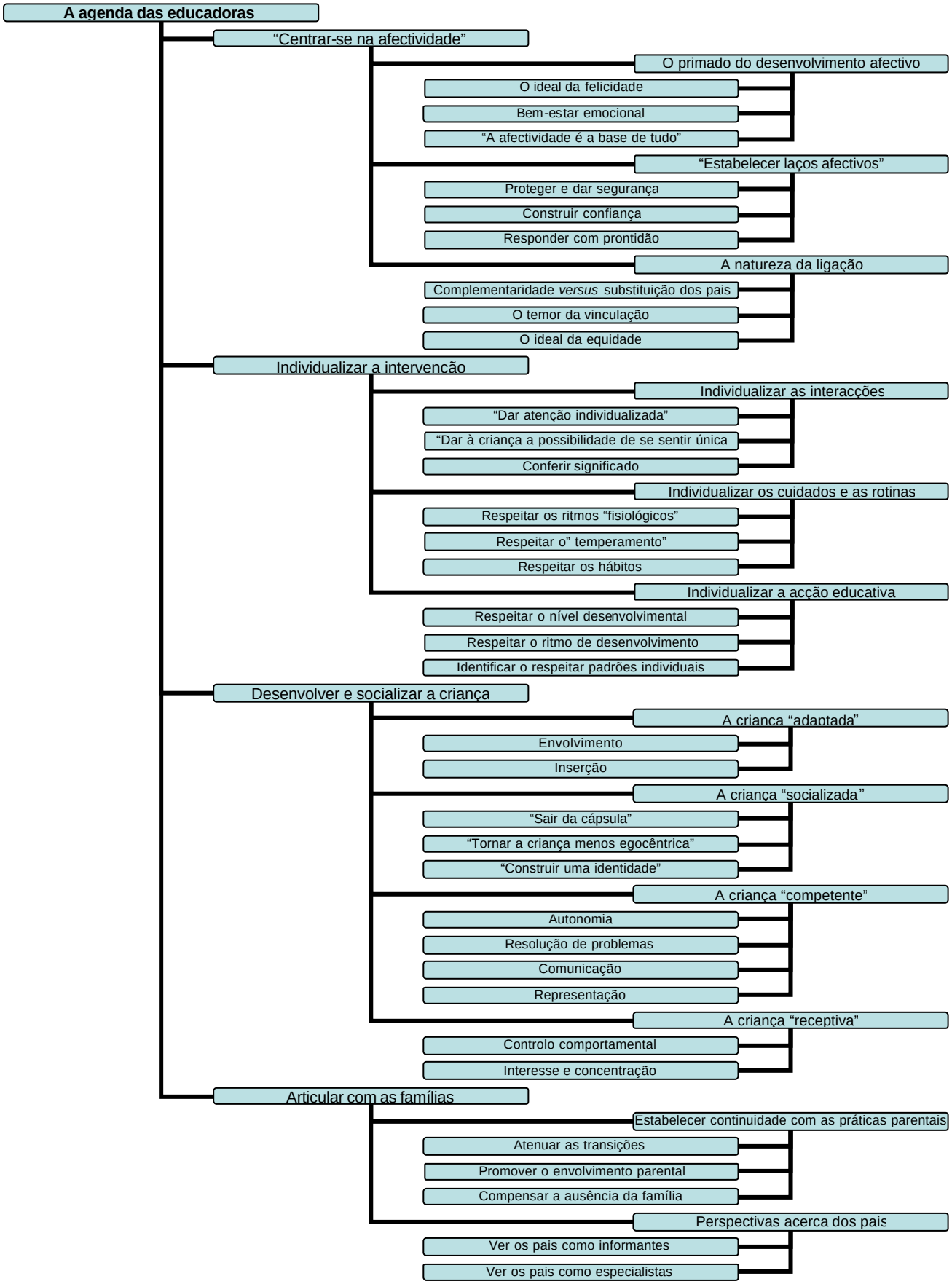
"enquanto os pais estão a trabalhar"
finalidade da creche no 1ºano de vida
creche não é uma resposta à criança
que função?
ambivalência
social? necessidades da família?
"fazer trabalho como educadora
independentemente da função social"
primeiro ano de vida
primazia da família como contexto
conviver com outros adultos
"começar a perceber que…
… existem mais pessoas"
benefício para algumas crianças
compensar défices familiares
frequente
alertar certos pais
fornecer orientações
alterar práticas parentais desadequadas
"erros" dos pais
alertar
benefício para essas crianças
restringir permanência na creche

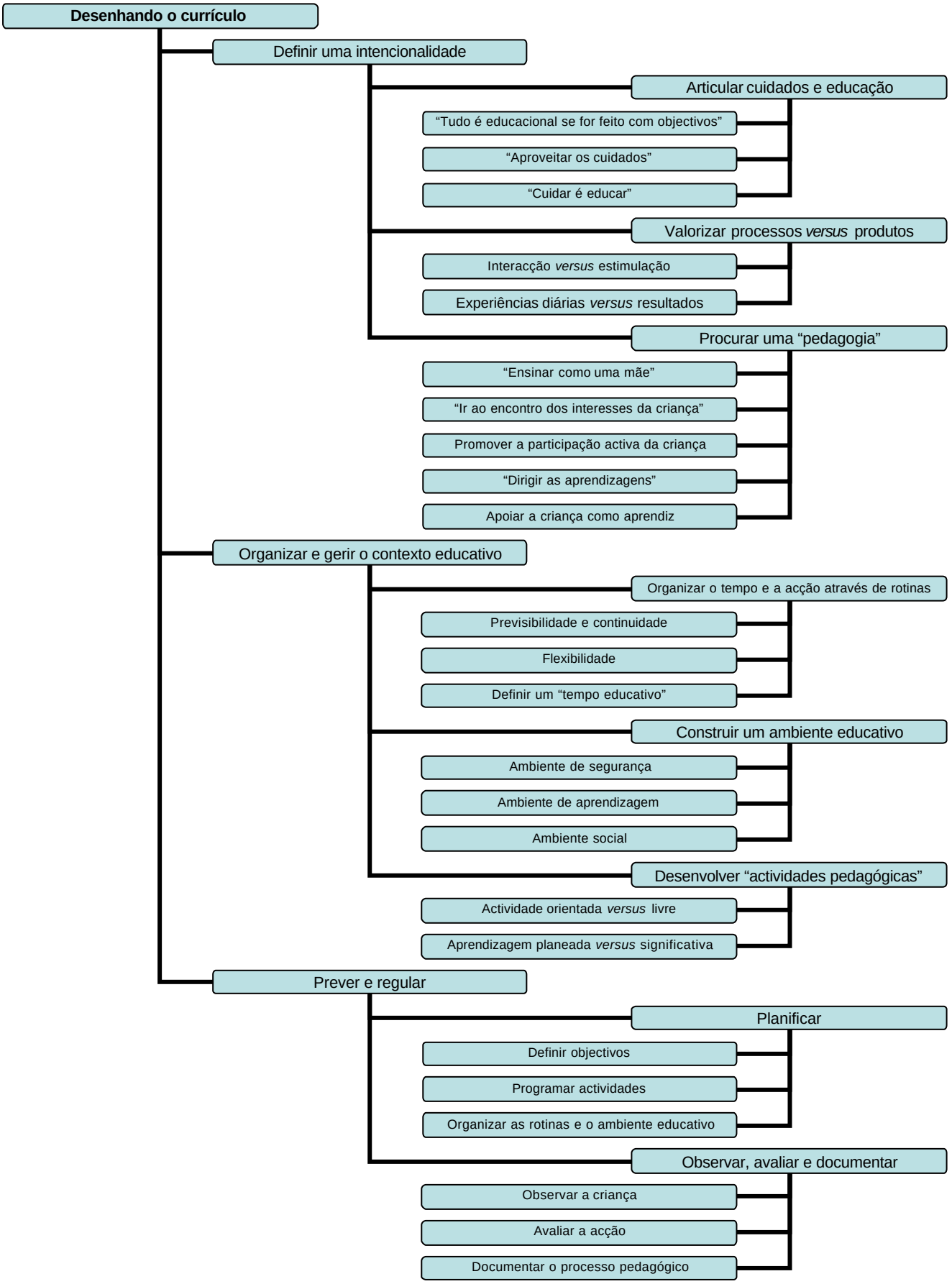
Investigadora – No fundo acha que a creche é mais uma resposta para as famílias do que para a criança, independentemente de a educadora quando lá trabalha ter uma função educativa importante.

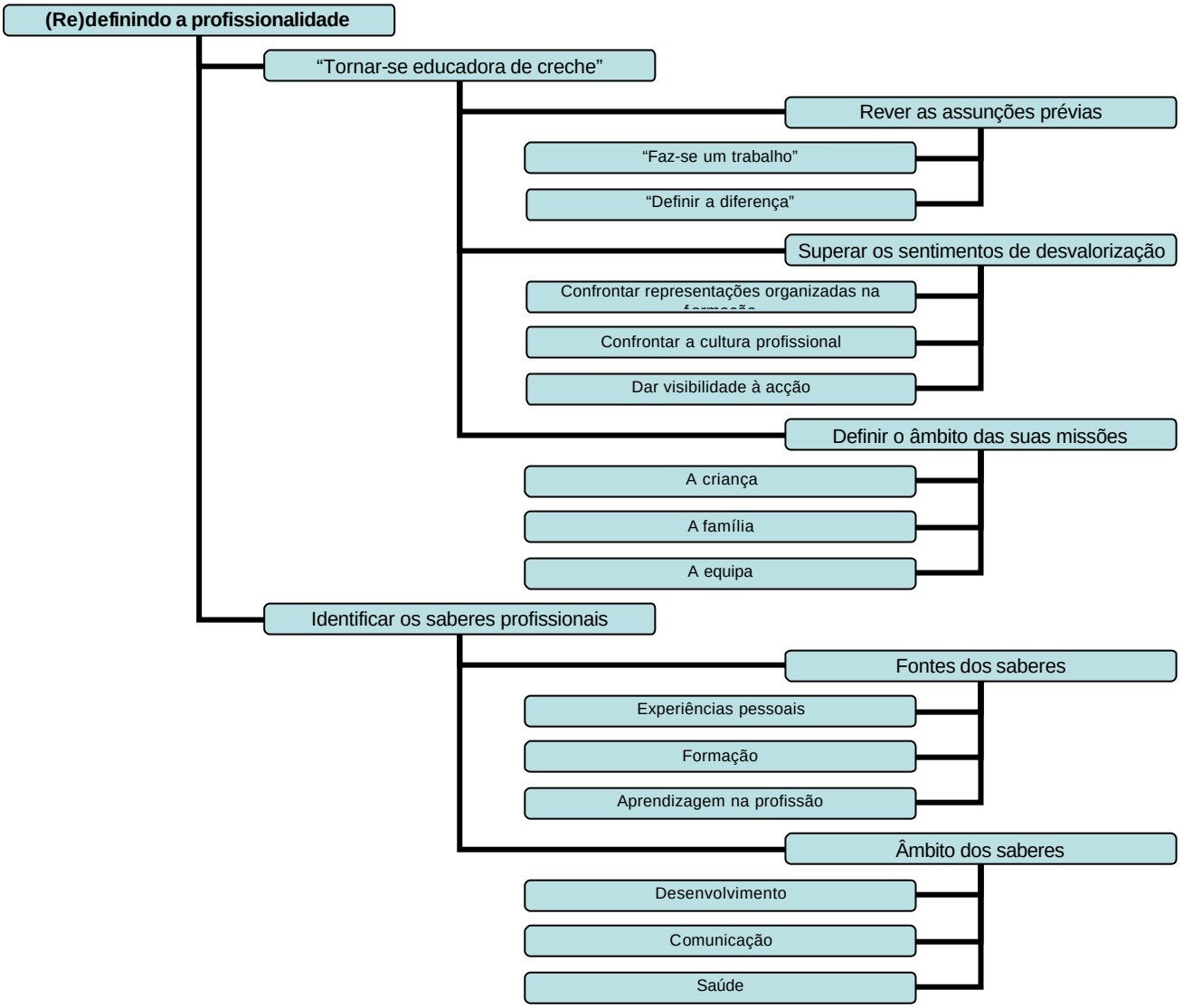
Maria – Uma função educativa, pois, porque eu agora estou ali como educadora e não me demito da minha função e procuro dar resposta e procuro estimular as crianças, e procuro... observá-las a ver quais são as necessidades delas e procurar uma resposta. Se eu não conseguir procuro ajuda fora ou a ajuda dos pais de forma a que a criança se desenvolva... vá lá, isto é um chavão, mas harmoniosamente. E eu aí acho que tenho um papel importante, fundamental, não é? Porque eu não ponho em dúvida que uma educadora para muitas crianças no primeiro ano de vida pode ser muito importante. Para algumas crianças, lá está, não é para o geral. Eu falo um pouco também como mãe, porque eu como mãe, no primeiro ano de vida dos meus filhos, como trabalhava só cinco horas, trabalhava de manhã cinco horas, eu procurei sempre conciliar e mantê-los em casa.

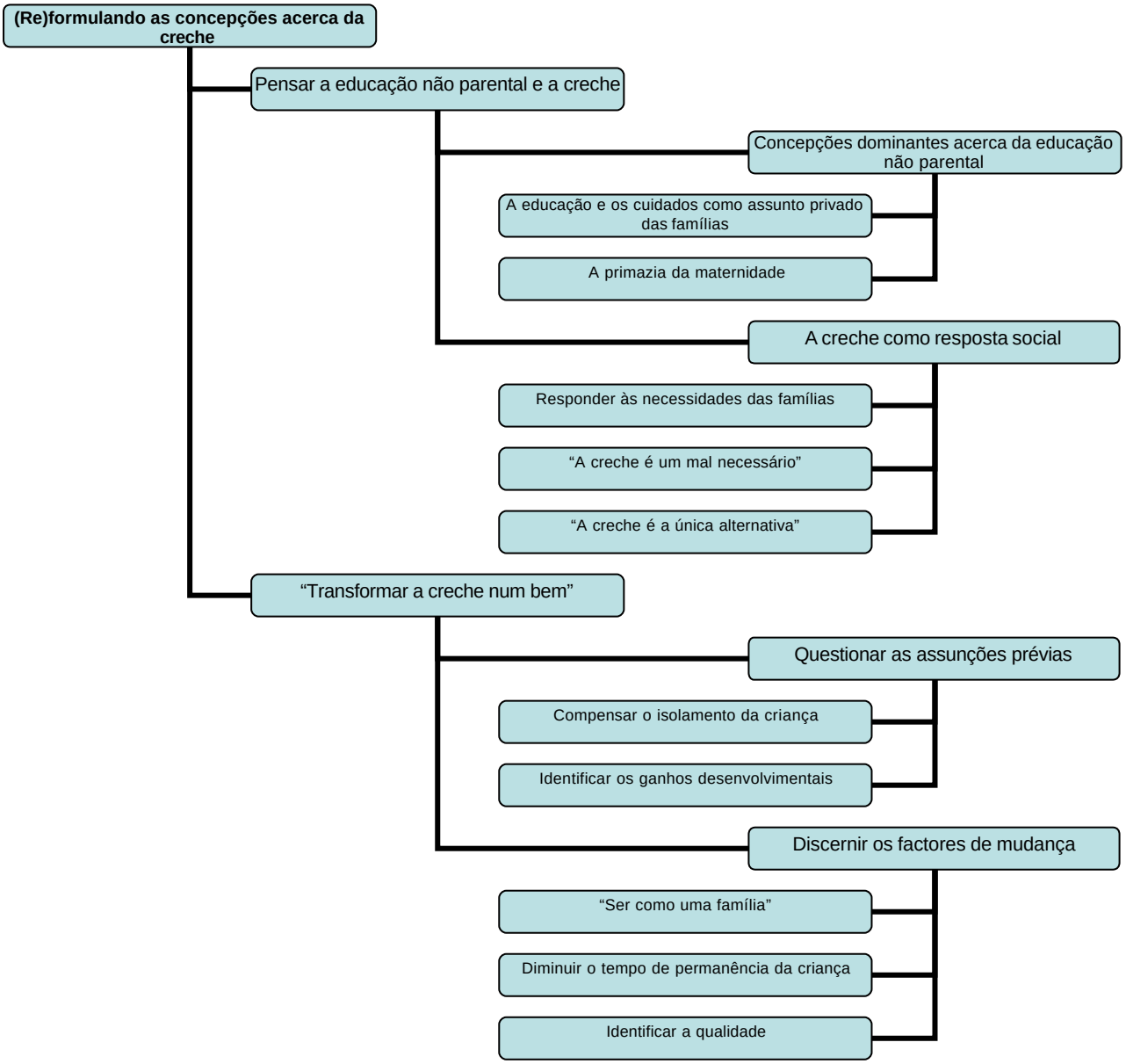
função educativa (concordância)
assumir a sua função de educadora
estimulação, observação
identificar necessidades e responder
procurar ajuda
desenvolvimento harmonioso/chavão
importância do seu papel
benefício…
… para algumas crianças
"falo como mãe"
1ª ano dos filhos
opção pessoal
conciliar a profissão e manter filhos casa

P. 9 de 26


A agenda das educadoras
"Centrar-se na afectividade"
O primado do desenvolvimento afectivo
O ideal da felicidade
Bem-estar emocional
"A afectividade é a base de tudo"
"Estabelecer laços afectivos"
Proteger e dar segurança
Construir confiança
Responder com prontidão
A natureza da ligação
Complementaridade *versus* substituição dos pais
O temor da vinculação
O ideal da equidade
Individualizar a intervencão
Individualizar as interacções
"Dar atenção individualizada"
"Dar à criança a possibilidade de se sentir única
Conferir significado
Individualizar os cuidados e as rotinas
Respeitar os ritmos "fisiológicos"
Respeitar o" temperamento"
Respeitar os hábitos
Individualizar a acção educativa
Respeitar o nível desenvolvimental
Respeitar o ritmo de desenvolvimento
Identificar o respeitar padrões individuais
Desenvolver e socializar a criança
A criança "adaptada"
Envolvimento
Inserção
A criança "socializada"
"Sair da cápsula"
"Tornar a criança menos egocêntrica"
"Construir uma identidade"
A criança "competente"
Autonomia
Resolução de problemas
Comunicação
Representação
A criança "receptiva"
Controlo comportamental
Interesse e concentração
Articular com as famílias
Estabelecer continuidade com as práticas parentais
Atenuar as transições
Promover o envolvimento parental
Compensar a ausência da família
Perspectivas acerca dos pais
Ver os pais como informantes
Ver os pais como especialistas


