

Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI

Margarida Marta⁶⁶, Amélia Lopes⁶⁷

Resumo:

A educação de infância é a primeira etapa no desenvolvimento das crianças. E a sua importância reflete-se na construção da profissão do educador de infância vista como alicerce vital da aprendizagem ao longo da vida e considerada pela OCDE como uma questão de interesse público devido à organização da sociedade moderna.

O estudo que se pretende apresentar é um recorte de um outro estudo de maior amplitude que teve como objetivo “investigar as transformações ocorridas nas identidades profissionais de educadores de infância do setor público e do setor privado ao longo da primeira década do séc. XXI”. Para efeitos de discussão e análise, neste artigo focaliza-se o desenvolvimento profissional dos educadores de infância do setor público e do setor privado, nomeadamente identificando fatores que o influenciam.

Convocamos para o quadro concetual estudos sobre a educação de infância, a profissão e o desenvolvimento profissional. A este respeito elegemos as perspetivas de Cardona, Katz e de Vasconcelos sobre a profissão de educador de infância; de Lopes, Day, Nóvoa, Bronfenbrenner e Clandinin sobre o desenvolvimento profissional; e de Zavalloni sobre a identidade como configuração das representações de si, do outro e da sociedade.

À profissão de educador de infância associam-se as qualificações, os saberes, os aspetos pessoais e os processos contextuais e sociais que contribuem para a profissionalidade dos educadores de infância. Esta profissionalidade parece situar-se na confluência da ética do cuidar e da ética do educar em diferentes contextos, públicos e privados.

Como a criança é um ser criativo por excelência, exige ao educador de infância uma profissionalidade que incentive à organização de um ambiente propiciador da expressão artística e da dimensão afetivo-relacional. As paisagens educativas públicas e privadas enquadram o desenvolvimento profissional dos educadores, na procura incessante de novos saberes com vista à inovação numa lógica de formação ao longo da vida.

A metodologia utilizada foi o Método da Contextualização Representacional (MCR) de Marisa Zavalloni para dar conta do caráter ecológico do desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. Colaboraram 59 educadores de infância de Agrupamentos de Escolas e de Instituições privadas.

Os resultados pronunciam a ação dos educadores de ambos os setores, desvendando a evolução da profissão de educador de infância onde o *gostar de crianças* e o trabalho colaborativo são as suas âncoras. As especificidades não decorrem das subjetividades dos educadores, mas da sua interação com os contextos de trabalho. Os profissionais de educação de infância, no setor público, aparecem com um profissionalismo mais interativo e de banda larga enquanto os do setor privado surgem com um profissionalismo mais individual e restrito às fronteiras da instituição.

⁶⁶ Agrupamento de Escolas Diogo Macedo, V. N. de Gaia, margarida-marta@clix.pt

⁶⁷ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, amelia@fpce.up.pt

Palavras-chave: Profissionalidade, educador de infância; desenvolvimento profissional; setor público e setor privado na educação de infância

1. Introdução

Falar de educação de infância em Portugal significa conhecer a realidade portuguesa no que diz respeito aos setores público e privado, com as suas transformações advindas das políticas.

Do ponto de vista histórico, a educação de infância desenvolve-se, por um lado, entre a missão de assistência social e a missão educativa. A educação de infância em Portugal é não só uma realidade diversificada, mas também diferente da que encontramos nos outros níveis de ensino, na medida em que reparte a sua oferta educativa, de forma quase equivalente, entre o setor público e o setor privado e porque possui também a este nível uma história singular, história em que a oferta privada precede largamente a oferta no setor público, quer ao nível dos contextos de formação quer ao nível dos contextos de trabalho.

A primeira década do séc. XXI foi marcada por fortes mudanças na educação em geral e na educação pré-escolar em particular que deixaram marcas nos modos de ser e de agir nos profissionais de educação de infância do setor público e do setor privado. Os reflexos da implementação das políticas educativas oscilam em função dos setores, mas também em função das diversas “paisagens educativas” que habitam no interior de cada setor.

As políticas educativas da primeira década do séc. XXI introduziram alterações significativas na educação pré-escolar em Portugal, ao nível organizacional, ao nível dos profissionais e, ainda, ao nível da oferta à própria criança, alterando profundamente os quadros de vida dos educadores de infância.

Devido a estas diferentes inserções e dinâmicas a construção das identidades profissionais dos educadores em cada um destes setores tem tomado configurações bem diferenciadas, com implicações no profissionalismo dos educadores e na qualidade da educação oferecida.

Neste artigo pretendemos dar conta dessas transformações operadas no desenvolvimento profissional dos educadores.

2. Quadro teórico concetual

Procuramos, nesta comunicação, focar os aspetos que consideramos relevantes para a profissão e para o desenvolvimento profissional dos educadores de infância nos contextos educativos públicos e privados, cuja mudança paradigmática do *moldar* para o *ajudar* parece construir um percurso desenvolvimental significativo na qualidade da educação de infância.

Mudança proveniente das exigências da sociedade portuguesa à educação e particularmente à educação pré-escolar, considerada pela OCDE (2000, p. 202) “um alicerce vital de aprendizagem ao longo da vida [por se referir a uma fase de desenvolvimento fundamental] no sucesso posterior do indivíduo e da sociedade”.

