

IDENTIDADES PROFISSIONAIS E CONTEXTOS DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

TERESA SARMENTO¹

Introdução

As educadoras de infância, em Portugal, integram-se num grupo profissional relativamente recente, reclamando desde sempre uma identidade específica. No entanto, este 'grupo' é composto por profissionais muito diversas quanto à formação, às experiências de trabalho, às histórias de vida individuais e aos contextos de trabalho. Do tempo inicial em que este grupo profissional emergiu até à atualidade muitas alterações se verificaram no seu interior, bem como nas condições políticas, sociais, educativas e organizacionais em que o mesmo se tem desenvolvido, o que tem produzido alterações no mesmo, podendo falar-se, inclusive, em crise identitária.

É muito comum ouvirmos falar em crise de identidades na sociedade, em geral, e, em particular, no âmbito do trabalho e das profissões. Neste trabalho abordamos especificamente a crise identitária no interior do grupo profissional das educadoras de infância. O significado que aqui se atribui a esta crise remete para o surgimento de uma fase difícil vivida por um grupo ou indivíduo, que resulta e se verifica na rutura de equilíbrio entre diversas componentes (DUBAR, 2006). Ora, para se poder analisar o modo como esta rutura se opera no grupo profissional das educadoras de infância, recuperamos um conjunto de aspetos que caracterizam o trabalho e a profissionalidade na educação de infância (SARMENTO, T., 2004), baseados em trabalhos de Saracho e Spodek (1992), Katz (1985) e INAFOP (2001), ou seja:

¹ Universidade do Minho – Instituto de Educação. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)

- a) o trabalho das educadoras desenvolve-se principalmente e prioritariamente com as crianças pequenas;
- b) o trabalho com as crianças implica o envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos;
- c) a capacidade de relação é comumente apontada como o recurso principal para se trabalhar adequadamente com as crianças, implicando esta algumas características principais, tais como a cordialidade, a empatia, a originalidade e a capacidade de ruptura com o formalismo;
- d) o profissionalismo dos especialistas do humano, em que se inserem as educadoras de infância, requer competências múltiplas que integram os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser;
- e) um trabalho de qualidade implica uma forte implicação pessoal;
- f) a responsabilidade profissional tem uma componente ética fundamental.

Daqui se realça a centralidade da ação com a criança, a dimensão humana e ética desta atividade, a pertinência do conhecimento, da formação e da cultura para um desempenho profissional adequado.

Nas secções seguintes abordamos o conceito de identidade profissional, o qual está intimamente relacionado com o contexto de trabalho, e apresentamos dados de um estudo que dá conta das perceções das educadoras acerca da sua inserção em agrupamentos de escolas. A formação de agrupamentos de escolas² – inicialmente abrangendo a educação pré-escolar e o ensino básico, até ao 9.º ano de escolaridade, e posteriormente, em muitos casos, até ao fim do ensino secundário (12.º ano) – alterou profundamente a estrutura e o funcionamento das escolas, e especialmente a cultura organizacional, o que teve implicações nas culturas e identidades docentes. É em torno destas implicações, especificamente no caso das educadoras de infância, que abordamos neste texto a questão identitária.

² Os agrupamentos de escolas foram criados a partir de 1998. São conjuntos de estabelecimentos de ensino de uma determinada área geográfica, integrando diferentes níveis de ensino, desde a educação pré-escolar, e possuindo órgãos de administração comuns. Estas unidades organizacionais entraram em funcionamento em 1998.

Uma aproximação ao conceito de identidade profissional

Em trabalhos anteriores (SARMENTO, T., 2002, 2004, 2006) foram já evidenciados alguns elementos constitutivos de um grupo de profissionais que procurou, ao longo dos tempos, dar uma imagem de coesão interna, de sentido de pertença e de solidez constitutiva. Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, nos discursos das educadoras, também sempre se evidenciou uma clara distinção entre as educadoras de infância a trabalharem na rede privada e as educadoras de infância vinculadas à rede pública, pretendendo tratar-se de dois grupos distintos, apresentando como elemento diferenciador o tipo de funções desenvolvidas por umas e outras, associando as primeiras a componentes socioeducativas e as segundas a componentes pedagógicas. Nesta comunicação não iremos abordar esta divisão e ela só é aqui formulada para, de imediato, se mostrar que, mais uma vez, os discursos não traduzem as representações existentes, e que, dentro da mesma área identitária, pode haver grandes diferenças de situações e, como tal, identidades múltiplas.