Desenhando o currículo
Definir uma intencionalidade
Articular cuidados e educação
"Tudo é educacional se for feito com objectivos"
"Aproveitar os cuidados"
"Cuidar é educar"
Valorizar processos *versus* produtos
Interacção *versus* estimulação
Experiências diárias *versus* resultados
Procurar uma "pedagogia"
"Ensinar como uma mãe"
"Ir ao encontro dos interesses da criança"
Promover a participação activa da criança
"Dirigir as aprendizagens"
Apoiar a criança como aprendiz
Organizar e gerir o contexto educativo
Organizar o tempo e a acção através de rotinas
Previsibilidade e continuidade
Flexibilidade
Definir um "tempo educativo"
Construir um ambiente educativo
Ambiente de segurança
Ambiente de aprendizagem
Ambiente social
Desenvolver "actividades pedagógicas"
Actividade orientada *versus* livre
Aprendizagem planeada *versus* significativa
Prever e regular
Planificar
Definir objectivos
Programar actividades
Organizar as rotinas e o ambiente educativo
Observar, avaliar e documentar
Observar a criança
Avaliar a acção
Documentar o processo pedagógico


(Re)definindo a profissionalidade
"Tornar-se educadora de creche"
Rever as assunções prévias
"Faz-se um trabalho"
"Definir a diferença"
Superar os sentimentos de desvalorização
Confrontar representações organizadas na
Confrontar a cultura profissional
Dar visibilidade à acção
Definir o âmbito das suas missões
A criança
A família
A equipa
Identificar os saberes profissionais
Fontes dos saberes
Experiências pessoais
Formação
Aprendizagem na profissão
Âmbito dos saberes
Desenvolvimento
Comunicação
Saúde


(Re)formulando as concepções acerca da creche
Pensar a educação não parental e a creche
Concepções dominantes acerca da educação não parental
A educação e os cuidados como assunto privado das famílias
A primazia da maternidade
A creche como resposta social
Responder às necessidades das famílias
"A creche é um mal necessário"
"A creche é a única alternativa"
"Transformar a creche num bem"
Questionar as assunções prévias
Compensar o isolamento da criança
Identificar os ganhos desenvolvimentais
Discernir os factores de mudança
"Ser como uma família"
Diminuir o tempo de permanência da criança
Identificar a qualidade

Emília
Entrevistas iniciais
Memorando
Outubro 2002

Temas emergentes

"Na creche trabalha-se"

- ✍ Este é um tema predominante. A afirmação da profissionalidade da educadora em creche parece central e relaciona-se com o problema da sua visibilidade e reconhecimento social.
- ✍ Na afirmação da profissionalidade da educadora em creche são apontadas acções que a definem como "docente" (a educadora planifica, avalia, tem uma intencionalidade educativa...).
- ✍ "Na creche trabalha-se… mas é um trabalho limitado". A intervenção em creche é sentida como mais limitada do ponto de vista do desenvolvimento de "actividades". A questão do desenvolvimento de "actividades pedagógicas" emerge com regularidade, mas parece ser uma fonte de conflito. É pelo ângulo das "actividades" que a creche é percebida como um campo de intervenção "mais limitado".
- ✍ A educadora em creche confronta-se com o problema da visibilidade do seu trabalho. A necessidade de mostrar "produtos" pode levar a que se privilegie o desenvolvimento de actividades sobretudo no domínio da expressão plástica, assim que a criança atinge alguma maturidade motora e cognitiva. Há no entanto a ideia de que os verdadeiros "produtos" da intervenção da educadora em creche serão visíveis bastante mais tarde, em termos do desenvolvimento da criança e das suas aprendizagens futuras, nomeadamente na escolaridade formal.
- ✍ A presença do educador em creche é fundamental. O que diferencia a sua intervenção é a sua formação porque a experiência por si só não chega para conferir especificidade profissional.
- ✍ A especificidade da intervenção da educadora é, contudo, difícil de descrever. A ideia que emerge como central é a de "estimulação". As crianças que estão com educadoras em creche são mais estimuladas e desenvolvem-se mais.

A creche como contexto de atendimento

- ✍ A creche é um "mal necessário"
- ✍ Apesar disso, ela pode tornar-se um contexto favorável ao desenvolvimento da criança. As crianças em creche desenvolvem-se mais (porque são mais estimuladas). A creche também possibilita o contacto com outros adultos e crianças (socialização). As crianças que estão na creche estão "mais adaptadas", mais integradas nas rotinas (nomeadamente) pedagógicas, mais disciplinadas, tornam-se "melhores aprendizes".
- ✍ No entanto, a creche é sobretudo uma vantagem para as famílias, principalmente no caso dos bebés. No berçário é difícil atender às necessidades de cada criança e dar o afecto de que elas precisam (sob a forma de uma ligação mais significativa com cada criança).
- ✍ Há ainda o risco de com o tempo a educadora em creche se tornar "menos sensível", desistindo (por impossibilidade) de ter como prioridade a individualização dos cuidados e conformando-se a procurar que seja a criança a adaptar-se às rotinas da instituição.
- ✍ Em geral emerge a ideia de que a creche se pode tornar num um contexto favorável à criança desde que o tempo de permanência não seja excessivo e não ponha em risco a ligação da criança à família (o que sente que acontece com frequência).

As crianças

- ✍ É possível identificar algumas características centrais que definem as necessidades e características das crianças de acordo com a idade:
    - os bebés têm ritmos individuais, necessitam de uma atenção individualizada, sobretudo na prestação de cuidados, necessitam de afecto... mas é difícil dar resposta a essa necessidade de dependência;
    - as crianças de um ano são as mais "exigentes", sendo sobretudo a sua instabilidade motora e a conflitualidade entre elas aquilo que é vivido como difícil (a função da educadora é muito centrada na disciplina e na vigilância e salvaguarda da sua segurança);

- as crianças de dois anos são mais gratificantes porque "estão mais desenvolvidas", permitindo à educadora uma intervenção mais orientada para o desenvolvimento de "actividades".

✍ "É preciso acalmar a criança e captar-lhe a atenção". A instabilidade motora e afectiva da criança torna-se por vezes um obstáculo à intervenção educativa.

✍ "As crianças são todas diferentes", o que remete para a diferenciação pedagógica. A referência às diferenças entre as crianças emerge sob variados aspectos: 1) como uma ideia central para a intervenção em creche, no que se refere ao respeito pelo ritmo individual da criança, pela sua necessidade de cuidados individualizados e de uma relação afectiva próxima; 2) como uma ideia ligada sobretudo à necessidade de "executar os trabalhos" (actividades) com cada criança ("uma a uma"), ou seja, com a menor autonomia destas crianças por comparação com as crianças em idade de JI; 3) como um dos aspectos que torna a intervenção em creche mais limitada.

O desenvolvimento

✍ O desenvolvimento da criança exprime-se através das suas aquisições, nas diversas áreas (motora, cognitivo-linguística, socioafectiva).

✍ As crianças desenvolvem-se "de um dia para o outro", "parece uma explosão".

✍ A grande função do educador é a de estimular o desenvolvimento, "puxar pelas crianças", daí que as crianças que estão na creche com educadoras "se desenvolvam mais".

A aprendizagem

✍ Há as aprendizagens "desenvolvimentais" (que se exprimem pelas "aquisições") que ocorrem espontaneamente (por vezes de forma caótica), mas que podem ser estimuladas.

✍ Há as "outras" aprendizagens, que dependem muito da intervenção do educador. Estas são sobretudo de dois tipos: 1) a aprendizagem de determinados comportamentos (observáveis) e atitudes que constituem uma socialização com papéis que irão favorecer outras aprendizagens e a escolarização no futuro (saber ouvir uma história, saber escutar, estar atento, aprender regras); 2) a aprendizagem de determinados "conteúdos" (simples), sob a forma de histórias, canções, pequenas "tarefas".

✍ Para este segundo tipo de aprendizagens é preciso mobilizar a criança (a sua instabilidade é por vezes um obstáculo) e a educadora tem um papel determinante (a educadora tem que ensinar para que a criança possa aprender).

A Família

✍ Predomina a ideia de uma relação de colaboração entre educadoras e pais (a educadora como complemento da família e não como seu substituto).

✍ No entanto muitas vezes os próprios pais, pela sua excessiva ausência, colocam a educadora no papel de "substituto".

✍ A ausência de colaboração dos pais, sobretudo no que diz respeito à função de disciplinar a criança e introduzir uma série de regras (alimentares, de controlo dos esfíncteres, etc.), reforça o papel disciplinador da educadora (coloca-a no papel de "má da fita") e traduz-se também na não continuidade entre creche e família (considerada desejável).

✍ A ausência ou insuficiente envolvimento da família traduz-se ainda num tempo excessivo de permanência da criança na creche e pode resultar em dificuldades actuais (a criança adquire regras que cumpre na creche mas não na família) e mais tardias (problemas sobretudo disciplinares quando as crianças são mais velhas).

✍ Essa ausência da família é associada à ideia de confiança ("os pais confiam") como uma espécie de confiança em excesso que se traduz em pouco investimento ("mas confiam demais e nós passamos mais tempo com as crianças do que os próprios pais").

As fontes de conhecimento profissional

✍ As fontes de conhecimento profissional são por um lado a experiência, por outro os saberes adquiridos através da formação, em especial no domínio da psicologia do desenvolvimento. Há ainda uma referência ao diálogo estabelecido com outras colegas.

✍ Em relação à primeira há a ideia de que a experiência é importante, mas não chega ("é preciso ler e estudar").

- ✍ Em relação à segunda o que se destaca é uma concepção da psicologia como uma disciplina que pode fornecer indicações ao educador acerca das “etapas” normais do desenvolvimento. Com base neste saber o educador deve intervir “desenvolvendo áreas”, passa por isso a “ter objectivos” (em domínios como a psicomotricidade, linguagem, socialização...).

Manuela
Entrevistas iniciais
Memorando
Novembro 2002

Temas emergentes

Afectividade e Estimulação

- Estes dois aspectos surgem como noções centrais de vários temas emergentes, nomeadamente, da forma como perspectiva a sua actuação como educadora (são o núcleo da sua intervenção), da forma como define a sua profissionalidade (por comparação, por exemplo, com a acção das auxiliares), das concepções implícitas acerca do desenvolvimento e da aprendizagem.
- Afectividade e estimulação são dois aspectos muito interligados, assim como desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, pode-se tentar compreender a sua perspectiva, adoptando por um lado o ângulo da relação entre estimulação e desenvolvimento, e por outro o da relação entre afectividade (ligação) e aprendizagem.

Estimulação e Desenvolvimento

- Em relação à estimulação surge, em primeiro lugar, a ideia de que só se consegue que as crianças "vão passando as etapas normais do seu desenvolvimento se forem estimuladas no devido tempo". Ou seja, não basta esperar que as crianças vão "amadurecendo", o meio em que a criança se desenvolve é determinante pela natureza e qualidade dos estímulos que oferece à criança, e nesse processo há "períodos sensíveis" em que a criança tem necessidades específicas de estimulação que, caso não sejam reconhecidas, constituem oportunidades perdidas.
- Esta importância dada à estimulação está relacionada com a concepção da infância como um período da vida com impacto no desenvolvimento posterior: "a infância é um momento crucial da vida que pode marcar a criança para sempre", "a criança fortalece a sua personalidade até aos cinco anos".
- Daí que a estimulação do desenvolvimento da criança seja um factor diferenciador da intervenção da educadora em relação à da auxiliar. A educadora tem conhecimentos no domínio do desenvolvimento, conhece as etapas normais do desenvolvimento, conhece a necessidade de atender aos ritmos e necessidades individuais de cada criança, e sabe como utilizar estratégias que permitam a utilização das rotinas e dos cuidados como ocasiões de estimulação. As auxiliares podem ser "afectuosas" mas os cuidados (que marcam muito a interacção com as crianças de berçário) não são consciente e sistematicamente explorados como ocasiões de interacção e sobretudo de estimulação. As crianças que estão em creche com educadoras desenvolvem-se mais.
- As características desse desenvolvimento "mais estimulado" não são contudo fáceis de explicitar. Traduzem-se sobretudo em "comportamentos adaptados" como saber ouvir uma história, saber onde estão os seus cabides, saber as regras, saber estar, saber ouvir... Estes comportamentos são percebidos como competências que facilitam a escolarização posterior da criança. Poderiam ser atingidos mais tarde, mas representam uma adaptação precoce da criança à situação educativa e são "um ganho" funcionando como facilitadores de adaptações escolares futuras.

Afectividade (ligação) e Aprendizagem

- Em relação à afectividade destaca, em primeiro lugar, aquilo que a educadora recebe das crianças em termos de emocionalidade, o que pode usufruir da relação com as crianças; traduz-se na ideia de sentir as crianças muito próximas, sentir-se insubstituível, senti-los muito próximos na prestação de cuidados.
- "Ser como uma mãe e senti-los como filhos" liga-se com a ideia de "ensiná-los como uma mãe".
- Em relação ao primeiro aspecto, o que emerge sob o tópico da afectividade é a procura do estabelecimento de uma ligação. A experiência que lhe serve de referência é a experiência com os seus próprios filhos; a percepção dessa relação como ligação é

ilustrada pela forma como percebe que tem que suavizar a sua ausência deixando objectos com o seu cheiro para que os bebés se acalmem e tolerem a separação.

- ✍ Esta parece-me uma ideia central, que enfatiza com o comentário de que "sempre teve vontade de fazer de mãe deles" porque eles passam pouco tempo com os pais. O seu objectivo é suavizar a transição da família para a creche, de modo a que as crianças tenham o mesmo carinho e não sintam grande diferença.
- ✍ Um indicador do estabelecimento dessa ligação é dado pelo comentário das auxiliares de que as crianças só queriam a educadora.
- ✍ Os comportamentos de "ligação" e de reivindicação da criança introduzem a dúvida "será que exagerámos na afectividade?", mas também definem a criação da oportunidade da separação como objectivo para o ano seguinte.
- ✍ Contudo, essa "dúvida" também se relaciona como o receio de interferir na vinculação da criança às figuras parentais.
- ✍ A ligação e a carga emocional que se lhe associa também introduzem o cansaço. O trabalho com estas idades é sobretudo cansativo pela dependência emocional das crianças em relação à educadora.
- ✍ "Ensinar como uma mãe" estabelece a interligação entre afectividade e aprendizagem.
- ✍ Ensinar como uma mãe relaciona-se com a ideia de que a criança aprende melhor no seio de uma relação em que ela se sente segura.
- ✍ Ensinar como uma mãe diz sobretudo respeito ao trabalho com os bebés e às aprendizagens "desenvolvimentais" (aprender a andar, aprender a falar...).
- ✍ Há outras aprendizagens que a criança faz sobretudo a partir do ano e que implicam outro tipo de estratégias de "ensino". Os conteúdos dessas aprendizagens são mais difíceis de explicitar, mas os processos de aprendizagem dependem muito do adulto. No caso destas aprendizagens é necessário que o adulto ensine para que a criança aprenda ("abordar uma canção ou uma história"... "falar nas cores"...".
- ✍ Sobre a aprendizagem destacam-se ainda as seguintes ideias:
    - a criança aprende desde o período pré-natal (desde que está na barriga da mãe) e que nasce;
    - a criança aprende tudo o que é verdadeiramente fundamental até aos cinco anos (não é só a partir dos 3 anos);
    - as aprendizagens que a criança fizer aos 4 ou 5 anos vêm de trás dependem das aprendizagens anteriores que podem ser realizadas na creche;
    - a partir do ano as crianças aprendem comportamentos que possibilitam a sua inserção na cultura e regras da instituição e são facilitadores de adaptações futuras aos contextos escolares.

Tornar-se educadora de creche

- ✍ Tornar-se educadora de creche corresponde a um processo que está associado à experiência efectiva nesse contexto. É essa experiência que vai pôr em causa concepções anteriores sobre a creche (como um espaço fundamentalmente de guarda das crianças), sobre as necessidades das crianças nessa idade (como não necessitando tanto de pessoas qualificadas), e sobre o educador (como não tendo uma missão ou uma actividade profissional nesse contexto). Essa experiência permite ainda alterar a ideia dominante da creche como um contexto onde o educador se "realizaria menos em termos profissionais" porque o trabalho seria "menos estimulante e mais cansativo".
- ✍ É a experiência efectiva nesse contexto que vai pôr em causa essas concepções dominantes acerca do trabalho em creche. Apesar de se afirmar como sendo predominantemente uma educadora de "jardim de infância em meio rural", a experiência transformou a concepção que tinha sobre o trabalho em creche sobretudo em termos da afirmação de uma missão específica, da natureza profissional do seu trabalho e da gratificação obtida no seu desempenho.
- ✍ No fundo o que emerge são por um lado as concepções dominantes sobre a creche (que se relacionam com a representação social de desvalorização do trabalho do educador nesse contexto) e o modo como se distanciou dessas concepções.

Fazer um trabalho específico e qualificado

- A creche deve ter educador porque a sua intervenção é diferente da de uma pessoa sem formação (auxiliares). Esta questão surge como central na definição da sua profissionalidade como educadora em creche, e corresponde ao modo como procurou resolver o problema anteriormente identificado (imagem desvalorizada).
- A sua profissionalidade específica é justificada em primeiro lugar por recurso à afirmação da utilização de instrumentos de registo e planificação. O que emerge como primeiro "argumento" é a ideia de que a educadora em creche também tem um plano, objectivos, estratégias e também "usa" instrumentos de planificação e avaliação. Ou seja, parece estar implícita a ideia de que a educadora em creche também tem uma intencionalidade educativa que lhe dá especificidade profissional, e que a integra "no grupo da docência".
- A acção da educadora é diferente da acção da auxiliar porque com a primeira as crianças "são estimuladas e desenvolvem-se mais". Esta é uma ideia já referida no ponto anterior, que se liga com o núcleo da sua "teoria pessoal" onde a estimulação e a afectividade são aspectos centrais. A educadora sabe que aos cuidados se deve associar a "estimulação" e a "ligação afectiva", e portanto mesmo na prestação de cuidados tem uma acção qualitativamente diferenciada.
- O nível de desenvolvimento atingido pelas crianças é a expressão (produto) dessa acção diferenciada. Não seria o mesmo se as crianças estivessem com auxiliares ou com amas.