A afirmação da profissão de educador de infância na sociedade deve-se ao desenvolvimento da Psicologia Infantil, da Pedagogia associada ao conceito de criança e da infância, à acumulação de conhecimentos,

muitos deles das Ciências da Educação, às políticas estatais e à própria intervenção dos educadores de infância.

É uma profissão com dificuldades de reconhecimento, que se podem enraizar na diversidade de instituições de formação inicial, com ideologias e pedagogias muito peculiares, assim como nos contextos de trabalhos, uns mais mercantis, outros mais empresariais, outros de solidariedade entre o setor privado e o setor público, com visões e posturas distintas.

A sua origem de carácter social, que vigorou muitos anos para colmatar as necessidades básicas de higiene e de alimentação de crianças desfavorecidas, e a noção de que apenas *gostar de crianças e ser de boas famílias* era suficiente para ser bom profissional contribuíram para uma visão estereotipada da profissão de educador de infância. Contudo, já se realizaram grandes conquistas, de entre as quais destacamos: a importância atribuída à formação inicial [antes curso médio, depois licenciatura e atualmente mestrado]; a inclusão da educação pré-escolar na Lei de Bases do Sistema educativo (LBSE) e a inclusão dos educadores no Estatuto da Carreira Docente (ECD). Os educadores de infância começaram a ter, então, a sua visibilidade pública a par dos outros níveis de ensino. Como refere Sarmiento (1999, p. 235), a este propósito “[...] o designativo ‘Educadores de Infância’ ajuda a garantir a especificidade dos profissionais do setor da educação pré-escolar”.

É assim que a educação de infância como atividade profissional se tem construído e reconstruído, onde se entrelaçam filosofias profissionais, políticas educativas e perspectivas dos beneficiários, com influências que vão dando visibilidade à educação de infância e aos seus protagonistas – crianças – que são os sujeitos de hoje e o projeto do futuro.

Katz (1993), na sua investigação sobre a educação pré-escolar, analisa a pessoa do educador e a formação, delineando oito critérios que considera que definem uma profissão: necessidade social, altruísmo, autonomia, código ético, distância do cliente, padrões de prática, formação prolongada e saber especializado.

Estes parâmetros definem a essência da profissão de educador. A necessidade social surge quando a mulher e mãe ingressa no mundo do trabalho e é preciso alguém com conhecimentos sobre a criança, acrescido de altruísmo profissional que desenvolva um trabalho de qualidade, com autonomia e respeito pelos interesses da criança; a relação empática deve ser promotora do desenvolvimento da criança que exige uma procura constante de novos saberes.

Poderemos, ainda, observar que a valorização que se tem vindo a sentir na profissão de educador de infância está ligada à “[...] especificidade dos saberes necessários ao desempenho da atividade profissional, a par da necessidade do seu reconhecimento social, estando este dependente do contexto político e do controle das condições de trabalho” (Cardona, 2006, p.33).

Também na visão de Vasconcelos (2004, p.56), a profissão de educador de infância tem vindo a ser “[...] reconhecida socialmente como uma das mais fundamentais do sistema educativo”. Este reconhecimento poderá advir, como diz Katz (2006, p.8), dos aspetos comuns “[...] em todo o mundo [que os educadores têm] e que se compreendem muito mais facilmente – talvez ainda melhor – do que compreendem ou são compreendidos pela entidades oficiais, políticas e administrativas dos seus próprios países”. Nesta perspectiva sentimos que as crenças, os papéis, a natureza do trabalho, as responsabilidades dos

profissionais de educação de infância conseguem superar as insuficiências providas dos sistemas políticos e mesmo das organizações institucionais públicas e privadas onde habitam profissionalmente.

A profissionalidade dos educadores de infância constrói-se na profissão de educador de infância e imbricada em dois espaços de tempo, um relativo à história da profissão e o outro ao processo de socialização e desenvolvimento profissional, numa dinâmica onde as funções, os saberes e os contextos não permanecem iguais a si próprios, mas evoluem de acordo com as exigências sociais e com as políticas educativas.

Neste sentido, convocamos Lopes (2007, p.97) que se baseia em Demailly (1987) para definir a profissionalidade como “[...] conjunto de saberes e aptidões praticamente requeridas pelas condições de trabalho [...], apontando duas componentes: a organizacional e a ética”. Para Lopes (*ibid.*) “A componente organizacional diz respeito ao desenvolvimento do trabalho coletivo, ao alargamento do quadro de referência do ato pedagógico da sala de aula à escola, à diversificação de tarefas (nomeadamente à conceção de projetos, sua gestão e avaliação)”. A componente ética, segundo a autora, centra-se na “[...] educabilidade do aprendente” (*ibid.*).

Com este propósito, é possível transferir estes conceitos para o exercício profissional dos educadores de infância que está ligado aos aspetos de crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia de conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender, que se revestem de níveis complexos, diferenciados e evolutivos (Katz, 1993).

O contexto onde se processa o desenvolvimento deverá proporcionar um ambiente de bem-estar, de harmonia, onde cada educador ou professor possa ir de encontro às necessidades das crianças e dos alunos de uma forma participativa e ativa dentro da comunidade educativa. Poderão construir-se, assim, quadros de referência, mundos vividos (Estêvão, 2002, 2004) onde os educadores se possam mover com continuidade na sua ação pedagógica de forma a conviverem e a resistirem aos obstáculos com que se deparam no seu dia a dia.