O nosso foco de análise são as educadoras de infância inseridas na rede pública e, como tal, atualmente integradas em agrupamentos de escolas verticais, ou seja, que agregam escolas de diferentes níveis de ensino. Estas educadoras estão em grande proximidade com professores de outros níveis educativos, tendo estas histórias, culturas profissionais, áreas de trabalho e outras condições diversas, sedimentadas em contextos e práticas educativas diferentes das primeiras. Os docentes de outros níveis de ensino estão mais habituados a trabalhar em escolas de maior dimensão, têm experiências de trabalho em grupo com professores de diferentes disciplinas, sempre estiveram mais dependentes de programas e usaram instrumentos organizativos padronizados – sumários, fichas de avaliação, etc. –, vivem há mais tempo socializados numa organização mais burocratizada, etc. Ora, como sabemos, os contextos de socialização são, enquanto tal, contextos identitários, na medida em que as identidades se (re)constroem na interação de cada sujeito e de cada grupo consigo próprio, com os outros e com as circunstâncias em que se desenvolve.

A identidade profissional é um processo social e humano, que se desenvolve na interação de cada um com o mundo e com o outro, uma vez que os indivíduos agem e interagem de forma pessoal em relação ao processo de socialização, e que este tem resultados também específicos na história de vida de cada um, realçando, assim, a pessoa de cada sujeito dentro do próprio grupo; ou seja, neste caso, poderemos atender à reconstrução identitária do grupo profissional mas sem, no entanto, atender à possibilidade da reconstrução identitária de algumas ou de cada educadora de infância. Nesse sentido, não se pode ignorar a importância da significação social da profissão, da revisão constante dos seus significados, bem como da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem expressivas para a construção identitária.

É, pois, necessário ter em conta o sentido que cada profissional da educação confere à atividade docente quotidiana, com base nos seus valores, no seu modo de se situar no mundo, e na sua história de vida, numa perspectiva que aprofundamos anteriormente (SARMENTO, T., 2002). Nas suas representações, nos seus saberes, e no sentido que atribuem na sua vida ao facto de ser professor; ou seja, no cruzamento com a nossa reflexão, esta afirmação permite-nos lançar a questão de saber como se articulam as vertentes de ordem pessoal/profissional com as de ordem organizacional. Mais concretamente: como é que educadoras de infância tidas como principais defensoras da ‘essência da profissão’, convivem estruturadamente com as influências ou intervenções de que as novas dinâmicas organizacionais se fazem acompanhar? Será possível e/ou desejável a manutenção dessa ‘essencialidade’?

Voltando a Dubar, este apresenta-nos duas correntes sobre identidade: a essencialista, em que se verifica a crença nas ‘essências’, nas realidades imutáveis e originais, “o que se mantém na mesma a despeito das mudanças” (2006, p. 7), o que é comum, essencial a todos; e a nominalista, considerando esta a identidade como mutável, como diferença, como “aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém”, em que se “procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo” (ibidem). A partir do

estudo que temos vindo a fazer sobre estas questões ao longo dos últimos anos, situamo-nos neste último posicionamento, entendendo a identidade como reconstruível, mutável ao longo da história coletiva e da vida pessoal, dependente dos contextos de vida e interligada com os processos históricos, coletivos e individuais. A forma como cada profissional – neste jogo entre cada educadora de infância e o grupo profissional das educadoras de infância – se sente, as suas expectativas, as representações que possui sobre o que os outros têm sobre si (como é que os professores dos outros níveis de ensino, por exemplo, veem e se relacionam com as educadoras de infância nos Agrupamentos), a sua subjetividade, serão fortes intervenientes na análise sobre a sua pertença e participação nestas recentes estruturas organizativas. Mas as identidades são forjadas, não só mas também, nos contextos de trabalho, pelo que a cultura e o clima organizacionais em que se desenvolve cada profissional cria e define espaços de identificação (BOTTERO, 2004).

Identidades, diversidade de culturas e contextos de trabalho

De forma a podermos analisar o cruzamento do desenvolvimento identitário das educadoras com a articulação da sua socialização em diferentes contextos de trabalho, passemos então a uma breve³ resenha da evolução organizacional em que têm estado inseridas.

