

---

## 10. O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA FACE À INOVAÇÃO

---

Guida Mendes, Ana França  
Universidade da Madeira

### 10.1. Introdução

O conhecimento das etapas do desenvolvimento profissional do educador poderá contribuir para a análise das estratégias educativas dos educadores de infância, assente no facto de existir uma evolução nas estratégias, baseadas na experiência pessoal e profissional acumulada, o que nos leva a pensar que esta está, também, ligada aos anos de serviço na carreira. Esta circunstância levou-nos a uma breve revisão literária acerca da referida problemática, começando por, numa perspectiva de enquadramento, fazer uma abordagem aos ciclos de vida profissional dos docentes.

### 10.2. Os educadores de infância

O desenvolvimento profissional dos educadores de infância<sup>1</sup> está naturalmente ligado ao conceito de profissionalidade específica dos mesmos. Teresa Sarmiento (2002), no seu estudo sobre a profissão e identidades profissionais das educadoras de infância<sup>2</sup>, defende, relativamente ao conceito de profissionalidade dos educadores de infância, que estes são professores, tal como está definido na Lei Bases do Sistema Educativo (LBSE). Contudo, e tal como é vincado pela autora, os próprios profissionais continuam a defender a designação profissional de *educadores de infância*, pois tal é um traço identitário da sua profissão que não querem abandonar.

A profissão de Educador de Infância, enquanto exercício de uma profissão numa instituição formal e com preparação académica para esse fim, é uma realidade recente. Esta foi, durante muito tempo, desenvolvida no espaço privado das famílias ou de pessoas da sua confiança, por mulheres. Hoje, é exercida em instituições públicas ou privadas que exigem, para tal, uma série de requisitos legalmente estabelecidos .

Historicamente, é visível que a profissão docente é maioritariamente exercida pelo género feminino. Efectivamente, a profissão de educador de infância, exercida na base do sistema educativo, é quase exclusivamente composta por mulheres (idem).

Em Portugal, até 1974, eram apenas admitidas mulheres nos cursos de formação de educadores de infância, não sendo, no entanto, ainda claro se esta se constituía como um projecto profissional de género feminino ou se se tornou maioritariamente feminina, porque na altura da sua emergência era uma das poucas saídas profissionais que se afigurava para a mulher trabalhar fora de casa<sup>3</sup>.

Outras razões têm sido apontadas para justificar este facto. Entre elas, a possibilidade de, com esta profissão, a mulher poder conciliar os diferentes papéis que socialmente lhe são atribuídos com a sua saída de casa, e à profissão de educador de infância estarem associadas características mais do domínio feminino do que masculino, (Lightfoot, 1993, referido por Sarmento, 2002).

Seja como for, segundo Teresa Sarmento (idem), em 2002, cerca de 90% dos estudantes nas escolas de formação, no curso de educadores de infância, eram mulheres. Esta «feminização» foi acompanhada, a par e passo, pelo emburguesamento da profissão de professor.

Com efeito, em Portugal, vários autores, (Benavente, 1990; Sarmento, 2002), referem que as professoras, originariamente, eram recrutadas nas camadas sociais baixas e intermédias. Em relação aos educadores de infância, alguns indicadores parecem apontar para que, sobretudo após a abertura de escolas particulares de formação, só uma pequena elite tivesse acesso a este curso. A este propósito, Teresa Sarmento (2002) faz referência ao estudo realizado por Helena Araújo em 1995, dizendo que o sentimento de “dom” e intenção positiva de ensinar crianças está intimamente ligado ao ideal de mulheres oriundas da pequena burguesia e, ainda que, entre as décadas de 80-90, a possibilidade das mulheres trabalharem fora de casa era quase exclusivamente no ensino.

Faz referência, ainda, à localização geográfica das Escolas do Magistério Primário e outras públicas e privadas que proliferaram pelo país, sobretudo nas principais cidades, o que, aliado ao desejo de não afastar as filhas do ambiente feminino, aumentou a possibilidade destas poderem aceder a este tipo de profissões.

Importa dizer que, no estudo realizado por Benavente (1990), as razões principais evocadas pelas professoras para a escolha da profissão eram, por ordem de importância, as seguintes: vocação, razões económicas, razões sociais ligadas às condições das mulheres e razões familiares.