A Família

- A interligação entre a família e a creche é considerada como fundamental.
- No entanto muitas famílias revelam dificuldade em assumir as suas funções educativas, pelo que a creche assume uma função de "compensação" (a ideia central é a de que os pais têm "falta de tempo").
- Esse défice é explicitado em termos de:
    - carência das famílias na função de aproximação da criança à realidade social (isolamento das famílias e das crianças);
    - ausência de interacções fora da prestação dos cuidados básicos (os pais só têm tempo para cumprir as rotinas associadas a esses cuidados).
- "Os pais não têm tempo e não querem ter muito trabalho"
- Portanto a concepção sobre algumas famílias ultrapassa a constatação das dificuldades de gestão de tempo (conciliação das responsabilidades profissionais e familiares), emergindo também a noção de falha no investimento dos filhos. Exprime-se do seu ponto de vista:
    - pela forma pouco frequente como procuram o contacto e diálogo com as educadoras nos espaços formalmente reservados para tal;
    - na ausência de continuidade em relação a determinadas práticas da creche que se relacionam com a "função disciplinadora" (por exemplo no controlo esfincteriano).
- Esta ausência de uma função mais disciplinadora parece sugerir nalguns casos a incapacidade dos pais para introduzirem alguma "frustração" na relação com as crianças, e também como um desinteresse ("os pais não estavam para se chatear"). Isto associa-se ainda à ideia de que essa função disciplinadora e reguladora do comportamento das crianças é deixada pelos pais às educadoras ("acham que devemos ser nós a fazer as coisas").
- Embora os pais apreciem outras dimensões da intervenção da educadora em creche ("gostam que tenhamos um comportamento de afectividade, que a gente explore determinadas coisas e de verem as crianças já a fazerem determinados trabalhos"), no essencial a expectativa dos pais é percebida sob o ângulo da resposta às necessidades de dependência da criança. Alguns pais esperam sobretudo que a educadora "ponha a criança crescidinha".
- A colaboração dos pais é valorizada na medida em que a criança se apercebe quando não há uma ligação forte e não há continuidade na família dos esforços educativos e disciplinadores da educadora.

Fontes do conhecimento profissional

- ✍ Destaca-se em primeiro lugar a ênfase na experiência da maternidade como uma fonte importante de saber e de competência para o trabalho em creche. A sua experiência como mãe facilitou a prestação dos "cuidados básicos" e o estabelecimento de uma relação afectiva com as crianças.
- ✍ Mas essa experiência não é suficiente, e a outra fonte de conhecimento é a formação. Ter formação é considerado fundamental para a organização das rotinas, a capacidade para tirar partido delas como ocasiões de estimulação; possuir conhecimentos acerca do desenvolvimento e respectiva capacidade para avaliar individualmente não só o desenvolvimento mas também as características (temperamento) de cada criança.
- ✍ Dentro da formação (que refere sobretudo em termos de formação inicial) valoriza em particular os conhecimentos oriundos da Psicologia do Desenvolvimento.
- ✍ Há ainda a referência à ideia de que a educadora tem que se "fundamentar", sugerindo a necessidade de formação contínua ou de uma aprendizagem autónoma ao longo da vida.
- ✍ Embora valorize a experiência no seu processo de se "tornar educadora de creche", a "experiência" em si não emerge explicitamente como uma fonte de conhecimento. Contudo, ela é considerada determinante no processo de construção da sua identidade profissional, de progressiva aquisição de autonomia (em relação às regras de trabalho da instituição) e de maior segurança pessoal.

Teresa
Entrevistas iniciais
Memorando
Dezembro 2002

Temas emergentes

Respeito e prática centrada na criança

- Centrar a sua prática na criança constitui uma preocupação central que, apesar de não ser verbalizada nestes termos, corresponde ao modo como procura desenvolver a sua acção em função das características, necessidades e interesses que vai identificando nas crianças.
- O respeito pela criança está na base desta preocupação e é transversal a todo o seu pensamento como educadora de creche.
- Exprime-se em primeiro lugar pelo modo como procura tomar em linha de conta as características das crianças (quer em termos gerais sob a forma das características de cada grupo etário, quer em referências específicas sob a forma das características de cada criança) traduzindo-as em necessidades. A preocupação relativa ao respeito pela individualidade da criança é perceptível no modo como reconhece as necessidades de cada criança (nomeadamente de ligação individual, de conforto, de contacto físico, de segurança), e sobretudo no modo como procura identificar e compreender essas necessidades como orientação para a sua actuação.
- Respeitar as crianças exprime-se ainda pela tentativa de procurar compreender a realidade pelo ângulo das próprias crianças. Uma vez que se trata de crianças que ainda não podem verbalizar as suas necessidades, compreender aquilo de que elas necessitam implica "ler os sinais que elas dão" e conferir-lhes significado. Esse processo baseia-se em conhecimentos acerca do desenvolvimento, mas tem uma forte componente intuitiva e empática. Neste sentido compreender a realidade pelo ângulo das próprias crianças é, em parte, um processo em que como educadora se coloca, por identificação, no lugar da criança, intuindo o que ela experiencia e necessita.
- Respeitar e centrar a sua prática na criança parece-me um tema central, na medida em que é em função dele que se podem compreender as descrições e interpretações que dá da sua acção como educadora, onde se destacam: a importância que atribui ao estabelecimento de relações de qualidade; a forma como articula a organização e gestão do grupo com a criação de oportunidades de interacção individual com cada criança; o investimento na organização de um ambiente educativo de qualidade que seja não só uma fonte de conforto e segurança para a criança como também lhe permita actividades de exploração e descoberta; a importância que confere ao conhecimento (observação e registo) de cada criança; a preocupação em que a realidade educativa seja realmente inclusiva; a importância que atribui ao modelo de adulto e através dele à modelação dos comportamentos e modos de interacção das auxiliares.

Respeito e envolvimento das famílias

- O traço essencial da sua referência às famílias é também o respeito.
- Esse respeito exprime-se, em primeiro lugar pela ausência de julgamento valorativo sobre o modo como os pais exercem a sua parentalidade, e, em segundo lugar, pela sua grande preocupação em tomar em linha de conta as preocupações e afectos dos pais, promovendo o seu envolvimento como forma de os tranquilizar.
- Tranquilizar os pais baseia-se na capacidade para, também por identificação, reconhecer as dificuldade que estes experienciam na separação dos seus filhos pequenos e na delegação de funções parentais a outros adultos. Exprime-se ainda pela convicção de que os pais têm necessidade (e direito) a que lhes seja assegurada tranquilidade para que se possam ocupar das suas vidas profissionais. Tranquilizar os pais relaciona-se ainda com a noção de que essa tranquilidade tem reflexos na criança (uma mãe ansiosa estabelece uma relação ansiosa com o filho e desse modo cria-lhe ansiedade), e com a noção de que os pais têm direitos (inclusivamente o direito de escolherem pôr o filho na creche, se julgarem que isso é o melhor para a criança, independentemente de terem a opção de o manterem em casa).

- ✍ Esse respeito é ainda ilustrado pelo modo como explica a razão por que as crianças de um ano tendem a ser aquelas que os pais deixam mais tempo na creche. Embora esteja implícito que tal não é um benefício para a criança, a sua explicação sugere compreensão em relação ao facto de as famílias terem, com crianças destas idades, mais dificuldade em se organizar e levarem a cabo determinadas tarefas quotidianas (como ir às compras).
- ✍ Esse respeito exprime-se ainda no modo como considera que os pais são um recurso (na sala dos bebés são identificados como os "especialistas" nos seus filhos e como uma fonte de informação para que a educadora possa dar continuidade às práticas parentais) e no modo como procura induzir nas auxiliares o respeito pelas famílias independentemente do seu estatuto social.
- ✍ O traço essencial do modo como pretende regular a relação com os pais é a procura activa do seu envolvimento. Na descrição das suas práticas identificam-se algumas estratégias: inclusão dos pais na sala fazendo-lhes sentir "que a porta está aberta", disponibilidade para os atender, organização de registos que os acalmem e que lhes assegurem um envolvimento na vida dos seus filhos no contexto de creche. Estes registos são, fundamentalmente, para os pais um modo de compreenderem até que ponto os seus filhos são investidos.

Afectividade e Ligação

- ✍ Para além do modo como respeita e pretende tomar em linha de conta quer a criança quer a sua família, outro traço essencial do seu pensamento (e acção) como educadora em creche é a ênfase na dimensão afectiva e relacional.
- ✍ Nesta dimensão é possível identificar três aspectos fundamentais: (a) a sua própria emocionalidade, o prazer que retira das interacções com as crianças e o seu auto-conceito como pessoa afectuosa, que procura e estimula o contacto (nomeadamente físico) com cada criança; (b) a noção de que esta é a dimensão nuclear de tudo o que se possa fazer na creche ("a afectividade é central"); (c) a procura activa e deliberada de uma relação significativa individual com cada uma das crianças.
- ✍ A ênfase nos aspectos relacionais e afectivos exprime-se pelo modo como compreende a natureza da relação estabelecida com a criança (ligação), e pelas estratégias que utiliza para que essa ligação se possa estabelecer, emergindo as seguintes ideias: (a) O estabelecimento de uma ligação implica que a criança tenha a oportunidade de dispor de momentos de relação com o adulto em que se sinta "única"; a relação deverá fomentar segurança, confiança básica, intimidade e ser fonte de prazer. (b) O modo como criança e adulto de "ligam" depende muito do tipo de características do adulto (ser mais ou menos afectuoso ou exprimir essa afectividade); estas diferenças exprimem-se no modo como as crianças recorrem preferencialmente a uns e não a outros como fonte de segurança e conforto. (c) Estas diferenças não têm a ver com formação ou estatuto; afirma mesmo que "em questões de relação não há estatuto", "é-se pessoa, pessoa relacional". (d) Vê-se a si própria como uma pessoa afectuosa, que gosta e privilegia o contacto próximo, íntimo e físico com a criança. (e) Pretende ter uma relação íntima e significativa com cada criança, mas o facto de estar menos tempo com elas, e menos presente em momentos em que a criança necessita muito de uma relação de segurança (separação dos pais) favorece por vezes a ligação preferencial à auxiliar (desde que esta seja uma pessoa "afectuosa"); admite que compreende mas lida mal com esta situação quando ocorre. (f) Pretende ter uma relação significativa com cada criança, mas acha que tal tem que ser gerido para não se sobrepor à relação com a família (referência em particular à mãe); não se trata de uma relação de substituição; revela de novo respeito e empatia em relação aos pais, compreendendo, por identificação, o seu mal-estar se for este o caso; já lhe aconteceram situações desta natureza, que foram também fonte de mal-estar para si e que considera que deve evitar "doseando" o seu investimento. (g) Não há um padrão relativo à gestão das relações entre adultos e crianças (por exemplo sistema de "cuidador primário"); pretende investir todas as suas crianças, e apesar de admitir que se vão desenhando relações preferenciais, e ainda de admitir a diversidade de personalidades dos adultos, o importante é que todos estabelecem uma relação de qualidade com cada uma das crianças. (h) A qualidade das relações está na base da sua preocupação com "modelos adequados" de interacção (nomeadamente regulação do modo de exercer autoridade,

cuidado com o tom de voz, etc.); procura funcionar como modelo para as auxiliares e regular os seus comportamentos e atitudes (função de orientação e supervisão).

- ✍ Da importância atribuída à afectividade e estabelecimento de ligação com a criança decorre ainda o modo como compreende a diferenciação pedagógica.
- ✍ Destacam-se os seguintes aspectos:

(a) a dimensão relacional desta diferenciação - dar atenção individual não é um aspecto formal ou uma atitude "profissional", é sobretudo uma forma de, por identificação com as necessidades de cada criança, perceber e viver uma relação comunicacional específica com ela;

(b) parte do reconhecimento não só de que retoricamente cada criança "tem o seu ritmo", mas num plano emocional da assunção de que cada criança deve ter oportunidade "para se sentir única" - daí utilizar não só os momentos de cuidados como ocasiões para relação/atenção individualizada, mas também os momentos de "actividades"; não sente como perturbador o dilema "de quem é o produto final" dessa actividade, do ponto de vista da criança interessa-a a exploração dos materiais e que ela se sinta investida (daí que o adulto possa participar activamente e ser co-autor desse produto) (cf. "actividades")

(c) apesar de ter crianças com NEE para quem há programa e objectivos (e portanto tarefas) específicos esta questão é claramente central como todas as crianças

(d) a diferenciação pedagógica e individualização da intervenção é articulada com as preocupações no domínio da inclusão; demonstra uma grande preocupação em criar no grupo condições para que todas as crianças participem nas actividades e vivências de grupo (mesmo crianças com NEE graves).

Intencionalidade educativa

- ✍ É uma noção subjacente à definição da sua profissionalidade como educadora de creche.
- ✍ Exprime-se pelo argumento dos instrumentos e actividades de planificação curricular (ter um plano, ter objectivos), mas sobretudo pelo modo concreto de compreender a relação entre cuidados e educação, e pelas acções concretas no domínio da gestão curricular (organização do ambiente educativo, das rotinas, das relações).
- ✍ É uma intencionalidade que não estando prontamente explicitada ao nível do discurso é claramente "prática" no sentido em que se exprime com clareza e coerência na descrição de modos concretos de "fazer".

Cuidados e educação

- ✍ Refere-se aos cuidados *versus* educação como dimensões indissociáveis da actuação em creche, e essa interligação concretiza-se quer no modo como gere a organização dos cuidados e a sua exploração como oportunidades de aprendizagem através da interacção, quer ainda no modo como se preocupa com a organização do ambiente educativo.
- ✍ Essa indissociabilidade entre cuidados e educação torna o trabalho em creche "diferente". Não é menor, nem mais limitado.

Organização das rotinas e do ambiente educativo

- ✍ A organização das rotinas e do ambiente educativo constitui uma dimensão nuclear e básica da sua gestão curricular. Embora as suas referências à planificação remetam mais para a "programação de actividades", a análise dos dados indica que é sobretudo no domínio da organização das rotinas e do ambiente educativo que antecipa (planifica) e toma decisões (concretiza acções) que, pela sua natureza, podemos designar de curriculares.
- ✍ As decisões mais relevantes neste domínio referem-se à organização dos tempos (ênfase na organização das rotinas), à organização dos espaços e escolha dos materiais, e até mesmo à gestão dos recursos humanos, uma vez que este último aspecto também é gerido de modo haver continuidade no modo como as crianças experienciam o espaço e as rotinas (cf. "funcionar como uma equipa").

Rotinas

- ✍ As rotinas são um tema recorrente.
- ✍ A referência às rotinas é sempre feita pela positiva, como um recurso, uma potencialidade, um conjunto de oportunidades, de ocasiões, de que há que tirar partido. Não há referência

às rotinas como um obstáculo a uma intervenção mais especializada, como uma limitação (uma característica de um trabalho menor), uma fonte de cansaço. Pelo contrário as rotinas são uma fonte de prazer para si como educadora, e sobretudo para as próprias crianças.

- ✍ Tirar partido das rotinas como momentos educativos: é da sua exploração consciente que resulta o modo como concebe o seu trabalho em creche como um trabalho especializado e com valor.
- ✍ Por rotinas designa:

(a) a forma como organiza o tempo, o modo como torna o dia-a-dia previsível para a criança; este aspecto é muito valorizado, na medida em que permite à criança sentir a creche como uma realidade familiar, antecipar o que vai acontecer, reconhecer regularidades e sentir-se desse modo segura; as crianças exprimem prazer face a estas regularidades, as quais aumentam a sua confiança e o seu sentimento de competência pessoal; todas as crianças participam activamente (mesmo as crianças com NEE) destas rotinas;

(b) a forma como organiza e regula a prestação de cuidados; neste caso destaca-se a ideia de que esta dimensão da acção do adulto não é uma dimensão menor, cuidar, limpar, alimentar e adormecer são acções muito valorizadas como ocasiões para uma interacção individualizada e sobretudo íntima; são ainda ocasiões de estimulação, de facilitação do desenvolvimento através da interacção individual.

- ✍ As rotinas (como prestação de cuidados) são portanto essencialmente ocasiões de interacção individual, de troca afectiva, de comunicação.
- ✍ As rotinas (como organização do tempo) constituem ainda ocasiões de interacção no grupo, de partilha, de promoção da socialização.
- ✍ Em ambos os sentidos as rotinas são potencialmente o cerne da intervenção educativa se não forem "mecanizadas":

(a) em termos de organização do tempo há que criar regularidades mas que podem e devem ser modificadas de acordo com a vivência do grupo e as necessidades das crianças;

(b) em termos de cuidados há que investir nesses momentos, não cuidar mecanicamente, sustentar uma relação comunicativa com a criança.

- ✍ As rotinas permitem ainda à criança apreender, interiorizar e agir de acordo com determinadas regras. No entanto, o tema das regras ou a preocupação com o controlo social do grupo não são dominantes (cf. "segurança e vigilância"). A organização do(s) tempo(s) sendo primordial não corresponde a uma tentativa de controlo social do grupo, mas a uma procura deliberada de regularidades que, na medida em que dão segurança e estabilidade à criança, favorecem a sua actividade e capacidade para tomar iniciativas.

Organização do ambiente educativo

- ✍ No centro das suas preocupações relativas à organização dos espaços e materiais é possível identificar os seguintes aspectos:

(a) organização de um ambiente acolhedor, tranquilo, confortável, seguro (do ponto de vista afectivo), descrito como "apaziguador", "calmo", "tranquilo"; destaca-se aqui a sua preferência pelo fundo musical, sempre presente no berçário e na hora de dormir para as crianças mais velhas;

(b) organização do espaço de modo a permitir à criança actividades de exploração e descoberta;

(c) reorganização frequente do espaço em função dos dados provenientes da observação das crianças (essa reorganização não é vivida como uma tarefa adicional ou um constrangimento, mas como uma tarefa normal e desejável... entende que é preciso ir mudando, não há o desejo de um "cenário" fixo e imutável"…)

(d) a organização de um ambiente seguro de um ponto de vista "físico" (cf. "segurança e vigilância").

"Actividades"

- ✍ A definição da intervenção em creche suscita a comparação com a intervenção em jardim de infância, e no cerne dessa comparação surge a referência à possibilidade/impossibilidade de se desenvolverem "actividades" com as crianças.
- ✍ A questão relativa ao desenvolvimento de actividades na creche é, em certos aspectos, uma fonte de conflito. Este conflito, no entanto, parece corresponder mais a uma

dificuldade de organizar um discurso sobre este tópico do que a uma conflitualidade vivida na acção concreta.

✍ A análise deste tópico revela que:

(a) O desenvolvimento de actividades, tal como elas são percebidas habitualmente pelas educadoras, não faz sentido na creche. A referência às actividades neste contexto parece relacionar-se sobretudo com a planificação de actividades programadas, estruturadas e fundamentalmente centradas no educador.

(b) Na creche, e de modo particular no berçário, as actividades (na acepção atrás descrita) não são definidoras da actividade educativa intencional da educadora; essa actividade corresponde sobretudo ao aproveitamento dos momentos dos cuidados e das rotinas como momentos de interacção, de prazer, de relação individual, de comunicação, de estimulação ou facilitação do desenvolvimento da criança.

(c) Apesar da afirmação explícita de que as actividades não são importantes na creche, a descrição da sua acção inclui, na sala do ano, referências diversas a actividades programadas sobretudo no domínio das expressões.

(d) O traço distintivo do seu desenvolvimento é o modo como, à semelhança dos cuidados, essas "actividades" são entendidas como ocasiões de interacção, comunicação e aprofundamento da relação com cada criança.

(e) O "pouco tempo de tarefa" das crianças implica que se organizem estas actividades tendo em atenção essa característica das crianças. Este aspecto não é vivido como um obstáculo ou uma limitação, propriamente, mas como um aspecto que é tomado em linha de conta na sua planificação.