O atendimento à infância, em Portugal, iniciou-se já no século XVII, nas Casas da Roda, em Misericórdias e em Casas de Órfãos, com um cariz assistencialista e protetor, não se podendo falar, dessa altura, em profissionais de educação de infância uma vez que não se exigiam requisitos de formação especializada às pessoas que fizessem o acompanhamento das crianças. Nos inícios do século XX, fruto de uma conjugação de fatores como a industrialização, os surtos migratórios e, posteriormente, a guerra colonial, levaram à maior mobilidade das famílias para os centros urbanos, e ao início da entrada maciça de mulheres no mercado de trabalho, criando-se assim a necessidade de encontrar outros contextos para o acompanhamento das crianças. A par das razões de ordem social, também outras razões vindas do desenvolvimento

³ Para um conhecimento mais detalhado desta questão, consultar: Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: IIE.

do conhecimento de ciências como a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia e outras, sustentadas no Movimento da Escola Nova, e apoiadas numa visão de criança como ser competente e aprendente, vêm mostrar a importância da educação de infância como promotora do desenvolvimento da criança.

Começam, no início do século, breves iniciativas de formação de jardineiras de infância⁴, a trabalharem sobretudo em instituições privadas (nesta altura abriram algumas salas no ensino público, mas encerraram rapidamente), a maior parte sob a tutela da Igreja, onde se privilegiava a função assistencialista. Desta fase há que realçar também o esforço despendido por escolas de formação de educadoras, particulares, que prepararam centenas de educadoras. A partir da década de 1970, verifica-se, então, um ‘começar a olhar’ para as crianças e para a educação de infância de forma diferente, criando-se as primeiras escolas de formação de educadores de infância públicas, e, em 1978, abrindo-se os primeiros jardins-de-infância da rede pública, com enquadramento legal regulamentado pelos Estatutos dos Jardins-de-infância em 1979 (Decreto-Lei n.º 542, de 31 de Dezembro), com maior investimento inicial nas zonas rurais – a vertente compensatória foi uma das motivações para a abertura dos jardins-de-infância. Estes estabelecimentos eram de reduzida dimensão (raramente com mais do que um lugar), isolados e distantes de escolas de 2.º e 3.º ciclos (que antes do alargamento da obrigatoriedade de ensino, se situavam só nos centros urbanos), em que as educadoras tinham que fazer a gestão dos mesmos, ainda que com a colaboração, através do conselho consultivo, de pais representantes e da auxiliar de ação educativa.

A socialização das educadoras com outros profissionais da educação efetivava-se quer em núcleos em que se reuniam com outras educadoras para ações de formação voluntária, quer, algumas vezes, com professores do 1.º ciclo, cujas escolas eram próximas e com quem muitas vezes se deslocavam no mesmo meio de transporte. Nos primeiros tempos desta fase inicia-se a separação entre as educadoras de infância a trabalharem na rede pública e as educadoras de infância da rede privada, defendendo as primeiras que

⁴ ‘Jardineiras de Infância’ era a designação utilizada no início do século XX, numa analogia entre as crianças enquanto flores que, em grupo, formavam um jardim; logo, quem as cuidava/educava eram as jardineiras.

desenvolviam funções de ordem pedagógica e que as restantes se direcionavam para funções de ordem socioeducativa, desvalorizando a função pedagógica, afirmações que estas últimas educadoras refutavam.

Entretanto, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 5, de 10/2/97) vem regulamentar todo o sistema de educação pré-escolar, inserindo as duas redes numa só, definindo as condições de funcionamento das mesmas e credibilizando (pelas regras impostas) o funcionamento pedagógico de um e de outro sistema. O lançamento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Despacho n.º 5220, de 10/07/1997), ainda que de carácter não obrigatório, vem facilitar a dinamização pedagógica de umas e outras instituições, no entanto, não fez ultrapassar completamente a visão reducionista que as educadoras da rede pública possuem sobre as funções das educadoras que trabalham na rede privada.

Em 1989 é publicado o Estatuto de Carreira das Educadoras de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 409, de 18/11/1989), passando as educadoras de infância da rede pública a estar em igualdade de direitos e deveres com os professores dos outros níveis do ensino básico e secundário. A partir daqui aumentam as diferenças de situações de umas e outras educadoras, por exemplo, entre muitas outras condições, quanto à obrigatoriedade (que é, ao mesmo tempo, um direito) da formação, o que, em princípio, colaborará nas possibilidades de contato com outros docentes e facilitará o desenvolvimento profissional. A formação contínua das educadoras de infância da rede privada ficará, em parte, ao livre arbítrio de cada profissional, e as possibilidades de realização da mesma está muito dependente das oportunidades concedidas ou proporcionadas por cada instituição empregadora.