Os quadros de referência podem seguir dois caminhos que Argyris e Shön (cit. in Day, 2001) designam por “single loop” e “double loop”. O “single loop” significa que os professores procuram melhorar as situações pedagógicas sem necessidade de alterarem os seus quadros de referência. O “double loop” exige aos professores uma atitude de saber lidar com a mudança e com alterações das rotinas através do questionamento, da avaliação e reavaliação das suas práticas pedagógicas, ou seja, exige um professor reflexivo, inovador e criativo. Neste “double loop” a avaliação individual é, por vezes, difícil ou, diríamos nós, poderá ser falaciosa, por isso o trabalho em equipa será mais importante e uma forma de criar redes, parcerias e um trabalho colaborativo intra e inter-instituições.

Os educadores, quer no setor público quer no setor privado, sempre privilegiaram esta vertente do trabalho em equipa, para melhorarem as suas práticas ou para quebrarem o isolamento. Também nos primeiros cursos de formação inicial ministrados pelos Magistérios Primários a metodologia de trabalho em grupo foi inovadora despertando nos futuros educadores a capacidade de dialogar, de cruzar informação e de construir um saber em conjunto.

Para Day (2001, p.15), “O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”. Parafrazeando o mesmo autor (*ibid.*), entendemos o desenvolvimento profissional como um processo

contínuo de aprendizagem ao longo da vida e da carreira do docente, onde as subjetividades e as intersubjetividades biográficas e profissionais se cruzam com as disposições do momento e são simultaneamente influenciadas e influenciadoras. Para além de ser um processo contínuo, o desenvolvimento profissional é, também, um processo dinâmico e interativo.

Valorizar as interações com crianças, colegas, famílias, órgãos de gestão e comunidades locais significa que a educação é um processo coletivo, sem fronteiras, e não um ato isolado ou dentro de quatro paredes da sala de atividades. O trabalho em equipa promove a qualidade da educação baseada nas culturas institucionais e profissionais e é, também, um ato comunicativo que promove confiança no desempenho profissional. Já Rosenholtz, acerca do poder da colaboração (cit. in Fullan & Hargreaves, 2001, p.83), assumia “[...] que o melhoramento do ensino é uma empresa coletiva, mais do que individual, e que a análise, a avaliação e a experimentação em concertação com os colegas são condições do aperfeiçoamento dos professores”. Ainda sobre o trabalho colaborativo, Azevedo (2011, p.321), na sua indagação, considera que ele “[...] promove o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, sustentado na aprendizagem pessoal e na aprendizagem organizacional, e é esse tipo de trabalho e de aprendizagem que sustenta, por sua vez, práticas cada vez mais autonomizantes [...]” seja dos docentes seja das escolas.

O desenvolvimento profissional está ligado aos contextos e à aprendizagem pessoal que o professor e o educador realizam com base nas suas experiências, nas oportunidades informais vividas nas instituições educativas, nas oportunidades formais de aprendizagem através da formação contínua (participação em conferências, congressos, ações de formação, outras graduações), proporcionando uma visão ecológica da aprendizagem profissional. É dentro desta perspetiva que se colocam os educadores pela procura constante de novos saberes, numa atitude de empreendimento ativo, no processo de desenvolvimento ao longo do percurso profissional.

Nesta primeira década do séc. XXI, a incerteza e a mudança são transversais e transformam o ato de educar num processo de grande complexidade. Anuncia Day (2001, p.27) que “A estabilidade de emprego e o estatuto social têm sido as características marcantes do ensino que, tradicionalmente, era visto como um emprego para toda a vida”, mas as atuais exigências poderão levar a um grau de incerteza, que se poderá traduzir em estados de ansiedade e de medo nada compatíveis com a aprendizagem profissional.

O desenvolvimento profissional poderá, assim, dividir-se em dois níveis, um macroanalítico e outro microanalítico. O primeiro refere-se à (re)estruturação educativa, ou seja, às diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação, pelos diretores e à (re)organização da gestão das escolas e do currículo. O segundo nível reflete as metodologias, as atitudes do professor e do educador, a sua capacidade de inovar, de trabalhar em equipa, de refletir, na ação, sobre a ação e acerca da ação, ou seja, de ser um prático-reflexivo (Shön, 1983, 1987, Apple, 1992).

Poderemos estabelecer um paralelismo entre o setor público e o setor privado onde o contexto de sala de atividades é o terreno-chave com nuances organizacionais caracterizadoras. A profissionalidade dos educadores no setor privado será mais expressiva, visto a sua autonomia atual se centrar no espaço-sala, na sua experiência, o que não menospreza a sua criatividade, a sua atenção e a sua sensibilidade ao desenvolvimento da criança. A profissionalidade dos educadores do setor público será mais alargada, mais

ampla, com uma maior autonomia dentro e fora da sala de atividades abrangendo outras salas de Jardins de Infância e/ou outras salas da EB1 e no próprio agrupamento de escolas.