(f) A questão dos produtos não parece ser determinante da sua actuação. Admite claramente que em muitos casos os produtos correspondem mais a acções do educador do que das crianças. As actividades, além de ocasião para estar individualmente com cada criança, têm sobretudo como objectivo que esta possa contactar e explorar os materiais, fazer experiências.

(g) A referência às actividades surge muito associada à afirmação de que elas são o cerne da dificuldade de as educadoras investirem o trabalho em creche. A impossibilidade de desenvolver actividades estruturadas de modo semelhante ao que acontece no Jardim de Infância, e a ausência de produtos finais, constitui uma das razões por que as educadoras não querem estar na creche ou consideram que o que aí se faz não é verdadeiramente educativo (profissional). Em termos pessoais esta questão não parece constituir um "dilema".

(h) Apesar disso refere como por vezes os pais exprimem também uma expectativa em relação ao que as crianças "fazem" na creche, mesmo tratando-se de bebés.

(i) Este "fazer" é apresentado como correspondendo ao "aprender" ("o que fez? o que aprendeu?") o que induz o problema por um lado da incertitude da acção do educador, por outro remete para uma indistinção básica entre os processos de aprendizagem (e as estratégias/actividades que os poderão favorecer) e os conteúdos da aprendizagem (mesmo no caso de aquisições desenvolvimentais aprende-se "algo" ou "alguma competência").

Planificação, registo e avaliação:

✍ Observar, registar e planear são tão importantes na creche como no Jardim de Infância, mas cada pessoa tem "o seu modo pessoal de fazer".

✍ A planificação é associada com a programação específica de actividades mas sobretudo com a identificação (anual) de objectivos organizados por áreas de desenvolvimento (linguagem, motricidade global, motricidade fina, socialização, autonomia, cognição).

✍ A planificação está relacionada com a avaliação na medida em que funciona "como uma base de trabalho, uma orientação", que lhe permite ir verificando os progressos do desenvolvimento de cada criança.

✍ A planificação permite-lhe estar mais atenta. A definição de objectivos é relacionada com a intencionalidade educativa, para não "fazer por fazer".

✍ A observação e sobretudo o registo são muito valorizados. Regista sobretudo sob a forma de fotografias; são registos do grupo mas sobretudo individuais.

✍ Também os registos são relacionados com a avaliação na medida em que permitem avaliar os progressos de cada criança.

- Os registos constituem também uma estratégia importante na regulação do envolvimento, interacção e comunicação com os pais.
- A escolha privilegiada do registo fotográfico é justificada sob o argumento de que "uma imagem vale mais do que mil palavras", mas também com o reconhecimento de que "não tem muito jeito para escrever".
- No final do ano é feita a avaliação de cada criança (uma para si, outra para a psicóloga, outra para os pais).

Funcionar como equipa educativa

- Refere-se ao modo como compreende e define a articulação entre a acção dos diversos adultos (educadora e auxiliares).
- Na sala, independentemente do estatuto, os adultos têm que funcionar como uma equipa coesa, uma vez que tal tem reflexos no trabalho desenvolvido com as crianças. Funcionar como equipa significa processos de colaboração e de comunicação que possibilitem coerência e regularidade na intervenção de cada um dos adultos.
- Esta noção de equipa não implica indistinção completa de papéis ou de funções. Pelo contrário ela associa-se a uma concepção muito clara da sua função como supervisora e como responsável pela equipa educativa. O exercício destas funções e da sua autoridade como educadora responsável parece ser bem integrado por si, e provavelmente resulta da sua experiência anterior em cargos de direcção. A segurança com que assume esta liderança permite-lhe um exercício democrático da autoridade, em que se destaca a preocupação em, por um lado, assumir funções de orientação e, por outro, a partilha de papéis e funções na vida quotidiana da sala. Não se sentindo ameaçada, nem procurando externamente confirmar o seu estatuto como profissional, está disponível para esta partilha de papéis e para delegar nas auxiliares saberes, competências e funções.
- A sua convicção de que não há tarefas "menores" no trabalho em creche (nomeadamente as tarefas associadas aos cuidados) permite-lhe assumir essas tarefas com tranquilidade e interesse profissional e, por sua vez, delegar outras, mais identificáveis com "funções educativas", à auxiliares.

Segurança e vigilância

- Reconhecer que as crianças pela sua imaturidade, instabilidade e conflitualidade (nomeadamente na sala do ano) necessitam de um ambiente seguro e de atenção suplementar dos adultos, não parece invadir todo o seu discurso ou retirar-lhe disponibilidade para compreender as outras dimensões da sua acção como educadora. É uma preocupação que está presente e à qual faz corresponder decisões de organização do grupo, do espaço, dos materiais, etc.
- Aliás o controlo social do grupo não é uma preocupação que invada todo o seu discurso. Reconhece as características das crianças (principalmente do ano) e age de modo a que as crianças sejam apoiadas pelos adultos no seu processo de socialização, protegendo-as, estabelecendo limites mas também criando oportunidades de exploração, de iniciativa. As características das crianças de um ano não são sobrevalorizadas como um obstáculo mas aceites como vicissitudes desenvolvimentais que toma em linha de conta.
- Vigiar as crianças implica recursos humanos, e justifica que o *ratio* não deva ser elevado, mas não é um argumento para que não haja outra intencionalidade educativa.
- Criar um ambiente seguro é mais do que evitar a ocorrência de acidentes, uma vez que se associa também à dimensão de segurança emocional e se exprime pela grande ênfase colocada na organização do ambiente educativo como um aspecto central da sua actuação como educadora.

Porquê uma educadora em creche

- Exprime o modo como entende a profissionalidade da educadora, nomeadamente por comparação com a das auxiliares.
- Esta comparação, sem ser depreciativa, sustenta a importância de haver educadores em creche. Ser uma pessoa afectuosa não chega, é necessário ter uma formação de base.
- Os educadores distinguem-se das auxiliares na medida em que:

(a) têm conhecimentos no domínio do desenvolvimento, sabem identificar as necessidades desenvolvimentais de cada idade e sobretudo "ler" os sinais que cada criança vai dando na interacção;
(b) sabem tirar partido das rotinas e dos cuidados como ocasiões educativas
(c) têm competências no domínio da comunicação com as famílias

- ✍ É o facto de o educador ter determinadas competências que permite uma organização do grupo de adultos como equipa e a delegação de funções; as auxiliares sabem como dar continuidade ao seu trabalho, na medida em que não só a educadora funciona como modelo como a sua grande ênfase na organização do ambiente educativo e das rotinas permite que as "regularidades" se mantenham para as crianças mesmo na sua ausência
- ✍ A educadora pode "regular" o comportamento e as atitudes das auxiliares, nomeadamente por modelação (funcionando como modelo)
- ✍ A educadora tem possibilidade, ainda que não "formalizada", de agir como formadora das auxiliares.
- ✍ A presença da educadora é ainda compreendida na óptica dos pais como uma garantia de que é dada resposta ao seu desejo de qualidade.

Concepções sobre creche e suas missões

- ✍ A creche é uma resposta às necessidades sociais da família, em especial no primeiro ano de vida, uma vez que o desejável seria que a criança pudesse estar com os pais. As famílias deveriam poder usufruir desta possibilidade, mas também deverão ter direito a poder escolher a creche, mesmo que de um ponto de vista de guarda não necessitem, se entenderem que tal é melhor para os seus filhos.
- ✍ Além da desvantagem de cortar laços e dificultar os processos de vinculação a creche é ainda uma desvantagem para os bebés em virtude de ser um contexto propício a doenças infecto-contagiosas.
- ✍ Tal não implica uma concepção assistencial sobre a creche, mas uma concepção ecológica: daí a preocupação centrada na transição entre contextos, bem como a preocupação centrada nas interacções entre esses dois contextos significativos para a criança.
- ✍ Na impossibilidade de a criança permanecer na família a creche é um contexto mais favorável do que qualquer outro.
- ✍ Relaciona a decisão de colocação da criança na creche mais precoce ou tardia como os modos de a criança reagir à separação dos pais e à adaptação à creche. Aos 3 meses a adaptação é menos "ruidosa", enquanto que mais tarde a criança dá mais sinais de sofrer com a separação do ambiente familiar. No entanto este aspecto não funciona como um argumento, por si só, para uma integração tão precoce quanto possível.
- ✍ Em relação às missões da creche:

  <u>Com os bebés</u>:
  - Afirma explicitamente que a sua preocupação fundamental se centra na transição da família para a creche. Esta transição é compreendida como dolorosa sobretudo para os pais, e não corresponde a um processo de "adaptação" forçada da criança às rotinas institucionais. Pelo contrário exprime-se pelo desejo de assegurar a continuidade na creche das práticas familiares. Há a preocupação de criar uma ligação com a criança mas simultaneamente de criar condições para não ameaçar o seu vínculo à família. É central a ideia de uma ambiente seguro e confortável para a criança.

  <u>Com as crianças mais velhas</u>:
  - Não há afirmações explícitas, mas infere-se que a sua preocupação é assegurar que a criança se sinta, de novo, num ambiente seguro, desenvolva atitudes de confiança e tenha oportunidade para activamente fazer descobertas, explorações, resolver problemas.

Intensidade da actividade

- ✍ Este aspecto chamou-me a atenção por surgir de forma vincadamente pessoal. Diz respeito ao predomínio de uma descrição da sua actividade como uma actividade "intensa".

- Têm sido frequentes as referências ao trabalho em creche por um lado como um trabalho "importante mas mais limitativo ou limitado", por outro como "um trabalho cansativo" em virtude quer do desgaste físico associado à prestação de cuidados e à vigilância, quer do desgaste emocional associado à grande dependência das crianças e aos seus comportamentos de reivindicação de atenção individual,
- Embora em termos de descrição não haja grandes diferenças (é também indicada a necessidade de atenção individual, a necessidade de mudar constantemente de umas tarefas para outras, etc.), a descrição não é, neste caso, acompanhada pelos "afectos" acima identificados, mas por uma espécie de rejubilação desta actividade como estimulante da sua profissionalidade.
- Estas características do trabalho em creche parecem ser vividas como estímulo e como fonte de prazer e não como um fardo. Tornam a sua actividade mais interessante e não mais limitada.

Fontes de saber

- A experiência da maternidade é identificada como uma fonte significativa de competências para o trabalho com os bebés.
- A sua formação inicial é considerada como tendo sido insuficiente para o trabalho em creche.
- Dentro da formação inicial valoriza os conhecimentos no domínio da psicologia do desenvolvimento, embora tenha a percepção de que outros domínios de formação são importantes.
- A psicologia do desenvolvimento contribui sobretudo com saberes que permitem caracterizar o desenvolvimento típico em cada idade, mas também identificar comportamentos específicos em cada criança e saber como agir.
- Valoriza a formação contínua, indicando a procura activa dessa formação mas também a insuficiente oferta neste domínio.
- Valoriza a possibilidade de as auxiliares também usufruírem de formação.

Estimulação

- Associa a referência a esta noção ao facto de trabalhar num contexto de integração de crianças com NEE e onde a filosofia do projecto institucional se centra na lógica da "estimulação precoce".
- No caso das crianças com um desenvolvimento "típico" não valoriza a estimulação como aceleração ou compensação mas a noção de "facilitação" - identificar as aprendizagens emergentes e facilitar a sua aquisição.
- No caso das crianças com atrasos de desenvolvimento ou NEE, no entanto, admite que se poderá ter de agir "sectorialmente" estimulando activamente dimensões do desenvolvimento em que haja sido identificados atrasos.
- De facto, a questão da estimulação não surge como uma questão central no seu discurso, tendo sido em parte induzida por mim na confirmação do conteúdo da primeira entrevista.
- A ênfase nos processos interpessoais, no envolvimento, na criação de oportunidades de exploração por parte das crianças sugere uma prática muito mais centrada na criança do que no adulto como "estimulador".

Maria
Entrevistas iniciais
Memorando
Janeiro 2003

Temas emergentes

"Se a creche não é um mal necessário tem que ser um bem..."

- Esta expressão condensa uma série de ideias ou aspectos da sua concepção acerca da creche como contexto educativo. Uma vez que a problematização deste aspecto surgiu de forma recorrente, assumi-o como uma dimensão nuclear das suas preocupações como educadora em creche. Ele pode no entanto ser analisado sob diversos ângulos:
- a) O processo de transformação das suas concepções acerca da creche (como contexto educativo e como contexto profissional), desencadeado pela experiência profissional efectiva nesse contexto. O que se destaca a este respeito é a ideia de que essa experiência a levou a questionar sobretudo dois aspectos:
  1. Como contexto educativo - a noção da creche como "mal necessário", ou seja, exclusivamente como uma resposta às necessidades sociais da família e ligado com ela, a noção prévia de que à partida seria um contexto pouco favorável à criança, tendo em atenção que o desejável seria que ela permanecesse junto da família (em particular da mãe) até à idade de ingresso no Jardim de Infância (ou até aos dois anos?)
  2. Como contexto profissional - a noção de que a intervenção em creche não corresponderia a uma actuação especializada ou profissional, que se liga com a noção de que a intervenção do adulto se esgotaria na prestação de cuidados e numa dimensão relacional, excluindo uma intenção mais estritamente educativa e portanto uma dimensão curricular.
- b) As ideias veiculadas como sendo as suas concepções actuais. A este respeito destacam-se também diversos aspectos:
  1. Apesar do processo de transformação atrás assinalado, a sua própria formulação "condicional" sugere que ainda persistem muitas dúvidas ou incertitude nas suas concepções actuais sobre a creche. No fundo, trata-se de um processo que foi desencadeado pela contingência de se encontrar a desempenhar funções nesse contexto, processo em que notoriamente tem investido muito e que se encontra ainda em curso. Embora reveja e se procure distanciar da concepção da creche como "um mal necessário", sob certos aspectos continua a considerá-la como um contexto "adverso" ao desenvolvimento e bem-estar da criança.
  2. Relacionada com a última ideia, emerge a noção de que na creche é difícil, e por vezes impossível, dar resposta às necessidades e sobretudo aos ritmos individuais da criança.
  3. A experiência efectiva nesse contexto tem levado a que se "conforme" com este aspecto. A primazia das necessidades organizacionais é reconhecida e até certo ponto aceite como inevitável. A impossibilidade de respeitar o ritmo e necessidades das crianças, consideradas de um ponto de vista individual, é associada com a dificuldade em proporcionar à criança um "acompanhamento individualizado".
  4. Finalmente em relação à creche como contexto profissional, embora questione a ideia prévia de que na creche a educadora não teria ocasião para uma intervenção mais especializada, persiste a noção de que essa intervenção é mais limitada do que no jardim de infância (cf. profissionalidade)

Os benefícios da creche

- Associado à alteração das concepções sobre a creche, e como traço do trabalho até certo ponto penoso de reformulação de crenças prévias que tem vindo a fazer, surge a preocupação em identificar os seus benefícios.
- Estes benefícios são claros no caso de crianças carenciadas ou em risco. Neste caso, assumindo uma perspectiva de educação compensatória, a creche é entendida como um benefício para estas crianças, na medida em que dá resposta às suas necessidades e são desempenhadas funções educativas e de orientação aos pais.
- Em termos gerais os benefícios que hoje atribui à creche são expressos fundamentalmente sob o argumento de que a criança beneficia do contacto com outros adultos, e sobretudo de

que estes (sendo educadores) podem estimular outras dimensões do desenvolvimento para além da afectiva, sendo esta a que as famílias privilegiam.

Necessidades das crianças

- ✍ Fazendo uma leitura transversal das entrevistas é possível identificar referências às seguintes necessidades: - de exploração do espaço; - de obtenção de respeito pelo seu ritmo individual; - de exploração e experiência com materiais e objectos.
- ✍ A satisfação destas necessidades é, em certos aspectos, considerada como problemática, ainda que a sua identificação norteie a sua actuação como educadora.

A missão da educadora em creche e a sua profissionalidade

- ✍ A missão da educadora em creche não está social ou culturalmente definida (nem mesmo no seio da classe dos educadores), o que se traduz por vezes numa fonte de confusão e insatisfação profissional.
- ✍ Pessoalmente centra essa missão na ideia de proporcionar à criança condições para um desenvolvimento harmonioso.
- ✍ Estando a profissionalidade dos educadores de infância habitualmente associada ao desenvolvimento de práticas onde se destaca o planeamento e desenvolvimento de actividades pedagógicas estruturadas, a definição dessa profissionalidade na creche é sentida como bastante mais problemática. A ausência de produtos formais remete para a questão da visibilidade do trabalho que o educador desenvolve em creche.
- ✍ Em certos casos os produtos que são avaliados (pela direcção, pelos pais e pelas próprias colegas) são as aquisições de competências comportamentais pelas crianças (já anda, já controla os esfíncteres...), o que resulta numa pressão acrescida para uniformizar as práticas e as exigências colocadas às crianças em termos de aquisição de competências e de autonomia.
- ✍ A diferenciação entre a acção da educadora e, por exemplo, a de uma auxiliar é formulada sobretudo em termos de a primeira ter mais conhecimentos que a levam a respeitar mais determinados comportamentos das crianças, que poderão ser entendidos como socialmente desadequados, enquanto que as auxiliares tendem a impor precocemente regras sociais e de comportamento que não são acessíveis às crianças pequenas.

Dimensões educativa e curricular

- ✍ Como objectivos formula explicitamente:
  1. Atenuar a transição entre a família e a creche, em particular no grupo dos bebés. A este respeito enumera algumas estratégias (identificar comportamentos e modos parentais de cuidar da criança, consentir que a criança traga objecto transitivo...).
  2. Estimular o desenvolvimento. Confere, como atrás foi mencionado, especial importância ao facto de o educador considerar outras dimensões do desenvolvimento, para além da afectiva. A estimulação é associada com a utilização de materiais diversificados.
  3. Observar as crianças. A observação é valorizada nomeadamente no sentido da identificação de desvios em relação ao desenvolvimento normal.
- ✍ Na creche as dimensões relativas aos cuidados e à educação são consideradas indissociáveis.
- ✍ Em relação aos processos e conteúdos da aprendizagem emerge a noção de que as crianças aprendem “por exploração” e “manipulação”. Há contudo aprendizagens que implicam um processo de ensino-aprendizagem centrado no adulto, sobretudo à medida que a criança vai crescendo. Estas aprendizagens, que implicam actividades planeadas e propostas pelo adulto, são muitas vezes difíceis de promover em virtude das características das crianças, sobretudo na sala do ano.
- ✍ Nesta sala a necessidade de exercer continuamente acções no domínio do controlo social do grupo e relativas à segurança das crianças torna especialmente difícil uma actuação pedagógica mais sistemática (e também mais gratificante para si como educadora).
- ✍ Utiliza os instrumentos formais de planificação e avaliação que são partilhados pela equipa educativa da sua instituição (planificação anual, registo em dossier individual, relatório final...).
- ✍ Valoriza a organização do ambiente educativo tendo em conta em particular as preocupações associadas com a estimulação das crianças e com a necessidade de controlo social e segurança do grupo.