Esta separação dos dois grupos e a tentativa de afirmação das educadoras da rede pública de que as suas funções são essencialmente pedagógicas, no sentido da maior valorização da função instrucional, reafirma-se em 1998, quando são criados os prolongamentos de horário, componente de raiz socioeducativa. A conflitualidade manifestada por estas profissionais nessa altura tem como argumentos, entre outros, o considerarem que não lhes compete o tipo de funções de acompanhamento que aí se desenvolvem

(FORMOSINHO, J. & SARMENTO, T., 2000). Uma investigação realizada já em 2007 (MADAIL, 2007), baseada num estudo qualitativo cujos resultados se circunscrevem a uma realidade delimitada, mostra como as educadoras da rede pública, em muitos casos, continuam a repudiar o cuidado como uma componente própria e integrada nas suas funções educativas. O realce desta divisão entre funções pedagógicas e funções de acompanhamento, ser-nos-á útil mais adiante, quando fizermos a análise das estratégias de adaptação no sentido da maior integração das educadoras de infância da rede pública com os professores dos outros níveis de ensino.

Em 1991, com os ensaios da implementação de um novo Regime Jurídico de Gestão e Administração das Escolas (Decreto-Lei n.º 172, de 10 de Maio), confirmada depois em 1998 (Decreto-lei n.º 115-A, de 4 de Maio), criam-se condições para que se quebre o ciclo de isolamento, em que cada educadora vive numa ilha, na linguagem metafórica de Formosinho, descrevendo assim “quer a dispersão geográfica da rede, quer a fragmentação organizacional (cada ilha tem governo próprio), quer a compartimentação institucional (as ilhas representam sempre uma descontinuidade em relação ao continente)” (id, 1998: 27). Numa primeira fase, houve a possibilidade de integração num dos dois modelos existentes: ou agrupamento horizontal, em conjunto com outros jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo da área territorial (possibilitando maior contacto com outras educadoras de infância e com professores do 1.º ciclo), ou agrupamento vertical, em conjunto com os 1.º, 2.º e 3.º ciclos da escola básica da área geográfica, possibilitando maior contacto com professores de todo o ensino básico.

A partir de 2003, com a regulamentação definida no Despacho n.º 13 313/2003, impõe-se como norma a passagem de todos os agrupamentos à tipologia vertical, sem oportunidade de escolha pelos próprios profissionais e sem se atender às dinâmicas entretanto geradas nos agrupamentos horizontais. Se a primeira passagem (de jardins-de-infância de pequena dimensão e de grande tradição isolacionista a agrupamentos horizontais) foi lenta e de mais fácil adaptação, na medida em que se realizou com docentes em condições próximas das suas (a nível da dimensão dos estabelecimentos; da autonomia pedagógica, ainda que a das educadoras fosse maior do que a

dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, justificada, entre outros fatores, pela não obrigatoriedade de cumprimento de um programa de estudos; da grande proximidade com as comunidades, etc.), a passagem para os agrupamentos verticais trouxe muitas condições de trabalho novas. A partir de então, apesar de na maioria dos casos cada ciclo, logo, cada educadora ou professor, se conservar na mesma escola ou jardim-de-infância, passam a, obrigatoriamente, conviver entre si, em termos de encontro direto nas reuniões gerais de agrupamento, ou, em representação, nos órgãos de gestão do agrupamento.

No Conselho Executivo de um agrupamento, a presença de representante das educadoras de infância é obrigatória, tal como o dos outros níveis educativos. Teoricamente há a possibilidade de a/o representante da educação de infância assumir a presidência desse órgão, no entanto, na prática, isso é muito raro. Um estudo sobre um caso em que a presidente desse órgão era educadora de infância (SIMÕES, 2007) mostrou que ser educadora de infância, com experiência de trabalho numa unidade de pequena dimensão, em que os atributos para a gestão não se promovem meramente pela experiência aí desenvolvida, não é razão suficiente para inviabilizar um bom exercício na gestão e administração de um agrupamento vertical. Fatores como o perfil (carisma, disponibilidade, abertura, capacidade de liderança, entre outros atributos), a motivação, a formação especializada, são fundamentais para o exercício desse cargo.