No âmbito legislativo, temos assistido à publicação de vários documentos que enquadram, regulamentam e orientam o exercício dos profissionais de Educação de Infância. Para além da LBSE<sup>4</sup>, já referida, é o caso do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância que define claramente os

direitos e os deveres específicos destes profissionais. E, ainda, o Decreto – Lei n.º 241/2001, “Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico”, que veio regulamentar as competências do educador enquanto profissional com um perfil específico e, como tal, com competências próprias, reconhecendo-o como um profissional certificado, habilitado e qualificado para a docência.

Já, anteriormente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), consignaram a definição de referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância nos estabelecimentos da rede nacional de educação de infância, independentemente da respectiva titularidade<sup>5</sup>.

Perante este cenário normativo, importa conhecer as características gerais que definem a profissionalidade do educador e que poderão, directa ou indirectamente, marcar as suas práticas, nomeadamente no âmbito da inovação.

Vários autores (entre outros, Saracho & Spodek, 1988, 1992; Katz, 1979, 1985, 1992, 1993; Weikart, 1993; Zabalza, 1996, 1996a, referidos por Sarmento, 2002) que se têm dedicado ao estudo da educação de infância e aos seus profissionais, são unânimes quanto à certificação, enquanto admissão legal na profissão, como o marco fundamental para a afirmação de uma profissão que interage com outros actores em diversos contextos, num cruzamento de afazeres que nem sempre se consegue destringir, sobretudo aos olhos da sociedade em geral. Efectivamente, é muito comum, sobretudo os pais e familiares, ainda confundirem a educadora com a auxiliar da acção educativa. Estes autores supracitados centram os seus estudos na dimensão da profissionalidade dos educadores, elencando, para tal, uma série de características específicas que ajudam a clarificar a especificidade das mesmas.

Entre elas destacamos, pela sua pertinência na compreensão desta comunicação, e segundo Sarmento (2002), a definição de Lilian Katz que alude às seguintes características determinantes e específicas para o exercício da profissão de Educador de Infância: a autonomia na definição das práticas dos educadores baseadas em conhecimentos especializados, princípios e técnicas; a necessidade da existência de distanciamento emocional para que o profissional possa ser responsável e assertivo, permitindo-lhe fazer avaliações profissionais e colocar as crianças em situação de aprendizagens significativas; saber escolher modelos de práticas em articulação com paradigmas educativos teóricos e uma formação especializada e prolongada ao longo da carreira profissional.

Oliveira-Formosinho (2000a), por sua vez, numa perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, no âmbito das interações adulto-criança, caracteriza a especificidade da profissionalidade do educador de infância enumerando determinadas especificidades. São elas: as características das crianças pequenas; as características da educação pré-escolar; as características dos contextos de trabalho e da condição docente; as características do processo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras de infância; as características da educadora de infância.

Os estilos e a forma de educar são, também, uma linha de caracterização do Educador de Infância que, segundo Sarmiento (2002), reflecte, mais ou menos fielmente, uma prática educativa numa situação particular.

Paradoxalmente, todas estas características, consideradas como fundamentais para o exercício da profissão de educador de infância de forma competente, dificultam a afirmação da profissão, sobretudo para o olhar daqueles que valorizam a realidade como vector de assertividade social (idem).

Por fim, a caracterização da profissionalidade do educador não pode ser dissociada do contexto onde esta se desenvolve. Na verdade, o educador é, ele mesmo, um elemento do sistema. Ele vive uma relação entre pessoas com quem tem interações muito particulares, vive igualmente uma relação com o contexto, isto é, instituição escolar, sistema adoptado, enquadramento social e cultural. É, pois, no concreto das situações que se encontrarão os sinais particulares ou comportamentos que pertencem às diversas categorias de variáveis significativas ou pertinentes, a partir das quais se pode proceder a uma verdadeira avaliação da profissionalidade do educador de infância (Cró, 1998).

Assim, a profissão de Educador de Infância, em Portugal, tem vindo a ser alvo de sucessivas regulamentações oficiais que vêm clarificar legalmente, quer a sua formação inicial e contínua, quer a sua intervenção profissional. O Educador de Infância é então, legalmente, um profissional que tem sob a sua responsabilidade e orientação um grupo de crianças com idades a partir dos três meses até à idade de ingresso na escolaridade obrigatória. Isto confere-lhe, por um lado, uma profissionalidade de cariz marcadamente educativa, à semelhança dos outros profissionais da carreira docente e, por outro, sócio-relacional, o que lhe imprime especificidades que a distingue e a caracteriza. Dito de outro modo, ser educador de infância implica não só competências profissionais como pessoais.