Formação

- ✍ Na formação inicial não teve qualquer orientação para o trabalho em creche. Aliás a formação inicial contribuiu para que organizasse uma imagem desvalorizadora do trabalho em creche e da própria creche como contexto educativo.
- ✍ Valoriza a aprendizagem pela experiência efectiva neste contexto, e a procura autónoma de informação. Em relação à aprendizagem efectiva nesse contexto menciona um primeiro momento "em que se moldou ao que se fazia no C." após o que procurou de forma mais autónoma encontrar soluções pessoais para enfrentar os problemas da prática nesse contexto.
- ✍ Valoriza também a experiência da maternidade, embora não a considere indispensável.
- ✍ Reclama mais formação inicial neste domínio genericamente para os educadores, e mais formação contínua para os que estão já na creche, bem como para as auxiliares.

Fontes de saber relevante para o trabalho em creche

- ✍ A psicologia do desenvolvimento é identificada como a fonte de saberes mais relevante para o trabalho em creche. Os conhecimentos neste domínio referem-se sobretudo à descrição normativa do desenvolvimento, suas etapas e respectivas características e datas prováveis das aquisições pelas crianças.
- ✍ A importância destes saberes é muito valorizada embora considere a sua instrumentalidade como limitada. Através da descrição de acções e problemas quotidianos, sobretudo na sala do ano, exemplifica como esses saberes são pouco instrumentais para tomar decisões efectivas, embora sejam uma base útil para compreender as diversas situações e os comportamentos das crianças.

A Família

- ✍ Cada vez mais um número significativo de famílias tende a "depositar" os seus filhos na creche. Como consequência as crianças passam aí demasiado, o que por sua vez retira à creche como contexto as virtualidades (potenciais benefícios) que actualmente lhe atribui.
- ✍ A articulação entre a creche e a família é considerada importante e está no centro das suas preocupações.
- ✍ Contudo, reconhece que, por razões organizacionais, não é tanto a creche que dá continuidade aos cuidados parentais mas o inverso. São as famílias que têm que adequar as suas práticas parentais às regras e práticas da instituição. É a família que dá continuidade à creche e não o contrário.
- ✍ Em certos casos este aspecto torna-se uma vantagem para a criança. Em casos em que os pais investem pouco os filhos, são pouco disciplinadores, ou agem tendo em atenção a facilitação da sua própria vida e não as necessidades da criança, esta regulação em função das práticas desenvolvidas na instituição tem uma função de orientação e educação parental reconhecida como importante.
- ✍ A função educativa e de orientação em relação à família é ainda explicitada em torno da questão da identificação de problemas de desenvolvimento quando eles existem. O educador tem um olhar mais profissional, aos pais custa-lhes mais admitir que algo não está bem, e a identificação, apoio e encaminhamento pelo educador é importante.

Os obstáculos aos potenciais benefícios da creche

- ✍ Uma vez que a existência de dificuldades e obstáculos a que a creche se torne um contexto favorável (de qualidade) foi um aspecto recorrente, procurei aqui sintetizar tudo o que foi apresentado como tal:

  1. Os pais tendem a demitir-se das suas funções e deixam as crianças demasiado tempo na creche - as crianças ficam fartas, stressadas.
  2. Os espaços são diminutos ou pouco diversificados - as crianças passam muito tempo na sala e ficam fartas. As actividades utilizadas como uma estratégia para as distrair e entreter muitas vezes não resultam.
  3. As rotinas associadas ao atendimento em grupo dificultam a individualização dos cuidados - a criança tem que se adaptar alterando os seus ritmos e "ficando mais parecida" com as outras.
  4. O pessoal (educadores e auxiliares) tem poucas ofertas de formação para este trabalho.

5. Há a pressão de mostrar “resultados” impondo ou uniformizando as etapas de desenvolvimento e das aquisições a realizar pelas crianças.
6. Por vezes as crianças são elas próprias um obstáculo ao desenvolvimento de uma prática pedagógica mais estruturada em virtude das suas características desenvolvimentais (sobretudo na sala do ano).

Maria
Entrevistas iniciais
Memorando
Janeiro 2003

Temas emergentes

"Se a creche não é um mal necessário tem que ser um bem..."

- Esta expressão condensa uma série de ideias ou aspectos da sua concepção acerca da creche como contexto educativo. Uma vez que a problematização deste aspecto surgiu de forma recorrente, assumi-o como uma dimensão nuclear das suas preocupações como educadora em creche. Ele pode no entanto ser analisado sob diversos ângulos:
- a) O processo de transformação das suas concepções acerca da creche (como contexto educativo e como contexto profissional), desencadeado pela experiência profissional efectiva nesse contexto. O que se destaca a este respeito é a ideia de que essa experiência a levou a questionar sobretudo dois aspectos:
  1. Como contexto educativo - a noção da creche como "mal necessário", ou seja, exclusivamente como uma resposta às necessidades sociais da família e ligado com ela, a noção prévia de que à partida seria um contexto pouco favorável à criança, tendo em atenção que o desejável seria que ela permanecesse junto da família (em particular da mãe) até à idade de ingresso no Jardim de Infância (ou até aos dois anos?)
  2. Como contexto profissional - a noção de que a intervenção em creche não corresponderia a uma actuação especializada ou profissional, que se liga com a noção de que a intervenção do adulto se esgotaria na prestação de cuidados e numa dimensão relacional, excluindo uma intenção mais estritamente educativa e portanto uma dimensão curricular.
- b) As ideias veiculadas como sendo as suas concepções actuais. A este respeito destacam-se também diversos aspectos:
  1. Apesar do processo de transformação atrás assinalado, a sua própria formulação "condicional" sugere que ainda persistem muitas dúvidas ou incertitude nas suas concepções actuais sobre a creche. No fundo, trata-se de um processo que foi desencadeado pela contingência de se encontrar a desempenhar funções nesse contexto, processo em que notoriamente tem investido muito e que se encontra ainda em curso. Embora reveja e se procure distanciar da concepção da creche como "um mal necessário", sob certos aspectos continua a considerá-la como um contexto "adverso" ao desenvolvimento e bem-estar da criança.
  2. Relacionada com a última ideia, emerge a noção de que na creche é difícil, e por vezes impossível, dar resposta às necessidades e sobretudo aos ritmos individuais da criança.
  3. A experiência efectiva nesse contexto tem levado a que se "conforme" com este aspecto. A primazia das necessidades organizacionais é reconhecida e até certo ponto aceite como inevitável. A impossibilidade de respeitar o ritmo e necessidades das crianças, consideradas de um ponto de vista individual, é associada com a dificuldade em proporcionar à criança um "acompanhamento individualizado".
  4. Finalmente em relação à creche como contexto profissional, embora questione a ideia prévia de que na creche a educadora não teria ocasião para uma intervenção mais especializada, persiste a noção de que essa intervenção é mais limitada do que no jardim de infância (cf. profissionalidade)

Os benefícios da creche

- Associado à alteração das concepções sobre a creche, e como traço do trabalho até certo ponto penoso de reformulação de crenças prévias que tem vindo a fazer, surge a preocupação em identificar os seus benefícios.
- Estes benefícios são claros no caso de crianças carenciadas ou em risco. Neste caso, assumindo uma perspectiva de educação compensatória, a creche é entendida como um benefício para estas crianças, na medida em que dá resposta às suas necessidades e são desempenhadas funções educativas e de orientação aos pais.
- Em termos gerais os benefícios que hoje atribui à creche são expressos fundamentalmente sob o argumento de que a criança beneficia do contacto com outros adultos, e sobretudo de

que estes (sendo educadores) podem estimular outras dimensões do desenvolvimento para além da afectiva, sendo esta a que as famílias privilegiam.

Necessidades das crianças

- ✍ Fazendo uma leitura transversal das entrevistas é possível identificar referências às seguintes necessidades: - de exploração do espaço; - de obtenção de respeito pelo seu ritmo individual; - de exploração e experiência com materiais e objectos.
- ✍ A satisfação destas necessidades é, em certos aspectos, considerada como problemática, ainda que a sua identificação norteie a sua actuação como educadora.

A missão da educadora em creche e a sua profissionalidade

- ✍ A missão da educadora em creche não está social ou culturalmente definida (nem mesmo no seio da classe dos educadores), o que se traduz por vezes numa fonte de confusão e insatisfação profissional.
- ✍ Pessoalmente centra essa missão na ideia de proporcionar à criança condições para um desenvolvimento harmonioso.
- ✍ Estando a profissionalidade dos educadores de infância habitualmente associada ao desenvolvimento de práticas onde se destaca o planeamento e desenvolvimento de actividades pedagógicas estruturadas, a definição dessa profissionalidade na creche é sentida como bastante mais problemática. A ausência de produtos formais remete para a questão da visibilidade do trabalho que o educador desenvolve em creche.
- ✍ Em certos casos os produtos que são avaliados (pela direcção, pelos pais e pelas próprias colegas) são as aquisições de competências comportamentais pelas crianças (já anda, já controla os esfíncteres...), o que resulta numa pressão acrescida para uniformizar as práticas e as exigências colocadas às crianças em termos de aquisição de competências e de autonomia.
- ✍ A diferenciação entre a acção da educadora e, por exemplo, a de uma auxiliar é formulada sobretudo em termos de a primeira ter mais conhecimentos que a levam a respeitar mais determinados comportamentos das crianças, que poderão ser entendidos como socialmente desadequados, enquanto que as auxiliares tendem a impor precocemente regras sociais e de comportamento que não são acessíveis às crianças pequenas.

Dimensões educativa e curricular

- ✍ Como objectivos formula explicitamente:
  1. Atenuar a transição entre a família e a creche, em particular no grupo dos bebés. A este respeito enumera algumas estratégias (identificar comportamentos e modos parentais de cuidar da criança, consentir que a criança traga objecto transitivo...).
  2. Estimular o desenvolvimento. Confere, como atrás foi mencionado, especial importância ao facto de o educador considerar outras dimensões do desenvolvimento, para além da afectiva. A estimulação é associada com a utilização de materiais diversificados.
  3. Observar as crianças. A observação é valorizada nomeadamente no sentido da identificação de desvios em relação ao desenvolvimento normal.
- ✍ Na creche as dimensões relativas aos cuidados e à educação são consideradas indissociáveis.
- ✍ Em relação aos processos e conteúdos da aprendizagem emerge a noção de que as crianças aprendem “por exploração” e “manipulação”. Há contudo aprendizagens que implicam um processo de ensino-aprendizagem centrado no adulto, sobretudo à medida que a criança vai crescendo. Estas aprendizagens, que implicam actividades planeadas e propostas pelo adulto, são muitas vezes difíceis de promover em virtude das características das crianças, sobretudo na sala do ano.
- ✍ Nesta sala a necessidade de exercer continuamente acções no domínio do controlo social do grupo e relativas à segurança das crianças torna especialmente difícil uma actuação pedagógica mais sistemática (e também mais gratificante para si como educadora).
- ✍ Utiliza os instrumentos formais de planificação e avaliação que são partilhados pela equipa educativa da sua instituição (planificação anual, registo em dossier individual, relatório final...).
- ✍ Valoriza a organização do ambiente educativo tendo em conta em particular as preocupações associadas com a estimulação das crianças e com a necessidade de controlo social e segurança do grupo.

Formação

- ✍ Na formação inicial não teve qualquer orientação para o trabalho em creche. Aliás a formação inicial contribuiu para que organizasse uma imagem desvalorizadora do trabalho em creche e da própria creche como contexto educativo.
- ✍ Valoriza a aprendizagem pela experiência efectiva neste contexto, e a procura autónoma de informação. Em relação à aprendizagem efectiva nesse contexto menciona um primeiro momento "em que se moldou ao que se fazia no C." após o que procurou de forma mais autónoma encontrar soluções pessoais para enfrentar os problemas da prática nesse contexto.
- ✍ Valoriza também a experiência da maternidade, embora não a considere indispensável.
- ✍ Reclama mais formação inicial neste domínio genericamente para os educadores, e mais formação contínua para os que estão já na creche, bem como para as auxiliares.

Fontes de saber relevante para o trabalho em creche

- ✍ A psicologia do desenvolvimento é identificada como a fonte de saberes mais relevante para o trabalho em creche. Os conhecimentos neste domínio referem-se sobretudo à descrição normativa do desenvolvimento, suas etapas e respectivas características e datas prováveis das aquisições pelas crianças.
- ✍ A importância destes saberes é muito valorizada embora considere a sua instrumentalidade como limitada. Através da descrição de acções e problemas quotidianos, sobretudo na sala do ano, exemplifica como esses saberes são pouco instrumentais para tomar decisões efectivas, embora sejam uma base útil para compreender as diversas situações e os comportamentos das crianças.

A Família

- ✍ Cada vez mais um número significativo de famílias tende a "depositar" os seus filhos na creche. Como consequência as crianças passam aí demasiado, o que por sua vez retira à creche como contexto as virtualidades (potenciais benefícios) que actualmente lhe atribui.
- ✍ A articulação entre a creche e a família é considerada importante e está no centro das suas preocupações.
- ✍ Contudo, reconhece que, por razões organizacionais, não é tanto a creche que dá continuidade aos cuidados parentais mas o inverso. São as famílias que têm que adequar as suas práticas parentais às regras e práticas da instituição. É a família que dá continuidade à creche e não o contrário.
- ✍ Em certos casos este aspecto torna-se uma vantagem para a criança. Em casos em que os pais investem pouco os filhos, são pouco disciplinadores, ou agem tendo em atenção a facilitação da sua própria vida e não as necessidades da criança, esta regulação em função das práticas desenvolvidas na instituição tem uma função de orientação e educação parental reconhecida como importante.
- ✍ A função educativa e de orientação em relação à família é ainda explicitada em torno da questão da identificação de problemas de desenvolvimento quando eles existem. O educador tem um olhar mais profissional, aos pais custa-lhes mais admitir que algo não está bem, e a identificação, apoio e encaminhamento pelo educador é importante.

Os obstáculos aos potenciais benefícios da creche

- ✍ Uma vez que a existência de dificuldades e obstáculos a que a creche se torne um contexto favorável (de qualidade) foi um aspecto recorrente, procurei aqui sintetizar tudo o que foi apresentado como tal:

  1. Os pais tendem a demitir-se das suas funções e deixam as crianças demasiado tempo na creche - as crianças ficam fartas, stressadas.
  2. Os espaços são diminutos ou pouco diversificados - as crianças passam muito tempo na sala e ficam fartas. As actividades utilizadas como uma estratégia para as distrair e entreter muitas vezes não resultam.
  3. As rotinas associadas ao atendimento em grupo dificultam a individualização dos cuidados - a criança tem que se adaptar alterando os seus ritmos e "ficando mais parecida" com as outras.
  4. O pessoal (educadores e auxiliares) tem poucas ofertas de formação para este trabalho.

5. Há a pressão de mostrar “resultados” impondo ou uniformizando as etapas de desenvolvimento e das aquisições a realizar pelas crianças.
6. Por vezes as crianças são elas próprias um obstáculo ao desenvolvimento de uma prática pedagógica mais estruturada em virtude das suas características desenvolvimentais (sobretudo na sala do ano).

Anabela
Entrevistas iniciais
Memorando
Abril 2003

Temas emergentes

A creche como espaço de relação

- ✍ A creche é sobretudo definida como um espaço de relação, onde deve surgir a possibilidade de a criança estabelecer relação afectivas significativas quer com os adultos quer com os objectos.
- ✍ Uma creche de qualidade (um dos critérios é que tenha educadora) não prejudica a criança e poderá eventualmente ter vantagens para ela. A família seria o contexto de desenvolvimento mais adequado, mas hoje em dia é difícil que a mãe, mesmo que não trabalhe, não aspire a tal e portanto esteja realmente disponível.
- ✍ A relação da criança com os adultos poderá ser preferencial com um deles, desde que tal não funcione como um obstáculo à relação com os restantes.
- ✍ Essa relação deverá ser significativa, ser uma fonte de segurança para a criança, mas não é nem deverá ser idêntica à vinculação que a criança estabelece com as figuras parentais.
- ✍ Essa relação é descrita ora como uma relação de substituição, ora de complementaridade em relação à família na satisfação das necessidades afectivas da criança. Esta questão é vivida como problemática e a sua definição dependerá de cada caso, de cada criança e de cada família.

A educadora em creche e a sua profissionalidade

- ✍ A educadora deverá estar na creche, ou, formulado de outro modo, a creche deverá ter educadora. Esta é a ideia central, que remete sobretudo para a distinção entre a especificidade da intervenção levada a cabo pela educadora e pela auxiliar.
- ✍ A educadora não está na creche só para cuidar ou entreter, está para observar, estar atenta ao desenvolvimento, identificar problemas.
- ✍ Uma ideia que se destaca é a definição da educadora como "técnica". Esta ideia é muito enfatizada sob o argumento de que a educadora domina "técnicas", que são nomeadamente explicitadas em relação à dimensão relativa aos cuidados: a educadora sabe, em termos técnicos, a melhor forma de cuidar da criança.
- ✍ Além da ideia anterior emergiram os seguintes argumentos:
  - a educadora domina conhecimentos sobre o desenvolvimento, que lhe permitem entender as situações "criadas" pela criança;
  - esses conhecimentos permitem-lhe adoptar atitudes mais correctas em relação à criança e em relação às situações problemáticas que emergem;
  - esses conhecimentos permitem-lhe ainda decidir quando intervir ou quando deixar a criança "só", em actividade livre, diminuindo a probabilidade de o adulto ser intrusivo.
- ✍ Além da dimensão "técnica" e da ênfase nos conhecimentos, a profissionalidade da educadora em creche é definida através do dever de "descer muito ao pormenor" e "ter muita persistência".
- ✍ Por último das competências e funções do educador em creche fazem ainda parte as que se relacionam com a orientação e gestão da equipa de adultos (auxiliares). É sobretudo valorizada a aprendizagem que as auxiliares poderão fazer, por modelação, de competências técnicas, comportamentos e modos mais adequados de gerir a interacção com as crianças.

Os saberes relevantes e a sua origem

- ✍ Valoriza sobretudo os conhecimentos na área da psicologia do desenvolvimento, que menciona como "conhecimento acerca das etapas do desenvolvimento".
- ✍ Esses conhecimentos permitem:
  - compreender as atitudes da criança em cada idade
  - uma estimulação adequada à idade
  - atitudes adequadas por parte da educadora
- ✍ Esses conhecimentos permitem ainda ao educador identificar dificuldades experienciadas pela criança (de aprendizagem, de socialização, cognitivas, ou alterações do comportamento)

- São ainda relevantes os conhecimentos "sobre as necessidades de subsistência" (inclui saúde, higiene, alimentação) que considera serem os mais fáceis de dominar.
- Quanto à origem dos saberes, destaca-se a noção de que a sua formação foi insuficiente. Considera que os conhecimentos "vêm sobretudo da prática", das experiências pessoais mas sobretudo das profissionais, "a prática dá-nos saberes" e "os saberes vão-se acumulando"."