A presença no Conselho Pedagógico, órgão de coordenação e orientação educativa, é definida pelo regulamento interno de cada agrupamento, sabendo-se, contudo, que a proporcionalidade de representantes faz com que o número de educadoras presentes seja sempre bastante inferior ao número de professores representantes dos outros níveis educativos. Sendo este o órgão em que se discute o projeto educativo e o plano anual de atividades, e sabendo-se das diferenças em termos das dinâmicas curriculares entre a educação pré-escolar e os outros níveis de ensino, não é difícil depreender as dificuldades que, às vezes, se geram para fazer valer as propostas das educadoras. Além disso, outra grande diferença sentida pelas educadoras é a obrigatoriedade de fazerem passar por este órgão muitas das propostas

de atividades curriculares, sobretudo as que implicam saídas ao exterior do jardim-de-infância⁵. A autonomia que possuíam e que lhes possibilitava dar seguimento imediato aos projetos em desenvolvimento nas suas salas, são agora muitas vezes entravados, e muitas outras acabam por ser anuladas, dada a dificuldade da gestão pedagógica baseada em trabalho de projeto se cruzar com uma gestão escolar que se desenvolve em tempos muito diferentes quando seguem uma pedagogia transmissiva, compartimentada em disciplinas e programada exclusivamente pelo professor. As crianças não podem esperar semanas para que o Conselho Pedagógico se pronuncie sobre um interesse gerado numa fase do projeto; no entanto, para os professores de outros níveis de ensino, formados e socializados noutra cultura pedagógica, habituados e orientados por um programa de estudos prévio e cronologicamente previsto, essa questão não tem o mesmo peso e sentido que tem para uma educadora de infância.

O Conselho de Docentes é um órgão onde é possível uma relação mais horizontal entre as educadoras de infância, criado com a finalidade de debaterem os assuntos que se prendem com a sua área específica de trabalho e a preparação de documentos a seguirem, através da coordenadora, para o Conselho Pedagógico. Dada a multiplicação de documentos que a burocratização do sistema implica, segundo as narrativas das educadoras, raramente este órgão serve como fórum de debate sobre o quotidiano educativo com as crianças. A 'projetocracia' de papel suplanta, assim, a efetiva implicação em processos em que se projete de facto a educação.

Para além disto, interessa também referir a obrigatoriedade que os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sempre tiveram de redigir sumários e preencherem fichas de avaliação em modelos uniformes, práticas não seguidas pelas educadoras de infância, porque não é possível formatar num sumário comum

⁵ Contou-nos uma educadora as dificuldades que teve para conseguir o parecer positivo do CP para uma visita de estudo a um hipermercado, sobretudo porque uma professora de História, presente no CP, considerava que havia muitos outros centros de interesse a visitar. Mesmo depois da argumentação da educadora, que considerava relevante essa visita uma vez que no seu plano curricular de turma estavam a abordar a alimentação e segurança (logo, no hipermercado encontrava as condições ótimas para o conhecimento da diversidade de alimentos, por exemplo), teve que negociar com insistência no sentido de garantir a viabilização da visita.

o modo como se gerem o tempo e as atividades em jardim-de-infância. Por sua vez, na educação pré-escolar faz-se uma avaliação formativa, descritiva, logo, muito diversa da avaliação sumativa predominantemente seguida nos outros níveis de ensino. As percepções das educadoras acerca da sua inserção em agrupamentos verticais

Como sentem e percebem as educadoras a sua participação em agrupamentos verticais? Como são reconhecidas pelos outros professores e que estratégias de adaptação, submissão ou integração utilizam para se entenderem como iguais? Como convivem com as situações de mudança que terão, indubitavelmente, reflexos na reconstrução identitária das mesmas?

De forma a sustentarmos a nossa reflexão, retomamos um estudo que acompanhamos de muito perto, enquanto orientadora do mesmo, realizado no âmbito de Mestrado. Trata-se de uma investigação qualitativa, cujos dados não podem ser universalizados, mas que, no entanto, no seu cruzamento com estudos já referenciados e outros com que também contactamos, desenvolvidos em diferentes partes do país, nos permitem identificar alguns pontos de tensão e levantar outras questões sobre como está a ser vivenciada esta fase de crise identitária das educadoras de infância da rede pública.

A dissertação, intitulada “A Participação dos Educadores de Infância na construção do Projeto Educativo”, teve como base um estudo realizado num Agrupamento que tem integrados 13 jardins-de-infância, com 16 turmas e 16 educadoras de infância, tendo sido entrevistadas dez das mesmas. Foi também entrevistada a educadora que integra o Conselho Executivo. Da análise de conteúdo dos dados recolhidos, evidenciam-se, sobretudo, posicionamentos face a três áreas: a articulação entre ciclos, a participação na construção e desenvolvimento do projeto educativo, a autonomia perdida.