### 10.3. O desenvolvimento profissional dos docentes

Como já referimos anteriormente, o conceito de profissionalidade do Educador de Infância prende-se com a certificação da formação deste, à qual se vem associar, necessariamente, o conceito de desenvolvimento profissional, entendido como um processo dinâmico de desenvolvimento pessoal/profissional que não termina com a formação inicial, que se faz por etapas nem sempre positivas e que considera a carreira profissional como um todo.

Segundo Huberman (1992), foi durante os anos 80 que o ciclo de vida humana teve um importante papel como objecto de estudo científico na análise da carreira dos professores. O autor observa que, do ponto de vista sociológico, a "Escola de Chicago" foi a grande impulsionadora desta dimensão de estudo com a metodologia das histórias de vida, elaborando uma epistemologia fundamental (o interaccionismo simbólico) para a interpretação dos dados biográficos sem excessiva standardização.

Mas foi só a partir dos anos 80 que o percurso de desenvolvimento dos professores, no qual se incluem os educadores de infância, foi alvo de inúmeros estudos de natureza qualitativa, quantitativa e mista, permitindo a identificação de estádios, fases ou etapas do desenvolvimento profissional.

Uma grande parte enquadra-se no âmbito da investigação em educação, nomeadamente em psicologia da educação. Porém, quase todos os estudos de referência têm-se ocupado de professores em formação inicial ou no início de carreira, em particular no ensino secundário, e muito poucos com os educadores de infância.

Emboa seja possível várias abordagens, vamos aportar a perspectiva clássica: a dos ciclos de vida ou da carreira do professor, modelo este que tem como autor de referência Michael Huberman.

Nesta abordagem holística Huberman (1992) pretendeu estabelecer conexões entre a idade, os ciclos vitais e as características pessoais e profissionais dos professores. Contrariamente a outros modelos que apresentam uma evolução positiva no desenvolvimento profissional dos professores, este encara as mudanças que vão ocorrendo ao longo da vida e que poderão, nem sempre, ser positivas.

Segundo este autor consegue-se determinar uma série de "sequências" ou "ciclos" nas carreiras de indivíduos, quer pertençam a uma mesma classe profissional, quer a distintas. Estes ciclos não são vividos de uma mesma forma sequencial pelos indivíduos, já que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de ocorrências (idem).

Huberman (1992) propõe, assim, fases ou etapas de vida profissional correspondentes aos anos de serviço que o professor possui na sua carreira pedagógica. Faz, por isso, distinção entre carreira profissional e pedagógica, considerando esta última “a carreira daqueles que, ao longo das suas vidas, ou até ao momento em que os interrogamos, viveram situações de sala de aula, apresentando-se, antes de mais, como professores.” ( p.38).

Em suma, o modelo de Huberman caracteriza-se pelas diferentes etapas da vida pessoal e profissional do professor, assentes em sete fases que assumem uma visão global de todo o desenvolvimento profissional, em que se conjugam os anos de carreira com as diferentes fases da mesma.

São elas: 1ª Fase - *A entrada na carreira*, a que Huberman (1992) chama de tateamento, onde podemos identificar dois estádios : o de sobrevivência e descoberta; 2ª Fase - *A estabilização*, ou de comprometimento definitivo com a profissão; 3ª Fase - *A diversificação*, em que se acentuam as diferenças entre os professores; 4ª Fase - *O questionamento*, surge aqui um período onde os professores se põem em questão, crise gerada pela rotina da sala de aula; 5ª Fase - *A serenidade e o distanciamento afectivo*; 6ª Fase - *O conservantismo e lamentações*; 7ª Fase - *O desinvestimento*.

Para Huberman, este é um modelo não linear e não monolítico, são “tendências centrais” na carreira dos professores. Há uma linha comum até à fase da estabilização, seguindo-se múltiplas ramificações a meio da carreira para terminar numa fase única. Deste modo, em conformidade com o que foi vivido anteriormente, o final da carreira pode ser sereno se seguir o caminho: entrada; estabilização; diversificação; serenidade; desinvestimento. Por outro lado, o final pode ser amargo se seguir o percurso, por exemplo: entrada, estabilização; questionamento; desinvestimento.

A este propósito, Glickam (1986, referido por Alves, 2001) defende que o desenvolvimento profissional é determinado pelo contexto do desenvolvimento do professor, que é influenciado interactivamente por vários factores, tais como: as condições de desenvolvimento do adulto, transições de vida, o meio de trabalho na escola e as características da profissão de professor.

Com efeito, as dimensões pessoais e interpessoais do desenvolvimento profissional dos docentes encontram-se presentes em grande parte dos estudos sobre esta matéria. Nesta óptica, enquadra-se o desenvolvimento profissional do professor numa perspectiva interactiva entre professor/pessoa e os contextos onde se insere. A isso mesmo se refere Oliveira-Formosinho (2000b) quando diz que para muitos educadores o desenvolvimento é uma caminhada e, nesse sentido, constitui um ciclo integrado da vida profissional, e que essa vivência

é sublinhada pelo empenhamento, sentido de responsabilidade e vontade de aprender mais, “conhecimento e paixão” andam de mãos dadas (idem).

Spodek, (1996, referido por Oliveira-Formosinho 2000b), encontra dois modos de conceptualização de desenvolvimento profissional: um, no âmbito da fase sequente à formação inicial, ou seja, a fase de entrada na carreira e outro, mais abrangente, que abarca o primeiro e todo o processo de desenvolvimento até à saída da carreira. Aqui são tidos em conta factores como a idade, a aprendizagem, o desenvolvimento do adulto e a experiência, que influenciam o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira.

Com base nestes estudos, pode-se inferir que o quadro de desenvolvimento do Educador de Infância, pela sua natureza multifacetada, se torna progressivamente mais complexo, pelo facto de cada sujeito perceber a sua carreira de uma forma singular, encarando as oportunidades profissionais de uma forma muito própria e o seu processo formativo como uma tarefa única, embora partilhada. Deste modo, através da interacção com os colegas e com outros profissionais, vai tecendo a sua identidade profissional, passando pelas sucessivas etapas que a carreira assume, consoante as suas opções, incluindo, necessariamente, as suas necessidades de formação numa procura, pensamos nós, de inovação na sua prática profissional.

Segundo Teresa Sarmiento (2002), este processo apresenta um carácter de especificidade, já que terá efeitos em acções profissionais em que se reflecte a acção educativa, com implicações no desenvolvimento de outras pessoas, particularmente as crianças, os pais e a própria comunidade.

Resumindo, e segundo Huberman (1992), verifica-se que a definição dos períodos temporais, balizadores dos estádios ou fases, é definida por cada autor, constatando-se, no entanto, uma grande uniformização na sua sequencialidade. E acrescenta que são aspectos facilitadores da passagem para outras fases as condições sociais, bem como o próprio desenvolvimento pessoal do indivíduo. O desenvolvimento profissional pressupõe, deste modo, o desenvolvimento do indivíduo na sua dimensão pessoal e profissional que, por sua vez, determina a acção deste com os outros em contextos educativos.

#### **10.4. O desenvolvimento profissional dos educadores de infância face à inovação**

Relativamente ao desenvolvimento profissional dos educadores de infância, como já se disse anteriormente, existem muito poucos estudos. Na América, Lilian Katz (1977, referida por Oliveira-Formosinho, 2000b), influenciada pelo trabalho de

Frances Fuller realizado em 1969, realizou um estudo sobre o desenvolvimento profissional dos educadores de infância em que delineou uma sequência de estádios que os caracterizam, com durações temporais diferentes de indivíduo para indivíduo, mas mantendo, contudo, uma certa regularidade relativamente à sua sequência, em analogia com outros estudos de referência neste domínio, alguns deles já aqui referidos (idem).

Katz (1993) considera que a delimitação de estádios do desenvolvimento profissional do educador, através de uma identificação de etapas precisas durante a carreira, tem um indubitável interesse no situar das concepções que filtram a experiência que o profissional faz da sua realidade educativa, como é sensível a ela e como a integra no quadro das suas próprias representações e propõe quatro estádios de desenvolvimento dos educadores: *sobrevivência, consolidação, renovação e maturidade*. Dentro de cada um deles, faz referência às tarefas desenvolvimentais a cumprir e às necessidades centrais de formação do educador, numa procura, pensamos nós, de inovação para as suas práticas educativas.

Assim, no primeiro estádio, o de sobrevivência (1-2 anos de serviço<sup>6</sup>), o educador em início de carreira tem preocupações de continuidade. Face à insegurança que sente, receia não conseguir aguentar-se na profissão e não ser capaz de desempenhar, minimamente, o papel profissional recém-adquirido, nomeadamente o controle do grupo de crianças, a relação e aceitação dos colegas, as questões de natureza física e material, a estabilidade de emprego, a resistência física, etc. Durante o primeiro ano como educador, ele percepçiona a discrepância entre a realidade e o que idealizou face ao próprio trabalho. O confronto com a realidade do grupo de crianças pode provocar sentimentos de falta de preparação para o exercício da profissão. As necessidades de formação nesta fase, segundo a autora supracitada, são as de suporte, compreensão, encorajamento e guia. O educador necessita, por isso, de ajuda directa no contexto de sala.

No segundo estádio, o da consolidação (final do primeiro - ao terceiro/quarto ano de serviço), o educador estabiliza a sua posição, consolidando os conhecimentos e a experiência adquiridos e vê-se como sendo capaz de sobreviver aos problemas mais imediatos. O foco incide na situação educativa, dirigindo a sua atenção para situações específicas das crianças, para os seus problemas e necessidades. A criança passa a ser o centro das atenções do educador, que está atento à sua realidade, como sujeito individual com necessidades emocionais, sociais e educativas específicas. Deste modo, e segundo Katz (1972, 1993), as necessidades de formação neste estádio continuam a estar no contexto de trabalho, de tal forma que as respostas devem ser localmente consideradas. Assim, este tipo de informação específica pode ajudar os educadores a adquirirem maior segurança.

No terceiro estádio, o da renovação (a partir do terceiro ou quarto ano de trabalho), em que o educador, em consequência de um sentimento de insatisfação com a prática que desenvolve, começa a sentir o seu trabalho como uma rotina e, receando a monotonia, procura novos interesses através de novas experiências e informações teóricas, e encontra-se receptivo a trocar ideias com outros profissionais. Trata-se, deste modo, de um período em que o educador tem consciência dos constrangimentos e oportunidades da profissão e procura superá-los, informando-se sobre o que há de novo na área da Educação de Infância.

Nesta fase, segundo a autora que temos vindo a referir, a estrutura base da profissão está construída. Torna-se importante debater com outros as aquisições e o seu significado para flexibilizar a compreensão, com a consciencialização de alternativas possíveis. Assim, o educador sai do seu contexto, procurando encontrar outras formas inovadoras de trabalhar ou pensar a Educação de Infância.

O quarto estádio, o da maturidade (5-7 anos de serviço), no qual educador atinge o último estádio proposto por Katz. Neste o educador centra-se mais em questões filosóficas, reflectindo sobre a natureza da educação, as suas relações com a sociedade, os valores subjacentes à sua profissão e o sistema educativo. Faz esta abordagem baseando-se na sua experiência. Tenta aprofundar certos conhecimentos e orienta a sua atenção para temáticas mais específicas. As suas reflexões atingem um nível mais elevado de profundidade e, em geral, assiste-se a uma procura de formação superior:

No que se refere às necessidades de inovação nas práticas educativas, e face ao exposto, pensamos poder estabelecer uma relação entre estas e as estratégias educativas desenvolvidas, reflexo (ou não) das dificuldades e constrangimentos vividos pelos educadores no exercício da sua profissão.

Dito de outro modo, ultrapassadas as dificuldades do primeiro 1º estádio, o da sobrevivência, onde o educador contempla, tolerando o diferente e o não habitual, no 2º estádio, o da consolidação, procura a inovação e aceita o questionamento da sua prática, para no 3º estádio, o da renovação, assumir-se definitivamente como profissional, consolidando e ampliando a sua perspectiva sobre a profissão. Sente-se mais seguro para enfrentar os problemas, colocar questões e procurar estratégias de resolução das mesmas. Em suma, vê-se a si próprio como educador. Tem já um nível de confiança na sua competência, o que lhe permite um entendimento das inter-relações existentes entre três domínios distintos: o contexto pedagógico constituído pela prática pedagógica diária, ou seja, as funções mais imediatas, o seu contexto profissional e, por último, o contexto sociocultural, o qual proporciona conteúdos considerados relevantes.

É, pois, do segundo ao terceiro estágio que a inovação encontra terreno fértil, alicerçado no desenvolvimento profissional do Educador de Infância.

### 10.5. Notas finais

Resumindo, Katz (1972, 1993) apresenta os estádios de desenvolvimento do educador ligados à experiência ao longo dos anos, às necessidades profissionais que se desenvolvem em cada fase de formação – a própria sala de actividades, os outros colegas e associações profissionais e as instituições de investigação e formação. Com a aplicação de um questionário aos alunos, Katz, em relação ao estágio da maturidade, verificou que os educadores, nestas condições, podem sair do trabalho directo com crianças para outras funções. E, ainda, que muitos dos educadores que se mantêm no trabalho directo, os denominados veteranos, enfrentam dificuldades frente a experiências que os fazem regressar para experiências no estágio um (sobrevivência) – experiências tais como a aplicação de um novo currículo ou uma alteração profunda na comunidade educativa.

É exemplo desta regressão na carreira a reacção dos educadores veteranos, em Portugal, às Orientações Curriculares<sup>7</sup>, em que, segundo Sarmento (2002), se sentiram confrontados com uma visão inovadora para a Educação de Infância e duvidaram ser capazes de conseguir aplicá-las. Assim, a procura de inovação face à necessidade de formação, segundo a tese do desenvolvimento profissional dos educadores de infância que temos vindo a referir, estará associada, temporalmente, àquilo que podemos considerar como o período intermédio da carreira destes profissionais, salvaguardando, naturalmente, percursos e especificidades quer profissionais quer pessoais.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, F. (2001). *A Dimensão preocupacional dos professores*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Benavente, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores: Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

SARMENTO, T. (2002). *Histórias de vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: IIE.

HUBERMAN, M. (1992). O Ciclo de Vida dos Professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. (pp. 31-61. II). Porto: Porto Editora.

KATZ, L. (1972). Development Stages of Preschool Teachers. *Elementary School Journal* (73), 50-54.

KATZ, L. (1993). Estádios de Desenvolvimento dos educadores de Infância. *Cadernos de Educação de Infância* (27), 17-19.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000a). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação, Investigação e Práticas* (1), 153-173.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000b). O desenvolvimento profissional dos educadores de infância principiantes. *Infância e Educação: Investigação e Práticas* (2), 109-124.

<sup>1</sup> Sarmento (2002) considera que o plural de educadores de infância é o mais indicado uma vez que não existe «o» educador de infância mas sim várias formas de ser educador de infância.

<sup>2</sup> Esta autora utiliza a nomenclatura de educadoras de infância porque segundo a mesma o grupo alvo do seu estudo todos os profissionais eram do sexo feminino. Nesta comunicação utilizaremos a designação de educadores de infância por considerarmos que consubstancia uma visão actual e abrangente do conceito de profissionalidade.

<sup>3</sup> Hoje no nosso país, com o processo de Bolonha, passou a ser exigido o grau de mestrado certificado em Universidades ou Institutos Politécnicos.

<sup>4</sup> Esta Lei veio entre outras coisas definir a existência da educação pré-escolar, escolar e extra-escolar. O que indicia a separação clara do nível pré-escolar da educação escolar.

<sup>5</sup> A rede nacional de educação de infância inclui estabelecimentos públicos, privados e de solidariedade social, sob a tutela pedagógica do Ministério da Educação e social do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

<sup>6</sup> Devido às especificidades do sistema educativo português, Sousa (2002) adaptou o modelo de Katz ao contexto educativo português da seguinte forma: os dois primeiros anos da carreira como o estágio de sobrevivência; de dois a cinco anos o de consolidação; o que vai do quinto até ao décimo ano, de renovação; e a partir do décimo até ao final de carreira, o de maturidade. Sendo que, neste último, a autora considera essencialmente duas fases: a primeira entre os dez e os vinte anos de serviço e a segunda, entre os vinte e os trinta, sensivelmente, isto é, até ao fim da carreira, não obstante não considerar estas etapas de forma rígida, mas sim flexível – considerando que as características pessoais e as circunstâncias de vida e contextuais influenciam a transição de umas para as outras (Sousa, 2002).

<sup>7</sup> As Orientações Curriculares para a Educação de Infância foram introduzidas pelo Ministério de Educação em 1997. Foi a primeira vez que, em Portugal, se deram orientações ao nível curricular para educação de infância.