A especificidade do trabalho em creche

- A especificidade do trabalho do educador em creche é, como noutros casos, encarada desde logo pelo ângulo da sua grande indefinição do ponto do vista dos seus "produtos", "objectivos" e reconhecimento social – "o que vou fazer? o que vou mostrar? parece que não se faz nada! o que é que eu posso mostrar que faço com as crianças?" são formulações atribuídas como frequentes às educadoras sobretudo quando têm pouca experiência de creche.
- Sobre a intervenção do educador em creche, destacam-se as seguintes ideias:
  - o conhecimento das etapas do desenvolvimento =>[permite] formulação de objectivos (desenvolvimentais) => intervenção => avaliações periódicas para saber se o desenvolvimento da criança é adequado;
  - a natureza e especificidade da intervenção centra-se na noção de "estimulação adequada à idade";
  - a avaliação não é enfatizada explicitamente, mas está implícita na ideia de que se os objectivos (em termos de desenvolvimento) não forem atingidos "há que saber porquê"... Reconhece a individualidade dos ritmos de desenvolvimento sob a expressão "há crianças com ritmo inferior à tabela", mas enfatiza a procura das causas dos "atrasos" de desenvolvimento (doença física? problema afectivo?)
- Na referência a uma dimensão curricular utiliza a expressão de "atenções pedagógicas" e de "metodologias que se aplicam de acordo com o grupo" para apoiar a ideia da existência de uma intencionalidade educativa. Emerge também a ideia de que não havendo orientações curriculares "as actividades têm que ser inventadas pelo educador".
- A relação entre cuidados e educação é associada à ideia de que "os cuidados também são da competência do educador porque implicam «saberes técnicos»".
- A actividade em creche é, no seu caso, associada ainda que indirectamente, a um certo isolamento. Esse isolamento regista-se mesmo em relação ao grupo dos dois anos, o que é associado às características das crianças e ao tipo de intervenção. A impressão com que fico é que a grande dependência e menor autonomia das crianças do seu grupo coloca quer as crianças quer os adultos numa situação de isolamento e de menor sociabilidade em relação à vida, dinâmica e até cultura institucional.

As crianças

- As crianças têm necessidades afectivas, que deverão ser asseguradas.
- As crianças têm características e ritmos individuais que deverão ser respeitados.
- Como aprendizes as crianças têm "limitações", pequena capacidade de concentração, pequenos períodos de atenção.
- É sobretudo esta capacidade limitada de concentração da criança que obriga a que sejam feitas adaptações pedagógicas relativamente ao que se faz no jardim de infância.

A Família

- A família "tem um papel importante, principal" na vida e no desenvolvimento da criança.
- Há, contudo, a noção de que a família em geral e a mãe em particular cada vez têm menos condições (sobretudo menos tempo) para assegurar as suas funções em relação à criança, embora paralelamente reconheça que a disponibilidade do pai para se envolver e participar activamente na educação e cuidado da criança é hoje maior.
- A relação do educador (e restantes adultos) com os pais é valorizada nomeadamente tendo em vista tranquilizar os pais e transmitir-lhes confiança.

Memorando "As minhas primeiras ideias"
(Julho de 2002)

Se numa primeira abordagem devo familiarizar-me com os dados e apreender as principais preocupações dos sujeitos então ressaltam para já as seguintes:

==> "Na creche trabalha-se"
Esta é sem dúvida uma preocupação que surge regularmente. Ela dá lugar a um conjunto de afirmações em tom inequívoco, demonstrando uma preocupação em afirmar o profissionalismo da educadora em creche face à sentida insuficiente visibilidade e reconhecimento social do seu trabalho (dificuldade no confronto consigo e com os outros, nomeadamente com os pares).
"Na creche trabalha-se... mas é um trabalho limitado". Ou seja, as educadoras partilham a visão de que o que há a fazer na creche é "menos" do que com as crianças mais velhas.
"Na creche trabalha-se.... mas não se torna fácil explicitar esse trabalho.
Na creche trabalha-se.... daí ser importante a presença do educador... porque mesmo que não tenha claro por que faz o que faz, sabe que é importante...
Na creche trabalha-se... o que tem implicações no modo como as crianças que a frequentam são sentidas como mais estimuladas (desenvolvem-se mais? mais depressa?) e sobretudo mais disciplinadas (mais integradas nas rotinas pedagógicas?).

==> "as crianças são difíceis de acalmar e mobilizar para a acção pedagógica..."
Há uma espécie de pressuposto de que é preciso "parar" as crianças para que elas aprendam (ou seja, para que elas adiram às propostas da educador sob a forma de actividades).
Especialmente relevante para contrariar a actividade da criança, vivida como instabilidade, desinteresse e falta de concentração, é a estratégia de a surpreender com actividades "inusitadas", que "prendam" a sua atenção…

==> há que individualizar a intervenção/as diferenças individuais são um obstáculo
A ideia da individualização emerge sob variados aspectos: 1) como uma ideia central para a intervenção em creche, no que se refere ao respeito pelo ritmo individual da criança, pela sua necessidade de cuidados individualizados e de uma relação afectiva próxima (uma ligação) (dependência emocional?); 2) como uma ideia ligada sobretudo à necessidade de "executar os trabalhos" (actividades) com cada criança, uma a uma, ou seja, com a menor autonomia destas crianças por comparação com as crianças em idade de JI (dependência cognitiva?); 3) como um obstáculo a uma intervenção mais "educativa", ou seja, como um dos aspectos que torna a intervenção em creche mais limitada....

==> na creche planifica-se e avalia-se
No entanto a planificação corresponde a uma definição inicial de objectivos genéricos, e a planificação mais detalhada (calendarização de actividades) é sentida como uma fonte de pressão e de mal-estar.
Quanto à avaliação ela não corresponde a uma actividade sistemática, não é feito qualquer registo, corresponde a uma reflexão circunstanciada e determinada sobretudo pelos insucessos das propostas da educadora (quando as crianças não aderem...)

Questões emergentes:
==> o cerne da actividade do educador será estimular as crianças... "puxar pelas crianças"....?
==> no que se refere à família predomina uma ideia negativa, de desinteresse ou alheamento...?
==> a psicologia é encarada como a fonte principal de conhecimento profissional…?

Memorando "As primeiras categorias"
(Setembro de 2002)

Depois de um primeiro círculo de análise das primeiras entrevistas realizadas há algumas ideias (incidentes) que se destacam e agrupei nas primeiras categorias.

Relendo os memorandos que organizei já para cada uma dessas categorias destaca-se:

==> concepções acerca das crianças nas diferentes idades:
- os bebés têm ritmos individuais, necessitam de uma atenção individualizada, sobretudo na prestação de cuidados... não me parece para já haver muito mais a dizer sobre isto, excepto as questões que surgiram associadas (a creche como contexto, a educadora como profissional...)
- as crianças de um ano são as mais difíceis, sendo sobretudo a sua instabilidade motora e a conflitualidade entre as crianças o que são vividas como difíceis... (a função da educadora é muito centrada na disciplina...)
- as crianças de dois anos são mais gratificantes porque estão mais desenvolvidas, permitindo à educadora aproximar a sua postura daquela que é característica no JI

==> concepções acerca do desenvolvimento:
- fazem uma leitura do desenvolvimento muito centrada nas aquisições, sem referência aos processos; o desenvolvimento é "lido" sectorialmente, em função das tradicionais "áreas"

==> concepções acerca da aprendizagem:
- há uma aprendizagem "desenvolvimental" (de novo a questão das aquisições) que parece ocorrer espontaneamente, desde que a criança seja "estimulada"
- há as "outras" aprendizagens, que têm mais a ver com os seus esforços educativos e em relação a estas claramente as próprias crianças constituem o principal obstáculo, uma vez que em princípio são percebidas como não motivadas, agitadas, etc…. a este respeito ressalta uma concepção acerca da aprendizagem como um processo passivo de aquisição, ou a criança como um receptor passivo...

==> concepções acerca da creche como contexto de atendimento
- é sobretudo uma resposta às necessidades da família, uma vez que principalmente em relação aos bebés, não é possível atender às necessidades de cada criança, nem dar o afecto de que elas precisam
- mas é um contexto que se pode tornar favorável à criança (que deve contactar com outras crianças e outro adultos) desde que o seu tempo de permanência não seja excessivo (o que sentem que acontece)
- contudo há claramente a ideia de que as crianças que estão na creche desde bebés "estão mais desenvolvidas" porque "são mais estimuladas" - a este respeito é interessante verificar que esta ideia se traduz numa concepção da criança educada na creche como mais apta para aceitar e aderir às propostas das educadoras (mais atenta, mais concentrada, mais disciplinada)

==> concepções acerca da educadora como profissional
- a educadora planifica, avalia... ou seja desenvolve as acções que a definem profissionalmente como docente
- a educadora tem uma intencionalidade educativa, mesmo quando não a consegue exprimir
- a ideia de currículo causa-lhes estranheza... parecem não saber a que é que corresponde mas admitem não a rejeitar "no futuro"…
- a educadora confronta-se com o problema da visibilidade do seu trabalho
- a noção de "actividade pedagógica" é central, mas confusa e fonte de conflito (associa-se por isso muitas vezes com a noção de se faz um trabalho, mas que este é mais limitativo)...

Memorando sobre a categoria "Educação"
(Dezembro de 2002)

A questão da ligação entre cuidados e educação deverá ainda ser explorada em função daquilo que significa o termo "educação" no contexto do trabalho em creche.

Se a definição relativa aos cuidados parece clara, já a dimensão "educacional" é mais ambígua. Para a maioria das educadoras a intervenção é "educacional" quando promove desenvolvimento e aprendizagem, seja pelo pólo da estimulação (práticas mais centradas no educador), seja pelo pólo do envolvimento (práticas mais centradas na criança).

No entanto a afirmação de uma das educadoras chamou a minha atenção, na medida em que provavelmente introduz uma ambiguidade que não havia sido detectada nos outros casos.

Emília (3:9) - *A educação diz mais respeito às questões das regras, e é importante que seja em colaboração com a família. Mas tudo isso vem por acréscimo, embora esteja tudo interligado. Eu trabalho dessa forma. Acho que são importantes os cuidados básicos, aliando-os às rotinas diárias. E a educação surge interligada. Mas não consigo discernir muito bem a distinção entre cuidar e educar nestas idades.*

Esta afirmação introduz, de facto, a necessidade de clarificar o que significa "educar" para as educadoras envolvidas.

Para esta educadora especificamente é importante a noção de que quando está a cuidar de uma criança (a alimentá-la, a limpá-la, etc.) está também a estimular o seu desenvolvimento. A ligação entre estes dois aspectos é em certos momentos formulada como "ligação entre cuidados e educação". No entanto, se aprofundarmos a análise verificamos que educação é para ela outra coisa, relacionando-se em primeiro lugar com "a aprendizagem de regras" e, de um modo mais geral, como a análise do conjunto das suas entrevistas revela, com a socialização com papéis que irão favorecer a inserção da criança não só na creche mas também em contextos educativos e escolares no futuro.

Esta questão parece-me importante deverá ser aprofundada a partir da análise das concepções sobre a creche e sobre as missões do educador nesse contexto. Partindo das perspectivas dominantes identificadas por Goffin e Day (1994) acerca dos contextos de Educação de Infância (assistencial, desenvolvimental e educacional), parece óbvio que a primeira é activamente rejeitada pelas educadoras. No entanto, o que emerge relacionado com as outras duas já é menos clara. Para os autores uma perspectiva "desenvolvimental" traduz-se na focalização no suporte ao desenvolvimento social e emocional da criança. Consideram que esta perspectiva foi dominante durante muito tempo, correspondendo a uma aceitação geral de que os programas de Educação de Infância não seriam "educacionais", no sentido tradicional. A perspectiva educacional, por seu lado, corresponde a uma ênfase na preparação da criança para a escolarização formal. Os mesmos autores consideram que embora estas perspectivas correspondam a diversas histórias e práticas, e apesar do esforço que neste campo tem sido feito no sentido da sua articulação, até certo ponto elas mantém-se como perspectivas distintas que por sua vez implicam modos diversos de compreender as missões dos contextos de EI.

Como registei anteriormente, a perspectiva assistencial é rejeitada pelas educadoras. A perspectiva que me parece dominante sugere claramente o predomínio de uma visão desenvolvimental mas que não exclui a dimensão educacional. Para a maioria das educadoras a ênfase deverá ser colocada na promoção do desenvolvimento. Mas emergem também preocupações que poderemos formular como dizendo respeito ao desenvolvimento de "disposições para a aprendizagem". Neste caso está subentendida uma interligação entre aprendizagem e desenvolvimento.

As entrevistas com Emília sugerem a possível necessidade de explorar as noções relativas à educação, que para já formulava (como hipótese provisória) do seguinte modo:

Dimensão educacional da creche	
Propriedades	**Dimensões**
Definição	Preparação para escola ⟷ Disposições para aprender
Desenvolvimento e aprendizagem	Separados ⟷ Indissociáveis
Preocupações	Centradas socialização com papéis, interiorização de regras ⟷ Centradas na criação de oportunidades de aprendizagem

Memorando sobre a categoria "Cuidados e Educação"
(Janeiro de 2003)

Caldwell introduziu o termo *Educare*, considerando que os programas para a infância devem oferecer as componentes de educação e de cuidado sob a forma de serviços integrados, que, na expressão da autora, correspondem na sociedade ocidental actual à família alargada de outrora: "Naquilo que se refere à educação das crianças, o termo *Educare* é uma versão moderna para a família alargada" (Caldwell, 1990, p. 471).

Na verdade é hoje frequente afirmar-se a ligação entre cuidados e educação. De um certo modo podemos considerar que esta noção faz hoje parte do "senso comum" ou do discurso pedagógico corrente entre as educadoras, em particular as que se encontram na creche. Esta noção parece corresponder a uma ideia "especializada" no sentido em que não é considerada acessível às auxiliares.

A análise dos dados sugere que a indissociabilidade entre cuidados e educação na creche é, por ventura, uma das ideias que reúne maior consenso entre as educadoras.

A ligação entre cuidados e educação exprime-se, no entanto, através de ideias diversas, que poderão ser a base para identificar as suas propriedades e respectiva variação (dimensões) desta categoria.

Para já é possível identificar duas propriedades principais (intencionalidade educativa e oportunidade de interacção individual) e as suas dimensões:

1. Intencionalidade educativa

A ligação entre cuidar e educar exprime-se como uma preocupação das educadoras, e associa-se ao facto de, como profissionais, elas procurarem intencionalmente aproveitarem os cuidados como momentos "educativos".

É possível identificar este aspecto em todas as educadoras.

1.1."Tudo é educacional se for feito com objectivos"

Esta forma de justificar a ligação entre cuidados e educação não exprime uma concepção clara do modo como os cuidados se transformam em momentos educativos. Essa ligação permanece obscura ou, pelo menos difusa.

O que significa "ter objectivos" ou "fazer com objectivos"? Esta formulação parece corresponder a uma concepção vaga de que o educador tem sempre uma intencionalidade educativa, mesmo que não a formule ou explicite (nem mesmo para si próprio), que corresponde à intenção de favorecer o desenvolvimento da criança através do modo como cuida dela. A natureza dos objectivos do educador não surge, neste caso, de forma clara. Também não se percebe como é que esses objectivos são formulados especificamente para cada criança (ou se o são). A noção com que fico é a de que tudo se concentra no educador, sugerindo a imagem de uma prática centrada no educador (e não na criança). O educador, em função de uma intencionalidade difusa, cuida da criança de uma forma diferente e permite-lhe desenvolver-se "melhor" por via desses cuidados.

Neste modo de justificar a ligação entre cuidados e educação predomina a utilização de um "chavão" e não são dados exemplos claros do modo como ele é concretizado na acção. As descrições que emergem referem de forma vaga aspectos relacionados com a interacção com a criança no momento dos cuidados, muito padronizados na ideia de "dar atenção". Esses modos de interacção são, em certos casos, compreendidos como naturais e acessíveis a qualquer adulto com alguma sensibilidade. As auxiliares até "fazem do mesmo modo" (mas não têm objectivos!).

1.2."Aproveitar os cuidados"

Esta é uma ideia que me parece distinta da anterior pela sua clareza. Apesar de se exprimir através uma noção que parece ser do senso comum ("aproveitar os cuidados") ela explicita-se através da descrição de modos concretos de "fazer" a articulação entre "cuidar" e "educar".

Neste pólo o que se destaca é que os cuidados correspondem, de facto, a acções relativas à higiene, à alimentação, etc., que podem ou não transformar-se em momentos educativos se: 1) não forem feitos mecanicamente; 2) forem activamente aproveitados como momentos de interacção (oportunidade para interacção individual), de comunicação, de troca afectiva e estabelecimento de vínculo, de promoção de desenvolvimento e aprendizagem. Este

último aspecto também não é neste caso apresentado como um objectivo ambíguo justificado como "estimulação", mas como uma forma de compreender o desenvolvimento e aprendizagem interligados e enquadrados numa relação significativa.

2. "Uma oportunidade de interacção individual"

O outro aspecto que parece ser também uma regularidade refere-se ao facto de os cuidados (sobretudo com os bebés) serem percebidos como uma ocasião para a interacção individualizada com cada bebé, ser através da importância conferida a essa interacção que se define a sua justificação com actividade "educacional"

Todas as educadoras valorizam este aspecto. No entanto parece haver dois modos predominantes de o entender e justificar.

2.1. Envolvimento e Interacção

Nalguns casos essa interacção individual é valorizada como oportunidade para o aprofundamento de uma relação afectiva com a criança. Neste caso é sobretudo a carga afectiva sob a forma de envolvimento, que é valorizada. Os cuidados são facilitadores do estabelecimento de uma relação afectiva significativa. Esse envolvimento exprime-se por uma troca comunicacional, em que o próprio contacto físico é valorizado. Cuidar é envolver-se, comunicar, dar atenção aos sinais do bebé, conferir-lhes significado comunicacional e neste sentido a promoção do desenvolvimento (definida como a vertente educacional ligada aos cuidados) não resulta numa vaga ideia de "dar atenção e estimular". Nestes casos é perceptível o modo como a(s) educadora(s) aproveitam os cuidados como "tempos de qualidade", no sentido de "tempos de qualidade em que se visa alguma coisa" tal como foram definidos por Magda Gerber (1979, cit por Portugal, 2000, p. 92), na medida em que eles são activamente procurados e aproveitados pela educadora como oportunidades para o seu próprio envolvimento e a manutenção do envolvimento da criança numa tarefa comum que se torna fundamentalmente uma ocasião para uma comunicação interpessoal de qualidade.