Quanto à articulação entre ciclos, as educadoras são unânimes na opinião de que se verifica alguma melhoria na ligação com o 1.º ciclo, facilitada pelo facto de, neste Agrupamento, os conselhos docentes serem compostos pelas educadoras e pelos professores do 1.º ciclo. Com os restantes, isso fica estritamente dependente de alguns contatos informais e raros. De qualquer forma, evidenciaram também a preferência que tinham pelos agrupamentos horizontais, onde se verificava uma maior convergência entre as finalidades

e os recursos existentes. Realça-se ainda a possibilidade que esta articulação trouxe para a melhoria da percepção e conhecimento dos professores do 1.º ciclo (o que é verdade também para os professores dos outros ciclos) sobre o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar.

Em relação à participação, as opiniões não são unânimes, dependendo o posicionamento de cada um, entre outros fatores, da experiência de presença em órgãos para além do conselho de docentes. Assim, as educadoras representantes no conselho pedagógico, na assembleia e no conselho executivo, consideram que a participação em agrupamento é efetiva, é muito importante em termos de ganhos de experiência de gestão e de maior conhecimento da continuidade educativa entre ciclos. Salientam como muito significativa a possibilidade de darem a conhecer o que é a educação pré-escolar, e assim se elevar o reconhecimento positivo quer da mesma, quer das profissionais que aí trabalham. De qualquer forma, neste aspeto, sentem que em relação aos professores do 1.º ciclo houve um avanço significativo no reconhecimento mútuo, como iguais, mas face aos colegas dos outros ciclos sentem-se muitas vezes tratadas como docentes menores. Um aspeto que salientaram como um contributo das educadoras de infância especialmente válido para o agrupamento prende-se com o conhecimento que possuem sobre as comunidades locais, dado que a sua experiência de contacto com as mesmas é de maior proximidade que a dos outros docentes.

As educadoras mais distantes dos órgãos consideram falaciosa essa participação na construção do projeto educativo, referindo que a mesma é meramente retórica. Embora o projeto educativo seja teoricamente reconhecido como um documento estratégico para a construção de um sentido de pertença e para o desenvolvimento inovador e singular de cada agrupamento (FORMOSINHO, J. & MACHADO, J., 2005), e que, como tal, exige a participação de todos os elementos do agrupamento, a elaboração do mesmo é feita por um grupo restrito de professores, resultando num documento amorfo. Centradas no trabalho efetivo com as suas turmas, e com uma prática de relação forte com as comunidades locais, estas educadoras manifestam alguma dificuldade em cruzar o projeto curricular de turma com

o projeto educativo do agrupamento, sobretudo quando o consideram um documento que não passa para lá da fronteira dos órgãos de gestão.

A existência dos normativos legais que defendem um novo paradigma de escola enquanto comunidade educativa, que passa pela indispensabilidade da participação, não encontra eco na prática; existe uma participação formal, muito aquém das expectativas formuladas na regulamentação deste modelo de gestão.

Quanto à capacidade de decisão que se espera que a autonomia possibilite, as educadoras consideram que existem grandes limitações burocráticas ao exercício da mesma. Aliás, a pressão da burocracia é identificada como o elemento mais presente neste regime de gestão que, na maioria das vezes, distrai as educadoras de questões pedagógicas centrais.

A maior parte das educadoras entende que perderam autonomia comparativamente com a fase anterior à constituição dos agrupamentos, e que, por isso, o seu poder de decisão é menor. O facto de deixarem de poder gerir algumas verbas para aquisição de materiais que fazem falta ao quotidiano dos jardins-de-infância, bem como as demoras que surgem entre as decisões tomadas no grupo educadora-crianças em relação a algumas atividades dos seus projetos e a autorização dos órgãos de gestão, são elementos que desestruturam a ação pedagógica e, como tal, motivo de grande insatisfação das educadoras. Para estas, a integração em agrupamentos traduz-se, pois, na perda de autonomia no interior da sala de atividades com as crianças.

Em termos globais, poderemos então dizer que, contraditoriamente, as educadoras consideram que a integração em agrupamentos é necessária e positiva por facilitar a visibilidade da sua participação no sistema educativo, ao mesmo tempo que apresentam algum descontentamento face à constatação de que as expectativas iniciais não se estão a cumprir.

Identidades em reconstrução

Numa reflexão final sobre estas novas condições de socialização profissional, procuraremos abordar os reflexos das mesmas na reconstrução identitária das educadoras de infância.