As sucessivas reformas dos últimos anos, de forma direta ou indireta, afetaram positiva ou negativamente a capacidade e a motivação dos educadores no ganho ou perda de alguma autonomia. À prestação de contas associam-se a diminuição de recursos disponíveis e o aumento da burocracia que traz implicações no agir como profissional.

No setor privado a “prestação de contas” não é novidade porque a ação pedagógica era já desenvolvida seguindo regras, condutas e normas do diretor/coordenador da instituição. Hoje, é ainda mais real esta prestação aos seus “clientes”, os pais. Daí a exigência, a eficácia e a competitividade. No setor público a “prestação de contas” era registada no relatório final do ano letivo, nas reuniões de pais e autarquia onde se fazia uma reflexão das atividades desenvolvidas e do seu contributo para o desenvolvimento das crianças. Atualmente, existe um conjunto de instrumentos que norteiam a ação pedagógica com outra visibilidade, por exemplo através de plataformas eletrónicas (planificações, avaliações, registos de reuniões com os encarregados de educação) e da avaliação de desempenho docente que é mais um instrumento de “prestação de contas” com reflexos positivos ou menos positivos no desenvolvimento profissional.

As narrativas de vida (Clandinin & Connelly, 1987, 1995, Day, 2001) relatadas pela voz dos educadores tornam-se “[...] frequentemente numa ocasião para mudar de direção, para redobrar esforços e para superar-se a si próprio” (Ayers, cit. in Day, 2001, p.67). Estas histórias de vida poderão funcionar como uma janela através da qual o educador de infância se localiza e teoriza o que pensa do ato de educar e de se analisar a si próprio, promovendo a sua maturidade.

Clandinin e Connelly (1995), referem-se à importância das “paisagens” do conhecimento profissional – um emaranhado relacional – a que se acede pelas histórias que se contam e se (re)contam. Os espaços educativos não são apenas o lugar de um exercício profissional, mas também se tornam laboratórios de experiências de vida das crianças e dos profissionais, onde os educadores não só trabalham, mas também se formam, robustecendo os seus conhecimentos na prática concreta.

A importância dos ambientes no nosso desenvolvimento é defendida, também, por Bronfenbrenner (1979) em virtude de nós nos construirmos na interseção das nossas características pessoais e das características do ambiente passado, presente e projetado num futuro próximo – os seus efeitos principais estão na interação, e por isso para mudar comportamentos é preciso mudar os ambientes.

As narrativas são construídas sob o reflexo pessoal, social e profissional, através das representações individuais, sociais e das emergentes dos contextos formativos, daí o contributo da ego-ecologia de Mariza Zavalloni e Louis-Guérin (1984) sob a construção da identidade como configuração das representações de si, do outro e da sociedade. A sua complexidade assenta na definição de um conjunto de formas de ser e de agir configuradas durante a vida profissional.

As mudanças ocorridas ao nível nacional e internacional, nomeadamente as que dizem respeito às reformas educativas, afetam de forma incontornável as relações intra e inter-instituições e as relações intra e interpessoais dos profissionais de educação de infância, que se poderão traduzir em diferentes formas identitárias e em diversas perspetivas de olhar a infância nas sociedades atuais.

Para Zavalloni e Louis-Guérin (1984, p.11-12) a identidade do indivíduo na perspectiva da ego-ecologia será “[...] constituída pelo conteúdo, a estrutura, e a organização dinâmica do meio interior subjetivo enquanto lugar de controlo e de antecipação e, ao mesmo tempo, reflexo das ações quotidianas”. Salientam, assim, a importância da Psicologia social ao conceber a identidade social como integradora da dimensão social com a dimensão pessoal do indivíduo. A perspectiva ego-ecológica incide na análise da interação entre as dimensões pessoais (intrapéssicas) e as dimensões coletivas (interpéssicas) de uma identidade, onde a identidade pessoal possui recordações e imagens de uma história pessoal ligada a uma história coletiva, e onde, por sua vez, a identidade coletiva orienta e participa diretamente na formação da identidade pessoal, e produzindo condições para as transformações de conhecimentos e juízos privados sobre si, o outro e a sociedade.

Neste sentido, as autoras (*ibid.*, p14), definem a identidade social, “[...] enquanto noção que visa exprimir a interação entre os componentes sociais e pessoais da identidade”, como objeto da construção da realidade por grupos, pessoas e cenários. Na perspectiva do indivíduo inserido na ecologia social, importa analisar o substrato cognitivo e afetivo que subjaz às escolhas, acentuando as dinâmicas transformadoras para compreender os princípios da constituição do sentido em virtude do indivíduo ser obrigado a relocalizar-se perante a diversidade de valores e de ideologias difundidas na sociedade.

A identidade psicossocial constitui o ponto de junção entre o individual e o coletivo, o produto da história social e da história pessoal. As relações funcionais estabilizadas entre o nível coletivo e o nível pessoal são a base das representações de si, do outro e da sociedade.

A construção da realidade social, tal como emerge na consciência individual, recebe, em Zavalloni e Louis-Guérin (1984), o nome de Meio Interior Operatório (MIO), um lugar concreto no indivíduo onde se realizam as interações indivíduo – meio. O MIO é constituído por imagens, conceitos e juízos que vão sendo construídos ao longo da vida e organizados em micro-estruturas representacionais de Si, do Outro e da Sociedade. Se as modalidades de interação indivíduo/meio são “[...] organizações invariantes, os conteúdos, as configurações e as significações são variáveis, sincronicamente e diacronicamente” (Lopes, 2001, p. 155).

3. Fundamentos epistemológicos e metodologia

O desígnio da nossa investigação convocou significados, perceções e representações onde o vivido e a vivência se entrecruzam. Dar voz à narrativa dos educadores permitiu a compreensão dos processos de construção da sua identidade em contexto ecológico. É nesta intenção que procuraremos, através das imagens e dos significados que os educadores dão às suas pertenças e vivências pessoais e profissionais através do discurso, apreender a construção da identidade profissional dos educadores de infância.

O Método da Contextualização Representacional (MCR), que decorre da teoria da identidade psicossocial, é constituído por um inventário de identidade psicossocial (IIP) e uma entrevista, e configurou a nossa opção metodológica.

O MCR é um método que nos permite conhecer a construção do significado através da elucidação das representações de si e dos grupos de pertença. O Método é constituído pelas seguintes fases:

Fase I – Representação da identidade social: a identidade social objetiva

Fase II – Elucidação da significação das Unidades Representacionais (UR)

Nível 1 – A identidade social subjetiva

Nível 2 – Propriedades elementares do repertório semântico

Nível3 – Significado diferencial das UR

Fase III – Desenvolvimento do MIO: feixe conceitual e emocional

Estas fases são conseguidas através do preenchimento do Inventário de identidade Psicossocial - IIP - e por uma entrevista. O inventário corresponde a uma grelha relativa às pertenças e experiências sociais e pessoais passíveis de concretização diversa de acordo com o grupo em estudo e os objetivos da pesquisa. No nosso caso, o Inventário da Identidade Psicossocial (IIP) é constituído pelos grupos de pertença considerados pertinentes para os nossos objetivos - “ocupação”, “grupo de colegas do Agrupamento de Escolas/Instituição”, “educador do setor” - e ainda por outros campos semânticos (elicitados por uma palavra ou termo) a que, na linha de Osgood, Suci e Tannenbaum (1978), chamámos “conceitos”: “o meu primeiro setor de trabalho”, “o meu segundo setor de trabalho”, “as reformas educativas do pré-escolar”, “o meu Agrupamento de escolas / a minha Instituição”.

Responderam ao Inventário 59 educadores, 31 do setor público⁶⁸ e 28 do setor privado⁶⁹, 25 dos quais, 13 do setor público e 12 do setor privado, foram também entrevistados. Os entrevistados foram selecionados tendo em conta a diversidade dos percursos – formação inicial, experiências de trabalho e outras funções/cargos exercidos – nos diferentes contextos educativos.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Como dissemos, o estudo que se apresenta, neste artigo, é um recorte de um outro estudo de maior amplitude, daí ser nossa intenção e para efeitos de discussão e análise, centrarmo-nos no desenvolvimento profissional dos educadores de infância do setor público e do setor privado, identificando fatores que o influenciam. Por conseguinte não iremos apresentar as fases do MCR, nem as dimensões que emergiram da significação semântica, pela análise de conteúdo, centrar-nos-emos apenas nas narrativas que constituem a dimensão “Perspetivas sobre as políticas educativas dos últimos anos para a educação pré-escolar” entrecruzados com os relatos de vida da dimensão “Visões sobre a profissão do educador de infância”.

As narrativas dos educadores de infância espelham um *olhar* sensível a tudo o que seja relacionado com a criança, desde uma escuta atenta à observação dos comportamentos e à capacidade de mobilização para resolver situações. Sente-se, através dos enunciados, uma procura do saber agir e de saber gerir as emoções possibilitando, assim, uma entrega total às crianças.

Ser educadora na fase em que os meninos aparecem ...É um trabalho muito de nós, da nossa maneira de ser, da nossa sensibilidade. (AA7, Ref1)

⁶⁸ Os educadores do setor público são codificados com a letra A, seguida das letras A, B, C ou D, referentes aos agrupamentos de escolas a que pertencem e do respetivo número de identificação.

⁶⁹ Os educadores do setor privado são codificados com a letra P, seguida das letras A, B ou C, referentes às instituições a que pertencem, e do respetivo número de ordem.

O trabalho do educador pauta-se por uma forma construtiva, sensível e inovadora, onde a mudança e a diversidade de projetos são presença no processo educativo. Parece existir uma força interior nos profissionais de educação de infância capaz de mover o mundo a favor do percurso desenvolvimental das crianças e estão conscientes da responsabilidade do ato educativo.

Uma visão transversal acerca da profissão, no setor privado e no setor público, dá-nos conta que os profissionais de educação de infância *não tomam conta de meninos*, mas desenvolvem um trabalho com as crianças, nas quais promovem um conjunto de capacidades a fim de saberem viver em grupo e na sociedade.

A capacidade de organizar, de planear, de (re)estruturar o trabalho prende-se com o acumular de conhecimentos, com as pretensões ou crenças que os educadores têm em relação ao desenvolvimento da criança – eixo central da profissão – e à afirmação enquanto profissionais de forma a diluir o slogan *que basta gostar de crianças*.

A força interior que move os profissionais nos vários contextos de trabalho reflete apropriação das políticas educativas no seu Eu pessoal e no Eu profissional, articulando com as forças exteriores que atravessam as organizações educativas.

Assim, as narrativas da dimensão “Perspetivas sobre as políticas educativas dos últimos anos para a educação pré-escolar” dá-nos uma perspetiva da influência das políticas educativas da educação pré-escolar nos atores e autores do processo educativo e no modo como influenciam o desenvolvimento profissional dum grupo profissional em construção, ainda no séc. XXI.

As políticas definidas têm implicação direta e/ou indireta nas crianças quer sejam dirigidas a elas próprias, quer sejam dirigidas à educação em geral ou à educação de infância em particular. A criança será o epicentro do ato educativo e a periferia serão as linhas orientadoras do seu desenvolvimento e crescimento.

A maioria dos entrevistados, de ambos os setores, prenunciam as políticas que tiveram incidência direta nas crianças e as que direta e/ou indiretamente afetaram pela positiva ou não o seu desenvolvimento profissional *obrigando-os* a uma nova (re)configuração identitária.

Salientam que uma das políticas cruciais foi a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular apesar das dificuldades em reorganizar o trabalho, sem recursos humanos e físicos, mostrando a sua procura por um saber mais especializado intersetado com o altruísmo profissional e o código ético que caracteriza o educador.

Dadas as alterações da sociedade atual e a ausência de famílias estruturadas e alargadas foi definida pelas políticas educativas a componente de apoio à família (CAF). Esta medida é analisada, pelos educadores entrevistados, como uma necessidade de responder às exigências laborais, mas sem contributos para o desenvolvimento da criança.

Mas o alargamento do horário no público por um lado é benéfico porque as famílias, a sociedade assim o exige, eu não acho que não é benéfico para as crianças. Exatamente, mas para as crianças não será. Mas quer dizer, entre eles estarem, se calhar, no Jardim-Escola com atividades ou andarem na rua porque hoje em dia as avós, as vizinhas, já não é tão fácil encontrar em termos dessa estruturação familiar. (PA1, Ref4)

Em relação ao profissional de educação de infância, os educadores entrevistados salientam a sua valorização, entre outros.

Nas reformas educativas, eu acho que a imagem de educadora de infância tem modificado um bocadinho ao longo dos tempos. Já não somos considerados aqueles profissionais que só guardavam os meninos, não é? Que esse papel de guardar cabe aos auxiliares também e acho que a parte pedagógica também começou a ser muito importante e as pessoas começam a acreditar um bocadinho que as aprendizagens iniciais são a base depois das futuras aprendizagens. (PC24, Ref1)

A carreira docente única, os docentes ganham no pré-escolar em termos considerados como docentes iguais aos outros docentes. [...] Por isso acho que sim que a nossa carreira docente única é importante. Somos docentes, não somos nem pré-escolar nem primeiro ciclo, somos docentes. (AB13, Ref3)

Um contributo das políticas educativas da primeira década do séc. XXI foi a visibilidade à ação pedagógica dos educadores numa perspetiva de mudança e de inovação.

[...] nós começamos a perceber ou começamos a achar que o Estado começa a dar alguma importância ao nosso trabalho e à função que nós desempenhamos. (PA8, Ref1)

Um exemplo muito positivo foi o das orientações curriculares. Que decorreu a criação da publicação das orientações curriculares, resultou de um amplo debate ao nível nacional, de um envolvimento muito grande dos educadores que contribuíram para a sua produção. Isso sim, é um bom exemplo de como pode uma reforma operar envolvendo os profissionais. (AA5, Ref4)

O desenho da (re)organização escolar dos estabelecimentos de ensino em Agrupamentos de escolas é um dos fortes indicadores com efeitos diretos nos profissionais, permitindo uma maior igualdade, ainda que relativa, entre docentes.

Os agrupamentos foram bons porque de facto deu esta oportunidade e fez com que as pessoas se encontrassem. Neste encontro foi bom nas interações e na relação que estabelece com todas as pessoas implicadas neste processo educativo. Mas os agrupamentos foram bons por este encontro e por este conhecimento. Eu estou a lembrar das experiências do nosso, muitas das vezes, quando estamos em reuniões com os outros colegas de outros ciclos, se vê que eles não faziam a mínima ideia do trabalho que nós tínhamos e que se desenvolvia no Jardim de Infância. (AA1, Ref1)

[...] É esta perspetiva da educação ao longo da vida e não da educação vista em ciclos. Cada vez mais os docentes, de uma maneira geral, e a sociedade em geral, têm de pensar na educação dos indivíduos ao longo da vida, desde que nascem até que morrem e nessa perspetiva eu penso que também foi dado um salto qualitativo, que está longe de ser conseguido, mas tem sido feita uma caminhada positiva nesse sentido e esbater as fronteiras que existiam e, ainda, existem entre os vários níveis de educação e ensino. De qualquer maneira penso que a aproximação tem sido bastante maior nos últimos anos. (AA5, Ref3)

Os educadores do setor privado veem esta reorganização do setor público mais como uma aproximação às regras de controlo existentes nos estabelecimentos privados, parecendo existir um certo reconforto profissional.

Sim, com as reformas, penso que é o facto de haver mais vigilância, entre outras. Mas eu penso que também é no sentido de agora ser ao nível de agrupamentos, são avaliados e têm essas diretrizes, que não se possa fazer as tais coisas que antigamente aconteciam ou porque metiam um artigo ou outro, que havia menos

seriedade e eram mais faltosas. Agora, também, isto pode ter vindo a melhorar o ensino público por ter alguém que controla e que vigia. (PB15, Ref4)

As políticas educativas da primeira década do séc. XXI trouxeram, também, desalento e um certo mal-estar, por exemplo ao nível das alterações da mudança da carreira profissional, algumas colocando em risco a lógica do trabalho colaborativo e a *união* entre docentes.

Olhe a avaliação eu não concordo porque acaba por nunca ser muito justa, depois, de certa forma, também cria uma instabilidade ao nível de colegas, mesmo de superiores. Acaba por haver essa instabilidade. E depois alterações constantes, pois, porque depois há sempre mudanças constantes "Agora vão mudar isto, agora vamos mudar aquilo". E tudo isso vai refletir-se nas crianças. E eu acho que cada vez se está menos tempo com os meninos. Cada vez se está menos tempo com os meninos. (PB13, Ref1)

O facto de os educadores do privado não merecerem a mesma atenção, a mesma contemplação nos concursos e depois terem maior dificuldade em entrar no estatal. Não acho justo. (PB17, Ref8)

Não sei se dececionaram todos os profissionais dos mais novos, mas profissionais, como eu que estou com 54 anos de idade, que tínhamos já um horizonte, tínhamos formulado o nosso horizonte, a nossa carreira, a nossa saída, acho que para estes profissionais isso foi muito dececionante, e as pessoas, com menos espírito de luta, foram mesmo um pouco abaixo. E foi preciso uma dose de boa disposição e de muita autoestima, de amor próprio, de amor pela carreira para a gente não se deixar abalar por estas coisas, e aí estou a falar por mim, e aí estou já a falar por mim. Portanto, a gente sentiu-se abalada. (AA1, Ref1)

O corte do artigo 185.º [dispensa para formação] foi horroroso, não podemos frequentar simpósios, congresso e se quisermos ir temos que meter atestado médico. O Ministério da Educação dita as leis e depois marca congressos durante a semana em horas letivas, vê a contradição. (AA1, Ref6)

O novo estatuto da carreira docente, portanto, vem tirar-nos muitos direitos. E sobretudo impor-nos mais coisas. Falo por exemplo a nível de formação, até então tínhamos direito a uns dias para fazer formação, neste momento não temos qualquer tipo de hipótese de sair da nossa componente letiva seja para o que for. (AB12, Ref2)

É assim, o calendário escolar continua a ser diferente para o pré-escolar, continua a ser diferente do restante ensino. Se todos tivessem o mesmo calendário que nós, tudo bem. Agora assim acho mal porque nós temos que fazer a avaliação como os restantes ciclos, temos que apresentar planificações de todas essas coisas que os outros ciclos têm que fazer, nós também as temos que fazer e não temos dias específicos para isso. (AC21, Ref2)

Outro indicador que reflete um efeito menos positivo das reformas educativas no desenvolvimento profissional prende-se com o aumento do trabalho e, muitas delas, sem referência ou visibilidade na ação pedagógica com as crianças.

Ao nível das reformas educativas vão permitir que o tempo que os educadores passam com as crianças, o que lhes estava destinado, acaba por ser um tempo, por vezes, com menos qualidade porque vai haver mais papéis para preencher. E eu penso, que essa quantidade exigida de papéis para preencher não deverá ser possível conciliar nas horas não diretas e no trabalho de casa. E creio que algum tempo passado com os meninos seja afetado. PA3, Ref1)

Porque vai criar de tal maneira um clima de ansiedade, de instabilidade, está a criar um clima de revolta, na classe docente que não vai beneficiar os alunos. Os professores andam só a pensar nisso, ora isto de alguma forma vai influenciar o trabalho junto dos alunos. (AA8, Ref4)

Os educadores do setor privado expressam nas suas narrativas outros efeitos menos positivos no seu desenvolvimento profissional, colocando em causa o seu papel no ato educativo e o seu próprio emprego.

Porque antes havia um bocadinho a noção que o professor é que mandava. E hoje em dia os pais podem dar opinião sobre tudo e se o educador tem uma atitude que eles não consideram a mais adequada mesmo sem saberem do que se tratou e completamente fora do contexto eles têm opinião, que pode prejudicar o educador. (PC24, Ref1)

Nós já estamos a sentir um bocadinho as crianças a fugir para o público desde que o horário alargou, porque no público é gratuito. Mas, a vida também está complicada e as pessoas recorrem ao que é mais barato. (PA1, Ref2)

Estas reformas parecem ter tornado mais semelhantes na oferta o setor público e o setor privado, apesar do privado se sentir traído pelas políticas educativas, nomeadamente no que concerne ao alargamento do horário.

As políticas educativas definem a lógica do sistema educativo com consequências imediatas nos seus intervenientes e nos contextos de trabalho.

As reformas educativas, nesta década, contribuíram para uma maior aproximação entre docentes e uma aproximação entre o poder decisor (direção) e estabelecimentos de ensino (as Delegações escolares ficavam distantes), possibilitando a sequencialidade e articulação entre os diferentes níveis de ensino numa perspetiva ecológica de aprendizagem ao longo da vida. A profissão de educador de infância ganhou visibilidade entre os pares dos outros níveis de ensino quer pela sua integração nos Agrupamentos de Escolas quer pelas funções nos órgãos de gestão atribuídas aos educadores.

Os entrevistados explicitam o papel da criança nas reformas que lhe são dirigidas, num sentido de certa forma fictício, porque acabam por ser mais institucionalizadas e sem tempo para brincar, como por exemplo com a componente não letiva realizada no mesmo espaço físico, com os mesmos materiais e entregue a uma pessoa designada por assistente técnica sem conhecimentos científicos e pedagógicos.

As reformas provocaram, também, nos profissionais um certo mal-estar quer no trabalho com as crianças, quer na pessoa do profissional, quer no próprio profissional que perdeu conquistas feitas ao longo do percurso sem ser ouvido.

5. Considerações finais

São diversos os sentimentos que os educadores entrevistados expressam na definição da profissão de educador de infância e do profissional, entre outras: responsabilidade, criatividade, investimento, reflexividade, nas várias perspetivas do saber ser, do saber estar, do saber escutar, do saber ser sensível, do saber agir convocados pelas interações onde as relações de afeto têm um lugar privilegiado numa relação total de reciprocidade e de bem-estar.

O trabalho colaborativo realizado pelos profissionais é enriquecedor e facilitador de práticas inovadoras, mas também como prática de resistência e ultrapassagem de obstáculos, nomeadamente a diversidade de estilos dada a diversidade de contextos formativos, que caracteriza a identidade dos educadores.

Neste artigo, deixámos visíveis as preocupações atuais sobre a profissão de educador de infância que se têm vindo a arquitetar num processo de construção social, onde se jogam as histórias dos contextos educativos e dos profissionais, transformando essa teia de interações numa forma peculiar de ser e de agir, profissional e institucional.

Nesta teia de interações individuais e coletivas ocorre o desenvolvimento profissional dos educadores de infância, que se vão apropriando dos epítetos específicos da profissão, numa procura de aprendizagem ao longo da vida, privilegiando a aprendizagem entre pares, que lhes facilita uma melhor *resposta* científica e afetiva às crianças, à comunidade e a si próprios enquanto responsáveis de um projeto de cidadania.

A interação dos educadores com as crianças e com outros agentes educativos é específica à profissão. E realiza-se a vários níveis e com vários intervenientes, implicando, às vezes, uma complexidade de papéis e de funções e uma compreensibilidade na ação educativa. No setor público evidenciam-se as questões educativas e as relações profissionais parecem ser diversas, amplas, com um núcleo central, muitas vezes difícil de identificar, na medida em que as relações ultrapassam as fronteiras do Jardim de Infância. No setor privado parece existir uma interligação entre questões educativas e cuidados básicos (cuidados muito marcados por rotinas e horários estabelecidos); as relações profissionais são mais restritas – apesar da sua relação com as famílias, o núcleo central das relações tem por limite a própria instituição.

Os profissionais de educação de infância, no setor público, aparecem com um profissionalismo mais interativo e de banda larga enquanto os do setor privado surgem com um profissionalismo mais individual e restrito às fronteiras da instituição.

6. Referências bibliográficas

Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Developments: Experiments by Nature and Design*. Cambridge Massachusetts : Harvard University Press.

Cardona, Maria João, (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Ed. Cosmos.

Clandinin, D.Jean & Connelly, Michael (1995). *Teachers' Professional knowledge Landscapes: Teacher stories-Stories of Teachers-School stories-Sotories of Schools*. *Educational Researcher*, 25 (3), 24-30.

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional*. Porto: Editora Lda.

Estêvão, Carlos Vilar (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional. Dilemas e Desafios*. *Cadernos CRIAP*, 32. Porto: Edições Asa.

Estêvão, Carlos Vilar (2004). *Educação, Justiça e Autonomia, os Lugares da Escola e o bem educativo*. *Cadernos CRIAP*, 43. Porto: Edições Asa.

- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2001). *Porque é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Katz, Lilian (1993). Entrevista. *Cadernos de educação de Infância*, 27, 13-16. Lisboa: Edições APEI.
- Katz, Lilian (2006). *Perspetivas Atuais sobre Aprendizagem na Infância*. *Saber (e) Educar*, 7-21.
- Lopes, Amélia (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A Construção de Identidades Profissionais Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, Amélia (2007). *Construção de Identidades e Formação de Professores – Relatório da Disciplina. Provas de Agregação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal*.
- Marta, Margarida (2011). *A construção da identidade dos educadores de infância na primeira década do novo milénio: entre o público e o privado*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- OCDE (2000). *A Educação Pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Sarmento, Teresa (1999). *Percurso Identitários de Educadoras de Infância em Contextos Diferenciados*. Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Vasconcelos, Teresa (2004). *Das casas de asilo ao projeto de cidadania. Políticas de expansão da educação de infância em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- Zavalloni, Marisa & Louis-Guerin, Christiane (1984). *Identité Sociale et Conscience – Introduction à L'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de L'Université de Montréal.