2.2. Atenção individual e estimulação

Noutros casos essa oportunidade de interacção individualizada é mais valorizada como momento para "dar alguma atenção individual" e sobretudo para "estimular". Não significa que a educadora não esteja emocionalmente envolvida, mas a sua "intencionalidade educativa" concentra-se essencialmente na ideia de estimulação. As descrições que aqui enquadrei revelam uma preocupação mais orientada para a atitude do adulto, sob o ângulo da quantidade e qualidade de estímulos, a que corresponde uma menor ênfase na implicação da criança nesse processo de estimulação. Esta forma de ver os cuidados exprime-se de modo mais "técnico", implicando mais vezes a comparação com o modo "empírico" de fazer das auxiliares. A educadora sabe identificar as necessidades desenvolvimentais da criança e ao cuidar dela vai também avaliando o seu desenvolvimento. Os cuidados são sobretudo ocasiões de estimulação, em especial de estimulação sensorial.

Os pólos destas duas propriedades da categoria "cuidados e educação" poderão ajudar a apreciar a variação ao longo de um contínuo, mas dificilmente poderei tipificar cada uma das educadoras em função deles. Cada uma das educadoras entrevistadas apresenta descrições e interpretações das suas práticas que se aproximam mais ou menos de cada um deles.

Categoria: *Cuidados e Educação*	
Propriedades	**Dimensões**
Natureza dessa ligação	Difusa ⟷ Clara
Intencionalidade	"Ter objectivos" ⟷ Transformar os cuidados em momentos educativos
Preocupações	Centradas na estimulação ⟷ Centradas no envolvimento

Memorando sobre a categoria "A Formação Inicial"
(Março de 2003)

A referência à formação inicial surgiu na maior parte dos casos espontaneamente no discurso das educadoras, associada ao sentimento de falta de preparação para o trabalho em creche.

Todas as educadoras consideram que não se tem investido o suficiente na formação inicial da educadora para o trabalho em creche, associando a isso a ideia da sobrevalorização da preparação da educadora para o contexto de JI. Nalguns casos surge a sugestão explícita de que as ESE's ou o Ministério da Educação deveria investir mais neste domínio da formação das educadoras.

Nalguns casos essa falta de preparação é considerada total, noutros surgem referências quer a estágios em creche (na maior parte dos casos estágios de observação no início da formação). O único contributo da formação inicial que parece ser reconhecido como mais consistente é a formação no domínio da psicologia (cf. fontes de conhecimento). Este aspecto é interessante de ter em linha de conta porque também coloca a questão da dificuldade em as educadoras reconhecerem outros saberes adquiridos durante a formação como instrumentais para o trabalho em creche. No fundo, será que tal resulta apenas da insuficiência dos seus planos de formação inicial ou é também condicionado pelo facto de elas não terem uma visão mais abrangente do currículo e não considerarem outros domínios na sua intervenção??? Se a única fonte do currículo é a psicologia é natural que ignorem outros contributos da sua própria formação (tratar estes aspecto num memo específico)

Em relação aos estágios há três aspectos que chamaram a minha atenção:

1. Por um lado a ideia de que não beneficiaram na sua formação de estágios de intervenção, com educadoras a trabalhar nesse contexto que servissem de modelos.
2. Por outro lado a ideia de que os alunos evitavam a creche como contexto de estágio por associarem a esse contexto uma imagem desvalorizada da acção do educador, que aí se encontraria mais "limitado" Esta questão surge claramente relacionada com a questão da visibilidade dos produtos do trabalho em questão e com o reconhecimento social da profissionalidade do educador
3. Finalmente a ideia de que as próprias escolas de formação veicularam essa imagem desvalorizada, conferindo menos valor ao trabalho dos alunos que optaram pela creche. A ausência de preparação dos próprios docentes é neste caso também enfatizada.

Portanto, o que me chamou mais a atenção em relação a este aspecto é a noção de que é ainda durante a formação inicial que as futuras educadoras constroem e consolidam uma série de preconceitos acerca da creche como contexto de intervenção profissional. Os poucos relatos de experiências efectivas nesse contexto traduzem-se em experiências negativas pautadas pelos desinvestimentos dos professores, pela ausência de orientações claras para o trabalho nesse contexto e por sentimentos de depreciação pessoal (sentimento de o seu trabalho não ter sido suficiente valorizado ou apreciado segundo critérios diferenciados em relação aos habitualmente utilizados para os estagiários em JI.

Uma questão emergente, que julgo já ter registado noutro memorando (cf fontes de conhecimento?) é a de perceber como é que as educadoras resolvem o seguinte dilema: se consideram que a educadora deve estar na creche basicamente sob o argumento "da sua formação" e, por outro lado, consideram que a sua própria formação neste domínio foi nula ou insuficiente, a que formação se referem?

Isto deverá ser relacionado nomeadamente com as questões relativas às fontes de conhecimento, à aprendizagem pela experiência/formação contínua...

Memorando sobre a categoria "Fontes de saberes/conhecimentos"
(Março de 2003)

As origens ou fontes de conhecimento profissional identificadas pelas educadoras para o trabalho em creche são por um lado a experiência, por outro os saberes adquiridos através da formação, em especial no domínio da psicologia do desenvolvimento. Há ainda uma referência ao diálogo estabelecido com outras colegas.

1. Experiência

A experiência é mencionada como uma fonte importante de conhecimento e competência, e a importância que lhe é atribuída relaciona-se com a descrição do processo de se tornarem "educadoras de creche" (que analisarei em separado). [Sobre este último aspecto pretendo para já registar apenas a ideia de que a experiência efectiva em creche conduz a uma alteração das suas crenças e ideias prévias sobre a creche como contexto educativo e como contexto de actuação e desenvolvimento profissional.]

De entre as referências à importância da experiência como fonte de saber ou competência profissional, é possível distinguir: a) as experiências pessoais; b) as experiências profissionais (em particular na creche).

1.1. Experiências pessoais

De todas as experiências a da maternidade é a que é mais valorizada. Todas as educadoras a mencionam. A experiência anterior com os seus próprios filhos é sobretudo mencionada como facilitadora da prestação de "cuidados básicos", como referência para o estabelecimento de uma relação afectiva com as crianças. A experiência da maternidade é identificada como uma fonte significativa de competências sobretudo para o trabalho com os bebés.

A experiência da maternidade serve portanto de referência a todas as educadoras, ainda que surjam associadas duas ideias:

a) A ideia de que tomar essa experiência como referência não é por si só positivo, uma vez que haverá nesse domínio experiências menos positivas e que poderão ser uma fonte de saberes "incorrectos". No entanto, a análise revela que esta ideia diz respeito sobretudo às auxiliares, subentendendo-se que no caso das educadoras essa experiência é sempre uma mais-valia.

b) A ideia de que a experiência da maternidade facilita o trabalho em creche mas não deverá ser uma "condição necessária"

A maternidade é considerada uma experiência de enriquecimento pessoal, de sensibilização para a identificação das necessidades das crianças, e sobretudo de aquisição de competências no domínio da prestação de cuidados. Num caso surge a referência ao facto de a maternidade ter conduzido à "formação" no sentido em que a obrigou a procurar a orientação de pessoas experientes.

Outra ideia que surge é ainda a de que a maternidade serve de referência na definição de padrões de relação e comportamento com as crianças. Neste caso o processo parece ser o de por identificação avaliar até que ponto "faria com os seus filhos do mesmo modo", "lhes exigiria o mesmo". Esta comparação serve de critério e funciona como uma espécie de "ética" da relação com as crianças. O fazer bem ou fazer mal é definido em função do seu julgamento como mãe e não por uma capacidade para como profissional perceber e enquadrar a relação com as crianças de modo específico.

Será que esta unanimidade na identificação da maternidade como fonte principal de competência para o trabalho em creche não subentende o predomínio de uma visão intuitiva e pouco reflexiva sobre a intervenção em creche?

Para já não é possível identificar a atribuição de valor a outras experiências pessoais.

1.2. Experiência profissionais

A atribuição explícita de importância à experiência profissional não é muito relevante, embora como registei atrás a experiência profissional no contexto em creche seja valorizada do ponto de vista da reformulação das concepções e crenças prévias sobre esse contexto.

Há algumas alusões ao contacto com colegas, e ainda referências também não muito aprofundadas ao facto de um aumento de experiência permitir decisões mais autónomas e menor

sujeição às regras e práticas das instituições. Num caso as regras da instituição e a observação de pessoas com mais experiência é identificado, num momento inicial da sua actuação como educadora de creche, como orientação e uma fonte de saber.

As experiências anteriores noutros contextos não são especialmente valorizadas.

No domínio da experiência há ainda dois aspectos que me parece importante registar:

a) a ausência (pelo menos explícita) às crianças como fonte de saber [mas terei que analisar este aspecto melhor]
b) o facto de apenas uma educadora das educadoras entrevistadas até ao momento aludir a este respeito aos pais; este é o único caso em que os pais são definidos como "especialistas" da criança, no sentido em que podem fornecer informações importantes sobre o seu filho e o modo como cuidam dele, sendo nesta educadora valorizada (ao contrário do que predomina nas restantes) a possibilidade de na creche (sobretudo berçário) ser dada continuidade às práticas parentais.

2. Formação

A importância atribuída à formação sustenta-se em primeiro lugar na ideia de que "a experiência é importante, mas não chega".

A experiência não é suficiente, e a outra fonte de conhecimento é a formação. Ter formação (que em geral é colocado como equivalente a "ser educador") é considerado fundamental para a organização das rotinas, a capacidade para tirar partido delas como ocasiões de estimulação, possuir conhecimentos acerca do desenvolvimento e respectiva capacidade para avaliar individualmente não só o desenvolvimento mas também as características de cada criança. Ter formação permite ter intencionalidade educativa e, em geral, propiciar melhor desenvolvimento à criança.

É interessante verificar que, por um lado, é enfatizado o modo como os saberes oriundos da formação se sobrepõem aos saberes da experiência, sendo os primeiros que dão dimensão profissional e especializada à intervenção do adulto em creche, e, por outro, a formação inicial é sempre sentida como insuficiente e quase sempre irrelevante para o trabalho neste contexto. Atendendo a que também não parecem ter beneficiado muito de formação contínua nesta área (ou porque não a procuraram ou porque não a encontraram), a que formação se estão a referir?

2.1 Formação Inicial

É sempre considerada insuficiente, e em muitos casos a primeira ocasião de desvalorização da imagem da creche como contexto de actuação profissional.

De entre os saberes oriundos da formação inicial destaca-se quase exclusivamente a alusão à psicologia do desenvolvimento.

Esta é na verdade (a par com a experiência da maternidade) a origem mais consistentemente identificada de saberes instrumentais para o trabalho em creche.

Neste aspecto o que se destaca é uma concepção da psicologia como uma disciplina que pode fornecer indicações ao educador acerca das "etapas" normais do desenvolvimento. Com base neste saber o educador deve intervir "desenvolvendo áreas", passa por isso a "ter objectivos" (em domínios como a psicomotricidade, linguagem, socialização...).

A psicologia do desenvolvimento contribui portanto sobretudo com saberes que permitem caracterizar o desenvolvimento típico em cada idade e ir averiguando se o desenvolvimento de cada criança se configura de acordo com esses padrões. A psicologia serve de base à identificação de "objectivos" e correspondentes modos de agir, tendo em vista que as crianças se desenvolvam de acordo com o que está descrito como padronizado. A psicologia é sobretudo entendida como uma disciplina descritiva e que utilizam de forma quase "prescritiva".

Apenas uma das educadoras afirma ter a percepção de outros saberes disciplinares e oriundos da formação (ou domínios da formação) como sendo também importantes, mas não explicita quais são.

É curiosa a ausência de referência por exemplo a aspectos ligados com a saúde infantil...

2.2 Formação Contínua

Existem algumas referências dispersas que sugerem a necessidade de formação contínua mas a sua procura activa (e dificuldade em a obter) apenas é clara num caso.

A ideia de que a educadora tem "que se fundamentar", de que "é preciso ler e estudar" aparecem com regularidade mas também com imprecisão. Fico com a impressão de que nos casos em que há esta procura de informação ela se centra sobretudo, de novo, na procura de indicações oriundas da psicologia do desenvolvimento, tendo em vista a sistematização de padrões do desenvolvimento.

A este respeito quero ainda registar que apenas num caso surgiu a referência à importância de as auxiliares disporem de formação, quer inicial quer contínua. Esta é também a única educadora que activamente inclui nas suas funções agir como formadora das suas auxiliares, sendo neste caso privilegiado sobretudo a aprendizagem por modelação, e o exercício de actividades de orientação e supervisão pedagógica em relação às auxiliares.

Uma questão emergente:

É comum observar-se entre as educadoras (e também entre os professores em geral) a ênfase na prática (ou experiência) como fonte principal de saber, por contraposição à teoria (muitas vezes equacionada como equivalente à "formação").

Esta questão não emergiu nestes termos até ao momento. Ou seja a tradicional dicotomia teoria-prática não resulta aqui evidente.

Tal poderia deixar supor que teoria e prática estariam mais integradas nestas educadoras do que é comum. Mas será assim?

Julgo que a ausência dessa dicotomia, tal como é tradicionalmente identificada, tem mais a ver com o modo como a formação é justificada como um argumento diferenciador entre educador e auxiliar. Neste caso as pessoas experientes ("práticos") serão sobretudo as auxiliares (na verdade muitas vezes as auxiliares têm mais anos de experiência em creche do que as educadoras), e as pessoas com formação ("teóricos"???) serão as educadoras.

Este é um aspecto a explorar.

Memorando sobre a categoria "A creche como contexto profissional"
(Abril de 2003)

A minha experiência e contacto regular com diversas educadoras de infância tem-me indicado que nem todas consideram a creche como um "campo de actuação". Algumas educadoras, que identifico pessoalmente como profissionais competentes e reflexivas, manifestam desconforto face à perspectiva de a creche ser integrada no sistema educativo e à possibilidade de aí virem a exercer funções.

Não tenho observado este aspecto nas educadoras entrevistadas. O facto de serem todas educadoras que estão efectivamente a exercer funções em creche tem provavelmente a ver com o facto de todas afirmarem que a creche é um contexto de intervenção tão importante como o JI, e de valorizarem a sua intervenção como uma intervenção especializada e diferenciada. Que a educadora em creche realiza um "trabalho" é uma questão consensual e remete para vários outros aspectos, (entre eles o da profissionalidade), que posteriormente terei que tentar analisar e sistematizar.

1. Para já há um aspecto que pretendo reter uma vez que em relação a ele é perceptível variação: refere-se ao modo como a especificidade do trabalho em Creche é apreciada, e ao facto de essa especificidade tender a resultar de uma comparação com o trabalho em Jardim de Infância.

O que me chamou a atenção em relação a este aspecto foi, desde logo, o facto de as referências das educadoras poderem serem apreciadas em termos "quantitativos" (trabalho menos estimulante ou mais limitado) ou em termos "qualitativos" (trabalho diferente). Um aspecto nuclear dessa comparação é sistematicamente a questão do desenvolvimento (ou não) de actividades pedagógicas...

Dentro dessa variação é possível identificar dois pólos opostos:

"O trabalho em creche é mais limitativo"

A referência ao trabalho em creche como mais limitativo ou mais limitado está portanto relacionada com a referência ao desenvolvimento de actividades pedagógicas. Esta referência surge por comparação com o trabalho desenvolvido em Jardim de infância e remete também para o problema dos produtos e da visibilidade do trabalho do educador.

Apesar de também ser consensual a ideia de que socialmente não é reconhecida importância ou visibilidade social em relação ao trabalho do educador em Creche, algumas educadoras acabam por definir a creche como um campo de actuação mais limitativo, ou a sua actividade como mais limitada, assumindo, no fundo, a ideia de que o que fazem é "menos" ou "menor"

Por vezes regista-se mesmo a tendência para comparar associando um "menor trabalho" (ou um "trabalho menor") dentro da própria creche e à medida que também decresce a idade da criança. Ou seja, dentro da Creche é no grupo dos dois anos que a educadora se sente mais realizada porque a sua actividade já se conforma mais aos padrões habituais da actividade no Jardim de Infância.

O trabalho em Creche é diferente

A concepção do trabalho em creche como um trabalho "diferente" distingue-se da anterior por não implicar uma comparação formulada em termos "quantitativos", mas sobretudo uma definição das particularidades desse trabalho em termos das suas "qualidades". Estas qualidades ou características específicas surgem associadas à tentativa de não pensar a sua acção em termos das tradicionais actividades pedagógicas, formulando-a sobretudo em termos de um planeamento centrado na organização de um ambiente educativo que suporte o desenvolvimento e a aprendizagem activa da criança.

A questão da definição da creche como um contexto limitador ou limitado para a acção do educador é também referida por outros autores. Gabriela Portugal (2000), com base num estudo realizado em 1999 acerca das perspectivas dos alunos, futuros educadores sobre a creche como contexto profissional, refere que um número elevado número de alunos dizem preferir vir a trabalhar com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo reduzido o número dos que consideram a hipótese de trabalhar em creche, dos quais a maioria se não tiver outra

opção ou como experiência passageira. Neste estudo destaca-se ainda o argumento dos futuros educadores de que " 'as crianças muito pequenas não fazem nada', 'não realizam actividades', (...) 'as actividades de cuidados de rotina estendem-se interminavelmente ao longo do dia e não há tempo para desenvolver actividades'" (p. 86).

Portanto os próprios alunos na sua formação contactam com uma "cultura profissional" que destaca a realização de actividades como o cerne da actuação do educador e que implica uma concepção da creche como um contexto profissional mais limitado.

Mas o que implica desenvolver actividades? Terei que reflectir sobre esta questão enquadrando-a na "dimensão curricular".

Para já parece-me importante destacar que por um lado as educadoras tendem a definir a sua identidade profissional por inclusão do grupo da docência, o que as leva a enfatizar as actividades relacionadas com o planeamento e a avaliação. E o problema parece ser o de elas não terem uma concepção de planeamento ou de currículo mais abrangente.

Para a maioria planificar significa planificar actividades estruturadas, centradas no adulto? Se esta acepção já é questionável no Jardim de Infância na creche as educadoras constatam não só a sua impossibilidade como a sua conflitualidade com um conjunto de princípios mais ou menos explícitos que lhes servem de orientação, e que se referem com a ideia de que na creche não se pretende escolarizar precocemente e se deve articular cuidados e educação.

Daí que a afirmação de que na creche se realiza um trabalho (consenso) se associe, na comparação com o que é realizado no Jardim de Infância (comparação também comum) a duas posições distintas: 1. no primeiro caso à sua definição como um trabalho menor, 2. no segundo caso à sua definição como um trabalho diferente.

2. Um outro aspecto que me parece relevante tem a ver com o facto de umas educadoras descreverem o trabalho em creche como fundamentalmente cansativo e desgastante e menos estimulante. A educadora desgasta-se na prestação de cuidados e não "vê resultados".