Assim, sabendo que a construção identitária se faz na articulação entre a imagem que cada um tem de si e a imagem que os outros têm sobre si, há agora novos cenários em que os confrontos são mais presentes: a interação obrigatória com docentes de diferentes níveis ocorre agora de forma mais frequente. Bottero (2004), num estudo sobre as identidades e a hierarquização de classes, refere que existe uma separação entre as condições de classe, entendida aqui como grupo profissional, e as percepções e reações subjetivas de cada classe; ou seja, no caso aqui abordado, as educadoras têm as mesmas condições estatutárias dos outros professores (regem-se pelo mesmo estatuto profissional, têm o mesmo grau de formação base); no entanto, a representação que têm sobre si mesmas e a representação que os professores dos outros níveis educativos têm sobre elas pode ser diferente.

A abordagem sociológica sobre as representações sociais das profissões tem mostrado que em todos os grupos profissionais há hierarquias, definidas por vários fatores, como seja, no campo da educação, o valor atribuído às crianças (e estas só ultimamente vêm ganhando espaço de maior expressão), adolescentes, jovens e adultos; e o valor atribuído às diferentes funções da escola e, concomitantemente, aos níveis educativos em que as mesmas se desenvolvem. De referir que na esfera da educação de infância se promove o cuidar e o educar, sendo o cuidar tendencialmente entendido, em termos de representação social, como de menor importância, sendo este aspeto utilizado frequentemente pelas educadoras da rede pública como argumento para a diferenciação identitária em relação às educadoras da rede privada. Por outro lado, nos outros níveis de ensino é progressivamente atribuída maior importância à função instrutiva, o que se reflete também em termos de identidade profissional. A necessidade que as educadoras expressam de se sentirem 'como iguais' com os professores dos outros níveis educativos leva muitas delas a adotarem comportamentos de maior proximidade, como, por exemplo, rejeitarem discursivamente as componentes dos cuidados como uma atribuição a desenvolverem, bem como aceitarem processos de avaliação das crianças incongruentes com as vertentes formativas preconizadas para este nível educativo.

Há que atender ao facto de muitas se sentirem coagidas a enveredarem pela aceitação ('embora nos custe', como dizem) quase passiva do sistema, dado que, como diz Licínio Lima (2006), a nova legislação manifestou um total desprezo pelos atores, processos e dinâmicas anteriores, inviabilizando, entre outros aspetos, que a força de resistência que encontravam nas redes a que pertenciam, não funcionem porque foram desfeitas. Preconizando-se a construção de sentidos de identidade e de pertença, a imposição de as educadoras se integrarem em grandes estruturas (no sentido da dimensão organizacional bem como do elevado grupo de professores que pertencem ao mesmo agrupamento), sem se respeitar as redes anteriormente tecidas e as identificações existentes, criaram-se condições para a ocorrência de ruturas geradoras de desmobilização e de desinvestimento. No entanto, como as próprias educadoras dizem, tem que se dar tempo ao tempo, no sentido de que novos polos de relação se estabeleçam. No processo de construção de sujeitos como profissionais, a identidade inscreve-se no jogo do reconhecimento, pelo que não serão, com certeza, de desmerecer as novas representações que se estão a construir acerca do trabalho e do saber das educadoras.

Como aponta Dubar (2006), numa grande crise identitária tende-se a 'atirar culpas' a outrem; no caso das educadoras, a entidade que é apontada como maior culpada de alterações desadequadas é o Ministério da Educação, que as obriga a reger-se por um funcionamento uniforme e a sujeitarem-se a todo um muito moroso processo de centralização institucional e burocratização, em que a educação se parece traduzir mais em documentos escritos do que em práticas educativas.

Alguns autores defendem que um dos traços identitários mais específicos das educadoras de infância é a identidade de tipo comunitário (SARMENTO, T., 2002; CARDONA, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., 2002), correspondendo, nas palavras de Dubar (2006), a uma identidade "biográfica para outrem". Estas características prendem-se com um forte sentido de pertença a um grupo com uma cultura profissional própria, fechado em si mesmo, com características identitárias muito próprias, sendo a defesa da designação de educadoras de infância e não de professoras um exemplo disso mesmo. Entretanto, as condições de socialização atuais transportam-nas (sem que as

mesmas tenham podido optar) para uma identidade de tipo estatutário, ou 'relacional para outrem' (id., ib.), dadas as interações que desenvolvem num sistema instituído e hierarquizado como é o dos agrupamentos de escolas.

Retomando a definição apresentada no início do texto sobre o nosso entendimento acerca da identidade das educadoras de infância, destacamos a importância da forte implicação pessoal como base para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com as crianças, o que, nas condições atuais, se encontra dificultado pela multiplicação de tarefas burocráticas. A reflexão sobre como se veem atualmente e de como os outros as veem – processo básico de construção identitária – leva, muitas vezes, a uma descentração dessa implicação pessoal no trabalho direto com as crianças para o campo das estratégias de afirmação da sua profissionalidade junto de outros profissionais docentes que há mais tempo encontram reconhecido o valor da profissão de professor.

Outro traço identitário focado inicialmente foi o das parcerias, sobretudo entendido como a maior facilidade com que as educadoras se relacionam com as famílias e as comunidades de pertença das crianças, o que tem constituído um andaime da sua atividade profissional. Embora reconhecendo o valor desta singularidade, os mecanismos de organização e uniformização de procedimentos levados a cabo pelos agrupamentos têm dificultado que este processo se mantenha com a autonomia anterior, levando as educadoras a desenvolverem um trabalho muito mais fechado no espaço-sala, onde a tendência é para a reprodução de modelos mais coerentes com os níveis educativos em que se sobrevaloriza a função instrutiva. Daqui decorre a importância de uma afirmação argumentativa da especificidade da educação de infância e da relevância do trabalho por projetos com as crianças, que permita fazer passar a mensagem de que um processo de reconstrução identitária não é possível sem o reconhecimento do que é próprio e congruente com as finalidades de cada nível educativo.

Por fim, a questão da centralidade do trabalho com as crianças, aspeto sobejamente realçado como núcleo de identificação das educadoras de infância. Absorvidas com a reprodução de tarefas de gestão, 'afogadas' nos inúmeros documentos que têm que conhecer, analisar, refutar, elaborar,

aprovar, etc., em horas e horas passadas em reuniões, começa a ser raro ouvir as educadoras falarem nas crianças. Será este, a nosso ver, o maior sintoma de rutura da identidade das educadoras de infância. Daí a necessidade de as educadoras assumirem um papel ativo na defesa do que é próprio da sua profissionalidade, e que as crianças voltem a ser o centro da sua identidade profissional: “É de facto a crise que revela o sujeito a ele próprio, o obriga a refletir, a mudar, a lutar para a ‘superar’ e a inventar-se a si próprio, com os outros” (DUBAR, 2006:185).

Referências Bibliográficas

- BOTTERO, W. (2004). Class identities and identity of class. *Sociology*, vol 38(5): 985-1003.
- CARDONA, M. J. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Ed. Cosmos.
- DUBAR, C. (2006). *A Crise das Identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- FORMOSINHO, J. & SARMENTO, T. (2000). A Escola Infantil Pública como Serviço Social – a problemática dos Prolongamentos de Horário”, *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, n.º1, pp. 7-27.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – Políticas recentes. In J. FORMOSINHO, A. S. FERNANDES, J. MACHADO & F. I. FERREIRA, *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, p. 115-162.
- KATZ, L. (1985). Será a educação de infância encarada como uma profissão? *Conferência ECHO*, Londres.
- LIMA, L. (2006). *Compreender a Escola – Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa.
- MADAÍL, C. (2007). *A componente de apoio à família na educação pré-escolar: estudo de caso*”, Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação, Universidade de Aveiro.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- PESSOA, C. (2007). *A Participação dos Educadores de Infância na construção do Projeto Educativo*, Dissertação de Mestrado em Administração e Organização Escolar, Universidade Católica Portuguesa.
- SARACHO, O. & SPODEK, B. (1992). Early Childhood Teacher Certification and Credentialing in the United States. In R. EVANS & O. SARACHO (Eds.), *Teacher Preparation for Early Childhood Education*. Yverdon: Gordon and Breach Science Publishers, p. 43-56.
- SARMENTO, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: IIE.

SARMENTO, T. (2004). Correr o risco: ser homem numa profissão ‘naturalmente’ feminina”,
V Congresso Português de Sociologia - Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção,
Braga, Universidade do Minho.

SARMENTO, T. (2006). *A APEI e a Construção de Identidades Profissionais, 25 Anos APEI*
– Edição Comemorativa. Lisboa: Ed. APEI.

Legislação citada

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro - Estatutos dos Jardins-de-infância.

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro – Estatuto dos Educadores de Infância e dos
Professores do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio - Regime de Gestão e Administração das Escolas

Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio - Regime Jurídico de Gestão e Administração das Escolas.