Noutros casos, contudo, as descrições do dia a dia são acompanhadas de comentários de rejubilação, sendo neste caso o trabalho descrito como "intenso".

Haverá aqui com toda a certeza aspectos relativos quer à personalidade da educadora quer às variáveis contextuais que participam desta forma diferente de "viver" o trabalho em creche.

Mas será que (como os dados para já parecem sugerir) a ideia de que a actividade em creche é "mais limitativa" se associa à sua descrição como essencialmente cansativa e menos estimulante?

3. Outra propriedade que parece variar em conformidade com as anteriores tem a ver com a visibilidade social do seu trabalho. Remete para a questão dos produtos/processos e, de novo, surge muito centrado na questão do desenvolvimento de actividades com as crianças.

A Creche como contexto profissional	
Propriedades	**Dimensões**
Diferenciação em relação a JI	Limitativo ↔ Diferente
Experiência pessoal	Cansativo ↔ Estimulante
Visibilidade social	Centradas em produtos ↔ Centradas em processos
Cuidados e rotinas	Constrangimentos ↔ Oportunidades

Memorando sobre a categoria "Tornar-se educadora de creche"
(Maio de 2003)

Este tema emergiu espontaneamente na maior parte das educadoras, as quais sem terem sido directamente inquiridas sobre tal, descreveram o modo como iniciaram a sua actividade em creche e sobretudo o impacto dessa experiência, em particular nas suas concepções prévias acerca da creche e acerca da actividade e missão do educador nesse contexto.

Neste sentido parece possível identificar alguns temas recorrentes.

1. A opção (voluntária ou acidental) pelo trabalho em creche

Atendendo a que a maior parte das educadoras entrevistadas até ao momento trabalha numa instituição com as duas valências (creche e JI), a opção pelo trabalho em creche não surge tanto como uma opção voluntária, mas tem uma espécie de carácter acidental... a passagem pela creche parece ser (pelo menos inicialmente) vivida como uma contingência, uma antecâmara da intervenção em JI.

Apenas num caso o trabalho é creche não é descrito como "acidental". Nesta caso trata-se de uma educadora que tem desenvolvido a maior parte da sua actividade profissional nesse contexto, embora em funções de direcção pedagógica. O que é descrito neste caso é a opção pelo trabalho directo com as crianças, e em particular a opção por começar com os bebés. Esta escolha é claramente enfatizada como uma opção voluntária. Atendendo à reestruturação recente dessa instituição, que passou também a ter as duas valências, essa opção foi no sentido não só do trabalho em creche, mas especificamente de começar pelos bebés.

2. O impacto inicial

A entrada no trabalho directo com crianças de creche é quase sempre descrita como uma situação que inspira receio. Mas qual é a natureza desse receio?

Há por um lado o receio de "saber cuidar de crianças tão pequeninas", que parece ser resolvido sobretudo por referência à experiência da maternidade (cf. fontes de conhecimento).

Contudo, a grande dificuldade parece estar associada à definição de uma intencionalidade educativa, "saber o que fazer", o que remete para a questão da componente educativa, da ligação entre cuidados e educação e do próprio currículo. A referência a dificuldades neste domínio também fez emergir questões relacionadas com a formação inicial (considerada insuficiente neste domínio e portanto uma dos factores de insegurança) e algumas alusões à aprendizagem através da experiência e à auto-formação (temas tratados em memorandos próprios).

Num caso emergem receios relacionados com o "ser posto à prova", uma vez que neste caso se trata da educadora que tendo exercido durante muitos anos funções de direcção, sentiu que tinha que provar que era capaz de desempenhar funções na acção directa com as crianças. Apenas neste caso são expressos receios relativamente às expectativas dos pais.

Além dos receios iniciais surgem, num caso, descrições "experienciais" sobre as primeiras impressões, que revelam algum impacto negativo e sobretudo dúvidas sobre a adequação da creche como contexto. Ainda que este "relato vivido" apenas tenha surgido num caso, ele é interessante porque denota o início de um processo de alteração de concepções prévias que foi bastante constante e registo no ponto seguinte.

3. A alteração das concepções prévias

A maioria das educadoras descreve de facto o modo como a experiência efectiva na creche alterou as suas próprias concepções prévias sobre esse contexto e sobre a actividade do educador nesse contexto.

Ou seja, tornar-se educadora de creche corresponde a um processo que está associado à experiência efectiva nesse contexto. É essa experiência que vai pôr em causa concepções anteriores sobre a creche (como um espaço fundamentalmente de guarda das crianças), sobre as crianças nessa idade (como não necessitando tanto de pessoas qualificadas), e sobre o educador (como não tendo uma missão ou uma actividade profissional nesse contexto). Essa experiência permite ainda alterar a ideia dominante da Creche como um contexto onde o educador se "realizaria menos em termos profissionais" porque o trabalho seria "menos estimulante e mais cansativo".

É a experiência efectiva nesse contexto que vai pôr em causa essas concepções dominantes acerca do trabalho em creche. Num caso este processo é muito nítido pois apesar de se afirmar como sendo predominantemente uma educadora de "Jardim de Infância em meio rural", a experiência transformou a concepção que tinha sobre o trabalho em Creche sobretudo em termos da afirmação de uma missão específica, da natureza profissional do seu trabalho e da gratificação obtida no seu desempenho.

Nessa educadora, como na maior parte das restantes no fundo o que emerge são por um lado as concepções dominantes sobre a creche (que se relacionam com a representação social de desvalorização do trabalho do educador nesse contexto) e o modo como se procuraram distanciar dessas concepções, até como estratégia para se sentirem valorizadas no seu estatuto profissional.

4. O peso da continuidade

Há um outro aspecto que pretendo registar e que embora não tenha a ver directamente como o "processo de se tornar educadora de creche" está muito ligado com ele: tem a ver com uma certa noção que embora seja a experiência efectiva nesse contexto que efectivamente faz com que a educadora altere concepções (quase preconceitos) prévios, por outro lado a continuidade dessa experiência também parece tornar a educadora menos "sensível" ou mais conformista.

Esta ideia é por um lado caso associada à questão da qualidade das interacções e dos cuidados (a educadora torna-se menos sensível às necessidades, solicitações e protestos individuais das crianças). Mas ela surge sobretudo ligada à questão da individualização dos cuidados. Ou seja, a educadora conforma-se ao perceber que não pode de todo respeitar os ritmos individuais das crianças, e assume que é a criança que desde cedo tem que ser adaptada aos ritmos e rotinas da instituição, predominantemente determinadas por factores organizativos.

Nota:
É interessante registar que a única educadora que assume uma opção clara pelo trabalho em creche, é também aquela que toma em linha de conta as expectativas dos pais na referência aos seus receios iniciais, não descreve um processo de transformação de concepções prévias (tinha provavelmente uma concepção bastante mais consistente sobre a realidade de creche, até pela experiência anterior nesse contexto como directora), não revela cansaço na continuidade, exprimindo pelo contrário rejubilação.

Anotação de ideias que emergem da análise dos dados *versus* literatura (Junho de 2003)

✍ Há ideias acerca da creche e da profissionalidade do educador em creche que poderão ser tratadas como "variáveis contextuais"? (cf. Strauss & Corbin, 1998)

✍ A definição da intencionalidade educativa, da dimensão educacional da intervenção do educador e, no fundo, a construção de um discurso educacional faz-se "de trás para a frente" ou seja, através da enunciação de um conjunto de tarefas ou actividades a que é atribuído valor desenvolvimental? (cf. Munn, 1994)

✍ Nas entrevistas aparecem alguns aspectos que na literatura são identificados como barreiras a práticas reflexivas e deliberativas: (as preconcepções; a focalização na experiência prática paralelamente à ausência de ênfase na integração da teoria com a prática; a tendência para a preocupação com controlo predominar sobre a motivação para ser carinhoso/atencioso)? (cf. Schoonmaker 2002)

✍ Será que a referência à indisponibilidade/desinteresse dos pais se relaciona com a forma como concebem ou não 1) a sua acção com as famílias como uma parceria/continuidade; 2) a sua acção como incluindo também funções de orientação e educação parental?

- E será que também se relaciona com a conflitualidade/ambivalência que está associada à definição da sua profissionalidade?

✍ Até que ponto a questão da teoria emergente sobre a LIGAÇÃO constitui um aspecto ou categoria central, relacionando-se com as concepções acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, num contínuo de variação ao longo do seguinte eixo:

Ênfase na Ligação como factor de desenvolvimento e de criação de disposições para a aprendizagem ↓ Encorajamento da criança Motivação intrínseca Construção de conhecimento Interligação entre desenvolvimento e aprendizagem ↓ Desenvolvimento e Aprendizagem como processo interpessoal e social Ênfase no desenvolvimento de competências básicas (auto-estima, confiança, disposições para aprender...) Ênfase nos processos	Ênfase na Regulação da relação como factor associado a uma função mais disciplinadora e normalizadora do desenvolvimento a que se associa uma concepção da aprendizagem como "transmissão" e do aprendiz "como receptor passivo" ↓ Regulação Constrangimento Motivação extrínseca Aprendizagem cumulativa ↓ Concepção "sectorial do desenvolvimento" Desenvolvimento marcado pelas "aquisições" Ênfase nos produtos

✍ Que concepções emergem acerca da aprendizagem? Há uma aprendizagem desenvolvimental (próxima da referida por Munn) mas há também uma aprendizagem de

conteúdos ou formal (académica???) – será que esta se associa sempre a uma imagem da criança como receptor passivo e como feita "com esforço"?

- Interacções... que ideias acerca da interacção adulto-criança (como ligação, como vinculação... como "andaime"?...) e que ideias acerca das interacções entre crianças (são apenas apreciadas pelo ângulo da sua conflitualidade)?

- Há várias referências ao que como educadoras pensavam sobre o trabalho em creche antes de aí trabalharem e à reformulação que fizeram dessas ideias depois de terem essa experiência – criar uma categoria de "crenças prévias"? Há também várias referências ao modo como o trabalho em creche foi percebido na sua formação…E ainda em relação ao modo como outras colegas e pais vêem o trabalho do educador em creche… Denominador comum – concepções acerca da profissionalidade do educador em creche???

- Ainda a respeito de as práticas serem deliberativas ou não…

Tendência para práticas deliberativas Reflexão sobre os processos Porquês + aspectos éticos, morais, princípios	Tendência para a procura "daquilo que funciona", estratégias ou actividades que resultam (=receituário...)

↘ ↙

Relação com teoria emergente acerca da aprendizagem e com o modo como é perspectivado o controlo social do grupo

- Que importância atribuída à organização do ambiente educativo como aspecto do currículo?

- As educadoras dão indícios de estarem num "processo de aprendizagem ao longo da vida"?

- Partir dos interesses das crianças – isto ocorre no discurso das educadoras?

- Ligação entre currículo e controlo:

Práticas centradas no educador Maior ênfase no controlo do grupo	Práticas centradas na criança Controlo "experimental"

- Como é que as educadoras exprimem (ou conceptualização) a relação entre cuidados e educação?

- O que representa uma carga emocional para a educadora em Creche? Para a Emília é a incapacidade de dar resposta às reivindicações das crianças (não é também o receio de se ligar?) Para a Manuela é o tendo-se ligado aguentar essa ligação...

- Será que estas educadoras não foram influenciadas pelo facto de na sua formação ter sido enfatizada a ideia de se dirigirem à "criança como um todo"??? (cf Goffin & Day, 1994). Curiosamente o que predomina é a tendência para sectorizarem o desenvolvimento...

- No que se refere à ligação com as crianças... como percebem as educadoras o contacto físico? (cf. Goffin & Day, 1994, p. 23)

- "O bom professor não é o que tem todas as respostas mas o que sabe oferecer experiências que ajudem a gerar interesse (nas crianças) e a amplificar a sua curiosidade e desejo de explorar" (Kramer, 1994, p. 30) --> ideia interessante para formular a atitude de algumas educadoras

- À anterior pode ainda associar-se a atitude face à aprendizagem ao longo da vida + a dimensão investigativa?

- Até que ponto uma perspectiva ecológica e cultural está implícita nas práticas das educadoras em Creche? Ou seja, há atenção aos diversos contextos? Ou há uma focalização quase exclusiva na própria Creche e no melhor dos casos também na família?

- Considerar cada criança como única implica para as educadoras ter também em consideração que cada uma aprende de forma específica ou por processos diferentes?

- A questão do jogo – será que as educadoras em creche distinguem na actividade da criança jogo e trabalho? Será que essa distinção se exprime pela dicotomia "actividade livre/actividade dirigida/planificada"?

- As decisões que as educadoras tomam na organização do ambiente educativo e do grupo são mais de natureza organizacional (ligadas com o controlo do grupo) ou justificadas em função da preocupação em criar oportunidades significativas de aprendizagem?

- Na organização do espaço é tomada em linha de conta a vivência que se pretende encorajar no grupo?

- Quando as educadoras consideram um benefício da creche "o contacto com outras crianças" ==> em que se traduz esse benefício? (aspecto a explorar em entrevistas futuras)

- Os erros das crianças – há indícios nas entrevistas de uma perspectiva cognitivista? (o erro como parte da aprendizagem)

- Até que ponto as educadoras "usam" as crianças como fonte de conhecimento? Ou seja, a partir da observação reformulam os seus saberes em função do que aprendem com as crianças???

- Quais são as competências que estão subentendidas na definição que as educadoras fazem da sua profissionalidade? Que conhecimentos de base, que disposições pessoais?

- As educadoras sentem-se mais competentes do que os pais? (cf. Weikart, 1999)

- Algumas educadoras aproximam-se das ideias expressas por Goldschmied e Jackson (1994, p.2) acerca da indistinção entre bem-estar da família e bem-estar da criança e do modo como Os dados recentes acerca das capacidades precoces de aprendizagem do bebé constituem um argumento para a dissolução da distinção artificial entre "cuidados" e "educação" (cada aspecto do ambiente educativo pode ser um contributo significativo tanto para o bem estar emocional como para o desenvolvimento cognitivo da criança)- aspecto a explorar melhor na análise dos dados.

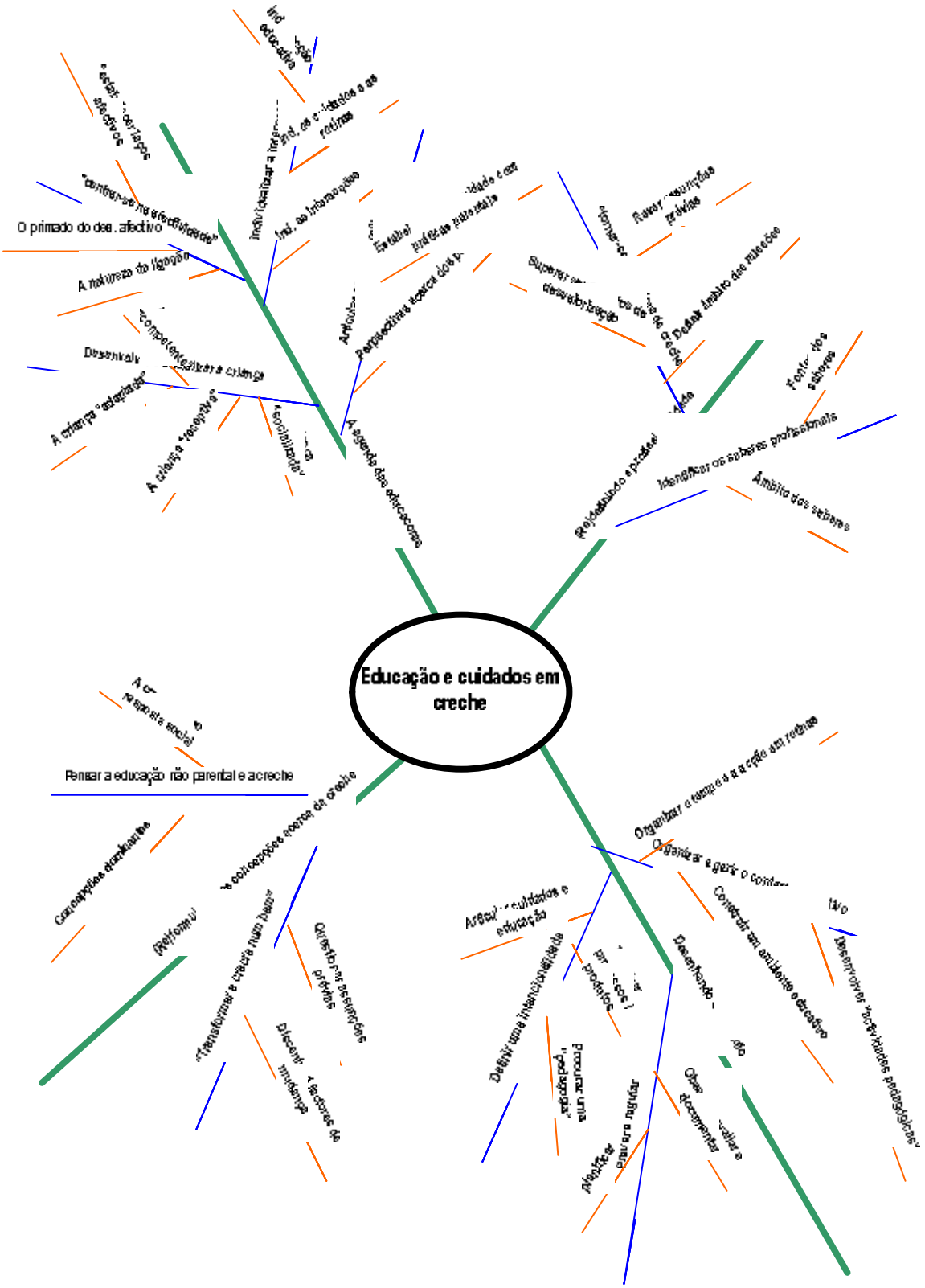
- Estes autores apresentam também uma nota interessante em termos do que tenho notado nas entrevistas => formação marcada pela ênfase da ligação materno-infantil/omissão da ligação à família na prática do dia-a-dia

- As crianças como aprendizes ==> para o tratamento dos dados é interessante considerar se em termos de aprendizagem as educadoras enfatizam "o quê", o "como" ou "quem" (Anning & Edwards, 1999).

- ✍ A respeito da importância que as educadoras conferem à vinculação ✍ as novas investigações sobre a vinculação sugerindo que as crianças possuem capacidades de "vinculações múltiplas" podem ser encaradas como a outra "versão da separação"? (Guéguen & Leveau, 1984). O que me dizem os dados a este respeito?...

- ✍ As educadoras valorizam a questão do "temperamento" da criança (diferenças individuais), mas consideram o modo como essas diferenças influenciam e moldam as aprendizagens???

Mapa conceptual das categorias, sub-categorias e suas propriedades (Março de 2004)



ENQUADRAMENTO TEÓRICO

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO QUALITATIVO

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS