

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

*IMPACTO DOS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO INICIAL E DE TRABALHO NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA*
ESTUDO EXPLORATÓRIO DE COMPARAÇÃO DO SECTOR PÚBLICO E DO SECTOR PRIVADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
- ESPECIALIDADE FORMAÇÃO PROFISSÕES E IDENTIDADES -
SOB A ORIENTAÇÃO DA
PROFESSORA DOUTORA AMÉLIA LOPES

MARIA MARGARIDA CAMPOS MARTA
PORTO, 2003

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

*IMPACTO DOS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO INICIAL E DE TRABALHO NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA*
ESTUDO EXPLORATÓRIO DE COMPARAÇÃO DO SECTOR PÚBLICO E DO SECTOR PRIVADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
- ESPECIALIDADE FORMAÇÃO PROFISSÕES E IDENTIDADES -
SOB A ORIENTAÇÃO DA
PROFESSORA DOUTORA AMÉLIA LOPES

MARIA MARGARIDA CAMPOS MARTA
PORTO, 2003

RESUMO

É nosso objectivo estudar as identidades actuais das educadoras de infância com percursos de formação e de trabalho no sector público ou no sector privado. Para o efeito, comparamos educadoras de infância dos dois sectores, salientando os aspectos comuns e os aspectos específicos a cada sector, com dados obtidos através do Inventário de Identidade Psicossocial (IIP) de Zavalloni e de Louis-Guérin (1984).

Utiliza-se, a ego-ecologia como abordagem teórica central. O Método de Contextualização Representacional (MCR) que dela decorre entrecruza a biografia pessoal e a história social, sendo a identidade psicossocial perspectivada como um sistema cognitivo e motivacional integrado. Ele permite re-situar as profissionais entrevistadas na ecologia social e conhecer as representações que têm dos grupos de pertença onde interagem e também dos grupos de pertença que percebem.

A amostra é formada por 22 educadoras de infância, sendo 11 educadoras com percursos de formação e de trabalho apenas no sector público e 11 educadoras com percursos de formação e de trabalho apenas no sector privado.

A análise sobre a informação obtida indicia, através da identidade social objectiva, que existe identificação ao grupo quer nas educadoras do sector público, quer nas educadoras do sector privado. Indicia também que, ao compararem-se, estes grupos funcionam entre si como grupos de diferenciação.

Em ambos os sectores, as crianças, o desempenho profissional com juventude, a satisfação profissional, o sentimento de responsabilidade e as relações entre colegas são referentes centrais da identidade profissional.

Nas educadoras de cada rede institucional salientam-se os aspectos que contribuem para a sua especificidade. Estes assentam essencialmente na ideologia e nos pressupostos programáticos e organizacionais subjacentes aos contextos de formação inicial e aos contextos de trabalho. A sua influência implica transformações de ser e de agir onde as dimensões pessoais e colectivas são indissociáveis na construção da identidade profissional.

Confirma-se, em geral, que a identidade profissional das educadoras de infância é um processo continuamente em estruturação/desestruturação/reestruturação, assente na grande importância das interacções sociais nas aprendizagens e nas formas de arrumar o mundo.

RÉSUMÉ

Notre objectif est d'étudier les identités actuelles des éducatrices de la maternelle qui ont des parcours de formation et de travail dans le secteur public ou dans le secteur privé. Pour cela, nous avons comparé les éducatrices des deux types de secteurs, rehaussant les aspects communs et les aspects spécifiques de chacun d'entre eux, avec des données obtenues de l'Inventaire d'Identité Psychosociale (IIP) de Zavalloni et de Louis-Guérin (1984).

L'égo-écologie s'utilise comme abordage théorique central. La Méthode de Contextualisation Représentationnelle (MRC), qui en advient, entrecroise la biographie personnelle et l'histoire sociale, l'identité psychosociale étant perçue comme un système cognitif et motivationnel intégré. Elle permet de resituer les professionnelles interviewées dans l'écologie sociale et de connaître les représentations qu'elles ont des groupes d'appartenance dans lesquels elles interviennent et de ceux qu'elles perçoivent.

L'échantillon est formé de 22 éducatrices, desquelles 11 avec des parcours de formation et de travail uniquement dans le secteur public et 11 autres avec des parcours de formation et de travail uniquement dans le secteur privé.

L'analyse issue de l'information obtenue indique, à travers l'identité sociale objective, qu'il existe une identification au groupe tant chez les éducatrices du secteur public comme chez celles du secteur privé. Elle indique également que, en les comparant, ces groupes fonctionnent entre eux comme des groupes de différenciation.

Dans les deux secteurs, les enfants, la prestation professionnelle avec la jeunesse, la satisfaction professionnelle, le sentiment de responsabilité et les relations entre collègues sont des références centrales de l'identité professionnelle.

Chez les éducatrices de chaque secteur institutionnel se rehaussent les aspects qui contribuent à leur spécificité. Ceux-ci reposent essentiellement sur l'idéologie et les présuppositions programmatiques et organisationnels subjacents aux contextes de la formation initiale et du travail. Son influence implique des transformations de façon d'être et d'agir où les dimensions personnelles et collectives sont indissociables dans la construction de l'identité professionnelle.

On confirme, en général, que l'identité professionnelle des éducatrices est un processus continuellement en structuration/déstructuration/restructuration, se reposant sur la grande importance des interactions sociales dans les apprentissages et dans les formes de disposer le monde.

ABSTRACT

Our intention is to study the present identities of the kindergarten teachers with formation and work paths in the public or in the private sectors of society. To accomplish this, kindergarten teachers of both sectors were compared, bringing out the common and the specific aspects of each sector, using the results obtained by the application of Zavalloni and Louis-Guérin Psychological Identity Inventory (PII).

Ego-ecology is used as the main theoretical framework. The Representational Contextualization Method (RCM), which is based in ego-ecology, crosses personal biography with social history, providing a social identity view as a cognitive and representational integrated system.

The sample consists of 22 female kindergarten teachers. Half of them have a formation and work history in the public sector while the other half have their history built around the private sector.

Analysis of obtained information indicates, through the objective social identity, that there is group identification in all the kindergarten teachers. It also shows that, when comparing each other, these groups view themselves as differential groups.

The children, the use of joviality in work, professional satisfaction, feeling of commitment and the relation with other work colleagues are central issues of their professional identity in both sectors.

The specific aspects of each group are highlighted. Essentially, these are characterized by the ideology and organizational and programmatic assumptions inherited from their initial formation and work contexts. Its influence implies transformations of their acting and being where personal and collective dimensions cannot be separated for the construction of a professional identity.

Generally, it is confirmed that kindergarten teachers professional identity is a process similar to a structure that is continuously built/destroyed/rebuilt. It is based in the great importance of the learning, achieved through social interactions, and the different ways of putting the world together.

AGRADECIMENTOS

O percurso que resultou neste trabalho só foi possível com o apoio de pessoas que me incentivaram com o seu saber e com a sua disponibilidade, às quais gostaria de agradecer:

- À Professora Doutora Amélia Lopes, orientadora da dissertação, um agradecimento especial pelo incentivo, pela disponibilidade, pela amizade, pela qualidade do apoio e do rigor científico e pelas críticas construtivas que contribuíram para a elaboração do estudo;
- À Joana e ao Filipe, eles sabem porquê;
- Ao Francisco pela compreensão dos momentos em que o privei da minha companhia;
- A todos os que através de uma ajuda, de um sorriso, de um gesto e/ou de um silêncio tornaram possível a realização deste trabalho.

Obrigada!

ABREVIATURAS

J. I. – Jardim de Infância

IPSSs – Instituições Privadas de Solidariedade Social

ESEs – Escolas Superiores de Educação

UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

RS – Representação social

MCR – Método de Contextualização Representacional

MLP – Memória a Longo Prazo

UR – Unidade Representacional

IIP – Inventário de Identidade Psicossocial

MIO – Meio Interior Operatório

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ATL – Actividades de Tempos Livres

TIS – Teoria da Identidade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Tipos identitários ou modelos relacionais	45
Figura 2 – Os quatro processos identitários típicos	47
Figura 3 – O espaço elementar de identidade	100

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Caracterização da amostra	109
Quadro II – A identidade social objectiva	112
Quadro III – Espaço elementar de identidade – grupo de pertença “Ocupação”	115
Quadro IV – Espaço elementar de identidade – grupo de pertença “Colegas de J. I.”	118
Quadro V – Espaço elementar de identidade – grupo de pertença “Educadora do sector público”	120
Quadro VI – Espaço elementar de identidade – sector público em relação ao sector privado	121
Quadro VII – Espaço elementar de identidade – grupo de pertença “Educadora do sector privado”	122
Quadro VIII – Espaço elementar de identidade – sector privado em relação ao sector público	124
Quadro IX – Espaço elementar de identidade – “conceito” “Contexto de formação inicial”	125
Quadro X – Espaço elementar de identidade – “conceito”. “Contexto de formação inicial /Professores de formação inicial”	126
Quadro XI – Espaço elementar de identidade – “conceito” “1.º Contexto de trabalho”	128
Quadro XII – Espaço elementar de identidade – “conceito” “2.º Contexto de trabalho”	130
Quadro XIII – Espaço elementar de identidade – “conceito” “3.º Contexto de trabalho”	131
Quadro XIV – Espaço elementar de identidade – “conceito” “Outro contexto de trabalho”	133
Quadro XV – Grau de egomorfismo/alomorfismo dos grupos de pertença e de conceitos	136
Quadro XVI – Ressonância positiva/negativa dos grupos de pertença e de conceitos	136
Quadro XVII – Distribuição das URs no espaço elementar de identidade	138
Quadro XVIII – O microcosmos social – grupo de pertença “Ocupação”	139
Quadro XIX – O microcosmos social – grupo de pertença “Colegas de J. I.”	141
Quadro XX – O microcosmos social – grupo de pertença “Educadora do sector público”	142
Quadro XXI – O microcosmos social – sector público em relação ao sector privado	143
Quadro XXII – O microcosmos social – grupo de pertença “Educadora do sector privado”	144
Quadro XXIII – O microcosmos social – sector privado em relação ao sector público	144
Quadro XXIV – O microcosmos social – “conceito” “Contexto de formação inicial”	145
Quadro XXV – O microcosmos social – “conceito” “Contexto de formação/professores de formação inicial”	147
Quadro XXVI – O microcosmos social – “conceito” “1.º contexto de trabalho”	149
Quadro XXVII – O microcosmos social – “conceito” “2.º contexto de trabalho”	151

Quadro XXVIII – O microcosmos social – “conceito” “3.º contexto de trabalho”	153
Quadro XXIX– O microcosmos social – “conceito” “Outro contexto de trabalho”	155
Quadro XXX – Quadro-síntese	156
Quadro XXXI – Sistema categorial – “Ocupação”- público e privado	161
Quadro XXXII – Sistema categorial – “Colegas de J. I.” – público e privado	171
Quadro XXXIII – Sistema categorial – “Educadora do sector público”	178
Quadro XXXIV – Sistema categorial – “Educadora do sector privado”	187
Quadro XXXV – Sistema categorial – “Contexto de formação inicial” – público e privado	194
Quadro XXXVI – Sistema categorial – “1.º contexto de trabalho” no sector público	213
Quadro XXXVII – Sistema categorial – “1.º contexto de trabalho” no sector privado	219
Quadro XXXVIII – Sistema categorial – “2.º contexto de trabalho” no sector público	224
Quadro XXXIX – Sistema categorial – “2.º contexto de trabalho” no sector privado	229
Quadro XL– Sistema categorial – “3.º contexto de trabalho” no sector público	234
Quadro XLI – Sistema categorial – “3.º contexto de trabalho” no sector privado	240
Quadro XLII – Sistema categorial – “Outro contexto de trabalho” no sector público	244

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

12

1.ª PARTE – IMPACTO DOS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO E DE TRABALHO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA: CONCEPTUALIZAÇÃO

Capítulo I – Identidade, identidades sociais e construção de identidades profissionais

1. A emergência do estudo da identidade	24
2. Teorias e visões sobre a identidade social	28
2. 1 - Abordagem ao interaccionismo simbólico	29
2. 2 - Teoria de McCall e Simmons	30
2. 3 - Teoria da identidade social de Sarbin e Scheibe	33
2. 4 - Teoria de identidade social de Henri Tajfel	34
2. 5 - Representações sociais	35
2. 6 - Contributo piagetiano para a noção de identidade social	37
3. Identidades profissionais	39
3. 1 - Transacção biográfica – um processo identitário	43
3. 2 - Transacção objectiva – outro processo identitário	44
3. 3 - As formas identitárias	46
4. Ego-ecologia e identidade psicossocial em Marisa Zavalloni	48

Capítulo II – História e actualidade da educação de infância

1. História da educação de infância	54
1. 1 - Período da monarquia (1834-1909): a ênfase no sector privado	55
1. 2 - Período da 1.ª República (1910-1932)	58
1. 3 - Período do Estado Novo (1933-1973)	61
1. 4 - Período após a revolução de 25 de Abril de 1974: a ênfase no sector público	66
2. Actualidade da educação de infância em Portugal	74
2. 1 - A educação de infância em contextos privados (IPSSs) e em contextos da rede pública	75
2. 1. 1 - Instituições privadas de solidariedade social (IPSSs)	75
2. 1. 2 - Rede pública da educação pré-escolar	77
3. Os percursos formativos no público e no privado	80
3. 1 - Síntese sobre a formação inicial dos professores em geral	80

3. 2 - A especificidade da formação inicial das educadoras de infância	85
4. Identidades profissionais em educação de infância	90

2.ª PARTE – IMPACTO DOS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO E DE TRABALHO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA: ESTUDO EMPÍRICO EXPLORATÓRIO

Capítulo III – Estudo empírico exploratório: metodologia

1. Objectivos, sujeitos e método	96
2. O método da contextualização representacional (MCR)	96
2.1 - Fase I – Representação da identidade social: a identidade social objectiva	97
2. 2 - Fase II – Elucidação da significação das URs	98
2.2. 1 - Nível 1 – A identidade social subjectiva	98
2.2. 2 - Nível 2 – Propriedades elementares do repertório semântico	98
2.2. 3 - Nível 3 – Significado diferencial das URs egomórficas, quando aplicadas a Si e ao Outro	99
2.2. 4 - Espaço elementar da identidade	100
2. 3 - Fase III – Desenvolvimento do MIO: feixe conceptual e emocional	101
2. 4 - O vivido colectivo	102
2. 5 - O vivido privado	103
2. 6 - Elementos interpretativos	103
2. 7 - As aplicações do método	104
3. Adaptação do método e procedimentos de recolha de dados	107

Capítulo IV – Estudo empírico exploratório: análise de dados, apresentação e interpretação de resultados

1. A identidade social objectiva	112
2. A identidade social subjectiva	115
2. 1 - Espaço elementar de identidade dos grupos de pertença e “conceitos”	115
2. 2 - Grau de egomorfismo/alomorfismo dos grupos de pertença e “conceitos”	135
2.2. 1 - Grau de egomorfismo/alomorfismo	135
2.2. 2 - Ressonância afectiva	136
2.2. 3 - O espaço elementar da identidade	137
2. 3 - A identidade social subjectiva: o microcosmos social dos grupos de pertença e “conceitos”	139
3. A identidade social: a significação semântica	157

3. 1 - Algumas considerações sobre a análise de conteúdo	157
3. 2 - Procedimentos de análise e sistema categorial	159
3. 3 - Descrição científica: grupos de pertença social	161
3. 3. 1 - Grupo de pertença “Ocupação”: descrição e comparação	161
3. 3. 2 - Grupo de pertença “Colegas de J. I.”: descrição e comparação	171
3. 3. 3 - Grupo de pertença “Educadora do sector”: descrição e comparação	178
3. 4 - Descrição científica: “conceito” “contexto de formação inicial” – descrição e comparação	194
3. 5 - Descrição científica – “conceito” “contextos de trabalho”	213
3.5. 1 – “Conceito” “1.º contexto de trabalho”: descrição e comparação	213
3.5. 2 – “Conceito” “2.º contexto de trabalho”: descrição e comparação	223
3.5. 3 – “Conceito” “3.º contexto de trabalho”: descrição e comparação	234
3.5. 4 – “Conceito” “Outro contexto de trabalho”: descrição e comparação	244
4. Análise comparativa global dos dois sectores	250
5. Interpretação	255
 CONCLUSÃO	 260
BIBLIOGRAFIA	275

INTRODUÇÃO

Em Portugal existe uma diversidade de instituições de atendimento à criança e de formação inicial de educadores de infância. Esta diversidade parece acentuar a dicotomia entre o sector público e o sector privado que pode induzir à existência de “separação interna” dentro do grupo profissional.

A nossa opção de estudo prende-se com motivações e preocupações vividas ao longo de um percurso profissional projectado na área da educação de infância. Pretende-se realizar uma investigação sobre o grupo profissional da educação de infância do sector público e do sector privado, a fim de melhor se compreender a construção progressiva da sua especificidade através de interacções, de percepções e de representações de ordem individual e grupal, com os conhecimentos e as disposições de todos os autores e actores que ofereçam contributos teóricos sobre o assunto em estudo.

Ao ciclo vital associa-se o trajecto profissional enquanto percurso específico percorrido e experienciado, pelas educadoras de infância, ao longo do qual se modificam comportamentos, atitudes e representações. A forma como as experiências vão sendo vivenciadas acaba por ter repercussões na forma como se processa a construção da identidade profissional e nas expectativas e motivações que condicionam a evolução sofrida a nível da aprendizagem profissional.

Desta forma, parece não fazer sentido dissociar a dimensão do eu pessoal e do eu profissional. A educadora de infância, antes de mais, é uma pessoa, alguém que tem valores que pesam na vida pessoal, social e profissional. Enfim, valores que influenciam a sua visão do mundo e são influenciados pela visão dos outros.

É no percurso pessoal e profissional de cada educadora de infância que se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais que contribuem para as diversificadas formas de aprender, ser e estar na profissão e na sociedade.

Em Portugal, durante muitos anos, a educação de infância desfrutou de uma certa distância em relação ao sistema educativo, o que trouxe, por um lado, vantagens em relação ao desenvolvimento da socialização, das aprendizagens informais e da expressão lúdica das crianças, e por outro lado, uma lenta expansão do sector educativo, que induziu a um desconhecimento dos seus efeitos sobre o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças e, consequentemente, a uma subvalorização deste nível educativo e das profissionais de educação de infância.

A diversidade de contextos de atendimento à criança e de formação inicial levou-nos a seleccionar (não com o intuito de valorizar uns sobre os outros) as Instituições

Privadas de Solidariedade Social (IPSSs) e a rede pública da educação pré-escolar. Esta selecção fundamentou-se nos pressupostos conceptuais, programáticos e organizacionais subjacentes a cada rede institucional e à sua evolução e construção histórica.

As IPSSs marcaram o início do aparecimento de estruturas vocacionadas para a prática de obras de caridade destinadas às crianças mais desfavorecidas, ligadas a princípios religiosos. São instituições de carácter assistencial, de apoio às famílias. Surgiram devido às consequências da industrialização, ao aumento do trabalho feminino e à existência de crianças carenciadas. Estas instituições dependem do Ministério dos Assuntos Sociais (actualmente do Ministério do Emprego e Segurança Social).

Nos anos 60 do século XX, a maioria destas instituições não tinha objectivos educacionais, centrava-se nos cuidados, nas necessidades mais básicas das crianças e no apoio social às famílias.

As IPSSs são instituições sem fins lucrativos, abrangem as valências desde a creche ao ATL, com um horário das 7h às 19h, organizado de modo a responder às necessidades das mães, devido à mudança na vida familiar, no que diz respeito ao aumento de famílias monoparentais, bem como à diminuição dos contactos com a família mais alargada.

No após o 25 de Abril de 1974, surgiu a necessidade de alargar a educação de infância a nível nacional, porque as instituições existentes estavam fixadas nos centros urbanos e nos locais mais industrializados, tendo como objectivo atenuar as diferenças sócio-económicas e culturais, promover o bem estar social e desenvolver as potencialidades das crianças (Estatuto dos J. I., Decreto-Lei n.º 542/79).

Foi, neste período, que emergiu a implementação da rede pública da educação pré-escolar dependente do Ministério da Educação. A rede pública expande-se, principalmente, fora dos grandes centros urbanos, com objectivos educacionais, gratuita, com um horário de 6 horas (actualmente 5 horas) e direccionada para crianças dos 3 aos 5/6 anos de idade.

Os Jardins de Infância (J.I.) da rede pública são, na sua maioria, estabelecimentos de pequenas dimensão, o que não acontece com as IPSSs. Também porque a distribuição da rede pública obedece a critérios de implantação que privilegiam as zonas rurais e menos populosas enquanto as IPSSs estão predominantemente em zonas urbanas e de densidade populacional elevada.

A nossa opção pelos contextos de formação inicial públicos e privados de princípios religiosos prende-se com a opção das redes institucionais, que têm subjacente a história da formação inicial das educadoras de infância.

As escolas de formação inicial de iniciativa privada surgiram nas décadas de 50 e 60, integradas num contexto religioso. Em 1973, com a reforma de Veiga Simão, a educação pré-escolar é reconhecida como parte integrante do sistema educativo e foi, nesta altura, que emergiram as primeiras escolas oficiais de formação de educadoras de infância. Anos mais tarde difundiram-se por todo o país.

Os contextos de formação inicial públicos e privados preconizam ideologias, organizações e orientações pedagógicas de acordo com a evolução histórica que lhes está subjacente e com a especificidade que os caracteriza.

Surge, assim, a necessidade de reflectir sobre a formação inicial e sobre os contextos de acção públicos e privados das educadoras de infância e suas implicações na construção da identidade enquanto grupo profissional.

Esta reflexão deu origem ao tema da dissertação *«Impacto dos contextos de formação inicial e de trabalho na construção da identidade profissional das educadoras de infância: um estudo exploratório de comparação do sector público e do sector privado»* e, por conseguinte, à definição dos seguintes objectivos:

Geral: *Comparar as identidades actuais de educadoras de infância com percursos de formação no sector público e no sector privado.*

Específicos: - *Estudar a identidade actual das educadoras de infância com percursos de formação no sector público;*

- *Estudar a identidade actual das educadoras de infância com percursos de formação no sector privado.*

Parte-se do princípio que ser social é ter identidade pessoal através de uma pertença a um grupo, para assim estabelecer a sua singularidade através da comparação com os outros. Hoje, na maioria das sociedades, está fora de questão que a expressão da identidade ou da pertença depende das situações e das influências sócio-culturais.

Parece que é a incerteza quanto aos sentimentos experimentados e esperados que provoca a necessidade de comparação social e, por isso mesmo, o desejo de associação com referentes sociais. É através da comparação social que compreendemos melhor a importância de explicar diversos aspectos da vida social e as diferenças entre grupos. O equilíbrio pessoal e cultural entre a identidade e a pertença é permitido através da comparação social.

Nesta perspectiva se situa Giddens (1994:4) ao referir que “quanto mais a vida diária é reconstituída em termos de jogo dialéctico entre o local e o global, tanto mais os indivíduos são forçados a negociarem escolhas de estilos de vida de entre uma diversidade

de opções. (...) Porém, e por causa da ‘abertura’ da vida social de hoje, da pluralização de contextos de acção e da diversidade de ‘autoridades’, a escolha de estilo de vida tem uma importância crescente na constituição da auto-identidade e da actividade quotidiana”.

Dubar (1997a) entende a identidade como um produto de sucessivas socializações, valorizando a importância da interacção social dos actores sociais nos contextos que habitam. Por conseguinte a socialização implica que o indivíduo não seja um elemento passivo do grupo, mas que seja um actor com um papel útil e reconhecido.

Neste processo desenvolve-se uma dialéctica entre o eu activo e o eu reflexivo. O eu reflexivo, identificado pelo outro e reconhecido como membro do grupo; o eu activo, apropriando-se de um papel activo e específico. Do equilíbrio entre o eu reflexivo (espírito do grupo) e o eu activo (afirmação positiva no grupo) depende a consolidação da identidade social. É assim que, para Mead (1962), socialização e individualização andam a par: quanto mais se é próprio, melhor se está integrado no grupo. Mas este equilíbrio não significa ajustamento puro e simples. Uma sociedade em que todas as pessoas fossem ajustadas seria uma sociedade de pessoas médias, isto é, estagnada e estática. O objectivo do equilíbrio é antes a adequação pessoal, uma procura dinâmica, afectiva e contínua da manutenção e aperfeiçoamento do *self*. Este é um aspecto importante, nas apreciações reflectidas, em todo o desenvolvimento da imagem de si e da que os outros nos dão. Muitas vezes, foi e é através dos outros que nós criamos imagens. Por exemplo, se nós nos vemos muito competentes no trabalho – é uma imagem construída pelos outros. Também, muitas vezes, nos sentimos quando os outros não têm imagem de nós.

É neste pressuposto que se baseia a teoria de Mead, ao defender que o *self* é construído, a nossa noção de *self*, através do social. O indivíduo não pode pensar em si, sem pensar no que os outros pensam de si, para, assim, garantir o reconhecimento social.

Pensar na formação das educadoras de infância implica contemplar duas dimensões: a pessoal e a profissional. Estas são duas dimensões inseparáveis que contribuem para edificar a identidade de cada um, cuja construção tem uma extensão espaço-temporal, que atravessa a vida profissional, desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se realiza. A formação é um processo que se faz caminhando... Cada um se apropria de determinado modelo em consonância com o desenvolvimento pessoal e profissional, a partir da sua pertença ao grupo e ao contexto onde está inserido.

Segundo Moita (2000:115) “ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os contextos”. Deste modo, a construção da identidade profissional resulta, não só da imagem que as educadoras de infância fazem de si próprias, mas também das expectativas e das imagens que lhes são cometidas pelas pessoas que com elas interagem no decorrer da sua actividade profissional. Assim, urge conhecer o impacto que os contextos de formação inicial e de trabalho têm e se são elementos influenciadores da identidade profissional das educadoras entrevistadas.

Para fundamentarmos teoricamente o nosso estudo recorreremos a uma pesquisa bibliográfica sobre os assuntos que se relacionam com a temática em questão. Esta revisão bibliográfica apresentou-se complexa, difícil de seleccionar e, em simultâneo, escassa em relação à especificidade da educação de infância e à formação das próprias profissionais. Contudo, a vontade de explorar o tema em causa, aliciou em nós uma forte curiosidade de descobrir o modo como se constrói a identidade profissional em consonância com o percurso biográfico e com as interferências do percurso formativo, quer seja público ou privado.

Os enfoques teóricos dão-nos uma visão mais complexa dos diferentes componentes que poderão interferir na construção da identidade do grupo profissional de educadoras e afectar, quer pela positiva ou pela negativa, os seus percursos: pessoais e / ou profissionais, mediante as representações que têm de si próprias, das representações dos grupos aos quais pertencem e aos quais não pertencem mas que percebem.

Este estudo exploratório de comparação surge na sequência da dicotomia e das percepções quotidianas acerca dos dois sectores. Daí a curiosidade em investigar se existem ou não assimetrias e quais os factores que contribuem para essa existência.

Conscientes do campo de investigação que esta problemática constitui, temos por intenção contribuir para a compreensão de certos aspectos do objecto de pesquisa e encontrar pistas de reflexão esclarecedoras, sempre que possível, que permitam conhecer melhor a temática em causa e perceber as atitudes e as representações das educadoras entrevistadas.

A opção pelas IPSSs e pela rede pública prende-se com o facto das primeiras terem sido pioneiras no apoio à educação de infância e as segundas no âmbito do sistema educativo público. É evidente que seria importante abranger todas as instituições particulares e cooperativas (também ao nível das instituições de formação inicial), o que nos permitiria ter uma visão mais global das concepções de educação de infância e da

construção da identidade profissional das educadoras de infância (talvez seja o grupo com mais diversidade ao nível de contextos de formação inicial e ao nível de contextos de trabalho). Mas essa abrangência levaria a um estudo de grande amplitude e de grande complexidade. Por isso, limitamos a nossa investigação às instituições de formação inicial privadas de carácter religioso e às instituições de formação inicial públicas, e aos contextos de trabalho privados de carácter religioso (IPSSs) e públicos (a rede pública).

Uma vez que a profissão de educadora de infância é exercida, quase exclusivamente, por mulheres, nesta investigação as profissionais serão designadas no género feminino. A nossa amostra é constituída por 22 educadoras de infância, sendo 11 do sector público e 11 do sector privado. Sem a sua colaboração não era possível a realização desta dissertação.

A dissertação divide-se em duas partes: a primeira refere-se ao quadro teórico-conceitual; a segunda é formada pelo estudo empírico exploratório.

A primeira parte é constituída por dois capítulos – o capítulo I e o capítulo II. No primeiro capítulo, salientamos a emergência das diferentes concepções de identidade. Aí destaca-se Erikson, como pioneiro da definição de identidade, mas também abordamos o interaccionismo simbólico como enquadrador de perspectivas sociais e dinâmicas sobre a formação da identidade, como acontece nas teorias de McCall e Simmons e de Sarbin e Scheibe também abordadas. Com a teoria de identidade social (TIS), concebida por Tajfel, pretende-se evidenciar a ligação entre a identidade e as relações intergrupos, e a sua implicação na mudança social. É também abordada a teoria das Representações Sociais (RS) que serve de referência à teoria que merecerá especial atenção da nossa parte: a identidade psicossocial de Zavalloni. Aí a identidade psicossocial é definida como uma aliança entre o individual e o colectivo e defende-se que as suas relações funcionais constituem a base das representações de Si, do Outro e da Sociedade.

Abordamos também a noção de identidade profissional, tal como é concebida por Claude Dubar.

No segundo capítulo fazemos uma reflexão sobre a história da educação de infância, a fim de compreendermos e situarmos as características de funcionamento das instituições de formação inicial e de trabalho em estudo.

A segunda parte é formada por dois capítulos – o capítulo III e o capítulo IV. No terceiro capítulo referimo-nos ao método – Método de Contextualização Representacional (MCR) – e aos procedimentos usados no trabalho empírico, onde se incluem adaptações relativas à natureza da nossa investigação.

No quarto capítulo apresentamos a análise e a interpretação dos resultados percorrendo as fases I e II do MCR.

Os dados do nível 3 da fase II são tratados pela técnica de análise de conteúdo.

Os resultados obtidos através da identidade social objectiva, da identidade social subjectiva, da descrição científica e da interpretação das comunicações das entrevistadas, salientam os indicadores que contribuem para a construção da identidade profissional das educadoras de infância.

Terminamos este estudo com uma conclusão, na qual não se pretende obter generalizações, mas fazer uma reflexão e uma síntese das informações obtidas que intentam colocar em evidência significados semânticos que estão em jogo na construção da imagem sócio-profissional das educadoras. Levantamos, também, algumas opiniões, umas expressas pelas entrevistadas, outras por nós obtidas através da análise realizada, que podem constituir um suporte de trabalho para prosseguimento de futuras investigações que poderão contribuir para o enriquecimento da educação de infância.

1.ª PARTE

**IMPACTO DOS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO E DE TRABALHO NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE EDUCADORAS DE
INFÂNCIA: CONCEPTUALIZAÇÃO**

CAPÍTULO I

IDENTIDADE, IDENTIDADES SOCIAIS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS

Neste capítulo incidiremos sobre a emergência das diferentes concepções de identidade, baseando-nos em algumas teorias mais direccionadas para o estudo das identidades actuais das educadoras de infância e seus percursos formativos no sector público e no sector privado.

A identidade está associada a individualidade. O interesse pela individualidade é uma conquista da modernidade. Com efeito, o foco de atenção sobre o indivíduo ocorre com a emergência das sociedades modernas, emergência que subentende a divisão do trabalho.

Na perspectiva de Lopes (1993a:90), que se baseia em Mead, o *self* é um objecto que “emerge da interacção num contexto social a partir de juízos que os outros oferecem dele e neste sentido é reflexo de modelos de comportamentos organizados no processo social. (...) O *self* é de certa maneira uma forma de pensamento – um auto-conceito”.

O auto-conceito, segundo Mortimer e Gecas (1987), citados por Lopes (2001a:145), é um “conjunto lato de elementos em função dos quais os indivíduos se definem a si mesmos, tais como atitudes, crenças, valores e experiências, (e seus) componentes valorativos e afectivos”.

O conceito de si próprio desenvolve-se em função da auto-avaliação – avaliação que o indivíduo faz de si próprio – e da forma como percebe que os outros significativos o consideram. Isto no que diz respeito à sua aparência física, à sua competência no desempenho em situações específicas e à identificação e conformidade com os padrões e valores sociais. O auto-conceito é assim o produto de um conjunto de experiências do indivíduo integradas numa imagem de si, que, por sua vez, vai influenciar a forma como o indivíduo se situará em relação a experiências futuras. Assim como o indivíduo se desenvolve também a sociedade vai tendo diferentes expectativas em relação a ele, e é nesta dinâmica interaccional indivíduo – meio que o desenvolvimento da identidade ocorre.

A identidade está ligada à evolução das sociedades e varia com a evolução da realidade social. Para além disso, é impossível separar as circunstâncias sociais da vida pessoal, pois também “os indivíduos contribuem activamente para a reconstrução do universo de actividade social que os rodeia” Giddens (1994:11). Esta perspectiva é fruto da evolução do conceito de identidade nas Ciências Sociais e Humanas, evolução que corresponde à passagem de perspectivas funcionalistas a perspectivas da construção social da realidade. A cada uma das perspectivas correspondem concepções do humano, das relações sociais e da sociedade.

As abordagens funcionalistas e culturalistas da socialização e da identidade, segundo Dubar (1997a:79), repousam no pressuposto “da unidade do mundo social, seja em torno da cultura da sociedade ‘tradicional’ e pouco evolutiva, seja em torno de uma economia generalizada impondo a todos os membros das sociedades ‘modernas’ a sua lógica de maximização de interesses materiais e simbólicos”.

Nestas perspectivas, a ênfase é colocada na incorporação dos modos de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, da sua visão do mundo e da sua relação com o futuro, e o indivíduo socializa-se, interiorizando valores, normas, disposições, que o tornam um ser socialmente identificável.

O mesmo autor (*ibid.*), refere-se às abordagens da construção social da realidade que, tendo por base o carácter heterogéneo e conflitual da vida social e individual, admitem a construção social da realidade, colocando a interação e a incerteza no coração dessa realidade, definida como confrontação de lógicas de acção profundamente heterogéneas. Esta concepção dinâmica da identidade vai fazer com que a sua transformação dependa muito da força pessoal. Há forças do Eu ligadas ao “precisa-se de” ou “ser capaz de”. A identidade deve ultrapassar a rigidez da sua educação no passado e construir-se de forma mais flexível, aceitando-se e aceitando a diferença dos outros: “deve-se ser largo por dentro” para se ser largo por fora.

A identidade individual tem sido objecto de investigação da psicologia, onde o indivíduo representa a reapropriação singular do universo social e histórico que o cerca. O seu estudo pela sociologia corresponde a uma nova possibilidade de conhecer o social a partir do singular.

De acordo com Hewitt (1991), a identidade pessoal corresponde à percepção subjectiva que um indivíduo tem da sua individualidade; ela é relativa à organização durável das identidades várias que a constituem, durabilidade advinda sobretudo do seu núcleo central forjado nas fases mais precoces da vida. As identidades sociais são várias e prendem-se com os papéis sociais experimentados ao longo da história biográfica, a sua organização varia com as situações. A identidade situada refere-se à organização das diversas identidades, pessoal e sociais, numa situação.

Nesta concepção a nossa conduta é perspectivada como estruturada social e culturalmente e como construtora da sociedade e da cultura. No processo de socialização, os meios educacionais, formais ou informais, desempenham um papel fundamental, pois é através deles que se dá a apropriação de um discurso que traz a marca da sociedade,

assegurando uma continuidade na experiência, tanto do ponto de vista individual como social.

1. A emergência do estudo da identidade

A noção de identidade é desenvolvida, inicialmente, por Erikson, congregando princípios de diferentes correntes de pensamento que se interessam pelo indivíduo e sua imagem: antropologia, psicanálise, psicologia genética e sociologia. Hoje, a identidade aparece, como um conceito síntese de todas as correntes e será difícil encontrar uma definição consensual, que seja operatória dentro de cada disciplina e de cada campo que a utilize.

O trabalho de Erikson baseou-se, em alguns pontos, na perspectiva freudiana do desenvolvimento da personalidade. Com efeito, Erikson apropria-se da noção de identificação tal como é descrita por Freud na “Introdução à Psicanálise”, onde o narcisismo é a forma mais primitiva de identificação.

Para Freud, citado por Dubar (1997a:103), “o Eu é, simultaneamente, uma instância defensiva das agressões do real exterior, uma ‘agência’ de coerência das representações e de adaptação à realidade e uma organização de investimento libidinal. O Eu é atravessado por conflitos permanentes entre o Id, que comporta todos os desejos recalcados, e o Superego, sede das normas e das interdições sociais”.

Em estudos feitos após a segunda Guerra Mundial, Erikson (1976a) definiu a identidade do Eu como sentimento subjectivo e tónico de uma unidade pessoal e de uma continuidade temporal. Deste modo, a identidade não é um processo acabado. O Eu é instável e os indivíduos ao longo da vida atravessam crises de identidade ligadas a fissuras internas do Eu. A identidade constrói-se numa procura e numa dinâmica constantes. Neste sentido, não podemos separar a identidade para si e a identidade para o outro porque a identidade para si é correlativa do outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do outro. É nesta relação estreita de identidade para si / identidade para o outro que se constitui o processo de socialização, onde a identidade pessoal é uma variante individual bem sucedida dos modos de dominar a experiência presentes na identidade grupal. Neste contexto, o significado cultural e o reconhecimento tornam-se capitais.

A formação da identidade tem uma função dupla: a psicológica – a construção da identidade surge da necessidade do indivíduo organizar e compreender a sua individualidade de uma forma consistente e sem contradições; e a social – ela é um

processo social que surge de pressões externas para que o indivíduo escolha e invista em papéis familiares, profissionais e sociais, que resultam em estatuto e posição na sociedade.

Para Erikson (1976a) as mudanças operadas na sociedade devem proporcionar ao indivíduo uma sequência de “meios expectáveis médios”, de acordo com as suas fases de desenvolvimento, que tenham por base a interacção dos processos biológicos, social e psicológico, a interacção a que o autor chama “fisiologia da vida”. Os “meios expectáveis médios” devem respeitar os reajustamentos oriundos das transformações históricas e tecnológicas inerentes à ecologia humana, permitindo a adaptação biológica do indivíduo aos ciclos vitais.

O processo de desenvolvimento depende e inicia-se no primeiro encontro com a “mãe”¹. O sentido do Eu emerge do sentimento de confiança e processa-se por oito estádios diferentes. Os sexto e sétimo estádios são importantes para estudar as identidades profissionais e suas implicações nas instituições sociais onde os indivíduos se movem e interagem.

Através da construção da identidade, cujo alicerce se realiza na infância, o indivíduo define-se progressivamente: “eu sou aquele que ama, eu sou aquilo para que contribuo, eu sou aquilo que vivi”(Costa 1990:265).

O processo de construção da identidade, segundo Erikson (1976a), assenta nos acontecimentos da vida de uma pessoa, desde a mais tenra idade, e produz nela uma imagem de si, que se constrói a partir das relações que ela estabelece com os outros – pais, família, amigos... Ou seja, é um processo de crescente diferenciação e torna-se ainda mais abrangente à medida que o indivíduo vai ganhando consciência de um círculo de outros significativos em constante ampliação e reconstrução.

O "motor" desse processo é, por um lado, o desenvolvimento biológico e, por outro, as relações sociais que se estabelecem no decorrer de sua vida.

Deste modo, Erikson (1968) define identidade “como uma forma interdisciplinar em que a construção biológica, a organização pessoal da experiência e o meio cultural dão significado, forma e continuidade à existência do indivíduo” (Costa, 1990:261). Por conseguinte, a identidade é o estado e o processo pelo qual o indivíduo se sente com uma personalidade coerente para si e para os outros, refere-se a um sentimento de unidade, no aqui e agora, e a um sentimento de continuidade entre o passado, o presente e o futuro.

¹ A figura “mãe” representa a própria mãe ou alguém que a substitua nas suas funções, é uma figura significativa no desenvolvimento da criança.

A formação da identidade é um processo de reflexão e observação simultâneas, enquanto processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental. Neste processo, o indivíduo julga-se a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como outros o julgam, em comparação com eles próprios e com a tipologia que é significativa. Simultaneamente, julga a maneira como os outros o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele. Este processo é na sua maior parte inconsciente.

Erikson (1976a) salienta que o ser humano tem uma necessidade de sentir-se único, necessidade esta que provém do esforço para manter a continuidade e a uniformidade da experiência – o seu estilo pessoal. Além disso, o indivíduo só desenvolve este sentimento de ser único e de possuir um destino próprio e singular dentro da sua cultura. A cultura, na medida em que proporciona os cuidados e a consistência necessários para o desenvolvimento do "ego", também fornece um conjunto de rótulos e directrizes que permitem ao "ego" estabelecer a sua identidade durante o processo de desenvolvimento.

Assim, uma criança, ao crescer, deve ter um sentimento vitalizador da realidade, a partir da consciência de que o seu modo individual de dominar a experiência, a síntese de seu *ego*, é uma variante bem sucedida de uma identidade grupal e está de acordo com o seu espaço-temporal vital.

É a vida social que proporciona o quadro das trocas afectivas que, desde o começo da vida da criança, vão construindo a sua identidade, através de estruturas culturais, como por exemplo a família, e dos mecanismos que toda sociedade cria para codificar e controlar o quotidiano da vida dos seus membros, como por exemplo a linguagem. Em suma, há uma transferência do "todo social" para cada ser do grupo, desde o começo da vida do indivíduo no grupo. Emerge, assim, a sua identidade grupal que é dele, como uma pessoa, mas que é também a do grupo, através dele.

Nesse sentido, Erikson (1976a) sustenta que as dimensões da identidade se estabelecem num processo localizado no indivíduo e, também, no núcleo central da sua cultura. A análise deste processo deve possibilitar caracterizar essas duas identidades - a do indivíduo e a do grupo, ou sociedade em que o indivíduo está inserido. As dimensões da identidade ajudam-nos a perceber a sua universalidade, porque é um processo localizado no indivíduo e no núcleo da cultura colectiva.

A concepção proposta por Erikson remete-nos a um sujeito que se representa a si mesmo enquanto consciente de si e da/na relação que estabelece com outrem.

É a Erikson que se deve a introdução, nas ciências sociais, da reflexão sistemática sobre as relações entre as identidades pessoal e social (Tap, 1979). A identidade pessoal não é independente do incentivo dos grupos ou dos movimentos sociais, assim como a adesão aos sistemas de valores ou de acção, a maior parte das vezes inconsciente, não é independente de processos ideológicos.

De acordo com Sainsaulieu (1977), este princípio de adesão resulta de um mecanismo complexo de identificação permanente da personalidade ou da discórdia entre os seus diversos universos de aparência e as contradições que daí resultam, projectando o actor social para uma escolha consciente dos meios de defesa da sua identidade (Tap, 1979).

Numa perspectiva etnopsiquiátrica, Devereux (1970) tem um ponto de vista diferente. Considera que a criança à nascença já se revê num quadro de uma cultura que envolve a família e o meio social. É a cultura que exerce influência sobre as pessoas e a personalidade de cada um (Camilleri *et al.*, 1990).

Neste quadro teórico, os diversos factores de identidade não são somente uma representação de si, mas também das modalidades da sua existência, das interpretações que ele faz, e mesmo dos desvios à norma.

De acordo com Devereux (1970) o conceito de identidade deve ser considerado num quadro cultural e num quadro sócio-histórico, em virtude da evolução das sociedades, das instituições e das concepções subjacentes dos quadros teóricos, que evoluem mediante a corrente do século (Camilleri *et al.*, 1990).

Do ponto de vista sociológico, tanto o indivíduo como o grupo são considerados como formados por uma ideologia dominante de uma dada sociedade.

A partir de investigações sobre os grupos minoritários (étnicos ou sexuais) demonstra-se como estes grupos sociais interiorizam uma certa interpretação do lugar que ocupam de tal maneira que não se chegam a aperceber da influência das determinantes sociais sobre os seus destinos individuais.

Na óptica sociológica actual, existe um consenso que supõe que cada indivíduo/grupo pode dispor, sucessivamente ou mesmo simultaneamente, de várias identidades dependentes do contexto histórico, social e cultural onde se situa.

Camilleri *et al.* (1990) propõem as seguintes bases epistemológicas para o estudo actual da identidade:

- a) interacção sobre a génese e a dinâmica da identidade: em cada momento da sua vida o indivíduo constrói-se e reconstrói-se ao mesmo tempo que se define face aos outros e é reconhecido por eles;
- b) perspectiva dinâmica da abordagem: identidade é construída desde os primeiros anos de vida e é um processo que vai integrando as diferentes experiências do indivíduo ao longo da vida; não é, por isso, um processo estável;
- c) aspecto multidimensional e estruturado da identidade: as situações de interacção vividas pelos indivíduos implicam diversas identidades, que não se justapõem, antes se integram numa estrutura mais ou menos coerente e funcional;
- d) unidade diacrónica de um processo evolutivo: caracteriza-se pelo movimento e mudança dentro de um tempo, que permite ao sujeito unidade e continuidade de si e do que é reconhecido pelos outros.

Estas bases constituem um ponto de partida para uma reflexão sobre a ideia de que os indivíduos e os grupos têm uma certa capacidade de acção sobre a escolha do seu grupo de pertença ou de referência, face às clivagens interiores e às contradições institucionais.

2. Teorias e visões sobre a identidade social

Ao recorrermos a algumas teorias e visões sobre a identidade social, fazemo-lo com o intuito de compreender e estudar a construção da identidade das profissionais de educação de infância nos seus percursos formativos. A selecção das teorias prende-se, por isso, com o objecto de estudo. Em linhas gerais, sintetizaremos cada uma das teorias salientando os seus contributos mais directos para o nosso estudo.

Abordaremos o interaccionismo simbólico pelo modo dinâmico e interactivo como esta corrente concebe o processo de construção do *self*. Recorremos à teoria de McCall e Simmons (1978), porque esta evidencia o caminho que os indivíduos percorrem através das relações sociais e das instituições onde se situam, fazendo a distinção entre as identidades social, pessoal e situada; esta última surge-nos como pertinente para dar conta das relações interpessoais nos contextos formativos e de trabalho. Interessam-nos também a teoria da identidade social de Sarbin e Scheibe (1983), que salienta como os deslocamentos na ecologia social contribuem para a promoção ou a degradação do respeito de si e da auto-estima (Lopes, 1999b); e a teoria da identidade social de Henri Tajfel, cujos desenvolvimentos evidenciam o mútuo respeito entre os grupos, de modo a não sacrificar identidades pessoais positivas.

O conceito de representação social (RS) é crucial neste estudo, porque permite dar conta das imagens e das interpretações que o grupo das educadoras de infância atribui a determinadas realidades. As representações são imagens mentais da realidade construídas a partir das experiências de comunicação.

O contributo da teoria de Piaget diz respeito ao modo como se centra na capacidade do indivíduo de se adaptar ao meio e interagir com ele, através da assimilação e da acomodação, enquanto movimentos complementares. Os contributos piagetianos são relevantes em virtude de nos permitirem analisar os modos como as profissionais em estudo se integram nos diferentes contextos.

Um lugar central será dado à teoria da identidade psicossocial de Marisa Zavalloni, teoria de que decorrem o IIP e a entrevista usados na recolha de dados. A identidade psicossocial refere-se a uma estrutura cognitiva ligada ao pensamento representacional, cujo conteúdo e dinâmica emergem da biografia pessoal e da história social. Ela permite analisar a construção da identidade do grupo profissional das educadoras de infância, enquanto afectadas pelos seus percursos, pessoais e/ou profissionais, através das representações que têm de si próprias e das representações dos grupos aos quais pertencem.

2. 1 - Abordagem ao interaccionismo simbólico

No interaccionismo simbólico, a sociedade é um processo dinâmico de acção, e não uma estrutura estável. Os grupos humanos existem em acção e a sociedade “compõem-se de pessoas dentro de uma acção”; a vida em sociedade é “um processo ininterrupto de um conjunto de actividades dos seus membros que fundamenta e define uma estrutura ou uma organização” (Blumer, 1982, citado por Lopes, 2001a:95).

Foi G. H. Mead um dos impulsionadores das teorias do interaccionismo simbólico, principalmente através da sua obra *Mind, Self and Society*, onde se distanciou do paradigma tradicional da psicologia social que defende que é a partir do indivíduo que se explica a experiência social. Mead propõe um novo paradigma que privilegia o mundo social para a compreensão da experiência social, pois o indivíduo consciente e pensante só tem sentido quando integrado num grupo social.

A interacção, considerada como unidade base da comunicação, constitui um dos fenómenos fundamentais no desenvolvimento e vivência dos grupos, contribuindo de forma decisiva para a sua dinâmica e o seu funcionamento próprios. É através da interacção social que os indivíduos aprendem significados e símbolos, e é graças à sua

capacidade de comunicarem usando a linguagem, que se tornam auto-conscientes e capazes de pensamento simbólico.

A intervenção dos actores sociais na construção dos seus processos identitários, em interacção com os seus pares e com outros actores sociais em contextos situacionais, é um dos pressupostos do interaccionismo simbólico. Neste processo, os indivíduos não são objectos passivos, eles fazem parte da construção dos processos sociais, porque os indivíduos só se tornam elementos de uma comunidade com identidade própria quando encontram respostas tanto para si mesmos como para o resto da comunidade.

2. 2 - Teoria de McCall e Simmons

As teorias da interacção que enfatizam o modo como os actores usam os gestos para assinalar e interpretar, evidenciam a comunicação interpessoal. São, por isso, um importante contributo para a nossa investigação, em virtude das profissionais de educação de infância se moverem numa teia de interacções como e com actores sociais em diversos contextos e situações vividas e sentidas, onde as relações sociais são cruciais quer na edificação e consolidação da identidade pessoal, quer na identidade social.

Amélia Lopes (1999b:265) refere que McCall e Simmons ao abordarem a temática identidade e interacções pretendem “mantendo o sabor da vida quotidiana, saber como a pessoa faz o seu caminho através das relações sociais e das instituições, ou seja, como e porquê ela distribui de uma certa forma os seus recursos interaccionais, sabendo-se que essa distribuição depende do que a pessoa leva consigo e encontra ou não nos outros”. A autora diz ainda que, para os mesmos autores, “o ciclo da vida – que consiste em juntar-se a outras pessoas para fazer coisas – é definido como um conjunto de encontros” (*ibid.*).

Os autores situam-se nas ciências sociais para incidirem na interacção social e na linha do interaccionismo simbólico, distinguem entre identidade social, identidade pessoal e identidade situada.

A teoria da identidade de papel, de acordo com Lopes (1999b:266), “é uma teoria da conduta humana colocada na interacção social (...), a interacção tem por base o conflito e define-se como acto. A conduta é definida como uma forma de comportamento que esperamos no homem quando ele está consciente dos comentários que os outros estão a fazer ou poderão fazer sobre as suas acções”.

A identificação de pessoas e coisas situa-se a interacção social, englobando a pessoa enquanto ser identificado e ser que identifica em categorias relacionadas. A

identificação em categorias sociais latas constitui a identidade social e a identificação em categorias únicas constitui a identidade pessoal. Quer a identidade pessoal, quer a identidade social dependem, num certo momento, das relações sociais, mais ou menos estáveis, vividas dentro e fora das instituições de trabalho.

A estrutura social, na teoria da identidade do papel, refere-se a um conjunto de papéis quer convencionais, quer idiossincráticos, que só têm sentido na sua relação com o *self*².

Para Amélia Lopes (1999b:267), parafraseando McCall (1997), a “identidade de papel, identidade social ou ‘máscara’ releva do *self* fenomenal e é definida a partir do princípio do ‘*self* que se olha ao espelho’ de Cooley (1902): a habilidade da pessoa para se ver a si mesma através das reacções dos outros a si e de assim se apreciar ou reagir a si como se de outra pessoa se tratasse (...) é uma visão imaginativa de si própria como se gostava de pensar em si sendo e actuando como ocupante daquele lugar”.

A identidade de papel não é estável, muda à medida que as pessoas e as instituições mudam também, o que acontece na mobilidade profissional, obrigando as profissionais a re-situarem-se. Cada pessoa, ao longo da vida, vai construindo múltiplas identidades (Dubar 1997a).

Na identidade pessoal, o sentimento de unidade e de continuidade do *self* é assegurado através da organização própria da pessoa, das múltiplas identidades que vai assumindo nas sociedades actuais. Daí a sua capacidade de organização e de adaptação serem elementos importantes neste processo identitário.

No processo de organização, e de acordo com Lopes (1999b:268), “as máscaras adaptam-se mutuamente numa espécie de efeito contextual, uma vez que o seu conteúdo semântico contém aspectos convencionais e idiossincráticos, com vista a uma adaptação, mais geral, em relação aos componentes activo e reactivo do *self*. Esta organização pode ser mais ou menos coesa e mais ou menos diferenciada: os padrões podem constituir-se em subpadrões ou associar-se a outros de formas mais ou menos rígidas ou compartimentalizadas”.

O sucesso do processo de socialização depende da consolidação da identidade social, que passa pelo equilíbrio e pela união entre o Eu que interiorizou o espírito do grupo e o Eu que permite afirmar-se pela positiva no grupo (Dubar, 1997b).

² O *self* é constituído por um núcleo mais estrutural e estável e uma periferia mais processual e mutável, e subdivide-se em três dimensões: *self* activo (o I de Mead), *self* reactivo ou de audiência (o Me de Mead) e o *self* fenomenal ou carácter apresentado.

A identidade situada é uma identidade de presença. O indivíduo identifica-se com determinada situação e interage nas diferentes actividades, mediante a sua localização na sociedade.

Segundo McCall e Simmons (1978), referenciados em Lopes (1999b:272), “o estabelecimento de identidade é um processo complexo de ajustamento, contratualização e ‘regateio’ que tem pelo menos duas etapas motivadas por considerações de custo-benefício: a negociação de identidades sociais e a negociação de papéis interactivos. A primeira diz respeito a acordo nas grandes linhas, a segunda a acordo sobre aspectos específicos do carácter apresentado naquela interacção”.

A negociação é um processo que determina quais e quantas identidades podem ser incorporadas pelo indivíduo na situação. O indivíduo tenta reconciliar o seu papel na hierarquia com a hierarquia do outro.

Na continuidade da negociação, o indivíduo procura colocar o outro na sua direcção, e quando pressente que o outro o fará, ele oferece-lhe reforços: “O reforço determinante é a coincidência entre estas implicações expressivas e a identidade do papel de quem as recebe de modo que o acordo vai depender da capacidade de, por processos expressivos, permitir ao outro que ele se sinta ser a pessoa que pensa ser” (Lopes, 1999b:273).

A negociação e a legitimação das identidades baseadas na troca implicam dois tipos de processos: cognitivos e expressivos.

Os processos cognitivos são cobertos e passivos e neles se destacam o *role-taking* e a “improvisação de um papel para o *self*”. Estes processos têm prioridade lógica na compreensão do fluxo da interacção, por se relacionarem com o ajuizamento das identidades reclamadas para a acção. O *role-taking* é importante na apreciação de pessoas e relaciona-se com a atribuição e o papel interactivo, que o indivíduo procura assumir e ver reconhecido num encontro. Na “improvisação de um papel para o *self*”, o indivíduo tenta aproveitar o plano de acção do outro, percebido em termos de estrutura de oportunidade para as suas identidades, e desta forma influencia os seus próprios papéis.

Os processos expressivos são abertos e activos e neles se destacam a “apresentação do *self*” e o *altercasting*. A “apresentação do *self*” “é um processo expressivo pelo qual, controlando cuidadosamente os nossos comportamentos expressivos, tentamos dar ao outro uma imagem do carácter que desejamos assumir na situação” (Lopes, 1999b:276). O *altercasting* “consiste em mostrar por quem tomamos o outro, actuando como se de facto

ele fosse a espécie de pessoa pela qual a tomamos. O objectivo é de facto pôr o outro a actuar de acordo com o papel que lhe distribuímos” (Lopes, 1999b:276).

Contudo, entre a expressão e a impressão existe um longo caminho, na medida em que nem a “apresentação do *self*” nem o *altercasting* aparecem automaticamente, eles apenas mostram ao outro os processos cognitivos, expressando o papel que lhe damos e o papel que damos a nós.

Só pode existir um acordo de trabalho se os processos cognitivos de uma pessoa, no que diz respeito às identidades sociais, não estiverem em grande conflito com os processos expressivos da outra pessoa; se o *altercasting* de um indivíduo não for muito inconsistente com o seu papel improvisado; e se a “apresentação do *self*” não for muito inconsistente com o papel que lhe for imputado pelo outro.

2. 3 - Teoria da identidade social de Sarbin e Scheibe

Esta teoria salienta a mobilidade social associada ao sistema concorrencial que permite ao indivíduo utilizar estratégias que promovam a sua ascensão ou a sua decadência social, o que implicará uma reorganização nas avaliações que faz de si, com impacto no respeito por si e na auto-estima. Tudo depende dos tipos de articulação entre o grupo de origem, o grupo actual e o grupo de referência, que terão impacto na adesão ao grupo ou no seu abandono, real ou imaginário.

Os autores falam de “trans-avaliação”, enquanto reorganização das valorizações que a pessoa faz de si, decorrentes do seu deslocamento na ecologia social (sistema de papéis).

Quando os indivíduos reivindicam valor para si, isso significa que o seu auto-conceito e a sua identidade pessoal estão em causa. Neste sentido, “a identidade social é uma parte do Self e representa as cognições formadas durante os deslocamentos do indivíduo no seio da ecologia social” (Lopes, 1999b:217). A identidade social engloba três dimensões: o estatuto – noção cognitiva a que correspondem as expectativas relativas à posição do indivíduo na estrutura social; o valor – refere-se ao papel que coloca o indivíduo no estatuto; e a implicação – refere-se à importância do papel para a pessoa visada, a qual se manifesta em termos de saliência de papel: tempo e espaço utilizados pelo indivíduo no papel e força de investimento da tomada do papel.

Para Sarbin e Sheibe, citados por Lopes (1999b:217), “a organização social deve fornecer oportunidades de respeito e de auto-estima”.

2. 4 - Teoria de identidade social de Henri Tajfel

A teoria de identidade social (TIS), concebida por Tajfel (1982), realça a preocupação em distinguir as relações intergrupos das relações interpessoais e em relacionar as primeiras com a mudança social.

De acordo com este autor, os indivíduos perseguem uma imagem positiva de si, através da conquista de uma identidade social positiva, sendo a identidade social a parte do conceito de si inerente à pertença a grupos sociais. Neste sentido, segundo Turner e Oakes (1986), referenciados por Lopes (1999b:219), “a identidade social diz respeito aos aspectos do auto-conceito de uma pessoa baseados na sua pertença a um grupo com as suas valorizações e noções associadas e correlatos psicológicos”.

A identidade social é positiva quando, nas comparações com o grupo alheio, o grupo próprio sai favorecido. Se a identidade social é negativa, os indivíduos tendem a utilizar estratégias de mobilidade social e de mudança social, com o objectivo de a melhorar.

Deschamps (1980:42) refere alguns pressupostos fundamentais da TIS de Tajfel:

- “a identidade social pressupõe que os indivíduos tenham interiorizado a pertença ao grupo, ou seja, que se tenha efectuado identificação ao grupo;
- a situação social deve permitir comparações entre os grupos;
- um grupo de pertença só é comparável de forma prevista na TIS em relação a grupos pertinentes”.

Quando assim é, e a identidade social é desvalorizada, os indivíduos utilizam, para além da estratégia individual de mobilidade social, estratégias de mudança social.

Estas podem ser de dois tipos: de competição social – as relações intergrupos são competitivas quanto ao estatuto; e de criatividade social – a identidade social afirma-se através de processos diferentes dos típicos do *status quo*.

Deste modo, a competição intergrupos é uma estratégia de mudança social que emerge quando há identificação ao grupo, quando os grupos em causa são mutuamente pertinentes, quando a situação social é comparativa e quando não se tentam alternativas ao *status quo*.

A TIS de Tajfel (1983) é válida no que diz respeito às compensações intrínsecas inerentes às qualidades do grupo próprio, para grupos dominados, e em situações em que os estatutos são percebidos como instáveis.

Segundo Emler e Hopkins (1990), citados por Lopes (1999b:220), “as ênfases, quer na competição entre grupos nas relações sociais, quer nas estratégias de mobilidade social, quer na auto-estima como mecanismo psicológico explicativo maior decorrem de toda uma concepção de sociedade”. Enquanto a sociedade se organizar em bons e maus (bipolarizar-se em categorias), a comparação social estará presente. Essa grelha social não contempla a dimensão da diversidade, que permitiria aceitar os indivíduos com as suas características próprias, tal como são.

2. 5 - Representações sociais

Moscovici, ao criar a noção de representação social (RS), refere-se à sua relação com a sociedade ocidental contemporânea, caracterizada pela intensidade e fluidez da comunicação, pelo desenvolvimento científico, pelo pluralismo e mobilidade social; com ela “propõe compreender não a tradição mas a inovação, não a vida social já feita mas a vida social a fazer-se” (Moscovici, 1988:219).

Durkheim conceptualizava a representação colectiva, nas sociedades tradicionais como conhecimento popular, enquanto que Moscovici admite a existência de reciprocidade entre a imagem e a significação; a imagem é sempre reenviada a uma rede de significação mais vasta, e vice-versa, acentuando o carácter dinâmico e móvel das representações sociais partilhadas nas sociedades ocidentais contemporâneas.

A teoria das representações sociais enfatiza o aspecto cognitivo da vida social. As RS, embora partilhadas por grupos, não coincidem com as categorias sociais pré-existent, e são modificáveis pelos mesmos grupos. A função cognitiva das representações sociais é acolher a novidade, ordenando o meio e facilitando a comunicação. Para Jodelet (1986), as representações sociais situam-nos no ponto onde se intersectam o psicológico e o social, que formam um conjunto de significados e de referências que permitem ao indivíduo interpretar o que acontece e compreender a realidade concreta da vida social.

A formação das representações sociais faz-se através dos processos de objectivação e de ancoragem. O processo de objectivação corresponde a uma operação imagética estruturante tendente a tornar concreto o abstracto e desenvolve-se em três fases: selecção e descontextualização dos elementos da teoria (construção selectiva); formação de um núcleo figurativo (esquematização estruturante) e naturalização. Segundo Jodelet (1989), citada por Lopes (1993a:178), “o processo de objectivação permite concluir que os

processos cognitivos são mobilizados por condições normativas de interesse vital para grupos e indivíduos; de facto, a construção selectiva a que, através dele, procede o pensamento social subordina-se a valores sociais: seleccionam-se os elementos que, mais salientes em termos de referências ideológicas e culturais, têm uma ressonância existencial”.

O processo de ancoragem integra o objecto representado no quadro de pensamento pré-existente, transformando-o; simultaneamente enraíza socialmente a representação, dando-lhe uma significação e uma utilidade no mundo social. Este processo articula três funções das representações sociais: integração cognitiva da novidade, interpretação da realidade e orientação de condutas e relações sociais.

Os processos de objectivação e de ancoragem não podem deixar de ser solidários com os sistemas de crenças e atitudes pré-existent. De acordo com Moscovici (1988:225), o objectivo das representações sociais é “saber como se cria informação nova, não com base em constructos hipotéticos mas com base nos conteúdos e na estrutura do pensamento social e nas relações com a memória”. A sua preocupação principal, na teoria das representações sociais, incide na relação entre a comunicação e o pensamento, que determinará a união entre a psicologia humana e as tendências culturais e sociais da sociedade moderna. Deste modo, estabelece relações com a fenomenologia, etnometodologia e com o interaccionismo simbólico. O autor desenvolveu a investigação e teorias assentes na componente cognitiva da vida social, onde as pessoas partilham uma dada representação social sobre um determinado objecto social.

Para Moscovici (1988), as nossas imagens sobre o mundo social não são apenas um reflexo dos acontecimentos do mundo social; o autor salienta que os mesmos acontecimentos do mundo social podem ser os reflexos e os produtos das nossas imagens do mundo social. Neste sentido, Moscovici (1988) quer que o estudo das representações sociais incida sobre o relacionamento dos conteúdos e processos de pensamento ligando-os à cultura, para que seja assegurada a sua validação ecológica.

Doise (1986), citada por Lopes (1993a:175), define as representações sociais como “princípios geradores de tomadas de posição ligadas às inserções específicas num conjunto de relações sociais organizando os processos simbólicos que intervêm nestas relações”.

Quando se afirma que a experiência pessoal facilita a adaptação a novas situações é porque a percepção conduz a uma representação mental (ou imagem) da realidade observada. Portanto, cada indivíduo guarda na memória um repertório de representações mentais – de objectos, de acontecimentos, de pessoas, de comportamentos e situações –

que aumenta à medida que se alarga a experiência perceptiva. E são estas imagens – instrumentos cognitivos – que orientam o sujeito em novos actos de percepção, nas atitudes e nas interacções.

As representações sociais são pontos de referência através dos quais uma pessoa comunica com outrem, permitindo-lhe situar-se e situar o seu mundo, fornecendo-lhes interpretações particulares do mundo social e físico.

2. 6 - Contributo piagetiano para a noção de identidade social

Piaget (1977) preocupou-se com “o sujeito epistémico”, ou seja, com o estudo dos processos de pensamento, desde a infância até à idade adulta. Isto numa visão relacional onde o indivíduo vive num processo activo de contínua interacção. O autor procurou, assim, entender os mecanismos mentais que o sujeito utiliza nas diferentes etapas da vida para perceber o mundo em que vive. A capacidade de o indivíduo se adaptar ao meio depende do conhecimento que possui da realidade permitindo-lhe assim um equilíbrio interno.

Na sua obra de epistemologia genética, Piaget desenvolveu conceitos que permitem perceber como o conhecimento se desenvolve desde as estruturas mentais do recém-nascido até ao pensamento lógico-formal do adolescente e do adulto: os conceitos de hereditariedade, adaptação, esquema e equilíbrio. Em relação à hereditariedade, Piaget defende que a inteligência não se herda, herdamos sim um organismo que vai evoluindo através do contacto com o meio ambiente. É desta interacção organismo – meio ambiente que resultam determinadas estruturas cognitivas que irão funcionar de modo semelhante durante todo o ciclo de vida do sujeito. Em relação à adaptação, Piaget defende que o conhecimento possibilita novas formas de interacção com o ambiente, proporcionando uma adaptação cada vez mais completa e eficiente. O esquema é uma unidade estrutural básica de pensamento ou acção que corresponde à estrutura biológica que muda e se adapta.

Para Piaget (1977), o processo de desenvolvimento do indivíduo faz-se através das interacções activas com o meio, onde o equilíbrio se faz com o desequilíbrio, produzindo estruturas variáveis e formas de organização da actividade mental. Estas estruturas englobam uma componente cognitiva e afectiva e o seu desenvolvimento tem duas dimensões: a individual e a social. Piaget definiu, assim, o desenvolvimento como uma construção activa de adaptação a formas mentais e sociais cada vez mais complexas.

Esta adaptação, em cada estágio, é concebida pela articulação entre dois movimentos complementares: a assimilação – na incorporação de coisas e pessoas externas nas estruturas já construídas – e a acomodação – reajustamento das estruturas em função das ocorrências exteriores; pela acomodação modificam-se estruturas antigas com vista à solução de um novo problema de ajustamento a uma nova situação, adaptando-se o indivíduo à nova exigência da realidade.

O desenvolvimento mental processa-se por uma sucessão de estádios a que correspondem formas de equilíbrio progressivamente superiores; a cada um correspondem diferentes modalidades de relação e de raciocínio moral. No seu processo desenvolvimental, Piaget (1977) evidencia a reciprocidade entre estruturas mentais e entre lógicas e acções morais.

Neste sentido, o desenvolvimento do indivíduo é também um processo de construção interior que passa pela consciência e pela adopção voluntária e autónoma de atitudes e regras sociais. Piaget denomina este processo de moral da cooperação (respeito mútuo por opção).

Para Durkheim e Piaget, a “socialização é uma educação moral” (Dubar, 1997a: 22). Mas enquanto que para Durkheim se trata de um processo unilateral de transmissão (sociedade – indivíduo), para Piaget esse processo é mútuo, porque o sujeito é activo, interage com o grupo social, descobre outros pontos de vista, é capaz de entrar em conflito com o grupo e desta forma desenvolver uma influência que é mútua (sociedade – indivíduo; indivíduo – sociedade).

Nesta perspectiva, o indivíduo é considerado como um actor na realidade social, com um papel activo e autónomo no seu processo de socialização. Deste modo, para Piaget (1932), citado por Dubar (1997a:22), a socialização é “uma construção sempre activa e até interactiva de novas ‘regras de jogo’, implicando o desenvolvimento autónomo da ‘noção de justiça’ e a substituição de ‘regras de constrangimento’ pelas ‘regras de cooperação’”.

Piaget (1964, referido em Dubar, 1997) considera o processo de socialização como uma “passagem da submissão à ordem social para a autonomia pessoal através da cooperação voluntária” (Dubar, 1997a:20). É aqui que reside a diferença da concepção durkheimiana sobre este conceito.

Para Piaget, a passagem do constrangimento à cooperação é uma dinâmica que faz parte, não só do desenvolvimento moral da criança, como também da própria evolução da sociedade.

Neste contexto, podemos constatar que os fenómenos sociais têm conduzido os indivíduos, nas sociedades modernas, para uma emancipação e igualização gradual. Isto explica a passagem do conformismo e das regras de constrangimento, características das sociedades pré-industriais, para a autonomia e as regras de cooperação, que caracterizam as sociedades industriais (Dubar, 1997a).

A sociedade actual, caracterizada pela democracia, não aceita as normas como uma emanção de uma vontade transcendente, mas antes como produto da autonomia e da vontade colectiva. Esta passagem, para Piaget (1932, referido em Dubar, 1997), significa uma evolução intelectual e moral na sociedade, pelo que, neste contexto, se pode dizer que “a socialização torna-se, assim, cada vez mais voluntária” (Dubar, 1997a:23).

3. Identidades profissionais

A identidade profissional é uma noção complexa, uma vez que reúne e interliga questões individuais, contextuais e profissionais. Torna-se pertinente, para o nosso estudo abordar os processos de construção de identidade que reflectem os processos de socialização profissional de cada indivíduo que interage num determinado contexto institucional.

A noção de construção da identidade tem subjacente as abordagens culturais e funcionais da socialização e a construção social da realidade. Nas primeiras, o indivíduo “socializa-se, interiorizando valores, normas, disposições que o tornam um ser socialmente identificável, (...) e a unidade do mundo social impõe a todos os membros das sociedades modernas a sua lógica de maximização dos interesses materiais e simbólicos” (Dubar, 1997a:79). Nas segundas, a lógica assenta na heterogeneidade das acções dos indivíduos, onde a interacção e a incerteza são colocadas no seio da realidade social.

Dubar (1997a:105) refere-se à identidade como “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constróem os indivíduos e definem as instituições”.

Berger e Luckman (1999), apoiados em Mead, apelam a uma distinção entre socialização primária e secundária.

Para expor sobre a socialização primária, os autores utilizam a problemática dos saberes (apoiados na corrente fenomenológica de Schutz) e definem a socialização como imersão dos indivíduos naquilo que chama “mundo vivido”, o qual é, simultaneamente, um

“universo simbólico e cultural” e um “saber sobre este mundo” (Berger e Luckman, 1999:140). É a incorporação deste “saber de base” – que a criança adquire no mundo social, através da aprendizagem da linguagem, e que assegura a posse “subjectiva de um eu e de um mundo” (Berger e Luckman, 1999:142) – que constitui o processo essencial da socialização primária. As relações que se estabelecem entre o mundo social da família e o universo institucional da escola, apoiadas nos saberes de base, constituem os campos semânticos que categorizam as situações e programas que permitem a construção e a antecipação das condutas sociais.

A socialização primária implica mais do que a pura aprendizagem cognitiva. Ela ocorre em situações de elevado grau de emoção. É a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e através da qual se torna membro da sociedade. Em Dubar (1997a:95), “a chave essencial de compreensão dos mecanismos e dos resultados da socialização primária é, assim, a valorização que é feita dos diferentes saberes possuídos pelos diferentes adultos ‘socializadores’ e das relações que estabelecem com os diversos socializados”.

Segundo Berger e Luckman (1999:145), a socialização secundária não é uma simples reprodução dos mecanismos da socialização primária e assenta numa dupla hipótese: “a socialização nunca é completamente conseguida” e “a socialização nunca é totalmente acabada”. A socialização secundária é então definida como “interiorização de submundos institucionais especializados e aquisição de saberes específicos – saberes profissionais – e de papéis directa ou indirectamente enraizados na divisão do trabalho”. Estes submundos interiorizados na socialização secundária são, em geral, realidades parciais em contraste com o “mundo-base” adquirido na socialização primária. Eles são, também, realidades mais ou menos coerentes e caracterizadas por componentes normativos e afectivos assim como cognitivos (Berger e Luckman, 1999:146).

A relação entre a socialização primária – saberes de base – e a socialização secundária – saberes profissionais – pode-se desenvolver entre dois percursos. Num existe um prolongamento da socialização primária pela socialização secundária, onde os conteúdos são comuns com o mundo vivido. No outro existe uma ruptura com a socialização primária. Neste caso, há vários “choques biográficos para desintegrar a sólida realidade interiorizada durante a primeira infância” (Berger e Luckman, 1999:150). Sendo assim, a socialização secundária implica uma mudança de mundo e uma mudança de identidade cujo sucesso depende de determinadas condições:

- “disjunção entre identidade virtual e identidade real (Goffman, 1963);

- técnicas especiais que assegurem uma forte identificação (e compromisso pessoal) à actividade;
- um processo de iniciação, com implicação dos socializadores permitindo ao indivíduo mudar de 'casa';
- acção contínua de um 'aparelho de conversação' que permita a 'transformação do mundo vivido pela transformação da linguagem';
- existência de um 'laboratório de transformação' ('estrutura de plausibilidade' ou instituição mediadora) permitindo a conservação de uma parte da identidade antiga ao longo da identificação a outros significativos novos, percebidos como legítimos" (Dubar, 1997a:96; Lopes, 1999a).

Quando a ruptura é evidente, assiste-se a uma transformação da identidade e esta depende da articulação durável de um aparelho de legitimação e da reinterpretação da biografia passada, em torno de uma estrutura do tipo "antes pensava que... agora penso que", o que pressupõe que o trabalho biográfico possa inscrever-se no quadro de um aparelho de conversação, ele mesmo inserido numa estrutura legitimadora de plausibilidade.

A socialização secundária pode permitir construir uma identidade mais satisfatória, mais consistente, quando a socialização primária não foi conseguida, quando esta, por exemplo, sofreu acidentes biográficos. Quando a socialização primária foi bem sucedida, as novas disponibilidades fragilizam as identificações anteriores e acompanham-se da tomada de consciência da diversidade dos mundos.

A relação entre sucesso da socialização secundária e condições da socialização primária não é totalmente independente porque a socialização secundária nunca apaga a identidade construída na socialização primária. As relações entre a identidade geral oriunda da socialização primária e as identidades especializadas construídas, desconstruídas e reconstruídas no percurso da socialização secundária permitem a construção social da realidade numa perspectiva de mudança social e não somente de reprodução da ordem social.

Esta construção de um mundo específico e de transformação de uma identidade especializada baseia-se na articulação entre acção instrumental e acção comunicacional, provocando crises de legitimidade dos diversos saberes.

A mudança social poderá criar conflitos sociais que opõem grupos sociais, orientados pela acção instrumental e/ou pela acção comunicacional, inspirados por interesses estratégicos e/ou pelas suas identidades culturais. Cabe, assim, à socialização

secundária construir “outros mundos para além daqueles que foram interiorizados na infância, que serão o sucesso da mudança social não reprodutora” (Dubar, 1997a:99). É nesta construção de outros mundos, de outras actividades especializadas, que situamos as identidades profissionais.

Para Dubar (1997a) a identidade profissional é uma articulação entre duas transacções: uma transacção interna ao indivíduo (identidade para si, onde se destacam os mecanismos de identificação – o tipo de homem ou de mulher que se quer ser) e uma transacção externa entre o indivíduo e as instituições com as quais ele entra em interacção (identidade para o outro, onde se destacam os mecanismos de atribuição – o estilo de homem ou mulher que se é para outros). Estas duas identidades, embora sejam inseparáveis, têm uma articulação problemática.

Na identificação, as trajectórias sociais reflectem as histórias que os actores contam sobre aquilo que são, pelas quais constróem a identidade para si, a que Goffman chama “identidades sociais reais”. As categorias, sendo subjectivas, são legítimas para o próprio indivíduo e para o grupo de pertença. Na atribuição, são utilizadas as categorias legítimas nos lugares onde os actores estão implicados. Estas identidades atribuídas pelas instituições e pelos agentes directamente em interacção com o indivíduo são designadas por Goffman “identidades sociais virtuais”.

Quando não há acordo entre a identidade social “virtual” e a identidade social “real”, é necessário recorrer a estratégias identitárias, a fim de reduzir o desvio entre as duas identidades. As estratégias identitárias podem tomar-se mediante uma transacção externa (objectiva, relacional) entre o indivíduo e os outros significativos tentando acomodar a identidade para si à identidade para o outro, ou mediante uma transacção interna (subjectiva, biográfica) ao indivíduo entre a necessidade de salvaguardar uma parte das suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas), tentando assimilar a identidade para o outro à identidade para si.

A chave do processo de construção de identidades sociais situa-se na articulação entre as duas transacções, ou seja, na articulação entre os sistemas de acção que propõem identidades virtuais e as trajectórias vividas no interior das quais se forjam as identidades reais a que aderem os indivíduos. A construção da identidade, na transacção subjectiva, pode analisar-se em termos de ruptura, que implica conversões subjectivas, ou em termos de continuidade entre identidade herdada e identidade visada. Na transacção objectiva, a

construção da identidade pode analisar-se em termos de confrontação entre as procuras e as ofertas entre identidade virtual e identidade real.

De acordo com Dubar (1997a:110), “não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade”; daí a pertinência da articulação destes dois processos.

Os dois processos utilizam as categorias socialmente disponíveis de classificação (esquemas de tipificação) que servem para identificar os outros e para identificação própria. Estas categorias variam com o tempo histórico e com a biografia do indivíduo, são sempre em número limitado, dada a tipificação inerente ao saber social, só podem ser identificadas através da análise empírica, e a sua legitimidade surge nos campos sociais onde as categorias são construídas e reconstruídas.

3. 1 - Transacção biográfica – um processo identitário

Dubar (1997a:113), parafraseando Laing e Mead, sugere que "se aprendemos a ser o que nos dizem que somos, então nós devemos construir através de todas as relações face a face, todas as identificações com o outro significativo e depois com o Outro Generalizado, adquirindo um saber sobre o que nós somos no mais profundo de nós".

Dentro deste processo, desenrolam-se, desde a infância à adolescência e ao longo de toda a vida, as nossas estratégias identitárias, entre a nossa identidade para o outro (conferida) e a nossa identidade para si (construída), e também entre a nossa identidade herdada e a nossa identidade visada.

Em Dubar (1997a), a construção das categorias sociais que adquiram legitimidade (trabalho, formação, emprego) constituem os domínios das identificações sociais dos próprios indivíduos. Estas categorias são marcadas pela continuidade inter e intra geracional, ou por rupturas de qualquer natureza que implicam o retomar de identidades adquiridas ou construídas. Daí o seu carácter mutável quer pela idade de vida, quer pelas esferas de actividade de um mesmo indivíduo.

Na identidade para si, e de acordo com Lopes (1999b:288), “incluem-se as relações precoces formadoras da primeira identidade (constrói-se sempre na relação com a mãe ou substituta/o), determinante nos sentimentos básicos da identidade e correlativos da ‘força do eu’, e também toda a restante história de identificações com professores e colegas, parentes e amigos, nos domínios escolar, profissional, familiar e social em geral”.

A identidade profissional de base constrói-se não só a partir de uma identidade no trabalho, mas sobre uma trajectória de emprego, uma projecção de si no futuro, uma construção pessoal de uma estratégia identitária que põe em jogo a imagem do eu, a apreciação das suas capacidades, e a realização dos desejos. A identidade profissional não é definitiva. É marcada pelas transformações que ocorrem no mundo laboral, pela incerteza e pela dúvida.

3. 2 - Transação objectiva – outro processo identitário

Em Dubar (1997a:118), “a transação objectiva entre os indivíduos é aquela que se organiza à volta do reconhecimento e do não reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que se constituem em núcleos duros das identidades reivindicadas”.

A transação objectiva é uma confrontação entre os pedidos (dos indivíduos portadores de desejos de identificação) de reconhecimento e as ofertas (das instituições que oferecem estatutos e formas diferenciadas de reconhecimento) de identidades possíveis, que prevê a redefinição do processo de categorização pelo qual se constróem as identidades oferecidas ao indivíduo. Essa redefinição, segundo Lopes (1999b:289), “depende de uma negociação verdadeira entre os que ‘pedem identidade visada’ em situação de abertura e os que ‘oferecem identidade virtual’ em situação de incerteza. Esta negociação identitária – que supõe redefinição de critérios, de condições e de competências associadas às identidades oferecidas – implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e uma questão importantes da dinâmica das identidades”.

Para Sainsaulieu (1985), citado por Dubar (1997a:115), a identidade situa-se na “experiência relacional e social do poder, onde as relações de trabalho são o lugar onde se experimenta o confronto dos desejos de reconhecimento num contexto de acesso desigual, movediço e complexo”. Nesta sequência, a identidade, para o autor, é um processo relacional de investimento do eu que significa mais que um processo biográfico de construção do eu. Nesta transacção, a noção “actor do eu” leva-nos a um investimento em relações duráveis que se poderão verificar na análise das situações de trabalho e dos sistemas sociais.

Dubar (1997a:115), a partir de Sainsaulieu, distingue três dimensões identitárias pertinentes para a transacção objectiva:

- “o campo de investimento (‘acesso ao poder’) permite distinguir os tipos que implicam um investimento no trabalho (modelos ‘negociador’ e ‘promocional’ e, em menor grau, de ‘afinidade’), do tipo que se caracteriza por um acesso ao poder fora do trabalho (modelo de ‘refúgio’) e do tipo associado a um não-acesso a nenhum destes dois campos (modelo de ‘fusão’);
- as normas de comportamento relacional são designadas da seguinte forma: individualismo (modelo de ‘refúgio’), unanimismo (modelo de ‘fusão’), solidariedade e rivalidade democráticas (modelo ‘negociador’), separatismo (modelo de ‘afinidade’) e integração e submissão (modelo ‘promocional’);
- os valores provindos do trabalho são os seguintes: económico (a pessoa dos chefes) para os de ‘refúgio’, estatutário (a regra e também a massa) para os de ‘fusão’, a criatividade (a profissão mas também o perito) para os ‘negociadores’, as pessoas (do chefe e dos colegas) para os de ‘afinidade’ e um misto dos valores precedentes (a regra e pessoa dos chefes) para os ‘promovidos’”.

O autor (*ibid.*) apoiado no trabalho de Sainsaulieu sobre os modelos relacionais – que se baseiam nas coerências entre as lógicas de actores no trabalho e normas relacionais –, esquematizou, num espaço ortogonal, as posições identitárias, estruturadas pela dupla posição individual/colectivo e oposição/aliança, a saber:

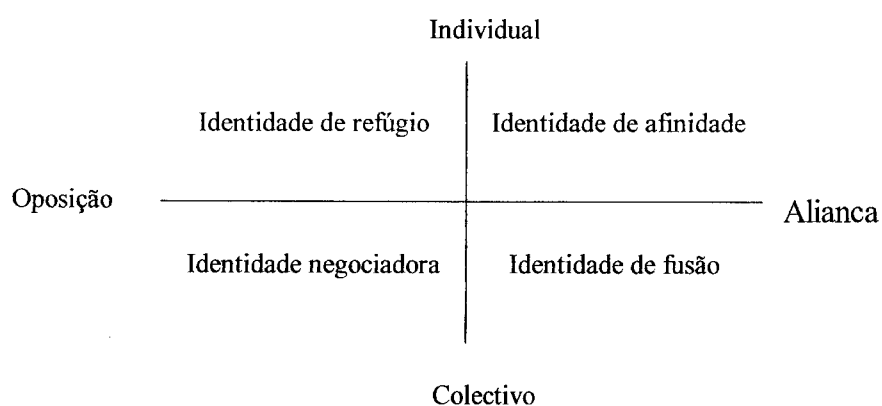


Figura 1 – Tipos identitários ou modelos relacionais

Um dos objectivos da transacção relacional é poder jogar com diferentes espaços, negociar os investimentos e gerir as suas pertenças, nos lugares onde o indivíduo é reconhecido.

A transacção relacional (externa, objectiva) e a transacção biográfica (interna, subjectiva) complementam-se e articulam-se na construção de uma identidade reconhecida e socialmente legitimada.

3. 3 - As formas identitárias

A transacção subjectiva é o processo biográfico definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias, acessíveis e valorizantes, oferecidas pelas instituições sucessivas: família, escola, mercado de trabalho, empresa... (numa perspectiva diacrónica). Esta transacção pode conduzir a uma continuidade entre identidade herdada e identidade visada ou a uma ruptura entre a diferença do eu oriunda da trajectória anterior e a projecção do eu no futuro.

A transacção objectiva é o processo relacional, considerando reconhecimento, num dado momento e no seio de um espaço determinado de legitimação, das identidades associados aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de acção (numa perspectiva sincrónica). Esta transacção pode conduzir a um reconhecimento social ou a um não reconhecimento.

As formas sociais resultantes da articulação destes dois processos constituem a matriz das categorias que estruturam a temporalidade das trajectórias sociais: continuidade/ruptura e/ou estabilidade/mobilidade – e o espaço das posições sociais – dentro/fora do emprego e/ou alto/baixo.

Por conseguinte, a identidade social não é transmitida de geração em geração, como se defende na perspectiva durkheimiana, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração anterior e também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições onde os indivíduos interagem ao longo do seu ciclo vital.

Assim, as formas identitárias situam-se no cruzamento ortogonal de dois eixos correspondentes às duas transacções, enquanto “resultados de compromissos interiores entre identidade herdada e identidade visada, mas também de negociações exteriores entre identidade atribuída pelo outro e identidade incorporada para si” (Lopes, 1999b: 296).

Deste esquema, resultam quatro formas identitárias, associadas a um tipo de saber específico, que estruturam lógicas de acção:

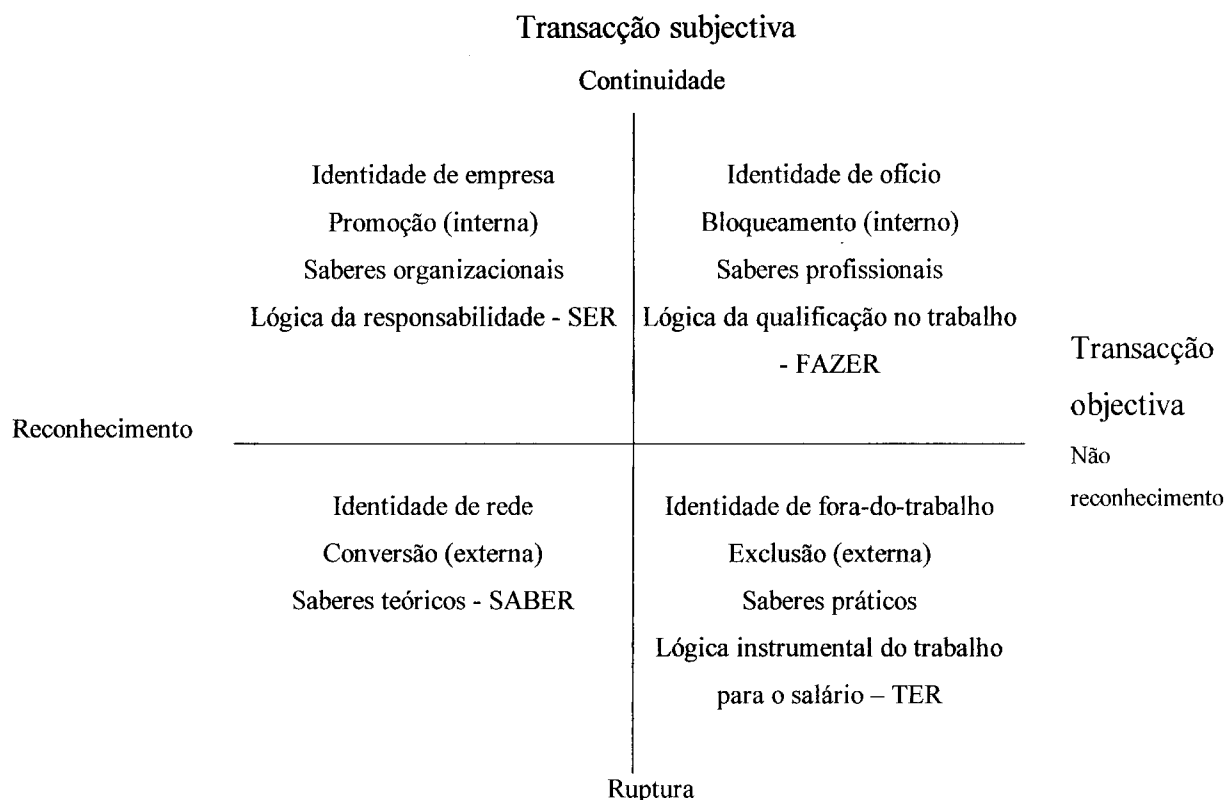


Figura 2 – Os quatro processos identitários típicos

Para Dubar (1997a), as quatro identidades profissionais típicas não são construídas *a priori*, mas a partir de combinações de variáveis, dimensões ou atributos privilegiados, elas têm a sua raiz na esfera sócio-profissional mas não se reduzem a identidades no trabalho, correspondem a trajetórias sociais diferentes.

As quatro identidades profissionais típicas contêm as categorias oficiais, as posições nos espaços escolares e sócio-profissionais, mas não se resumem a categorias sociais. Elas são vividas pelos indivíduos, com intensidade, e repercutem tanto as definições como as etiquetas feitas pelos outros.

Na transacção subjectiva, a identidade pode construir-se através da continuidade ou da ruptura. Através da continuidade, as identidades construídas implicam “um espaço potencialmente unificado de realização”: um espaço de tipo profissional (identidade de ofício) ou de tipo organizacional (identidade de empresa). No primeiro caso, o espaço implica reconhecimento de “profissionalidades”; no segundo caso, o espaço implica reconhecimento de “responsabilidades”. As identidades construídas por ruptura implicam uma dualidade entre dois espaços (o do passado e o do futuro); o encontro da identidade precisa de mudar de espaço. A identidade pode ser desvalorizada ou sobrevalorizada em relação à identidade anterior (Dubar, 1997a; Lopes, 2001a).

Na transacção relacional, o reconhecimento existe numa “instituição que legitima a identidade visada pelo indivíduo”; o não reconhecimento implica que “o futuro da instituição não coincide com o futuro do indivíduo, quer este futuro se tenha construído em continuidade, quer em ruptura com o passado” (Dubar, 1997a:236).

Para Dubar (1997a:237), “cada configuração identitária implica uma relação com o espaço social e uma redistribuição dos subespaços que o estruturam. Estes subespaços constituem sistemas de emprego no seio dos quais os indivíduos desenrolam a sua trajectória ao longo de vias reais ou virtuais: vias de empresa, de ofício, de rede ou de exclusão”.

O autor desenha, ainda, tipos de temporalidades profissionais onde: a identidade de rede corresponderia à formação profissional inicial; a identidade de ofício à consolidação progressiva de qualificações; a identidade de empresa ao reconhecimento de uma identidade com mestria; e a identidade de fora-de-trabalho ao envelhecimento da identidade e da passagem à reforma.

As diferentes formas identitárias que se podem encontrar dentro de um mesmo grupo profissional ilustram as combinações possíveis entre aquelas categorias, o que justifica que cada vez seja mais difícil conceber a vida profissional como um padrão em que a ocupação de um mesmo emprego e a realização das mesmas tarefas, nos mesmos contextos, em toda a vida activa, seja igual para todos os membros.

4. Ego-ecologia e identidade psicossocial de Marisa Zavalloni

Para situarmos o nosso estudo nesta metodologia decidimos fazer uma breve incursão teórica sobre a conceptualização da ego-ecologia, que nos permite ter uma visão sobre o porquê da sua escolha.

A ego-ecologia é um domínio empírico de uma psicologia social sistémica, que é interdisciplinar com a antropologia, a sociologia, a psicologia e a filosofia.

Considera-se que o indivíduo é social, não só em consequência de contingências exteriores, mas também em consequência de uma necessidade íntima. Ele situa-se na ecologia social enquanto membro de uma diversidade de pertenças sociais.

Deste modo, a ego-ecologia afasta-se das tradicionais teorias que se esquecem de compreender e explicar como os pensamentos, os sentimentos e os comportamentos de interacção dos seres humanos são influenciados por um Outro real, imaginário ou implícito e como esse Outro é igualmente influenciado. Nesta perspectiva, a ego-ecologia insere-se

numa psicologia social que situa o indivíduo numa sociedade marcada pela diversidade de valores e ideologias, diversidade que o leva a re-situar-se perante as suas escolhas, inseridas numa acção colectiva.

Salienta-se a importância da psicologia social, que concebe a identidade social como integradora da dimensão social com a dimensão pessoal do indivíduo. Na sociologia, a identidade social é uma extensão das noções de normas e valores sobre os papéis (de género, profissional ...). Estas normas e valores permitem, segundo a concepção sociológica, a integração do indivíduo no sistema social.

Zavalloni e Louis-Guérin (1984) enfatizam a fenomenologia, na medida em que esta dá valor à subjectividade na construção da realidade. Na fenomenologia a análise da identidade psicossocial permite perceber a história individual a partir da visão histórica e social da vida quotidiana. Contudo, os autores criticam Schutz por não elaborar a estrutura interna de articulação entre o social e o psicológico na construção da realidade.

Dubet (1994), parafraseando Schutz, refere que a sociologia do quotidiano não pretende estudar os costumes mas apenas construir uma sociologia da experiência subjectiva da vida, do “sentido comum”, uma sociologia do conhecimento vulgar dos membros de uma sociedade. Schutz preocupa-se com os indivíduos da sociedade de uma forma racional sem articulação entre a vontade de uns e os interesses de outros.

Zavalloni e Louis-Guérin (*ibid.*) criticam-no, ainda, pela ausência de método para explorar o conteúdo e a dinâmica das construções da realidade. Schutz objectiva a experiência dos membros da sociedade por meio da linguagem e das categorias de organização da realidade, através da actividade de tipificação de situações quotidianas e das interacções: “O actor interpreta o mundo e a sua própria história nas categorias que lhe preexistem, as dos papéis e das instituições definidas como maneiras de organizar a realidade” (Dubet, 1994:81). Schutz não fala de auto-conceito do indivíduo, apenas evidencia o tipo de trajectória onde o “mundo do indivíduo e a sua definição provêm da sua subjectividade estruturada e sedimentada de forma única” (Lopes, 2001a:49).

Segundo Zavalloni e Louis-Guérin (1984) a tradição sociológica limita-se a identificar os temas e as dimensões de análise de acção social – onde a identidade social é uma extensão de noções de normas e valores sobre os papéis que permitem ao indivíduo a sua integração no sistema social. A autora critica esta corrente por não valorizar os mecanismos cognitivos e afectivos que intervêm na adopção das normas e dos valores, que são elementos constitutivos essenciais da identidade social.

Os mesmos autores consideram positivo na psicologia o contributo de Erikson, em virtude de ele defender que as dimensões psicológicas devem ser articuladas com as dimensões sócio-históricas, obtendo-se uma visão cultural e social da identidade. No entanto, Erikson não define qual o processo para esta articulação, nem se questiona sobre as questões da multiculturalidade. Consideram também positivo o contributo de Sarbin e Scheibe (1983) para conceber a identidade social. Amélia Lopes (2001a:130), referindo-se a estes autores, afirma que a ecologia social é vista “como sistema de papéis e que aí se postula que a sobrevivência da pessoa depende da sua capacidade de se colocar adequadamente nas suas ecologias (...)”. Neste processo de localização questionam-se as pertenças através das respostas à pergunta “Quem sou eu?” aliadas às respostas à pergunta “Quem és tu?”.

A ego-ecologia é desenvolvida a partir de investigações sobre a identidade social.

Assim ela incide na análise da interacção entre as dimensões pessoais (intrapéssicas) e as dimensões colectivas (interpéssicas) de uma identidade, onde a identidade pessoal possui recordações e imagens de uma história pessoal ligada a uma história colectiva, e onde, por sua vez, a identidade colectiva orienta e participa directamente na formação da identidade pessoal, e produzindo condições para as transformações de conhecimentos e juízos privados sobre si, o outro e a sociedade.

Marisa Zavalloni e Louis-Guérin (1984:17) consideram a identidade social “enquanto noção que visa exprimir a interacção entre os componentes sociais e pessoais da identidade”, especificando o seu afastamento das categorias sociais tradicionais, dada uma sociedade marcada pela diversidade de valores e ideologias, onde o indivíduo é obrigado a re-situar-se.

Na perspectiva do indivíduo inserido na ecologia social, importa analisar o substrato cognitivo e afectivo que subjaz às escolhas, acentuando as dinâmicas transformadoras para compreender os princípios da constituição do sentido.

A identidade psicossocial constitui o ponto de junção entre o individual e o colectivo, o produto da história social e da história pessoal. As relações funcionais estabilizadas entre o nível colectivo 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 interacções indivíduo – meio.

O pensamento social é submetido à percepção, à lembrança e à memória, mas não pode reduzir-se a uma imagem mental, nem é uma cópia do meio externo. A representação do pensamento social tem um sentido que não será procurado fora da significação individual e social. Pode mesmo dizer-se que a construção imaginária que a representação constitui é sempre intrinsecamente motivada. O mundo social, os actos individuais ou colectivos não têm significação fora da rede simbólica (Zavalloni, 1979).

Para Zavalloni e Louis-Guérin (1984), o pensamento social abrange uma especificidade categorizante entre indivíduo e grupos, que são abstracções da memória a longo prazo (MLP). Os grupos não são, em si mesmos, responsivos e têm um número limitado de qualidades em destaque; entretanto, não têm significado em termos perceptivos.

O pensamento social tem um lugar concreto no MIO, que é o fundamento cognitivo da identidade social. O MIO é um mundo enquanto constructo psíquico, que se elabora ao longo da vida numa relação dialéctica entre o meio e as estruturas internas. Ele é constituído na e pela MLP, sendo a memória semântica e episódica o seu invólucro. Ele integra – dando coerência significativa, organizando a experiência e assegurando a permanência e a mudança – o que na vida aparece fragmentado. O MIO é um sistema de significação ou uma estrutura simbólica lata de natureza cognitiva e motivacional, constituído por imagens, conceitos, experiências, juízos, estereótipos, sentimentos e emoções; organiza-se em micro-estruturas representacionais de si, do outro e da sociedade, segundo modalidades que se manifestam mais ou menos invariantes, e segundo conteúdos, configurações e significações variáveis na sincronia e na diacronia. As configurações de conteúdo dão indicações sobre a viabilidade das interacções indivíduo – meio. Os seus constituintes são pré-conscientes e inconscientes, mas normalmente não existem na consciência.

Nesta perspectiva, Zavalloni e Louis-Guérin (1984:225) definem identidade psicossocial como “modalidades de organização (presentes no MIO), para um dado indivíduo, das representações que tem de si mesmo e das representações dos grupos aos quais pertence”. As modalidades de organização num indivíduo são a identificação, a diferenciação e a dissociação. Os projectos de vida, individuais e colectivos, são gerados através da articulação das dimensões pessoais e sociais, inseridas na personalidade do indivíduo e situadas no seu contexto social.

A teoria baseia-se na representação das pertenças, pois a relação do individual com o social é feita por pertenças sociais e culturais. A representação das pertenças, ao nível

manifesto, medeia entre o indivíduo e o meio e, ao nível latente, conjuga o social e o psicológico tornando-se suporte para o conhecimento da realidade.

Enquanto estrutura cognitiva ligada ao pensamento representacional, com um conteúdo e uma dinâmica que emergem da biografia pessoal e da história social, a identidade psicossocial pode ser concretamente identificada a partir de uma metodologia própria.

Para Zavalloni (1979), “o pensamento representacional tem dois níveis diferentes: um nível intersubjectivo onde se admite um consenso de pregnância partilhado, que permite a comunicação; e um nível subjectivo, onde ganha ênfase a pregnância das imagens ligadas aos significados sociomórficos, que determina a acção. O último sustenta o primeiro” (Lopes, 2001b:25)

Enquanto que o nível subjectivo existe nas microestruturas representacionais do MIO, o nível intersubjectivo encontra-se nas unidades representacionais (verbais) usadas pelos indivíduos para caracterizar os seus grupos de pertença. Entre estes dois níveis há diferenças de natureza. Os primeiros são estruturas profundas, são características do psiquismo e a sua variabilidade é imensa; as segundas são estruturas de superfície, estão ligadas directamente ao meio sociocultural e têm uma variabilidade reduzida.

Perante esta diferenciação, Zavalloni (1979), apresenta as seguintes propriedades do pensamento representacional:

- no nível intersubjectivo do pensamento representacional intervém uma regra de economia na activação psíquica, pois de todos os conteúdos possíveis são activados os que coincidem com a biografia do sujeito; sendo o número de representações ilimitado, cada indivíduo só retém aquelas que relacionam motivações pessoais e escolhas sociais;
- sendo o pensamento representacional específico a cada indivíduo, entre o nível intersubjectivo e o nível subjectivo há relações semelhantes às que existem entre pensamento e linguagem;
- a recodificação, propriedade da memória segundo a qual um conjunto limitado de imagens opera numa variedade de tarefas, permite a passagem do nível intersubjectivo ao nível subjectivo;
- a partir desta actividade é possível detectar, num mesmo grupo de pertença, grupos próprios e alheios, pois a coesão não é uma propriedade imediata dos grupos; enquanto ‘lugar’ de identificação, o grupo não é apenas um estímulo para a projecção de traços da personalidade, o grupo é a personalidade; geneticamente, o Nós é anterior ao Eu e um e outro são semelhantes” (Lopes, 2001b:26).

CAPÍTULO II

HISTÓRIA E ACTUALIDADE DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1. História da educação de infância

A reflexão sobre a história da educação da infância possibilita uma melhor compreensão das suas actuais características e das diferentes questões que afectam o seu funcionamento. Subjacente a esta história estão as diversas decisões políticas que determinam as linhas de orientação a serem seguidas e o tipo de estruturas a criar.

No séc. XIX foram definidas as primeiras medidas legislativas em relação à educação de infância. Desde aí, podemos identificar períodos de evolução que são coincidentes com os grandes marcos da evolução sócio-histórica da sociedade portuguesa.

Deste modo, definimos quatro períodos, baseados na bibliografia existente:

- período da monarquia (1834 - 1909) – o Estado impulsionou a educação de infância, apenas através de legislação, influenciado pelas ideias Froebelianas; a ênfase é colocada no ensino, mas continua a ser reforçada a função assistencial;
- período da 1.^a República (1910 - 1932) – foi um período que se caracterizou pela valorização do desenvolvimento sócio-cultural do país, onde a taxa de analfabetismo era elevada; em relação à infância, nos diversos decretos, acentua-se a necessidade de pré-escolarizar as crianças para melhor instruir o povo, mas a sua concretização foi quase nula ao nível oficial; ao nível das iniciativas privadas, foram criados diversos estabelecimentos, entre eles os Jardins - escola João de Deus;
- período do Estado Novo (1933 - 1973) – o nível da educação de infância foi remetido para a família; este é um período marcado pela consolidação da maternidade que coloca toda a responsabilidade da educação dos filhos no papel atribuído à mulher; a desvinculação do Estado da educação de infância fez emergir instituições particulares, sobretudo de carácter religioso, onde a função assistencial se sobrepõe à função educativa;
- período após a revolução do 25 de Abril de 1974 – foi um período de expansão da educação pré-escolar, quer ao nível do Estado, quer dos movimentos das comunidades locais e das iniciativas privadas ligadas à igreja, a fim de procurarem respostas para as necessidades sociais, entre elas a guarda de filhos de mães trabalhadores.

Este período, segundo Vilarinho (2000b), foi subdividido em três fases:

- a) Fase da criação, normalização e expansão da educação pré-escolar (1977/86) – ficou marcada pela publicação da Lei 5 / 77 que criou o sistema público e gratuito da educação pré-escolar, valorizando a função educativa. O papel do Estado foi de promotor, enaltecendo os princípios da democratização do ensino e da igualdade de oportunidades em

educação. Em 1978, o Estado criou a rede pública de Jardins de Infância de forma a colmatar as necessidades de populações mais desfavorecidas, em virtude da centralização das iniciativas privada nos centros urbanos com uma taxa de cobertura mais significativa. Em 1979, são publicados os Estatutos dos Jardins de Infância que regulamentam as iniciativas, quer públicas, quer privadas da educação pré-escolar;

b) Fase da retracção (1986/1995) – em virtude da necessidade de modernização do país ao nível de infra-estruturas, a expansão do sector ficou imobilizada porque, como referiu o governo da época, o investimento na educação pré-escolar não era visível nem rentável a curto prazo. Nesta fase foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que considera a educação pré-escolar complementar e/ou supletiva da acção educativa da família.

O Estado tem o papel de mobilizador e regulador, fornecendo incentivos a entidades privadas;

c) Fase da revitalização (1995/1997) – emerge com a paixão de António Guterres pela educação. É caracterizada pela criação de 791 salas de Jardins de Infância, pela publicação das Orientações Curriculares para a educação de infância e pela publicação da Lei-Quadro 5 / 97 que vem definir o conceito de rede pré-escolar, onde os sectores público e privado se complementam. Nesta fase, é valorizada a função educativa não descurando a função social.

1.1 - Período da Monarquia (1834 - 1909): a ênfase no sector privado

Nas últimas décadas da Monarquia, a infância passou a ter uma concepção diferente, é reconhecida a sua especificidade.

Tendo seguido o percurso verificado noutros países europeus no que respeita à infância, em Portugal, assistiu-se, em meados do século XIX, à criação de “asilos para a infância desvalida” que se vêm juntar às Misericórdias e Obras de Ordens Religiosas, com tradição nesta acção.

O objectivo destas instituições é “dar protecção, educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite, tratando dos meninos até à idade dos sete anos e das meninas até à de nove, habilitando assim os pais e mães de família a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixar os filhos ao abandono” (Gomes, 1986:20). Acentua-se o carácter predominantemente social e de assistência, onde sobressai mais o apoio à família do que à própria criança.

A influência de Froebel na Europa e nos E.U.A. foi também determinante, na altura, para que se passasse a uma gradual remodelação das instituições de assistência à criança que tais países procuravam acompanhar em Jardins de Infância, adoptando objectivos e métodos com enquadramento pedagógico.

Em Portugal, também se fez sentir essa influência, ainda sobre o regime monárquico, havendo legislação a recomendar a criação, pelas Juntas Gerais de Distrito, de “asilos de educação como auxiliares da escola primária”. Estes asilos de educação seriam subsidiados financeiramente pelo governo. Assim, o primeiro Jardim de Infância português surge no ano de 1882, em Lisboa, como homenagem a Froebel. Esta foi a primeira iniciativa governamental neste âmbito. Para o efeito tornou-se necessária atribuição de um orçamento especial às autoridades locais para a implementação de Jardins de infância.

A obra de Froebel era conhecida e valorizada por escritores, pedagogos e políticos. Ramalho Ortigão, numa carta ao Ministro do Reino (Julho de 1876), recomenda a criação de “Jardins - Creches ou Jardins de crianças como os que se estão usando na Suíça e na Alemanha, onde as crianças de três a sete anos aprendem praticamente as línguas com mestres estrangeiras e recebem as primeiras lições rudimentares das coisas, sem abrirem o livro e conservando-se pelo maior espaço de tempo ao ar livre” (In Farpas, vol. XV:41, citado em Gomes, 1986:22-23).

Froebel dá à sua instituição o nome de Kindergarten (Jardim de Infância) usando a metáfora do desenvolvimento das plantas: assim “como as plantas são tratadas num jardim com a protecção de Deus, em harmonia com a natureza e sob o cuidado de Jardineiros experimentados, também as crianças, como plantas delicadas e embriões do homem de amanhã, devem ser tratadas de harmonia com Deus, com a natureza e com elas mesmas” (Gomes, 1986:17).

Assim se compreende a designação de “Jardineiras de Infância”, termo utilizado por Froebel para as profissionais que leccionavam no Jardim de Infância, onde o cuidar é essencial.

Pelos projectos da época pode-se deduzir uma contínua manifestação do interesse das entidades oficiais e particulares pela educação de infância, embora não reflectido na prática, uma vez que no período anterior à instauração da 1.^a República existiam apenas dois Jardins de Infância em Portugal: o que acima se referiu e um outro, de iniciativa particular, fundado em 1906 no Porto, por João Diogo Carmo, dirigido por uma jardineira alemã, segundo o método Froebeliano.

No final do séc. XIX, na década de 90, muitos políticos, homens e mulheres da cultura desenvolverem movimentos em prol da infância, onde se destaca o pedagogo José Augusto Coelho com o projecto de escola infantil orientada para crianças dos três aos seis anos, cujos princípios fundamentais estariam de acordo com a sua idade, e tentando suprimir, quanto possível, as condições educativas do meio doméstico. Favoreciam-se as áreas de desenvolvimento psicomotor, emocional, social, estético e intelectual. O mesmo pedagogo considerava que a educação infantil devia proporcionar bem estar, segurança e conforto à criança, cuja vivência fosse uma experiência agradável mas sem descuidar a preparação para a escola primária e o seu desenvolvimento social (Bairrão e Vasconcelos 1997; Gomes 1986).

Apesar de se colocar a ênfase no “ensino”, continua a ser reforçada a função social destas escolas, como meio de superar as condições deficitárias da educação familiar. Valorizava-se no discurso político e pedagógico a função educativa inspirada nos métodos Froebelianos, mas a transformação das práticas sociais não foi tão evidente, predomina a função social com a finalidade de compensar as crianças dos défices sócio-culturais da família. O programa das escolas infantis faz delas um centro de difusão de regras, de higiene, de puericultura, de dietética, dá à inculcação moral uma larga parte e confere ainda um lugar a certas formas de domesticação, não tão militares como as que eram ministradas pelas salas de asilo (Chamboredon e Prévot, 1982).

Na década de 80 do séc. XIX, foram enviadas para a Suíça, como bolseiras, algumas professoras do ensino primário, a fim de se habilitarem a conhecimentos da educação infantil, em virtude de Portugal não ter tradição na formação para a educação de infância; as escolas existentes eram vocacionadas para a formação de professores do ensino primário.

O Decreto de 1896, no art.º 91, define que, nas escolas infantis, existirão pessoas do sexo feminino, habilitadas com o curso de formação de professoras da escola primária; às monitoras era exigido “15 anos de idade e carta de aprovação em ensino primário elementar do 2.º grau, ou o antigo exame de admissão ao liceu, como está preceituado para as escolas elementares” (Gomes, 1986:49).

Neste período, as características sociológicas da criança são apenas consideradas tendo em conta os problemas que delas podem advir para o seu desenvolvimento. As instituições que as acolhem são mais de carácter assistencial e destinadas à prestação de cuidados para as crianças da classe trabalhadora.

Defende-se, no entanto, a transmissão do património cultural e a estimulação do relacionamento dos indivíduos com a natureza, proporcionando um crescimento mais saudável do que no seio da família.

A reforma do ensino de 1894 substituiu a expressão “Jardim de Infância” por “Escola Infantil”, quando se referia aos estabelecimentos onde se ministrava a educação de infância. Esta tendência escolarizante na legislação da época, e reforçada nos Decretos de 19 de Setembro de 1901 e de 24 de Dezembro de 1901, é especificada na existência de “narrações que contenham noções elementaríssimas da história natural, higiene e geografia, lições de coisas, primeiros elementos de desenho, leitura e escrita” (Cardona, 1997:32).

Estas medidas, apesar de não definirem a educação de infância como grau de ensino, aproximam-na do modelo escolar e iniciaram o processo da sua integração no sistema educativo, assim como a obrigação do Estado em apoiar economicamente as instituições privadas.

Refira-se que, por altura da transição do período da Monarquia para a 1.^a República, existiam apenas 2 Jardins de Infância em Portugal (um no Porto e outro em Lisboa).

Nessa altura, surgem os jardins-escola de João de Deus, com o objectivo de criar “um modelo português de escola infantil”, onde é visível a preocupação em fazer uma escolarização precoce, antecipando o trabalho de preparação para futuras realizações académicas, onde se aplica a metodologia de ensino da leitura segundo a Cartilha Maternal. Esta associação particular teve o apoio das entidades oficiais.

1.2 - Período da 1.^a República (1910 - 1932)

A implantação da República, em 5 de Outubro de 1910, foi um marco na vida portuguesa, caracterizou-se pela valorização dada ao desenvolvimento sócio-cultural do país, sendo a educação um meio privilegiado para o impulsionar.

No início da República, quase 75% da população era analfabeta, sendo a taxa de analfabetismo superior no sexo feminino. Existia uma rede escolar primária deficiente, apenas um terço das escolas necessárias para cobrir toda a população, e um corpo docente com uma preparação insuficiente, mal remunerado e sem acesso a uma carreira profissional digna (Bairrão e Vasconcelos, 1997).

Perante este quadro social, o movimento republicano, no seu programa, elegeu como prioritária a educação popular, com a finalidade do desenvolvimento sócio-económico do país.

Quanto ao ensino infantil, continuou com boas intenções ao nível político e legislativo mas a sua concretização foi quase inexistente. Contudo, nos diversos decretos acentua-se, por um lado, a necessidade de pré-escolarizar as crianças sob o lema republicano de instruir o povo, “como auxiliar e preparatório para entrar na escola primária”(art. 1.º); por outro lado, apelava-se à natureza do processo de desenvolvimento da criança, a ser educada “tanto quanto possível, por meio de representações plásticas e gráficas, com o auxílio do material froebeliano e por meio de exercícios adequados” (art.7.º) (Gomes, 1986:59).

Esta estratégia política sobre a educação de infância procura implementar o ensino infantil em Portugal. As instituições como as creches, os asilos ou as casas de educação onde se ministrava o ensino a crianças de menos de sete anos de idade, pertencentes ao Estado ou aos municípios, deverão, sempre que seja possível, ser transformadas em escolas infantis.

Este período valorizou a instrução numa relação directa com o progresso do país, de forma que os cidadãos fossem mais instruídos, informados, adquirindo uma educação mais global. Toda esta ênfase colocada na instrução acabou por anexar as escolas infantis às escolas primárias. Segundo Gomes (1986:76), o decreto publicado pelo Ministro da Instrução pública Leonardo Coimbra, faz “do ensino infantil, não o prefácio do ensino primário, mas, de certo modo, o seu primeiro capítulo”.

Acrescenta ainda, que na reforma do ensino primário, este integra o ensino infantil num dos seus graus. As instalações são colocadas junto ao próprio edifício da escola primária e o horário de funcionamento é o mesmo: “(...) em regra das 9 da manhã às 3 horas da tarde” (artigo 20); “nestas escolas haverá os feriados e férias estabelecidas no regulamento das escolas primárias” (art. 23).

Estes são indicadores de que a função educativa do ensino infantil, era escolarizada, como “preparação para o ensino primário”, pois a função de guarda e assistencial exige um tempo de atendimento mais prolongado para satisfazer as necessidades das mães que trabalham fora de casa.

As professoras devem ser diplomadas, na especialidade, pelas Escolas Normais. Mas enquanto não existirem professoras diplomadas suficientes, elas deverão ser seleccionadas pelas câmaras municipais de entre professoras primárias que tenham um

bom e efectivo serviço e que provem ter competência especial para a educação infantil. Todas as professoras serão do sexo feminino, terão mais de 21 anos e serão dotadas de faculdades especiais indispensáveis a este ensino: “As nomeações para estas escolas anular-se-ão sempre que, durante os dois primeiros anos de serviço (...), a professora mostrar menos zelo, cuidado, paciência e docilidade para com as crianças”(Gomes, 1986:62).

Em 1916, com a I Guerra Mundial, agravou-se a crise económica e a instabilidade política do país. Contudo o Estado continuou a valorizar a educação de infância. Enviou professoras para o Curso Internacional de Maria Montessori onde se preconizava que a educação devia partir dos interesses das crianças inseridas no seu meio comunitário, e proporcionar o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico, de forma a permitir às crianças uma aprendizagem prática da democracia.

António Sérgio (por volta de 1916) “vê a educação e a instrução como essenciais para o ressurgimento nacional (...), defende o desenvolvimento de uma pedagogia científica no país”. Esta preocupação científica no país foi defendida por outros pedagogos, como por exemplo em 1883 por Adolfo Coelho ao escrever “A moderna ciência da educação não formula preceitos deduzidos por processos puramente racionalísticos: observa e experimenta; depois só induz e deduz” (Cardona, 1997:40).

Em 1931 foi publicada uma proposta de “Bases para um programa de escola infantil” da autoria de Irene Lisboa, que após uma viagem de estudo pela Europa, ficou com uma visão da situação da educação da infância em Portugal, onde a educação de infância continuava a ser uma preparação para a escola primária. Com as ideias de Irene Lisboa a educação pré-escolar começou a delinear a sua especificidade assente nos interesses, características e no desenvolvimento global da própria criança.

Assim, Irene Lisboa reforça a especificidade da acção educativa do ensino infantil, sobre a influência de novas pedagogias, sobretudo de Maria Montessori e Decroly, entre outros, e propõe um programa de educação infantil que se situava nas ideias do Movimento da Escola Nova Europeia e no melhor da cultura portuguesa (Bairrão e Vasconcelos, 1997).

Os governantes da 1.^a República foram grandes impulsionadores do ensino infantil, mas devido à alta percentagem de analfabetismo e às constantes crises económicas e políticas pouco foi concretizado a nível oficial. Mas ao nível da iniciativa privada era diferente: a Associação João de Deus, já tinha 5 Jardins - escola em funcionamento, apesar do seu método não ter sido adoptado a nível nacional.

1.3 - Período do Estado Novo (1933 - 1973)

Com a chegada de Salazar ao poder, iniciou-se a fase designada de Estado Novo, período marcado por um contexto político constrangedor, por uma matriz ideológico-educativa e pela consolidação da ideologia da maternidade. A ideologia da maternidade tem implícito o “papel expressivo” da mulher (cuida do bem estar do lar e como boa gestora compensará a queda de salários reais). Existe uma clara distinção nos papéis conjugais que assim se adequam às necessidades do sistema industrial. O papel da mulher ao assumir as tarefas caseiras, a educação dos filhos e a protecção dos idosos liberta o Estado do seu papel social.

O Estado Novo definiu como “princípios ideológicos a unidade, a ordem e o nacionalismo”, e vai introduzi-los “através da trilogia Deus, Pátria e Família, que deve começar a ser ensinada às crianças pequenas pela escola e pela Igreja” (Cardona, 1997:48).

O Estado via a educação como um meio privilegiado para a doutrinação do povo. Nas escolas, além do quadro preto e das carteiras em fila à frente da secretária da professora, existia um crucifixo e a fotografia de Salazar. Só os valores de obediência, resignação e caridade deviam ser transmitidos às crianças, para terem uma vida honrada e feliz e evitar as tentativas de modernidade.

Este foi um período de “obscurantismo cultural”, com privação do “pensar abertamente”.

O governo extinguiu todas as escolas infantis remetendo a educação de infância para a responsabilidade da “Obra das Mães pela Educação Nacional”. Tal decisão parece ter-se devido a vários factores: baixa taxa de cobertura do atendimento a crianças em idade pré-escolar; falta de verbas para a expansão deste nível de educação; defesa do princípio segundo o qual o encargo da educação de infância competia à família.

O ensino infantil foi tomado como uma ficção; torná-lo em realidade seria um encargo pesado para o erário público.

Em paralelo, em 1934, é publicado o decreto que termina com a obrigatoriedade das fábricas criarem creches para os filhos das mães trabalhadoras. As mães vêem-se obrigadas a deixar o trabalho da fábrica ou a deixar os filhos ao abandono. Esta Lei conduziu a um dilema, criado pelo próprio sistema, que ainda dificulta mais as condições sócio-económicas das famílias.

A confirmar esta postura, em 1937, na Assembleia Nacional, aquando da proposta de reforma do ensino primário, o Ministro Carneiro Pacheco refere: “Causa importante da diminuição do rendimento escolar é o facto de, no momento de ingresso na escola, as

crianças se apresentarem frequentemente, mercê do baixo nível da família e da diversa condição económica e social, sem o necessário desenvolvimento (...) e a falta agrava-se com o afastamento da mãe para os lugares de trabalho (...)” (Gomes, 1986:92).

Apesar de serem reconhecidas as vantagens do ensino infantil, o Estado desvinculou-se e o sector privado passa a substituir o sector público. Assim substitui-se “a ficção do ensino infantil oficial pela realidade de estímulos eficazes à acção educativa da família e à iniciativa privada que se destina a promover a assistência educativa pré-escolar” (*ibid*:95). Nesta perspectiva “ao Estado incumbe estimular a acção educativa da família e auxiliar as instituições particulares que promovam a assistência educativa pré-escolar, e também assim estabelecer a fiscalização destas” (*ibid*:95).

De facto, o Estado não promove o ensino infantil mas faz o controle das instituições privadas que o põem em prática, acabando por ter uma acção de carácter coercivo e fiscalizador, mas sem encargos económicos.

Desta forma, até 1973, vai-se verificar a iniciativa exclusiva das entidades privadas a favor da educação de infância, prossequindo umas fins beneméritos e assistenciais e outras fins lucrativos, embora já fossem salvaguardados, em ambos os casos alguns objectivos pedagógicos. Tais iniciativas recebem apoio e licença de organismos oficiais (Ministério da Saúde e Assistência, Corporações e Previdência, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, etc. ...).

Assiste-se também nesta época à abertura, por associações privadas, das primeiras Escolas de Educadores de Infância: a Escola de Educadoras de Infância fundada por Maria Mayer Ulrich e o Instituto de Educação Infantil criado por Maria Teresa Guedes de Andrade Santos (a Mítza, como é conhecida no grupo de educadoras).

O espírito de apostolado e de missão e a moral católica são os elementos estruturantes da formação das jovens educadoras.

Mais tarde, em 1963, foram criadas a Escola de Educadoras de Infância de Nossa Senhora da Assunção em Coimbra e a Escola de Educadoras de Infância Paula Frassinetti no Porto.

Através de um acordo celebrado entre a Direcção-Geral de Assistência e a Sociedade das Casas de Asilo de Infância Desvalida criaram-se duas Escolas de Auxiliares, uma em Lisboa e outra no Porto, sob a orientação das irmãs de Santa Doroteia. Estas novas agentes dedicavam-se, não só às actividades pré-escolares, mas também às de tempos livres e serviço social. O curso tinha a duração de dois anos (o 1.º teórico-prático e o 2.º de estágio) e a habilitação exigida para o ingresso era o antigo 2.º ano do liceu. Estas auxiliares, como

eram mão de obra era mais barata, muitas vezes, assumiam sozinhas salas de actividade pré-escolar³.

Nas Escolas de Formação de Educadoras de Infância, as candidatas eram provenientes da burguesia endinheirada e com prestígio nas sociedades lisboeta e portuense, o que contribuiu para que esta profissão fosse exclusiva de uma elite social.

Neste contexto, situa-se a perspectiva de Boltanski (1977) ao referir-se a uma sociedade estratificada e hierarquizada, onde a difusão e incorporação de novas regras de puericultura depende do ethos de classe e da distância social que separa o receptor do emissor. Na educação das crianças das famílias populares, onde existia um grau de analfabetismo elevado que não lhes permitia uma apropriação directa daquele discurso, e cujos problemas diferentes exigiam medidas de vigilância directa para travar liberdades perversas, tratava-se de moralizar as condutas sociais e educativas das famílias e modelar o comportamento das crianças, de acordo com as normas da burguesia de onde eram oriundas as profissionais. Existia, assim, um desfazamento entre o emissor e o receptor ou seja entre a educadora de infância e a criança.

A pedagogia do Estado Novo, inspirada nas ideias católicas, considerando o homem como fruto do pecado original, baseava-se numa concepção de “má” natureza humana que através da educação deveria ser orientada. A criança era considerada pelos pedagogos como uma “pedra em bruto” que é necessário “polir”, “cortar”, “encher”, “moldar”.

Neste contexto, Pires de Lima, citado por Cardona (1997:51) realçou: “Oriundas de meios onde tudo falta, desde o pão às mais rudimentares condições higiénicas, precisam inicialmente de tratamento especial a fazer-lhes perder o que o meio familiar lhes deu e que dificulta o aproveitamento das riquezas espirituais”.

Boltanski (1977) afirma que o monopólio de produção de novos saberes pelas classes do topo da hierarquia social e o atraso cultural das classes populares serviu um fim que foi a regulação da vida privada destas, procurando substituir formas de agir, habituais por formas de agir obrigatórias.

Nesta perspectiva, as leis que regulamentam as políticas sociais neste domínio, têm remetido a criança para um papel passivo (objecto a quem se deve cuidar, uma tábua rasa),

³ Na década de oitenta fizeram o curso de Promoção a Educadoras de Infância onde equipararam o seu estatuto profissional. Actualmente encontram-se a fazer o complemento de formação que lhes confere o grau de licenciatura (art.º 55 do Estatuto da Carreira Docente)

negando-lhe a possibilidade da sua participação e da valorização das suas características, desvalorizando também o papel da família na relação com a escola.

Em virtude do incremento da economia portuguesa no período de 1963 a 1973, que vem criar novas necessidades das famílias – as mães começam a trabalhar fora de casa ou vêm-se obrigadas a educar sozinhas os seus filhos devido à emigração e à guerra de África – a creche e o Jardim de Infância surgem como alternativas às suas dificuldades.

Nos anos 60, e no contexto europeu, ao recorte de idades da infância – 1.^a infância (0 aos 3 anos) e 2.^a infância (3 aos 6 anos) – associa-se a emergência do sujeito pré-cultural e sujeito cultural (Chamboredon e Prévot, 1982), aos quais vão corresponder contextos de institucionalização diferenciados, as creches e os Jardins de Infância: “A tudo isto não está alheio quer a entrada da mulher na esfera produtiva, quer as alterações no papel pedagógico da mãe, como ainda a procura social de educação (o mais cedo possível) como estratégia de acumulação de capital cultural” (Plaisance, 1983, citado por Vilarinho, 2000b:486).

Nos anos 60, assiste-se a um descontentamento da população em relação ao governo, os estudantes universitários começaram a organizar-se em movimentos de contestação, reprimidos pelo governo. Nesta década, inspirados pelas ideias do Movimento da Escola Moderna, baseado na pedagogia de Freinet, organizaram-se grupos de trabalho de educadores e de professores, que defendiam métodos menos repressivos e mais centrados nas vivências das crianças e na sua participação na gestão das actividades da escola. Foi Maria Amália Borges que trouxe para Portugal este pensamento pedagógico.

Na perspectiva do deputado Nunes Oliveira, em 1964, o ensino pré-primário é indispensável ao desenvolvimento de um plano de educação e parece crucial a criação de uma rede adequada de escolas infantis, atendendo a que a criança quando entra na escola primária vai carecida de uma ambientação que favoreça as aprendizagens subsequentes (Cardona, 1997). Também no relatório que Émile Planchard redigiu na época, se reafirma a necessidade de preparar a criança para mais rapidamente aprender as aquisições da escola primária. É assim atribuída à educação de infância uma função “compensatória”, para justificar a necessidade de criar uma rede oficial de instituições.

A reforma Veiga Simão em 1971 tornou-se “um símbolo de desmoronamento” da ideologia tradicionalista que influenciava o sistema educativo, que encontrava na sua base social de apoio a burguesia; daí a necessidade de romper com o carácter elitista e selectivo que predominava no ensino. Essa reforma foi também influenciada pelos apelos da

Comunidade Internacional (OCDE, EFTA, CEE, UNESCO e Banco Mundial)⁴. Apelava-se ao princípio da igualdade em educação e à modernização. A “relação causal entre educação e o desenvolvimento social e económico; visão da educação como um investimento (teoria do capital humano) e sua contribuição nas resposta às necessidades do mercado de trabalho, são os pressupostos que estão na base da necessidade de expansão da escolarização e da promoção da universalidade da sua oferta” (Vilarinho, 2000b:102).

Neste sentido, Popkewitz (1988) refere que a história social do ensino obriga-nos a considerar o problema de ensino como não sendo “apenas” conteúdo ou processo, mas também disposições que nos direccionam para como aprender e como assumir o nosso mundo. O conhecimento diz respeito, tanto às disposições para o mundo como aos elementos cognitivos acerca do mundo, influenciando a nossa maneira de agir, ver, sentir e falar acerca das nossas condições sociais.

A reforma de Veiga Simão define um novo esquema educativo “desde o pré-primário ao superior pós-graduado”(Gomes,1986:12). O Projecto do Sistema Educativo previa a criação da educação pré-escolar oficial e a criação de Escolas de Educadoras de Infância. Apela-se a uma maior responsabilização do Estado para a sua concretização e a que o ensino privado passasse a ter um papel supletivo.

A Lei 5/73 considera a educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo. Nesta lei são criadas duas Escolas do Magistério Infantil, uma em Coimbra e outra em Viana do Castelo.

Segundo Cardona (1997:69), “a educação pré-escolar deverá visar o desenvolvimento global e harmonioso da criança, sendo valorizado o desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade em paralelo com o desenvolvimento intelectual e social”.

Em suma, este período do Estado Novo, apesar da revalorização da educação pré-escolar nos finais da década de 60/70, foi marcado pelo desinvestimento do Estado neste sector, quer na sua expansão, quer nos incentivos dados às instituições privadas que asseguravam a função educativa e/ou de guarda, tornando-se muitas vezes nuns armazéns de crianças, com as actividades apoiadas por pessoal não qualificado.

⁴ Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), European Free Trade Association (EFTA), Comunidade Económica Europeia (CEE), United Nations Educational, Scientific and cultural (UNESCO).

1.4 - Período após a revolução de 25 de Abril de 1974: a ênfase no sector público

A revolução de 25 de Abril de 1974 marca uma ruptura na sociedade portuguesa. Como afirma Boaventura S. Santos (1990:27) “a ruptura do 25 de Abril de 1974 transformou o perfil da crise que se vivia desde 1969. Esta transformação consistiu na criação, ou melhor, na explosão do movimento social popular que se seguiu imediatamente ao Golpe de Estado”.

Com a mudança do regime verificada em 1974, passam para primeiro plano profundas mudanças económicas e sociais. Emerge um movimento das próprias comunidades locais no sentido de procurarem respostas para as necessidades sociais mais prementes, entre elas a questão da guarda dos filhos das mulheres trabalhadoras.

A filosofia do novo sistema pós revolução era de atenuar as diferenças sócio-económicas e culturais, estendendo a pré-escolaridade a toda a população na intenção de se promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades das crianças (Decreto-Lei n.º 542/79).

A crise da hegemonia do Estado era uma realidade. B. S. Santos (1990) considera que o Estado passou a ser uma plataforma múltipla de lutas sociais e políticas e, mais do que isso, a questão global de natureza de classe de denominação estatal passou a ser parte integrante da luta política, sendo mesmo o objecto privilegiado de luta de classes, até Novembro de 1975.

Num estado de crise, o movimento popular ganha cada vez mais o estatuto de “grande não-partido” (cf. Lima, 1992:227) e expande-se à sociedade civil, “que tomou conta das mais diversas áreas da vida social – a habitação urbana (organizando-se em comissões de moradores), a gestão das empresas, a administração local, a cultura, a educação – alterando profundamente os modos de vida social e as relações sociais” (Vilarinho, 2001:7).

Era urgente encarar os interesses da sociedade e definir uma política coerente com a especificidade das populações. A nível de educação de infância, o governo provisório aprova o Decreto-Lei n.º 203/74 de 15 de Maio, onde determina a “Ampliação de esquemas de acção social e de educação pré-escolar envolvendo obrigatoriamente o sector privado, com vista a um mais acelerado processo de implantação do princípio da igualdade de oportunidades” (Gomes, 1986:118).

É neste período que um grupo de educadoras de infância se mobiliza e pressiona o Ministério dos Assuntos Sociais e o Ministério da Educação a organizarem uma rede

pública de instituições de educação pré escolar e a definirem uma política educativa para a infância

Contudo, é o movimento popular, através de comissões de moradores e associações, que faz expandir contextos de educação pré-escolar. Esta expansão abrange de certa forma o país, centrando-se mais nas zonas urbanas e industriais, onde surgem creches e jardins de infância em condições, muitas vezes, precárias quer ao nível de instalações, material e recursos humanos.

Esta expansão suprime as necessidades das famílias que têm os filhos guardados, mas levanta questões de ordem ética e social:

- Será benéfico armazenar crianças sem o mínimo de dignidade/salubridade?
- Será que a função de guarda prevalece à função educativa?
- Deve-se pensar na família? Ou na criança? Ou em ambas?
- E a formação de recursos humanos?

É evidente, que ainda hoje, estas perguntas têm respostas ambíguas e muitas vezes insensíveis, mas ao nível da formação de profissionais de educação de infância houve um certo impulsionamento com as Escolas Normais de Educadoras de Infância recém criadas, onde se procurou um apoio pedagógico e de certa forma logístico com a colocação de estagiárias em algumas instituições, supervisionadas por uma educadora.

Também um relatório da UNESCO em 1975 chama a atenção para a realidade da educação pré-escolar em Portugal. O Estado pressionado por diferentes entidades quer da sociedade civil, quer internacional apresenta o projecto de lei 14/5/75, cujo objectivo era a criação da rede pública da educação pré-escolar. Neste projecto parecia fácil resolver determinadas dificuldades como, por exemplo, a inexistência de educadoras de infância e de espaços, que seriam colmatadas com jovens do serviço cívico, colocadas/os pelas autarquias e com salas da escola primária devolutas ou outros espaços vazios na comunidade. No processo de expansão, seriam prioritárias zonas carenciadas ou mais problemáticas; os horários seriam flexíveis e os grupos teriam no máximo 40 crianças.

No projecto, são também definidos os objectivos da educação pré-escolar:

- promover o desenvolvimento harmonioso e equilibrado da criança;
- contribuir para a resolução de outros problemas de ordem social.

Nesta época, a “voz” das educadoras de infância começa a fazer-se ouvir. Quando lhes foi apresentada a proposta, as educadoras não a aprovaram, justificando que a sua concretização levaria a uma massificação deste sector, sem qualquer tipo de condições para um funcionamento de qualidade.

Na sequência desta decisão, foi organizado um grupo de trabalho com representantes dos ministérios (Ministério da Educação e Ministério dos Assuntos Sociais) e dos Sindicatos, para reflectir sobre as questões da infância. Foi feita a proposta de um organismo responsável pela definição de uma política global da Educação e Protecção Infantil, com responsabilidade na planificação e garantia de acções de bem-estar social e do desenvolvimento infantil. O grupo de trabalho considerou importante a criação de estruturas descentralizadas, com autonomias e com recursos materiais e humanos suficientes, de forma a colmatar as necessidades locais.

Esta proposta seria a “pedra basilar” na expansão da educação pré-escolar se, no nosso país, não existisse uma heterogeneidade de serviços de infância tutelados pelos dois ministérios acima referidos, e por outras entidades privadas, e também se o público infantil que frequentava a educação pré-escolar não fosse necessariamente heterogéneo.

Perante esta diversidade, foi difícil definir uma política para a protecção e educação de infância. A função social acabou por se sobrepor à educativa, porque esta tendência teve na origem a dominância de profissionais do serviço social sobre as educadoras de infância que eram um grupo em número reduzido. Acresce a esta diversidade o facto dos dois ministérios terem concepções diferentes: o Ministério da Educação valorizava os objectivos educacionais, a que correspondia uma dinâmica que valorizava os interesses da criança, o pessoal docente qualificado, o horário de frequência de 6 horas (actualmente 5 horas) suficientes para a criança, enquanto que o Ministério dos Assuntos Sociais valorizava os objectivos de guarda e protecção social, descuidava a qualificação de pessoal e, na sua vertente, apoiava a família em horários de atendimento até 12 horas, com cantinas e dormitórios, não se preocupando com as características específicas da criança, sendo que a sua população infantil era oriunda das classes mais desfavorecidas.

Os governantes continuavam a defender uma política de expansão que promovesse os princípios da democratização do ensino e da igualdade de oportunidades: “O auxílio do ensino particular não é de considerar, porquanto se trata de escolas infantis superlotadas e, porque pagas, frequentadas só por certas camadas da população (...). Uma verdadeira reforma do sistema educacional tem que alicerçar-se na criação de uma rede nacional de Jardins de Infância, pois é desde tenra idade que se jogam as possibilidades de igualizar as oportunidades para as crianças vindas de diferentes estratos sociais e culturais” (Gomes, 1986:119).

Vivia-se num período “turbulento” onde todas as preocupações reais do país, que incluem a infância, eram utilizadas para propaganda partidária e eleitoral, pondo a “descoberto” toda a escassez, a pobreza e a opressão vividas no antigo regime.

Só em 1976, com o primeiro Governo Constitucional, a vida do país vislumbrou a mudança. Esta normalização em relação ao Estado-Sociedade, tentou diminuir a carga política que tinha dominado a educação no período da revolução e o Estado retoma a iniciativa de planear e organizar o Sistema Educativo.

Contudo, só em 1977, com a publicação da Lei 5/77 de 1 de Fevereiro, se cria o sistema público de educação pré-escolar.

Como referiu Vasconcelos (1997b:117), “a educação escolar pública, nesses anos 1974 e seguintes, desenvolveu-se não tanto através de leis e decretos emanados de instâncias governamentais, mas sim como resultado de uma cidadania posta em acto num processo de participação democrática. Esta democracia posta em acto significava a capacidade e o poder dos cidadãos – e especificamente dos pais – de pressionar o Governo no sentido de implementar experiências de qualidade para as crianças em idade pré-escolar”.

Nesta sequência, Gomes (1986:129) afirma que a vontade política dos governantes não é suficiente para criar e abrir escolas mas é importante para o crescimento da conjuntura económica do país. Acrescenta que “a escola não é apenas o espelho e o reflexo da sociedade, mas é (deve ser) também o seu motor – sem esquecer que é a escola que permite o crescimento económico (...)”.

Não só existiram ambiguidades, oscilações e dúvidas sobre a atribuição da responsabilidade em relação à infância, como também sobre a própria designação dos estabelecimentos: escolas infantis, Jardins de Infância, ano preliminar, centros de educação pré-escolar... Só em 1978, se voltou à designação dada por Froebel de Jardim de Infância, que prevalece até hoje. Nesta altura, diversas profissionais manifestaram-se, quer contra a designação de classes de educação pré-escolar e ano preliminar, quer contra o facto de as instalações serem na escola primária, por se correr o risco de assim se transformar a educação pré-escolar numa escola de base. A ideia inspiradora era a de que ninguém deve antecipar a escola, apenas proporcionar às crianças situações que as ajudem a integrar-se numa instituição tão padronizada como é a escola primária.

É em 1978 que é publicado o decreto que oficializa a criação das instituições da rede pública do Ministério da Educação. Com o início da rede pública do Ministério da Educação passam a existir duas redes institucionais paralelas: do Ministério da Educação e

do Ministério da Segurança Social, a primeira centrada nas questões educativas e a segunda centrada nas questões de ordem social. A articulação entre ambas as redes institucionais nunca foi possível de concretizar (ainda hoje não é). Esta desarticulação entre os diferentes serviços responsáveis impossibilita o conhecimento sobre a realidade do país para o crescimento da rede institucional.

Em Portugal a expansão do sistema da educação pré-escolar foi e é um processo lento, de certa forma conflitual, construído entre avanços e recuos.

De acordo com Zão (1998:195), definiram-se três fases ao nível do papel do Estado na criação deste sector de educação: “a fase de criação, normalização e expansão da educação pré-escolar que corresponde ao subperíodo I (1977/1986); a fase de retracção à qual corresponde o subperíodo II (1986/1995); e a fase de revitalização diz respeito ao subperíodo III (1995/1997)”.

Não é nosso intuito fazer uma exposição detalhada destas três fases, mas sintetizar os aspectos primordiais em cada uma delas, salientando a legislação que marcou cada etapa e o papel do Estado.

Assim, na fase de criação, normalização e expansão da educação pré-escolar, foi publicada, como atrás já foi referido, a Lei n.º 5/77 que, para além de criar o sistema público gratuito, criou a nova realidade institucional (semelhante ao que ocorreu na 1.ª República), o Jardim de Infância, com a sua função educativa. A frequência é de carácter facultativo e a faixa etária parte dos três anos e termina com a entrada na escola primária. Aqui é mais uma vez evidenciado o recorte da infância e a valorização da “criança sujeito cultural” (Chamboredon e Prévot, 1982) no contexto Jardim de Infância.

O papel do Estado é de promotor directo da educação pré-escolar, procurando a concretização dos princípios da democratização do ensino e da igualdade de oportunidades em educação e o direito à educação pré-escolar gratuita, consagrados na Constituição Portuguesa.

Esta expansão não abrangeu todo o país e também deixou de fora a infância até aos três anos de idade, campo aberto para as instituições privadas.

Em 1979, com o Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro, publicam-se os Estatutos dos Jardins de Infância. Este define que “A educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado, tendo em vista: assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança; contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao ensino escolar; estimular a sua

realização como membro útil e necessário ao progresso espiritual, moral e cultural, social e económico da comunidade”.

Os Estatutos dos Jardins de Infância constituíram-se como uma peça legislativa de regulamentação de todas as iniciativas do pré-escolar, fossem elas públicas ou privadas.

A segunda fase, de retracção, é marcada, tal como o próprio nome indica, por um congelamento da expansão do sector em favor da modernização do país e das novas exigências do sistema económico e produtivo.

Nesta fase, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986. Em relação à educação de infância, a LBSE considera que “A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e/ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estrita colaboração”. A Lei valoriza os aspectos relativos ao desenvolvimento sócio-afectivo e também a participação activa das famílias. Em relação ao papel do Estado, define (Art. 5.º, ponto 4) que “Incumbe ao Estado assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar”. Assiste-se a uma redefinição do papel do Estado, de promotor a mobilizador e regulador, pois considera-se que pode não ser o Estado o promotor directo da rede do pré-escolar.

Nesta sequência, com os apoios a entidades privadas através dos contratos-programa, a rede pública estagnou. Ainda em 1988, o Ministério da Educação colocou a hipótese de os jardins de infância da rede pública passarem para a Segurança Social, o que gerou um grande descontentamento e agitação no grupo profissional, que mais uma vez, através dos Sindicatos, lutou pelos seus ideais, crenças e valores. Esta agitação contribuiu também para a opinião pública valorizar estas profissionais e este nível de educação.

Em finais de 1994 e em 1995, com a aproximação das eleições legislativas, a educação pré-escolar entra na agenda política dos partidos, que a usam como “bandeira eleitoral”. O Partido Socialista, pela voz de António Guterres, elegeu a educação como a sua “Paixão”.

A terceira fase, designada por revitalização tem como marco a publicação das portarias de criação de 791 salas de Jardim de Infância que estavam “congeladas” desde 1988, a publicação das Orientações Curriculares para a Educação de Infância em 1997 e também a publicação da Lei 5/97 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

As Orientações Curriculares para a Educação de Infância constituem uma reflexão do que é a educação pré-escolar e o que deve proporcionar às crianças inseridas numa sociedade em constante mudança. As orientações são um suporte de apoio e de ajuda da

educação que se desenvolve ao longo da vida, onde a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica.

Segundo Vasconcelos (1997:7), as Orientações Curriculares “poderão contribuir para que a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas e não apenas para algumas”.

A Lei Quadro vem redefinir o conceito de rede pré-escolar que passa a integrar os Jardins de Infância das redes pública e privada, que são complementares entre si, e introduz as condições para a intervenção do Estado, nomeadamente através da tutela pedagógica pelo Ministério da Educação e de novos mecanismos de avaliação.

O contexto sócio-político em que a Lei Quadro se inscreve, parece não ser alheio às influências da Comunidade Europeia, onde a taxa de cobertura da educação pré-escolar é, na generalidade dos países membros, muito mais elevada.

Este documento, apresenta um tipo de linguagem que deixa espaço para as possíveis e necessárias adequações às flutuações conjunturais e mudanças estruturais que, no seio da Comunidade Europeia e particularmente no nosso país, possam ocorrer.

Algumas conquistas importantes enformam a Lei Quadro: a definição do papel do Estado no desenvolvimento da educação pré-escolar (art. 5.º), a separação dos conceitos de rede pública e rede privada (art. 14.º e 15.º), a assunção da tutela pedagógica e fiscalizadora das redes pelo Estado (art. 8.º) – que passa a ser promotor directo da expansão da rede –, o abandono do conceito de guarda, a adopção de medidas sociais de apoio à família (art. 16.º) e a aproximação do Estatuto Profissional e remuneratório de todos os educadores de infância (art.º 18.º).

Contudo, parece que há “espaços” para a possibilidade de se iniciar um processo lento de privatização deste sector de ensino, assumindo-se o Estado como principal motor e financiador do crescimento da iniciativa privada (art.º 22.º).

Assim, é de questionar se as condições para a implementação do conceito de gratuidade veiculado neste documento serão promotoras de oportunidades de acesso e de sucesso educativo (art.º 16.º), uma vez que é utilizada uma linguagem que tenta aliciar os diversos agentes educativos da comunidade para colaborarem no processo educativo (art.º 10.º, alínea i), sem se definirem os tipos de colaboração pretendida e deixando as normas de financiamento das modalidades da educação pré-escolar (art.º 22.º, ponto 5, alínea c e d) para posterior regulamentação.

Questiona-se a legitimidade que terá o Estado para exercer o seu poder de controle e regulação sobre um sector de educação financiado, em grande parte, pela sociedade civil.

Este discurso, nunca monolítico num Estado democrático, é construído através de uma linguagem que promove um interesse público universal (o bem comum) (art.10.º), ocultando por via de certos constrangimentos (para promover consensos), a definição dos conceitos de: “zonas carenciadas” (art. 5.º), “cooperação (...) numa perspectiva formativa” (art. 4.º), “colaboração com redes de formação” (art. 19.º).

As palavras chave utilizadas – “comunidade”, “poder local”, “autarquia”, “cooperação”, “apoio à família”, “participação” – dão a esta Lei uma forte visibilidade social tentando produzir efeitos sociais reais através da produção e manutenção do consenso (Cood, 1989). E lembra-nos Ricoeur (1990) quando chama a atenção para o facto de nós só podermos viver se esperarmos, se perspectivarmos algures a possibilidade de viver em conjunto.

Agostinho Ribeiro (1997), ao referir-se à frequência da educação pré-escolar ser facultativa questiona como é possível deixar crianças, ou por opção dos pais, ou por ignorância ou negligência, de fora deste complemento da acção educativa, sendo o próprio Estado a consentir, e de que forma se contribui para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso de aprendizagem? Segundo o mesmo autor, não haverá igualdade enquanto “não houver Jardim de Infância para todas as crianças entre os 3 e os 6 anos de idade” (Ribeiro, 2002:7)

Nesta sequência, situa-se a perspectiva de Dale (1988) quando alerta para o facto de mesmo os cientistas se terem centrado mais na política educacional do que na política da educação. Isto significa que eles dão maior importância ao estudo da eficácia dos sistemas educacionais e às formas de administração adoptadas pela educação na implementação dos objectivos que lhes são apresentados, do que à relação entre a produção de objectivos e a forma da sua implementação. A teoria do Estado devia colocar no centro da pesquisa a análise crítica dos conteúdos e resultados desses procedimentos, estabelecendo os conceitos necessários para a compreensão da relação funcional entre a actividade estatal e os problemas estruturais de uma dada formação social.

Na perspectiva de Ricoeur (1990), a tarefa da educação moderna tem que ter em conta as características de uma sociedade pluralista quer ao nível político quer ao nível moral e religioso, por isso deve ajudar os indivíduos a orientarem-se nesse universo problemático encorajando-os a enfrentar situações conflituosas e por vezes até contraditórias: ao mesmo tempo que promove a autonomia pessoal deve preparar para a

entrada num espaço público de discussão – a cidadania – dotando-os de um sentido crítico para poderem fazer as suas opções e capacitando-os para o respeito por outras opiniões. Ainda na perspectiva do mesmo autor, a educação deve ter presente que “o nosso mundo já não é encantado”. Vivemos num relativismo cultural onde os valores e as crenças são mutáveis, e os consensos, muitas vezes, inatingíveis, o que parece acontecer com a expansão da rede pública e da rede privada.

Em síntese, no contexto português, ainda não se atingiu “a universalidade da oferta da educação pré-escolar” e o Estado “compromete-se a levar a rede pública dos Jardins de Infância onde não chegar a rede privada, e a apoiar iniciativas de outras entidades da sociedade civil em vez de se ocupar ele próprio do terreno” (Ribeiro, 2002:8).

No séc. XXI ainda não se descobriu a importância da educação pré-escolar que, segundo Azevedo (1994:429), “é um tempo propício para o despertar da vida que cada pessoa traz em si (e da pessoa que cada vida traz em si) e um tempo de inserção social pela actividade lúdica, pela expressão e pela integração num grupo de pares”. A educação pré-escolar tem um impacto muito positivo nas aprendizagens escolares subsequentes pelo seu valor educativo, tanto pessoal como social.

O percurso de evolução da educação de infância compara-se a um jogo de “ping-pong” com a criança no meio do campo, onde as incertezas, as dúvidas, as posturas dos diferentes governos servem de árbitro. Joga-se mediante as suas convicções e as concepções acerca da infância, descurando a especificidade desta faixa etária e suas implicações ao longo do ciclo vital. Como afirma Azevedo (1994:50), “as nossas crianças merecem melhor. E o melhor que os poderes públicos e todos os que procuram o bem comum têm para lhes dar são essas avenidas da liberdade que devem ser os Jardins de Infância ou centros de educação de infância (escolas não, por favor). Abertas, bem rasgadas com horizontes apetecíveis ao jogo e à participação social, com um ambiente simples e alegre, avenidas onde apeteça ser e crescer.”

As avenidas dos Jardins de Infância devem ter portas bem largas de forma a que os pais e a comunidade se tornem parte integrante da vida na sala de actividades onde, em cada andaime, exista empatia entre todos os intervenientes (Vasconcelos, 1997b).

2. Actualidade da educação de infância em Portugal

A abordagem realizada sobre a história da educação de infância permite-nos compreender a implementação das redes institucionais privada (nomeadamente as IPSSs) e

pública, a sua filosofia orientadora, o papel do Estado, as conceptualização e organização dos respectivos contextos educativos, as controvérsias actuais entre os discursos dos governantes sobre a educação pré-escolar e sua expansão e as Leis promulgadas e, ainda, as questões subjacentes, na formação inicial das educadoras de infância, nos contextos formativos privados e públicos.

Não se pretende fazer uma análise documental sobre as organizações das instituições privadas e da rede pública, mas estabelecer uma ponte que contribua para os objectivos da nossa investigação que é estudar as identidades actuais nos percursos formativos públicos e privados.

2.1 - A educação de infância em contextos privados (IPSSs) e em contextos da rede pública.

2.1.1 - Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSSs)

Desde 1960, a rede privada, dependente do Ministério dos Assuntos Sociais, tem vindo a desenvolver-se. O desenvolvimento acentuado deu-se a partir de 1974, através das iniciativas das Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSSs), que são organizações de educação de infância sem fins lucrativos.

As IPSSs são instituições de enquadramento sócio-jurídico privado, de cariz religioso e de carácter assistencial, onde predomina uma cultura que aceita a especificidade de cada organização e utiliza os instrumentos dos acordos e dos protocolos. Possuem uma cultura organizacional que promove a homogeneidade e perspectivam uma formação integral que permita uma preparação das crianças para a vida.

As instituições privadas, conforme etimologicamente são definidas, vinculam um sentimento de privação, de afastamento das regras da sociedade pública e ligado à ideia de propriedade que não está sujeita à instrução de outros; são contextos mais centrados em si próprios, com regras e normas bem definidas e identificativas da instituição.

A educação em instituições privadas assenta nas “funções sociais que tem cumprido e no jogo axiológico que tem suscitado” (Estevão, 1998b:69), onde são privilegiadas as liberdades sociais e não as liberdades políticas e onde existe um desfasamento entre o mundo social e o mundo político.

Daí, no caso das IPSSs, o carácter assistencial e de guarda de crianças. Assim respondem às necessidades das famílias através de um tempo de atendimento mais alargado (7h – 19h) e serviço de refeições.

A dimensão organizacional abrange várias valências – Creche, Jardim de Infância e ATL –, favorecendo um trabalho em equipa dentro da própria instituição, o que, muitas vezes, induz a um fechamento da profissão de educadora de infância em relação a outros contextos educativos, o qual tem subjacente as tradições políticas e sócio-culturais em que emergiram estas instituições.

As IPSSs são contextos organizacionais que visam o bem-estar das crianças e promovem, sobretudo, uma visão assistencial da educação. Como refere Formosinho (1997:41), “mais do que a educação para o desenvolvimento e instrução da criança, visar-se-ia a protecção da criança”. Esta conceptualização de carácter assistencial não considera a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, conforme definida na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97 de 10 de Fev.).

O apoio financeiro do Estado, na componente lectiva, às IPSSs, cuja taxa de cobertura actual da educação pré-escolar se situa nos 34%, é considerado insuficiente, o que obriga as famílias a comparticipar a componente educativa, que era suposta ser gratuita. Contraria-se assim o art.º 16.º da Lei-Quadro quando diz que “A componente educativa da educação pré-escolar é gratuita”. O mesmo acontece quando não se equiparam os salários das educadoras de infância com os da rede pública, tal como previsto no art.º 18.º da mesma Lei: “Aos educadores de infância que exerçam funções na rede privada devem ser, progressivamente, proporcionadas idênticas condições de exercício e de valorização profissional”. O apoio financeiro não significa controlo da qualidade dos serviços, pois o Estado considera a educação pré-escolar aí oferecida de carácter assistencial. Actualmente, os governantes preocupam-se mais em melhorar as ofertas sociais para responder às reivindicações das famílias, descurando assim a componente educativa e o desenvolvimento da própria criança.

No privado, devido ao seu horário de funcionamento, das 7h às 19h, existe um misto de componente educativa e de componente social, onde o social está impregnado de apoio à família. Acresce a este aspecto que, apesar de as IPSSs receberem crianças desde a creche ao ATL, as valências creche e ATL não são consideradas actividade docente. Daí decorrem dificuldades em termos de contrato colectivo de trabalho, devido à diferença entre educadoras de infância, sendo as da creche e do ATL vistas como pessoal não docente, a quem não é contabilizado, pela tutela, o tempo de serviço.

As instituições privadas são dirigidas por uma direcção, composta por diferentes elementos, alguns dos quais ligados à Igreja, que decide todos os aspectos relacionados com a instituição, inclusive o projecto educativo. A coordenadora é o elo de ligação entre a direcção, as educadoras e o pessoal não docente. Todas as interacções são desenvolvidas dentro da instituição, que se assemelha a uma mini-sociedade, onde os cenários exteriores parecem não interferir na vida intra-institucional.

2.1.2 - Rede pública da educação pré-escolar

Só com a reforma de Veiga Simão, em 1973, se reintegrou a educação de infância da rede pública, após a sua extinção, como ensino oficial, no Estado Novo⁵. A rede pública ganhou ênfase com o 25 de Abril de 1974, através das iniciativas populares de criação de suportes de atendimento às crianças e às mães da classe trabalhadora.

Em 1977, é definida a criação de uma rede oficial de educação pré-escolar. Nos finais de 1978, são criados os primeiros Jardins de Infância estatais, sendo publicado o Estatuto dos Jardins de infância, em 1979 (Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro).

Desde essa data, os Jardins de Infância têm um “enquadramento pedagógico inserido nas estruturas formais do sistema escolar de contexto laico e inserido e controlado pela Administração Pública Estatal” (Formosinho, 1997:31).

Estes contextos ligados ao Ministério da Educação são organizados e regulados por decretos-lei, circulares, despachos, normas interpretativas e abstractas e de aplicação universal a toda a rede pública.

A rede pública presta um serviço de incidência educativa, com um horário de funcionamento de 5 horas. Na actualidade, este horário, em zonas rurais, responde às necessidades das famílias, porque existe o apoio da família alargada (avós, tios, primos...). Em zonas mais industrializadas e urbanas, os Jardins de Infância da rede pública já não correspondem às necessidades das famílias, porque os horários não são compatíveis com os horários de trabalho dos pais e não existe o suporte familiar; a família nuclear vive, muitas vezes, distante de outros laços familiares. Daí optarem por instituições privadas e/ou reivindicarem o prolongamento do horário e serviço de alimentação nos actuais Jardins de Infância.

A dualidade de componente educativa e de componente social deve ser facultada às famílias através de meios adequados, com dignas condições e respeito pelo

⁵ Conforme foi analisado na reflexão sobre a História da educação de infância em Portugal.

desenvolvimento da criança, sem que tal se confunda com o fazer mais do mesmo ou com o voltar-se ao séc. XIX, onde o guardar era o necessário. Deve-se repensar os alargamentos de horários de acordo com as famílias e só nos contextos necessários. Por um lado, os laços geracionais são um contributo de aprendizagem para as crianças, por outro, não se devem criar armazéns, pois como se diz no art.º 2.º da Lei-Quadro “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida ... favorece a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, e tem em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”

Neste contexto, apela-se a uma conceptualização sistémica da educação pré-escolar a vários níveis: ao nível macro, através de legislação; ao nível meso, onde as diferentes relações (escola, pais, avós...) interferem na educação pré-escolar; ao nível micro, onde cada um tem um papel num determinado contexto espacio-temporal; ao nível exo, onde a criança não participa, mas que interfere no seu desenvolvimento; e ainda ao nível de transição ecológica, quando a criança transita para o 1.º CEB, onde os acontecimentos específicos interferem no seu desenvolvimento.

Na globalidade, a rede pública, com mais ou menos recursos, organiza o seu contexto de trabalho de forma a envolver, sempre que possível, todos os intervenientes da comunidade, apesar do Estado ser um agente de desestabilização em virtude de: não responder dignamente ao desenvolvimento da criança; afectar a satisfação profissional das educadoras de infância; provoca a excessiva mobilidade das profissionais, originando rupturas nas relações interpessoais, instabilidade na relação com a comunidade e dificultando a continuidade do sucesso educativo (Formosinho, 1997).

Desta forma, o Estado não reconhece às crianças que frequentam os Jardins de Infância o direito à estabilidade pedagógica, assim como não lhes oferece as mesmas oportunidades, já que a rede pública não abrange todas as crianças dos 3 aos 5 anos. As crianças de zero aos 3 anos estão em instituições privadas nas zonas mais urbanas e nas zonas rurais não existe qualquer tipo de rede que abranja esta faixa etária.

Existe ainda o isolamento em que os contextos da rede pública se encontram inseridos; muitas vezes, longe da Escola do 1.º CEB ou de outro estabelecimento de ensino e, às vezes, distantes da própria população, o que dificulta a conceptualização sistémica da educação pré-escolar e a autonomia profissional das educadoras de infância. Daí a necessidade destas profissionais procurarem formas de se reunirem. No início da implementação da rede pública, o Ministério da Educação autorizou as Reuniões de Núcleo Pedagógico, dispensando as profissionais uma tarde por mês, a fim de quebrar o

isolamento e como meio de auto, de hetero e de eco-formação, porque “a formação interpares é um dos mais poderosos meios de progresso profissional, suporte pedagógico e mesmo de satisfação de trabalho” (Formosinho, 1997:28).

Actualmente, a cobertura da rede pública é de cerca de 49%, mas em alguns contextos, continuam a verificar-se listas de espera. Mesmo com os horários de 5 horas, as famílias optam pela qualidade pedagógica da educação pré-escolar, arranjando estratégias, por exemplo, amas ou vizinhos, que vão buscar os seus filhos às 15 h/15h30, ficando com eles até os pais chegarem.

Ao nível do país, existem taxas de cobertura assimétricas de distrito para distrito e também ritmos de crescimento distintos. Por exemplo, é nos distritos do interior do país que se verifica maior percentagem de cobertura, factor que talvez esteja relacionado com a ausência de redes privadas, com a sensibilidade dos autarcas, com a existência de salas devolutas nas escolas do 1.º CEB, com a quebra de natalidade e/ou, também, com a desertificação do interior. Nos meios mais industriais urbanos e no litoral do país, já não se verificam taxas de cobertura tão elevadas, devido: ao desfasamento de horários Jardim de Infância – trabalho dos pais, a maiores oportunidades de oferta dos privados, ao desinvestimento das autarquias e à falta de suportes familiares. Pode-se deduzir que a rede pública abrange as zonas mais desfavorecidas e rurais, onde a rede privada não chega porque está implementada em meios mais citadinos.

Em 2001, é publicado o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, com a definição do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, onde se especifica o perfil de desempenho profissional do educador de infância.

Neste perfil, no ponto 1.2, é referido que “a formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos”.

Tal como sucede noutras situações, os Decretos-Lei são publicados, muitas vezes, sem articulação, e descurando o conhecimento de outros, como se a educação pré-escolar se definisse por camadas, por adições legislativas sobrepostas. Estas contradições entre a diferente legislação provoca instabilidade e más interpretações que contribuem para a luta das profissionais em defesa dos seus direitos (por exemplo, o novo calendário para os Jardins de Infância impede-as de participarem nos órgãos de gestão, na formação contínua ...), da dignificação da sua profissão e da qualidade da educação de infância.

Ao Ministério da Educação cabe entender e compreender que as educadoras de infância não são substitutas das mães/pais para ficarem com as crianças enquanto eles trabalham, são profissionais habilitadas para a sua função, para potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança (Zabalza, 1996).

Os Jardins de Infância da rede pública estão inseridos em estruturas administrativas e pedagógicas: Delegações Escolares, Direcções Regionais e de Inspecção. Em cada Jardim de Infância há uma directora, que muitas vezes, coincide com a titular de lugar único, em virtude de a maioria destes estabelecimentos de ensino funcionarem em uma só sala. Actualmente, assiste-se à mudança de modelo de gestão, através do Decreto-Lei n.º 115 – Agrupamentos verticais (que incluem estabelecimentos desde o pré-escolar ao secundário) e horizontais (que incluem o pré-escolar e o 1.º CEB).

Qualquer que seja o modelo em vigor, ele implica uma acção intra e extra Jardim de Infância, ou seja, uma interacção com outros cenários. Mesmo o projecto educativo, construído no agrupamento, deve ser vivido e experienciado de acordo com os interesses do grupo de crianças, da filosofia da educadora e do contexto comunitário.

3. Os percursos formativos no público e no privado

3.1- Síntese sobre a formação inicial dos professores em geral.

Para situar a especificidade da formação inicial das educadoras de infância, parece-nos importante fazer uma breve incursão sobre o conceito de formação de professores.

Falar de formação implica fazer uma abordagem acerca da sua concepção e da sua problemática em torno das questões: o que é formar, o que se forma, e para quê. Do ponto de vista etimológico, formar significa “dar forma a”, “organizar”, “imaginar”, “educar”, “imprimir qualidades em”...⁶

A formação não é um processo estável mas evolutivo, que se inicia na vida intra-uterina e se prolonga durante todo o ciclo vital. Segundo Moita (2000:114), o conceito de formação “é tomado não só como uma actividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como uma acção vital de construção de si próprio onde a relação entre os vários pólos de identificação é fundamental”.

Pineau (1983), citado por Moita (2000), refere-se ao processo de formação como construção de si próprio, através de dois tipos de pluralidade: uma pluralidade sincrónica

⁶ Consulta efectuada no Dicionário de Língua Portuguesa, Porto Editora, 2003.

(trocas incessantes e de múltiplas componentes internas e externas) e uma pluralidade diacrónica (engloba diferentes momentos e diferentes fases de transformação de ser). Para se compreender o processo de formação de um indivíduo é crucial encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se, segundo Moita (2000:115), “supõe troca, experiência, interacções sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. (...) Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”. Qualquer percurso de formação é um percurso de vida com os seus momentos e experiências pessoais e sociais. Deste modo, considera-se o processo de formação em termos dinâmicos, pelo qual se vai construindo a identidade de uma pessoa. Nesse processo, a pessoa forma-se, transforma-se e reconhece-se ao longo da sua história, sempre em interacção.

Esta interacção implica o desenvolvimento em contexto. Bronfenbrenner (1979) conceptualiza o ambiente ecológico, não como o mero contexto imediato, mas como um conjunto de estruturas concêntricas, a saber: o microsistema – concebido como o local onde os indivíduos têm um conjunto de papéis, estabelecem relações interpessoais e realizam actividades que as pessoas em desenvolvimento exprimem num determinado contexto espacio-temporal (por exemplo, casa, escola, emprego); o mesossistema – é o complexo mundo das relações entre dois microsistemas (por exemplo, entre a família e a escola em que o indivíduo participa activamente); o exossistema – contexto em que a pessoa em desenvolvimento não participa, mas que interfere no seu desenvolvimento; o macrosistema – ambiente cultural constituído por crenças e ideologias que caracterizam determinada sociedade e são veiculadas pelas outras estruturas do ambiente ecológico (pelos micro, meso e exossistemas); a transacção ecológica – noção de transição de vida ou transição desenvolvimental, que concerne acontecimentos relativamente específicos que interferem no desenvolvimento do indivíduo.

Esta abordagem evidencia as múltiplas inter-relações e a interdependência entre o mundo social dos indivíduos e o seu ambiente físico e intelectual, e o sujeito como agente activo na construção das suas percepções no cenário de desenvolvimento como pessoa.

A formação, qualquer que ela seja, passa sempre pelo exercício de compreender o Outro, simultaneamente, semelhante e diferente de cada um de nós. A formação é sempre uma troca, uma escuta que não supõe apenas uma diferença em termos de saberes-informação, mas pressupõe sempre saberes-experienciais diversos. E estes saberes não estão só imbuídos de áreas disciplinares, mas também da sociedade em que nos inserimos e

do grupo social a que pertencemos, os quais influenciam a construção das mentalidades, provocando formas de ser e de estar na vida diferenciadas, devido quer aos nossos interesses, quer à nossa idade e ao nosso género, masculino ou feminino (Pacheco e Leite, 1995).

A formação de professores, como qualquer outro tipo de intervenção educativa, terá de ser encarada como algo que envolve os indivíduos, as organizações e os contextos interactivos em que se enquadra, sem esquecer o seu exossistema. Nesta perspectiva situa-se Nóvoa (1991b:23) “ao defender os três eixos estratégicos que incluem: a pessoa e a sua experiência; a profissão e os seus saberes; a escola e os seus projectos, defendendo que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente”. Porque o professor é pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor, daí a necessidade da interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo, desta forma, aos professores, apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Nóvoa (1991b: 23) defende que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

A construção da profissão docente e a consolidação do estatuto dos professores, a partir de um conjunto de valores éticos e deontológicos – que constituem uma referência relativamente à sua identidade profissional –, organizam-se em torno de um conjunto específico de conhecimentos e de técnicas e servem de apoio à institucionalização da formação (Nóvoa, 1991a).

A formação de professores poderá conceber-se como um processo de aquisição de saberes, de saberes fazer e de atitudes, quer numa forma de transmissão e manutenção de valores adquiridos, quer por meio de cópia de um modelo ou ainda através de conquista de aprendizagens.

Lesne e Mynvielle (1990), citados por Canário (1999:11), consideram que “a formação enquanto processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajectória profissional de cada um”.

A forma como se adere ao modelo de formação tem subjacente a nossa história de vida, quer pessoal, quer profissional. É sempre um processo que se faz caminhando... Cada

formando se apropria de determinado modelo de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo e afectivo.

Deste modo, podemos considerar a formação como um processo de recomposição identitária que articula o pessoal e o profissional e que cada um constrói a partir da sua pertença ao grupo. Se o paradigma de formação inicial assentar nas formas de transmissão - aquisição, a instituição formadora reflecte o modo como encara a sociedade, sendo um elemento de controlo social / reprodução social.

O processo de socialização do indivíduo faz-se da apropriação, a partir de aquisições precedentes, de forma deliberada ou silenciosa, de uma parte do património sócio-cultural do grupo social ou da sociedade em que vive. Centra-se na pessoa como sujeito da sua própria formação – uma pedagogia do “educando-se” ou do “formando-se” (Lesne, 1977), contra uma perspectiva mais funcionalista onde o professor terá um papel de transmissão de conhecimentos e onde a bagagem cultural do formando será deixada à entrada da instituição formadora.

Se o paradigma de formação inicial assentar nas preocupações de formação com dimensões sociais e com mudança social, evidencia-se uma relação dialéctica entre a teoria e a prática, afasta-se uma perspectiva funcionalista e apela-se a uma formação informada por uma pedagogia crítica.

Neste paradigma, podemos questionar se será possível conceber processos de formação que contribuam para que o professor seja agente da sua própria formação ao mesmo tempo que age socialmente. Por outras palavras, uma formação que contribua para desenvolver a capacidade de modificar as condições de exercício das actividades quotidianas e para a formação de agentes sociais susceptíveis de intervirem sobre as orientações de uma sociedade na produção de novas formas de relações económicas e sociais.

Lopes (1999a:48) realça que “agir em formação supõe discernir as relações da formação com outras práticas sociais que actuam sobre as condições de existência, o seu desenvolvimento e o seu sentido”.

Neste contexto, os professores são agentes activos da sua formação e construtores do seu projecto educativo, onde a pesquisa e a reflexão da acção são elementos constitutivos da sua participação, deixando assim de ser meros executores ou objectos passivos da transmissão de conhecimentos.

⁷ Lesne (1977) considera as pessoas em formação como “educando-se” ou “formando-se” e não como “ensinados” ou “formados”.

O discurso sobre educação/formação está marcado negativamente pela afirmação de dicotomias redutoras como as que opõem, de modo irredutível, “pedagogias directivas” e “pedagogias não directivas”, ou escolas “fechadas” e “abertas” ao meio envolvente.

Canário (1999:11) afirma “que os professores aprendem a sua profissão nas escolas mas isso não deve ser confundido com a ideia segundo a qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas”. Na profissão de ser professor existe um percurso de aprendizagem pessoal e profissional de cada um, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que significa que não há só um caminho de aprendizagem, mas diversas formas de aprender de acordo com o *background* de cada um.

Para o mesmo autor, a chave para a produção de mudanças ao nível dos professores e ao nível das escolas reside na reinvenção de novos modos de socialização profissional, onde se privilegia a estratégia de desenvolvimento de modalidades de formação centradas na escola/contexto educativo e se valorizam os quotidianos escolares em contraste com a oferta de formação descontextualizada e escolarizada.

Temos assistido, na última década, a diversos *slogans* da reforma do ensino e da formação de professores que incidem nos termos “ensino reflexivo” e “prático reflexivo”, que são muitas vezes confundidos com o regular e normal “quotidiano escolar”, com as “relações da comunidade educacional” e também com uma visão dos professores como técnicos que se limitam a cumprir o que os outros lhes ditam/impõem.

Dewey, definiu “a acção reflexiva como sendo uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que se conduz” (Nóvoa cita-o sem data *in* nota de apresentação a Zeichner, 1993: 18).

Ainda o mesmo autor refere que a reflexão não consiste num conjunto de passos ou programas específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. Todo este processo implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentam fazer.

Dewey (*ibid.*) define três atitudes necessárias para a acção reflexiva:

- abertura de espírito – os professores reflexivos não se acomodam sem descobrirem as causas dos conflitos; interrogam-se sobre o que fazem;

- adopção de uma atitude responsável – ponderam a sua acção; questionam-se sobre o que fazem e para quem; avaliam os resultados como um processo e não como produto final;
- privilegiam uma atitude de sinceridade; a abertura de espírito e a responsabilidade deverão ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem.

A formação reflexiva de professores, segundo Nóvoa, “passa por uma parte significativa de apostas de mudança educacional, de melhoria da qualidade de ensino e de desenvolvimento de práticas educativas (pedagógicas, organizacionais e institucionais) que contribuam para uma maior igualdade e justiça social” (*in* nota de apresentação a Zeichner, 1993:20).

Por conseguinte, o desenvolvimento pessoal, social e profissional, as mudanças da sociedade e da escola, as atitudes, os valores das novas gerações e a própria inovação pedagógica, são pressupostos importantes na elaboração dos planos formativos dos professores, porque a integração e a assimilação de novos conceitos, valores, atitudes, tecnologias, competências e responsabilidades pedagógicas, unidos às representações metodológicas da escola, simbolizam a intervenção educativa do professor nas bases da mudança da sociedade e da qualidade de ensino.

3.2 - A especificidade da formação inicial das educadoras de infância

O aprofundamento do desenvolvimento sobre a educação pré-escolar é estimulante não apenas para aqueles que a ela se dedicam ou sobre ela investigam, mas para todos os profissionais da educação de infância e também para o cidadão em geral. Hoje atribui-se à educação pré-escolar uma conotação verdadeiramente positiva na forma como contribui para o sucesso educativo e para o bem-estar das crianças. Contudo, a ênfase é colocada mais no discurso oficial, através dos Decretos-Lei, enquanto que na prática não se reveste de superior qualidade.

Muitas das particularidades que assume a educação de infância têm a ver, tanto com a especificidade que decorre das suas função e finalidades, como de factores históricos e de determinantes sociais que caracterizam, não só a actuação das profissionais, como a própria preparação académica conducente a esta profissão.

Em Portugal, embora com algum atraso cronológico e certa lentidão, a educação de infância passou por estádios de evolução semelhantes aos dos outros países europeus no que se refere à implementação e ao número de Jardins de Infância. Esta evolução

acompanhou a sequência de acontecimentos políticos e económicos que caracterizam a história portuguesa desde o séc. XIX, altura em que durante a monarquia constitucional se constituiu a Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida (Misericórdias, Casa Pia) com perspectivas de teor educativo, marcadas pelas ideias pedagógicas de Froebel e de João de Deus. Funcionando, por vezes, junto das escolas primárias, estas casas recebiam crianças dos 3 aos 6 anos, tinham espaços subsidiados pelo Governo e eram apoiadas pelas Câmaras Municipais.

A valorização, no discurso político e pedagógico, da função educativa inspirada nos métodos Froebelianos levou a Junta Geral do Distrito à criação de Escolas Normais e ao envio ao estrangeiro, nomeadamente à Suíça, como bolseiras, algumas professoras primárias, a fim de se habilitarem no domínio da educação infantil (Gomes, 1986).

Esta medida foi um marco importante na formação de profissionais porque, até à data, os requisitos para exercer a profissão eram apenas os seguintes: ser carinhosa, gostar de crianças, ser jovem e ser senhora de boas famílias.

A necessidade de uma formação inicial de educadoras de infância surge, mais tarde, associada à evolução e ao desenvolvimento da Psicologia e da Pedagogia, em torno de concepções da criança e do seu desenvolvimento.

Subjacentes a esta necessidade, criaram-se, em 1954, escolas de formação de educadoras de infância de iniciativa particular e com forte cariz religioso – o Instituto de Educação Infantil e a Escola de Educadoras de Infância. Em Coimbra, desde 1939, existia um curso de especialização para enfermeiras puericultoras visitadoras de infância, que pode ser considerado como o precursor das escolas de formação de educadoras. O seu objectivo era a formação de assistentes sociais vocacionadas para a assistência materno-infantil.

Em 1958, também a Associação dos Jardins-Escola João de Deus obteve autorização para formar educadoras. Na década de 60, foram fundadas várias instituições privadas para formação inicial das profissionais, pertencendo a maioria às instituições religiosas. Reconhecendo a sua incapacidade ou falta de vontade política para assumir a formação das profissionais da infância, o Governo dava a sua aprovação à fundação destas escolas privadas.

Só em 1971, com a Reforma de Veiga Simão, a educação pré-escolar foi proposta para integrar o sistema oficial. O projecto do sistema educativo previa a criação da educação pré-escolar oficial e a criação de Escolas de Educadores de Infância, de forma a

levar o Estado a uma maior responsabilização na sua concretização, e que o ensino privado passasse a ter um papel supletivo.

A Lei 5/73 considerou a educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo. Através desta Lei são criadas duas escolas do Magistério Infantil, uma em Coimbra e outra em Viana do Castelo.

A acrescentar à diversidade de instituições de formação inicial de educadoras de infância (umas fortemente ligadas à Igreja, outras a entidades privadas e outras ao Estado), em 1978, nove escolas do Magistério Primário passaram a formar educadoras, o que provocou descentralização da formação e mudança no recrutamento dos formandos, o qual se passou a fazer nas várias classes sociais.

As escolas públicas viveram momentos de descoberta mútua acerca da educação de infância⁸ quer por parte de algumas alunas, porque era um curso recente, quer por parte dos professores. O seu projecto educativo era global, elaborado a nível nacional, onde era nítida a “desarticulação entre os dois primeiros anos do curso e o estágio final, que funcionava já como um primeiro ano de trabalho, em que estavam sozinhas, quase sem apoio da escola de formação” (Cardona, 2002:52).

O ano de 1986 é marcado pelo início do funcionamento dos cursos das Escolas Superiores de Educação, integradas no Ensino Superior Politécnico, e também pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo que dá origem a uma nova fase no panorama educativo do país.

As Escolas Superiores de Educação (ESEs), quer públicas quer privadas, passaram a definir os seus próprios planos de estudo, ao contrário do que se passava em relação aos antigos cursos em que os planos de estudo e os programas eram definidos a nível nacional. A abertura das Escolas Superiores constituiu uma evolução ao nível da formação das educadoras, no final da década de 90, ao passar a pertencer ao ensino superior (o curso passou de 3 para 4 anos com o estágio incluído). A representação social sobre este grau académico – Licenciatura – repercute-se na representação social da própria profissão, no seu estatuto profissional. Esta atribuição do grau de licenciatura situa-se no contexto de uma política de valorização académica e profissional das educadoras de infância, desencadeada no âmbito de um programa governamental de expansão da educação pré-escolar e numa época em que é reconhecida a especificidade da educação de infância no campo do ensino e da investigação em educação (Afonso, 2002).

⁸ Não tinham tradição de formação de educadoras, estavam só vocacionadas para a formação de professores primários. Foi uma mudança por Decreto-lei devido à necessidade de profissionais qualificadas em educação de infância, pois a rede pública estava a ser implementada e não havia educadoras suficientes.

Ainda que, de forma global, pareça que os planos de estudo das ESEs privadas não se afastam substancialmente das ESEs públicas, existem algumas especificidades que, de acordo com Correia *et al.* (1998:240), “se centram na formação no domínio das Ciências da Educação, que tem maior peso percentual nas ESEs públicas que nas privadas. (...) As ESEs privadas procuram compensar este défice atribuindo uma maior importância às Ciências Sociais e Humanas”.

Deste modo, parece podermos afirmar que as ESEs públicas formam educadoras para pensarem a sua prática no registo da expressividade; nelas predomina um clima de constante experimentação, que dá à escola de formação uma maior instabilidade; existe, também, um espaço de formação teórica mais alargado, de acordo com a preocupação com a fundamentação científica e cultural das práticas de trabalho. Nas ESEs privadas, de cariz religioso, valorizam-se mais os saberes instrumentais relacionados com a escolarização; elas dão uma imagem de maior estabilidade e valorizam a componente prática (que reflecte o seu cariz religioso através da formação cristã que é trabalhada com as crianças).

A formação inicial, em qualquer dos contextos formativos, deverá contemplar: a interiorização de conhecimentos científicos indispensáveis, quer sobre os modelos educativos, quer quanto aos conteúdos, quer quanto às diversas linguagens, incluindo a tecnológica; o conhecimento dos sujeitos a educar; o desenvolvimento de competências e capacidades nas situações educativas; a planificação da acção com adaptação dos conhecimentos teóricos adequados; a execução de um plano e respectiva avaliação da execução; o desenvolvimento de qualidades pessoais que permita comunicar, ouvir, aceitar incondicionalmente o outro (quer sejam as crianças, os colegas, os pais, os superiores ...); o sentido de responsabilidade sem autoritarismo, flexibilidade e criatividade (Cró, 1998).

A formação inicial visará, assim, formar pessoas abertas à mudança e contemplará, na formação da educadora de infância, a construção de diferentes saberes: o saber, o saber fazer, o poder fazer (competências) e o saber ser, sustentados quer nas perspectivas sócio-educativas, psicopedagógicas e curriculares, quer nas perspectivas de desenvolvimento humano e de relação social.

O educador é, segundo Alarcão (1995:13), “alguém, uma pessoa, que escolheu ser educador e se preparou para o ser, preparação que continuamente renova para cada vez mais o ser. (...) o rosto visível de uma competência pessoal, global, interactiva, de natureza ecológica, caracterizada não tanto pela presença de determinados elementos, mas sobretudo pela sua interactividade e pela sua capacidade de mobilização em situação, isto é, na interacção com o meio ambiente”.

O paradigma de formação inicial assente na pessoa que intervém, realça, segundo Perrenoud (1993:180), o “seu espírito, mas também os sentimentos, o corpo, as entranhas, as palavras, os gestos que tentam dar sentido aos acontecimentos e influenciá-los”.

Esta posição é o oposto do paradigma tradicional, no qual o modelo de ensino mais comum é o da transmissão de conhecimentos, onde não se contempla a bagagem cultural que cada um traz consigo. É um modelo essencialmente controlado e dirigido pelo professor, e os formandos são apenas objectos passivos da sua formação. A escola de formação é reprodutora de conhecimentos, de modelos em série e o seu sucesso é medido através do resultado final.

A transmissão de conhecimentos disciplinares, sejam eles ligados às Ciências da Educação ou às áreas disciplinares, continua a ser, neste paradigma tradicional, o objectivo implícito subjacente à preparação de educadoras, a qual oscila, continuamente, numa polarização entre o que ensinar e como ensinar, visando a homogeneização teórico-prática.

Segundo Gilly (1989), citado por Lopes (1993a:55), “hoje em dia é ainda o modelo tradicional que predomina na estruturação das acções docentes, modelo que é estruturado pela função selectiva (implícita) da escola; não porque os professores sejam ‘psicologicamente’ selectivos, mas porque o quotidiano – que persiste em ser selectivo – não lhes permite aderir, de facto, a outros modelos, sob o risco de perderem uma das principais dimensões da sua definição profissional (da sua identidade profissional): o princípio da responsabilidade social, ou seja, o valor que consiste em formar crianças e jovens, dentro do possível, inseridos socialmente”.

Em síntese, as instituições de formação têm de ser analisadas numa perspectiva sistémica, sendo, por isso, importante e necessário articular a teoria e a prática, o mesmo é dizer que deve existir uma articulação entre os contextos de formação e os contextos social e profissional concretos. Para Lesne a “inserção social real dos formandos no momento da formação é o referencial teórico e prático de todo o acto de formação; para Ferry a evocação de situações reais em formação, situações a serem questionadas e interrogadas, é um meio básico de formação” (Lopes, 1993b:9).

A formação inicial deve ser construída num saber sólido, teórico, prático e criativo, de forma a proporcionar ao futuro profissional a possibilidade de agir em contextos instáveis e complexos onde cada situação é uma novidade.

Esta situação de novidade deve ser contemplada nos estágios como “uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas” (Alarcão, 1996a:13). A observação e a vivência através da reflexão

da acção conduz à construção activa do conhecimento na acção, apoiada pela construção prévia do aprender a fazer fazendo.

As práticas na formação inicial funcionam como uma transição ecológica (Bronfenbrenner, 1979) do contexto da instituição formadora para o contexto de trabalho da profissão de educadora de infância, onde a teia das interacções, nos diferentes cenários, coloca a educadora de infância perante um desafio constante e um agir na imprevisibilidade.

4. Identidades profissionais em educação de infância

A identidade profissional como objecto de trabalho de investigação permite-nos estudar e aprofundar a complexidade das realidades em que se movem as profissionais da educação de infância, quer ao nível dos diferentes modelos de formação inicial, quer ao nível dos contextos organizacionais de apoio à infância: Ministério da Educação, Ministério da Segurança Social e Entidades Privadas, o primeiro centrado nas questões educativas, o segundo centrado nas questões de ordem social e as terceiras centradas, muitas vezes, nas questões lucrativas.

O conceito de identidade remete-nos para a dimensão dada à área das actividades profissionais como sendo um dos núcleos estruturadores de toda a vida social, considerada esta, quer do ponto de vista das instituições e dos processos colectivos, quer do das biografias e quotidianos pessoais.

Referir algumas acepções daquele conceito é, naturalmente, segundo Estevão (1991), tão necessário e oportuno quanto é sabido ser o conceito de identidade profissional central nas perspectivas convencionais que discutem a questão do profissionalismo docente.

Para alguns autores, a identidade profissional dos professores deve ser relacionada com a (in) existência de um código de ética, com o grau de autonomia face à Igreja e / ou ao Estado, enquanto tradicionais empregadores, e pode ser entendida como colorário de uma formação científica e pedagógica específica ou de outras formas de socialização na ocupação.

Segundo Correia (1991), a noção de identidade remete, segundo o ponto de vista tradicional, para a ideia de harmonia, de permanência, de igual para si próprio. De acordo com Lessard, citado por Gonçalves *et al.* (1991), a identidade profissional é constituída na relação que o professor estabelece com o seu grupo de pares e implica um processo de

construção simbólica, pessoal e interpessoal, que se consubstancia nas representações sobre os aspectos da actividade docente: capital de saberes, saberes- fazer e saberes-ser que fundamentam a prática do professor; condições do seu exercício, em termos de autonomia, controlo e circunstancialismos de contexto; pertinência cultural e social; e questões relativas ao estatuto profissional e social da função docente.

A carreira das educadoras, em cujo processo de construção, os factores de contexto desempenham um papel decisivo, desenvolveu-se por referência a duas dimensões complementares: a individual e a colectiva. Importa pois considerar sempre a presença destas duas componentes - individual e colectiva - quando se aborda qualquer problemática relativa à identidade.

A referência à identidade profissional docente exige contudo uma atenção especial à dimensão colectiva, a qual, de acordo com Lopes (1993a), inclui a prossecução de ideais comuns que assegura ao grupo uma acção conjunta reveladora da existência de coerência interna, e assim sentida e (com)prometida quer pelos membros do grupo, quer pelos grupos sociais pertinentes

Neste quadro, mesmo as acções individuais das educadoras de infância são olhadas do ponto de vista colectivo, uma vez que, na globalidade, tais acções vão revelar uma série de modelos socializadores, quer decorrentes de um processo de formação anterior, quer de expectativas sociais face ao papel que desempenham.

A identidade afirma-se pela diferenciação dos elementos identitários que distinguem as educadoras de infância dos outros professores, até pela própria designação, pelo tipo de práticas e mesmo pela história da construção da profissão.

Na perspectiva de Maria José Jardim (1996)⁹, a educadora de infância é alguém que está disponível para os outros e a sua realização pessoal passa pelo desenvolver de capacidades e apetências no sentido de realizar o que pretende, não no sentido missionarista de antigamente, mas com uma vocação no sentido ético; a mesma realização pessoal passa também pela afirmação da sua utilidade pública e pelo reconhecimento dessa utilidade, onde não é suficiente gostar de crianças mas importa ter criatividade, intuição, capacidade de improvisação e de expressão.

Edificar uma identidade profissional apela ao equilíbrio entre as aspirações de natureza individual, a gestão da realidade burocrática e organizacional dos contextos educativos e a rede de comunicação que a educadora de infância estabelece com outros profissionais de educação e agentes sociais. A sua construção é um processo contínuo ao

⁹ Elemento ligado à APEI- Associação Portuguesa de Educadores de Infância.

longo do ciclo vital, construído por redefinições em função dos contextos e das transformações operadas na sociedade, sempre numa articulação entre as decisões individuais e as decisões sociais.

De acordo com Moita (2000:116), a identidade profissional “é uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto”. A mesma autora afirma que o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sócio-político em que se desenrola.

A nível político, as mudanças impostas por decretos têm sido elementos, muitas vezes, perturbadores e/ou controversos da construção da identidade profissional deste grupo.

Cada educadora de infância pensa, sente e actua em função da sua história de vida. O processo de construção de identidade profissional não é solitário, faz-se em contextos, em interacção, com troca de saberes e aprendizagens, e com relações diversas da pessoa com e nos vários espaços de vida: profissional, comunitário e familiar.

De acordo com Dubar (1997a:13), a identidade “é um produto de sucessivas socializações” que acontecem em diferentes tempos e lugares. Cada pessoa, ao longo da vida vai, construindo múltiplas identidades. Como também já expressas, Zavalloni e Louis-Guérin (1984:17) estudam a identidade social “enquanto noção que visa exprimir a interacção entre os componentes sociais e pessoais da identidade”, tendo por referência uma sociedade marcada pela diversidade de valores e ideologias, onde o indivíduo, neste caso específico as educadoras de infância, são constantemente obrigadas a re-situar-se (indivíduo inserido na ecologia social) devido à onnipresença da mudança.

As identidades profissionais não têm, portanto, um tempo próprio a partir do qual estejam definitivamente estabelecidas. À medida que vão evoluindo na carreira, os profissionais reinterpretam e reformulam as perspectivas profissionais que têm a seu próprio respeito, com base na reflexão que fazem sobre os seus percursos e na configuração de sentidos que conferem à realidade. Neste sentido, a construção da identidade profissional está associada quer às interacções que cada profissional (educadora de infância) estabelece com a sua profissão, com as comunidades com que trabalha e com o seu grupo de pares, quer com a construção simbólica, pessoal e interpessoal que essas interacções implicam.

2.ª PARTE

**IMPACTO DOS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO E DE TRABALHO NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE EDUCADORAS DE
INFÂNCIA: ESTUDO EMÍRICO EXPLORATÓRIO**

CAPÍTULO III

ESTUDO EMPÍRICO EXPLORATÓRIO: METODOLOGIA

A história dos últimos anos em torno dos métodos de investigação em educação é dominada por conceitos de indeterminação e relatividade e pela valorização de novas soluções baseadas nos princípios da criatividade e da autonomia.

Na ciência, surgem novas vias de reflexão epistemológica e metodológica, onde se ampliam e aprofundam novos espaços para o estudo de antigas questões.

Esta é a época em que o mito da exclusividade da validade dos métodos quantitativos se questiona, admitindo-se análises diversificadas, baseadas em princípios metodológicos diferentes para estudar a mesma realidade.

No nosso estudo, utilizamos a ego-ecologia como referencial teórico de eleição. Como já dissemos, a ego-ecologia é um domínio de uma psicologia social sistémica do indivíduo constantemente obrigado a re-situar-se, dada a instabilidade dos seus contextos. Nessa teorização de Zavalloni procura-se dar conta da especificidade do pensamento social, articulando “funcionamento cognitivo do aparelho psíquico e funcionamento do sistema social, elementos afectivos, mentais e sociais, cognição, linguagem e relações sociais que as afectam” (Lopes, 2001b:34).

Com essa base teórico-metodológica procuraremos conhecer e compreender a construção da identidade de educadoras de infância com percursos de formação e com contextos de trabalho diferentes: os do sector privado e os do sector público.

De acordo com Zavalloni (1979), a identidade psicossocial pode ser identificada a partir do Método da Contextualização Representacional (MCR). O MCR é um método ideográfico e compreensivo que visa descobrir as relações entre elementos psicológicos e sociológicos na identidade psicossocial. O essencial do método está na possibilidade de se construir, a partir dele, um tipo de abordagem que se designa de neo-ideográfica, cujo intuito é descobrir princípios gerais a partir de estruturas psicológicas individuais.

Neste capítulo vamos referir-nos aos objectivos que norteiam este estudo, aos sujeitos que permitiram a sua realização e ao método utilizado.

1. Objectivos, sujeitos e método

O nosso estudo tem por objectivo geral comparar as identidades actuais de educadoras de infância com percursos de formação nos sectores público e privado.

Este objectivo geral será perseguido através de dois objectivos específicos: estudar a identidade actual das educadoras de infância com percursos de formação no sector público e estudar a identidade actual das educadoras de infância com percursos de formação no sector privado.

Compõem a amostra 11 educadoras de infância com percursos de formação e de trabalho no sector público e 11 educadoras de infância com percursos de formação e de trabalho no sector privado.

A estas educadoras de infância aplicámos o Inventário de Identidade Psicossocial de Marisa Zavalloni (Zavalloni e Louis-Guérin, 1984), aplicação informada pelo Método de Contextualização Representacional (MCR).

2. O Método da Contextualização Representacional (MCR)

A identidade psicossocial pode ser identificada a partir do Método de Contextualização Representacional, o qual entrecruza a biografia pessoal e a história social.

O domínio metodológico reflecte a distanciação de Zavalloni em relação à psicologia tradicional. O MCR é utilizado pela autora para afirmar o carácter empírico e concreto do MIO e para se colocar no domínio da psicologia empírica.

O MCR é um método compreensivo e ideográfico, oposto ao método nomotético (identificação de leis gerais e predomínio das abordagens quantitativas), que persegue a identificação de singularidades e de interpretações qualitativas. Com o MCR pretende-se atingir o conteúdo e a dinâmica do MIO – identidade psicossocial – através da recodificação das representações dos grupos de pertença sociológicos, que se consideram intimamente ligadas a representações de si. Segundo Zavalloni e Louis-Guérin (1984), o conhecimento da estrutura do meio interno deverá permitir compreender o comportamento de um indivíduo e também a sua percepção do mundo social. O MCR pretende explorar as raízes das representações sociais junto das imagens, das recordações de experiências biográficas do respondente que as produz e as variações de sentido, em articulação com

objectos referenciais diferentes. A exploração do MCR permite projectar a identidade psicossocial como um sistema cognitivo e motivacional integrado.

No MCR, numa primeira fase, distinguem-se três situações:

- 1ª - Estimulação da apresentação da ecologia social dos indivíduos: os indivíduos colocam-se na ecologia social.
- 2ª - Provocação de uma actividade cognitiva que permite a expressão do conteúdo imaginário e experiencial subjacente ao discurso manifesto: os indivíduos qualificam os seus grupos de pertença através de palavras ou termos sintéticos – as “unidades representacionais” (UR) ou dados de 1.º grau.
- 3ª - Apresentação das UR como estímulos associativos para trazer à consciência subgrupos operantes e imagens representacionais – os dados de 2.º grau. Trata-se de uma recodificação dos grupos de pertença em dimensões significativas – imagens e experiências particulares – para o próprio. Estes grupos recodificados são centrais na estrutura representacional do indivíduo: ligam aspirações e valores e são a memória social do indivíduo. São imagens concretas, reais ou imaginárias, protótipos, que permitem lidar com os objectos abstractos do mundo social através dos objectos humanos que os simbolizam. Estas relações são relações simbólicas e imaginárias de identificação e de diferenciação, cuja função é antecipar respostas ao meio externo.

Em suma, as “unidades representacionais” (UR) ou dados de 1.º grau, referem-se às categorias apresentadas mediante a colocação dos grupos de pertença como estímulos; os dados do 2.º grau são os produtos da recodificação dos dados de 1.º grau.

Assim, no MCR distinguem-se três fases sequenciais, com procedimentos e objectivos específicos, aos quais nos vamos referir de seguida.

2. 1 - Fase I – Representação da identidade social: a identidade social objectiva

Nesta fase, o indivíduo situa-se na sua ecologia social ou seja nos seus grupos de pertença social – a nacionalidade, a idade, a ocupação, o sexo, a região, a religião, a tendência política – e de afiliação – a família, os amigos, os colegas, a pessoa ideal. Os grupos são facultativos ou substituíveis desde que ressalvada a representatividade para o MIO. Eles são vistos não como objectos sociais mas como campos simbólicos. São os respondentes que os definem. Excepto para a pessoa ideal, amigos e “pessoa mais diferente de si” distingue-se entre Nós e Eles. Esta distinção tem uma função analógica (estabelecimento de relações entre respostas semelhantes ou diferentes do Outro) e uma

função interpretativa (explicação de razões, motivos, de certas qualidades, causas, intenções ou condutas próprias a Si, ou seu Grupo ou ao Outro). Ela é importante para evidenciar os mecanismos de exclusão (o sujeito exclui-se no Eles) e inclusão (o sujeito inclui-se no Nós) em todas as fases do método.

Os respondentes podem apresentar, segundo Zavalloni e Louis-Guérin (1984) cinco UR, para cada grupo ou para cada condição, Nós e Eles. O conjunto das UR para o grupo forma o repertório semântico da identidade, de carácter elementar e particular, e possível de ser conhecido.

2. 2 - Fase II – Elucidação da significação das URs

A introspecção focalizada é a técnica usada nesta fase onde se distinguem três níveis diferentes.

2. 2. 1 - Nível 1 – A identidade social subjectiva

Os referentes implícitos das representações (subgrupos, indivíduos particulares, imagens simbólicas) constituem o microcosmo social. Acedemos-lhes mediante a recodificação dos grupos de pertença e mediante a apresentação das UR como estímulos. O microcosmos social é a estrutura da identidade subjectiva do indivíduo.

2. 2. 2 - Nível 2 – Propriedades elementares do repertório semântico

Neste nível, os indivíduos qualificam todas as UR em termos de egomorfismo ou alomorfismo e em termos de ressonância afectiva (negativa, positiva ou neutra).

Com a dimensão egomorfismo/alomorfismo conhecem-se quais os traços comuns e não comuns ao *self* e ao grupo, ou seja, a relação entre identidade do grupo e identidade pessoal ou o que do meio é associado ou dissociado do *self*. Esta qualificação das UR permite conhecer: o grau de egomorfismo das representações sociais do indivíduo – contabilizando o número das UR egomórficas ou alomórficas –; quais os grupos que despertam mais egomorfismo que alomorfismo; e os conteúdos das representações de Si em relação aos conteúdos das representações do Outro. Os atributos egomórficos (que se aplicam a si) reflectem a existência de um denominador comum ao *self* e ao grupo e a sua quantificação permite observar se os grupos funcionam como grupos de assimilação.

No egomorfismo há proximidade, complementaridade e assimilação ao grupo que funciona como grupo de identificação. No alomorfismo existem relações de contraste, antagonismo, distância e aparece para os grupos de oposição.

O pensamento social como representação dos indivíduos e grupos sociais parece ter um carácter egocêntrico. Esta especificidade do pensamento social tem implicações que são importantes para compreender a construção da realidade e as influências de e para a mudança.

Com a indagação das ressonâncias afectivas, estabelece-se o afecto das UR (positivo, negativo ou neutro) e o valor intrínseco do egomorfismo/alomorfismo. Isto através do número das UR positivas e negativas, alomórficas ou egomórficas e relativas a grupos de pertença ou de não pertença. Ficamos a saber o que cada indivíduo valoriza ou desvaloriza em Si, no Outro e no grupo e, em parte, o sistema de valores do indivíduo.

Não é normal aparecerem categorias neutras. As UR egomórficas são mais vezes positivas e representam valores prezados pelo indivíduo; as UR alomórficas são mais vezes negativas e surgem como contra-valores. Esta bipolaridade e simetria entre as dimensões do Eu e do não-Eu é fundamental na constituição e na afirmação da identidade psicossocial.

2. 2. 3 - Nível 3 – Significado diferencial das URs egomórficas, quando aplicadas a Si ou ao Outro

No terceiro nível da introspecção focalizada, explora-se o significado das atribuições aplicadas a Si e, ao mesmo tempo, ao grupo – UR egomórficas, especificando semelhanças e diferenças no seu significado.

Neste nível, clarifica-se o sentido das palavras, diferenciam-se conotações dos atributos para Si e para o grupo e entrecruzam-se os destinos pessoal (biográfico) e colectivo (história do grupo). A mudança de significação acontece normalmente nas UR apresentadas como egomórficas e negativas.

Nestes casos põem-se em evidência três tipos de modificação quando a UR se aplica a Si:

- o atributo muda de sentido;
- o afecto negativo inicial é reduzido;
- o atributo torna-se remediável.

As UR egomórficas quando aplicadas a si têm tendência a tornar-se positivas, como se os aspectos negativos fossem melhor aceites quando aplicados a si e ao grupo.

2. 2. 4 - Espaço elementar da identidade social

Efectuadas as duas fases referidas, conhecem-se “as representações de Si e do Outro, as representações dos grupos de identificação e de dissociação, o que do meio é desvalorizado ou valorizado, os referentes implícitos e as imagens prototípicas que guiam as representações recortando a realidade social” (Lopes, 2001b:30; 1993a).

A partir desta fase, podem classificar-se todas as UR dentro do espaço elementar da identidade social. Este espaço é constituído pela intersecção do eixo identidade (egomorfismo e alomorfismo das UR) e pelo eixo da afectividade (bom/positivo e mau/negativo) que se traduz no seguinte esquema em quatro quadrantes.

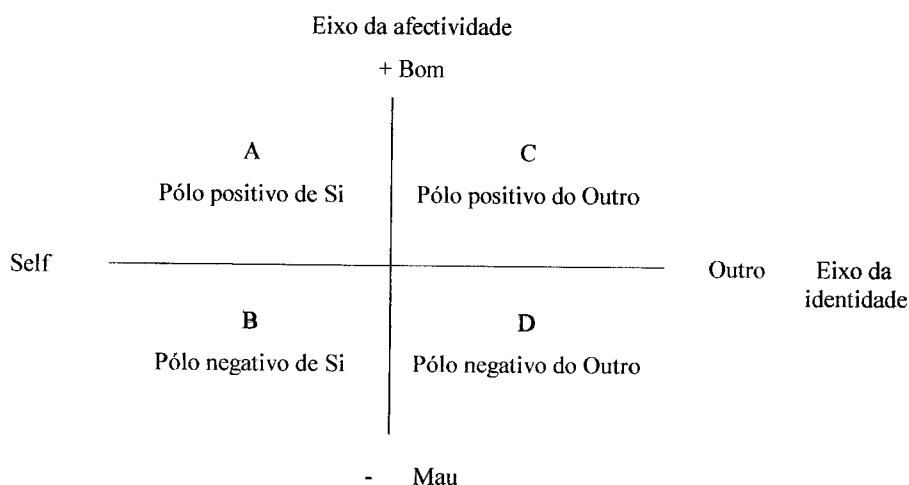


Figura 3 – O espaço elementar da identidade

O quadrante A contém as UR que exprimem o *self* valorizado e abrange as qualidades pessoais intrínsecas: capacidades, competências e aspirações. O quadrante B contém as UR que expressam o *self* desvalorizado, salientando os defeitos, as ausências e as vitimizações. O C inclui as UR que caracterizam o Outro, dadas ou recebidas, que o *self* não possui; podem ser elementos positivos ou que o *self* gostaria de possuir. E, finalmente, o quadrante D contém os elementos do Outro indesejáveis em termos de contra-valores, enquanto agressor ou vítima.

2. 3 - Fase III – Desenvolvimento do MIO: feixe conceptual e emocional

A segunda fase põe em evidência um corte da realidade social segundo o espaço elementar da identidade a duas dimensões: eixo da identidade e eixo da afectividade. A fase III vai permitir identificar a terceira dimensão que organiza as representações positivas ou negativas de Si, do Outro e da Sociedade – um pensamento de fundo que especifica e explica os produtos das fases anteriores num nível ideográfico de análise mais profundo e mais complexo. De cada UR, vão emergir redes de experiências e elementos imaginários inscritos na memória colectiva e individual da experiência do mundo. O pensamento de fundo não age somente na experiência real ou imaginária do vivido (passado) colectivo e do pessoal actual (presente), mas também do que há-de vir (futuro).

A técnica utilizada é a Análise da Rede Associativa (ARA) que consiste numa entrevista não linear e dirigida. As questões são standartizadas, não se sugere ao respondente um conteúdo, apenas uma unidade de representação (UR) do espaço elementar da identidade mais referente para explicar em eixos múltiplos a história dos grupos e a história pessoal, a própria natureza da construção subjectiva da realidade e as relações consequentes entre identidades e culturas.

Na ego-ecologia ligam-se as dimensões interpsíquicas e intrapsíquicas da identidade – são as mesmas imagens e lembranças que estão na base de uma ou de outra.

De acordo com Amélia Lopes (2001b:32) a exploração desta fase permite concluir sobre três mecanismos fundamentais de construção da identidade ou mecanismos gerais de elaboração das representações:

1 – A reversibilidade Self-Grupo: Self e Grupo constituem-se simultaneamente no psiquismo como totalidade; o Self emerge de modelos sócio-culturais e de sentimentos de pertença. É nesta indivisibilidade que se baseia o sentido da realidade, sendo os seus elementos – as imagens prototípicas do microcosmos – os mesmos para o Self e para o Grupo. Eu e Nós são equivalentes; usar um ou outro depende mais de estratégias cognitivas (função analógica) do que de estratégias motivacionais (função interpretativa), ou seja, das vicissitudes do grupo. Ao dizer Nós, o Eu atribui-se características dos referentes Nós e justifica características do Eu.

2 – Diferenciação ou oposição binária: para todo o grupo, valorizado ou desvalorizado, existe o seu simétrico; é esta simetria que explica a dinâmica do MIO. Isto acontece sobretudo nas relações em que o indivíduo mais vezes se tem de situar: são relações predominantes e intensas.

3 – Recodificação dos grupos em referentes implícitos: já o dissemos, de todas as representações possíveis, quando focaliza a atenção no grupo, a consciência retém apenas os elementos que reenviam ao projecto de si mediatizado por protótipos, lugares de conexões sub-conscientes que ligam a personalidade e a consciência social numa relação tipo figura-fundo. É neles que o meio

sócio-cultural integra o Self. Há protótipos de diferenciação e protótipos de identificação: as suas fontes são diferentes.

2.4 - O vivido colectivo

A relação entre cultura e identidade remete-nos para a subjectividade humana. Os conhecimentos de Si, do Outro e da Sociedade inscrevem-se na cultura como saberes e ideologias que contribuem para a criação de uma identidade colectiva que abrange o desenvolvimento sócio-cultural.

Deste modo, podemos afirmar que existe uma relação de interacção dinâmica entre a identidade pessoal e a identidade colectiva. O conteúdo semântico da identidade colectiva coincide com o do vivido individual, sendo sempre o colectivo memorizado que dá realidade ao *self*. A identidade pessoal possui os projectos individuais com as recordações e imagens da história individual que se ligam à história colectiva. Por sua vez, a identidade colectiva orienta e participa directamente na identidade pessoal, que impõe certas condições e transformações de conhecimentos e juízos privados sobre Si, o Outro e a Sociedade. Assim, pode-se dizer que os percursos pessoais ou de grupos implicados na história de uma sociedade são agentes da criação da sua identidade colectiva.

Na multiplicidade de pertenças, a identidade aparece como uma amálgama de certos elementos significativos e específicos da identidade dos grupos de pertença que formam uma identidade social dominante. Assim, a identidade social dominante aparece como um forte investimento que constitui um filtro através do qual o mundo social será categorizado e avaliado. Neste sentido, a identidade social dominante representa a consciência social de pertença e os elementos que a constituem são os grupos de identificação e de dissociação.

Para Amélia Lopes (2001b:33), a identidade social dominante, do ponto de vista cognitivo, “é uma meta categoria, uma qualidade emergente e totalizante, que insere num conjunto mais lato da estrutura representacional organizada subestruturas temáticas de representações. Implica consciência de pertença, uma relação e uma prática social. É mutável pela integração de outros elementos ou mudança de pregnância das identificações de acordo com circunstâncias da vida”.

2.5 - O vivido privado

O repertório semântico exprime o essencial das relações sociais vividas pelo indivíduo e o projecto existencial do indivíduo. Este projecto é indissociável do desenvolvimento sócio-cultural onde está presente o envolvimento exterior e interior da pessoa.

A passagem do social ao privado, dentro da estrutura representacional da pessoa pode ser identificado através do conteúdo do MIO. Os grupos de pertença como objectos de representação são os veículos para as suas aspirações, desejos e realizações através das dimensões designadas por núcleos dinâmicos sócio-motivacionais. Estas dimensões constituem as estruturas dos conhecimentos, imagens, afectos e experiências, e vão aparecer como filtros através dos quais a realidade social é recodificada, porque todo o grupo, pessoa, acto ou situação serão interpretadas e julgadas em função delas.

Parte-se do espaço elementar da identidade como primeiro corte das unidades de representação (UR), a fazer-se segundo os eixos da identidade e da afectividade. As UR serão reagrupadas diferentemente, a partir de núcleos sócio-motivacionais de tema comum, como as relações interpessoais, a competência intelectual, a acção social e as preocupações existenciais.

A ressonância afectiva, elementar e activa, aparece como um conteúdo psíquico comum ao grupo e a Si, que se transforma num sentido de pertença e de emoção culturalmente determinada: “A construção egocêntrica do colectivo é simétrica da construção sociocêntrica do Self, permitindo a reversibilidade Eu – Nós e as vinculações afectivas a um grupo de identificação” (Lopes, 2001b:33).

2.6 - Elementos interpretativos

Fazemos aqui alusão a alguns tópicos que, baseados em regularidades já detectadas em estudos anteriores, podem orientar a interpretação de resultados de novas investigações.

1 – A distinção/indistinção Nós/Eles dá indicações sobre identificação/não identificação ao grupo.

2 – O estímulo Nós gera subgrupos em situações ou com atitudes comparáveis às do respondente ou então grupos primários (família, amigos ...).

- 3 – No estímulo Eles emergem subgrupos em situações ou com atitudes diferentes, ou então, subgrupos distanciados, exprimindo as UR nesta condição, muitas vezes, contra-valores.
- 4 – Em outras situações o grupo de pertença pode aparecer como um conjunto global, abstracto e indiferenciado; a distinção pode ser feita na perspectiva de quem está de fora ou então o sujeito exclui-se explicitamente nas duas condições, o respondente não é nem Nós nem Eles.
- 5 – Nas condições Nós e Eles a maioria das respostas são egomórficas: há uma percepção positiva do grupo e de si mesmo e os grupos recodificados têm atitudes semelhantes ao próprio.
- 6 – Na condição Nós há uma maioria de respostas egomórficas e na condição Eles uma maioria de respostas alomórficas; na condição Nós reflectem-se traços positivos do próprio e os grupos recodificados são-lhe semelhantes; na condição Eles os subgrupos recodificados contrastam ou opõem-se ao próprio e os traços referidos são muitas vezes contra-valores; é a situação mais comum.
- 7 – É na condição Nós que aparece a maioria de respostas alomórficas e em Eles a maioria de respostas egomórficas; as primeiras são valorizadas e as segundas desvalorizadas; aqui a condição Eles representa o ideal do grupo e Nós os seus limites e fraquezas.
- 8 – Em Nós e Eles a maioria de respostas é alomórfica. Não há identificação ao grupo, os subgrupos recodificados são diferentes do próprio e o seu aspecto depende do significado dado ao Outro.

No quinto e oitavo casos (5 e 8), a identidade diz-se polarizada ou comprometida não há efeito diferenciador Nós/Eles, a gama de qualificativos é reduzida, acontecendo que uma só imagem ou imagens próximas recodificam diversas UR: “Nestes casos a diferenciação intragrupo diminui e aumenta a diferenciação intergrupo. A imagem de um elemento do grupo próprio é complementar da imagem de um elemento do grupo alheio” (Lopes, 1993a:199).

2.7 - As aplicações do método

O Método da Contextualização Representacional (MCR) permite explorar uma parte do sistema cognitivo e motivacional de uma pessoa situada no seu meio sócio-

cultural e físico e poderá também responder a necessidades diferentes para ajudar a desbloquear certos impasses.

Este método poderá explorar os processos cognitivos que operam na vida quotidiana: a influência social, a memória, os fenómenos de atribuição das condições próximas da experiência vivida. Ou poderá também explorar um número de sujeitos, descrever e observar as mudanças que resultam das diferentes formas de influência social: as mudanças de atitudes comunitárias, a reabilitação de jovens delinquentes...

Outro domínio de utilização do método é o das relações intergrupos, porque reflectem processos representacionais que intervêm na construção da realidade social.

O MCR pode ser utilizado, também, no estudo comparativo de culturas, pode permitir estabelecer as estruturas cognitivas utilizadas por diferentes subgrupos de indivíduos de culturas diferentes nas suas transações quotidianas, por exemplo, pode, neste âmbito, estudar a articulação entre as representações sociais comuns a uma cultura e a estrutura cognitivo-afectiva particular dos indivíduos que compõem essas culturas. Permite, assim, explorar as relações complexas que se instituem ao nível simbólico entre o *self* e o meio.

No âmbito do interaccionismo simbólico, este método permite dar uma ancoragem social à acção humana no contexto colectivo onde se situa. Ao nível da ciência cognitiva interdisciplinar, através da análise dinâmica e estrutural da identidade psicossocial, este método pode permitir representar teoricamente a estrutura dos conhecimentos e permitir a construção de um quadro conceptual capaz de incorporar as interacções entre os estudos da acção, da cognição e da percepção.

Assim, o MCR pode ser usado na análise da dinâmica e da estrutura da identidade psicossocial de um indivíduo, em diagnósticos e intervenções terapêuticas; em análises da conscientização; e em estudos da formação, do desenvolvimento e da mudança da identidade.

A utilização do MCR tem resultado na enunciação dos princípios cognitivos e motivacionais que, de forma geral, subjazem à construção subjectiva da realidade social e que se manifestam mais ou menos invariantes:

1. O egomorfismo ou reversibilidade *self*/grupo, normalmente o Eu é o Nós e o Nós é o Eu.
2. A recodificação dos grupos em protótipos identitacionais e a oposição binária (tendência para que as pessoas tenham um grupo de pertença e um grupo de

oposição) como princípio constitutivo do MIO. É neste nível que a identidade social se liga à identidade pessoal.

3. A construção subjectiva da realidade social (e portanto as escolhas pessoais) é mediatizada por símbolos colectivamente partilhados, manipulados em produções culturais e em trocas interpessoais, que encerram os indivíduos em limites representacionais severos (dão duas oportunidades: o grupo a que pertença e o outro grupo a que não pertença), gerando uma objectividade aparente que encobre uma estrutura pessoal onde os valores e a afectividade têm um papel dominante.
4. O MCR permite controlar ou interferir nesses limites pelo esclarecimento dos mecanismos psicológicos (mecanismos que não são de defesa mas a expressão normal da apreensão do real) que lhe estão subjacentes; pode-se ensinar a descentração afectiva tal como se pode ensinar a descentração estritamente cognitiva.

Após esta incursão pelas diferentes possibilidades de utilização do método, Zavalloni e Louis-Guérin (1984:207) prevêm que ele possa ser utilizado em estudos comparativos ou transculturais através de tratamentos quantitativos ou qualitativos, com base nas fases I e II, onde as UR aparecerão como expressões do simbolismo comum a um grupo, a uma cultura ou a uma subcultura. Neste sentido, os autores afirmam que “ a perspectiva construtivista leva-nos a enunciar simultaneamente duas proposições aparentemente contraditórias: 1) as UR através das quais percebemos o mundo social são essencialmente egocêntricas, e 2) os elementos a partir dos quais construímos o mundo privado são importados em larga medida de elementos simbólicos partilhados pelas colectividades. Sobre o plano individual, elas aparecem geradas por um mesmo corpo de regras através das quais a informação difundida pelo meio social é filtrada. Sobre o plano colectivo elas repousam sobre representações sociais situadas num período histórico e numa sociedade dada”.

Para Zavalloni e Louis-Guérin (1984) o tratamento dos níveis 1 e 2 da fase II pode-se limitar a uma análise quantitativa, enquanto que o nível 3 da fase II exige uma análise de conteúdo que não especificam, Amélia Lopes (1993, 2001), ao utilizar este método no seu estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas, baseia-se, para fazer a análise de conteúdo no modelo proposto por L' Écuyer (1990).

O nosso estudo também incidirá nas fases I e II do MCR.

3. Adaptação do método e procedimentos de recolha de dados

O Método da Contextualização Representacional (MCR) é usado no âmbito do Inventário de Identidade Psicossocial (IIP) de Zavalloni. O preenchimento do inventário permitê-nos aceder à Fase I e ao nível 3 da Fase II. Acede-se aos restantes níveis através do MCR que inclui uma entrevista dirigida. Para cumprirmos os nossos objectivos fizemos uma adaptação do IIP proposto por Zavalloni e Louis-Guérin (1984).

Decidimos usar o IIP com o intuito de conhecer como cada educadora de infância percebe as suas pertenças, os seus percursos de vida, quer pessoais quer sociais/profissionais, e como esses percursos contribuíram para a construção da sua identidade enquanto grupo profissional situado no contexto ecológico.

Ele permitirá compreender como a identidade pessoal e social das educadoras se interligam e se intersectam, sem fronteiras delineadas ou limitadas. As educadoras de infância não vivem nem trabalham isoladas, são rodeadas de múltiplas interacções. As suas representações sociais são apreendidas quer pelas suas percepções, quer pelas suas interacções sociais. De acordo com Jodelet (1989), citada por Lopes (1993a:176), “a condição de partilha nas representações sociais não anula particularidades; ela corresponde mais ao modo como o pensamento de cada um é marcado pelo facto de outros também a partilharem que à extensão da sua distribuição entre os membros do grupo”. Poderemos, sobretudo, comparar a identidade de educadoras com percursos realizados no sector privado com a identidade de educadoras com percursos realizados no sector público.

No Inventário de Identidade Psicossocial (IIP) que usámos, adaptado de Zavalloni e Louis-Guérin (1984) e de Lopes e Ribeiro (1992), utilizamos os grupos de pertença relativos à ocupação, ao género, à família e à pessoa ideal. Acrescentamos o grupo de colegas de Jardim de Infância; um espaço onde o respondente pode mencionar outro grupo significativo para si; o grupo do sector onde trabalha (privado/público), e os “conceitos”¹⁰ relativos aos contextos de formação inicial e aos contextos de trabalho.

Nos “conceitos” as condições Nós e Elas foram alteradas para Melhor e Pior.

O número das UR pedidas foi reduzido de 5 para 3 tal como na adaptação de Lopes e Ribeiro (1992). Acrescentou-se um espaço na folha de cada resposta onde o respondente pode expressar outras ideias que lhe surjam, de modo a completar o seu raciocínio de acordo com o grupo mencionado.

¹⁰ Usamos aqui a terminologia usada por Osgood, Suci e Tannenbaum (1978) para, no estudo do Diferencial Semântico, darem conta de um campo semântico elicitado por uma palavra ou termo.

Após a elaboração do IIP fizemos um pré-inquérito a educadoras de infância, escolhidas aleatoriamente, a fim de permitir uma clarificação da adaptação do IIP aos nossos objectivos de estudo.

Analizado todo o processo, quer ao nível de dificuldades sentidas quer ao nível de sugestões, decidimos que seria pertinente alterar a posição de alguns grupos de pertença e de alguns “conceitos” a fim de clarificar e de facilitar o seu preenchimento (anexo 1).

Devido à complexidade e amplitude do IIP, optamos por restringir a entrevista aos grupos de pertença “ocupação”, “colegas de J. I.”, “educadora do sector público/privado” e aos “conceitos” “contexto de formação inicial” e “contextos de trabalho”, deixando os grupos de pertença “religião”, “género”, “família”, “outro grupo pertinente na sua vida” e “pessoa ideal”, para posteriores estudos. Nesta tomada de decisão, também esteve presente a duração quer do preenchimento dos IIP, quer da entrevista, que poderia levar à recusa das pessoas contactadas (a entrevista limitada aos grupos de pertença e “conceitos” referidos teve uma duração entre 1h e 3h30m) (Guião da entrevista do IIP – anexo 2).

Procedemos então à selecção da amostra e respectivos contactos. Depois de inúmeros contactos, uns com sucesso, outros com menos, principalmente quando se informava do tempo previsível para o IIP e para a entrevista, a mostra ficou composta por 22 educadoras de infância, sendo 11 formadas por uma Escola pública e com percursos de trabalho no sector público e outras 11 educadoras de infância formadas por uma Escola privada e com percursos de trabalho no sector privado. Em ambas as situações e para evitar enviezamentos relativos aos anos de serviço que poderiam provocar desequilíbrio no estudo, contactamos profissionais de educação de infância com um tempo de serviço até 10 anos e com um tempo de serviço entre 10 a 20 anos. Procuramos assim equilibrar, em ambos os sectores o número de elementos em cada caso, para que as representações sociais e as experiências vividas enquanto profissionais nos permitissem compreender a construção da sua identidade.

A formação da amostra confrontou-se com algumas dificuldades que se podem resumir em três situações: uma do tempo a disponibilizar para colaborar; outra relativa ao receio de ver a sua informação exposta, apesar de ser garantida toda a confidencialidade; a última relativa à exclusividade dos percursos, no público e no privado, relacionada com o critério dos anos de serviço. Foi difícil encontrar educadoras com percursos no sector público e com pouco tempo de serviço (até 10 anos) na zona do Grande Porto. Com efeito, o corpo docente do pré-escolar nesta zona é efectivo e a mobilidade é reduzida, dada a não abertura de lugares. Por isso, as mais novas vão para longe, estão desempregadas ou

recorrem ao sector privado. Por estes motivos, a amostra do sector público tem colaboradoras de S. João da Madeira, Vila Nova de Gaia, Porto, Barcelos, Viana do Castelo, Cabeceiras de Basto e Vila Real, o que nos obrigou a percorrer grandes distâncias.

A amostra do sector privado é constituída por educadoras a trabalharem em IPSSs na zona do Grande Porto.

No quadro seguinte, Quadro I, apresenta-se a caracterização da amostra, construída a partir de informações recolhidas com base numa ficha de identificação preenchida juntamente com o IIP (anexo 3).

Quadro I- Caracterização da Amostra

Grupos	Sujeitos	Idade	Estado civil	N.º Filhos	Região Origem	Escola Formação inicial	Conclusão do curso	Início da profissão	Anos de serviço	N.º de contexto de trabalho	Cargos desempenhados	Habilitações adicionais
Grupo A Sector Publico	A1	35	casada	1	urbano	pública	1991	1994	7	7	Directora J. inf. Delegada sindical	
	A2	38	casada	2	urbano	pública	1985	1985	16	5	Vice-Presidente C. E. Presidente C. E.	4.º Ano Lic. C. Ed. UP
	A3	32	solteira	0	urbano	pública	1992	1996	5	3	Membro da Assembleia de Esc. Agrupa/to	Lic. em C.EdUP
	A4	32	solteira	0	urbano	pública	1992	1992	8	10	Directora J. Inf.	Lic. em Ed. Inf. UTAD
	A5	32	solteira	0	Rural	pública	1992	1993	6	8	E. Contratada em apoios educativos Direcção de escola	Lic. UTAD
	A6	41	solteira	0	urbano	pública	1985	1985	16	6	Directora J. Inf.	Comple/o de formação
	A7	38	solteira	0	Rural	pública	1985	1985	15	9	Directora J. Inf. Coordenadora de N. Pedagógicos Coordenadora de projectos	Comple/o de Formação ESE Porto
	A8	42	solteira	0	urbano	pública	1983	1983	18	12	Directora J. Inf. Coordenadora de N. Pedagógicos Coordenadora de Conselho de Docentes Pré-escolar	Comple/o de formação na área das expressões
	A9	43	solteira	0	Rural	pública	1981	1981	19	4	Directora J. Inf.	
	A10	41	solteira	0	urbano	pública	1981	1981	20	4	Directora J. Inf.	Lic. C. Ed. UP
	A11	39	casada	3	urbano	pública	1984	1986	15	12	Directora J. Inf.	Lic. C. Ed. UP Mestrado em Psicologia
Grupo B Sector Privado	B1	37	casada	1	urbano	privada	1987	1987	15	3	Educadora Inf.	Lic. em apoios educativos
	B2	37	divorciada	2	urbano	privada	1989	1989	12	3	Educadora Inf.	Lic. em apoios educativos
	B3	30	solteira	0	urbano	privada	1994	1994	8	2	Educadora Inf.	Lic. em apoios educativos
	B4	29	solteira	0	urbano	privada	1994	1994	8	3	Educadora Inf.	Frequência do comple/o de formação em apoios educativos
	B5	33	casada	1	urbano	privada	1989	1989	12	2	Directora da Instituição	4.º ano Lic. C. Ed. UP
	B6	28	solteira	0	Rural	privada	1994	1995	6	3	Educadora Inf.	4.º ano Lic. C. Ed. UP
	B7	32	casada	2	urbano	privada	1993	1993	8	1	Educadora Inf.	
	B8	39	casada	2	Rural	privada	1986	1986	16	1	Educadora Inf.	
	B9	30	solteira	0	urbano	privada	1997	1997	5	1	Educadora Inf.	
	B10	32	solteira	0	urbano	privada	1995	1995	7	1	Educadora Inf.	Lic. ESE privada
	B11	35	casada	0	urbano	privada	1989	1989	13	1	Educadora Inf. Coordenadora Pedagógica	

Legenda: Lic. C. Ed. UP – Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto

Comple/o – Complemento

C. E. – Conselho Executivo

N. Núcleo

E. – Educadora

Inf. - Infância

A amostra deste estudo é, assim, constituída por 22 educadoras de infância, subdivididas por 2 grupos: o grupo A é formado por 11 educadoras do sector público, o grupo B é formado por 11 educadoras do sector privado, codificadas por A e B e respectivo número de ordem, para assim garantir a confidencialidade. A maioria das educadoras em estudo é oriunda do meio urbano. As idades estão compreendidas entre os 29 e os 43 anos. No sector público, as educadoras passaram por um maior número de contextos de trabalho (dada a instabilidade e a mobilidade nos concursos da rede pública); no sector privado assiste-se a uma estabilidade de emprego. As educadoras da rede pública têm acrescidas à sua função de educadora, funções de gestão e de organização dos Jardins de Infância e de participação/colaboração nos órgãos de gestão dos Agrupamentos de escolas; no sector privado, existe um tipo de organização diferente, com papéis e hierarquias bem definidas, deixando às educadoras apenas a sua função pedagógica (apenas duas exercem funções diferentes, uma de directora e outra de coordenadora pedagógica). Verifica-se, ainda, que as educadoras do sector público, excepto uma, têm habilitações adicionais: Licenciaturas, Complementos de formação e uma tem Mestrado. No sector privado, sete têm Licenciatura ou frequência de Licenciatura e quatro não possuem habilitação adicional (factor que poderá estar associado à ausência de Estatuto da Carreira Docente).

O preenchimento do IIP pelas educadoras de infância do sector privado realizou-se nas próprias instituições, enquanto que no sector público o seu preenchimento foi realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação no Porto, na ESE de Viana do Castelo, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) em Vila Real, e em J. I. em S. João da Madeira, Vila Nova de Gaia, Barcelos e Cabeceiras de Bastos.

Depois do preenchimento do IIP foi, na maioria das situações, marcada a hora e o local para a realização da entrevista. Em outras situações, as entrevistas foram realizadas momentos após o preenchimento do IIP, para economizarmos tempo devido à distância e à disponibilidade dos próprios sujeitos. Os locais da entrevista foram os mesmos do preenchimento do IIP (anexo 4).

CAPÍTULO IV

ESTUDO EMPÍRICO EXPLORATÓRIO: ANÁLISE DE DADOS, APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

Com base na teoria subjacente ao IIP, no IIP tal como por nós adaptado e nos objectivos a que nos propomos, neste capítulo, dá-se conta da análise dos dados e apresentam-se e interpretam-se os seus resultados. Apresentação dos resultados segue as duas fases e os três níveis do MCR: a identidade social objectiva de ambos os sectores (público e privado) e a identidade social subjectiva para cada grupo de pertença e para cada “conceito”. Na identidade social subjectiva evidenciaremos o espaço elementar da identidade para cada grupo e “conceito” e o microcosmos social.

1. A identidade social objectiva

As URs, ou dados de 1.º grau, referem-se às categorias apresentadas mediante a colocação dos grupos de pertença ou “conceitos” como estímulos.

O grupo destas URs forma o repertório semântico da identidade, de carácter elementar e particular. No quadro II apresenta-se a “identidade social objectiva” para cada elemento da amostra.

Quadro II – A Identidade social objectiva

Grupos de pertença Símbolos	Ocupação	Grupo de colegas de jardim de infância	Educadora de infância do sector	Contexto de formação inicial	Numero de contextos de trabalho
A1	Educadoras (N) (E))	Educadoras (N) (E)	Público (N) (E)	Público	4
A2	Educadoras (N) Educadores (E)	Educadores estudantes (N) Educadores não estudantes (E)	Público (N) (E)	Público	4
A3	Educadoras (N) (E)	Colegas do agrupamento (N) (E)	Público (N) (E)	Público	3
A4	Educadoras (N) (E)	Educadoras (N) (E)	Público (N) (E)	Público	4
A5	Educadoras (N) (E)	Educadoras do agrupamento (N) (E)	Público (N) (E)	Público	4
A6	Educadoras (N) (E)	Colegas do J. Inf. (N) (E)	Público (N) (E)	Público	4
A7	Educadoras do público (N) (E)	Educadoras (N) (E)	Público (N) (E)	Público	3
A8	Educadoras (N) (E)	Educadoras (N) (E)	Público (N) (E)	Público	4
A9	Educadoras de Inf. (N) (E)	Educadoras (N) (E)	Público (N) (E)	Público	4
A10	Educadores (N) (E)	Estou isolada	Público (N) (E)	Público	4
A11	Educadoras (N) (E)	Educadoras (N) (E)	Público (N) (E)	Público	4

Legenda: N – Nós E – Elas

A – Educadora do sector público

B – Educadora do sector privado

Quadro II – A Identidade social objectiva (cont.)

Grupos de pertença Símbolos	Ocupação	Grupo de colegas de jardim de infância	Educadora de infância do sector	Contexto de formação inicial	Numero de contextos de trabalho
B1	Educadoras (N) (E)	Educadoras (N) (E)	Privado (N) (E)	Privado	3
B2	Educadoras (N) (E)	Educadoras (N) (E)	Privado (N) (E)	Privado	3
B3	Educadoras (N) (E)	Educadoras (N) (E)	Privado (N) (E)	Privado	2
B4	Educadoras (N) (E)	Educadoras (N) (E)	Privado (N) (E)	Privado	3
B5	Educadoras (N) (E)	Educadoras (N) (E)	Privado (N) (E)	Privado	2
B6	Educadoras (N) (E)	Educadoras (N) (E)	Privado (N) (E)	Privado	3
B7	Educadoras Inf. (N) (E)	Educadoras Inf. (N) (E)	Privado (N) (E)	Privado	1
B8	Educadoras (N) (E)	Educadoras (N) (E)	Privado (N) (E)	Privado	1
B9	Educadora (N) Educadoras (E)	Colegas do J. de Inf. (N) (E)	Privado (N) (E)	Privado	1
B10	Educadoras (N) (E)	Educadoras (N) (E)	Privado (N) (E)	Privado	1
B11	Educadoras (N) (E)	Educadoras (N) (E)	Privado (N) (E)	Privado	1

Legenda: N – Nós E – Elas

A – Educadora do sector público

B – Educadora do sector privado

Este quadro evidencia a ecologia social das educadoras, através dos seus grupos de pertença: a “ocupação”, “colegas do J. I.”, o “sector público/privado” e os “conceitos” “contexto de formação inicial” e “contextos de trabalho” onde cada educadora desenvolve/desenvolveu a sua acção.

Foram os respondentes que os definiram e que distinguiram entre as condições Nós e Eles. Nos “conceitos” “contexto de formação inicial” e “contexto de trabalho”, em distinção foi substituída pela distinção Melhor e Pior. Para cada caso, pedia-se apresentação de três unidades representacionais (UR) (nas condições Nós / Eles ou Melhor / Pior).

Pela observação do quadro, verifica-se que a variabilidade, tal como Zavalloni e Louis- Guérin (1984) prevêem, é reduzida. Mas, façamos uma análise pelos diferentes grupos de pertença e “conceitos”, em cada grupo da amostra.

No grupo A, no grupo de pertença “ocupação” existe variabilidade. Sete sujeitos qualificam-o de Nós e Elas “as Educadoras”; um qualificou-o em termos de Nós e Elas “os Educadores”; um qualificou-o em Nós e Elas, as “Educadoras do público”; por último, um qualificou-o de Nós e Elas as “Educadoras de Infância”. A distinção Nós / Elas surge uma

vez, sendo o grupo qualificado de “Educadoras” na condição Nós e de “Educadores” na condição Elas.

No grupo B, é reduzida a variabilidade. Nove sujeitos qualificam o grupo ocupacional em termos de Nós e Elas, “Educadoras”; um qualificou-o de Nós e Elas “Educadoras de Infância”. A distinção entre Nós “Educadora” e Elas “Educadoras” existe apenas num sujeito.

No grupo de pertença “colegas do J. I.”, no grupo A, existe variabilidade. Seis sujeitos qualificaram Nós e Elas “Educadoras”; um qualificou-o de Nós e Elas “Colegas do agrupamento”; um qualificou-o de Nós e Elas “Educadoras do agrupamento”; um qualificou-o de Nós e Elas “Colegas do J. I.”. A distinção Nós / Elas existe apenas num sujeito que o qualificou de Nós “Educadores estudantes” e Elas “Educadores não estudantes”; por último, um sujeito respondeu “Estou isolada”.

No grupo B, no que diz respeito a “colegas do J. I.”, a maioria dos sujeitos qualificaram de Nós e Elas “Educadoras”; uma qualificou-o de Nós e Elas “Educadoras de Infância” e, por último, uma qualificou-o de Nós e Elas “Colegas do J. I.”. No grupo B não surgiu nenhuma distinção entre a condição Nós e Elas.

Podemos dizer nos grupos A e B existe variabilidade na identidade social objectiva no que diz respeito ao grupo de pertença de colegas de J. I..

No grupo de pertença “educadora de infância do sector”, no grupo A não há variabilidade alguma. Em todos os sujeitos e nas condições Nós e Elas, o grupo é qualificado como “educadora de infância do sector público”. Também no grupo B todos os sujeitos, e nas condições Nós e Elas, qualificaram o grupo como “educadora de infância do sector privado”.

O mesmo acontece no “conceito” “contexto de formação inicial, onde o grupo A o qualificou de “público” e o grupo B de “privado”.

No “conceito” relativo ao “contexto de trabalho”, verifica-se que no grupo A, a maioria se referiu a quatro contextos de trabalho e apenas duas registaram três contextos de trabalho. No grupo B, a maioria só apresentou um contexto de trabalho, quatro sujeitos apresentaram três e apenas dois qualificaram dois contextos de trabalho.

Nos contextos de trabalho, há uma distinção entre o grupo A e o grupo B. As educadoras do sector privado mudam pouco de contexto de trabalho.

Em síntese, destes dados podemos inferir que os grupos de pertença onde existe maior número de grupos de diferenciação são: no grupo A, em 1.º lugar “colegas de J. I.”,

em 2.º a “ocupação”; no grupo B, a situação de diferenciação é inversa e em menor número, em 1.º lugar surge a “ocupação” e em 2.º lugar as “colegas de J. I.”.

No grupo de pertença “educadora de infância do sector” e no “conceito” “contexto de formação inicial”, em cada grupo, A e B, existe uma forte identificação. Em termos de comparação, o grupo A e o grupo B aparecem como grupos de diferenciação.

Nos “contextos de trabalho”, os sujeitos do grupo A qualificam um maior número de locais de trabalho enquanto que no grupo B a maioria dos sujeitos permanece no mesmo local de trabalho.

2. A identidade social subjectiva

A identidade social subjectiva analisa-se a partir da passagem dos dados de 1.º grau a dados de 2.º grau, através da recodificação dos grupos de pertença e “conceitos” objectivos.

2. 1 – Espaço elementar de identidade dos grupos de pertença e “conceitos”

A seguir apresenta-se o espaço elementar de identidade do grupo A e do grupo B em relação aos três grupos de pertença e aos cinco “conceitos”: “contexto de formação inicial” e “contextos de trabalho”, que podem ser quatro. Vamos analisar o espaço elementar de identidade de cada um dos grupos de pertença e “conceitos”.

Grupo de pertença “ocupação”

No quadro III apresenta-se o espaço elementar de identidade do grupo de pertença “ocupação” para todos os sujeitos da amostra.

Quadro III - Espaço elementar de identidade – Grupo de pertença “ocupação”

Sujeitos \ Pólos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
A1	- Orientadoras (N) - Facilitadoras (N) - Investigadoras (N) - Profissionais da educação((E) - Empenhados (E) - Dinâmicas (E)			
A2	- Profissionais (N) - Dedicadas (N) - Cumpridoras (N)			- Baldas (E) - Pouco implicados (E) - Faltosos (E)

Legenda: (N)- UR na condição de Nós (E)- UR na condição de Elas (2)- UR na condição de Nós e Elas

Quadro III - Espaço elementar de identidade – Grupo de pertença “ocupação” (cont.)

Sujeitos	Pólos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
A3		- Preocupadas com a realidade social e psicológica das nossas crianças (N) - Importantes no desenvolvimento global, psicológico, afectivo das crianças (N) - Muitas preocupam-se com as suas crianças (E)	- Não somos reconhecidas pelo trabalho desenvolvido (N)		- Nem todas valorizam o seu estatuto profissional (E) - Nem todas apostam na inovação e abertura a novas experiências (E) - Carregam muito a sua formação inicial (E)
A4		- Meigas (N) - Acolhedoras (N) - Dedicadas (N)			- Demasiado benevolentes nas regras (E) - Primam pelo bonito e não pelo educativo (E) - Não competentes a nível administrativo (E)
A5		- Competentes (N) - Bom relacionamento com os outros (N) - Muito preocupadas com as nossas crianças (N)			- Não são tão preocupadas com a funcionalidade do Jardim (E) - Não se preocupam nem com a comunidade nem com o meio onde se inserem (E) - Preocupam-se demasiado em sair a horas (E)
A6		- Interessadas (N) - Participativas (N)	- Desmotivadas (E)	- Motivadas (N)	- Arrogantes (E) - Exibicionistas (E)
A7		- Dinâmicas (2) - Criativas (2) - Trabalham em equipa (N)			- Quando têm capacidade de liderança não conseguem trabalhar em equipa (E)
A8		- Criativas (2) - Dinâmicas (N) - Gostamos da profissão (N) - Muito práticas (E) - Comunicativas (E)			
A9		- Dinâmicas (N) - Voluntárias (N) - Grande adaptabilidade (2) - Práticas (N) - Disponíveis (N)			- Conservadoras (E) - Desorganizadas (E) - Pouca auto-avaliação (E) - Dificuldade em ouvir (E)
A10		- Lutadoras (N) - Diferentes dos restantes profissionais de ensino (N) - Empenhadas (E) - Profissionais responsáveis (E)		- Dinâmicas (N)	- Pouco confiantes em si, em comparação com os outros (E)
A11		Criativas (2) Independentes (2) Empreendedoras (2)			
B1		- Responsáveis (N) - Alegres (N) - Criativas (N) - Dinâmicas (N) - Profissionais (N) - Atentas (N) - Planeamos o processo educativo (N)			- Inconstantes (E) - Alheias (E) - Desinteressadas (E) - Passivas (E) - Pouco profissionais (E)
B2		- Alegres (N) - Criativas (N) - Responsáveis (N) - Curiosas (E) - Empenhadas (E) - Cumpridoras (E)			

Legenda: (N)- UR na condição de Nós (E)- UR na condição de Elas (2)- UR na condição de Nós e Elas

Quadro III - Espaço elementar de identidade – Grupo de pertença “ocupação” (cont.)

Sujeitos	Pólos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
B3		- Responsáveis (2) - Compreensivas (N) - Criativas (2) - Imaginativas(N) - Activas (2)			
B4		- Versáteis (N) - Imaginativas (N) - Queridas (N)			- Conflituosas (E) - Antipáticas (E) - Distantes (E)
B5		- Inovadoras (N) - Próximas (N) - Alegres (N) - Profissionais (E) - Exclusivas (E) - Dedicadas (E)			
B6		- Dinâmicas (N) - Inteligentes (N) - Companheiras (N) - Descontraídas (E) - Preocupadas com o bem estar das crianças (E) - Activas (E)			
B7		- Responsáveis (N) - Carinhosas (N) - Criativas (N)			- Irresponsáveis (E) - Indiferentes (E) - Pouco criativas (E)
B8		- Polivalentes (N) - Criativas (N) - Dinâmicas (N) - Com iniciativa (E)			- Autónomas (E) - Livres (E)
B9		- Activas (N) - Polivalentes (N) - Felizes (N)			- Infelizes (E) - Preguiçosas (E) - Indispostas (E)
B10		- Dinâmicas (N) - Activas (N) - Polivalentes (N)			- Por vezes pouco dedicadas ao trabalho (E) - Pouco activas (E) - Pouco esforçadas no seu trabalho pedagógico (E)
B11		- Responsáveis (N) - Polivalentes (N) - Dinâmicas (N)			- Pouco empenhadas (E) - Desinteressadas (E) - Pouco polivalentes (E)

Legenda: (N)- UR na condição de Nós (E)- UR na condição de Elas (2)- UR na condição de Nós e Elas

Os sujeitos do grupo A, em geral, atribuem ao *self* aspectos positivos da profissão; dois atribuem dois aspectos negativos ao *self*; dois sujeitos atribuíram dois aspectos positivos ao Outro; oito sujeitos atribuem ao Outro aspectos negativos da profissão que funcionam como grupos de diferenciação.

No grupo B, verifica-se que os sujeitos possuem um *self* muito valorizado e se identificam com a profissão; sete sujeitos referenciam os aspectos negativos que atribuem ao Outro, assinalando o grupo de diferenciação. Neste grupo não há qualidades negativas do *self* nem positivas do Outro. Trata-se aparentemente de um grupo mais coeso e mais diferenciado, o que pode indicar uma identidade social defensiva por relação com o grupo do sector público.

Grupo de pertença “colegas de J. I.”

No quadro IV apresenta-se o espaço elementar de identidade do grupo de pertença “colegas do J. I.” para todos os sujeitos da amostra.

Quadro IV - Espaço elementar de identidade – Grupo de pertença “colegas do J. I.”

Sujeitos	Pólos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
A1		- Unidas (N) - Cooperantes (N) - Solidárias (N) - Activas (E) - Responsáveis (E) - Inovadoras (E)			
A2		- Interessados (N) - Reflexivos (N) - Participativos (N)			- Pouco criativos (E) - Acomodados (E) - Não defendem o seu perfil profissional (E)
A3		- Unidas na necessidade de impor a nossa profissão como importante (N)	- Muito divergentes do que deve ou é a educação de infância (N) - Enervam-me algumas posturas (E)		- Nem sempre criativas das nossas opções (N) - Muitas vezes acriticas da realidade social (E) - Pouco abertas à mudança (E)
A4		- Preocupadas com as crianças (N) - Gosto pelo desempenho da profissão (N) - Carinhosas e meigas para com as crianças (N)			- Pouco rigorosas a nível de regras sociais (E) - Pouco competentes no desenrolar do trabalho (E) - Preocupadas mais com o que está à vista (E)
A5		- Colaboradoras umas com as outras (2) - Não estar só no meio da serra (2) - Poder proporcionar melhores condições às crianças (2)			
A6		- Cooperantes (E)	- Pouco motivadas (N) - Pouco cooperantes (N)		- Individualistas (N) - Desinteressadas (E) - Muita aparência pouca essência (E)
A7		- Participativas (N) - Interessadas (N) - Amigas (N) - Colaborantes (E)			- Desinteressadas (E) - Desmotivadas (E)
A8		- Competentes (N) - Aplicadas (N) - Um grupo cooperativa (N) - Abertas (E)			- Acomodadas em alguns aspectos (E) - Cúmplices (E)
A9		- Amigas (N) - Interessadas (N) - Capazes de partilha (N) - Criativas (N) - Organizadas (N) - Pacíficas (E) - Tolerantes (E)			- Desorganizadas (E) - Pouco inovadoras (E) - Pouco interessadas pela cultura (E)
A10		Está isolada			
A11		- Colegas às vezes amigas (N) - Colaboradoras (2) - Partilhamos (2) - Colegas (E)			

Legenda: (N)- UR na condição de Nós (E)- UR na condição de Elas (2)- UR na condição de Nós e Elas

Quadro IV - Espaço elementar de identidade – Grupo de pertença “colegas do J. I.” (cont.)

Sujeitos \ Pólos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
B1	- Unidas (N) - Bem dispostas /alegres (N) - Sociáveis (N) - Profissionais (N) - Discutimos opiniões (N) - Atentas (N)			- Convencidas (E) - Pouco profissionais (E) - Inconscientes (E)
B2	- Alegres (N) - Participativas (N) - Cumpridoras (N)			- Interesseiras (E) - Conflituosas (E) - Falsas (E)
B3	- Criativas (2) - Alegres (N) - Responsáveis (2) - Divertidas (E)			
B4	- Responsáveis (N) - Alegres (N) - Cooperativistas (N) - Meigas (E)			- Distantes (E) - Arrogantes (E)
B5	- Partes de um todo (N) - O núcleo da inovação (N) - Partes de um grupo (E) - Responsáveis pelas crianças (E) - Mulheres (E)		- Referência para as crianças (N)	
B6	- Um todo de profissionais (N) - Referência para crianças e pais (N) - Dinâmicas e criativas (N)			- Elitistas (E) - Não valorizam os pais como parte fundamental do processo educativo e criticam educadoras que o fazem (E) - Individualistas (E)
B7	- Unidas (N) - Sinceras (N) - Dinâmicas (2) - Alegres (E)	- Acomodadas (E)		
B8	- Equipa (N) - Cooperação (N) - Inter-ajuda (N) - Responsáveis (E) - Organizadas (E) - Profissionais (E)			
B9	- Alegres (N) - Disponíveis (N) - Tolerantes (N) - Agradáveis (E) - Amigas (E) - Companheiras (E)			
B10	- Responsáveis (N) - Trabalhadoras (N) - Empenhadas (N)			- Pouco interessadas (E) - Pouco dinâmicas (E) - Pouco activas (E)
B11	- Interessadas (N) - Dinâmicas (N) - Disponíveis (N)			- Desorganizadas (E) - Pouco disponíveis (E) - Menos interessadas (E)

Legenda: (N)- UR na condição de Nós (E)- UR na condição de Elas (2)- UR na condição de Nós e Elas

Deste quadro, podemos inferir que o grupo A possui um *self* valorizado; apenas dois sujeitos expressam quatro características do *self* desvalorizado e sete sujeitos atribuem ao Outro elementos indesejáveis (por exemplo, “não defendem o seu perfil profissional”), na qualificação da condição Elas; só dois o fazem na condição Nós, o que constitui o grupo de diferenciação.

Poder-se-á dizer que neste grupo de pertença existe um grupo de identificação com as colegas e um grupo de diferenciação¹¹

No grupo B, verifica-se a existência de dois grupos, um de identificação com o *self* valorizado e outro de diferenciação, de completa exclusão de Nós, com características negativas atribuídas ao Outro, na qualidade de agressor (por exemplo, “conflituosas”).

Grupo de pertença “educadora de infância do sector público”

Nos quadros V e VI apresenta-se o espaço elementar de identidade do grupo de pertença “educadora de infância do sector público” para os sujeitos da amostra.

Quadro V- Espaço elementar de identidade – Grupo de pertença “educadora de infância do sector público”

Sujeitos	Pólos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
A1		- Autónomas na sala de aula (2) - Independentes (2) - Profissionais (2)			
A2		- Heterogêneos (2) - Mais informados (2) - Mais interventivos (2)			
A3		- Combativas (N) - Muito preocupadas (N)	- Pouco valorizadas (2)		- Auto-valorizam-se pouco (E) - Pouco abertas à reflexão (E)
A4		- Desembaraçadas com as situações (N) - Práticas no seu desenrolar do trabalho (N) - Rigorosas no trabalho com as crianças (N)			- “Patão fora feriado na loja” (E) - Não se dedicam mais que as horas previstas (E) - Um pouco desleixadas porque ninguém lhe pede satisfações (E)
A5		- Atentas a tudo o que nos rodeia (N) - Competentes (2) - Colaboradoras (N) - Atentas às suas crianças (E)			- Nem sempre colaboram com as colegas, pais e comunidade (E)
A6		- Participativas (N) - Abertas à comunidade (N)	- Pouco motivadas (E)	- Colaborantes (N)	- Individualistas (E) - Arrogantes (E)
A7		- Somos autónomas (N) - Capazes de planificar as actividades, mas também improvisar se necessário (2) - Autónomas (E)	- Obrigadas a acumular cargos (2)		

Legenda: (N)- UR na condição de Nós (E)- UR na condição de Elas (2)- UR na condição de Nós e Elas

¹¹ Poderá ter um significado o facto de o grupo de diferenciação ser na condição Elas, no grupo de pertença de “colegas de J.I.” e no “sector público”; talvez a sua origem esteja na diversidade de formação inicial e na diversidade dos contextos de trabalho que existem.

Quadro V- Espaço elementar de identidade – Grupo de pertença “educadora de infância do sector público” (cont.)

Sujeitos \ Pólos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
A8	- Interventivas (N) - Profissionais (N) - Criativas (N) - Reivindicativas (E) - Autónomas no seu trabalho (E) - Interessadas (E)			
A9	- Meia idade (2) - Informadas (N) - Receptivas (N) - Interessadas (E)			- Acomodadas (E)
A10	- Polivalentes (2) - Mais autónomas (N) - Autónomas (E)		- Dinamizadoras (2)	
A11	Dinâmicas (2) Trabalham em equipa (2) Trabalham com a comunidade (2)			

Legenda: (N)- UR na condição de Nós (E)- UR na condição de Elas (2)- UR na condição de Nós e Elas

No quadro, verificamos um *self* muito valorizado em qualidades e competências. Só três características do *self* são negativos, duas na condição de Nós e Elas e uma na condição Elas. Existem dois elementos que caracterizam o Outro positivamente; cinco sujeitos atribuíram aspectos negativos ao Outro, todos na condição Elas, o que permite inferir a existência de um grupo de diferenciação.

Neste grupo de pertença, “educadora de infância do sector público”, existe uma identificação ao próprio grupo e um grupo de diferenciação.

Quadro VI - Espaço elementar de identidade - sector público em relação ao sector privado

Sujeitos \ Pólos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
A1				- Dependentes de uma instituição (E) - Instruídas pela instituição (E) - Limitadas pela sua instituição (E)
A2				- Submissos (E) - Trabalhadores pouco reflexivos (E) - Explorados (E)
A3				- Passivas (E) - Adaptam-se muito à função de guarda (E) - Criam anticorpos em relação ao sector público (E)
A4				- Trabalham em função do vencimento (E) - Bonito, bonito, o resto é secundário (E) - Acomodam-se ao longo dos anos e desmotivam-se (E)

Legenda: (N)- UR na condição de Nós (E)- UR na condição de Elas (2)- UR na condição de Nós e Elas

Quadro VI - Espaço elementar de identidade - sector público em relação ao sector privado (cont.)

Sujeitos \ Pólos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
A5				Exploradas (E) Desmotivadas (E) Até à pouco tempo nada preocupadas com programas educativos (E)
A6			- Motivadas (E)	- Pressionadas (E) - Razões alheias à sua vontade (E)
A7	- Criativas (E) - Dinâmicas (E)			- (Não são autónomas) dependentes das orientações da administração (E)
A8				- Isoladas (E) - Trabalho condicionado (E) - Pouca consciência profissional(E)
A9	- Dinâmicas (E) - Grande mobilidade (E)		- Jovens (E)	
A10			- Trabalham menos isoladas (E)	- Mais limitadas na sua intervenção ao nível da comunidade (E) - Menos autónomas (E)
A11				- Fechadas em si próprias (E) - Não partilham (E) - Não colaboram (E)

Legenda: (N)- UR na condição de Nós (E)- UR na condição de Elas (2)- UR na condição de Nós e Elas

Os dados apresentados permitem-nos dizer que as educadoras de infância do sector público consideram as do sector privado um grupo de diferenciação, pois a maioria dos sujeitos atribui-lhes características indesejáveis (mais em termos de vítimas da própria instituição, tais como “acomodadas”, “fechadas”).

Grupo de pertença “educadora de infância do sector privado”

Nos quadros VII e VIII apresenta-se o espaço elementar de identidade do grupo de pertença “educadora de infância do sector privado” para todos os sujeitos da amostra.

Quadro VII - Espaço elementar de identidade – Grupo de pertença “educadora de infância do sector privado”

Sujeitos \ Pólos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
B1	- Cumpridoras (2) - Dedicadas (2) - Zelasas (2)			
B2	- Lutadoras (N) - Empenhadas (N) - Responsáveis (N) - Bem dispostas (E) - Solidárias (E) - Objectivas (E)			

Legenda: (N)- UR na condição de Nós (E)- UR na condição de Elas (2)- UR na condição de Nós e Elas

Quadro VII - Espaço elementar de identidade – Grupo de pertença “educadora de infância do sector privado” (cont.)

Sujeitos	Pólos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
B3		- Criativas (N) - Responsáveis (N) - Activas (2) - Alegres (E) - Comunicativas (E)			
B4		- Dinâmicas (N) - Versáteis (N) - Dedicadas (N) - Meigas (E) - Cumpridoras (E) - Alegres (E)			
B5		- Originais (N) - Dedicadas (N) - Educadoras a tempo inteiro (N) - Esforçadas (E)	- Trabalham mais (E)		
B6		- “Mais profissionais” (N) - Mais dedicadas a uma causa (E)	- Mal informadas (N) - Não usufruímos das mesmas condições (N) - Prejudicadas em termos de condições (E) - Mais negligenciadas (E)		
B7		- Dinâmicas (N) - Alegres (N) - Meigas (N)			- Relaxadas (E) - Conflituosas (E) - Muito disponíveis (E)
B8		- Desiguais em opiniões (E)	- Sobrecarregados (N)	- Grupo (E)	- Prima-se pelo secundário (N) - Prioridades nem sempre valorizáveis (N) - Nem sempre coerentes (E)
B9		- Cooperantes (2) - Atenciosas (N) - Bem dispostas (N) - Alegres (E) - Dinâmicas (E)			
B10		- Organizadas (N) - Dinâmicas (N) - Polivalentes (N) - Activas (E) - Interessadas (E)		- Com alguma responsabilidade (E)	
B11		- Polivalentes (N) - Disponíveis (N) - Responsáveis (N)			- Pouco disponíveis (E) - Pouco interessadas (E) - Desorganizadas (E)

Legenda: (N)- UR na condição de Nós (E)- UR na condição de Elas (2)- UR na condição de Nós e Elas

Os dados recodificados deste grupo permitem-nos inferir uma forte identificação a este sector, com o *self* valorizado nas condições Nós e Elas. Três sujeitos exprimem algumas ausências do *self*, sendo três na condição Nós e outras três na condição Elas. Apenas dois elementos caracterizam qualidades do Outro na condição Elas. Três sujeitos atribuem elementos negativos ao Outro, a grande maioria na condição Elas.

Quadro VIII - Espaço elementar de identidade - sector privado em relação ao sector público

Sujeitos \ Pólos	Pólo positivo de si	Pólo negativo de si	Pólo positivo do outro	Pólo negativo do outro
B1	- Dedicadas (E) - Lutam pelos seus direitos (E)		- “Sortudas” (E)	
B2				- Interesseiras (E) - Não trabalham tanto (E) - Cumpridoras de horário (E)
B3	- Responsáveis (E) - Activas (E) - Criativas (E)			
B4	- Alegres (E)			- Arrogantes (E) - Indisponíveis (E)
B5				- Estritamente profissionais (E) - Educadoras em part-time (E) - “Senhoras” (E)
B6			- Têm outro tipo de condições (E) - Não são tão pressionadas pelos superiores (E)	- Mais “relaxadas” e alguns “menos profissionais” (E)
B7	- Acomodadas (E) - Unidas (E)			- Autoritárias (E)
B8			- Têm opções (E) - Oportunidades (E) - Escolha (E)	
B9				- Desagradáveis (E) - Pretensiosas (E) - Orgulhosas (E)
B10				- Pouco activas (E) - Pouco criativas (E) - Pouco interessadas (E)
B11				- Pouco disponíveis (E) - Com pouca “abertura” (E) - Pouco polivalentes (E)

Legenda: (N)- UR na condição de Nós (E)- UR na condição de Eles (2)- UR na condição de Nós e Eles

As URs, neste quadro, acentuam, na sua maioria, elementos negativos atribuídos às educadoras do sector público (Outro), explicitando mais a vertente de agressor (por exemplo, “autoritárias”, “arrogantes”, “interesseiras”), que evidencia a diferenciação em relação às educadoras do sector privado; seis URs caracterizam elementos positivos do Outro que o privado não tem e oito URs contêm elementos que caracterizam qualidades e competências das educadoras do público que as do privado também têm.¹²

¹² Apesar destas atribuições mais negativas em relação às educadoras do sector público, quando questionadas sobre se gostariam de trabalhar no sector público, todas, excepto uma, esperam por essa possibilidade, por “dar o salto” (expressão usada por elas), enquanto que nenhuma do sector público pretende ou tenciona fazer o inverso.

“Conceito” “contexto de formação inicial”

Nos quadros IX e X apresenta-se o espaço elementar de identidade do “conceito” “contexto de formação inicial” para todos os sujeitos da amostra.

Quadro IX - Espaço elementar de identidade – “Contexto de formação inicial”

Pólos / Sujeitos	Melhor	Pior
A1	- A formação em geral - Funcionários competentes - Instalações novas e adequadas	- A excessiva carga horária de algumas disciplinas - A orientação de prática pedagógica pouco orientada - Falta de livros/investigações relacionadas com os educadores
A2	- O de provocar o espírito crítico - Observação - Preparação construída por nós	- A de ter um curso recente - Instalações deficitárias - Pouca organização
A3	- O tipo de formação - A pluridisciplinaridade - A promoção do espírito crítico e vontade de aprender	- A pouca valorização do nosso curso em relação aos outros - Os estágios muito limitados às instituições privadas - A pouca ou nenhuma informação sobre a realidade do público
A4	- Preparar-me bem para o activo da profissão - Alertar-me para as dificuldades a encontrar - Currículos estavam actualizados	- Muita teoria e pouca prática - Poucas ajudas monetárias a nível de estágio (nenhumas) - Professores com pouca experiência a nível ensino superior
A5	- Muito boa - Forneceu boa preparação a nível da burocracia do Jardim - Acabei o curso à 10 anos e não me considero desactualizada	- Ser longe de casa - Má aceitação por parte da sociedade local - As casas de banho e a degradação
A6	- Despertar curiosidade - Cooperação, camaradagem - Alertar para os diferentes contextos em que nos iríamos inserir	- Competição - Não valorização dos alunos mais reservados - Pouca aceitação dos diferentes contextos em que os alunos eram oriundos
A7	- Uma razoável formação teórica e prática para exercer a profissão - A união e o bom relacionamento entre as colegas da turma - O grupo de trabalho que ainda mantém laços de amizade	- Más condições físicas do edifício - Inexistência de verdadeiros espaços de estudo e lazer - Falta de ligação entre a teoria e a realidade que fui encontrar
A8	- Professora de prática pedagógica - Dinâmica de grupo - As práticas	- Não estar sensibilizada para a educação de infância - Conteúdos curriculares não actualizados - Espaço físico não adaptado
A9	- Camaradagem - Aulas práticas - Descoberta de conhecimentos	- Fumar nas aulas - Pouca liberdade - Infra-estruturas
A10	- Permitir a liberdade religiosa e política - Estar aberta à mudança - A metodologia de trabalho de grupo	- Conhecer mal a realidade do trabalho em J. I. - A sobrecarga horária em termos teóricos - A distância relativamente à minha residência
A11	- Abriram-me caminhos - Prepararam-me para nunca deixar de aprender - Ensinaram-me a nunca desistir	- Os espaços físicos exíguos - Falta de equipamento e materiais adequados - Não ter tradição na educação de infância
B1	- Ter permitido tirar o curso - Grau de exigência - Ter aprendido e descoberto que podemos ser criativos	- Isolamento de outros contextos educativos - A falta de concretização a nível teórico-prático - O estágio ser na própria escola
B2	- Camaradagem - Formação prática - Formação teórica	- Instalações - Horários - Antiquada
B3	- Apoio estágios - Colocação nos infantários - Parte teórica - Companheirismo de colegas	- Falta de formação em creche e ATL - Condições físicas (espaço) - Rígidos
B4	- Estágios - Espírito de equipa com as colegas - Instalações	- Rigidez - Falta de formação em certas áreas - Certos funcionários
B5	- O acompanhamento teoria/prática - A experiência em contexto trabalho - A exigência	- Fanatismo religioso - Não proporcionar estágios em ATL - Horário alargado (9h – 18h)

Quadro IX - Espaço elementar de identidade – “Contexto de formação inicial” (cont.)

Pólos / Sujeitos	Melhor	Pior
B6	- Formação teórica - Interacção com outras colegas em formação - Estágios (contacto com outras realidades)	- Algumas disciplinas que considero inúteis - O carácter religioso levado ao extremo - Não dar oportunidade de estágio em realidades de creche e ATL
B7	- Formação religiosa - Prática de estágio - Disponibilidade e diversidade de material para consulta	- Mandar-nos para estágio sem nos ensinarem nada - Ser elitista - Sub-carga de trabalhos e relatórios
B8	- Formação profissional - Valores humano-cristãos - Exigência	- Diferentes critérios de avaliação - Imparcialidade - Incoerência em algumas situações
B9	- Estágios - Relacionamento humano (alguns, claro) - Formadoras (algumas)	- Injustiças de notas - Falta de apoio de certas formadoras - Disciplinas com pouco interesse (algumas)
B10	- Estágios - Algumas disciplinas fundamentais para uma boa formação - Empenho e dedicação de alguns professores	- Pouca teoria para pôr em prática nos centros de estágio - Pouco apoio e incentivo - Por vezes falta de bibliografia para consulta (biblioteca pobre)
B11	- Uma formação íntegra - Uma consciencialização da realidade profissional - Acompanhamento	- Pouco apoio em algumas áreas - Uma grande carga teórica em áreas que pouco interessavam na prática

Da leitura do quadro verificamos que as URs que caracterizam o Melhor da formação inicial no grupo A evidenciam o “despertar”, o “espírito crítico”, o “alertar”, as “dinâmicas de grupo”, o “estar abertas à mudança”. O grupo B salienta a formação religiosa, os valores humano-cristãos, o grau de exigência, algumas disciplinas fundamentais para uma boa formação, uma formação íntegra e os estágios.

As URs que caracterizam o Pior da formação inicial no grupo A realçam a excessiva carga horária, a falta de equipamentos, o ser um curso recente, o não ter tradição na educação de infância e as instalações deficitárias. As URs que caracterizam o grupo B salientam as “injustiças”, o “fanatismo religioso”, a “rigidez”, o ser “antiquada” e ser “elitista”.

Quadro X - Espaço elementar de identidade – “Contexto de formação inicial/ professores de formação inicial”

Pólos / Sujeitos	Melhor	Pior
A1	- A competência - A exigência - A compreensão	- O não acompanhamento nos estágios - Alguma falta de sensibilidade - O desconhecimento da realidade de um J. Inf.
A2	- Abertura - Diálogo - O valor à liberdade e criatividade	- Divergências de posturas - Professores preparados para formar professores e não educadores - “Debitadores”
A3	- A capacidade de perceber a individualidade de cada aluna - A experiência profissional que transmitiram - A capacidade para ouvir as angústias	- Alguns professores eram desconhecedores da realidade do pré-escolar - Alguns professores eram desconhecedores da especificidade do pré-escolar - Hierarquias e divergências entre alguns deles
A4	- Ser exigentes para conosco-alunas - Disponíveis para nos ajudar no que fosse necessário - Bastante compreensivos e colaboradores com as nossas dificuldades	- Pouca relação com educadores cooperantes - Alguns conflitos entre professores/orientadores - Pouca experiência em determinadas situações

Quadro X - Espaço elementar de identidade – “Contexto de formação inicial/ professores de formação inicial” (cont.)

Pólos / Sujeitos	Melhor	Pior
A5	- Compreensão - Forneceram material para que as disciplinas fossem mais facilmente realizadas - Amizade	- Não respeitar os alunos como adultos - Não conseguiram descer ao nosso nível - “Olhai para o que eu digo, não olheis para o que faço”
A6	- Compreensivos - Interessados - Capazes de motivar e despertar o sentido crítico	- Discriminação - Sentido crítico não valorizado - Falta de articulação entre teoria e a prática
A7	- Forneceram uma diversidade de experiências - Boa relação afectiva - Motivaram e incentivaram a autoconfiança dos alunos	- Alguns formadores usavam pedagogias pouco motivadoras - Distanciamento de alguns professores - Não eram capazes de motivar a autoconfiança do aluno
A8	- Formação pessoal - Relação com os outros - Conhecimentos	- Pouca valorização da educação de infância - Má formação pessoal - Poucos conhecimentos
A9	- Deixar experimentar - Liberdade dada - Alguma criatividade	- Demasiado teóricos - Matérias mal dadas - Metodologia inadequada - Distantes dos alunos
A10	- Incentivaram-nos para derrubar as dificuldades - Tentar ajustar a teoria à prática - Tentar perceber a prática do educador de infância	- Não conseguir por vezes ajustar a teoria à prática - Serem demasiado expositivos - Não conseguir estabelecer uma relação próxima com os alunos
A11	- Partilharam saberes - Colaboraram - Souberam transmitir	- Falta de professores nalgumas áreas - Falta de experiência dos professores na ed. De infância - Espírito de grupo
B1	- Serem solidários - Corrigir algumas atitudes - Empenharem-se na sua tarefa	- Não terem “concretizado” a teoria - Não alargar os horizontes a nível prático - Serem pouco tolerantes em relação a algumas atitudes
B2	- Empenho - Exigência - Responsabilidade	- Caprichos - Falta de solidariedade - Demasiado regras em vigor
B3	- Apoio nas aulas - Empenhados - Dedicados	- Indisponibilidade - Falta de formação - Autoritarismo
B4	- Compreensão - Dedicção - Sabedoria	- Arrogância de alguns professores - Indisponibilidade - Falta de conhecimento
B5	- O exemplo - Companheirismo - Saber formar-se e formar-nos, não só instruir	- Não ter experiência de J. de Inf. - A ideologia - Radicalismo fanático
B6	- Acompanhamento às aulas - Dedicção - Empenhamento	- Não aprofundarem alguns conteúdos - Não mostrarem empenhamento (alguns) - Não mostrarem envolvimento (alguns)
B7	- Diversidade de aulas - Camaradagem - Acessibilidade	- Despejar teoria - Mau humor - Falta disponibilidade
B8	- Profundidade na transmissão de conteúdos - Exigência - Testemunho	- Superficialidade na transmissão de conteúdos - Falta de rigor na avaliação - Falta de incentivo e apoio-estágio
B9	- Boa disposição (algumas) - Inter-ajuda - Companheirismo	- Não transmitiram os conteúdos mais importantes - A falta de sinceridade - A tolerância em casos “justificados”
B10	- A forma como transmitiram os seus conhecimentos - A relação entre professores e alunos - Suas atitudes e posturas perante os alunos	- Pouco apoio e incentivo por parte de alguns professores - Matéria com pouco interesse e não adequada ao curso em si - Pouca bibliografia
B11	- Disponibilidade - Acompanhamento - Amizade	- Por vezes repetitivos - Pouco explícitos - “Maçadores”

As diferenças mais significativas na condição Melhor referem-se, no grupo A, ao incentivo, o dar valor à liberdade e à criatividade, ao deixar experimentar. No grupo B, as

URs acentuam mais a transmissão de conhecimentos, a sua profundidade e a forma como se transmitiram os conteúdos.

As URs que caracterizam o Pior, no grupo A, salientam a falta de preparação dos professores para formar educadores e a falta de experiência, conhecimento e valorização da educação de infância. No grupo B, as URs realçam a falta de solidariedade, a arrogância, a indisponibilidade e a existência de demasiadas regras em vigor.

“Conceito” “1.º contexto de trabalho”

No Quadro XI apresenta-se o espaço elementar de identidade do “conceito” “1.º contexto de trabalho” para todos os sujeitos da amostra.

Quadro XI - Espaço elementar de identidade – “1.º contexto de trabalho”

Pólos / Sujeitos	Melhor	Pior
A1	- Grupo de apenas 10 crianças - O Jardim estava bem apetrechado - Havia uma óptima relação/organização de trabalho por parte do núcleo de educadores	- A distância casa-Jardim Infância - A auxiliar de acção educativa não tinha vocação/boa vontade - Meio rural com pouca informação sobre o que é e para que serve o J. I.
A2	- A comunidade rural em si - Primeira experiência com 1 grupo de 12 alunos - Reuniões de núcleo (reuniões com as várias educadoras do concelho)	- Distância residência/local de trabalho - Isolamento escolar - Cansaço das viagens
A3	- Uma realidade social absolutamente diferente da minha - O trabalho em equipa das educadoras - A alegria de se fazer o que se gosta	- A falta de material - Os graves problemas sociais da formação - A impotência para os resolver
A4	- Poucas crianças – grupo de dez - Trabalhar com outra colega - Muito bem acolhida pela comunidade escolar, pais e comunidade em geral	- Longe de casa – Madeira - Pouca prática (algumas dificuldades) - Instabilidade a nível monetário
A5	- A amizade com que fui acolhida no meio - Total integração no meio - Um grupo de crianças exemplar	- Ser muito longe - Ser um meio pobre onde assisti a situações marcantes - Inicialmente ter habitado uma casa com ratos
A6	- Contacto com outras colegas - O meio rural - Bom ambiente de trabalho	- Isolamento - Adaptação - Novas realidades
A7	- O edifício estar situado num caminho secundário da aldeia - Ter comigo uma aluna da Esc. Mag. Prim. A estagiar - O bom relacionamento com os pais e familiares das crianças	- Edifício em péssimas condições de habitabilidade - Não ter uma A.A. E. a tempo inteiro - Quase inexistência de mobiliário e material didáctico
A8	- Ser o primeiro - Vivências - Experiências rurais	- Isolamento - Espaço - Falta de contacto com outros
A9	- Contacto com a natureza - Crianças - Pais	- Instalações más - Falta de materiais - Isolamento / distância
A10	- A relação com a comunidade - O respeito e credibilidade das famílias face ao J. I. - O trabalho de equipa com outras colegas	- A distância face à minha terra de origem - As infra-estruturas - O isolamento face à família
A11	- Ser um contexto rural - 1.ª experiência enquanto educadora - Os colegas de trabalho	- 1.º choque com a realidade - Ter de resolver os problemas sozinha - Receio de não ser capaz

Quadro XI - Espaço elementar de identidade – “1.º contexto de trabalho” (cont.)

Pólos / Sujeitos	Melhor	Pior
B1	- Abertura - Aceitação - Amizade	- Não estar na área que desejava - As dificuldades próprias de um novo contexto - Mundo competitivo a que não estava habituada
B2	- As crianças - Colegas - Pais	- Péssimas instalações - Péssimas condições - Falta de salário digno
B3	- Companheirismo de colegas - Ternura dos meninos	- Número elevado de meninos - Falta de espaço - Falta de pessoal auxiliar
B4	- Experiência em diversos sectores - Boa equipa de trabalho - Relacionamento com pais e crianças	- Salário - Arrogância da directora - Falta de material
B5	- Ter trabalhado com o mesmo grupo de estágio - Acolhimento - Sentir-me capaz	- Resistência de poucas colegas - Horário - Vencimento
B6	- As colegas que me receberam muito bem - As instalações - As crianças e os pais	- Vencimento - Horário de trabalho - O padre
B7	- Camaradagem - Dinâmica - Interactividade	- Conflitos - Andar a “tapar buracos” - Disponibilidade exigida
B8	- Proximidade da área de residência - Trabalhar na cidade entre 1 ano – 10 anos - Evitar o isolamento	- Limitação no conhecimento de outras realidades - Acomodação - Hábitos adquiridos
B9	- Companheirismo - Equipa de trabalho (algumas pessoas) - Apoio por parte de algumas pessoas	- Falta de compreensão de algumas colegas - Apoio de algumas colegas (quase nulo) - Falta de espaço para trabalhar
B10	- A responsabilidade que tive de criar - A convivência e o bom trabalho entre colegas - O trabalho pedagógico junto das crianças que foi muito positivo	- A distância entre casa / trabalho - O stress diário - Carga excessiva de trabalho
B11	- Oportunidade - Experiência - O estar perto de casa	- No 1.º ano ter de fazer um trabalho polivalente - O ter de trabalhar com colegas com as quais não me identifiquei - Grande carga de trabalho

Da leitura dos dados observa-se que, na condição de Melhor, o grupo A salienta a comunidade rural, a natureza, as reuniões de núcleo, as crianças, o respeito e a credibilidade das famílias face ao J. I.. No grupo B realça-se a camaradagem, as crianças, a proximidade da área de residência e a equipa de trabalho.

Em relação à condição de Pior, o grupo A acentua o isolamento, a distância da residência e a falta de condições a nível de infra-estruturas, de equipamento e de pessoal auxiliar. O grupo B refere-se ao número elevado de crianças, aos salários/vencimentos, à arrogância das direcções e à falta de espaço.

“Conceito” “2.º contexto de trabalho”

No quadro XII apresenta-se o espaço elementar de identidade do “conceito” “2.º contexto de trabalho” para todos os sujeitos da amostra.

Quadro XII - Espaço elementar de identidade – “2.º contexto de trabalho”

Pólos / Sujeitos	Melhor	Pior
A1	- Grupo de 10 crianças - Auxiliar de A Ed. muito competente - Um bom apoio do Presidente da Junta	- Distância casa – J. I. - Não existência de cantina e carrinha - Elevado absentismo das crianças
A2	- O envolvimento com as famílias - Colaboração da autarquia - Um grupo fantástico de crianças	- Distância residência/escola - Cansaço das viagens - Despesas em deslocação/alimentação
A3	- Ninguém incomodava ninguém - A relação camaradagem entre colegas - Muito material ligado às expressões	- A dificuldade de trabalhar em equipa - A impotência para resolver problemas - A indiferença dos colegas perante a realidade social das crianças
A4	- Ótimo relacionamento com a auxiliar do Jardim - Boas instalações físicas do Jardim - Bom grupo de crianças	- Intrigues pessoal auxiliar da escola - Conflitos entre associação de pais e auxiliar da escola - Professora primária um pouco conflituosa
A5	- Companheirismo - Ser a 1,5 km de casa - Ótimo relacionamento com as crianças	- Tomar conhecimento de realidades complicadas - Ir parar aos apoios sem formação específica para tal - A dificuldade em ser vista não como educadora mas como a amiga de outros tempos
A6	- Conhecer novos colegas - Reuniões de núcleo - Transporte	- Isolamento - Pouca motivação em frequentar o J. I. - Não ter auxiliar
A7	- Dar-me a possibilidade de trabalhar num edifício adequado para a educação pré-escolar - Trabalhar com uma auxiliar realmente competente - Trabalhar com os pais e autarquia	- A inexistência de cafés ou restaurantes que servissem refeições quentes - A dificuldade de arranjar “boleia”, transporte - Pouca comunicação com a Esc. do 1.º ciclo
A8	- Relação com a auxiliar - Colegas de trabalho - Meio envolvente	- Espaço físico - Ligação ao 1.º ciclo - Distância
A9	- Instalações espaçosas - Proximidade - Crianças	- Meio industrial envolvente - Poucos materiais - Falta de equipamentos exteriores
A10	- A localização geográfica - As infra-estruturas - A relação com outros colegas do pré-escolar	- A não existência de relação com a E B 1 - A relação com a auxiliar - A não colaboração dos agentes económicos do meio
A11	- As colegas com quem trabalhei - O projecto de trabalho - Os colegas de outros níveis de ensino	- A distância que tinha de percorrer diariamente - As condições físicas do J. Infância - A escassez de material didáctico
B1	- Conhecer outra realidade - Trabalho comum grupo a que não estava habituada - Ser obrigada a integrar-me e ser aceite	- Ser “atirada às feras” - Deslocada - Não sentir fazer parte da equipa
B2	- Crianças - Pessoal - Espaço envolvente	- Péssimas instalações - Falta de condições de trabalho - Falta de remuneração
B3	- Companheirismo - Condições físicas - Apoio dos pais	- Falta de espaço - Falta de pessoal - Falta de condições
B4	- Instalações - Relação de trabalho com toda a equipa - Salário	- Salários em atraso - Atitude/arrogância da direcção - Localização
B5	- Estar numa Misericórdia - Ser seleccionada pelas minhas qualidades - As crianças carenciadas	- A resistência da aceitação - O prestar provas de competência aos próprios colegas - A minha afirmação por ser nova em idade
B6	- As crianças - A cozinheira (que era a minha única colega) - A 1.ª experiência em salas de estudo	- Vencimento - A dona que era arrogante, prepotente - As instalações eram reduzidíssimas - A relação com os pais era proibida pela dona das salas de estudo
B7	É o mesmo que o 1.º	
B8	É o mesmo que o 1.º	
B9	É o mesmo que o 1.º	
B10	É o mesmo que o 1.º	
B11	É o mesmo que o 1.º	

Pela observação do quadro, podemos verificar o modo como os sujeitos qualificaram o Melhor deste contexto de trabalho. Os elementos do grupo A, salientaram o

trabalho com a comunidade (pais, autarquia...), as crianças, as relações com as auxiliares e com as outras colegas. O grupo B realça também as crianças, o companheirismo, a primeira experiência em salas de estudo. Cinco sujeitos deste grupo não responderam porque no seu percurso profissional só tiveram, ainda, um único contexto de trabalho.

Em relação à classificação de Pior, os sujeitos do grupo a consideraram, mais uma vez, a distância da residência e o isolamento, as despesas e a falta de equipamentos. Os sujeitos do grupo B evidenciaram, mais uma vez, os vencimentos/salários em atraso, as instalações e a arrogância das direcções.

“Conceito” “3.º contexto de trabalho”

No quadro XIII apresenta-se o espaço elementar de identidade do “conceito” “3.º contexto de trabalho” para todos os sujeitos da amostra.

Quadro XIII - Espaço elementar de identidade – “3.º contexto de trabalho”

Pólos / Sujeitos	Melhor	Pior
A1	- A colaboração da colega de apoio - O apoio da Junta e do pároco da freguesia - Havia uma óptima relação/organização do trabalho por parte do núcleo de educadoras	- Distância casa – J. Inf. - O refeitório do J. I. era utilizado pelos alunos do 1.º ciclo - Falta de pessoal para acompanhar os alunos do 1.º ciclo durante a refeição
A2	- Abrir um J. inf. novo - Conviver com professores do 1.º ciclo - Imprimir o meu próprio cunho pessoal	- Distância residência – escola - Cansaço das viagens - Despesas em transporte
A3	- A autonomia pedagógica - O envolvimento pais na vida J. Infância - As conquistas nas instalações	- A dificuldade em resolver problemas instalações - O pouco reconhecimento da importância do J. I. no desenvolvimento das crianças - A incapacidade da autarquia em desenvolver a componente sócio-educativa
A4	- Boa relação com auxiliar e crianças - Bem acolhida pela comunidade e pais - Ligação com colegas da escola e Jardim mais próximo	- Longe casa – Madeira - Más condições físicas - Lutar com muitas dificuldades económicas
A5	- O acolhimento que me foi proporcionado na Madeira - Boas relações entre Jardim e 1.º ciclo - Ótimo relacionamento com as crianças	- Estar a 1 hora e meia de avião - O custo de vida na ilha - O isolamento da aldeia
A6	- Ambiente de trabalho - Auxiliar - Crianças	- Distância para a reunião de núcleo - Alguns pais - Espaço era muito degradado
A7	- Trabalhar com 3 colegas em verdadeiro trabalho de equipa - Boas relações humanas e afectivas entre educadoras e auxiliares - A integração de uma criança com paralisia cerebral no grupo	- Espaço interior - Espaço exterior - Falta de material
A8	- Trabalho de núcleo - Trabalho comunidade - Projecto ateliers	- Distância - Espaço físico - Horários
A9	- Infra-estruturas - Espaço e luminosidade - Bons materiais didácticos - Equipamentos no exterior - Crianças - Multiculturalidade	- Muitos adultos - Clima - Instituição muito grande

Quadro XIII - Espaço elementar de identidade – “3.º contexto de trabalho” (cont.)

Pólos / Sujeitos	Melhor	Pior
A10	- A localização geográfica - O convívio com outras colegas - O trabalho em equipa e com a comunidade	- A mudança de instalações a meio do ano - A exiguidade de materiais - Os poucos recursos económicos
A11	- A colega (amiga) com quem trabalhei - Trabalho com a comunidade - O trabalho em equipa	- Relações com a autarquia - Implementação de rotina do J. Inf. - Trabalho com outros professores
B1	- Ambiente de trabalho (colaboração) - “Pegar” num grupo pequenino - Colaboração entre equipa de trabalho e pais	- Condições (físicas) de trabalho - Falta de material pedagógico - Rotinas que dificilmente podiam ser quebradas
B2	- Colegas - Crianças - Melhores condições de trabalho	- Adaptação - Muito longe - Instalações
B3	É o mesmo que o 2.º	
B4	- A proximidade do local de habitação - Horário - Equipa de trabalho	- Instalações (no início) - Relação com algumas colegas de trabalho - Relacionamento com certos pais
B5	É o mesmo que o 2.º	
B6	- Os colegas do ATL - A educadora – coordenadora - A 1.ª experiência em ATL	As instalações onde funcionava o ATL O horário reduzido (3 horas e meia por dia) A viagem de 150 km diários
B7	É o mesmo que o 1.º	
B8	É o mesmo que o 1.º	
B9	É o mesmo que o 1.º	
B10	É o mesmo que o 1.º	
B11	É o mesmo que o 1.º	

Através dos dados obtidos pela recodificação podemos inferir que, na condição de Melhor, o grupo A recordou as conquistas, o envolvimento da comunidade (pais, autarquia, padre, colegas), o trabalho em equipa/reuniões de núcleo e a ligação ao primeiro ciclo. O grupo B qualificou de Melhor as relações com as colegas, as crianças, a proximidade do local de trabalho e as melhores condições de trabalho.

Em relação ao Pior, o grupo a continua a expressar o isolamento sentido, a distância e as despesas, a falta de pessoal auxiliar e a falta de materiais. Os sujeitos do grupo B salientaram principalmente as condições de trabalho. Neste grupo, sete sujeitos mantêm-se nos contextos anteriores o que significa diminuição da mobilidade/instabilidade profissional.

“Conceito” “3.º contexto de trabalho”

No quadro XIV apresenta-se o espaço elementar de identidade do “conceito” “outro contexto de trabalho” para os sujeitos da amostra.

Quadro XIV - Espaço elementar de identidade – “Outro contexto de trabalho”

Pólos / Sujeitos	Melhor	Pior
A1	- Trabalho organizado - Relação com as colegas - O grupo de crianças	- Falta de pessoal - Excesso de trabalho burocrático - O espaço físico não adequado
A2	- Trabalhar num Jardim com vários lugares - Envolvimento com a comunidade - Reuniões de pais	- Não ter auxiliar da acção educativa - As más condições do edifício - Distância
A3	É o mesmo que o 3.º	
A4	- Ótimo grupo de crianças - Boa relação com a auxiliar e educadora de apoios educativos - Muito apoio a nível de uma associação e colega de ATL	- Instalações físicas não adaptadas a crianças com deficiência - Longe de casa – ter que andar muito na estrada - Problemas de saúde relacionados com as deficientes instalações físicas do Jardim
A5	- O acolhimento num meio isolado (serra do A.) - O companheirismo entre colegas e a disponibilidade - Bom relacionamento com crianças, pais, comunidade - Espírito de entrega ao projecto A. vivo por parte de todos os professores	- Ser muito distante - Escola com poucas condições - O frio e a neve no inverno
A6	- Auxiliar - Perto de casa - Agrupamento vertical	- Presidente da Câmara - Colegas de trabalho - Professora 1.º ciclo
A7	Não respondeu	
A8	- Apoio educativo - Parceria educativa - Ambiente de trabalho	- Agrupamento - Instalações - Meio social
A9	- Camaradagem - Crianças - Proximidade	- Instalações - Infra-estruturas - Materiais didácticos escassos - Falta de equipamento exterior - Pais
A10	- O intercâmbio cultural e étnico - O trabalho em equipa - Recursos humanos, físicos e materiais	- Adaptação ao meio - A distância - Clima pouco favorável para a saúde
A11	- A colega com quem trabalhei - O projecto desenvolvido - O trabalho com a comunidade	- O estado deplorável em que se encontrava o J. I. - As histórias de vida das crianças - O abandono a que a população (comunidade) estava
B1	É o mesmo que o 3.º	
B2	É o mesmo que o 3.º	
B3	É o mesmo que o 2.º	
B4	É o mesmo que o 3.º	
B5	É o mesmo que o 2.º	
B6	É o mesmo que o 3.º	
B7	É o mesmo que o 1.º	
B8	É o mesmo que o 1.º	
B9	É o mesmo que o 1.º	
B10	É o mesmo que o 1.º	
B11	É o mesmo que o 1.º	

Pela observação do quadro verificamos que o grupo B não respondeu porque não tem outros contextos de trabalho. No grupo A, não responderam dois sujeitos (um porque eram respostas facultativas e o outro porque não tem mais experiência, devido à sua curta carreira profissional). Na qualificação de Melhor os nove sujeitos do grupo A continuam a salientar as relações com as colegas, o trabalho em equipa, o envolvimento da comunidade e os projectos desenvolvidos.

Em relação à qualificação de Pior evidenciaram o estado deplorável das instalações dos J. I. e a escassez de material, as histórias de vida das crianças, o excesso de trabalho burocrático e, ainda, o factor distância da residência (em menor número).

Síntese

Em síntese, da observação dos diferentes quadros sobre o espaço elementar de identidade dos grupos de pertença e dos “conceito” em estudo, podemos considerar que no grupo de “colegas de J. I.” existem grupos de identificação quer no grupo A quer no grupo B. Também existem grupos de diferenciação em ambos, sendo que a diferença incide na qualificação na condição Elas. No grupo A, o grupo de diferenciação é caracterizado pelas URs “acomodação” e “desinteressadas”, enquanto que no grupo B existe uma maior agressividade em relação ao grupo de diferenciação: as URs usadas são “conflituosas” ou “falsas”.

No grupo de pertença de “ocupação”, os sujeitos do grupo B qualificaram dois grupos distintos: um de identificação e outro de diferenciação, evidenciando contra-valores do Outro em URs como “irresponsáveis”. O grupo A apresenta uma forte identificação à profissão, quer nos aspectos relacionados com as crianças, quer nos relacionados com a realidade social onde interage, quer ainda, nos relacionados com a valorização da própria profissão. O grupo de diferenciação é caracterizado através dos termos “acomodação” e “desorganização”.

No grupo de pertença de “educadora de infância do sector público/privado”, verifica-se que, em cada sector, há uma forte identificação com o seu sector, apesar de existirem grupos de diferenciação em cada um deles.

As educadoras do sector público e do sector privado, quando comparados, tornam-se grupos de diferenciação, onde se observam algumas nuances: as educadoras do sector público percebem as do sector privado como vítimas, enquanto que as do sector privado julgam as do público com agressividade, reconhecendo-lhes, contudo, qualidades, competências e condições que gostariam de usufruir¹³.

No “conceito” de “contexto de formação inicial”, quando comparamos a qualificação de Melhor, no grupo A e no grupo B evidenciam-se algumas diferenças: no

¹³ De acordo com Estevão (1998), a relação entre o público e o privado é por vezes difícil e conflitual, devido à sua história, onde cada um deles procura uma certa hegemonia sobre o outro.

grupo A ela parece mais aberta, mais experimental e os professores mais incentivadores. No grupo B, acentua-se um carácter de formação religiosa e de “boa formação”, os professores são transmissores dos conhecimentos usam-se expressões de tipo: “exemplo”, “dedicação”, “sabedoria”.

Quando comparamos ambos os grupos na qualificação de Pior, no grupo A, os sujeitos realçam os factos de ser um curso recente, de os professores não estarem preparados para formar educadores e de as instalações serem deficitárias; no grupo B, os sujeitos referenciam as “injustiças”, o excesso de tradição religiosa, a falta de solidariedade e a ausência de formação/estágios em creches e ATLS (valências a que devem responder na primeira experiência como educadoras).

No que diz respeito aos “contextos de trabalho”, podemos sintetizar que os sujeitos do grupo A evidenciam a relação com a comunidade (pais, autarquia, padre...) – não se definem apenas pelo trabalho com as crianças entre paredes do J. I. – o seu envolvimento nas conquistas por melhores instalações, equipamentos e pessoal auxiliar, o que consideram “uma luta permanente”; para elas, as reuniões de núcleo funcionam como trampolim para uma troca de saberes e ideias e também para quebrar o isolamento/a monotonia de viver sozinha numa aldeia longínqua do seu meio familiar e, muitas vezes, sem condições dignas de viver como pessoa e como profissional. Os sujeitos do grupo B realçam o companheirismo, a camaradagem, as crianças, o trabalho em equipa, por um lado, e por outro lado os salários, a falta de espaço e as atitudes prepotentes das direcções.

2. 2 – Grau de egomorfismo/alomorfismo e ressonância afectiva dos grupos de pertença e “conceitos”

A partir do espaço elementar de identidade é possível conhecer quais os grupos de pertença e os “conceitos” que despertam mais egomorfismo e também conhecer quais são os que têm uma tonalidade mais ou menos positiva.

2.2. 1 – Grau de egomorfismo/alomorfismo

No quadro XV apresenta-se o número de UR qualificado como egomórficas ou alomórficas para cada grupo, A e B.

Quadro XV- Grau de egomorfismo/alomorfismo dos grupos de pertença e “conceitos”

	Ocupação		Colegas do J. I.		Sector		Contexto de f. inicial		1º contexto de trabalho		2º contexto de trabalho		3º contexto de trabalho		Outro contexto de trabalho	
	S	O	S	O	S	O	S	O	S	O	S	O	S	O	S	O
Grupo A	49	21	45	19	59	40	67	55	41	25	32	34	31	36	33	22
Grupo B	51	22	52	18	62	36	68	64	34	31	22	14	14	10	0	0

Legenda: S- n.º de UR egomórficas
O- n.º de UR alomórficas

No grupo A, os grupos de pertença e os “conceitos” hierarquizam-se da seguinte forma no que diz respeito ao grau de egomorfismo: o “contexto de formação inicial”, o ser “educadora de infância do sector público”, a “ocupação”, as “colegas de J. I.”, o “1.º contexto de trabalho”, o “outro contexto de trabalho”, o “2.º contexto de trabalho” e, por último, o “3.º contexto de trabalho”.

No grupo B, os grupos de pertença e os “conceitos” hierarquizam-se da seguinte forma, no que diz respeito ao grau de egomorfismo: o “contexto de formação inicial”, o ser “educadora do sector privado”, as “colegas de J. I.”, a “ocupação”, o “1.º contexto de trabalho”, o “2.º contexto de trabalho” e, por último, o “3.º contexto de trabalho”.

Comparando os dois grupos (A e B) verificamos que os grupos de pertença que despertam mais egomorfismo são comuns: em 1.º lugar o “contexto de formação inicial”, em 2.º lugar “educadora de infância do sector público/privado”, o 3.º lugar, no grupo A é preenchido por “ocupação” e, no grupo B, por “colegas de J. I.”.

2.2. 2 – Ressonância afectiva

No quadro XVI apresenta-se o número de UR qualificadas como ressonância positiva ou ressonância negativa para cada grupo, A e B.

Quadro XVI - Ressonância positiva/negativa dos grupos de pertença e “conceitos”¹⁴

	Ocupação		Colegas do J. I.		Sector		Contexto de f. inicial		1º contexto de trabalho		2º contexto de trabalho		3º contexto de trabalho		Outro contexto de trabalho	
	+	-	+	-	+	-	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P
Grupo A	47	20	38	23	59	40	66	66	33	33	33	33	36	33	28	29
Grupo B	46	21	50	18	64	34	66	66	32	33	18	18	12	12	0	0

Legenda: + / M (Melhor) – ressonância positiva
- / P (Pior) – ressonância negativa

¹⁴ Neste quadro, não foi contemplado a a ressonância neutra devido ao seu número ser reduzidíssimo, quase nulo.

No que diz respeito à ressonância positiva, os grupos de pertença e “conceitos”, no grupo A, hierarquizam-se da seguinte forma: o “contexto de formação inicial”, o ser “educadora de infância do sector público”, a “ocupação”, as “colegas de J. I.”, o “3.º contexto de trabalho”, o 1.º e o 2.º “contexto de trabalho” e, por último, o “outro contexto de trabalho”. No grupo B, a ressonância positiva dos grupos de pertença e “conceitos” coincide com os grupos egomórficos.

No que diz respeito à ressonância negativa, os grupos de pertença e “conceitos”, no grupo A, hierarquizam-se da seguinte forma: o “contexto de formação inicial”, o ser “educadora de infância do sector público”, as “colegas de J. I.”, a “ocupação”, o 1.º, o 2.º e o 3.º “contextos de trabalho” e, por último, o “outro contexto de trabalho”.

No grupo B, eles hierarquizam-se da seguinte forma: o “contexto de formação inicial”, “colegas de J. I.”, o ser “educadora de infância do sector privado”, o “1.º contexto de trabalho”, a “ocupação”, o “2.º contexto de trabalho” e, por último, o “3.º contexto de trabalho”.

Em síntese, a ressonância positiva nos primeiros grupos de pertença do grupo A coincide com o egomorfismo desses mesmos grupos, excepto no contexto de trabalho, facto que poderá estar relacionado com a diversidade destes.

No grupo B são coincidentes os grupos de pertença egomórficos e possuem sempre ressonância positiva.

Podemos inferir que os grupos de pertença e “conceitos” com maior número de ressonâncias positivas e negativas, quer no grupo A e no grupo B, são os mesmos e na seguinte ordem: “contexto de formação inicial”, “educadora de infância do sector público/privado”, “colegas de J. I.”, “ocupação” e “contextos de trabalho”. Esta selecção e coincidência poderá significar que estes grupos de pertença e conceitos têm um papel primordial/um impacto na construção de identidade(s) das educadoras em estudo.

2.2. 3 – O espaço elementar de identidade

No quadro XVII apresenta-se o número das UR qualificado em cada um dos quatro pólos do espaço elementar de identidade.

Quadro XVII- Distribuição das UR nos quatro pólos do espaço elementar de identidade

	Ocupação				Colegas do J. I.				Sector				Contexto de F. inicial				1.º contexto de trabalho				2.º contexto de trabalho				3.º contexto de trabalho				Outro contexto de trabalho			
	+ S	- S	+ O	- O	+ S	- S	+ O	- O	+ S	- S	+ O	- O	+ S	- S	+ O	- O	+ S	- S	+ O	- O	+ S	- S	+ O	- O	+ S	- S	+ O	- O	+ S	- S	+ O	- O
Grupo A	45	2	2	18	38	4	0	19	54	5	5	34	63	14	3	52	29	12	4	21	25	7	8	26	26	5	7	28	25	8	3	21
Grupo B	46	1	0	20	50	1	0	17	56	6	9	27	55	13	11	53	29	5	3	28	18	4	0	14	12	2	0	10	0	0	0	0

Legenda: S+ - Pólo positivo de si O+ - Pólo positivo do outro
S- - Pólo negativo de si O- - Pólo negativo do outro

Obs: No “contexto de formação inicial”, no “1.º, no 2.º, no 3.º e no outro contextos de trabalho”: S+ = “egomórfica” melhor
S- = “egomórfica” pior
O+ = “alomórfica” melhor
O- = “alomórfica” pior

As URs dos grupos de pertença e “conceitos” que apresentam maior número no pólo negativo do outro, no grupo A, hierarquizam-se da seguinte forma: “contexto de formação inicial”, “educadora de infância do sector público”, “3.º contexto de trabalho”, “2.º contexto de trabalho”, o 1.º e o “outro contexto de trabalho”, “colegas de J. I.” e, por último, “ocupação”. As URs no pólo positivo do outro, no grupo A hierarquizam-se da seguinte forma: “2.º contexto de trabalho”, “3.º contexto de trabalho”, “educadora de infância do sector público”, “1.º contexto de trabalho”, “contexto de formação inicial”, “outro contexto de trabalho” e “ocupação”. Ao grupo de pertença “colegas de J. I.” não é atribuída nenhuma UR positiva do outro.

As URs dos grupos de pertença e “conceitos” em maior número no pólo negativo do outro, no grupo B hierarquizam-se da seguinte forma: “contexto de formação inicial”, “1.º contexto de trabalho”, “educadora de infância do sector privado”, “ocupação”, “colegas de J. I.”, “2.º contexto de trabalho” e “3.º contexto de trabalho”. As URs no pólo positivo do outro, no grupo B hierarquizam-se da seguinte forma: “contexto de formação inicial”, “educadora de infância do sector privado”, “1.º contexto de trabalho”. Os grupos de pertença “ocupação”, “colegas de J. I.” e os “conceitos” “2.º contexto de trabalho” e “3.º contexto de trabalho” não têm nenhuma UR positiva do outro.

Podemos inferir que as ressonâncias positivas, em maior número, quer no grupo A, quer no grupo B se encontram nos mesmos grupos e “conceitos” e na mesma ordem – “contexto de formação inicial”, “educadora de infância do sector público/privado” – o que significa não só que os grupos de pertença com maior egomorfismo são os que apresentam também mais ressonâncias positivas, mas também que esses dizem respeito à variável privado/público.

2.3 – A identidade social subjectiva: o microcosmos social dos grupos de pertença e “conceitos”

O microcosmos social é constituído pelos referentes implícitos dos grupos objectivos e pelas imagens repertoriadas. O microcosmos social é a estrutura da identidade subjectiva e os seus referentes permitem que um indivíduo se situe e interaja na realidade. Pela observação dos quadros que envolvem os grupos de pertença e os “conceitos” podemos fazer a sua análise.

Grupo de pertença “ocupação”

No quadro XVIII apresentam-se os referentes implícitos dos grupos objectivos e as imagens repertoriadas que constituem o microcosmos social do grupo de pertença “ocupação” para todos os sujeitos da amostra.

Quadro XVIII - O microcosmos social - grupo de pertença “ocupação”

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
A1	Nós – grupo específico no qual me incluo Elas – em geral	De coerência e de realmente educar, educar mesmo Um bocadinho de desleixo, é o deixar andar, é a falta de conhecimentos e de investigação, pararam no tempo (+) (-)
A2	Nós – educadoras mais velhas Elas – as pessoas mais novas na profissão de educadora	Pessoas responsáveis, pessoas que se afixam naquilo que estão a fazer e que levam muito a sério São pessoas muito menos responsáveis (+) (-)
A3	Nós – nalgumas educadoras com quem trabalho Elas – outras educadoras que carregam muito a formação inicial e são incapazes de procurar alternativa, de ouvir outras possibilidades	Penso que é uma imagem mais profissional Não investem na sua plenitude o seu papel de profissionais da educação pré-escolar (+) (-)
A4	Nós – nas que se identificam comigo Elas – em pessoas com quem já lidei	Somos umas segundas mães É uma imagem de mãe (+)
A5	Nós – a maioria das educadoras Elas – em pessoas que me têm sido referidas	Pessoas muito preocupadas com a formação das crianças Colegas que não se entregam tanto às actividades do J. I. (+) (-)
A6	Nós – num grupo específico com o qual me identifico Elas – as que eu conheço que são assim	Educadora mais como uma amiga Escolarização, educadora-professora (+) (-)
A7	Nós – educadoras que eu conheço mais, colegas e amigas Elas – algumas com quem trabalhei, outras que percepciono	Pessoas trabalhadoras e interessadas, lutadoras e criativas, amorosas Dominadora, falta de saber trabalhar com os outros (+) (-)
A8	Nós – no grupo de educadoras mais próximas de mim Elas – num grupo em geral, no qual me incluo	É estar na profissão por gosto (+)
A9	Nós – algumas educadoras que conheço e talvez também me mim Elas – noutros grupos mais abrangentes de educadoras dos quais me excluo	Mais criativas, não a fazer constantemente as mesmas actividades Conservadoras (+) (-)
A10	Nós – em todas as educadora Elas – em algumas educadoras, noutro grupo, aí exclui-me	É uma profissão como outra qualquer com as diferentes irregularidades (+)
A11	Nós – as que estão mais próximas Elas – no grupo, como grupo e como profissão	É uma profissão bastante criativa (+)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

Quadro XVIII - O microcosmos social - grupo de pertença “ocupação” (cont.)

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
B1	Nós – as educadoras com quem me identifico Elas – outro grupo com quem não me identifico	É de pessoas alegres, criativas É menos profissional (+) (-)
B2	Nós – em mim Elas – em mim e nas minhas colegas da instituição	É uma profissão que tem a ver com o dar, dar muito, dar às crianças e dar a todos nós (+)
B3	Nós – no grupo de trabalho em que me enquadro Elas – mais a mim	Ser criativas, imaginativas e muito próximas das crianças (+)
B4	Nós – pessoas com quem trabalho e me identifico Elas – algumas colegas	Pessoas alegres, pessoas que conseguem descer ao nível da criança, brincalhonas Pessoas distantes, arrogantes que são nariz impinado, pessoas frias (+) (-)
B5	Nós – no grupo particular de trabalho Elas – nas educadoras em geral, mais no privado	Dinamismo (+)
B6	Nós – num grupo de pessoas em particular Elas – não só este grupo mas mais alargado	Aquela actividade que elas têm, aquele fervor que elas têm de fazer mais e de melhorar cada vez mais (+)
B7	Nós – o meu grupo em que me identifico Elas – em educadoras	Somos mães, enfermeiras, amigas, companheiras, palhaços, é uma profissão que preenche tanto A profissão de educadora surgiu como alguma coisa não tão querido e acomodam-se (+) (-)
B8	Nós – num grupo aqui da instituição Elas – no grupo da rede pública	Coragem É um desafio muito grande trabalhar com esta 1.ª infância (+)
B9	Nós – num grupo em particular, no meu desta instituição Elas – num grupo de 2, 3 pessoas que eu conheço que trabalham no público	Mãe Preguiça (+) (-)
B10	Nós – o grupo com quem trabalho de educadoras Elas – certas educadoras que conheço fora da instituição	São pessoas que são profissionais e que desempenham um bom trabalho Não são tão profissionais (+) (-)
B11	Nós – em mim Elas – em pessoas específicas	Escolhemos esta profissão, devemos ser assim São um bocado o oposto da minha forma de trabalhar (+) (-)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

No grupo de pertença “ocupação”, no grupo A, o Nós é sempre um grupo de identificação e o Elas de diferenciação (quase de exclusão). Existe uma forte tonalidade positiva nas imagens e as mais comuns estão relacionadas com o gosto e a importância da profissão.

No grupo B, o Nós é de identificação e o Elas de diferenciação. As imagens repertoriadas reflectem força e vontade de estar na profissão, acentuando uma tonalidade positiva.

Grupo de pertença “colegas de J. I.”

No quadro XIX apresentam-se os referentes implícitos dos grupos objectivos e as imagens repertoriadas que constituem o microcosmos social do grupo de pertença “colegas de J. I.” para todos os sujeitos da amostra.

Quadro XIX - O microcosmos social - grupo de pertença "colegas de J. I."

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
A1	Nós – num grupo específico ou num subgrupo, com o qual mais me identifico Elas – num outro grupo mais alargado, com quem eu mais me identifico	De bem estar, boa, dá vontade de ir para lá (+)
A2	Nós – grupo de educadores que estuda Elas – num grupo que se deixa andar, só faz por obrigação	Mais interventivos, podem conseguir o melhor para o processo de ensino-aprendizagem Limitados aquilo que aprenderam na formação inicial e não abrem outras visões (+) (-)
A3	Nós – uma parte do grupo Elas – outra parte do grupo dentro das colegas do agrupamento	Uma procura e necessidade de dar mais visibilidade e nós investimos mais na visibilidade do nosso trabalho Não estão nada preocupadas, tratam a educação como se estivessem num escritório (+)
A4	Nós – considero-me a mim e à minha colega Elas – incluo-o só a ela e não me incluo a mim	Boas educadoras entre aspas (+)
A5	Colegas nesse agrupamento	Muito boa, todas elas estavam na mesma situação que eu (+)
A6	Nós – refiro-me ao grupo de educadoras do qual eu faço parte Elas – grupo restrito	Algumas são colaborantes Não sinto as pessoas motivadas (-)
A7	Nós – num pequeno grupo com quem eu me identifico Elas – com as quais não me identifico	Fazem o trabalho mais com o grupo e têm receio de aprender coisas novas e de se dar Mais activas e não têm problemas de partilhar os seus saberes (-) (+)
A8	O grupo de educadoras com quem eu trabalho	Um grupo alegre em que as coisas fluem, o trabalho sai, corre de uma maneira extremamente agradável (+)
A9	Nós – somos as três que trabalhamos juntas Elas – colegas de anos anteriores	É de amizade e de partilha que temos e acho que o trabalho se enriquece com isso Deixa muito a desejar (+)
A10	Trabalho em lugar único	
A11	Nós – as pessoas que se calhar mais me marcaram durante os anos de carreira Elas – pelas colegas porque há muitas que não chegam lá ao estatuto de amigas	Colegas e amigas que partilham as experiências, que colaboram umas com as outras e que levam a cabo projectos em conjunto Tenho tido a sorte de encontrar, pelo caminho colegas com quem me tenho identificado (+)
B1	Nós – grupo com o qual me identifico Elas –pequeno grupo aqui da instituição onde eu não me incluo	Houve uma mudança para melhor Havia divisões (+) (-)
B2	Nós – em mim e num grupo das educadoras que eu conheço Elas – algumas colegas que tenho e que já tive	Dão tudo por tudo pela instituição e principalmente pelas crianças Pensam demasiado em coisas que não são importantes (+) (-)
B3	Nós – aproximava-se de mim Elas – o geral da instituição	Responsáveis, imaginativas, participativas, prontas para tudo (+)
B4	Nós – pessoas com quem já trabalhei e também trabalho Elas –pessoas com que já lidei	Sabem trabalhar em grupo Desoladoras (+) (-)
B5	Nós – ao grupo com quem trabalho Elas – Num grupo em geral, como educadoras mesmo como profissão	Projecto (+) (-)
B6	Nós – nós funcionamos realmente como um grupo de profissionais Elas – dentro deste grupo em pessoas particulares	União Tristeza (+) (-)
B7	Nós – duas colegas que funcionam como eu funciono Elas – no resto das colegas aqui da instituição	Cada vez o grupo é mais unido Ganhar laços afectivos, as pessoas já estão aqui e não estão de passagem (+)
B8	Nós – num grupo aqui da instituição Elas – educadoras mas em ninguém em particular	De mãe Haver uma equipa (+)
B9	Grupo da instituição	De mãe Amigas, proporciona bem estar (+)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem

(-) tonalidade negativa da imagem

Quadro XIX - O microcosmos social - grupo de pertença “colegas de J. I.” (cont.)

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
B10	Nós – o grupo de colegas da instituição Elas – um grupo restrito de colegas que conheço	Bastante positiva e agradável De desinteresse e mais desagradável (+) (-)
B11	Nós – em mim Elas – num grupo particular	Poderiam estar mais empenhadas no trabalho de equipa (+) (-)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

No grupo de pertença “colegas de J. I.”, no grupo A, o Nós é um grupo de identificação e o Elas um grupo de exclusão. As imagens mais comuns são de amizade, partilha e de bem estar, e com uma conotação bem positiva.

No grupo B, o Nós é de identificação e o Elas de diferenciação. As imagens, na sua generalidade, são positivas e as mais comuns reflectem a responsabilidade das profissionais da educação de infância.

Grupo de pertença “educadora de infância do sector público”

Nos quadros XX e XXI apresentam-se os referentes implícitos dos grupos objectivos e as imagens repertoriadas que constituem o microcosmos social do grupo de pertença “educadora de infância do sector público” para todos os sujeitos da amostra.

Quadro XX - O microcosmos social - grupo de pertença “educadora de infância do sector público”

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
A1	Nós – grupo específico Elas – nas educadoras em geral do público	Há um trabalho coerente, temos as mesmas regras do jogo por assim dizer (+)
A2	Somos um grande grupo não sei como diferenciar	Porque agora há uma misturada de pessoas, mas eram pessoas realmente muito abertas (+)
A3	Nós – maioria do público Elas – grupo de pessoas que não lê, que não procura fazer coisas diferentes	Como pessoas capazes e com valorização se pode construir uma relação diferente e uma imagem melhor e nos possam fazer a nós e a elas crescer como profissionais A culpa não é toda delas, mas é dos contextos de formação em que elas se inseriram e dos contextos de trabalho em que elas estão (+)
A4	Nós – grupo específico no qual me incluo Elas – num grupo que não me incluo	São educadoras mais aplicadas e mais interessadas, procuram informar-se mais É mais desleixada e depois, muitas vezes, somos metidas todas no mesmo saco (+) (-)
A5	Nós – em mim e em muitas colegas que estão na mesma situação Elas – num caso particular	Esta gente está realmente muito interessada, muito preocupada com as crianças e gostam muito da profissão As colegas que não reagem em relação à interacção com a comunidade (+) (-)
A6	Nós – grupo ao qual já pertenci Elas – noutro grupo que eu conheço	São pessoas amigas e trocam ideias Pouco participativas, é arrogância mesmo (+) (-)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

Quadro XX - O microcosmos social - grupo de pertença “educadora de infância do sector público” (cont.)

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
A8	Nós – nós é um grupo mais próximo Elas – um grupo mais alargado	Estarmos em consonância com as coisas, estarmos sempre alerta (+)
A9	Nós – colegas que estamos juntas e onde me incluo Elas – noutras que conheço	Regular também não é excelente ... no total Não tão lutadora, têm umas garras mais pequenas (+)
A10	As do ensino público	Pessoas empenhadas (+)
A11	Grupo de educadoras em geral, da rede pública	Lutadoras (+)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

No grupo de pertença “educadora de infância do sector público”, existem poucos subgrupos na condição Elas, o que significa uma maior identificação ao sector. As imagens reflectem a consciência de ser educadora e a essência da sua função pedagógica, de uma forma muito positiva.

Quadro XXI- O microcosmos social- sector público em relação ao sector privado

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
A1	No geral. É a percepção que eu tenho do privado	Nunca trabalharia no privado. Preferia mudar de profissão (-)
A2	Aquelas que trabalham no privado	São pessoas que se deixam calcar e que não levantam a voz tão pouco (-)
A3	Educadoras do particular	Acomodada (-)
A4	Num grupo em particular	Pompa e circunstância, preocupam-se mais em fazer coisas bonitas para ver, para ser agradável aos olhos (-)
A5	Em quase todos os privados	Não teve outra alternativa principalmente pessoal mais novo e estão a fazer tempo de serviço (-)
A6	No privado em geral	Até são boas profissionais (+)
A7	É mais sobre percepções que tenho do privado	De guardar as crianças (+)
A8	No sector em geral	Umas pessoas isoladas mesmo, que não reivindicam (+)
A9	Grupo que conheci numa acção de formação	Cheias de vontade e lutadoras para conseguirem o lugar, com ideias frescas (+)
A10	Em grupos específicos	Elas são empenhadas e ao mesmo tempo mais limitadas na sua acção (+)
A11	Em determinadas pessoas ou em determinados grupos mais pequenos que conhecemos mais directamente	São pessoas fechadas, que trabalham muito para mostrar aos pais que se faz muito bem (-)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

O sector privado surge como um grupo de diferenciação. As imagens das educadoras do sector público em relação ao privado são um misto de positivo e negativo, onde nas primeiras há quem evidencie o profissionalismo das colegas do privado, enquanto que as mais negativas reflectem acomodação, o fechamento e as limitações impostas pelas instituições.

Grupo de pertença “educadora de infância do sector privado”

Nos quadros XXII e XXIII apresentam-se os referentes implícitos dos grupos objectivos e as imagens repertoriadas que constituem o microcosmos social do grupo de pertença “educadora de infância do sector privado” para todos os sujeitos da amostra.

Quadro XXII - O microcosmos social - grupo de pertença “educadora de infância do sector privado

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
B1	Nas educadoras do ensino particular, cooperativo ou privado	Somos mais trabalhadoras (+)
B2	Nós – em mim e naquelas que mais afinidade têm comigo Elas – Na instituição	São lutadoras As educadoras do privado por vezes fazem milagres (+) (-)
B3	Nós – Na instituição e nos sítios onde já estive no privado Elas – algumas experiências que tive em privados	São pessoas muito activas, muito alegres, comunicativas (+)
B4	Um grupo de referência de pessoas que eu conheço	De trabalhadoras e de boas pessoas (+)
B5	Nós – colegas que conheço que trabalham em particulares Elas – no geral das educadoras do ensino privado	Originalidade mesmo uma figura que se destaca É de resignação é o gostar de trabalhar e o resto não importa (+) (-)
B6	Nós – pessoas que acabaram o curso comigo Elas – no geral	Somos uma classe que ainda não é reconhecida Dar tanto de nós que acaba por ser uma luta por uma causa (+)
B7	Nós – na creche Elas – aqui dentro e fora da instituição	Trabalhadoras (+)
B8	Nós – num grupo particular da instituição Elas – noutro privado	Boa, claro que com algumas discordâncias (+)
B9	Nós – num grupo em particular Elas – colegas que tiraram o curso comigo	De quem gosta de trabalhar De futuro (+)
B10	Nós – todas as colegas daqui, da instituição Elas – uma colega minha que trabalha no privado	Profissionalismo (+)
B11	Nós – num grupo aqui da instituição Elas – outros elementos da instituição	De polivalentes e de mais trabalhadoras Gostava muito que toda a gente trabalhasse com o mesmo fim (+)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

No sector privado existe uma identificação ao grupo. Nas imagens conotadas com tonalidade positiva, os termos de “trabalhadoras” e “polivalentes” são os mais comuns.

Quadro XXIII - O microcosmos social - sector privado em relação ao sector público

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
B1	No público em geral	São sortudas (+)
B2	Em pessoas que eu conheço	Não trabalham tanto (+) (-)
B3	Em pessoas que eu conheço que trabalham no público	São pessoas responsáveis (+)
B4	Pessoas com quem estive em acções de formação	É de arrogância (-)
B5	Nas educadoras que eu conheço	As senhoras (-)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

Quadro XXIII - O microcosmos social - sector privado em relação ao sector público (cont.)

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
B6	Pessoas concretas	Acho que estamos a ser prejudicadas, nós que trabalhamos no privado (-)
B7	A ideia que eu tenho	Irem em frente e revolucionárias (+)
B8	No oficial, na rede pública	De maior liberdade (+)
B9	Num grupo específico	Pena (-)
B10	Pessoas que conheço que trabalham no público	Não são nada dedicadas, nem fazem um esforço para que se realize um bom trabalho (-)
B11	Pessoas que conheci em acções de formação	Pessoas que não estão interessadas, quem está no público se calhar porque ganha mais acha que sabe mais que os outros (-)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

O sector público é um grupo de diferenciação. As imagens são de tendência negativa e referem-se ao pouco profissionalismo das educadoras do público, ao não fazerem nada e a serem “senhoras” e “sortudas”.

“Conceito” “contexto de formação inicial”

Nos quadros XXIV e XXV apresentam-se os referentes implícitos dos grupos objectivos e as imagens repertoriadas que constituem o microcosmos social do “conceito” “contexto de formação inicial” para todos os sujeitos da amostra.

Quadro XXIV - O microcosmos social – “conceito” “contexto de formação inicial”

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
A1	Em tudo, acho que tenho um pouco de tudo	Assim rápida, não sei bem, passageira, não foi assim muito marcante De perda (+) (-)
A2	Melhor – em algumas pessoas, alguns professores, alguns momentos Pior – a estrutura do curso em si, as instalações	Se eu pensar na escola penso mais depressa nos aspectos positivos do que nos negativos porque gostei muito de lá estar (+)
A3	Melhor – em pessoas e em situações Pior – na própria escola como instituição	Deixou muito caminho para que cada um individualmente se valoriza-se nessa procura de conhecimento As ESEs não estão muito preocupadas com a educação pré-escolar, às vezes até dava a sensação de uma escola elitista (+)
A4	Melhor – em pessoas Pior – na instituição e no curso	Era uma escola muito competente No começo fazem-se muitas asneiras e também só com os erros é que nós aprendemos (+)
A5	Melhor – na minha situação actual Pior – em situações, em pessoas e em coisas	É muito boa O facto de as pessoas da cidade não reagirem muito bem aos alunos que vinham de fora (+)
A6	Melhor – situações Pior – mais em situações	De amizade que se criou e que se manteve estes anos todos De ficar à margem (+) (-)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

Quadro XXIV - O microcosmos social – “conceito” “contexto de formação inicial” (cont.)

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
A7	Melhor – em pessoas e também nas situações Pior – coisas e situações	Ser educadora era mais do que estar a lidar com crianças e que era um trabalho de crescimento e de aprendizagem De escola fria e um pouco lançada às feras (+) (-)
A8	Melhor – essencialmente pessoas Pior – em pessoas e em situações	Foi um curso que me marcou muito, profissionalmente e como pessoa Luta (+)
A9	Melhor – talvez as coisas que mais nos marcam Pior – eram aqueles professores conservadores	Era de alegria, boa disposição, lembro-me da camaradagem entre colegas e das amigas que ainda tenho hoje Aqueles aulas maçadoras, de falar do princípio ao fim, matérias que eu não descodificava (+)
A10	Melhor – nas pessoas Pior – em pessoas, em situações e coisas	Uma escola razoável. Mesmo reconhecendo que a formação teve algumas lacunas Mas ainda havia alguma distância em relação ao ideal (+) (-)
A11	Melhor – num conjunto de circunstâncias que constituíram a minha formação inicial Pior - coisas	Uma formação muito aberta, não no sentido de fazermos o que nos apetece mas com muita orientação, mas sempre a permitir-nos o salto para o degrau seguinte Do espaço físico (+) (-)
B1	Melhor – nas situações, pessoas Pior – em situações e em pessoas	De muito esforço, de muitas horas sem dormir, de muito sacrifício Uma escola um bocado hermética (+) (-)
B2	Melhor – na escola toda Pior – situações	De camaradagem que havia entre colegas e entre os professores também. É agradável e saudosa até. Desadequada aos nossos tempos e necessidades (+) (-)
B3	Melhor – em pessoas Pior – um pouco das pessoas da instituição	Boa, embora haja falhas como em todo lado De más condições físicas da escola e de rigidez em termos de normas (+)
B4	Melhor – pessoas Pior – em tudo	Horas de almoço ou intervalos que passávamos todas juntas principalmente na área exterior de jardim da escola. À nossa união Em certos aspectos é de uma certa rigidez (+) (-)
B5	Melhor – na minha turma específica Pior - em algumas pessoas	Completa maluqueira, éramos doidas, completamente doidas no bom sentido. Éramos alegres, muito bem dispostas, éramos muito dinâmicas e acho que revolucionamos muito a escola nessa altura. Muito agradável e recorde com muita saúde Cansaço, é muito cansaço. Das nove às dezoito era muito cansativo (+)
B6	Melhor – em mim, na minha própria formação Pior – em mim e noutras pessoas que viveram as mesmas coisas	Alegria É de alguma irresponsabilidade da própria escola (+) (-)
B7	Melhor – na escola em geral Pior – em coisas	Por nós fazer a descoberta. Só me deu coisas positivas desde a formação religiosa e tudo (+)
B8	Melhor – em situações de todo o currículo da formação do curso Pior – nalgumas situações	Boa, de globalidade no fundo De injustiça (+) (-)
B9	Melhor – no estágio Pior – muitas situações	Que apesar de tudo valeu a pena, que aprendi bastante. De algumas coisas muita saudade, de outras não Negativa, sei que é negativa, ponho as coisas positivas para tentar colmatar e esquecer (+) (-)
B10	Melhor – em situações Pior – monitoras	O meu esforço fez-me crescer como pessoa e como futura educadora Não recorde nem quero recordar porque acho que não foram, não tenho muitas recordações boas (+) (-)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

Quadro XXIV - O microcosmos social – “conceito” “contexto de formação inicial” (cont.)

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
B11	Melhor – em pessoas Pior – nas situações	Uma consciencialização da nossa realidade, abre-nos os horizontes para aquilo que nós vamos ser no futuro Deveria ter sido melhor não era, não à nada que eu diga assim: foi mesmo errado achei que devia ser mesmo (+)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

No “conceito” “contexto de formação inicial”, no grupo A, os sujeitos qualificaram de Melhor e de Pior, quando se referem a pessoas e situações, do que a coisas. Da formação inicial recordam imagens positivas, de uma formação aberta, onde se valorizava a procura de conhecimentos.

No grupo B não existe diferenças significativa entre os subgrupos de pessoas, de situações ou de coisas. As imagens mais comuns referem-se à camaradagem e à união entre colegas.

Quadro XXV - O microcosmos social – “contexto de formação inicial / professores de formação inicial”

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
A1	Melhor – um grupo de professores que vinha, portanto da antiga escola normal de educadoras de infância Pior – professores contratados para dar aulas a educadoras de infância	Sem dúvida agradável Falta de sensibilidade (+) (-)
A2	Melhor – grupo específico Pior – num grupo mais restrito	Pessoas que ajudaram e contrabalançaram com os outros professores com metodologias mais antiquadas e por isso é que tornaram o curso mais agradável mesmo De uma certa tolerância (+)
A3	Melhor – num grupo muito específico Pior – num grupo de professores que nos davam as aulas limitando-se a ler	Muito boa, de grande carinho, uma grande amizade e muito respeito profissional pelas orientadoras e até como pessoas de referência, aquilo que se deve ser como educadora Negativa no sentido de que não percebiam o que lá estavam a fazer e só porque eram doutores (+) (-)
A4	Melhor – alguns professores Pior – orientadores de estágio	De pessoas que eram nossas amigas, foram pessoas que nos ajudaram muito na nossa profissão Marcou-me muito porque ela não nos sabia criticar (+) (-)
A5	Melhor – a maioria dos professores Pior – em poucos professores	Recordo-os com muito carinho, sempre que há uma acção de formação proporcionada ou realizada por algum deles eu tento ir “Olhai para o que eu digo não olheis para o que eu faço” (+) (-)
A6	Melhor – num grupo específico Pior – alguns em particular	Pessoas abertas e amigas, eu sei que era uma pessoa tímida e não me sentia à vontade em situações de grupo, mas eles ajudaram-me a desinibir Me marcou pela negativa a nível pessoal (+) (-)
A7	Melhor – num grupo em particular Pior – num grupo específico	Que tinham capacidade de nos fazer pensar, de nos fazer reflectir sobre aquilo que estávamos a fazer, davam-nos uma ideia alargada de ser educadoras Pessoas que já estavam à muito tempo na profissão, que tinham dificuldade de se actualizar (+)
A8	Melhor – alguns em específico Pior – um grupo restrito	Competência Coitados (+)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

Quadro XXV - O microcosmos social – “contexto de formação inicial / professores de formação inicial” (cont.)

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
A10	Melhor – num grupo específico, orientadoras de estágio Pior – noutros professores	Não é ideal mas é razoável De professores que de algum modo não estão ajustados à aceitação, à realidade do curso que estavam a leccionar (+)
A11	Melhor – de uma maneira em geral os professores tinham essas características Pior – em pessoas concretas	Me marcaram muito durante a formação. Muito boa Competição entre os professores (+) (-)
B1	Melhor – De um modo geral Pior – num grupo	Agradável Eles faziam aquilo que a política da escola definia (+)
B2	Melhor – quase em todos Pior – mais alguns em particular	De muita exigência Não acompanharam o desenvolvimento e as mudanças da sociedade, ficaram parados no tempo Falta de solidariedade (+) (-)
B3	Melhor – de uma maneira geral Pior – alguns, dois ou três	Foram bons professores, que me marcaram pela positiva Um bocado distantes (+)
B4	Melhor – uma professora Pior – um professor	Talvez saudade, talvez felicidade Era mesmo arrogante (+) (-)
B5	Melhor – na orientadora de turma Pior – num que era professor da faculdade de Letras	Profissionalismo Dá-me vontade de rir imenso (+)
B6	Melhor – alguns professores concretos Pior – em alguns	Responsabilidade Completa irresponsabilidade, falta de profissionalismo (+) (-)
B7	Melhor – em alguns Pior – no professor de psicologia e na professora de religião	Disponibilidade e acessibilidade que eles tinham connosco, de partilha Não deviam estar a dar aulas, a imagem que recorde deles acho que estão ocupar espaços que não deviam ser ocupados por eles (+) (-)
B8	Melhor – num conjunto de professores Pior – num grupo de professores, nomeadamente o de apoio de estágio	Muito agradável, muito boa Um pouco triste (+) (-)
B9	Melhor – uma formadora que é educadora Pior – monitoras	Muita saudade e que ainda hoje a recorde muitas vezes Muito negativa, muito desmotivadora, que até a mim me desmotivou, nem existem palavras para certas coisas, acho que não há justificações (+) (-)
B10	Melhor – num grupo restrito de professores Pior – professor de Sociologia	São pessoas que me ficaram na memória, que não hei-de esquecer a forma como eles nos tratavam, das preocupações que eles tinham connosco É negativa (+) (-)
B11	Melhor – duma maneira geral Pior – num grupo muito restrito	Mesmo de amizade e de disponibilidade para connosco e ajuda Era aquilo que os mandavam trabalhar connosco (+) (-)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

No “contexto de formação inicial/professores da formação inicial”, no grupo A, a qualificação de Melhor e de Pior especifica sempre subgrupos. As imagens referidas apresentam, na sua maioria, uma tonalidade positiva e são relativas à competência, à capacidade, à liberdade e à inter-ajuda.

No grupo B, de um modo geral, também o Melhor e o Pior especificam subgrupos. As imagens reflectem a disponibilidade, a saudade e, outras, as injustiças e a falta de profissionalismo.

“Conceito” “1.º contexto de trabalho”

No quadro XXVI apresentam-se os referentes implícitos dos grupos objectivos e as imagens repertoriadas que constituem o microcosmos social do “conceito” “1.º contexto de trabalho” para todos os sujeitos da amostra.

Quadro XXVI - O microcosmos social – “conceito” “1.º contexto de trabalho”

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
A1	Melhor – em tudo: pessoas, coisas e situações Pior – em tudo. Em tudo também	Boa Foi tipo um bocadinho de choque (+) (-)
A2	Melhor – sim em tudo, porque a comunidade é uma pequena situação Pior – em mim própria	Muito positiva Isso que eu mencionei é desagradável, mas o ter estado lá acho que suporta o desagradável porque eu gostei muito de lá estar (+)
A3	Melhor – mais em situações Pior – o contexto mesmo	É alegria de se estar bem psicologicamente, interiormente, estar numa conquista nova e do trabalho ser divertido quer com as crianças, apesar dos graves problemas sociais, quer com a colega De pobreza extrema, aquelas crianças sem amor completamente desamadas (+) (-)
A4	Melhor – as pessoas, as colegas, os pais, as crianças e à situação de ser bem recebida Pior – mais a situações e coisas	Foi bom apesar de algumas dificuldades Foi uma experiência muito boa, apesar de estar longe de casa e ter tido algumas dificuldades mesmo a nível monetário Consegui ultrapassar vencendo a barreira e vencendo os obstáculos (+)
A5	Melhor – nas três Pior – em coisas e em situações	Muita juventude, muita força, muito querer começar e braços abertos para me acolherem Sempre como um desafio ... sempre a tentar enfrentar novas situações (+)
A6	Melhor – mais em pessoas Pior – em pessoas	Do convívio que nós fazíamos do trabalho com as educadoras do concelho e havia as reuniões de núcleo, reuníamos todos os meses uma vez por mês De sentir-me só (+) (-)
A7	Melhor – em tudo Pior – mais em situações	De ver as crianças felizes e como o edifício era muito velho passearmos e aproveitar-mos o máximo o exterior, a paisagem era bonita, era um meio rural De muito frio, de muito desconforto, de uma sala muito feia, muito triste com o inverno e nós estarmos todos à volta do aquecedor nos dias de inverno e realmente a sala era mesmo assim fria e a chover (+) (-)
A8	Melhor – situações Pior – situações	O que eu recordo de lá é estar longe, longe Os meninos ensinaram-me imensas coisas, uma troca e que eu aproveitei, em vez de reagir à situação vivi com ela O isolamento, era um sítio afastado de tudo e não ter meios de comunicação, vivia sozinha (+)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

Quadro XXVI - O microcosmos social – “conceito” “1.º contexto de trabalho” (cont.)

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
A9	Melhor – pessoas e em situações Pior – coisas	De serenidade, de paz, de calma Má imagem, é muito desumana, é muito degradada. Imagine que o J. I. não tinha casa de banho, nunca em toda a minha vida vivi sem casa de banho. É desumano trabalhar assim (+) (-)
A10	Melhor – nas pessoas com quem trabalhei e nalgumas situações Pior – situações e coisas	Muito boa e agradável De pobreza (+) (-)
A11	Melhor – situações e pessoas Pior – na minha pessoa concretamente	Muito boa porque realmente foi o facto de ser natural, por outro lado um bocado angustiante porque toda a minha vida vivi numa cidade grande e de repente via-me numa aldeia completamente isolada, sem serviços, sem um hospital, sem nada Eu tenho uma referência muito boa porque marcou-me muito positivamente, a forma como consegui lidar com os problemas fizeram-me vê-los como um aspecto muito positivo apesar de tudo (+)
B1	Pessoas	É boa, é ótima, é agradável (+)
B2	Melhor – em pessoas Pior – situações e coisas	Saudades das colegas, das crianças, dos pais É desagradável ao máximo (+) (-)
B3	Melhor – em pessoas Pior – em tudo	É mais um sentimento gratificante por ter conseguido Acho que era mesmo ver aqueles meninos todos ali catrapilhados, sem condições, encaixotados (+) (-)
B4	Melhor – em pessoas Pior – coisas e pessoa	Era uma saudade, ia lá todos os anos, aquilo era agradável Sem reconhecimento pelo trabalho desenvolvido (+) (-)
B5	Melhor – mais em pessoas Pior – numa colega	Orgulho, senti-me muito orgulhosa de mim própria. Ter conseguido entrar assim no mundo do trabalho É de vitória, é mais de afirmação (+)
B6	Melhor – pessoas e situação Pior – o padre era horrível	Em saudade. Penso em saudade mas teve que ser assim, só lá estive 4 meses É de algum desconforto (+)
B7	Melhor – nas situações que eu incluo sempre as pessoas Pior – em situações e pessoas	De amizade sem dúvida, eu acho que sem amizade não se consegue trabalhar Foi muito má, foi nitidamente desagradável (+) (-)
B8	Melhor – em situações e em pessoas aqui da instituição Pior – em situações da casa que temos	Mais ou menos de bem estar Por certas exigências, que exigem muito desgaste físico, emocional, a todos os níveis e saem para além dos parâmetros pedagógicos, dos conteúdos pedagógicos (+) (-)
B9	Melhor – em situações Pior – uma colega de trabalho	Poderia resultar num trabalho muito mais rico, muito mais importante para nós mas muito mais para as crianças e não é isso que acontece. É pena que eu tenho também De arrependimento (-)
B10	Melhor – é um bocadinho de cada Pior – em mim	Muito boa Ser muito cansativo (+) (-)
B11	Melhor – situações e na situação nessa segunda oportunidade Pior – em pessoas e situações	Muito gratificante, claro uma pessoa acaba por fazer o estágio e é convidada pela direcção para ficar isso é muito bom Péssima, como colega de trabalho é péssima (+) (-)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

No “1.º contexto de trabalho”, no grupo A, os sujeitos qualificaram de Melhor e de Pior as pessoas, as situações e as coisas vividas e sentidas. As imagens mais positivas

reflectem a juventude e a força; as negativas retratam o isolamento, a pobreza das crianças e a falta de condições dignas para trabalhar.

No grupo B, os subgrupos dividem-se pelas pessoas, pelas situações e pelas coisas. Este grupo realça como imagens positivas as colegas, as crianças e a entrada no mundo do trabalho; como imagens negativas realça o número elevado de crianças e o cansaço.

“Conceito” “2.º contexto de trabalho”

No quadro XXVII apresentam-se os referentes implícitos dos grupos objectivos e as imagens repertoriadas que constituem o microcosmos social do “conceito” “2.º contexto de trabalho” para os sujeitos da amostra.

Quadro XXVII - O microcosmos social – “conceito” “2.º contexto de trabalho”

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
A1	Em tudo também	Foi agradável, bastante agradável esse contexto de trabalho para mim foi muito bom, gostei muito, marcou-me pela positiva apesar de ter também inconvenientes Aquele 1.ª impressão foi mais de choque (+)
A2	Melhor – mais em pessoas Pior – foram situações bem pesadas que vivi e senti	Muito bom e gratificante Era o cansaço (+)
A3	Melhor – nos meus colegas Pior – em pessoas e situações	Profissional é muito má porque ninguém se preocupava com aquelas crianças, que tinham graves problemas até de prostituição, de abandono ... eu lembro-me de sair, alguns dias, da escola muito transtornada De tristeza e de muita impotência perante a pobreza e a prostituição de que as crianças eram vítimas. É uma imagem muito angustiante (-)
A4	Melhor – em pessoas e em coisas Pior – em pessoas e situações	Também muito boa porque eu acho essencial o facto de haver um bom relacionamento entre a auxiliar e ter um bom grupo de trabalho, acho fundamental para o desenrolar da nossa actividade Consegui tirar partido e proveito, aprendi a lidar com as situações conflituosas (+) (-)
A5	Melhor – coisa, em pessoas e na situação Pior – foram as situações	Muito agradável Começou por ser uma imagem aterrorizante mas depois tornou-se num desafio que se conseguiu ultrapassar e donde resta uma bela amizade (+)
A6	Melhor – pessoas e transporte Pior – em situações	Boa, boa, boa Depois conheci lá uma colega minha e um colega, eu vinha para Viseu e depois estive a viver na casa desta colega com a mãe e é muito melhor É má, é má porque ali tinha poucos miúdos nesse J. I., não tinha auxiliar, de facto estava muito isolada, era uma aldeia pequena (+) (-)
A7	Melhor – mais em pessoas e no edifício Pior – pessoas e situações	Muito boa, de satisfação profissional De desconforto a nível de refeições mais porque eu tenho uma necessidade de comer bem e de não estar sozinha nas refeições Também o facto de as boleias serem situações delicadas porque temos que andar a pedir a pessoas e sujeitarmo-nos a horários (+) (-)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

Quadro XXVII - O microcosmos social – “conceito” “2.º contexto de trabalho” (cont.)

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
A8	Melhor – pessoas e situação, situação do meio Pior – em pessoas e em situações	Muito agradável Nunca foi desagradável, poderia ter sido melhor, não foram muito marcantes (+)
A9	Melhor – em pessoas e em tudo um pouco Pior – mais em coisas	De calma Foi até agradável e forte o meu empenhamento nas construções que fiz, claro que se fosse hoje, 19 anos mais tarde, já não tinha a mesma imagem, já não sou tão utópica (+)
A10	Melhor – em pessoas e nas coisas Pior – em pessoas	O ideal mas agradável, ainda não o ideal De pessoas que desconhecem a realidade do J. I., portanto também não conseguem colaborar, não sendo essas pessoas profissionais (+) (-)
A11	Melhor – mais em pessoas Pior – situações	Muito agradável Esse 2.º contexto de trabalho influenciou-me imenso no rumo que tomou a minha carreira, eu acho que foi um dos mais importantes de toda a vida, de toda a minha carreira Falta de condições físicas, materiais, esta situação continua a ser desagradável (+) (-)
B1	Melhor – numa nova situação Pior – em tudo	Não foi muito agradável, é mais de insegurança Nem foi um bom início de carreira, porque fui logo assim posta, mas de facto não havia muitas opções e era uma maneira de ... era um trampolim para continuar (+)
B2	Melhor – pessoas e coisas Pior – em situações	Ai é positiva Negativa, aí dessa parte é negativa (+) (-)
B3	Melhor – em pessoas, em situações e em coisas Pior – em pessoas e coisas	É boa, é agradável Não é uma imagem desagradável porque os aspectos negativos foram superados e eu sinto-me bem aqui a trabalhar (+)
B4	Melhor – em tudo Pior – pessoas e situações	De me sentir realizada, era outra realidade, era de J. I. acho que foi tudo tão bom, gostei muito Nesse aspecto é de desagrado por completo, é negativa mas de resto na Póvoa foi tudo muito bom, gostei muito (+) (-)
B5	Melhor – em mim própria Pior – toda a instituição	É um sonho concretizado Na altura foi uma desilusão, sentia-me desiludida (+)
B6	Pessoas concretas e situações concretas	De medo (-)
B7	É o mesmo contexto que o 1.º	
B8	É o mesmo contexto que o 1.º	
B9	É o mesmo contexto que o 1.º	
B10	É o mesmo contexto que o 1.º	
B11	É o mesmo contexto que o 1.º	

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem

(-) tonalidade negativa da imagem

No “2.º contexto de trabalho”, no grupo A, a distribuição da qualificação de Melhor e de Pior é por subgrupos de pessoas, situações e coisas. As imagens, na sua maioria positivas, dirigem-se à satisfação profissional; as imagens mais negativas, ainda que em pequeno número, dirigem-se ao isolamento, à falta de pessoal auxiliar e à falta de condições.

No grupo B, os seis sujeitos que o qualificaram incidem mais em pessoas e situações. As imagens positivas reflectem a realização e o “sonho concretizado”, as imagens negativas, uma delas, reflecte o sentir “medo”.

“Conceito” “3.º contexto de trabalho”

No quadro XXVIII apresentam-se os referentes implícitos dos grupos objectivos e as imagens repertoriadas que constituem o microcosmos social do “conceito” “3.º contexto de trabalho” para os sujeitos da amostra.

Quadro XXVIII- O microcosmos social – “conceito” “3.º contexto de trabalho”

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
A1	Em tudo também	Foi muito agradável, foi boa, sim ,sem dúvida, também gostei muito Uma pessoa habituou-se, acomodou-se e as coisas foram passando e tentei superar (+)
A2	Melhor – mais na minha postura como educadora de infância Pior – situações e transportes	Positiva É nitidamente menos agradável, porque o relacionamento com as auxiliares era muito difícil, os pais não estavam tão próximos, depois nesse ano também engravidci. Isso também altera as relações com as pessoas e também altera os humores (+)
A3	Melhor – aí em situações Pior – na autarquia	É de luta permanente De muito cansaço E é um desrespeito total pelas nossas crianças (+) (-)
A4	Melhor – em pessoas Pior – mais em situações e coisas	Se não tivesse sido bem acolhida pela auxiliar, pelos pais, pela comunidade em geral, acho que não teria aguentado o ano lá Muito dispendiosa e foi um ano muito muito complicado (+) (-)
A5	Melhor – pessoas e situações Pior – nas situações e no custo de vida lá	Muito boa, muito agradável Foi um contexto que começou por ser desagradável mas que terminou bem, porque mais uma vez eu consegui fazer adaptação ao meio (+)
A6	Melhor – situações e pessoas também Pior – em tudo	Havia bom ambiente de trabalho, eu estava lá sozinha mas não me senti isolada É boa, ainda hoje recordo com saudade Nesses aspectos é má (+) (-)
A7	Melhor – pessoas e na situação da criança com paralisia cerebral parcial Pior – em coisas	De alegria e boa disposição, de um grupo muito querido, muito amoroso, as pessoas colaboraram sem conflitos, com amizade, trocas de programação, conversa e de bom relacionamento A relação de amizade, de profissionalismo e de recuperação fez ultrapassar todas as situações e acabou por não ficar imagem negativa nenhuma (+)
A8	Melhor – em situações, em pessoas Pior – Em coisas	Muito boa, É agradabilíssimo, foi mesmo 9 anos e foi fantástico, marcou positivamente a minha pessoa, pessoa com a minha vida e como profissional Foi dignificante ter trabalhado neste contexto, foi ótimo (+)
A9	Em tudo	Muito boa, muito positiva, como deveriam ser a maioria dos nossos J. I., é uma imagem muito importante por isso muito agradável (+)
A10	Melhor – pessoas, essencialmente pessoas Pior – em coisas	De convívio É desagradável, porque trabalhar com falta de condições físicas e materiais é muito mau (+) (-)
A11	Melhor – numa pessoa concretamente Pior – situações sobretudo e pessoas também	Foi um trabalho muito gratificante Desagradável (+) (-)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem

(-) tonalidade negativa da imagem

Quadro XXVIII- O microcosmos social – “conceito” “3.º contexto de trabalho” (cont.)

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
B1	Pessoas, coisas e situações	Boa porque realmente foi aí que eu comecei a sentir ... que tinha asas para poder voar. A sentir-me educadora Nunca temos tudo o que queremos, portanto há algumas limitações e acho que a parte positiva supera a negativa (+)
B2	Melhor – Pessoas, coisas e situações também Pior – em coisas e situações	É favorável e agradável É desagradável (+) (-)
B3	É o mesmo contexto que o 2.º	
B4	Melhor – específico quando vim para aqui já conhecia 3 educadoras Pior – as instalações	É positiva e muito agradável É assim já me causou muita ansiedade e muito mau estar (+) (-)
B5	É o mesmo contexto que o 2.º	
B6	Melhor – em pessoas concretas e à situação da experiência em ATL Pior – em situações	O familiarismo, foi o que eu senti Não é uma imagem agradável mas eu sabia que era uma situação temporária porque as novas instalações já estavam a ser feitas. Como tínhamos uma boa equipa dava para equilibrar e compensar (+)
B7	É o mesmo contexto que o 1.º	
B8	É o mesmo contexto que o 1.º	
B9	É o mesmo contexto que o 1.º	
B10	É o mesmo contexto que o 1.º	
B11	É o mesmo contexto que o 1.º	

No “3.º contexto de trabalho”, no grupo A, a qualificação de Melhor e de Pior é feita por subgrupos de pessoas, situações e coisas. As imagens, na sua maioria positivas, referem-se à “luta permanente”, ao acolhimento em terras desconhecidas, ao “trabalho muito gratificante” e ao forte impacto na vida pessoal e profissional.

No grupo B, quatro sujeitos especificam tanto no Melhor como no Pior as pessoas, coisas e situações. As imagens reflectem-se em termos de “familiarismo” e de “sentir-me educadora”.

“Conceito” “Outro contexto de trabalho”

No quadro XXIX apresentam-se os referentes implícitos dos grupos objectivos e as imagens repertoriadas que constituem o microcosmos social do “conceito” “Outro contexto de trabalho” para os sujeitos da amostra.

Quadro XXIX - O microcosmos social – “conceito” “outro contexto de trabalho”

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
A1	Em tudo	Muito agradável e até quase ideal, pronto, será a imagem ideal com todas as falhas que eventualmente possam existir, mas acho que havia um coração por assim dizer de trabalho e de coerência O sentimento era de tristeza e de pena porque realmente havia um conjunto de situações muito favoráveis e boas e estas situações vão tirar qualidade ao resto do trabalho (+) (-)

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

Quadro XXIX - O microcosmos social – “conceito” “outro contexto de trabalho” (cont.)

Sujeitos	Referentes implícitos dos grupos objectivos	Imagens repertoriadas
A2	Melhor – situações, envolvimento com as pessoas Pior – em instalações e em mim, na minha capacidade de superar essas coisas todas e gerir isso tudo	Vem também uma imagem positiva, eu não tenho nenhum lugar que tenha estado que não tenha gostado Mais cansativa se calhar por outro lado não é má (+)
A3	É o mesmo contexto que o 3.º	
A4	Melhor – em pessoas Pior – em situações	De acolhimento De aprendizagem (+)
A5	Melhor – nas situações, nas pessoas e nas coisas Pior – nos espaços físicos, nas condições	De muita solidariedade e de muita valorização pela terra onde estávamos inseridos À partida foi um bocadinho desagradável mas, como sempre, mais uma vez entramos em questão de adaptação e o prazer de trabalhar em tal companheirismo venceu tudo (+)
A6	Melhor – pessoas, é o contexto actual onde estou Pior – pessoas	Gosto imenso de estar neste sítio. É agradável, não me importava de ficar lá, quem me dera De arrogância (+) (-)
A7	Não respondeu	
A8	Melhor – em pessoas Pior – pessoas e situações que essas pessoas geram	Competência Foi um ano muito pesado, situações muito desagradáveis (+) (-)
A9	Melhor – nas pessoas e nas crianças Pior – nos pais	Das crianças são muito carenciadas mas que são fantásticas Não colaborantes mas são muito críticos e exigentes com pequenas coisinhas (+) (-)
A10	Melhor – em pessoas, coisas e situações Pior – em situações	Sabe bem ter as condições básicas asseguradas ou mais do que básicas, neste caso já estava a passar um bocadinho do básico para cima. Fisicamente nós sofremos a partir do momento que não estamos nem adaptados ao meio e que o próprio clima também não é favorável especificamente para nós (+) (-)
A11	Melhor – em pessoas e na situação Pior – em situações e em pessoas	Conseguimos fazer um trabalho extraordinário com a população Apesar de tudo muito boa, muito agradável Desagradável, mesmo com um bom trabalho, por muito bom que se faça eu acho que é, nunca chega porque estas crianças precisam de muito mais do que propriamente outra criança qualquer (+) (-)
B1	É o mesmo contexto que o 3.º	
B2	É o mesmo contexto que o 3.º	
B3	É o mesmo contexto que o 2.º	
B4	É o mesmo contexto que o 3.º	
B5	É o mesmo contexto que o 2.º	
B6	É o mesmo contexto que o 3.º	
B7	É o mesmo contexto que o 1.º	
B8	É o mesmo contexto que o 1.º	
B9	É o mesmo contexto que o 1.º	
B10	É o mesmo contexto que o 1.º	
B11	É o mesmo contexto que o 1.º	

Legenda: (+) tonalidade positiva da imagem (-) tonalidade negativa da imagem

No “conceito” “outro contexto de trabalho”, no grupo A, os sujeitos qualificaram de Melhor e de Pior pessoas, situações e coisas vividas e sentidas. As imagens mais positivas espelham o “acolhimento”, a “aprendizagem” e o trabalho com a população e com as crianças.

Síntese

Dos quadros do microcosmos social, elaboramos um quadro-síntese, que nos permite obter uma melhor compreensão sobre as semelhanças e as diferenças entre o grupo A e o grupo B nos respectivos grupos de pertença e “conceitos”.

Quadro XXX - Quadro – síntese

Grupos Grupos de pertença e “conceitos”	Grupo A	Grupo B
Ocupação	Gosto e importância pela profissão	Força e vontade de estar na profissão
Colegas de J. de Inf.	Amizade, partilha e bem estar	Responsabilidade
Educadora do sector público	Consciência de ser educadora e essência da sua função	Profissionalismo, acomodação, fechamento e limitações impostas pelas instituições
Educadora do sector privado	Pouco profissionais, não fazem nada, são “sortudas” e “senhoras”	Trabalhadoras e polivalentes
Contexto de formação inicial	Formação aberta e valorização da procura de conhecimentos	Camaradagem e união entre colegas
Formação inicial / professores	Competência, capacidade, liberdade e inter-ajuda	Disponibilidade, saudade, injustiças e falta de profissionalismo
1.º contexto de trabalho	Juventude, força, isolamento, pobreza das crianças e falta de condições dignas para trabalhar	Colegas, crianças, entrada no mundo do trabalho, número elevado de crianças e cansaço
2.º contexto de trabalho	Satisfação profissional, isolamento, falta de pessoal auxiliar e de condições	“Sonho concretizado” “Sentir medo”
3.º contexto de trabalho	Luta permanente, acolhimento em terras desconhecidas, trabalho gratificante e “marcou a minha vida como pessoa e como profissional”	Familiarismo e “sentir-me educadora”
Outro contexto de trabalho	Acolhimento, aprendizagem e trabalho com as crianças e com a população	

As semelhanças no grupo A e no grupo B incidem no gosto pelas crianças e na relação entre colegas. As diferenças acentuam a posição de cada uma perante a profissão e reflectem a formação inicial e os contextos de trabalho.

Aos sujeitos do grupo A, a formação inicial abriu perspectivas para o caminho que iriam percorrer: abertura dos J. I. pela primeira vez; a distância da residência e da família; o contacto com uma população/comunidade desconhecida; o trabalho e a luta das profissionais para proporcionar bem estar às crianças dentro e fora do J. I. e a importância

de trabalhar com a comunidade. Este grupo evidencia uma constante procura quer em relação a novos saberes, quer em relação à sua satisfação profissional.

O caminho percorrido pelos sujeitos do grupo A parece, muitas vezes, difícil, mas também muito enriquecedor ao nível de experiências/vivências, factores que implicam, e muitas vezes obrigam, a mudanças nas formas de ser, agir e sentir, o que contribui para uma perspectiva de vida e de ser educadora mais autónoma e reflexiva; daí talvez a valorização, sempre presente, da partilha de saberes e da educação de infância.

Os sujeitos do grupo B salientam a formação inicial, como promotora da camaradagem e da união entre colegas, que parece funcionar como elo de ligação à profissão de educadora, e de superação do isolamento. A responsabilidade e a vontade de estar na profissão prendem-se essencialmente ao trabalho com as crianças, deixando-se os outros aspectos – como a burocracia, as instalações e as decisões – para as direcções das instituições.

O caminho destas profissionais parece incidir mais na união, no sentido de formar um grupo coeso, embora marcado pelas atitudes/imposições (salários, número de crianças por sala...) das direcções das instituições, que apelam, de uma forma geral, ao aparato, por exemplo “mega-festas” (expressão usada pela maioria dos sujeitos), esquecendo-se, aparentemente, de dar voz às educadoras e às próprias crianças para a projecção destes inventos.

3. A identidade social: a significação semântica

Zavalloni não menciona a utilização de análise de conteúdo para a elucidação do significado das URs, mas de acordo com os objectivos do nosso estudo torna-se crucial a sua utilização, a fim de dar conta do simbolismo próprio a cada grupo da nossa amostra. Por isso, os dados produzidos no nível 3 da fase II foram sujeitos a análise de conteúdo, segundo a proposta de Bardin (1977).

3.1 - Algumas considerações sobre a análise de conteúdo

Actualmente, a análise de conteúdo é das técnicas de tratamento de informação mais comuns na investigação empírica utilizada pelas diferentes Ciências Humanas e Sociais.

A análise de conteúdo, enquanto esforço de interpretação, flutua entre os dois pólos do rigor da objectividade e a fecundidade da subjectividade, que para além de se preocupar com o cálculo de frequências extrai das comunicações “estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” (Bardin, 1977:9).

Para Bardin (1977:42), a análise de conteúdo define-se como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Na perspectiva de Vala (1986:107), a análise de conteúdo “permitirá apreender o significado das respostas obtidas”, que evidenciarão quer as representações sociais das entrevistadas, quer os processos de construção da identidade profissional e, implicitamente, as relações intra e inter-grupos.

A análise de conteúdo assenta nos pressupostos de “ultrapassar a incerteza” e no “enriquecimento da leitura” de forma a permitir uma compreensão dos elementos de significação nas mensagens, que não seriam perceptíveis *apriori*. Isto através de “uma função heurística – a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta, é uma análise ‘para ver o que dá’”. O estudo sobre as identidades actuais das educadoras de infância com diferentes percursos formativos e de trabalho situa-se nesta função de exploração e de descoberta. Mas a análise de conteúdo tem também a função de administração da prova. A função de administração de prova aplica-se quando existem hipóteses formuladas a serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de informação.

Para Bardin (1977:30) a análise de conteúdo organiza-se à volta de três pólos:

1. A pré-análise é a fase de organização propriamente dita e engloba diferentes momentos: a leitura flutuante que é a primeira actividade e consiste em tomar contacto com os documentos a analisar e deixar-se invadir pela impressões e orientações do texto; a escolha de documentos que corresponde ao universo de documentos de análise, onde é necessário proceder-se à constituição de um *corpus* (é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos a procedimentos analíticos) e à preparação do material – que significa, por exemplo, a transcrição das entrevistas e a sua codificação a fim de garantir a confidencialidade das comunicações. É evidente que esta ordenação não

obedece a critérios rígidos porque a leitura flutuante só se realiza quando todo o material está preparado.

2. A exploração do material será a fase de administração de tomada de decisões. É uma fase longa e, muitas vezes, penosa devido à sua complexidade, onde se escolhem as unidades de classificação e se realiza o processo de categorização que pode ser feito *apriori* ou *aposteriori*.
3. Tratamento dos resultados obtidos, sua descrição e interpretação, onde os resultados são tratados de maneira a serem significativos.

3.2 - Procedimentos de análise e sistema categorial

Após as entrevistas transcritas na íntegra, fizemos uma leitura profunda, onde tomamos consciência da sua complexidade e da sua amplitude e, em simultâneo, nos apercebemos de que a mesma UR tinha significado semelhante ou diferente conforme o grupo de pertença ou “conceito” que definia, quer intrasujeito, quer intersujeitos. A leitura permitiu-nos obter uma visão global e recolher as primeiras impressões sobre o conteúdo e significados das comunicações.

Constituído o *corpus* de análise, passámos à definição das unidades de classificação: unidades de registo (trabalho mais concreto de atribuição de um significado aos diferentes segmentos do texto que permitem a sua classificação nas categorias analíticas); as unidades de contexto (são mais amplas que as unidades de registo e permitem a sua classificação, a sua dimensão é variável e corresponde ao segmento da resposta cujas dimensões nos permitam apreender o seu significado); as unidades de enumeração (referem-se aos procedimentos utilizados para enumerar as unidades de registo classificadas nas categorias de análise). No nosso estudo, de carácter qualitativo, não vamos proceder à quantificação destas unidades.

De acordo com Bardin (1977:117), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos”.

A cada categoria foi atribuído um título que reúne um grupo de elementos de ênfase semântica. As categorias resultam de abstrações sucessivas da leitura do texto procurando agregar as suas unidades de significado.

As categorias segundo Bardin (1977) devem possuir as seguintes qualidades:

Exclusão mútua – uma unidade de significado só pode ser classificada numa categoria.

Homogeneidade – numa categoria os enunciados devem ser muito semelhantes, o seu conteúdo deve referir-se a uma lógica comum.

Pertinência – deve permitir estabelecer uma ligação entre a linguagem teórica e o conteúdo do texto.

Objectividade e fidelidade - devem-se definir os critérios de forma a serem compreendidos da mesma maneira por vários codificadores.

Produtividade – um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados ricos em “índices de inferências”.

As categorias foram construídas mediante os grupos de pertença e os “conceitos” “contexto de formação inicial” e “contextos de trabalho”, de uma forma mais global, ficando a especificidade para cada subcategoria, onde os enunciados representam a significação semântica das URs. Ao contrário do previsto por Bardin (1977), no nosso estudo, cada enunciado não é exclusivo de uma só (su)bcategoria. Definimos, por isso, que quando um enunciado pertence a duas subcategorias aparece sublinhado, e que, quando o mesmo enunciado representa a significação semântica em três subcategorias aparece a negrito sublinhado-se a parte do enunciado mais relevante para essa subcategoria; não se elimina o resto do texto do enunciado de forma a permitir uma melhor identificação da UR e do respectivo sujeito.

Nas subcategorias, os enunciados são identificados com as URs e os sujeitos, no sector público com a letra A mais o respectivo número de ordem, (1, 2, 3, ...), no sector privado com a letra B mais o respectivo número de ordem, (1, 2, 3, ...) (anexo 5).

O sistema categorial é constituído pelas categorias e pelas subcategorias percorrendo os grupos de pertença e os “conceitos”. Na descrição científica que se seguirá faremos uma análise qualitativa especificando as particularidades dos diferentes elementos reagrupados sob cada categoria e subcategoria, evidenciando o seu significado em ambos os sectores: público e privado.

No fim da análise da cada grupo de pertença ou “conceito” faremos uma síntese comparativa entre o sector público e o sector privado, onde se salientarão as semelhanças e as diferenças mais pertinentes para o nosso estudo.

Terminaremos com uma análise comparativa dos dois sectores incidindo nos objectivos que norteiam este estudo, de forma a compreender se a construção da identidade profissional é divergente ou convergente entre os dois grupos e em que sentido.

3.3 - Descrição científica: grupos de pertença social

3.3. 1 - Grupo de pertença “Ocupação”: descrição e comparação

No quadro XXXI apresenta-se o sistema de categorias relativo ao grupo de pertença “ocupação” dos sectores público e privado

Quadro XXXI - Sistema Categorical – “Ocupação” – público e privado

Categorias	Subcategorias
1.ª POSTURA EM RELAÇÃO À PROFISSÃO Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam as atitudes das educadoras de infância em relação à profissão em geral.	a) EMOÇÕES Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem aos sentimentos afectivos que caracterizam as educadoras. b) QUALIDADES ESSENCIAIS À PROFISSÃO DE EDUCADORA Pertencem a esta subcategoria os enunciados que os sujeitos mencionaram referentes às qualidades de ser educadora.
2.ª RELAÇÃO COM O TRABALHO Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem à responsabilidade e à capacidade de trabalhar.	a) RESPONSABILIDADE EM RELAÇÃO ÀS CRIANÇAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que evidenciam a importância de trabalhar com as crianças. b) ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem à capacidade de organização do trabalho com as crianças, com o espaço físico e com outros intervenientes educativos. c) LIMITAÇÕES E SEU IMPACTO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem às limitações sentidas na realização do trabalho e suas implicações nas motivações profissionais. d) APRECIACÃO DAS COLEGAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem às apreciações feitas pelo grupo de pares.

No grupo de pertença “Ocupação”, os sujeitos do sector público e do sector privado mencionaram que a sua profissão é educadora de infância. Construíram-se duas categorias: a primeira identifica a postura em relação à profissão e subdivide-se em duas subcategorias que salientam as emoções e as qualidades essenciais à profissão de educadora; a segunda categoria evidencia as relações de trabalho e subdivide-se em quatro subcategorias que realçam a responsabilidade em relação às crianças, a organização do trabalho, as limitações e seu impacto e, por último, a apreciação das colegas.

Sector público

1.ª categoria “Postura em relação à profissão”

Analisando os enunciados que correspondem à subcategoria “Emoções”, constata-se que os sujeitos expressam os seus sentimentos em três vertentes. Uma é dirigida em especial às crianças (“com as crianças, sermos carinhosas e estarmos disponíveis para elas essencialmente” - A4). Outra realça o gosto pela profissão (“Gostar da profissão, estar bem como um peixe dentro de água” - A8), que leva as educadoras a tomarem atitudes de cedência para que nada prejudique o desenvolvimento da sua função (“que voluntariamente cedem e aceitam, para que se acabe com o impasse e as coisas andem para a frente (...)” - A9), mesmo que essas atitudes lhes exijam mais esforço; fazem-no pelo gosto da profissão e pelo bem estar das crianças. Uma terceira vertente assenta no não reconhecimento da especificidade da profissão de educadora, nomeadamente através da consideração da educadora como agente que deve preparar as crianças para a entrada no 1.º CEB. Apesar da história recente da rede pública, este sentimento carece de uma discussão sobre a importância do J. I. no desenvolvimento das crianças e “enquanto a nível nacional não for resolvido o problema, vamos todas sofrer do mesmo mal” - A3.

Nesta subcategoria “Emoções”, os sujeitos explicitam o gosto pelo que fazem na sua profissão e, em simultâneo, expressam um sentimento relativo ao não reconhecimento do seu trabalho. Como refere o sujeito A3 “A bem dizer ninguém percebe muito bem a educação pré-escolar, ninguém sabe muito bem para o que serve (...)”. A implicação no trabalho que desenvolvem leva-as a afirmar que a educação pré-escolar é importante para o desenvolvimento das crianças e que o J. I. desperta o gosto de aprender, porque a brincar também se aprende.

Ainda na primeira categoria “Postura em relação à profissão”, definimos a segunda subcategoria onde os enunciados retirados das entrevistas dos sujeitos mencionam as “Qualidades essenciais à profissão de educadora”. Nesta subcategoria, identificaram-se as qualidades referentes ao trabalho com as crianças e com os pais (evidenciando-se a disponibilidade que é necessária, em virtude dos sujeitos trabalharem com seres humanos e não com papéis), a abertura que também é importante para estar atenta às diferenças, saber aceitá-las e saber conviver com elas, e a sua especificidade em relação a outros sectores de ensino (“as pessoas também, para estarem adaptadas e para melhor processarem o seu trabalho, têm que ser diferentes, naturalmente, devido à sua especificidade” - A10).

Em relação ao trabalho, as qualidades “criativas”, “motivadas”, “empreendedoras”, “lutadoras”, “comunicativas”, “serem profissionais da educação”, entre outras, são as que qualificam o desempenho da profissão, o que as obriga a uma grande adaptação (“(...) Nós temos que ter esta capacidade de adaptabilidade porque as coisas estão sempre em mudança, a nossa inteligência hoje mede-se pela nossa capacidade de mudança, se tu não mudas, se não te adaptas, ficas para trás e eu acho que as educadoras têm uma adaptabilidade maior às coisas, às situações” – A9).

Uma das qualidades realçadas é também o facto de serem “independentes” ao nível da construção do projecto educativo (“(...) conseguirmos adequar sempre os nossos projectos às realidades que vão surgindo e imposições” - A11), nunca baixando os braços perante os obstáculos e lutando sempre por mais e melhor, quer em relação às crianças, quer em relação às condições, quer em relação à profissão (“(...) nós temos ferramentas, o nosso curso, a nossa formação e tudo o que nós fazemos ao longo da vida acho que nos dá ferramentas, imagens, ideias e estratégias para podermos trabalhar e oficialmente representar a nossa profissão, pronto, como profissionais da educação” - A1). Consideram, ainda, as qualidades de “transformadoras” (A8), “mágicas” (A8), “criativas” no sentido “de muitas vezes resolverem situações, por exemplo a nível de espaço (...) (A7), ou de “ter uma imaginação que não acaba, conseguirem transformar situações más em situações boas (...)” (A11). O sujeito A8 considera, ainda, que as educadoras são muito práticas e, apesar de achar essencial reconhece uma falha que é a parte teórica: “(...) quando vamos justificar o que fazemos e porque fazemos e tentamos escrevê-lo ficamos com o nó, não conseguimos (...)”. Neste aspecto, defende a procura de um equilíbrio entre a prática e a teoria porque uma sustenta a outra.

A comunicação oral é a mais utilizada com as crianças e com os pais, daí que as educadoras desinvistam na comunicação escrita e nas leituras que permitam justificar as suas práticas. Assim o sujeito A6, na UR “motivadas”, atribuiu-lhe o significado de “(...) não se deixarem estar no ram-ram, naquilo, não é, no deixar fazer, no fazer aquelas rotininhas e não passar disso”.

Em suma, nesta subcategoria, “Qualidades essenciais à profissão”, o grupo de sujeitos evidencia um apelo à mudança no sentido de não estagnar, de procurar mais e melhor, porque a sociedade muda e os interesses das crianças também; apelam, ainda, à criatividade, ao empreendimento, à disponibilidade para que a profissão de educadora possibilite um trabalho inovador, mesmo que tenham de “(...) deixar um bocadinho para trás das costas os problemas que nos vêm de casa e deixá-los fora da porta e estarmos ali só para elas” (A4). Existe uma preocupação de não deixar os problemas pessoais interferirem no seu desempenho profissional, “(...) temos de nos entregar de corpo e alma (...)” (A4).

2.ª categoria “Relação com o trabalho”

Os enunciados que constituem a subcategoria “Responsabilidade em relação às crianças” evidenciam a importância de trabalhar com as crianças, dado as educadoras serem “orientadoras”, “facilitadoras”, “dinâmicas” e “preocupadas com as crianças” nas diversas realidades, quer psicológica, quer social, quer afectiva (“(...) facilitamos a linguagem de modo a podermos ajudar e a tentar fazer com que os meninos cresçam, se desenvolvam, actuem, pronto, sejam interventivos, sejam participativos (...)” - A1). O trabalho apela à cidadania, à construção da formação da própria criança, assim como ao proporcionar situações de aprendizagem que facilitem, na criança, o diálogo, levando a estabelecer pontes que as ajudem a despertar para novos conhecimentos e novas emoções, dado o discurso oral ser primordial nesta faixa etária.

Nesta subcategoria, assiste-se a uma preocupação a nível global da criança, proporcionando o seu desenvolvimento e inserido-a no seu meio social, porque só conhecendo o mundo ecológico onde a criança se situa e age é que se pode actuar/trabalhar de forma concertada (“(...) e temos de o fazer de uma forma lúdica, de uma forma agradável, mas é preciso conhecer muito bem as nossas crianças e a preocupação essencialmente, também, um bocadinho daquilo que se passa fora do J. I.; se às vezes suspeitarmos ou soubermos de alguma coisa que se passa fora, tentar ajudar a resolver, porque nós temos de nos considerar pessoas integrantes do meio, da comunidade” - A5).

Na subcategoria “Organização do trabalho”, os enunciados referem-se à capacidade de organizar o trabalho com as crianças, com o espaço físico e com outros intervenientes educativos.

A UR “dinâmica” está bem patente nesta subcategoria e a sua significação semântica assenta num pleno movimento em todos os níveis: trabalho com as crianças, condições de trabalho, procurar inovar evitando as rotinas, tentar alargar os horizontes das crianças e, sempre que possível, levá-las a conhecer espaços/locais diferentes. O ser “dinâmica” implica também resolver problemas que surjam, e é, como refere o sujeito A7, “(...) estar sempre em acção, propor coisas diferentes”.

Em simultâneo com este dinamismo, existe a preocupação de actualização (“(...) nós trabalhamos com seres humanos e as mentalidades evoluem, há sempre muita coisa em mudança e temos que estar a par” - A1), o que implica um grande envolvimento e um sentido crítico, de forma a impedir a acomodação e a provocar um alerta permanente de responsabilidade, dedicação e, assim, serem profissionais (“levam o seu trabalho a sério” - A2).

Este grupo realça o trabalho em equipa, onde as pessoas partilham os problemas e tentam resolvê-los em conjunto, definem projectos educativos, dividem tarefas, respeitam a opinião da outra colega, aceitam a diferença do outro, e tentam colaborar e manter sempre todas as pessoas dentro do grupo. Tentam também, desta forma, evitar o isolamento, quer pessoal, quer profissional, onde a diferença e a especificidade de cada um contribui para o enriquecimento de todos, porque o saber de cada um é um capital que é importante rentabilizar.

Para além do trabalho pedagógico, existe ainda o trabalho burocrático e administrativo que é feito pelas educadoras e a sua organização permite um melhor funcionamento do J. I..

Esta subcategoria evidencia o trabalho com as crianças, com a comunidade e a pertinência de não estagnar, a necessidade de acompanhar a mudança, a necessidade de investigar, “procurar sempre algo de novo (...)” (A6), numa indagação constante de novos saberes.

A subcategoria “Limitações e seu impacto” refere-se às profissionais de educação de infância que não estão motivadas para o exercício da função de ser educadora.

Estas profissionais limitam-se a fazer “(...) o seu trabalho só nas 4 paredes da sala” (A2), não estão muito preocupadas com a realidade em que as crianças estão inseridas, não estão bem consigo próprias e estão “à espera que chegue o fim do mês e pouco mais” (A6). Mantêm-se conservadoras na sua forma de ser e de estar na vida, quer pessoal, quer profissional, usando sempre as mesmas estratégias no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

Esta subcategoria parece realçar algumas falhas num grupo de educadoras que manifestam um certo mau estar na profissão e/ou um certo comodismo, limitando-se a trabalhar com as crianças apenas no contexto J.I., sem o inserir no seu contexto comunitário.

A subcategoria “Apreciação das colegas” sublinha avaliações que as educadoras entrevistadas fazem das colegas, nomeadamente, a falta de profissionalismo, quer em relação às crianças (“preocupam-se mais pela beleza da sala em si e não tanto com a parte pedagógica ou com o desenvolvimento das crianças” - A4), quer em relação aos aspectos burocráticos do J. I., como o arquivar circulares, ofícios e correspondência expedida/recebida.

Realçam também a pouca inovação e abertura dessas colegas a novas experiências, que consideram possuidoras de preconceitos que carregam da sua formação inicial (“(...) o problema também passa por haver variadíssimas escolas de formação inicial, díspares, onde cada uma

defende a sua filosofia, e carregam muitos preconceitos pedagógicos, mais modestos ou mais inovadores” - A3). Estes preconceitos, muitas vezes, levam-nas a ter atitudes arrogantes e exibicionistas e a não saberem trabalhar em equipa, porque não aceitam a opinião dos outros, têm dificuldade em ouvir e trocar ideias, expressam um sentimento de dominação, o que, muitas vezes, dificulta a coesão do grupo.

Esta subcategoria, evidencia uma avaliação muito crítica, apontando os aspectos menos positivos das colegas. Aspectos estes que, segundo as entrevistadas, podem pôr em causa a valorização da profissão de educadora, impedindo desta forma a desmistificação da questão da educadora como guardadora de crianças ou com a função de preparar as crianças para o 1.º CEB, como refere o sujeito A3: “algumas, talvez por se acomodarem, ficam na questão da guarda, de fazer mais do mesmo, todos a cantar, depois desenhar, depois lanchar e depois não sei quê, não se valorizam e ao quererem fazer a proximidade ao 1.º ciclo tornando o J. I. igual ao 1.º ciclo, não se valorizam profissionalmente, isto no meu entender, fazem o caminho inverso”.

Sector privado

1.ª categoria “Postura em relação à profissão”

Os enunciados dos sujeitos da subcategoria “Emoções” expressam sentimentos de alegria, felicidade, compreensão, acolhimento, carinho, uns mais dirigidos às crianças, outros mais dirigidos às colegas de trabalho, de forma a manterem um sorriso e a contornar situações menos agradáveis. Como refere o sujeito B1, “a gente acaba por se adaptar às situações, no fundo, no meio de alguma situação pior, acaba sempre por dar a volta e sorrir”.

Este grupo de sujeitos evidencia a importância da figura educadora (“eu acho que a educadora tem de ser uma figura bem disposta não é, airosa, alegre, não pode ser assim aquela figura pesada” - B5) em virtude da faixa etária das crianças e do seu papel complementar à família (não de substituição da “mãe”, apesar das crianças passarem, muitas vezes, mais horas na instituição do que com as “mães”). Como menciona o sujeito B7, a educadora deve ser carinhosa com as crianças, “o carinho é mais importante que o ser responsável”. A sua intervenção pedagógica é baseada na sua forma de ser e de estar, mesmo que, para isso, tenham que esquecer os problemas pessoais: “posso estar muito mal, posso estar com muitos problemas, mas quando chego à sala os problemas ficam fora e acho que elas puxam mesmo, as crianças puxam essa alegria” (B2).

Nesta subcategoria “Emoções”, o sorriso no rosto da educadora é a base do bom relacionamento com as crianças e o suporte no seu trabalho com elas e com as colegas. E a

“alegria” aparece como uma característica comum a todas as profissionais de educação de infância. Como refere o sujeito B1, “todas as educadoras são alegres”. Evidencia-se a capacidade que a educadora de infância tem que ter para conseguir uma boa disposição permanente, para não prejudicar o desenvolvimento das crianças, porque um bom ambiente de trabalho e boas relações são fundamentais.

Na segunda subcategoria “Qualidades essenciais à profissão de educadora” os enunciados assentam em três perspectivas. A primeira apela ao trabalho com as crianças, onde as URs “criativa” quer em relação às crianças, quer em relação à decoração das salas, e “dinâmica” (“temos que nos agarrar a qualquer coisa e então aí nada nos pára”- B1) surgem com uma forte conotação implícita de predisposição para agir. A segunda diz respeito a “versáteis” e “polivalentes”, o que implica muita disponibilidade quer em relação ao trabalho com as crianças, quer em relação às exigências da instituição. Essas exigências, muitas vezes, ultrapassam a função de educadora, que, então, desempenha funções de auxiliar. A terceira perspectiva apela para a assunção do estatuto de educadora, porque ser educadora não é ser ama, por isso o sujeito B6 refere que ser educadora é ser “exclusiva”: “Eu acho que são, têm uma profissão exclusiva mesmo, é característica deste grupo profissional, eu acho que mais ninguém é assim (...)”.

Nesta subcategoria, o grupo de sujeitos realça as qualidades “criativas”, “imaginativas”, “dinâmicas”, entre outras, ou para motivar as crianças que vêm de um meio sócio-económico médio/alto onde nada lhes falta, ou para diminuir a exiguidade dos espaços físicos. Por isso, o sujeito B1 considera que este grupo profissional “a nível de criatividade, supera qualquer outro grupo profissional, a não ser os cientistas ou os inventores”. Isto porque, pela limitação de espaço ou para responder às exigências da instituição “nós temos que ser mesmo criativas, tentar arranjar alternativas, para conseguirmos fazer aquilo que nos propomos fazer” (B1).

Apesar de a afirmação do seu estatuto começar a dar os primeiros passos, para estas educadoras é importante que se mostrem profissionais e que sensibilizem quer os pais, quer a entidade patronal, quer a sociedade do que é ser educadora, inclusive mostrar a diferença entre a designação de educadora infantil e de educadora de infância.

A subcategoria “Qualidades essenciais à profissão” evidencia o facto de ser preciso dar voz ao que é ser educadora de infância e ao seu estatuto, e acentua a criatividade como meio de inovar e de não permitir acomodação às situações e às mesmas ideias, a fim de responder às exigências das direcções quer em relação à parte decorativa, quer em relação às mega-festas, quer ainda em relação às crianças.

2.ª categoria “Relação com o trabalho”

Os enunciados da subcategoria “Responsabilidade em relação às crianças” dão uma perspectiva da importância que as entrevistadas atribuem ao trabalho com as crianças, de forma a proporcionar-lhes um bom crescimento.

Existe uma preocupação com o bem estar físico, quer em relação ao vestuário e alimentação, quer em relação às recomendações feitas pelos pais, o que impede o comodismo, na medida em que devem estar sempre atentas à criança. Também no trabalho pedagógico, as crianças merecem toda a atenção, a fim de contribuírem para o seu desenvolvimento. Como refere o sujeito B2: “Saberem que estão a trabalhar com crianças e saberem que têm uma grande responsabilidade que é a formação e a influência nas crianças”.

Nesta subcategoria, o grupo de sujeitos apela a uma preocupação constante com o bem estar da criança e a uma adaptação dos objectivos definidos no início do ano, de forma a responderem às necessidades das crianças porque “um programa obrigatório, iria implicar uma violação das próprias crianças” (B5). Apela, ainda, à não estagnação e à necessidade de inovar quer em relação ao trabalho com as crianças, quer em relação a si próprias, ao seu modo de estar consigo próprias.

Na subcategoria “Organização do trabalho”, os sujeitos realçam a organização do trabalho com as crianças através do trabalho com as colegas, que é especificado no serem “responsáveis”, no “planearem o processo educativo”, no “serem inteligentes” (“São pessoas com muitas capacidades. Há coisas que nós vivemos, que discutimos, que decidimos juntas, por isso acho que somos um grupo inteligente”-B6), no serem “companheiras”, “descontraídas”, “dinâmicas”... Contudo, gostariam de ser “autónomas”, de “ter iniciativa” e de serem “livres”, de forma a poderem gerir o seu trabalho. Mas a maioria das instituições não proporciona esse espaço e essa autonomia de gestão, porque têm conteúdos, situações obrigatórias, o que implica limitações, não deixando liberdade de acção.

Nesta subcategoria, sublinha-se o estar atento às crianças, no sentido de saberem o que estão a fazer, e o suporte emocional que encontram nas colegas “(...)fundimos um bocado as nossas ideias nos outros, acho que isso acaba por ser um trabalho em equipa” (B6), de forma a planear as actividades a realizar com as crianças, de acordo com as normas da instituição. O trabalho em equipa facilita o dinamismo que a instituição imprime; assim, não existem momentos de pausa/relaxe, porque é preciso “estar sempre atenta, estar sempre predisposta para trabalhar, a estar, a dar o máximo que pode pela instituição, pelo seu grupo e pela sua forma de trabalhar e

estar” (B11). Existe um ritmo de trabalho muito coordenado nestas instituições e uma grande proximidade entre as colegas, o que permite uma certa coerência intra-instituição.

Os enunciados da subcategoria “Limitações e seu impacto” referem-se à pouca motivação profissional de certas educadoras, ou porque se acomodaram, ou por falta de interesse, ou por preguiça (“(...) preguiçosa é não querer fazer, é o desinteresse total, não é, deixar correr” - B9).

Nesta subcategoria, salienta-se um ritmo de trabalho sem grande empenhamento, no sentido de deixar correr as actividades com as crianças, uma falta de interesse pelo trabalhos dos outros grupos da instituição e ainda a falta de interesse por novos saberes. Existe uma certa passividade no exercício das suas funções: “não há uma grande preocupação a nível de trabalho, são capazes, por exemplo, de estar sentadas e deixar um bocado o grupo trabalhar à vontade e com poucas preocupações (...)” (B10).

A subcategoria “Apreciação das colegas”, demonstra uma certa agressividade nas URs utilizadas: “antipáticas”, “conflituosas”, “irresponsáveis”, “indiferentes”, “distantes”, “infelizes”, entre outras, quer nas suas relações com as crianças, com as colegas, quer em relação a exercerem a profissão como um escape, ou porque não conseguiram entrar noutro curso, ou porque os pais gostavam que elas fossem educadoras de infância.

Na apreciação, foram apontados os aspectos mais negativos atribuídos às colegas, de uma forma que as caracteriza pelo facto de não descerem ao nível das crianças, quer em relação ao carinho (“não ser capaz de dar um beijinho ou um maminho, de estar ali com os meninos”-B4), quer em relação às poucas actividades que desenvolvem com elas (“enquanto nós temos aquele horário de trabalho em que temos umas 3, 4 actividades por dia, a nível de trabalho pedagógico, as outras educadoras são capazes de fazer uma actividade, se fizerem essa actividade (...)” - B10), quer em relação ao facto de não colaborarem com os pais e de não se incomodarem com certas situações: “estar a ver determinadas situações e, por comodismo, virar a cara e não se chatear” (B7).

Esta subcategoria evidencia as atitudes de indiferença, de acomodação, de desinteresse como malefícios para o desenvolvimento das crianças, das relações entre colegas e para a própria instituição, pelo facto de proporcionarem um ambiente de instabilidade.

Síntese comparativa

Em ambos os sectores o centro das emoções, das atenções, são as crianças. Mas os sujeitos do sector privado evidenciam mais a sua forma de ser e de estar, onde a “alegria” da educadora é primordial. Os sujeitos do sector público manifestam o seu bem estar através do gosto que sentem pela profissão, mas parecem sentir-se um pouco desiludidos (e questionantes) pelo facto de a profissão de educadora de infância não ser reconhecida como uma mais valia no desenvolvimento da criança, dadas as suas implicações futuras no sucesso educativo. Isto porque o sistema político não quer investir e há falta de sensibilidade em valorizar o brincar como um meio de aprendizagem. Mas também porque as educadoras têm que dar mais visibilidade ao seu trabalho. Com efeito, um dos aspectos também evidenciados, neste sentido, é a parte teórica, a comunicação escrita do trabalho realizado na prática como veículo de informação, de justificação da importância do J. I. junto dos pais, da comunidade e da sociedade em geral e também como forma de aquisição de novos conhecimentos, na medida em que a mudança é constante e urge acompanhar a evolução da sociedade.

Parece que existe uma diferença de posturas a nível profissional entre as educadoras dos dois sectores, diferença que poderá residir no facto de as instituições privadas já estarem implantadas há muito na sociedade e possuírem uma longa história, enquanto que as instituições da rede pública são recentes. Talvez daí a necessidade de as profissionais de educação de infância do sector público terem um trabalho acrescido de sensibilização da importância do J. I. junto das comunidades onde estão inseridas, utilizando a elaboração do projecto educativo como mensageiro de informação e de valorização, quer do trabalho realizado no J. I., quer do meio em si. As profissionais do sector privado têm que trabalhar conteúdos e situações obrigatórias subjacentes à filosofia da instituição, que as deixa sem muita liberdade e sem muita autonomia na gestão do trabalho pedagógico; por isso, elas parecem socorrer-se do suporte de companheirismo das colegas para poderem responder, com dinamismo, às exigências das direcções.

O mesmo acontece na visão acerca das colegas. Devido à necessidade do companheirismo, as educadoras do sector privado apreciam de forma agressiva as colegas que no trabalho com as crianças e nas relações interpessoais provocam mau ambiente intra-instituição. Os sujeitos do sector público, por seu lado, realçam aí a falta de profissionalismo, quer em relação ao trabalho com as crianças e com a comunidade, quer

em relação aos aspectos burocráticos implícitos na funcionalidade do J. I., aspectos que poderão contribuir, ainda mais, para a pouca valorização da profissão.

Todas as entrevistadas parecem ser unânimes em relação à entrega total à profissão de educadora, principalmente às crianças, mesmo que isso implique um esforço no sentido de não deixarem os seus problemas pessoais interferirem no seu desempenho profissional.

3.3. 2 - Grupo de pertença “Colegas de J. I.”: descrição e comparação

No quadro XXXII apresenta-se o sistema de categorias relativo ao grupo de pertença “colegas de J. I.” dos sectores público e privado

Quadro XXXII - Sistema Categorical – grupo de pertença “Colegas de J. I.” – público e privado

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1.ª RELAÇÃO COM AS COLEGAS Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem à relação com as colegas no desenvolvimento do seu trabalho.	a) RELAÇÃO DE TRABALHO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem às diferentes formas de trabalhar em conjunto. b) RELAÇÕES DE AMIZADE Pertencem a esta subcategoria os enunciados que referem características de amizade relevantes para o desenvolvimento do trabalho. c) PERSPECTIVAS CRÍTICAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que incluem críticas sobre o trabalho que é exercido pelas colegas.

No grupo de pertença “Colegas de J. I.”, a partir dos enunciados dos sujeitos do sector público e do sector privado, construiu-se uma categoria intitulada “Relação com as colegas” com três subcategorias: uma que evidencia a relação de trabalho, outra as relações de amizade e outra as perspectivas críticas.

Sector público

1.ª categoria “Relação com as colegas”

Na subcategoria “Relação de trabalho”, os enunciados identificam quatro tipos de contexto onde decorreu esta relação, mediante a situação em que cada sujeito se encontra ou encontrou: colegas do J. I., educadores/estudantes, colegas do agrupamento e colegas do núcleo pedagógico.

Quando os sujeitos mencionam as relações entre colegas do J. I. utilizam as URs “unidas”, “cooperantes”, “responsáveis”, “inovadoras”, “somos preocupadas com as crianças”, “o gosto pela profissão”, “meigas”, entre outras; os educadores/estudantes recorrem às URs “interessados”, “reflexivos”, “participativos”; no grupo de colegas do agrupamento as URs são: “unidas na necessidade de impor a nossa profissão como importante”, “serem colaboradoras umas com as outras”, “não estar só no meio da serra”, “poder proporcionar melhores condições às crianças”; nas colegas do núcleo pedagógico, as URs evidenciam o facto de serem “participativas”, “colaborantes” e “um grupo cooperativo”.

Analisando cada tipo de contexto, nesta relação existe um sentimento único que realça a importância de trabalhar, de partilhar com alguém, como uma mais valia do seu quotidiano com as crianças e dada a valorização pessoal e profissional.

Contudo, há que distinguir algumas particularidades. No grupo de colegas do agrupamento existe a necessidade de união para se imporem como grupo de docência (“nestas questões dos agrupamentos o pré-escolar tem que ter a capacidade de se organizar como grupo de docência e de mostrar aquilo que somos, o que podemos fazer e a importância que temos. Além da questão dos nossos direitos profissionais eu acho que isso não pode ser dissociado da nossa valorização profissional enquanto profissionais de educação de infância”- A3). O facto de o agrupamento se inserir no mesmo meio geográfico possibilita uma partilha de ideias acerca do trabalho realizado com as crianças e com a comunidade, como refere o sujeito A5 “(...) todos a trabalhar em função dos mesmos objectivos para que tudo seja conseguido”. Com esta coordenação de esforços é possível melhorar as condições de bem estar da criança ao nível do seu desenvolvimento (“(...) valorizar aquilo que era do meio, valorizar as crianças e as suas realidades, aquilo que elas vivenciavam todos os dias para além das portas do J. I.” A5) e também combater o isolamento. O grupo de educadores/estudantes realça a particularidade de serem reflexivos. Como refere o sujeito A2, eles são “Pessoas que executam determinada coisa, mas que reflectem constantemente a sua prática, as suas posturas, tudo aquilo que estão a fazer não fazem de ânimo leve, regularmente reflectem e avaliam as situações”. Por isso, sentem necessidade de pesquisar, de aprofundar os conhecimentos e de articular os trabalhos do J. I. com os da comunidade. No grupo das colegas do núcleo pedagógico sublinha-se o saber ouvir a opinião dos outros, o partilhar e trocar ideias, o participar de maneira activa, formando, assim, um grupo cooperativo, onde a interacção enriquece os intervenientes (“(...) cooperação e a partilha é essencial (...)”- A8). O grupo de colegas de J. I. evidencia a capacidade de partilhar, onde a criatividade e a organização contribuem para o “não desistir, o ter os olhos postos no futuro e não no rameram do passado” (A9). Também este grupo fala de união, mas no sentido de dar incentivo, de coordenar a diversidade de

estratégias, de actuações que existem, a fim de desempenhar com gosto aquilo que fazem e de uma forma aberta. Porque o facto de serem receptivos contribui para aceitar e partilhar com as crianças, com os pais e com a comunidade os saberes de cada um (“reflectimos em conjunto, partilhamos as nossas experiências, o que se passa dentro da sala do Jardim de Infância, partilhar com os pais o que vamos descobrindo nos meninos, o desenvolvimento deles, partilhamos com a comunidade, portanto acho também uma característica de uma troca entre todos”- A11).

Na subcategoria “Relação de trabalho”, os sujeitos apelam a uma consciência profissional “porque as crianças não são bonecos, são, e devemos respeitá-los acima de tudo” (A1), de forma a partilhar, a inovar com toda a comunidade educativa, a fim de permitir um trabalho coerente e reflectido. Apela também à sua afirmação como grupo de docentes que é competente no desempenho das suas funções (“Eu acho que sou e gosto de ser competente”- A8) e ainda à necessidade de avaliarem as suas práticas e a sua postura na profissão. Isto qualquer que seja o tipo de relação de trabalho das entrevistadas.

Na subcategoria “Relações de amizade” os enunciados expressam os possíveis sentimentos que ocorrem nas relações interpessoais entre as colegas, qualquer que seja o tipo de contexto, onde o ser solidário, amigo, cúmplice, pacífico e tolerante (“Ser tolerante faz parte da capacidade de uma boa educadora”- A9) são fundamentais. Isto principalmente no percurso profissional das educadoras da rede pública que mudam de J. I. muitas vezes, por diversas razões, conhecem muitas crianças, muitas pessoas, muitos lugares, muitas colegas, o que implica relacionamentos e adaptações constantes.

Os sujeitos nesta subcategoria apelam à necessidade de uma boa convivência, de uma amizade, não no sentido íntimo da palavra, mas sim nas adaptações que estas profissionais de educação de infância são “quase” obrigadas a fazer devido à diversidade de locais, às características das pessoas, das crianças e às opiniões das outras colegas. Este grupo não evidencia o sentimento de conflito, pelo contrário, há um apelo à colaboração e à partilha, de forma a proporcionar um bom ambiente de trabalho onde todos se possam enriquecer.

Os enunciados da subcategoria “Perspectivas críticas” realçam a forma mais acomodada, mais desinteressada, como as outras colegas desenvolvem as suas práticas, em qualquer dos tipos de contextos de relação: as colegas do J. I., as colegas do agrupamento, os educadores não estudantes e as colegas do núcleo pedagógico.

Estas perspectivas são descritas com uma certa conotação negativa em relação ao trabalho com as crianças, com os pais, com a comunidade, e são dos seguintes tipos: não defenderem o seu perfil profissional; existirem opiniões muito divergentes sobre o que é ou deve ser a educação de infância e sobre as suas posturas; a pouca abertura para a mudança e a pouco interesse pela cultura. Perante este quadro, o sujeito A3 afirma “(...) eu às vezes tenho vergonha de pertencer à classe que pertenço (...)”, porque não deve existir uma atitude passiva e acomodada, principalmente, quando se trabalha com crianças desta faixa etária e com realidades tão diferentes, as quais devem levar à reflexão, à procura de novas experiências, para que as expressões de “tal pai tal filho” e “já lhe está no sangue”, sejam banidas das comunicações entre profissionais mais desinteressados.

É de salientar que quando se referem ao facto de as colegas estarem desmotivadas, as educadoras fazem-no, talvez porque já se sentiram assim, justificando-se através dos possíveis cenários no percurso profissional, como o estar longe da família, o trabalharem sem o mínimo de condições, o “saltitar” de J. I. em J. I., o que implica começar tudo de novo e ter capacidade de adaptação para conseguir superar de forma positiva estes factores.

Nesta subcategoria, as perspectivas críticas assentam na não valorização do trabalho em equipa, daí algumas colegas serem vistas como mais individualistas e como menos criativas (“estão muito presas a programas e à procura de receitas para as aplicar e portanto a criatividade fica na gaveta”- A2). A razão para isso é imputada a diferentes formações iniciais, públicas e privadas, e ainda às diferenças entre cada uma delas. Esta diversidade, segundo as entrevistadas, não contribui para a valorização da profissão de educadora de infância. Como refere o sujeito A3 “(...) acho que (as escolas de formação inicial) são as principais culpadas da actual situação de descrédito da educação pré-escolar (...)”.

Sector privado

1.ª categoria “Relação com as colegas”

Na subcategoria “Relação de trabalho”, os enunciados evidenciam a forma de trabalhar em equipa, ou para troca de ideias para uma actividade, ou para participarem em eventos extra horários, ou para apoio em situações mais complicadas com os pais e/ou com as direcções, ou como um suporte/imagem da instituição (“nós funcionamos como um pilar ... sei lá ... nós somos a cara do infantário para os pais, para as nossas crianças, para o nosso grupo”- B6). Dentro da instituição, a colaboração e a cooperação são “uma das coisas boas que a instituição ainda tem, portanto as relações humanas que vai permitindo que realmente eu também vá ficando por cá, porque vai

havendo, apesar das pessoas terem mudado, há muito esse sentido” (B8). A relação de inter-ajuda é um suporte emocional para poderem responder com dinamismo e com responsabilidade, que vai para além do horário de trabalho, às exigências da direcção (“(...) quando saímos o portão não acabou, porque a responsabilidade e exigência que nos é feita em determinados serviços transporta-se também para casa (...)”- B8). Isto implica, muitas vezes, uma disponibilidade total, deixando mesmo para segundo plano a própria família, os próprios filhos.

Contudo, às vezes anseiam por exercer a profissão com alguma liberdade e não estarem limitadas a conceitos preconcebidos e a respeitarem as ordens e regras da hierarquia institucional. Como menciona o sujeito B8 “(...) muitas vezes não posso ser profissional como gostaria, quando tenho que dar prioridade a situações que considero secundárias e abandonar as situações que eu considero prioritárias”.

Nesta subcategoria, salienta-se o modo de ser e de estar da educadora no seu trabalho com as crianças. Como refere o sujeito B5 “(...) cada educadora é uma referência para as suas crianças (...)” e “(...) é a primeira pessoa, não que os molda, porque eu não gosto dessa palavra moldar, mas que lhes dá ferramentas para a vida”; salienta-se também a necessidade de, através do seu modo de estar, saberem lidar com os pais oriundos de diferentes estratos sociais. O facto de trabalharem em equipa serve de apoio para responderem às exigências que lhes são impostas e para realizarem trabalhos pedagógicos com as crianças (“(...) não há trabalhos pobres, os trabalhos, são trabalhos que as pessoas fazem com empenho e dedicação, também com bastante responsabilidade”- B10).

Nesta relação de trabalho, o grupo de colegas funciona como um todo profissional, existe uma coesão e uma procura de equilíbrio na resolução e nas respostas a algumas situações intra-institucionais.

Na subcategoria “Relações de amizade” sobressai o valor atribuído à boa disposição através das URs “alegres”, “divertidas”, “unidas”, “meigas”, “sinceras”, entre outros atributos, quer em relação às crianças, quer na relação com as colegas. Também a necessidade de serem “tolerantes”, no sentido de “(...) não fazer chacota e não dizer já não presta” (B9), e de saberem distribuir as actividades mediante o saber específico de cada uma: saber desenhar, saber cantar, saber dançar (“Estarem prontas para tudo, tudo, tanto a nível pessoal, como a nível profissional, estarem, serem mesmo amigas não é, quando temos um problema não é, seja profissional ou particular, há problemas, então vamos virar as costas, vamos afastarmo-nos um bocadinho, são amigas porque com elas podemos contar”- B9).

Os enunciados desta subcategoria evidenciam as características de amizade que mais contribuem para o desenvolvimento do seu trabalho na instituição. Serem companheiras e unidas, como refere o sujeito B7, são características “(...) essenciais para as relações pessoais e profissionais (...)”, facilitando assim, as relações da equipa de trabalho (“(...) formar a equipa de trabalho, que nunca deve desistir, deve estar sempre permanente o companheirismo”- B9), proporcionando, de certo modo, um bom ambiente intra-instituição.

Os enunciados da subcategoria “Perspectivas críticas” realçam, de uma forma negativa e com alguma agressividade, o modo como o trabalho é desenvolvido pelas colegas com quem não se identificam, sendo apontada a falta de consciência profissional ao nível da resolução de determinadas situações, ao nível do trabalho com as próprias crianças, ao nível da relação com os pais (“(...) não serem flexíveis, talvez um bocado serem arrogantes, talvez às vezes pela maneira como falam com os pais”- B4), ao nível de novas aprendizagens (“(...) estamos sempre a aprender umas com as outras, muitas vezes as pessoas não estão muito interessadas (...)”- B11), porque consideram a aprendizagem uma constante ao longo da vida que, se não se fizer, dá origem à rotina, à acomodação e ao não acompanhamento da evolução dos tempos, e ainda ao nível de ambiente institucional, devido aos conflitos criados pelo facto de as colegas serem “interesseiras” e “falsas”.

Nesta subcategoria, são evidentes as referências a situações de mal estar provocadas pela falta de profissionalismo e pela falta de formação das educadoras enquanto pessoas, que têm impacto directo no trabalho desenvolvido entre todas as colegas dentro da instituição, principalmente no trabalho com as crianças “(...) a nível de trabalho pedagógico pouco existe, não é,? Acho que o trabalho pedagógico é essencial para se ter uma boa aprendizagem na primária. Todo o trabalho que a gente faça aqui no Jardim de Infância vai ser bastante positivo, ou não, depois, na escola primária. Se a gente fizer aqui um bom trabalho, provavelmente os frutos vão nascer na primária; agora se não se fizer um trabalho pedagógico junto com eles, acaba por os frutos não vencerem tanto, depois, na escola primária” – B10).

Síntese comparativa

Comparando as educadoras dos dois sectores, parecem existir algumas diferenças, por exemplo, ao nível das relações com as colegas. No privado, existe apenas um tipo de contexto de relação que é a instituição, tudo se passa lá dentro: as amizades e os conflitos. No público, as relações com as colegas transcendem as quatro paredes do J. I.. Existem quatro tipos de contextos: o J. I., os agrupamentos, os núcleos pedagógicos e o grupo de

educadores/estudantes. Há uma variedade mais alargada de relações, que implica maior capacidade de adaptação e de relacionamento.

Também ao nível da postura em relação às colegas com as quais não se identificam, parece existir diferença no modo como lhe são atribuídas as características. As entrevistadas do sector público evidenciam o facto de essas colegas não valorizarem o trabalho em equipa, (tornando-se profissionais mais fechadas) e consideram que isso se deve à diversidade de contextos de formação inicial existente em Portugal, onde cada uma forma as educadoras de infância mediante a sua filosofia. No mundo do trabalho, essa diversidade poderá contribuir para o descrédito da educação pré-escolar e, subsequentemente, para a não valorização da profissão de educadora de infância. As entrevistadas do sector privado, ao caracterizarem as colegas com quem não se identificam, evidenciam a falta de consciência profissional, que poderá estar ligada à opção pela profissão ou ao mau estar profissional dentro daquela instituição, e à própria formação pessoal. Isto porque, dizem, quando uma pessoa vai para a escola de formação inicial, já tem personalidade, já teve uma infância, não vai como uma tábua rasa, a sua história de vida interfere, ou de forma positiva ou de forma negativa. Tudo dependerá de si próprio e dos indicadores exteriores.

Apesar do trabalho em equipa ser uma particularidade comum aos dois sectores, parece existir divergência na sua significação semântica. No sector privado as entrevistadas quando se referem à união do grupo assentam em pressupostos de força, de dinamismo e de responsabilidade, de modo a formarem o grupo como um todo profissional, de forma uniformizada, para responderem quer aos pais, quer às exigências impostas pela direcção. Ao contrário, para as entrevistadas do sector público, a união dentro do grupo assenta na necessidade de se imporem como grupo de docência, de modo a partilharem, a cooperarem, a inovarem o seu trabalho com as crianças, com os pais e com a comunidade, a fim de realizarem um trabalho coerente inserido no mundo ecológico da criança.

Um aspecto comum a ambos os sectores é a importância atribuída à criação de um bom ambiente de trabalho e às relações interpessoais, a fim de proporcionar bem estar quer às crianças e outros intervenientes educativos, quer às próprias entrevistadas enquanto pessoas e profissionais, porque o facto de se sentirem bem na profissão que desempenham reflecte-se também na construção da sua identidade profissional e na construção da identidade dos outros.

3.3. 3 - Grupo de pertença “Educadora de infância do sector”: descrição e comparação

Sector público

No quadro XXXIII apresenta-se o sistema de categorias relativo ao grupo de pertença “educadora do sector público”.

Quadro XXXIII - Sistema Categorical – “ Educadora do sector público”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1.º RELAÇÃO COM O TRABALHO Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam as relações de trabalho na rede pública.	a) RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS E COM A COMUNIDADE Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam o trabalho desenvolvido pelas educadoras do sector público com as crianças e com a comunidade em geral. b) RELAÇÃO COM A AUTARQUIA Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem ao trabalho directo com a autarquia. c)) RELAÇÃO COM AS COLEGAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem à relação entre colegas.
2.º EMPENHO PELA PROFISSÃO Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem ao gosto pela profissão e outras funções que são exercidas pelas profissionais.	a) PERSPECTIVAS CRÍTICAS MAIS POSITIVAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem modos de ser profissional mais positivos. b)) PERSPECTIVAS CRÍTICAS MAIS NEGATIVAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem modos de ser profissional mais negativos.
3.º DEFESA DO ESTATUTO PROFISSIONAL Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam o caminho percorrido pelas educadoras do sector público no sentido de valorizarem a profissão.	
4.º OLHAR DO SECTOR PÚBLICO SOBRE O SECTOR PRIVADO Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam as posturas / atitudes e modos de ver o sector privado.	a) LIGAÇÃO ENTRE O SECTOR PÚBLICO E O SECTOR PRIVADO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que evidenciam quer vontades, quer oposições que existem entre os dois sectores. b) MODO COMO DESENVOLVEM O SEU TRABALHO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem às diversas formas como as educadoras do sector privado trabalham. c) RELAÇÃO COM AS DIRECÇÕES DAS INSTITUIÇÕES Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam as condicionantes das relações educadoras – direcções.

No grupo de pertença “Educadora do sector público” constituíram-se quatro categorias: uma caracteriza as relações com o trabalho, outra o empenho pela profissão, a terceira caracteriza a defesa do estatuto profissional e a quarta evidencia o olhar do sector público sobre o sector privado.

Na primeira categoria, “Relação com o trabalho”, os enunciados subdividem-se por três subcategorias: uma que sublinha a relação com as crianças e com a comunidade, outra que realça a relação com a autarquia e a última que se centra na relação com as colegas.

A segunda categoria, “Empenho pela profissão”, subdivide-se por duas subcategorias: a primeira refere-se às perspectivas críticas mais positivas e a segunda às perspectivas críticas mais negativas, ambas relativas ao modo de ser profissional.

Os enunciados da terceira categoria, “Defesa do estatuto profissional”, salientam as acções desenvolvidas pelas educadoras.

Na quarta categoria “Olhar do sector público sobre o sector privado” os enunciados das entrevistas dividem-se por três subcategorias: uma que evidencia a ligação entre os dois sectores; outra que se refere ao modo como trabalham as educadoras do sector privado e a terceira que se refere às relações educadoras – direcções.

1.ª categoria “Relação com o trabalho”

Na subcategoria “Relação com as crianças e com a comunidade”, os enunciados evidenciam o modo como as educadoras do sector público trabalham com as crianças, os pais e a própria comunidade, e constróem a sua acção num permanente movimento e agitação que as leva, muitas vezes, a construir do nada (“fazer omeletes sem ovos, agora nem tanto, mas antigamente era isso, ainda é, pronto, é conseguir criar às vezes sem condições” - A8). Apesar de terem autonomia pedagógica, na rede pública, os grupos são, quase sempre, heterogéneos (3, 4 e 5 anos de idade), o que implica uma alteração do projecto de trabalho – para poderem trabalhar as ideias das crianças, os seus estados de espírito e as suas vontades – e uma implicação da parte da educadora – que, trabalhando sem auxiliar ou com auxiliar de baixa formação, deve aceitar e responder às exigências/interesses das crianças mesmo quando o seu espaço de intervenção é pequeno (“(...) o espaço também não permite. Então, muitas vezes, temos que improvisar porque, para além do grupo, se dermos também o espaço ao grupo, ter o seu o espaço de intervenção, muitas vezes o grupo leva-nos para outros caminhos, outras ideias. E improvisarem é muito importante, porque o educador não se deve limitar àquilo que planifica, pronto, e estar só a seguir, ponto por ponto, aquilo que tinha escrito, mas estar atenta ao grupo e improvisar (...)” - A7). Salienta-se o modo como as educadoras observam o grupo de crianças e o seu meio, de forma a elaborar e gerir o seu projecto educativo, de forma flexível, de acordo com os interesses de todos os intervenientes. Isto só é possível após o conhecimento da heterogeneidade da comunidade, onde é importante criar um equilíbrio nas relações estabelecidas, sem minimizar nenhuma das partes.

O facto de as educadoras da rede pública serem independentes em termos pedagógicos e na aquisição de materiais, faz com que elas acabem por ter um trabalho acrescido porque, perante determinadas situações, têm que arranjar/procurar soluções para que nada prejudique o desenvolvimento da criança. Por isso, o seu trabalho ultrapassa as quatro paredes do J. I. (“(...) a gente tenta superar, tenta arranjar de alguma maneira, que o trabalho seja proveitoso, que as crianças possam tirar benefícios com aquilo que temos. Tentamos desenrascar-nos”- A4).

Nesta subcategoria, os enunciados apelam à participação de todos os intervenientes no projecto educativo porque ele não deve ser elaborado sem um conhecimento prévio da comunidade onde a criança se insere, para poder proporcionar um desenvolvimento equilibrado. Apela também a uma relação com os pais que estimule os próprios a valorizar o crescimento do seu filho (“(...) ser capaz de os ouvir, não é só falar dos meninos, porque o menino faz isto porque o menino faz aquilo, não é, exactamente, também é dizer o que é bom, e para estimular”- A6). Apela, ainda, à capacidade das educadoras improvisarem, em virtude dos grupos de crianças serem heterogéneos, em idades e em interesses/necessidades, e das populações serem variadas. Não pode por isso haver um receituário rígido, igual para tudo e para todos. Daí o seu papel interventivo e cooperante para desempenhar a sua acção como profissional de educação de infância.

A subcategoria “Relação com a autarquia” refere-se ao trabalho directo com as Juntas de Freguesia e Câmaras Municipais, pois a implementação dos J. I. da rede pública e as suas infra-estruturas são da sua responsabilidade, o que, algumas vezes, depende da sensibilidade da autarca.

A UR “acomodada” significa a descrença e o abandono da luta junto das autarquias para melhorar as condições de trabalho “(...) a gente já não é tão lutadora como deveria ser, por exemplo, as instalações estão más, mas já não lutamos muito, talvez devido a um cansaço, porque toda a nossa vida profissional tem sido a lutar, principalmente por melhores condições de trabalho (...)” – A9).

Esta subcategoria evidencia a descrença de se ter um J. I. com boas condições, dado o cansaço das horas infindáveis na autarquia. E evidencia também que as educadoras do sector público só são acomodadas nas situações que não dependem delas (instalações, mobiliário, pessoal não docente ...); porque nas outras situações, consideram-se um grupo interventivo, participativo e cooperante.

Na subcategoria “Relação com as colegas” os enunciados demonstram as possíveis relações entre colegas, umas mais colaborantes outras mais individualistas.

As mais colaborantes vão no sentido de uma troca, uma partilha de ideias, e de um trabalho em equipa, que marcou a implementação na rede pública da educação pré-escolar, pela necessidade de trabalhar e reflectir em conjunto.

As relações mais individualistas vão no sentido de trabalharem entre as quatro paredes do J. I., sem a preocupação de conhecer o meio, as famílias e de terem atitudes de “eu é que sei” (A6).

Nos enunciados da subcategoria considera-se desejável uma aprendizagem em conjunto (“(...) todos temos que aprender com todos, aprendemos até morrer, morremos sem saber tudo, eu acho que é muito importante ouvirmos os outros nas suas opiniões (...)”- A5) e a partilha como meios de enriquecer a acção. Considera-se indesejável o fechamento das profissionais na sua sala de J. I., o que as faz esquecerem que estão rodeadas de outros contextos, de outras pessoas que interferem, mesmo de forma oculta, na vida do J. I..

2.^a categoria “Empenho pela profissão”

Na subcategoria “Perspectivas críticas mais positivas”, os enunciados evidenciam o gosto pela profissão que leva as educadoras a serem: desembaraçadas com as situações (“(...) andamos a saltar de terra em terra, quando chegamos lá não está ninguém para nos receber, portanto nós temos que nos desembaraçar, mesmo nós próprias, sozinhas. Temos de procurar as coisas porque não temos ninguém a dizer-nos olhe isto é assim isto é assado. Temos de ser nós a ir procurar e a tentar dentro dos possíveis resolver os problemas”- A4); interessadas na procura de novos saberes através de formação acrescida, de forma a fugir à rotina e a inovar a sua acção; dinamizadoras e polivalentes na medida em que têm que ter iniciativas e executar tarefas que não fazem parte da sua função de educadora; e autónomas na sua liberdade de acção.

Há uma UR específica, nesta subcategoria, “ser de meia idade”, que significa que no J. I. e/ou no concelho onde trabalha esta entrevistada são todas de 40 anos para cima, dado que as mais novas, ou estão desempregadas ou andam a fazer substituições, ou estão no interior do país (“Quando se chega à meia idade também tem que se ter alguma regalia, alguma vantagem, neste circuito onde navego não vejo educadoras novas”- A9).

Esta subcategoria evidencia a afirmação das educadoras como profissionais de educação de infância e não como guardadoras de meninos através das suas atitudes e do modo de ser e estar na profissão.

Os enunciados da subcategoria “Perspectivas críticas mais negativas” referem-se às atitudes mais passivas, mais descuidadas, no modo como certas educadoras exercem a sua profissão.

O facto de não reflectirem sobre as suas práticas leva-as a cair na rotina. Por exemplo, as prendas para o Dia da Mãe, que são iguais para todas as mães e, muitas vezes, feitas pela própria educadora. Seria diferente se cada criança fizesse a sua. Aí o mais importante seria “(...) a forma, o gosto, o carinho com que cada criança fez a prenda para a sua mãe” (A3). De outra forma acabam por não ser receptivas às mudanças, à evolução dos tempos. Limitam-se então às coisas do dia a dia. E, como não têm ninguém a supervisionar, acabam por entrar num ciclo vicioso: o que não se fizer hoje, faz-se amanhã e, muitas vezes, o amanhã tarda em aparecer, como é o exemplo das questões administrativas: arquivar papéis, relatórios. Mas as educadoras também consideram que este comportamento pode ser devido a mau estar na profissão, quer em termos motivacionais, quer em termos de remuneração (“(...) não se disponibilizam a trabalhar mais um bocadinho, a sacrificarem-se um bocadinho também pela profissão”- A4).

Nesta subcategoria, de acordo com as perspectivas das entrevistadas, certas colegas entram num ciclo vicioso e as suas atitudes de acomodação e de desleixo contribuem para a rotina, para a pouca receptividade à mudança e para a pouca valorização da profissão.

3.^a categoria “Defesa do estatuto profissional”

Os enunciados mencionam as atitudes positivas e as menos positivas que as entrevistadas desenvolvem para reconhecerem e valorizarem a sua profissão.

Consideram-se um grupo : informado quer no que respeita à carreira profissional, quer no que respeita às inovações do seu trabalho pedagógico; combativo pelos seus direitos e regalias, o que se repercute na sua união (“(...) no meu agrupamento estamos muito unidas porque esta actividade insere-se no projecto educativo do J. I., não é uma actividade complementar. Houve também uma reunião do sindicato para tentar resolver este problema e estavam muitas educadoras presentes”- A3) pela defesa do seu estatuto (“(...) e este processo agora a DREN dos estatutos dos Jardins de Infância, com esta polémica todas as pessoas se levantaram, sentiu-se um movimento, o ser interventiva é estar alerta e intervir quando necessário, prontos, mas penso que estamos a perder um bocadinho disso”- A8).

As reuniões de núcleo foram um impulso para a consonância, para o alerta, onde a partilha de saberes era uma constante e eram também “um meio de fazer formação, auto-formação e cooperação, não é, é trabalho cooperativo, democrático” (A8). O seu desaparecimento gradual em favor do aparecimento do modelo de gestão – agrupamentos – onde as reuniões são de

grupos de docência de todos os sectores, faz com que uma entrevistada afirme sentir falta das reuniões de núcleo, considerando-as uma peça fundamental na construção da identidade do grupo profissional.

Em relação aos agrupamentos, as entrevistadas sentem-se um pouco desmotivadas porque o projecto educativo é construído na vertical, deixando para o pré-escolar uma folha onde são contempladas as actividades do Dia da Mãe, do Dia do Pai Apesar de o pré-escolar ter um representante, “no meio dos outros eles são muito mais, não é, eles são do primeiro, segundo e terceiro ciclos, em proporções” (A6). As educadoras consideram que, enquanto o projecto educativo não for construído e vivido de dentro para fora, não passará de um pseudo-projecto. E cada um continua a trabalhar por si. O mesmo se está a passar, dizem as educadoras, com a formação contínua. Por isso, consideram que é preciso repensá-la e construí-la também de dentro, porque se continuar, a ser “obrigação”, ou seja, para ganhar créditos, acaba por não ter influência na mudança das práticas educativas.

Os enunciados deixam também transparecer um certo cansaço de muitos anos de luta quase sempre pelas mesmas causas, num processo de avanços e recuos, dado o investimento na rede pública ser quase inexistente, pois ninguém (sistema político e sociedade civil) reconhece o trabalho realizado no J. I. como importante para o sucesso das crianças no seu percurso educativo (“(...) porque me incomoda ver crianças com graves problemas no seu desenvolvimento da linguagem, etc. que o J. I. poderia dar uma preciosa ajuda, não estão no J. I. porque os pais, como não é obrigatório, não os levam. Isto nalgumas freguesias. E são os pais que condenam os filhos a um conjunto de dificuldades que poderiam ser superadas ou francamente diminuídas. E não há ninguém no raio deste Estado que sensibilize ou que as obrigue, as famílias, a ter outra atitude; porque eu penso assim: depois, quem vai acarretar com todo este problema é o Estado, com o insucesso escolar, com a marginalização ...”- A3).

Esta categoria evidencia o dinamismo e a inovação no grupo profissional, apesar de um certo cansaço de lutar por “causas quase perdidas”. O grupo mantém um vivo empenhamento na forma de lutar, sempre que necessário, porque na sua consciência profissional está bem patente a importância da educação pré-escolar e a qualidade pedagógica da rede pública, o que não pode ser confundido com o carácter assistencial e com a guarda de crianças.

4.ª categoria “Olhar do sector público sobre o sector privado”

Na subcategoria “Ligação entre o sector público e o sector privado”, os enunciados demonstram a existência de certos “anticorpos” entre os dois sectores, por diversas razões: quando estão no privado, as educadoras consideram que as do público são elitistas, não

fazem nada, não atribuem importância às necessidades das famílias, têm muitas regalias (progressão na carreira, interrupções ...); por outro lado, as educadoras do sector público consideram que as do sector privado: são fechadas entre as quatro paredes, não partilham nem colaboram, não têm capacidade e poder de comunicação, estão no privado só para “ganhar” anos de serviço e depois concorrer à rede pública e lhes tirarem a vaga. Este último aspecto, cria-lhes um sentimento de forte penalização porque, quem optou sempre pela rede pública, sujeitou-se a ir para longe, deixar a família, lutar com dificuldades pessoais e profissionais, enquanto que as que optaram pelo privado ficaram perto de casa, da família, com melhores condições de trabalho.

As educadoras do sector público, no dizer delas próprias, sempre lutaram pelos seus direitos profissionais e pela defesa da escola pública, que proporciona mais igualdade de oportunidades e de sucesso. Como refere o sujeito A3, “O nosso sistema precisa de ser alargado e melhorado mas é o melhor sistema de educação, não tenho dúvidas nenhuma”.

Segundo estas educadoras, as educadoras do privado, apesar de fazerem um julgamento negativo acerca das educadoras do sector público, anseiam por trabalhar na rede pública, convictas de que vai ser “um mar de rosas” (A3). Mas a realidade é diferente e, quando chegam a um J. I. público, deparam-se com enormes dificuldades a nível administrativo e a nível pedagógico, com os projectos, com os relatórios, com a componente sócio-educativa, com os contactos com a autarquia, com as auxiliares, com o Presidente do Conselho Executivo/Delegado Escolar, com a comunidade. Mesmo com estas dificuldades sentem segurança no emprego e já não precisam de recorrer às “cunhas” ou ao “beija-mão” das direcções do privado” (A3).

Contudo, as educadoras do sector público reconhecem a jovialidade das do privado e a sua capacidade de mobilidade. Como o mundo do trabalho não absorve todas as educadoras, elas sujeitam-se a fazer substituições de 3 ou 2 meses, às imposições das instituições privadas onde arranjam trabalho, porque, entretanto, as mais velhas do privado “deram o salto para a rede pública (...)” (A9). Consideram as educadoras do privado com pouca consciência profissional, pelo facto de se acomodarem, de não reivindicarem os seus direitos, como por exemplo o direito à formação contínua (“(...) a partir do momento que tenho uma opinião há que falar e há que fazer qualquer coisa sozinhos, vamos continuar sozinhos se não nos tentarmos abrir a mais alguém, não é, juntar as vozes, a cooperação, a tal cooperação, não é, e depois há um certo egoísmo, às vezes são as necessidades das pessoas”- A8).

Esta subcategoria evidencia os “anticorpos” entre os dois sectores, vistos através do olhar das entrevistadas do sector público. Estas consideram que trabalham mais, são menos

acomodadas e têm mais consciência profissional. Consideram uma injustiça as colegas do privado poderem tirar-lhes a vaga do concurso.

A subcategoria “Modo como desenvolvem o seu trabalho” refere-se à postura que as educadoras do sector privado adoptam no seu trabalho (analisado sobre o olhar do sector público). Aí evidenciam-se referências a um trabalho mais mecânico, mais dirigido (“O trabalho delas penso que é assim, é mesmo dirigido, não é, pelas condicionantes hierárquicas e pela forma de estar, o trabalho é rotineiro e é muito agora vamos fazer isto, aquilo, é muito condicionado, é rígido”- A8), mais vocacionado para a beleza estética das salas, da própria instituição, das festas como forma de encantar os pais, esquecendo que “as crianças estão ali torturadas entre aspas para realizar a festa (...). Preocupam-se é que saia bem e que os pais gostem muito” (A4), e pouco reflexivo, na medida em que as normas da instituição não lhes deixam grande abertura (“(...) elas estando no sector privado, pronto, como têm baixos vencimentos, depois acabam por estar no mesmo sítio, não há muito intercâmbio, têm muitas dificuldades em termos de fazer acções de formação porque não lhes deixam. Isso depois acaba muitas vezes por desmotivar as pessoas e elas depois vão andando por ver andar os outros, ao sabor da onda”- A4). Dedicam-se então à função de guarda, mas “a educação no J. I. não pode ser só comer e dormir” (A3). A mesma educadora acrescenta que o trabalho pedagógico é muito maior na rede pública que no privado e que seria interessante fazer essa comparação. Mas admite que se concluiria “(...) que as oportunidades educativas, de experiências educativas, de actividades são muito maiores e mais importantes na rede pública que na rede privada” (A3).

Dentro do grupo das entrevistadas há também quem considere que as educadoras do sector privado têm uma postura diferente, porque o facto de não terem oportunidade de ser colocadas na rede pública acaba por as motivar para serem criativas e dinâmicas para satisfazerem as necessidades e as expectativas da direcção e dos pais, com vista a assegurarem o seu lugar de trabalho e como forma de se sentirem mais realizadas. Uma das entrevistadas, ao definir as colegas do privado como dinâmicas, explica que é próprio da gente jovem ter vontade de fazer coisas. Ela, de meia idade, considera-se também, dinâmica, mas diz que as educadoras de mais idade são “mais selectivas, não quer dizer que não seja dinâmica mas é uma dinâmica já mais comedida” (A9).

Nesta subcategoria, evidencia-se a visão que as educadoras do sector público têm do trabalho das educadoras do sector privado. É um trabalho mais acomodado, dentro de uma certa rotina, onde a função de guarda é evidente. Pode não ser por vontade das profissionais, mas por imposição da instituição, onde prevalece o aparato e o ser bonito. Esta postura é o reflexo do mercado de trabalho não absorver todas as educadoras. A

necessidade e a vontade de trabalhar leva-as a tomarem atitudes que respondam às exigências e às expectativas dos pais e das direcções (“(...) o mercado de trabalho cada vez é maior e há muita gente a sair e a querer ser colocado, porque o mercado de trabalho, quer seja público ou privado, não absorve tudo”- A6).

Os enunciados da subcategoria “Relação com as direcções das instituições” evidenciam a visão de que as educadoras do privado são instrumentalizadas, por estarem dependentes de normas e de regras. Por isso, usam o privado, sempre que possível, como alavanca para a rede pública. Evidenciam-se também certas condicionantes, tais como: o serem submissas (“(...) muitas pessoas do sector privado sujeitam-se a determinadas situações, que muitas vezes são temporárias, não sei se vão ficar lá muito tempo, arranjam aquele emprego e portanto às vezes são submissas porque têm mesmo que ser porque podem perder o emprego”- A2) e exploradas no sentido de trabalharem mais horas, terem baixos vencimentos e serem obrigadas a fazer coisas que vão contra a sua formação. Este facto contribuiria para assumirem atitudes de desmotivação, de passividade e conformismo. Mesmo os que a Lei-Quadro lhes reconhece, resultaram de uma luta das educadoras do sector público com a ajuda dos sindicatos (“(...) foram contempladas por arrasto, elas não mexem uma palha para mudar”- A3).

Para além dos direitos, o seu trabalho é condicionado pelo objectivo de “lucro” da instituição privada, o que leva a aumentar o número de crianças por sala e a reduzir aos gastos com o material pedagógico, excepto nas festas que são dirigidas aos pais, que funcionam como contrapartida do serviço pago (“(...) é o trabalhar para o bonito, para justificar de certo modo o dinheiro que os pais pagam, exactamente, esse trabalho muitas vezes é feito única e exclusivamente pelo pessoal docente e não docente, a maior parte das crianças não faz esse trabalho, portanto não há benefício à partida”- A1).

Esta subcategoria realça as relações de submissão que no entender das educadoras do sector público as educadoras do sector privado sofrem, quer em termos administrativos, quer em termos pedagógicos, devido à dependência da hierarquia.

Sector privado

No quadro XXXIV apresenta-se o sistema de categorias relativo ao grupo de pertença “educadora do sector privado”.

Quadro XXXIV - Sistema Categorical – “ Educadora do sector privado”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1.º RELAÇÃO COM O TRABALHO Pertencem a esta categoria os enunciados que estruturam as relações de trabalho das instituições.	a) RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS E PAIS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam o trabalho com as crianças e pais. b) RELAÇÃO ENTRE COLEGAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem às relações interpessoais. c) RELAÇÃO COM A DIRECÇÃO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem às atitudes da direcção em relação às educadoras.
2.ª CONDIÇÕES DE TRABALHO Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam as posições hierárquicas de regalias profissionais.	a) HIERARQUIA DAS INSTITUIÇÕES Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam as directrizes das direcções em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças e também em relação aos direitos profissionais. b) ASPIRAÇÕES Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem quer em relação ao trabalho com as crianças, quer em relação a outras condições de trabalho (salários, férias ...).
3.ª ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA REDE PÚBLICA VISTA SOB O OLHAR DO SECTOR PRIVADO Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam o trabalho desenvolvido pelas educadoras do sector público, direitos e regalias.	a) RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS, PAIS E COMUNIDADE Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam o trabalho pedagógico que as educadoras do sector público desenvolvem. b) DIREITOS PROFISSIONAIS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem à luta e aos direitos adquiridos. c) REGALIAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que os sujeitos do sector privado lhe atribuem como vantagens de estar no sector público. d) LIGAÇÃO ENTRE OS DOIS SECTORES: PÚBLICO E PRIVADO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que evidenciam quer vontades, quer oposições que existem entre os dois sectores.

No grupo de pertença “Educadora de infância do sector privado” construíram-se três categorias: a primeira realça a relação com o trabalho, a segunda caracteriza as condições de trabalho e a terceira refere-se à organização do trabalho da rede pública vista sob o olhar do sector privado.

1.ª categoria “Relação com o trabalho”

A subcategoria “Relação com as crianças e com os pais” evidencia as qualidades das educadoras do sector privado, dentro da instituição, onde o ser dinâmicas predomina no sentido de estarem sempre a trabalhar, gostarem do que fazem e darem o melhor à instituição e às crianças (“a dinâmica é sempre uma característica dum Jardim não é, posso dizer se não houver dinâmica alguma coisa que está mal, porque é quase imediato não, não pode haver crianças que não

tenham uma dinâmica na sala"- B7). Isso leva-as a serem cumpridoras no horário e fora do horário, no sentido da estabilidade emocional das crianças, que acompanham desde a creche ao ATL. Leva-as também a serem polivalentes, de forma a saber e fazer um pouco de tudo ("(...) aqui também damos educação física, damos catequese, música, a nível de expressão plástica, portanto, sabemos fazer um pouco de tudo"- B10), a serem dedicadas ao seu posto de trabalho e às crianças, o que, muitas vezes, as obriga a trabalharem mais horas. Isso fá-las considerarem-se mais profissionais ("(...) nós tentamos proporcionar-lhes cada vez mais coisas, coisas melhores para eles, bem estar físico"- B6), mas também a terem respostas mais assistenciais, num ambiente acolhedor ("(...) se não houver afecto, carinho com uma criança dificilmente conseguem se calhar obter desenvolvimento nas outras áreas"- B7) e sentirem-se responsáveis ("ter consciência do trabalho que estamos a desempenhar tendo em conta que estamos a trabalhar em função das crianças e da aprendizagem e do crescimento delas"- B11).

Apesar das qualidades descritas, há quem atribua alguns aspectos menos positivos, nomeadamente o primar-se pelo secundário como imagem de marca da instituição. Aí, muitas vezes, é esquecida a valorização das capacidades da criança em favor de uma festa só porque "é bonito e importante para os pais" (B8). Esta imagem deixa transparecer uma aparência que não corresponde a uma boa qualidade de trabalho ("(...) estou inserida nesta instituição e tenho que obedecer a ordens"- B8).

Nesta subcategoria são evidentes as qualidades que contribuem para a dinâmica interna das instituições mesmo que haja falta de coerência entre o que se faz e o que se mostra. As entrevistadas evidenciam o carácter assistencial em relação às famílias e às crianças como uma causa a defender e também a falta de reconhecimento e valorização enquanto grupo/classe profissional.

Os enunciados da subcategoria "Relação entre colegas" referem-se às relações de boa disposição, de alegria ("andamos sempre um bocadinho com cara bem disposta, embora, eu acho, sinto isso, que os problemas ficam um bocadinho fora da porta, o que não diz respeito aqui à instituição, ao Jardim de Infância, acho que as pessoas tentam dar uma postura alegre"- B3), de comunicação, que funcionam como uma troca de ideias, onde se valorizam as opiniões diferentes e se forma um grupo de cooperação e de inter-ajuda na procura de novos saberes.

Existem, também, relações de conflito e de desinteresse por aquilo que se passa dentro da instituição, ocupando-se as educadoras apenas da sua sala, do seu grupo ("É as pessoas só estarem, querem fazer só aquilo que lhes diz respeito e não querem entrar no trabalho das outras (...) "- B11).

Esta subcategoria salienta a importância de um bom relacionamento e de boa disposição (“(...) se não somos muito, temos alguém se calhar a chamar-nos a atenção e a dizer há muito tempo que já não te ouço cantar (...)”- B7), de forma a proporcionar um ambiente alegre; salienta, também, a necessidade de limar algumas arestas a fim de evitar a desmotivação e alguns conflitos internos (“(...) onde há muita mulher é sempre um meio confuso (...)”- B7).

Na subcategoria “Relação com a direcção” os enunciados das entrevistadas evidenciam a disponibilidade que lhes é exigida no seu horário de trabalho e/ou fora dele (“(...) há pessoas que têm mais disponibilidade, podem ficar com outra imagem, não é, quando às vezes não corresponde de todo à verdade”- B7) e a falta de coerência no ambiente pedagógico de qualidade (“(...) há muitas interferências que mexem com este fio condutor, muitas vezes esse não é o fio condutor principal, depois há umas certas influências que chocam com estes aspectos” – B8).

Nesta subcategoria, percebe-se que a disponibilidade das educadoras do sector privado funciona como imagem da instituição (“(...) Só o facto de estar aqui poderá eventualmente estar encostado ou estar a conversar, mas está cá, ou porque não, não tem pressa de ir embora”- B7). Embora seja de forma oculta, a direcção exige das profissionais uma entrega total ao seu local de trabalho.

2.^a categoria “Condições de trabalho”

A subcategoria “Hierarquia das instituições” caracteriza as directrizes das direcções em relação ao trabalho desempenhado pelas educadoras (“(...) temos uma série de tarefas que nos sobrecarregam, primeiro não sendo correcto a começar pela legislação laboral, porque vai-me obrigar forçosamente a ter que levar trabalho para casa, porque a sobrecarga é de tal ordem que eu no meu horário de trabalho não consigo fazer as duas coisas, nenhuma bem feito, estar com as criança e estar a preparar uma série de coisas que me são exigidas”- B8), em relação aos direitos profissionais onde a informação é escassa e os salários são precários (“(...) aquilo que nós sentíamos até há pouco tempo atrás é que realmente éramos muito mal pagas (...)”- B5); em relação aos espaços físicos actualmente têm melhores condições de trabalho mas não se pode generalizar a todo o privado.

Nesta subcategoria e na perspectiva das educadoras, evidencia-se um certo fechamento da instituição às outras realidades, de forma que as profissionais não exijam, não reivindiquem os seus direitos (“(...) a nós ninguém nos disse nada, não sabemos de nada”- B6) e evidencia-se também uma exploração das mesmas relativamente ao excesso de trabalho que lhes é exigido.

Na subcategoria “Aspirações” são evidenciados os sentimentos de luta e de esforço que as entrevistadas expressam no sentido de lutarem por melhores condições de trabalho (“É um grupo que se esforça, está a começar a esforçar-se, primeiro, a lutar pelo seu direito, finalmente, que também não lutava muito e agora está a começar a reivindicar, também houve um certo apoio que permitiu que elas reclamassem”- B5), principalmente por salários (“(...) porque as instituições serem obrigadas a pagar o que manda o contracto colectivo de trabalho, pronto, veio verificar-se esse fosso que havia (...)”- B5). Existe também um sentimento contra a aparência, contra o facto de as prioridades nem sempre serem valorizadas, porque existe uma censura (“(...) tenho que estar a castrar a criatividade das minhas crianças e não as pôr a render as potencialidades, mas há uma censura” – B8).

As aspirações são evidenciadas através de sentimentos em relação ao trabalho pedagógico “(...) lutar sempre para dar o melhor às crianças” (B2) e em relação aos aspectos monetários que acabam por interferir no bem estar das profissionais de educação de infância do sector privado.

3.ª categoria “Organização do trabalho na rede pública sob o olhar do sector privado”

Na subcategoria “Relação com as crianças, pais e comunidade” são evidenciadas as qualidades de trabalho das educadoras de infância do sector público numa perspectiva mais negativa pelo facto de as considerarem “estritamente profissionais” no sentido de se assumirem com uma posição próxima de professoras do 1.º CEB, que assenta na pouca actividade, na pouca abertura e na pouca criatividade. Estas qualidades atribuídas são justificadas por não terem ninguém a mandar nelas (“(...) nós aqui temos um trabalho excessivo e também temos esse tipo de ordem entre aspas, temos que realmente fazer”- B10), pela situação profissional (contratadas, vinculadas ou efectivas), por terem trabalhado muitos anos no privado (“(...) foram tão oprimidas quando trabalharam no particular que quando vão para o público, deram o salto, o salto para a liberdade”- B6) e porque o sector público funciona como um sonho para as que trabalham no privado (“(...) é dor de cotovelo”- B5).

Para além das perspectivas mais negativas, há quem evidencie qualidades positivas nas educadoras do sector público, como o serem dedicadas (“(...) foi um voto amigável que eu pus às colegas do público (...)”- B1), mas no sentido restrito e em comparação com o sector privado (“(...) acho que nós somos mais precisamente porque seguimos com o grupo, acho que há outro elo, é diferente”- B1), o serem responsáveis, activas e criativas, no sentido de estarem sempre prontas para participar, para ajudar e para trabalhar.

Esta subcategoria realça, na perspectiva das entrevistadas, uma posição um pouco contraditória porque não atribuem muitas qualidades positivas às educadoras do sector

público, mas este sector funciona como uma imagem, um sonho, um salto para a liberdade das educadoras do sector privado. Existe um conflito interno no sentido de “se eu não consigo entrar na rede pública então elas também não são boas profissionais”. Este sentimento em nada contribui para a valorização enquanto grupo profissional.

Os enunciados da subcategoria “Direitos profissionais” caracterizam a luta e a união que existe nas educadoras do sector público (“(...) estão todas a trabalhar para o mesmo não é, é do género de estarem todas com a mesma equiparação, com os mesmos direitos e quando há alguma coisa fazem aquelas grevezinhas e tentam sempre fazer, é mais nesse sentido de unidas”- B7), principalmente a nível de carreira (“(...) nós aqui estamos mais, também a nível de carreira já não somos tão tá tá”- B7). É um sector que está em permanente alerta e manifesta-se, enquanto que no privado ainda existe medo de expressão (“(...) se realmente acreditam naquilo em que dizem que devem manifestar-se, não há que ter medo, porque se as pessoas também não falam as outras pessoas também não sabem o mau estar”- B1).

Esta subcategoria apela à união do grupo profissional público e privado a fim de se combaterem as assimetrias existentes, porque são todas educadoras de infância (“(...) somos todas iguais, umas desempenham num sector, outras desempenham noutra”- B7).

Na subcategoria “Regalias” os enunciados dividem-se em dois tipos de classificação: um que atribui às educadoras do sector público uma vertente mais negativa pelo facto de as considerarem “sortudas”, no sentido de terem outro salário, férias, formação contínua. Mas não são “sortudas” quando estão longe de casa, quando mudam de grupo de crianças todos os anos. São também consideradas “interesseiras” porque deixam tudo para ter acesso a créditos e subir na carreira, esquecendo que trabalham com seres humanos e não com papéis. E ainda “senhoras” porque se vêem como professoras do 1.º CEB (“(...) no público é senhora educadora enquanto no privado eu já ouço o nome, pode ser uma ideia errada que eu tenho, mas é um bocado as senhoras, mantém a distância, o estatuto, e nós somos muito mais terra à terra, mais próximas dos pais”- B5). Como não têm superiores a pressioná-las, acomodam-se mais e são mais autoritárias, não com as crianças, mas pelo poder de tomar decisões a nível de aquisição de material, a nível de projectos (“(...) eu para tomar alguma decisão tenho que pedir à coordenadora se posso fazer determinada coisa (...), eu aqui estou um bocado limitada (...)”- B7). A segunda vertente é mais positiva e vai no sentido de considerarem que as educadoras da rede pública têm mais opções, mais oportunidades e mais escolha, porque têm liberdade de acção. Não valorizam o aparato, mas a criança enquanto criança; não lhes são impostas

determinadas regras e exigências, são livres de gerir os meios e os tempos (“(...) enquanto que eu por exemplo numa instituição particular não tenho possibilidade de escolha, não é, eu não posso escolher o material, não posso escolher a actividade pedagógica, se não escolheria estar a trabalhar com as minhas crianças, estar a primar na vivência dum projecto directamente com elas, sem ter que estar envolvida numa festa (...)”- B8).

Esta subcategoria evidencia as regalias e suas implicações na profissão: umas fazem com que as educadoras do público deixem o trabalho pedagógico para trás, por exemplo por causa da formação contínua; outras fazem com que as mesmas utilizem a liberdade e o poder de escolha da sua acção para valorizar a criança enquanto sujeito da sua própria formação.

A subcategoria “Ligação entre os dois sectores: público e privado” caracteriza mais as oposições que as entrevistadas do sector privado sentem em relação às do sector público. É expresso mais um sentimento negativo em relação às colegas do sector público, atribuindo-lhes qualidades de “não trabalharem tanto”, de serem “arrogantes”, “pretensiosas”, no sentido de se sentirem superiores às do privado, de serem “orgulhosas”, porque não admitem “que também podem aprender com o sector privado” (B9) e porque fazem distinção entre a formação inicial pública e privada (“Porque dizem que no privado é um curso que se paga, começa por aí, e então se é um curso que se paga é mais facilitado, curso em si, profissão, que é um curso que se paga e portanto é mais facilitado, o que não é verdade”- B9). Consideram-nas, ainda “pouco disponíveis” e “pouco polivalentes”, que significa não fazerem algo mais que a sua função de educadora (“(...) no público a educadora faz o trabalhinho com os meninos e pouco mais faz do que isso, quer dizer porque, pronto, chega aquela horinha, a maioria chega às 15:15h ou 15:30h, sai, vai à sua vida (...)”- B11).

Nesta subcategoria são realçadas as oposições à postura de trabalho enquanto profissionais de educação de infância a educadoras do sector público. As atribuições são de carácter mais negativo e sempre em termos comparativos entre os dois sectores, aparecendo mais desvalorizado o sector público, enquanto que o sector privado aparece valorizado, porque as suas profissionais são empenhadas e polivalentes nas tarefas que lhes são impostas.

Síntese comparativa

Em termos comparativos, parecem sobressair algumas diferenças. No modo de trabalhar as educadoras do sector público parecem centrar-se mais no desenvolvimento das

potencialidades, das capacidades da criança que é o sujeito activo na sua própria formação, enquanto que as do sector privado parecem trabalhar mais no sentido da criança como sujeito passivo e parecem ser quase obrigadas a valorizar o aparato das salas, da própria instituição e das mega-festas, feitas para os pais como contrapartida do pagamento efectuado e também como forma de demonstrar a qualidade do trabalho.

As educadoras do sector público ultrapassam as quatro paredes do J. I., trabalham com os pais e com a comunidade, de forma a inserir a criança no seu meio, e têm, ainda, que trabalhar com a autarquia, a fim de tentarem solucionar determinados problemas a nível de condições de trabalho que proporcionem bem estar nas crianças. As do sector privado realizam o seu trabalho com as crianças e com os pais, existe um trabalho com uma vertente de carácter assistencial dentro da instituição e, quando é preciso outro tipo de resoluções, as tomadas de decisão são feitas pelas direcções.

As entrevistadas do sector público parecem ter mais liberdade de acção e poder de opção a vários níveis, por exemplo, na aquisição de material e no seu trabalho pedagógico, enquanto que as do sector privado parecem sentir-se mais limitadas, quer a nível de trabalho pedagógico, quer ao nível de quererem fazer algumas coisas diferentes, para as quais precisam de solicitar autorização à direcção. As do sector público são mais reivindicativas, mais interventivas na defesa dos seus direitos e regalias profissionais, enquanto que as do sector privado parecem deixar transparecer um certo receio, um certo medo de represálias por parte das direcções.

Existem também semelhanças, tais como: o gosto e o empenho pela profissão que exercem e a importância do trabalho que cada um desempenha. As do sector público elegem a escola pública como a melhor, mas reconhecem que é preciso investir e melhorar o sistema educativo, para que a oportunidade de igualdade e de sucesso seja uma realidade, enquanto que as do sector privado elegem a escola privada em virtude de ela contemplar e responder às necessidades das crianças e das famílias, o que, no seu entender, a pública não faz.

Importa realçar que, quando interrogadas sobre a possibilidade de mudar de sector, as entrevistadas do sector privado foram quase unânimes na demonstração dessa vontade e desejo, enquanto que as entrevistadas do sector público não pensam em ir trabalhar para o privado. Duas iriam se fosse para um J. I. criado por si e sob a sua direcção/sua orientação, o que consideram um sonho impossível de realizar, por questões financeiras e outras.

3.4 – Descrição científica: “conceito” “contexto de formação inicial” – descrição e comparação

No quadro XXXV apresenta-se o sistema de categorias relativo ao “conceito” “contexto de formação inicial” dos sectores público e privado.

Quadro XXXV - Sistema Categorical – “Contexto de Formação inicial”- público e privado

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1.ª ESTRUTURA DA ESCOLA DE FORMAÇÃO INICIAL Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam a escola de formação inicial.	a) PERSPECTIVAS SOBRE AS INSTALAÇÕES Pertencem a esta subcategoria os enunciados que revelam quer os aspectos positivos, quer os aspectos negativos que influenciam a formação. b) PERSPECTIVAS SOBRE PESSOAL NÃO DOCENTE Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam as atitudes destes profissionais. c) BIBLIOTECA Pertencem a esta subcategoria os enunciados que mencionam a importância / ausência deste espaço. d) CURSOS MINISTRADOS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que realçam a pouca valorização deste curso em relação a outros ministrados na própria escola de formação inicial.
2.ª CURRÍCULO Pertencem a esta categoria os enunciados que dão ou não visibilidade à educação de infância na formação de futuros profissionais	a) ADAPTADO À EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA Pertencem a esta subcategoria os enunciados que referem uma formação inicial importante para a construção da figura de ser educadora. b) DESADAPTADO À EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA Pertencem a esta subcategoria os enunciados que mencionam aspectos menos positivos / desajustados à futura profissão de educadora.
3.ª PROFESSORES DA FORMAÇÃO INICIAL Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem à postura / atitudes dos professores enquanto formadores de futuros profissionais.	a) PERSPECTIVAS POSITIVAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que definem os docentes da escola de formação inicial nos seus aspectos essenciais que influenciam as alunas na construção da sua formação. b) PERSPECTIVAS NEGATIVAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que referem aos docentes da escola de formação inicial que menos contribuíram para a construção da formação das alunas. c) RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES, ENTRE PROFESSORES E ALUNOS E ENTRE ALUNOS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam as relações interpessoais entre docentes e discentes.
4.ª ESTÁGIOS Pertencem a esta categoria os enunciados que especificam as motivações e orientações das futuras educadoras de infância.	a) LOCAIS DE REALIZAÇÃO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam os contextos onde são realizados os estágios. b) DIVERSIDADE DE EXPERIÊNCIAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que evidenciam as valências mais contempladas sobre os estágios e as atitudes das educadoras cooperantes. c) PAPEL DOS ORIENTADORES SOBRE AS ENTREVISTADAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam o papel dos orientadores na formação das alunas.

Quadro XXXV - Sistema Categorical –“Contexto de Formação inicial”- público e privado (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
5.ª A ESCOLHA DA PROFISSÃO	
Pertencem a esta categoria os enunciados que mencionam a opção pela profissão.	

A análise das entrevistas, neste “conceito”, divide-se em cinco categorias: a primeira relacionada com a estrutura da Escola de formação inicial; a segunda com o currículo adoptado para a formação de educadoras de infância; a terceira com a postura dos professores e as relações interpessoais; a quarta com a caracterização dos estágios; e a quinta categoria com a opção pela profissão.

Sector público

1.ª categoria “Estrutura da escola de formação inicial”

Na subcategoria “Perspectivas sobre as instalações”, os enunciados realçam os aspectos negativos das infra-estruturas e ainda a distância do seu local de residência (“Na altura eram 130km pelo M. velho, era longe mas acabou por ser muito bom, porque me levou à descoberta de uma zona que eu não conhecia e fiquei apaixonada por Trás-os-Montes”- A5) que obrigava a um esforço significativo (“(...) porque saía às seis e meia da manhã e chegava a casa às dezanove horas”- A10). As instalações eram espaços exíguos e desconfortáveis (“(...) das infra-estruturas era porque era ali no centro da cidade, na parte ruidosa, com muitas escadas com muitas escadas, subíamos, descíamos, era um edifício todo em pedra, um pouco frio, sombrio. Eu acho que as escolas têm que ser um espaço afectivo, bonito, agradável, colorido, confortável cada vez mais nos dias de hoje, e não era, era no sentido frio, distante, sem pavilhão ...”- A9) e ainda tinham que ser divididos com o 1.º ciclo (“(...) é que a escola não estava preparada para receber tanta gente, e foi num ano em que, entraram bastantes alunos, quer para o curso de primeiro ciclo quer para o curso de educadores de infância, portanto era incomportável. Nós tínhamos aulas em pavilhões pré-fabricados”- A11). Só uma entrevistada menciona que a sua escola de formação inicial era uma escola adequada e com condições que influenciam a formação, quer ao nível da organização, quer do arranjo e da aparência física.

Esta subcategoria realça o esforço que cada formanda fez para ser educadora de infância: ultrapassar o factor distância, o desconforto (“(...) estávamos num género de umas escadas, reuníamo-nos nas escadas, nós tínhamos que andar a pedir salas (...)”- A7) e aprender a partilhar o exíguo espaço (“(...) tínhamos que dividir o espaço com outros cursos”- A2).

Na subcategoria “Perspectivas sobre o pessoal não docente” é evidenciada a postura do pessoal auxiliar e administrativo dentro da escola de formação inicial, porque entendiam as necessidades em termos de trabalhos e de utilização das salas, o que permitia um bom funcionamento da instituição formadora. Para esta postura também contribuiu o facto de terem trabalhado na Escola Normal de Educadoras de Infância de onde traziam conhecimento desta realidade (“(...) A maior parte deles eram ainda da antiga escola e portanto acho que estavam muito dentro das nossas necessidades e isso é bom”- A1).

Esta subcategoria apela para a necessidade de todos, inclusive do pessoal não docente, conhecerem o que é a realidade do curso de educadora de infância.

Os enunciados da subcategoria “Biblioteca” evidenciam a ausência, quer em termos de espaço (“(...) a biblioteca muito fria, muito escura e com poucos livros, tínhamos que os comprar ou trocar com outras colegas (...)”- A7), quer em termos de livros e de trabalhos de investigação relacionados com a educação de infância (“(...) havia muito poucos estudos, ainda hoje isso acontece, relacionados com educadoras de infância, com a educação pré-escolar, portanto nós tínhamos que nos cingir aos trabalhos para o primeiro ciclo ou então ao que há, pronto em termos geral”- A1). Num caso, os livros que eram direccionados com o curso foram trazidos pelos próprios professores que depois os facultavam às alunas (“(...) na altura não havia Internet e realmente era muito, portanto a informação chegava muito atrasada não é, e nós tínhamos realmente, nós tínhamos, ainda me lembro dos nossos livros, muitos dos nossos livros eram fotocopiados, não havia, nem sequer se tinham os livros originais”-A11).

Esta subcategoria evidencia a falta de espaço, de livros e materiais direccionados para a formação de futuras profissionais de educação de infância e ainda a falta de investimento da própria escola de formação inicial (“nessa própria biblioteca da escola, tinha sobretudo livros direccionados para os alunos do primeiro ciclo, os futuros professores do primeiro ciclo”- A11).

Na subcategoria “Cursos ministrados”, os enunciados deixam transparecer a pouca valorização do curso de educadoras de infância (“(...) estávamos lá emprestados, e faziam-nos sentir um bocado disso, os próprios professores que davam as aulas, mais aulas aos alunos do primeiro ciclo, futuros professores do primeiro ciclo faziam-nos sentir isso, nós estávamos lá de empréstimo, estávamos lá a mais, para cortar florzinhas não valia a pena estar lá a ocupar o lugar”- A11), em relação ao curso de formação de professores do 1.º ciclo (“(...) Podíamos ter disciplinas comuns mas as aulas eram separadas, não havia tronco comum”- A3).

Os contextos de formação inicial não estavam sensibilizados para a educação de infância (“(...) A ser leccionado no Magistério Primário, não sabiam o que eram, a maior parte deles não conheciam um Jardim de Infância, não sabiam o que se fazia lá, nem lhes davam importância nenhuma, aliás em oitenta, se em oitenta não davam, nós estamos em dois mil e dois, há colegas do primeiro ciclo que continuam a não dar”- A8) e nas áreas de pedagogia e de sociologia da educação, no início do ano, nunca havia professores (“(...) dos que havia eram os professores do secundário que depois faziam o favor de nos ir dar umas aulas”- A11).

Apesar deste sentimento de “estar por favor”, as futuras educadoras de infância preocuparam-se em demonstrar o que é a educação de infância (“(...) quem éramos, não é, e isso também fortalece, quando temos que traçar esse caminho, o grupo em si, a pessoa em si ainda fica mais fortalecida”- A8), iniciaram desde a sua formação inicial uma “luta” (A8) que permitisse visibilidade e valorização da educação de infância.

Esta subcategoria evidencia o esforço, a luta que as futuras profissionais de educação de infância fizeram para que o seu curso fosse valorizado, porque no seu contexto de formação inicial sentiram-se, muitas vezes, em último plano e em situação de favor em relação aos futuros professores do 1.º ciclo, inclusive também na má aceitação por parte da sociedade civil, o que, segundo uma entrevistada, se tornou um desafio (“(...) daí nós tentamos, eu tentei interagir com as pessoas do meio e tentei criar laços que realmente consegui para que as pessoas não nos tratassem tão mal, porque no início éramos assim um bocadinho mal apelidados”- A5).

2.ª categoria “Currículo”

Na subcategoria “Adaptado à educação de infância” são evidenciados os indicadores relevantes na formação inicial para construção da figura de educadora, como por exemplo: a formação em geral (“(...) eu acho que a escola superior me deu a base, pronto, por assim dizer de, as ferramentas iniciais para eu poder ir subindo, ir construindo o meu saber”- A1); o provocar o espírito crítico, no sentido de ter uma postura onde a opinião de cada uma era o reflexo das observações feitas; uma preparação construída ligada ao espírito crítico (“(...) ter um espírito também de pesquisa, de procurar, investigar para podermos construir algo para não andarmos sempre à procura de receituários”- A2); a abertura sobre o que deve ser a educação de infância (“(...) Eu gostei muito da minha formação de valorizarem a especificidade do J. I., ele é diferente e é na sua diferença que consiste a sua riqueza, é nesta diferença em relação aos outros níveis que está o que ele tem de melhor”-A3); a pluridisciplinariedade onde, por exemplo, uma canção pode desenvolver um conjunto de capacidades na criança; a vontade de aprender (“(...) um curso que me dava esta ligação entre a parte prática e também uma reflexão sobre isso e deu-me uma vontade de ler, de aprender, de me sensibilizar com as expressões”- A3); a liberdade religiosa e política (“Significa que ninguém me

questionou quanto a isso, isso é bom sinal, é sinal que há liberdade, ninguém pôs entraves nem políticos nem religiosos"- A10) e o abrir caminhos onde a partilha de saberes é uma constante que induz à preparação para iniciar uma profissão (“(...) Portanto eles incentivaram-nos sempre muito a lutar por aquilo que queríamos e que acreditávamos”- A11). Uma das entrevistadas acrescenta ainda, que se sentiu bem preparada porque, quando chegou à realidade de trabalho, não sentiu dificuldades quer a nível pedagógico, quer a nível administrativo.

A formação inicial funciona como um pilar / um suporte da estrutura da profissão que desperta nas formandas uma capacidade de observação, de reflexão, de inovação que permitirá uma construção de identidade profissional progressiva e construída na medida em que, perante os novos cenários, as dificuldades, reagem e tentam superá-los, socorrendo-se das bases da formação inicial e também do seu modo de ser (“Este tipo de formação teve implicações na minha personalidade e na minha maneira de ser como educadora. Eu quando digo anteriormente que as educadoras estão presas à sua formação inicial, eu também estou, se calhar sinto-me muito presa à minha formação, ainda não encontrei um tipo de formação alternativa aquela que tive, vou contudo complementarizando-a com outras coisas, às vezes dou comigo a fazer coisas que quando comecei a trabalhar não fazia, isto tem de certo modo a ver com outra habilitação acrescida, com os locais de trabalho”- A3).

Esta subcategoria evidencia, na perspectivas das entrevistadas, uma formação inicial aberta à mudança, à observação, à inovação, à vontade de aprender, ao não desistir perante situações mais complexas, e ao espírito crítico (“(...) a rede pública estava no início e estava toda a gente entusiasmadíssima em começar a trabalhar na rede pública, portanto era a grande novidade e grande aposta”- A11). Evidencia também o uso da metodologia de trabalho de grupo no curso de educadoras de infância (“Noutras escolas de formação, não me estou a reportar concretamente à formação específica, mas mesmo nos outros graus de ensino, ainda não era tão frequente assim”- A10) no sentido de incentivar a partilha e a procura de saberes.

Os enunciados da subcategoria “Desadaptado à educação de infância” salientam os aspectos menos positivos da formação inicial em relação à futura profissão de educadora: a excessiva carga horária em termos teóricos com algumas disciplinas menos interessantes (“(...) era preferível ter havido outro tipo de aulas em que se pudesse articular mais a teoria com a prática. Portanto, partindo das nossas experiências já na prática ali depois passar à teoria”- A10); a insuficiente informação sobre a realidade da rede pública apesar do contexto de formação inicial ser público (“(...) eu durante o curso nunca visitei nenhum a não ser quando comecei a trabalhar como educadora e absolutamente desconhecadora de tudo (...)”- A3); a inexistência de informação a nível administrativo do J. I. (“Penso que a ESE era desconhecadora de como administrativamente

funcionavam os J. I. da rede pública"- A3); a inadequação dos conteúdos curriculares à formação de educadoras de infância, porque eram os mesmos do 1.º (“(...) Não estava muito bem organizado, não estava muito bem pensado e os professores não estavam preparados para exercer”- A2); e a não valorização dos alunos mais reservados, com mais dificuldade de expressão oral (“não prejudicou porque eu depois tornei-me diferente e não foi a escola que me tornou diferente, foi a prática que me tornou diferente e os contextos de trabalho em que eu tenho estado inserida”- A6), que, muitas vezes, provocam sentimentos de mal estar e de baixa auto-estima.

Esta subcategoria apela a uma reflexão sobre as lacunas da formação inicial, entre as quais, a falta de articulação teoria-prática, a excessiva carga horária da parte teórica, a falta de informação e conhecimento da realidade da rede pública, a falta de informação em termos administrativos e, ainda, a não aceitação da diferença das alunas quando, neste contexto, se preconiza e valoriza a diferença das crianças no seio do grupo.

3.ª categoria “Professores da formação inicial”

Na subcategoria “Perspectivas positivas” são evidenciados os aspectos essenciais que influenciam as alunas na construção da sua formação. Eles assentam numa vertente de abertura, onde o diálogo, o saber transmitir, a compreensão, o valor atribuído à liberdade (“(...) mesmo no aspecto político porque também naquela altura havia alguns professores que eram marcadamente, notavam-se a tendência política deles, valorizavam muito as questões da liberdade”- A2) e à criatividade (“(...) é importante as pessoas serem criativas, seja em que profissão for, mas sobretudo na educação de infância”- A2) estão presentes, assim como a capacidade de perceber a individualidade de cada aluna, no sentido de se aceitarem as diferenças, nomeadamente as ideológicas (“(...) lembro-me de uma professora me dizer assim: uma educadora que valorize por ex. que as crianças ouçam o que ela diz, vai organizar a sala de forma que os espaços sejam abertos para o som circular; por ex. uma educadora que valoriza ou seja marxista vai valorizar o trabalho de grupo, mas uma que não seja vai valorizar mais o trabalho individual (...)” – A3). São evidenciados os aspectos positivos mais marcantes na formação inicial de cada entrevistada, onde se salienta a formação profissional mas também a formação pessoal de cada professor (“(...) A tua forma de estar, a tua formação pessoal passa não é, e havia lá pessoas com uma formação pessoal excelente, que nos passaram tudo de bom, bom para nós”- A8). As professoras de Técnicas Pedagógicas são muito referidas pela liberdade dada, pela diversidade de experiências oferecidas e pela criatividade (“só me lembro das de Técnicas que eram inovadoras, a sua formação de base era educadoras de infância, e lembro-me dos slides que nos ponham a fazer e era tudo novidade, criatividade enorme”- A9), porque tinham conhecimento e vivências do J. I., enquanto que os outros professores não tinham. Mas também estes se empenharam em descobrir o que era a educação de infância (“ele dava-nos o

princípio de uma história e nós tínhamos que fazer o fim, ele tinha criatividade nas coisas, adaptava-as ... a imagem dele era de um avô encantador e foi a sua imagem que nos seduziu e despertou para a literatura infantil”- A9).

Esta subcategoria evidencia as qualidades de ser professor num contexto de formação inicial, não como detentor de saber, mas como incentivador para a partilha de saberes e para a descoberta de novos saberes, como por exemplo o que é a educação de infância, que foi uma descoberta mútua (“(...) eles estavam um bocado a descobrir o que era a educação de infância que também a novidade era tanto para eles, como para nós (...)”- A11). As professoras de Técnicas Pedagógicas, como na sua formação de base eram educadoras de infância, tiveram um papel mais activo sobre o que era a vida no J. I., proporcionando assim uma formação mais direccionada para a especificidade de ser futura educadora de infância.

A subcategoria “Perspectivas negativas” refere-se aos professores do contexto de formação inicial que menos contribuíram para a construção do projecto profissional das alunas: por darem aulas demasiado expositivas; por não conhecerem a realidade de um J. I. (“(...) isso chocava-nos, porque nós questionávamos como era possível termos professores que não sabiam, nunca tinham estado num Jardim de Infância, isso acho que não é coerente”- A1); por não valorizarem o sentido crítico (“(...) ninguém é perfeito, mas se calhar às vezes a critica, a forma de como as pessoas dizem as coisas na boa não é, e acho que houve situações em que me senti magoada e que apetecia-me o que é que estou aqui a fazer, vou ser uma péssima educadora, não estou aqui a fazer nada”- A6); por usarem pedagogias pouco motivadoras (“as aulas serem um pouco monótonas, não incentivarem, pronto o aluno a dedicar-se àquela disciplina”- A7), porque a sua formação pessoal era má no sentido de não respeitarem as alunas (“(...) havia uns sacanitas como há em todo o lado, não é, e havia lá professores que se pispavam com as alunas (...)”- A8); pela pouca experiência a nível de ensino superior (“eram professores que vinham do ensino secundário, pronto, tinham algumas dificuldades, não é, e andavam a melhorar a formação deles”- A4) e sobretudo de educação de infância.

Esta subcategoria evidencia as qualidades menos positivas dos professores que eram devedores de conhecimentos, que, muitas vezes, não se adequavam com a formação das futuras educadoras de infância (“(...) não percebia rigorosamente nada de formação de professores nem de formação inicial, estava ali a fazer um frete e acho que isto é muito grave quando se trata de formar educadoras que vão formar seres humanos. Penso que a ESE quando escolhe os formadores devia ter a preocupação da especificidade do pré-escolar, nós tínhamos professores que desvalorizavam a educação da infância. Davam aulas aos outros cursos e depois completavam o horário com umas aulitas ao curso de educadoras” – A3). Também é realçado o facto de o Magistério Primário formar futuros

professores do 1.º ciclo e, de repente, ter tido a seu cargo, quase como uma transição automática, a formação de futuras educadoras de infância (“(...) eu compreendo que estavam lá para formar basicamente professores e de repente se viram obrigados a formar educadores, depois lá está o passado deles e as pedagogias que eles aprenderam não podia ser muito diferente (...)” – A2), (“(...) de ser uma escola de formação de professores do primeiro ciclo não estava vocacionado para a educação de infância, e os professores sentiam-se, sendo essa insegurança, e transmitiram-nos um bocado essa insegurança (...)” – A11).

Os enunciados da subcategoria “Relação entre professores, entre professores e alunos e entre alunos” dividem-se em três tipos de relação: a primeira entre professores; a segunda entre professores e alunos e a terceira entre alunos. Na primeira relação, são evidentes os conflitos, as divergências de posturas (“seria positiva se eles não se maltratassem uns aos outros ou não se desautorizassem uns aos outros”- A2) e a hierarquia existente que considera a educação de infância como uma coisa menor: mesmo os professores que davam aulas aos outros cursos e não davam ao curso de educadoras de infância, sentiam que a formação de base desses outros cursos era superior (“(...) as orientadoras da prática pedagógica, que depois fizeram as licenciaturas, os “deses”, mas eram todas educadoras e eles não, na generalidade eram doutores e notava-se assim ... não era visível mas era uma coisa oculta, mas que se notava umas certas faíscas, não é? E depois daquilo, nas questões da avaliação, aí eram mais notórias as faíscas entre eles porque não valorizavam o que devia ser valorizado, depois as notas, as médias ...”- A3). No grupo de professores comuns a ambos os cursos existia uma certa disputa e competição (“(...) tínhamos os que eram comuns, e eu acho que eles faziam muito, faziam sentir, faziam-nos sentir essa diferença” – A11).

A segunda relação tem duas vertentes, uma mais positiva e outra mais negativa. A mais positiva evidencia uma relação entre professores e alunos no sentido de existir compreensão, interesse, aceitação da realidade de cada aluna com a sua bagagem cultural, empatia (“de a pessoa se sentir à vontade com o professor ou a professora, porque a pessoa era compreensiva, tinha preocupação em relação a se a pessoa estava bem, proporcionavam-nos pronto material se precisávamos para além daquele que era dado na aula, pronto nos intervalos nos corredores conversavam tinha uma boa ligação”- A7) e companheirismo (“(...) tive outros professores que nós, as conversas, a cumplicidade na aula, não é, era óptimo”- A8). A vertente mais negativa evidencia o distanciamento, com uma postura de superioridade, (“o facto de serem pessoas mais velhas, talvez, por isso tinham gerações diferentes, personalidades diferentes também”- A7), a pouca liberdade (“(...) A maioria dos professores tiravam-nos a liberdade que os outros nos davam”- A9) que desprotegia as alunas que se sentiam sem apoio, sem motivação e com pouca autoconfiança.

A relação entre alunas evidencia, por um lado, a camaradagem, a união, a amizade que existia entre colegas da turma e principalmente entre os grupos de trabalho (“(...) lembro-me da camaradagem entre as colegas e das amigas que ainda tenho hoje, que são do tempo do curso, portanto é porque realmente essa camaradagem é de facto positiva, ficou no tempo”- A9) e, por outro, um certo espírito de competição notado no diálogo e na participação nas aulas, da parte de alguns alunos que chamavam mais a atenção dos professores do que os mais reservados (“(...) eu também tinha medo de participar e de não dizer nada de jeito e então reservava-me, mas como eu também havia outras colegas que se calhar sentiram também isso”- A6).

Esta subcategoria chama a atenção para a importância de um bom relacionamento entre professores, professores e alunos e entre alunos cuja implicação intervém no percurso educativo e no seu sucesso. As relações interpessoais parecem ser cruciais no desenvolvimento do processo de formação pessoal e académica.

4.ª categoria “Estágios”

A subcategoria “Locais de realização” salienta a discrepância, a nível da filosofia subjacente, entre o contexto de formação inicial público, os locais de estágio em instituições privadas de solidariedade social e os contextos de trabalho na rede pública. Uma das entrevistadas questiona o porquê desta situação: contexto de formação público e local de estágio privado “(...) não sei se a rede pública não aceita estagiárias ou se a escola não quer promover a rede pública” (A3). Esta entrevistada acrescenta que, para as instituições privadas, as estagiárias são mão de obra gratuita, apesar de considerar que existe um certo rigor na selecção das mesmas (“(...) lembro-me de ter feito estágio numa instituição onde a qualidade dos profissionais era muito boa, talvez porque estavam sempre ligados à ESE que lhes imprimia outra dinâmica”- A3). Outra das entrevistadas salienta a sorte que teve de poder estagiar na rede pública, mas salienta também as dificuldades que outras colegas, que não tiveram a mesma sorte, sentem quando desenvolvem o trabalho na rede pública.

Esta subcategoria apela a uma reflexão sobre os locais de estágio, as filosofias subjacentes do contexto de formação inicial e os futuros contextos de trabalho, de forma a permitir um conhecimento das realidades em causa que contribua para uma formação profissional coerente.

Na subcategoria “Diversidade de experiências” é evidenciada a pouca prática, a falta de articulação com a teoria, a in experiência das educadoras cooperantes (“(...) ainda não estavam tão abertas, tão disponíveis para esse tipo de trabalho”- A4) e o facto de o contexto de

formação inicial ter alertado para os possíveis contextos de trabalho: ser na cidade ou numa aldeia e qual a imagem da profissão (“(...) tomar conta de meninos, é essa a imagem que se tinha a uns anos atrás e acho que agora está um bocado diferente, eu espero que esteja para bem da nossa classe profissional”- A6).

Nesta subcategoria é realçada a importância de conhecer as diferenças dos futuros contextos de trabalho e a necessidade de o contexto de formação inicial reconhecer a existência de um período de parte prática mais alargado e articulado com a teoria (“(...) eu vejo agora no currículo que está actualmente na mesma Universidade, que eles já têm mais prática, portanto, já tentam ligar mais a prática com a teoria”- A4).

Os enunciados da subcategoria “Papel dos orientadores sobre as entrevistadas” evidenciam duas perspectivas, uma de tonalidade mais positiva, outra de tonalidade mais negativa, ambas com impacto na formação das futuras profissionais de educação de infância. A perspectiva de tonalidade mais positiva referencia o apoio, a formação (“(...) fazer de outra maneira, isso de subverter as coisas também foi lá que eu aprendi, a subverter a ordem lógica de alguns jogos e algumas coisas e como isso potencializa o desenvolvimento e influenciou a minha maneira de ser”- A3), a capacidade de ouvir e de despertar o sentido crítico (“(...) eu aprendi a saber questionar as coisas (...)”- A6), a dinâmica de grupo (“(...) minha professora de prática pedagógica, mas foi mais do que isso, foi uma autêntica formadora, no aspecto, em todos os aspectos que é uma formadora na essência da palavra. E o nosso grupo era fantástico, o nosso grupo de, aliás, eu continuo com o núcleo desta formação”- A8) e o deixar experimentar (“(...) para mim era conceito de liberdade fabuloso, o poder experimentar ... porque o conhecimento constrói-se, não se adquire sentado numa cadeira, em cada dia, em cada momento” – A9). Todas estas dimensões positivas foram vividas nas práticas realizadas no âmbito do estágio, orientado pelas professoras de prática pedagógica (“(...) para mim as práticas eram fascinantes e obrigavam-me a desenrascar e a descobrir sozinha”- A9; “as práticas que foram criadas lá com a T., a T. inventava lá umas coisas para nós fazermos em cima da hora, eu sei trabalhar em cima do joelho graças a ela”- A8). Aqui é evidenciado o papel relevante das orientadoras de estágio no futuro percurso profissional, enquanto fonte de um sentimento de liberdade que facilita a acção das formandas.

A perspectiva de tonalidade mais negativa dá-nos uma visão de abandono das alunas nos locais de estágio (“(...) orientadora vinha de tempos a tempos, mas de muito longe em muito longe”- A1), de discriminação (“(...) era discriminada porque havia outras alunas que estavam na mesma escola que eu, no mesmo centro de estágio, então esses sim eram louvados e eram os melhores e mais não sei o quê, eu senti-me nesse último ano senti-me mesmo mal”- A6) e de falta de ligação entre a teoria e a realidade que se iria encontrar no mundo de trabalho (“(...) a dificuldade efectivamente o que isso

mexia com a pessoa, a insegurança que existia dos primeiros anos de trabalho fazia-nos sentir realmente que havia ali uma falta de ligação com a realidade"- A7). Nesta perspectiva, nota-se um sentimento mais angustiante, que marcou, pela negativa, as formandas e o início da sua actividade profissional.

Esta subcategoria evidencia o papel positivo das orientadoras de estágio em relação às entrevistadas e a forma como contribuiu, em cada uma, para perspectivar o início da profissão com mais à vontade e convicção ou com mais receio e medo, em virtude das situações vividas nas práticas como estagiárias.

5.ª categoria "A escolha da profissão"

Nesta categoria é evidenciada a forma como se optou pela profissão, para a qual se pensava que era "só tomar conta de meninos" (A6). Só no contexto de formação inicial é que foi despertado o interesse e a curiosidade pela educação de infância ("As expectativas que nós tínhamos em relação ao curso eram diferentes (...) "- A6).

Sector privado

1.ª categoria "Estrutura da escola de formação inicial"

Na subcategoria "Perspectivas sobre as instalações" são evidenciadas as características físicas ("(...) as instalações eram muito precárias (...) "- B2), ("(...) a mim marcou mais foi esse espaço do jardim que era uma maravilha"- B4)) e as características que definem a filosofia da escola, como o ser antiquada, no sentido de não querer aceitar alunas casadas pelo civil ("(...) veio lá a directora, com um ar de imponente, a perguntar: quem é a senhora que não é casada pela igreja? (como se fosse um crime) (...) "- B2), e pelas regras rígidas ("(...) próprias do tipo de escola que é (...) " e " (...) porque era uma escola de cariz religioso, portanto já à partida, com conotação diferente"- B3).

Esta subcategoria evidencia os espaços exíguos que dificultavam o decorrer das aulas e as regras rígidas que são condição para a entrada ("(...) Quem ia para lá já sabia, não é? Não é uma faculdade pública que tem aquelas liberdades todas, acho isso bem, pronto, um certo rigor"- B3).

A subcategoria "Perspectivas sobre o pessoal não docente" realça a postura de certos funcionários em relação ao modo como as alunas vestiam ("(...) tive alguns que marcaram, lá está aquilo que eu disse chamar de atenção a mim ou outras colegas da maneira como estávamos vestidas (...) "- B4), ultrapassando os limites da sua acção.

Os enunciados da subcategoria “Biblioteca” evidenciam, a falta de livros direccionados para o curso em si (“(...) para uma escola daquelas com tão boa fama, não é, que deveria de investir mais em livros”- B10), mas também a existência de livros direccionados para as crianças. Referem-se também ficheiros de prendas, de lengalengas, de histórias, de canções, de slides (“(...) era rica nisso, por acaso eu achava isso, também nos facilitava porque nós no início tínhamos pouca coisa, não é, pouca recolha de coisas”- B7). Todos os trabalhos realizados no âmbito das disciplinas ou do estágio ficavam na biblioteca para consulta (“(...) trabalhos de alunas que ao longo da sua formação tiveram que fazer trabalhos para as disciplinas, portanto esses trabalhos estavam, não eram para nós (...)”- B10).

Esta subcategoria evidencia a falta de livros para consulta e a diversidade de ficheiros e de trabalhos realizados pelas alunas que eram uma mais valia para quem estava a iniciar o curso.

Na subcategoria “Cursos ministrados”, verifica-se que as escolas de formação inicial privadas só formavam educadoras de infância, não existiam outros cursos.

2.ª categoria “Currículo”

A subcategoria “Adaptado à educação de infância” demonstra a exigência (“A escola era muito exigente em termos de acompanhamento, acompanhava-nos e exigia muito, eu acho isso foi fundamental no meu percurso profissional (...)”- B5) do contexto de formação, assim como o acompanhamento teórico-prático, a formação religiosa (“(...) não aprendam muito bem os passos todos e as passagens todas, é importante só o facto daquele momento de estar no silêncio e estar a pensar, por acaso acho que foi daquelas coisas que me preencheu bastante e gosto imenso de dar”- B7) e os valores humanistas e cristãos (“A escola de educadoras católicas é uma escola, em que as educadoras tinham uma exigência para entrarem, uma formação católica de base”- B8). Alguns eram exigidos na admissão (“Que fossem baptizados, um atestado de validade de estado cristão do pároco, um acompanhamento, era necessário saber a Avé Maria, o Pai Nosso (...)”- B8) e faziam parte do currículo (“(...) elas obrigavam na altura da minha formação, obrigavam mesmo a crianças de dois anos a mostrar esse tipo de imagens, a dizer que foi pregado na cruz e que deitou sangue e a coroa de espinhos e não sei o quê, eu sempre achei, sempre fui um bocado contra isso (...)”- B10). O contexto de formação inicial aparece ainda como fonte de formação íntegra, no sentido de abrir caminhos, de dar um leque variado e real do que era a profissão a fim de proporcionar às alunas a possibilidade de testarem a sua vocação (“(...) escola ajudou-me a ter consciência de eu mesma ser esta a minha grande vocação e se era isto que eu queria fazer na vida”- B11). Como os contextos de formação inicial

privados são de cariz católico, no seu currículo, para além de psicologia e pedagogia, entre outras disciplinas, constam disciplinas de formação cristã e de história da igreja; no estágio, têm o “cantinho de Jesus” (“Tínhamos, tanto é que nós damos formação cristã às crianças, todas as salas têm cantinho de Jesus, mas pode ver é um cantinho onde se vai trabalhando o ano litúrgico com coisas bonitas, Deus criou as coisas bonitas, Jesus, Maria percebe, Jesus, há um trabalho do ano cristão que é trabalhado nas salas, o ano todo as crianças trabalham no cantinho de Jesus”- B8).

Esta subcategoria evidencia a importância atribuída à formação inicial como uma formação íntegra, onde os valores humano-cristãos estão presentes e são vistos como marcantes dos percursos profissionais (“(...) poderemos mais tarde ajudar os pequeninos que nos são entregues não é, a darmos também a eles uma formação íntegra com todas as vertentes que é necessário, que são necessárias”- B11); (“(...) Não é que eu seja contra a formação cristã, mas havia situações e havia parábolas que nós tínhamos que trabalhar com as crianças que eu achava um absurdo, por exemplo uma das coisas que eu nunca, nunca falei desde que acabei o curso foi a forma como Jesus morreu na cruz pregado”- B10) e da formação da personalidade (“(...) Todos os conteúdos foram muito importantes e ainda hoje os utilizo e acho que uma boa planificação daquilo que se faz na prática tem que ter uma boa fundamentação teórica, para sabermos porque é que estamos a fazer”- B6).

Os enunciados da subcategoria “Desadaptado à educação de infância” realçam o desfasamento entre a teoria e a prática (“A parte teórica foi bem acompanhada, pronto, mas a teoria não tem nada a ver com a prática”- B3), a excessiva carga horária, a inadequação das disciplinas ao curso¹⁵, a falta de apoio na realização dos estágios, o fanatismo religioso (“(...) penso que começou a desgastar um bocado a imagem da escola e agora não sei como é que ela está, mas nessa altura”- B5), visível numa exploração demasiado profunda (“(...) o chocante era a formação cristã que tínhamos que dar os anos antes de Cristo, os pergaminhos como eram escritos ... essas coisas que não nos diziam nada”- B6) e na vigilância do corpo (“(...) fui chamada uma vez a atenção, por uns calções que eu levei lá, só fui lá ver umas notas e fui chamada à atenção sobre isso”- B4) e do comportamento das alunas (“Sim em 1994. Aliás uma colega foi convidada a sair porque namorava e engravidou e foi convidada a sair pela Directora, porque naquela escola não podia permitir que uma pessoa que não era casada a frequentasse (...)”- B6). Ainda uma referência para o pouco rigor da avaliação, principalmente nos estágios, onde avaliação era mais subjectiva. Aí não havia avaliação contínua e a avaliação final era parcial.

Esta subcategoria realça os aspectos que menos positivos da formação das alunas futuras educadoras de infância. Sendo os contextos de formação inicial de cariz católico, havia um certo exagero nesta dimensão, que nos tempos de hoje ameaça a imagem das

¹⁵ Matemática, sociologia, história da igreja, trabalhos manuais, movimento e drama (“Que nós vemos que no futuro davam muito pouco fruto ou quase nenhum” - B9).

próprias escolas. Certas entrevistadas consideram perda de tempo, por exemplo, a disciplina de história da igreja, enquanto que valorizam os valores humano-cristãos. E afirmam que, actualmente, como profissionais, trabalham com as crianças esses valores no “cantinho de Jesus”, na instituição onde estão inseridas.

3.ª categoria “Professores da formação inicial”

A subcategoria “Perspectivas positivas” realça as qualidades dos professores do contexto de formação inicial: exigentes (“a exigência também nos ensina a sermos exigentes connosco (...)”- B1); solidários, no sentido de não darem só matéria e de terem uma relação de proximidade com os alunos; empenhados e apoiantes (“(...) facilitavam os apontamentos, facilitavam livros, trabalhávamos em grupo, orientavam-nos nos trabalhos de grupo, se pedíssemos ajuda eles eram prestáveis”- B3); dedicados (“(...) eles gostavam do que estavam a fazer, que davam de tudo, eram óptimos”- B4); sabedores e profundos na transmissão dos conhecimentos (“(...) explicou-nos o porquê de estar com essa matéria de 12ºano, porque no fundo se nós virmos tudo à nossa volta é matemática e é preciso percebe-la para tentarmos transmiti-la às diferentes idades, acho que foi muito bom”- B9). É, ainda, referido o acompanhamento a nível teórico e a nível prático de forma a construir nas alunas as bases da profissão de educadora de infância, e a disponibilidade, no sentido da ajuda e da colaboração.

Esta subcategoria evidencia as qualidades de ser professor num contexto de formação inicial no sentido de ser um elo de incentivo na procura de conhecimentos e sua articulação com a prática, de forma a permitir uma formação das futuras profissionais de educação de infância, não só alicerçada na vocação, mas também na aquisição de saberes (“(...) bases para aquilo que eu sei da profissão, ensinaram-nos a ser educadoras, uma parte já está connosco, já nasce connosco, mas há muitas arestas a limar e coisas que temos que aprender que não sabemos (...)”- B11).

Os enunciados da subcategoria “Perspectivas negativas” evidenciam as qualidades dos professores que menos contribuíram para a formação das alunas devido a: serem maçadores e pouco explícitos (“(...) aquilo era de bradar aos céus porque realmente nós chegávamos ao fim e dali espremendo, espremendo não saía nada que nós podessemos contar aos nossos meninos coitados ou adormeciam ou fugiam de nós”- B11); utilizarem regras antigas (“(...) havia professores que tinham umas regras que um pouco antiquadas tipo bater toc toc toc meninas (...)”- B2); terem falta de formação, ou porque eram novos e não tinham à vontade ou porque eram de mais idade e já davam as aulas mecanicamente; possuírem um autoritarismo evidente, no sentido de marcar a sua presença e a distância entre professor – aluno. A indisponibilidade verificava-se nos

professores que iam só dar duas horas de aulas, como um *part-time*, com pouco interesse (“(...) a gente passava as aulas a fazer apontamentos daquilo que ele estava a despejar, nem tínhamos tempo sequer de fazer perguntas, ou quando fazíamos as respostas muitas vezes não eram dadas” - B10).

Esta subcategoria aponta as qualidades menos positivas na atitude de ser professor num contexto de formação inicial onde estão em formação futuras educadoras de infância que vão trabalhar com crianças, desde a creche aos 5/6 anos de idade, uma faixa etária com características, interesses e necessidades muito específicas. Daí a importância das bases de formação inicial e da formação ao longo da vida que contribuem para melhorar o desenvolvimento da criança e também das formandas, enquanto pessoas e futuras profissionais de educação de infância. Estas posturas mais negativas dos professores, segundo as entrevistadas, reflectem-se no percurso das futuras profissionais “(...) Falhas que eu hoje, em termos práticos, sinto isso. É uma área que eu tento sempre ler coisas e estudar para ver se me encontro” - B6).

A subcategoria “Relação entre professores, entre professores e alunas e entre alunas” divide-se em dois tipos de relação: relação professor-alunas e relação entre alunas¹⁶. A relação professor-alunas subdivide-se em duas vertentes: uma de tonalidade positiva e outra de tonalidade negativa. A vertente de tonalidade positiva evidencia uma relação assente na compreensão, na proximidade, na interacção (“haver a tal cooperação acho que nós para alguns professores fomos uma equipa, formamos uma equipa de trabalho, acho que chegamos a uma certa altura que não conseguimos diferenciar, distinguir, quem era o professor e quem era o aluno, está a cima de tudo o respeito e a educação” - B9) e na amizade – no sentido de não se ensinar apenas, mas também de ouvir as angústias, de apoiar nos momentos mais vulneráveis, como por exemplo, quando se pensa que não se consegue chegar ao fim do curso e ultrapassar as quatro paredes da sala (“havia professores que, por exemplo, nos intervalos eram capazes de estar a tomar um café connosco (...)” - B10).

A vertente de tonalidade mais negativa evidencia a distância e a arrogância (pelo facto de serem os detentores do saber) (“(...) se calhar davam aulas noutras faculdades em que os alunos tinham números e não tinham nomes, nós não compreendíamos bem (...)” - B4) e os caprichos dos professores e, ainda, o facto de serem pouco tolerantes em relação a algumas atitudes mais extravagantes das alunas, quer na sua maneira de ser, quer na de se vestir (“(...) Os professores não tinham que interferir nesse aspecto que é de facto, é que acabaram por interferir por uma maneira ou outra” - B1).

¹⁶ Os enunciados desta subcategoria não mencionam a relação entre professores, conforme é mencionado nos contextos de formação inicial público, o que pode justificar-se pelo facto de, nos contextos de formação inicial privados, só ser ministrado o curso de educadoras de infância.

A relação entre alunas prima pela camaradagem (“(...) entre colegas éramos muito amigas umas das outras”- B2), pelo espírito de equipa (“(...) Éramos unidas e conseguimos transformar muitas coisas na escola”- B4) e pela interacção, onde se partilhavam ideias e dúvidas, se questionavam as práticas e se comparavam as diferentes vivências.

Esta subcategoria evidencia a importância de um bom relacionamento entre professores e alunas e entre alunas na construção da sua formação, que serve de suporte de trabalho e de suporte emocional, permitindo um enriquecimento a nível pessoal e profissional. Este bem estar e o sentimento de segurança possibilitam iniciar a profissão com à vontade, com o desejo de conhecer outras realidades e com a capacidade de transmitir à criança essa segurança.

4.ª categoria “Estágios”

Na subcategoria “Locais de realização” os enunciados caracterizam os contextos onde são realizados os estágios. Estes foram sempre realizados em instituições privadas, próximas, sempre que possível, da área de residência das alunas (“elas se situavam mais ou menos pelas zonas de que as pessoas eram, onde estavam a morar, pela área de residência, se não eram de cá, se estavam cá a viver, procuravam fazer isso (...)”- B3), proporcionando contactos com outras realidades (“porque estagiarmos em várias realidades, em C., V. ... havia infantários com menos crianças, com outro tipo de práticas. Eu estagiei no colégio, que era completamente diferente, eu acho que esse contacto com várias realidades é muito rico”- B6).

A subcategoria “Diversidade de experiências” evidencia a importância de experiências em contexto de trabalho (“(...) acho que deu-me bagagem, digamos assim, para me formar não é, para ter outras qualidade que de certo não tinha”- B5) e a interacção com outras colegas em formação, onde o acesso, na prática de estágio, a diferentes idades e a diferentes instituições contribuiu para um enriquecimento (“(...) fomos desabrochando, acho que foi muito importante isso, estágios muito importante, o relacionamento com as crianças, o relacionamento com os adultos, só o estar presente na sala de exercícios não diz nada mas o ver, o sentir, acho que foi muito bom”- B9); evidencia também a falta de formação para exercer em creche e ATL (“(...) gostávamos de ter estágios em Jardins de Infância diferentes, que também precisávamos de conhecer as creches e ATL. Eu quando saí nunca tinha estagiado em ATL e foi para onde fui trabalhar”- B6) como lacuna da própria instituição formadora (“(...) acho que foi o pior da escola (...)”- B3).

Esta subcategoria apela essencialmente à necessidade de as instituições formadoras contemplarem, nos estágios, as valências de creche e de ATL, numa perspectiva mais adequada ao mundo de trabalho (“É de alguma irresponsabilidade da própria escola, isso é fazer o que

já está instituído, não tentar mudar. É alguma irresponsabilidade porque já havia alguns feedbacks de anos anteriores em que as coisas não estavam a funcionar bem e continuava-se a praticar as mesmas coisas (...)”- B6), porque o estágio funciona como um marco no início da profissão e a sua imagem pode facilitar ou dificultar o percurso profissional. Dele decorre, muitas vezes, uma identidade profissional assente na angústia (“(...) no trabalho, se calhar, entre propostas de emprego, agora já nem tanto mas na altura, surgiram muitas para ATL e é assustador, são idades complicadas e assusta qualquer um”- B5).

Na subcategoria “Papel dos orientadores sobre as entrevistadas” são salientes duas posições. Uma posição onde o papel dos orientadores é de apoio (o saber formar e não instruir) (“(...) o facto de serem educadoras a orientar-nos o curso, a orientar-nos a turma, ser uma educadora a orientar cada turma foi importante porque elas estavam formadas nessa área, não é, e portanto sabiam orientar-nos e formar-nos nessa mesma área”- B5), de testemunho e de incentivo; neste caso, os orientadores estão presentes e percebem as dificuldades sentidas pelas estagiárias. Na outra posição, o papel dos orientadores é negativo e vai desde o carácter religioso levado ao extremo (“a freira que nos dava formação cristã também fazia parte do júri de avaliação do relatório de estágio”- B6), até ao elitismo na distribuição de situações de estágio, que não era igual para todas (“(...) havia aquelas mais escolhidas, aquelas alunas que sobressaíam mais e que por graxa ou não sei”- B7). Outros aspectos negativos referidos são: a falta de incentivo e de rigor nos critérios de avaliação do estágio; a falta de apoio (“(...) a maior aprendizagem que eu tive foi quando fiz o estágio final, que fiz, que acabei por fazer sozinha e quase sem apoio”- B10) e a prepotência das orientadoras, no sentido das alunas ficarem em pânico aquando das visitas delas aos locais de estágio.

Esta subcategoria evidencia o papel das orientadoras e o seu contributo na construção da formação das alunas. Umas atribuem-lhes qualidades com uma conotação valorativa de testemunho / modelo de educadora de infância, outras atribuem-lhes uma conotação menos positiva, com dimensões tais como: a falta de apoio e de incentivo e a prepotência (“(...) lembro-me que ficava vermelha, o meu coração batia, eu tremia toda, porque sabia que aqueles olhos iam ficar ali fixos em mim, e ia estar alguém a olhar para mim e a escrever tudo aquilo que eu estava a dizer(...)”; “(...) não eram correctas na forma como nos transmitiam as coisas, eram um bocado, a gente sentia-se um bocado, um bocado mal, porque, aquilo que eu sentia é que ela é superior e eu aqui não sou nada, tenho que cumprir ordens e isso aí metiam-se um bocado de pavor, por aquilo que eu conversava com as minhas colegas elas sentiam exactamente a mesma coisa”- B10).

5.^a categoria “A escolha da profissão”

Esta categoria caracteriza a vocação para a profissão (“(...) foi a primeira opção, não procurei mais escolas e realmente tive sorte, ou não sei, também me esforcei por isso, para eu ter entrado”- B1), e evidencia, o facto de se entrar na escola de formação inicial e iniciar um estágio, que funcionou como um teste à sua vocação (“muitas colegas minhas constataram que a profissão não se adaptava nada a elas, e então, ainda foram a tempo de ir para outros cursos, como também aquelas que como eu fizeram e adoraram, e parecia que até já sabiam fazer coisas, quando nem formação teórica tiveram”- B2).

Síntese comparativa

Os contextos de formação inicial públicos e privados, na perspectiva das suas formandas, parecem evidenciar algumas semelhanças e algumas diferenças. As semelhanças parecem existir ao nível das instalações que eram deficitárias, com espaços exíguos e com uma biblioteca vazia de livros direccionados para a educação de infância; ao nível da formação inicial, consideram-na como um suporte de trabalho, como um pilar da futura profissão, onde são valorizados os trabalhos de grupo que possibilitam a partilha de ideias, de dúvidas e de saberes; ao nível dos professores da formação inicial, a sua maioria teve um papel incentivador e promotor de novos saberes; outro aspecto comum é a importância atribuída ao bom relacionamento entre professores e alunos e a sua implicação no processo de formação académica e pessoal.

Relativamente aos aspectos que parecem salientar diferenças entre os contextos de formação inicial públicos e privados, os mais relevantes são relativos à estrutura da própria instituição formadora. Os contextos públicos parecem ser mais abertos em termos ideológicos enquanto que os contextos privados parecem reger-se por regras mais rígidas e talvez um pouco antiquadas; desde a selecção na admissão até ao final do curso, assentam em pressupostos de carácter religioso. A nível de conteúdos curriculares, nos contextos públicos, a formação inicial preconiza a inovação, a mudança, o espírito crítico, a observação, enquanto que a dos privados faz exigências principalmente a nível da formação religiosa, onde os valores humano-cristãos contribuem para uma formação íntegra.

Os professores dos contextos públicos de formação inicial transmitiram uma postura de descoberta do que era a educação de infância, questão importante dado que o curso era recente nesses contextos formadores. Os professores dos contextos de formação

inicial privados não tiveram essa preocupação, porque a instituição só formava educadoras de infância.

Ao nível de realização de estágios parece existir um paradoxo em virtude de os contextos de formação inicial públicos realizarem os estágios em instituições privadas, o que indicia ausência de coerência entre a filosofia subjacente de uma escola pública e os locais de estágio privados. Nos contextos de formação inicial privados os estágios são realizados em instituições privadas de carácter religioso, de acordo com os princípios orientadores das escolas, onde existe um “cantinho de Jesus” e é trabalhado o “ano litúrgico”. Ainda a nível dos estágios, as entrevistadas do sector privado consideraram uma falha grave a ausência de formação em creches e ATL provocadora de desfasamento com o mercado de trabalho. As entrevistadas do sector público não manifestaram essa lacuna, dado na rede pública apenas funcionar o J. I.. Contudo, as entrevistadas defendem a existência de uma diversidade de experiências nos locais de estágio, independentemente da escola de formação ser pública ou privada. Aí, as alunas futuras educadoras de infância teriam oportunidade, durante a sua formação, de conhecer as realidades na rede pública e na rede privada, o que permitiria superar as dificuldades encontradas nos locais de trabalho públicos e privados com menos sofrimento e com mais conhecimento de causa.

Outro aspecto diferenciador diz respeito aos cursos ministrados nos contextos de formação inicial: nos públicos, são ministrados outros cursos, sendo o curso de educadores de infância o mais recente, o que parece pôr em destaque a insensibilidade do sistema educativo à implementação deste curso, esquecendo-se da especificidade da educação de infância. Os contextos de formação inicial aceitam formar estas profissionais, sem estrutura física adequada e sem professores sensibilizados ou qualificados em educação de infância (à excepção das professoras de Técnicas Pedagógicas). Este facto implicou um esforço, uma luta, um desafio, desde o início, das alunas, para darem visibilidade ao curso e se afirmarem enquanto futuro grupo profissional. Pareceria que a construção da identidade profissional assentaria, assim, em alicerces movediços, pouco incentivadores. No entanto, aparentemente, verifica-se o contrário. Parece que esta identidade assenta em fortes consciências profissionais, sendo a identidade construída com um esforço significativo. Nos contextos de formação inicial privados, esta situação não existiu porque a sua história, a nível de formação, já tem um passado, que foi construído na necessidade de dar respostas à educação de infância dos mais desfavorecidos e também porque estes contextos se dedicam só à formação inicial de educadoras de infância.

3.5 - Descrição científica: “conceitos” “contextos de trabalho”

3.5. 1 – “Conceito” “1.º contexto de trabalho”: descrição e comparação

Sector público

No quadro XXXVI apresenta-se o sistema de categorias relativo ao “conceito” “1.º contexto de trabalho” do sector público.

Quadro XXXVI - Sistema Categorical – “1.º contexto de trabalho” no sector público

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1.ª IMPACTO INICIAL Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem ao contacto com novas realidades, novas tradições e também às dificuldades encontradas na prática.	a) EXPERIÊNCIAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados de tonalidade positiva, que se referem ao trabalho com as crianças e com a comunidade. b) DESILUSÃO Pertencem a esta subcategoria os enunciados de tonalidade negativa que se referem a obstáculos e limitações na 1.ª experiência de trabalho
2.ª DISTÂNCIA Pertencem a esta categoria os enunciados que evidenciam o isolamento, o desconforto e também a autonomia dos próprios sujeitos.	a) INDEPENDÊNCIA Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam a autonomia dos próprios sujeitos quer pessoais, familiares e profissionais. b) DIFICULDADES Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem ao impacto negativo, do ponto de vista pessoal e profissional, entre o local de trabalho e o lugar geográfico de origem.
3.ª RELAÇÃO COM OUTROS AGENTES EDUCATIVOS Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam as relações interpessoais e suas implicações no trabalho pedagógico com as crianças.	a) COLEGAS EDUCADORAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem às relações de trabalho entre educadoras e implicações no desenvolvimento do seu trabalho. b) OUTROS PROFISSIONAIS DE ENSINO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam as atitudes / as relações entre profissionais e sua implicação no trabalho. c) AXILIARES DA ACÇÃO EDUCATIVA Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem ao papel / atitude da auxiliar e suas implicações no desenvolvimento do trabalho.
4.ª CONDIÇÕES DE TRABALHO Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem às instalações físicas e materiais pedagógicos do J. de Inf.	a) RECURSOS HUMANOS, FÍSICOS E MATERIAIS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem ao tipo de recursos humanos e materiais existentes. b) ESCASSEZ DE RECURSOS HUMANOS, FÍSICOS E MATERIAIS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem ao tipo de recursos humanos e materiais inexistentes.

No “conceito” “1.º contexto de trabalho” encontramos quatro categorias: a primeira caracteriza o impacto inicial do exercício da profissão; a segunda evidencia a distância de

casa que leva ao isolamento, mas também à autonomia pessoal e profissional; a terceira caracteriza as relações interpessoais e suas implicações no trabalho pedagógico; e a quarta evidencia as condições de trabalho ao nível de recursos físicos e humanos.

1.ª categoria “Impacto inicial”

Na subcategoria “Experiências” os enunciados referem-se: ao início de uma profissão num meio rural desconhecido, sem o apoio da educadora cooperante/da orientadora de estágio; ao seu contacto directo com a natureza (“A natureza tem muito equilíbrio, há um equilíbrio fantástico na natureza com as cores, com as formas ... e eu descobri que preciso dessa natureza para manter o meu equilíbrio (...)”- A9); ao trabalho com a comunidade, desde as famílias aos vizinhos do J. I., e outras pessoas da população que se envolveram, apesar de desconhecerem a realidade do J. I. dado que a rede pública era muito recente. Esta relação permitiu criar laços de amizade e de colaboração (“(...) Elas mostravam-se sempre interessadas e portanto eu sentia que elas gostavam de saber o que se passava com os seus filhos e portanto havia uma postura próxima”- A10; “(...) porque, as pessoas, estão, não é, vêm e saem fora de casa, vêm conversar, estão no campo, a pessoa passa e elas cumprimentam, e a pessoa fala e há uma proximidade no meio rural”- A7). Em algumas destas experiências, as educadoras tiveram um número mais reduzido de crianças (menos de vinte e cinco que é o número de crianças por sala na rede pública), o que possibilitou um trabalho mais individualizado com as crianças e uma melhor adaptação à profissão; em relação às crianças, são salientadas as diferenças entre as crianças de uma aldeia e as crianças da cidade (“O grupo de crianças era excelente, eram meninos, eram meninos da aldeia mas com muita capacidade de estar, de respeito, coisa que nós não vemos muitas vezes aqui na cidade, eles mandam-nos facilmente assim a certos sítios (...)”- A5) devido às suas vivências numa comunidade rural (“(...) sabiam montes de coisas que eu não sabia”- A8) desconhecidas das próprias profissionais, como por exemplo, fazer uma horta e ver crescer as sementes (“(...) foi lá um avô cavar a terra e ajudar nas sementeiras porque eu estava tão curiosa como as crianças, foi uma descoberta em comum”- A3). As educadoras mencionam também que o melhor da profissão são as crianças, quaisquer que sejam as suas origens, os seus estratos sociais (“(...) é sempre bom ter crianças à minha volta”- A9). É referenciada a participação dos pais no quotidiano do J. I., quer para conhecerem e saberem o que os seus filhos fazem lá, quer para desempenharem tarefas, quando não havia auxiliar, como levar água para a casa de banho ou lenha para acender a lareira.

A primeira experiência de trabalho aparece evidenciada como um marco no percurso profissional (“acho que as primeiras experiências também marcam muito, e eu tive a sorte de ter realmente

muito boas experiências, as primeiras experiências foram todas muito boas, o que de certa forma se calhar agora me ajuda a integrar as menos boas de uma forma positiva"- A11).

Esta subcategoria salienta a descoberta mútua quer por parte das educadoras de infância (conhecerem realidades, hábitos diferentes, e crianças do meio rural com características diferentes das da cidade), quer por parte das famílias, das próprias crianças e da comunidade, (conhecerem um contexto educativo com características muito específicas, onde a participação e a colaboração de todos era essencial no dia a dia). Esta troca de experiências permitia um conhecimento do meio onde a criança estava inserida e, por conseguinte, uma acção mais adequada por parte das profissionais de educação de infância.

Os enunciados da subcategoria "Desilusão" evidenciam os aspectos menos positivos na sua primeira experiência de trabalho em relação às ideias e à vontade de trabalhar que se trazia da formação inicial ("(...) há sempre um choque quando se começa a trabalhar e as coisas não são assim tão bonitas como nos fazem acreditar apesar de eu ter tido uma formação que nos orientou muito para esse sentido para as diferenças e para as dificuldades"- A11); a pouca ou nenhuma informação, no meio rural, sobre o que é e para que serve o J.I. ("(...) os meninos vinham brincar, nós estávamos ali para tomar conta deles, pura e simplesmente, as pessoas não tinham a noção"- A1); e o contacto com realidades diferentes ("(...) era um contexto de vida completamente oposto ao que eu estava habituada, pronto, eu vivi toda a vida numa cidade grande e de repente via-me numa aldeia completamente isolada (...) "- A11).

Esta subcategoria salienta o trabalho das educadoras de infância de sensibilizarem e de explicarem o porquê da existência do J. I., até então totalmente desconhecido, e o seu contributo no desenvolvimento das crianças, e ainda as dificuldades com que se depararam dadas as lacunas da sua formação inicial ("tínhamos pouca prática ao nível do curso e depois só estando nas situações é que a gente sente na pele as falhas que, as falhas que havia"- A4). Referem ainda o choque com a realidade: as ideias bonitas, fruto da formação inicial, não se podiam pôr em prática. Os contextos, as limitações, tudo era diferente, e o isolamento quer a nível pessoal (não se conhecia ninguém) quer a nível de recursos de serviços (hospital, correios, transportes) era grande.

2.^a categoria "Distância"

Na subcategoria "Independência", os enunciados referem-se à autonomia das educadoras de infância, quer a nível pessoal ("(...) sair a 1.^a vez de casa, de ser autónoma, de crescer, de ser mulher pela 1.^a vez no sentido de ter que me desenrascar sozinha e sem os mimos da família"- A3),

quer a nível profissional (“começar a fazer e estar onde se quer, isso é uma felicidade, que eu acho que potencializa o trabalho (...)”- A3).

Evidencia-se uma libertação quer da família, quer do contexto de formação inicial.

Os enunciados da subcategoria “Dificuldades” destacam o factor “distância”, no sentido de se estar longe da família, de casa (“(...) eu ia à segunda feira de manhã voltava à sexta feira à noite, senti falta da minha família(...)”- A5), de percorrer muitos quilómetros para ir trabalhar (“(...) eu tinha que conduzir, portanto setenta quilómetros antes de iniciar as minhas actividades como educadora de infância (...)”- A1), o que provoca cansaço e abala o sistema emocional (“(...) se houver uma personalidade menos forte as pessoas ficam emotivamente em baixo”- A10). São referidos também os factores económicos de ter de pagar habitação, muitas vezes, sem o mínimo de condições (“(...) ainda por cima ter de ir de morar para uma casa que era coabitada com ratos (...)”- A5), de pagar transportes para ir e vir (“(...) eu não tinha carro e as camionetas eram raras e caras”- A10) e/ou pagar viagens de avião, para quem estava na Madeira ou nos Açores (“(...) as viagens, eram terríveis e as despesas muitas”- A4), e ainda o isolamento de tudo (“(...) da parte cultural, ir ao cinema ou a um concerto era impossível, não havia leite à venda na mercearia (...)”- A9) e de todos (“não conhecia ninguém, chegar ali e não conhecer ninguém como é que era agora, foi, cheguei lá a Viseu, como é que eu vou para C. do S. que eu nem sei onde é que fica, fui de táxi porque não havia transportes, foi, foi o isolamento, custou muito (...)”- A6).

Esta subcategoria evidencia as dificuldades que cada entrevistada sentiu e viveu no 1.º contexto de trabalho, onde se destacam: o cansaço das viagens, a instabilidade a nível monetário, o ser colocada num J. I. de uma localidade que nem se sabia onde ficava e o isolamento da família, dos amigos e mesmo da civilização a que estavam habituadas. Apesar das dificuldades vividas, as entrevistadas manifestaram a adaptação que foram obrigadas a fazer e o modo como superaram as situações menos boas, para que não interferissem na sua acção pedagógica, incluindo arranjar formas de combater o isolamento (“(...) andava de mota e fazia assim umas coisas esquisitas”- A8); (“(...) conheci outras colegas e foi bom”- A6).

3.ª categoria “Relação com outros agentes educativos”

Na subcategoria “Colegas educadoras”, os enunciados evidenciam as reuniões de núcleo pedagógico, que funcionavam uma vez por mês, para reflectir, quebrar o isolamento, definir os projectos pedagógicos, como forma de partilha e de apoio emocional (para quem estava longe da família) e de trabalhar em equipa (“trabalhávamos em equipa que era uma força motriz, ajudava no dia a dia a ultrapassar por exemplo as questões da distância com a família, mas

efectivamente também ajudava no desenrolar do processo educativo, uma troca de experiências, sem dúvida”- A10). Uma das entrevistadas menciona também o apoio que o Departamento do Ensino Básico dava às educadoras de infância: reuniam-se várias vezes ao longo do ano para fazer o ponto da situação, para incentivarem a formação dos núcleos pedagógicos. Para além desta relação com colegas, evidencia-se também o acolhimento feito por uma colega ou pela própria comunidade a alguém que, quase, cai de pára quedas num lugar desconhecido.

Esta subcategoria evidencia a importância de trabalhar em conjunto, principalmente através das reuniões de núcleo pedagógico, para trocar ideias, saberes, experiências, vivências, para definir projectos pedagógicos em comum e acompanhar a sua evolução, para superar obstáculos e também para quebrar o isolamento e possuir um suporte emocional.

Os enunciados da subcategoria “Outros profissionais de ensino” caracterizam as relações de bom ambiente criado pela comunidade escolar para superar as dificuldades do isolamento e do desenraizamento (“(...) era a única educadora da freguesia, portanto eram os professores do primeiro ciclo e do segundo ciclo, o segundo ciclo que eram professores do primeiro ciclo que estavam na telescola, foram fundamentais”- A11).

Apesar de ténues, estas relações foram importantes para alguém que chegou a um meio desconhecido para exercer a sua função no J. I..

A subcategoria “Auxiliares da acção educativa” evidencia duas situações. A primeira onde a auxiliar da acção educativa surge como prepotente: porque era da freguesia e as educadoras de infância eram de longe e todos os anos mudavam e porque não era possível estabelecer um diálogo perante as atitudes tomadas (montar a sala antes da chegada da educadora de infância e das crianças), (“(...) era uma pessoa com, pronto, com uma personalidade muito egoísta, muito dela, e isso criava uma certa, um certo mau estar mesmo nas próprias crianças e isso notava-se”- A1). A outra refere-se ao bom ambiente de trabalho e à boa relação com a auxiliar (“(...) eu guardo muito boas recordações do meu primeiro ano de trabalho apesar de ter, era o primeiro ano de trabalho e apesar de estar longe, eu era nova, mas acho que foi um ano, foi um ano ótimo”- A4).

Esta subcategoria deixa subentender o reflexo das atitudes das auxiliares, quer pela positiva quer pela negativa, no trabalho a desenvolver (“(...) davamo-nos lindamente eu gostei de estar lá, apesar de ser um meio muito pobre”- A6); “(...) quando abriu a vaga do Jardim de Infância, ela foi colocada ali, ela não estava minimamente sensibilizada para o que é o trabalho do Jardim de Infância (...)”-

A1). Indica-se também a necessidade de uma formação específica para ser auxiliar num J. I. (“(...) O centro de formação, portanto não sei bem o nome da instituição, mas formam auxiliares de acção educativa, já devem estar a ser algumas formadas (...)”- A1).

4.ª categoria Condições de trabalho

Na subcategoria “Recursos humanos, físicos e materiais” só uma entrevistada menciona que o J. I. estava bem apetrechado a nível de jogos e de áreas (“(...) tinha um mínimo das condições, exactamente, atendendo à zona rural em que se encontrava, portanto, havia, portanto, dinheiro suficiente para comprar material de desgaste e outro material, portanto não havia problemas nenhuns, acho que foi bom”- A1).

A subcategoria “Escassez de recursos humanos, físicos e materiais” salienta as dificuldades pela falta de pessoal auxiliar (“nem sequer auxiliar eu tinha nesse ano, portanto eu tinha realmente uma senhora da escola primária, que ia ajudar a limpar o Jardim de Infância, que limpava no final do dia, portanto eu durante o dia estava sozinha com as crianças”- A11), pela falta de materiais e pelas instalações, que as entrevistadas consideram desumanas, sem aquecimento, sem casa de banho, com buracos no chão, e com a corte dos animais por baixo (“(...) o J. I. não tinha casa de banho, nunca em toda a minha vida vivi sem casa de banho, depois de eu tanto insistir junto da Câmara acabou por instalar uma sanita, que depois demorou 2 meses a instalar a água e até lá eram as mães que traziam baldes e bacias de água”- A9). A localização do J. I. nem sempre era a melhor: ou tinha um relógio que dava as horas para a freguesia ou estava junto a um moinho (“(...) sempre pópópó... e os ratos invadiam o nosso J. I. todas as noites, ruíam tudo, portanto as instalações eram mesmo precárias”- A9).

Esta subcategoria salienta as condições precárias do 1.º contexto de trabalho das educadoras de infância e ainda o facto de terem, sozinhas, de resolver os problemas (“(...) todas as situações que surgiam quer a nível administrativo, quer a nível logístico, quer a nível pedagógico, eu tinha que resolver sozinha, porque eu era directora de mim própria”- A11).

Sector privado

No quadro XXXVII apresenta-se o sistema de categorias do “conceito” “1.º contexto de trabalho” do sector privado.

Quadro XXXVII - Sistema Categorical – “1.º contexto de trabalho” no sector privado

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1.ª IMPACTO INICIAL Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem ao trabalho desenvolvido, às relações com as colegas e com as Direcções.	a) RELAÇÃO DE TRABALHO COM AS CRIANÇAS E COM OS PAIS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que evidenciam o trabalho pedagógico e o relacionamento com os pais. b) RELAÇÃO COM AS COLEGAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem às relações interpessoais ocorridas nas instituições. c) RELAÇÃO COM A DIRECÇÃO DA INSTITUIÇÃO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam as directrizes hierárquicas que intervêm no desenvolvimento do trabalho das educadoras e nas suas atitudes / posturas profissionais.
2.ª CONDIÇÕES DE TRABALHO Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem aos espaços, às remunerações, ao pessoal docente e não docente e à localização geográfica.	a) ESPAÇOS FÍSICOS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam quer pela positiva, quer pela negativa os edifícios que são utilizados para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. b) RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam as condições humanas, remunerações e horários impostos pelas direcções. c) DISTÂNCIA / PROXIMIDADE Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam o caminho percorrido entre a casa e a instituição e os seus malefícios / benefícios.

Os enunciados produzidos a propósito deste “conceito” dividem-se em duas categorias: a primeira caracteriza o impacto inicial de exercer a profissão; a segunda refere-se às condições de trabalho.

1.ª categoria “Impacto inicial”

A subcategoria “Relação de trabalho com as crianças e com os pais” evidencia o que teve de melhor o 1.º contexto de trabalho: o conhecer outra realidade – o ATL (“(...) posta numa nova situação em que tive que me adaptar”- B1); as crianças que proporcionaram bem estar (“(...) não me importo de estar o dia todo com crianças e não estar com adultos”- B2); o relacionamento com os pais; o trabalhar na cidade com crianças de idades compreendidas entre um a dez anos, que proporcionou um leque grande de experiências (“(...) O trabalhar na cidade é um pouquinho neste sentido, um bocadinho do medo do estar no isolamento de ir para uma aldeola,

em que tivesse umas casas (...)”- B8). É também referido o trabalho pedagógico com as crianças facilitador de boa formação (“(...) Devemos preparar as crianças para uma primária, é esse trabalho pedagógico que nós fazemos ao longo dos anos, em que estamos com as crianças, antes delas entrarem na primária, acho que deve haver um trabalho contínuo”- B10).

Esta subcategoria evidencia o trabalho com as crianças, com os pais e no ATL (“(...) os meninos realmente apesar de serem muitos e ser uma zona complicada deram muita, muito muita alegria e deram muito carinho e muita atenção”- B3). Evidencia também, o sentimento das educadoras de serem capazes de desempenhar a sua função de educação da infância (“(...) enfrentei um grupo perfeitamente consciente daquilo que era estar a trabalhar como educadora, os pais, as colegas não tive, tive um certo receio é evidente mas não tive medo, não senti vacilar”- B5).

Na subcategoria “Relação com as colegas” são destacadas as relações: de amizade, de companheirismo, de camaradagem, de interactividade, quer como suporte emocional, quer como facilitador do trabalho em equipa e de acolhimento na instituição (“(...) senti-me bem acolhida, senti-me parte da equipa logo de imediato não me senti que vinha novinha que não sabe fazer nada (...)”- B5). Também são destacados os conflitos e a falta de compreensão (“(...) como tinha saído do curso com ideias novas, podiam não ser as mais justas, as que estavam correctas, mas pronto, e tentar querer apoiar, ser um apoio para mim e um apoio para ela, e não, ela pensou que eu estivesse a sobrepor, portanto, a ser eu a mandar(...)”- B9).

Esta subcategoria evidencia as implicações das relações interpessoais no desenvolvimento do trabalho dentro da instituição. Uma facilitam a convivência entre as colegas (“(...) haver sempre inter-ajuda entre todas, às vezes, uma está mais aflita do que outra porque se atrasou em algum trabalho, e tem que haver cooperação entre todas (...)”- B10), outras relações são mais divergentes, cada uma trabalha só para o seu grupo. É referenciado, ainda, que o trabalho em equipa, dentro da instituição, evita o isolamento (“(...) de estar a trabalhar sozinha por exemplo uma educadora sozinha numa sala sozinha, completamente isolada acho que não gostava”- B8).

Nos enunciados da subcategoria “Relação com a direcção da instituição” sobressaem sentimentos de desconforto (“em relação aquilo que eu idealizava, que era a profissão de ser educadora de infância”- B1) quando a direcção toma atitudes de arrogância (“O padre era arrogante, esquisito, se entrava no infantário não cumprimentava ninguém (...) ele cortava sempre as pernas às pessoas que tentavam lutar por melhores condições”- B6), de disponibilidade total, quer no sentido de andarem a “tapar buracos” (“(...) não me senti de nada, nem ligada a nada, nem senti nada meu (...)”- B7) e serem polivalentes (“(...) estava de manhã com bebés e à tarde com ATL, que é um bocado para primeiro ano de trabalho, é assim, mas deu experiência”- B11). Há também sensação de

desconforto em relação aos hábitos instituídos (o hábito de fazer uma mega-festa). A direcção não dá possibilidades de mudar ou de questionar às educadoras.

Uma das entrevistadas afirma sentir-se limitada no conhecimento de outras realidades, pois sempre trabalhou na mesma instituição (“(...) Por exemplo, ter arriscado e deixar de estar tão perto, não valorizar a proximidade, estar com a família, ter posto a minha profissão à frente da família por exemplo eu não pus”- B8). Porque, actualmente, existe rotatividade (as educadoras acompanham as crianças desde a creche ao ATL) já possui mais experiências. Contudo, existe um sentimento de acomodação em relação à instituição como local de trabalho, mas não em relação à actividade profissional (“(...) enquanto educadora cooperante, enquanto a instituição onde trabalho fizer protocolo como uma instituição formadora não me posso acomodar, tenho que estar sempre em contínua formação (...)”- B8).

Nesta subcategoria, sobressai uma certa limitação na acção das educadoras de infância, em virtude de a direcção “ditar” as ordens e impor a continuação de hábitos instituídos.

2.^a categoria “Condições de trabalho”

A subcategoria “Espaços físicos” salienta as deficiências de espaços exíguos, com um número elevado de crianças (“(...) muitas vezes, o que causa a falta de espaço é haver um grande número de crianças”- B9). Apenas uma entrevistada salienta a qualidade das instalações do seu 1.º contexto de trabalho: um edifício plano, salas enormes com muita luz, casas de banho junto às salas e grandes espaços interiores e exteriores que possibilitam sessões de ginástica e um convívio de todas as salas.

A limitação de espaço tem implicações negativas no desenvolvimento do trabalho com as crianças (“Prejudicou-me a mim, mas acho que prejudicou muito mais as crianças, a todas os níveis, a todos os níveis, tanto pessoal, o contacto que eu tenho pessoal, por que não dá, são muitas crianças (...)”- B9).

Os enunciados da subcategoria “Recursos humanos e materiais” evidenciam: a falta de pessoal, a excessiva carga horária (“eram oito horas por dia”- B6) e de trabalho (“Às vezes, há trabalho que tem que se fazer em casa, às vezes, avaliações das crianças quando não temos tempo de fazer aqui, temos que ter tudo em ordem, tem que se levar para casa para fazer (...)”- B10), os baixos salários (“Tipo 20 contos, aceita ou não aceita, a pessoa sai da escola cheia de vontade de trabalhar com montes de sonhos não é!, e depois quando é colocada a estagiar é tudo razoável, são escolhidas as instituições, mas depois o mercado de trabalho, o que me aparecia era assim terrível”- B2) e, ainda, a falta de material para desenvolver o trabalho com as crianças.

Esta subcategoria evidencia a exploração da mão de obra das educadoras de infância: ao nível de trabalho e ao nível de vencimentos (“O salário não era grande coisa, era mau e depois era prometido uma coisa e depois era dado outra e aquelas coisas todas que a gente sabe”- B4).

A subcategoria “Distância / Proximidade” destaca, por um lado, a importância de estar perto do local de residência, quer no apoio à família (“(...) é dar-me tempo, que eu considero mesmo necessário para dar apoio à família”- B8), quer na disponibilidade de poder ficar até mais tarde, porque cinco minutos chegam para ir para casa; por outro lado, destaca o stress que a distância e os transportes públicos, de atravessar duas cidades, causam no dia a dia.

A proximidade, segundo as entrevistadas, permite uma estabilidade emocional no seu trabalho dentro da instituição e no seio da família.

Síntese comparativa

Em termos comparativos, verificam-se mais aspectos diferentes do que aspectos comuns entre os dois sectores no 1.º contexto de trabalho. Os aspectos comuns referem-se: ao gostarem de crianças e de sentirem bem estar com elas e às condições de trabalho a nível de infra-estruturas que classificam como precárias: no sector público, classificam-nas de desumanas, enquanto que no sector privado, realçam a falta de espaço. Ambos os sectores referem, ainda, a falta de pessoal auxiliar e a falta de materiais pedagógicos.

Os aspectos mais divergentes incidem nas experiências, nas vivências, nas relações e nos sentimentos, da seguinte forma: a primeira experiência de trabalho das educadoras de infância no sector público foi de descoberta de um lugar desconhecido com tradições, hábitos e realidades próprias, tal como a comunidade conheceu um novo contexto educativo que é o J. I.. A primeira experiência de trabalho das educadoras do sector privado incide no contacto com outra realidade, trabalhar no ATL. As do sector público desenvolvem o seu trabalho com as crianças, pais e comunidade, enquanto que as do privado desenvolvem o seu trabalho essencialmente com as crianças, porque o contacto com os pais parece ser feito pela direcção.

No “1.º contexto de trabalho”, as entrevistadas do sector público, tiveram um trabalho acrescido no sentido de sensibilizar as populações e as famílias sobre o que é e para que serve o J. I.; nas entrevistadas do privado, essa situação parece não se verificar porque as instituições já estavam implementadas e já tinham a sua história.

A distância da residência, para as educadoras do sector público, aparece como factor de isolamento (pelo facto de estarem longe da família, de amigos e da própria civilização a que estavam habituadas), como factor de dificuldades a nível monetário, mas também como factor de autonomia pessoal e profissional, como que uma libertação do contexto familiar e do contexto de formação inicial. Para as educadoras do sector privado, a proximidade entre o local de trabalho e a residência, parece contribuir para uma maior estabilidade em relação à família e à própria instituição.

As entrevistadas do sector público deixam transparecer autonomia em termos pedagógicos, enquanto que as do sector privado deixam transparecer que as directrizes pedagógicas vêm das direcções, que muitas vezes, usam de prepotência para explorar as profissionais quer ao nível de trabalho, por exemplo, de oito horas diárias, quer ao nível de baixos salários.

No sector público, nas relações interpessoais, têm relevo as reuniões de núcleo pedagógico e as reuniões do departamento de ensino básico que funcionavam como forma de partilha e de troca de ideias, de saberes, de elaboração de projectos pedagógicos e também como forma de quebrar o isolamento; no sector privado, as relações interpessoais aparecem como suporte de inter-ajuda, de colaboração e de camaradagem dentro da instituição.

Outro aspecto diferente reside no facto de a maioria das entrevistadas do sector privado serem educadoras-cooperantes (recebem estagiárias de instituições de formação inicial); no sector público só uma entrevistada teve uma estagiária do Magistério Primário de uma cidade do interior do país.

3.5. 2 – “Conceito” “2.º contexto de trabalho”: descrição e comparação

Sector público

No quadro XXXVIII apresenta-se o sistema de categorias relativo ao “conceito” “2.º contexto de trabalho” do sector público.

Quadro XXXVIII - Sistema Categorical – “2.º contexto de trabalho” no sector público

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1.ª RELAÇÃO COM O TRABALHO Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam as relações de trabalho e o trabalho desenvolvido com os diversos agentes educativos.	a) RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS E COMUNIDADE Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam o trabalho desenvolvido com as crianças, famílias e comunidade em geral. b) RELAÇÃO COM AS COLEGAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem às relações interpessoais e aos projectos desenvolvidos através desses intercâmbios. c) RELAÇÃO COM A AUTARQUIA Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem à sensibilidade dos autarcas face ao J. de Inf. d) AXILIARES DA ACÇÃO EDUCATIVA Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem ao papel / atitude da auxiliar e suas implicações no desenvolvimento do trabalho.
2.ª COMUNICAÇÃO ENTRE J. INFª - ESCOLA DO 1.º CEB Pertencem a esta categoria os enunciados que valorizam / desvalorizam articulação entre os dois microssistemas.	a) ELOS DE LIGAÇÃO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que valorizam a articulação / continuidade entre os dois contextos educativos. b) AUSÊNCIA DE LIGAÇÃO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que não atribuem importância a esta articulação.
3.ª DISTÂNCIA Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem aos benefícios / malefícios da deslocação das educadoras e suas implicações no trabalho desenvolvido.	a) PROXIMIDADE Pertencem a esta subcategoria os enunciados que evidenciam aproximação do local de trabalho e lugar geográfico de origem. b) DIFICULDADES Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem ao impacto negativo, do ponto de vista pessoal e profissional, entre o local de trabalho e o lugar geográfico de origem.
4.ª CONDIÇÕES DE TRABALHO Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem às instalações físicas e materiais pedagógicos do J. de Inf.	a) RECURSOS HUMANOS, FÍSICOS E MATERIAIS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem ao tipo de recursos humanos e materiais existentes. b) ESCASSEZ DE RECURSOS HUMANOS, FÍSICOS E MATERIAIS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem ao tipo de recursos humanos e materiais inexistentes.
5.ª CONSTATAÇÃO DE INDIFERENÇA FACE ÀS CRIANÇAS E AO J. DE INF.ª Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam a não valorização do J. de Inf. quer por parte das famílias, de outros profissionais e também quer por parte dos agentes económicos.	

No “conceito” “2.º contexto de trabalho” encontraram-se cinco categorias: a primeira caracteriza a relação com o trabalho; a segunda refere-se à possibilidade de haver comunicação entre o J. I. e a escola do 1.º CEB; a terceira refere-se aos benefícios / malefícios relativos à distância; a quarta caracteriza as condições de trabalho; e a quinta salienta a indiferença face às crianças e ao J. I..

1.ª categoria “Relação com o trabalho”

A subcategoria “Relação com as crianças e com a comunidade” evidencia o envolvimento das famílias (“(...) eram pessoas abertas e que aceitavam muito bem o Jardim de Infância, e que valorizavam o trabalho da educadora (...)”- A7), o meio envolvente, as crianças – grupo heterogéneo nos seus estratos sociais, nas idades (3, 4 e 5 anos), no ambiente familiar (“(...) eram todos muito activos, muito sempre prontos a criar coisas e a inventar coisas era espantoso trabalhar com eles”- A2) – e o contacto com crianças com necessidades educativas especiais.

Esta subcategoria salienta a importância atribuída ao trabalho com as crianças, com as famílias, com o meio envolvente, às relações intergeracionais (“(...) houve envolvimento com os avós e tudo mais houve envolvimento”- A2) e, ainda, ao trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, as quais não são contempladas nos currículos dos contextos de formação inicial (“(...) era uma educadora contratada, uma simples educadora de infância sem especialização, única e simplesmente usei da minha capacidade de colaboração, compreensão, de amizade e a nível de atitudes e foi essencialmente tentando saber(...)”- A5).

Os enunciados da subcategoria “Relação com as colegas” caracterizam as relações entre colegas, no sentido de existir uma camaradagem (“As almoçadas, as jantaradas, os divertimentos, as anedotas, o dizer mal uns dos outros enfim de maneira agradável (...) -A3), um companheirismo, um conhecimento de novas colegas (“(...) Estes colegas foram uma força para o trabalho”- A6). Caracterizam, também, as relações entre colegas do núcleo pedagógico – para as quais era autorizada dispensa de uma tarde pelo Ministério da Educação, devido às aldeias serem isoladas umas das outras, (“(...) Era a única hipótese de nos encontrarmos, era nas reuniões de núcleo, trocar ideias e fazerem coisas e quebrar o isolamento, principalmente isso, acho que era principalmente era ir quebrar o isolamento”- A6) – e os projectos elaborados dentro do núcleo (“(...) um intercâmbio, também de experiências que nos permitiu levar mais longe o trabalho diário com as crianças e torná-lo mais diversificado”- A10). O núcleo pedagógico era formado pelas educadoras de infância do concelho (“(...) o núcleo em si, acho que nessa altura foi absolutamente fundamental”- A11). Para além destas relações, uma entrevistada refere ainda, o bom relacionamento com as colegas da equipa de apoios educativos, que constituiu um meio de formação específico para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais (“(...) elas foram uma escola muito importante (...)”- A5).

Esta subcategoria caracteriza as relações de amizade e de trabalho entre as colegas, a fim de promover um projecto comum, com diversidade de experiências e de vivências. O trabalho em equipa, nas reuniões de núcleo pedagógico, foi um veículo de informações, de

saberes, de partilha e uma estratégia para evitar o isolamento, e também contribuiu para a realização pessoal e profissional.

A subcategoria “Relação com a autarquia” evidencia a insensibilidade (“(...) lhe interessava realmente que o Jardim fosse para a frente (...)”- A1) e o empenhamento (“o presidente era muito jovem, estava muito não sei se era curioso por um lado, talvez fosse novidade para ele ainda o Jardim de Infância, portanto estava muito receptivo (...)”- A2) por parte das autarquias em relação aos J. I., quer a nível de instalações (“(...) de instalações porque estavam muito más, tivemos um problema porque a água estava imprópria para consumo, ele desenvolveu todos os esforços para mudarmos de local e nesse mesmo ano mudamos(...)”- A2), quer ao nível da aquisição de materiais pedagógicos e de equipamentos exteriores.

Esta subcategoria evidencia o papel das autarquias no funcionamento do J. I. e a importância de o valorizar enquanto contexto educativo, que de forma lúdica contribui para o desenvolvimento da criança.

Os enunciados da subcategoria “Auxiliares de acção educativa” caracterizam as atitudes das auxiliares em duas perspectivas: uma no sentido de proporcionar bom ambiente (“(...) tinha uma relação muito boa, que foi isso que mais me sensibilizou com as crianças e mesmo com os adultos, era uma pessoa muito dócil (...)”- A1); a outra relativa aos conflitos e às confusões que perturbavam o trabalho (“(...) era uma pessoa que confundia as suas funções com a da educadora de infância”- A10).

Nesta subcategoria, são caracterizadas as implicações positivas e/ou negativas das atitudes das auxiliares, que podem reflectir-se no desenvolvimento do trabalho (“(...) trabalhar frustrada por não gostar da pessoa com quem eu estava a trabalhar, acho que era prejudicial para todos, para ela, para as crianças e para mim”- A2). As crianças, nesta faixa etária, necessitam de um ambiente agradável, a relação empática deve ser vivida e sentida por todos os intervenientes no processo educativo.

2.ª categoria “Comunicação entre J. I. – Escola do 1.º CEB”

Na subcategoria “Elos de ligação” apenas duas entrevistadas salientam vivências em comum: um J. I. inserido numa escola primária ou um pavilhão pré-fabricado instalado no recreio da escola, proporciona um intercâmbio entre colegas e crianças, o que contribui para esbater algumas fronteiras e permite alguma continuidade de trabalho (“(...) as crianças não sentiam a transição do Jardim de Infância para a escola primária, havia sequência no que se fazia”- A11).

Esta subcategoria demonstra a importância da comunicação entre o J. I. e a escola do 1.º CEB, veículo facilitador na transição de um microsistema para o outro e, simultaneamente, promotor de um desenvolvimento articulado e contínuo (“(...) há muitas professoras do primeiro ciclo que estão, pronto, no final da sua carreira e têm dificuldade em fazer este trabalho de continuidade, pronto e de mudar, mas penso que, agora com os novos professores e educadores, não é, esta nova geração espero que as pessoas estejam mais abertas a esta ligação”- A7).

Na subcategoria “Ausência de ligação” caracterizam-se as ténues relações entre o J. I. e a escola do 1.º CEB. Elas acontecem em festas (“(...) todos os anos era um presépio, que abrangia toda a frente da escola, e como o director da escola era bombeiro, havia a facilidade de arranjar grandes escadas”- A3), para tomar um chá ou não existem (“efectivamente aquela escola do primeiro ciclo não estava predisposta para a relação com o Jardim de Infância, portanto não foi possível estabelecê-la”- A10).

Também é salientada a importância dessa relação, quer em termos do futuro sucesso educativo no percurso das crianças (“(...) a partir do momento que há uma aproximação, naturalmente as crianças vão sentir-se melhor, a sua integração será mais fácil e o que se poderá repercutir nas próprias aprendizagens de todos”- A10), quer em termos de desmistificar os medos das crianças em relação à escola do 1.º CEB.

Esta subcategoria caracteriza, de certa forma, a necessidade de se estabelecer uma relação educativa entre os dois contextos educativos, J. I. e escola do 1.º CEB, a fim de evitar certos malefícios no percurso educativo das crianças nessa transição. A ausência de articulação não favorece a continuidade, estabelece sim, uma ruptura no desenvolvimento das crianças.

3.ª categoria “Distância”

Os enunciados da subcategoria “Proximidade” referem-se ao estar mais perto da civilização (“íamos ao teatro, ao cinema, íamos à discoteca, já estava perto de algo de bom”- A9). Não se está ainda junto das famílias, mas os transportes são melhores (“(...) não vinha para casa, mas o facto de estar inserido num meio citadino, mais próximo da minha realidade, fazia-me sentir melhor (...)”- A10). Este sentimento de bem estar difere do “1.º contexto de trabalho” (“(...) era no meio do campo, muito longínquo e era um contexto rural, completamente diferente, contexto diferente da minha existência”- A10).

Esta subcategoria refere-se à necessidade de se sentir pertencer a um lugar de forma a permitir um certo conforto e a elevar a auto-estima pessoal e profissional.

Os enunciados da subcategoria “Dificuldades” referem-se ao impacto negativo da distância do local de residência e de trabalho: em termos de quilómetros (“(...) eu tinha que fazer cerca de cento e cinquenta quilómetros todos os dias para trabalhar, pronto, para conseguir ficar em casa e não ter que estar alojada fora de casa”- A11); em termos económicos (com o aluguer de casa, e pagamento de transportes e alimentação) e em termos de isolamento num lugar desconhecido e sem auxiliar no J. I..

A distância, por um lado, é um factor negativo, por outro é positivo, ao proporcionar experiências, vivências, conhecimentos de crianças, de adultos e de outras realidades, até então desconhecidas.

4.ª categoria “Condições de trabalho”

Na subcategoria “Recursos humanos, físicos e materiais”, os enunciados realçam uma certa melhoria de instalações (“(...)Tinha as condições necessárias perfeitamente para estar a funcionar”- A10) e de material pedagógico (“(...) uma diversidade de material”- A3), o que permitiu desenvolver outro tipo de actividades e, simultaneamente, proporcionar uma maior motivação no trabalho.

Nesta subcategoria, é evidente o suporte emocional e de trabalho que os recursos humanos e materiais podem proporcionar nas crianças e na realização profissional das educadoras de infância.

Os enunciados da subcategoria “Escassez de recursos humanos, físicos e materiais” caracterizam: a falta de material (“(...) início dos anos 80 estava tudo a abrir na rede pública, tinha dois moveizitos, 4 ou 5 jogos para 25 crianças (...)”- A9); a falta de cantina; a falta de uma carrinha para que as crianças de mais longe pudessem frequentar o J. I.; a falta de uma auxiliar de acção educativa no trabalho com as crianças; e, também, o como uma presença adulta pode diminuir o sentimento de isolamento.

Estas situações provocam, por um lado, um sentimento de desconforto, de uma certa desilusão, e, por outro, impõem às educadoras de infância da rede pública uma “luta” permanente, a fim de melhorarem as condições de trabalho e de proporcionarem bem estar às crianças.

5.ª categoria “Constatação de indiferença face às crianças e ao J. I.”

Esta categoria reflecte a pouca valorização do J. I., quer por parte das famílias (“As próprias avós faziam questão de ficar com as crianças em casa, e diziam aí para que é que agora vai lá para a

escola, fica em casa, a mãe não trabalha, fica quentinha (...)”- A1), que consideram o brincar como uma perda de tempo, quer por parte dos agentes económicos, que não estavam sensibilizados para este contexto educativo e que, mesmo quando solicitados, não colaboravam. Reflecte-se, também, a pouca valorização das crianças vítimas de maus tratos, da pobreza e da prostituição (“(...) fui ao Centro de Saúde tentar alertar para a situação e ninguém fez nada, era uma indiferença total”- A3).

É evidenciada uma indiferença, como se as crianças e o J. I. fossem um mundo à parte, que não diz respeito a ninguém. Por parte das educadoras de infância, existe um sentimento de tristeza e de impotência para resolver estes problemas.

Sector privado

No quadro XXXIX apresenta-se o sistema de categorias relativo ao “conceito” “2.º contexto de trabalho” do sector privado.

Quadro XXXIX - Sistema Categorical – “2.º contexto de trabalho” no sector privado

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1.ª RELAÇÃO COM O TRABALHO Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam as relações no desenvolvimento do trabalho com as crianças, pais, colegas e com as Direcções.	a) RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS E COM OS PAIS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que evidenciam o trabalho pedagógico e o relacionamento com as crianças e com os pais. b) RELAÇÃO COM AS COLEGAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem às relações interpessoais ocorridas nas instituições. c) RELAÇÃO COM A DIRECÇÃO DA INSTITUIÇÃO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam as directrizes hierárquicas que intervêm no desenvolvimento do trabalho das educadoras e nas suas atitudes / posturas profissionais.
2.ª CONDIÇÕES DE TRABALHO Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem aos espaços, às remunerações, ao pessoal docente e não docente e à localização geográfica.	a) ESPAÇOS FÍSICOS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam quer pela positiva, quer pela negativa os edifícios que são utilizados para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. b) RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam as condições humanas, remunerações e horários de trabalho, localização.

Obs.: O número de sujeitos no 2.º contexto de trabalho diminuiu, só 7 sujeitos se incluem nesta categorização.

O “conceito” “2.º contexto de trabalho” divide-se em duas categorias: a primeira caracteriza a relação com o trabalho e a segunda as condições de trabalho.

1.ª categoria “Relação com o trabalho”

As educadoras referem a “Relação com as crianças e com os pais” da seguinte forma: conhecem as crianças desde bebés (“para uma educadora é fabuloso, é pegar num grupo e começar a ir descobrir porque é e o que há ali... Acho que é maravilhoso isso”- B1); conhecem as crianças no ATL já com uma história de vida e cheias de vivências (“aprendi muito com eles, depois fiz grandes amigos, inclusive 2 que ainda hoje cumprimento e eles conhecem-me perfeitamente”- B6); e conhecem os pais, conhecendo assim melhor as crianças (“(...) porque ajuda a compreender muito mais as crianças e saber lidar com elas”- B3).

As educadoras referem-se também à instituição privada, que funciona como uma mini – sociedade, com crianças de todos os estratos sociais. Referem a riqueza das relações quer entre crianças, quer entre pais, que contribui para a preparação do futuro das próprias crianças (“(...) quando forem grandes se levarem com eles este selo, desta sociedade pequenina vão conseguir viver na sociedade que está à sua frente e que nós vivemos agora (...)”- B5).

Esta subcategoria refere-se à necessidade de existir um convívio entre educadoras de infância, crianças e pais (“nós teremos também que nos moldar, embora, muitas vezes, me poderei identificar mais com uma do que com outra, mas estamos todas no mesmo trabalho, tem que haver equipa. Temos que trabalhar em equipa. E em relação aos pais a mesma coisa. Acho super importante”- B1) a fim de proporcionar um bom desenvolvimento nas crianças.

Consideram importante que, nas instituições privadas, se façam colocações pelas qualidades da educadora, o que permitirá uma maior confiança em si próprias e enquanto profissionais (“(...) mas quando se vem com cunha, vem-se sempre com aquele ar de afilhadinha, não é, eu entrei assim um bocado com ar de que, prontos, roubei o lugar de alguém e afinal não roubei o lugar a ninguém, conquistei-o eu própria, e isso passado uns tempos fez-me bem ouvir isso (...), eu fui escolhida na altura pelas minhas qualidades, segundo dizem”- B5).

A subcategoria “Relação com as colegas” evidencia as relações dentro da instituição: umas de companheirismo, de colaboração, de equipa de trabalho no sentido de permitir uma troca de ideias, de ajuda, de evitar o isolamento, que poderá contribuir para mudanças de atitudes (“(...) isso faz parte um bocadinho da nossa formação, não é, só acções de formação fora, também nós vivemos aqui no dia a dia, também nos faz bem pensar”- B3) e favorecer o próprio desempenho profissional; outras de resistência ou de aceitação quando alguém entra de novo (“(...) Há muito tempo que não entrava um elemento novo, portanto eu era assim um

elemento novo recém chegado e a seguir a mim entraram muitas, houve sempre entradas quase consecutivas, mas naquela altura fui eu a primeira a entrar, e portanto fui posta à prova, quer por auxiliares, a minha auxiliar fez questão de dizer aos pais até Fevereiro que eu não era educadora, só soube também nessa altura, os pais pensavam que eu era auxiliar (...)”- B5), procurando preservar, no primeiro caso, a posição que já tinham adquirido com a direcção e com os pais e também com receio de verem quebradas algumas rotinas.

Esta subcategoria realça a importância das relações interpessoais dentro da instituição e a sua contribuição para um bom ambiente, mas realça também a possibilidade de rejeição quando alguém jovem e recém formada é colocada nessas instituições.

Os enunciados da subcategoria “Relação com a Direcção da instituição” referem-se, por um lado, a uma relação de arrogância e prepotência, no sentido de explorarem as educadoras de infância em termos de vencimentos (e alguns em atraso) e de limitarem a sua acção unicamente às crianças, impedindo um certo relacionamento com os pais (“Olhe 2.ª feira vem trabalhar, espero que esteja cá a horas, e faça o que tem que fazer, e digo-lhe já, não quero que converse com os pais, aos pais falo eu e o meu marido e mais ninguém”- B6), por outro lado, a atitudes de rejeição da parte das colegas e dos pais pelo facto de a directora ser jovem (“havia cenas muito caricatas não só pelas colegas, quando passei a directora, mas com os pais que mandavam chamar a directora, e eu aparecia, e diziam mas eu mandei chamar a directora mas sou eu, mas desculpe mas não pode ser (...)”- B5). Isto porque, em instituições privadas, existe uma figura típica de directora, uma pessoa já de idade (“(...) era óculos na ponta do nariz, o puxo na cabeça, o cabelo com puxinho, fato de saia e casaco e cabelos brancos”- B5) e o facto de se ser jovem, a princípio, não inspira confiança para o cargo, visto sob o olhar das próprias colegas, pessoal auxiliar e dos pais.

Nesta subcategoria são realçadas as relações com as direcções onde a prepotência e a arrogância são dominantes e também a jovialidade da directora. Estas relações, às vezes, proporcionam um ambiente de exploração e/ou de desconforto profissional.

2.ª categoria “Condições de trabalho”

A subcategoria “Espaços físicos” caracteriza duas situações: uma de instalações óptimas (“era um infantário pequenino, não era uma casa adaptada para um infantário, que foi construído de raiz, tinham as medidas numa salas superiores a estas, estas são grandes mas as outras eram maiores”- B4), com um espaço envolvente que proporcionava actividades ao ar livre e que permitia liberdade de acção; outra de instalações precárias a todos os níveis, desde a cozinha, às casas de banho, ao espaço interior (reduzido) e à inexistência de espaço exterior para um número elevado de crianças (“Eram 40 crianças pré-adolescentes dentro de uma lojinha pequena. Eles

não tinham recreio, não tinham nada, ficavam ali dentro o dia todo, se quisessem brincar vinham para o passeio do prédio”- B6).

Esta subcategoria chama a atenção para a necessidade de bons espaços interiores e exteriores, a fim de permitir o desenvolvimento do trabalho e de evitar os malefícios causados pelo armazenamento de crianças.

Os enunciados da subcategoria “Recursos humanos e materiais” referem-se: à falta de material, à falta de remuneração e à localização do J. I. (“(...) foi daqueles sítios que me marcou mais (...)”- B4). O bom relacionamento entre as colegas ajudava a superar os salários em atraso e a falta de condições de trabalho (“Não nos forneciam nada, não é, não havia material também justamente, era mesmo o estar com meninos de 2 anos ou 3 anos tudo misturado, mais parecia um armazém desarrumado”- B2).

Esta subcategoria evidencia a falta de condições humanas, materiais e remuneratórias para o desempenho da profissão e para uma educação de qualidade (“(...) muitas refeições fui eu que paguei com o meu dinheiro”- B6). As relações entre colegas eram o único suporte emocional.

Síntese comparativa

Neste “conceito” “2.º contexto de trabalho” existem semelhanças e diferenças entre as experiências das educadoras dos dois sectores. As diferenças são em maior número e relacionam-se com a história do sector e a localização dos Jardins: o sector privado tem fronteiras definidas – a própria instituição; o sector público não tem fronteiras.

Ambos os sectores trabalham com crianças de diferentes estratos sociais. Também ambos valorizam o trabalho em equipa. Contudo, este é vivido de forma diferente: no sector público, as educadoras de infância de um concelho agrupam-se nas reuniões de núcleo pedagógico; no sector privado, o trabalho de grupo é vivido dentro da instituição, no sentido da colaboração e da ajuda.

Ambos os sectores consideram que as condições de trabalho são um suporte emocional e de trabalho com implicações na realização pessoal e profissional das educadoras de infância, embora os espaços físicos, na sua maioria, sejam precários.

Os aspectos que parecem apresentar nuances mais divergentes assentam nos seguintes aspectos: as educadoras de infância da rede pública desenvolvem o seu trabalho com as crianças, com os pais, com a comunidade e estabelecem no seu dia a dia uma

relação intergeracional onde os avós participam com os seus saberes; as do privado desenvolvem o seu trabalho com as crianças e, às vezes, com os pais.

No sector público, na generalidade, os grupos são heterogéneos, enquanto que no privado são homogéneos. Também no privado as educadoras acompanham as crianças desde bebés até ao ATL, o que lhes permite um acompanhamento do seu desenvolvimento e do crescimento. No sector público, as entrevistadas referem-se ao trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, enquanto que as do sector privado apenas se referem a crianças carenciadas.

As educadoras de infância do sector público realçam as reuniões de núcleo pedagógico como forma de partilha e troca de ideias, de quebrar o isolamento, de possibilitar novos conhecimentos de colegas, de fazer novas amizades – é um espaço onde cada uma tem oportunidade de se expressar e de ouvir as outras. As relações, no sector privado, segundo as entrevistadas, são intra-instituição, reflectem o companheirismo e a ajuda, e são utilizadas como suporte emocional para superar as imposições da instituição.

No sector público, existe uma relação directa com a autarquia, cuja sensibilidade e receptividade contribui para o melhor funcionamento do J. I.. As entrevistadas do sector privado não fazem alusão a este tipo de relação.

Nas relações com as auxiliares, no sector público, é evidenciada a sua inexistência e também a ausência nestas de formação pessoal e profissional para poderem estar com crianças. As educadoras do sector privado não evidenciam estes aspectos.

Na rede pública, apesar de ainda ser ténue a comunicação entre o J. I. e a escola 1.º CEB, as entrevistadas deixam antever a importância desta ligação no percurso das crianças, enquanto que as entrevistadas da rede privada referenciam esta comunicação como trabalho de preparação para o futuro das crianças.

Outro aspecto que diferencia as educadoras dos dois sectores é a distância entre a residência e o local de trabalho. Para as entrevistadas do sector público este factor tem uma vertente negativa (o isolamento, o estar longe de tudo e de todos) e uma vertente positiva (a diversidade de vivências e de experiências com diferentes tradições, hábitos e costumes). As educadoras do sector privado, não necessitam de sair do seu meio familiar e a sua realidade é dentro da instituição, por isso, a distância não as afecta.

As educadoras da rede pública parecem estar a viver numa “luta permanente” por melhores condições de trabalho quer junto das famílias e da comunidade, quer da autarquia, onde, muitas vezes, constataam a indiferença em relação ao J. I.. No sector privado a melhoria das condições está a cargo das direcções.

As relações com as hierarquias (Delegação Escolar...), no sector público, não têm implicações directas no trabalho desenvolvido pelas profissionais, existem, sim, orientações, directrizes. No privado, são as direcções que definem o trabalho, o material e o vencimento.

Importa, ainda, salientar outra diferença: o J. I. na rede pública é um microsistema de uma comunidade, enquanto que, na perspectiva das entrevistadas do sector privado, a instituição é uma mini-sociedade.

3.5. 3 – “Conceito” “3.º contexto de trabalho”: descrição e comparação

Sector público

No quadro XL apresenta-se o sistema de categorias relativo ao “conceito” “3.º contexto de trabalho” do sector público.

Quadro XL - Sistema Categorical – “3.º contexto de trabalho” no sector público

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1.ª RELAÇÃO COM O TRABALHO Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam as relações de trabalho e o trabalho desenvolvido com os diversos agentes educativos.	a) RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS E COMUNIDADE Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam o trabalho desenvolvido com as crianças, famílias e comunidade em geral. b) RELAÇÃO COM AS COLEGAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem às relações interpessoais e aos projectos desenvolvidos através desses intercâmbios. c) RELAÇÃO COM A AUTARQUIA Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem à sensibilidade dos autarcas face ao J. de Inf. d) AXILIARES DA ACÇÃO EDUCATIVA Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem ao papel / atitude da auxiliar e suas implicações no desenvolvimento do trabalho.
2.ª COMUNICAÇÃO ENTRE J. INFª - ESCOLA DO 1.º CEB Pertencem a esta categoria os enunciados que valorizam / desvalorizam articulação entre os dois microsistemas.	a) ELOS DE LIGAÇÃO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que valorizam a articulação / continuidade entre os dois contextos educativos. b) AUSÊNCIA DE LIGAÇÃO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que não atribuem importância a esta articulação e que se acomodam face à situação.
3.ª DISTÂNCIA Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem aos benefícios / malefícios da deslocação das educadoras e suas implicações no trabalho desenvolvido.	a) PROXIMIDADE Pertencem a esta subcategoria os enunciados que evidenciam aproximação do local de trabalho e lugar geográfico de origem. b) DIFICULDADES Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem ao impacto negativo, do ponto de vista pessoal e profissional, entre o local de trabalho e o lugar geográfico de origem.

Quadro XL - Sistema Categorical – “3.º contexto de trabalho” no sector público (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
4.ª CONDIÇÕES DE TRABALHO Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem às instalações físicas e materiais pedagógicos do J. de Inf.	a) RECURSOS HUMANOS, FÍSICOS E MATERIAIS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem ao tipo de recursos humanos e materiais existentes. b) ESCASSEZ DE RECURSOS HUMANOS, FÍSICOS E MATERIAIS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem ao tipo de recursos humanos e materiais inexistentes.
5.ª NOVOS DESAFIOS Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem à tomada de consciência sobre novos campos do exercício profissional e sobre as exigências, dado os apelos exteriores.	

No “conceito” “3.º contexto de trabalho” encontraram-se cinco categorias: a primeira caracteriza as relações e o trabalho desenvolvido; a segunda refere-se à comunicação entre o J. I. e a escola do 1.º CEB; a terceira caracteriza os benefícios / malefícios da distância; a quarta as condições de trabalho; e a quinta categoria refere-se à tomada de consciência sobre novos campos do exercício profissional.

1.ª categoria “Relação com o trabalho”

A subcategoria “Relação com as crianças e com a comunidade” salienta a importância de trabalhar com as crianças, famílias e a comunidade em geral (“(...) pequenos artesãos, ou porque são pessoas que se interessam pela, ou que nos podem também ... ou que nos interessam a nós na comunidade e que são elementos, que partilham e que podem gerar trabalho interessante na escola”- A11). O trabalho em equipa proporciona situações mais ricas e mais abrangentes (“(...) a riqueza está na partilha, se levar-mos a comunidade à escola e, se levar-mos os meninos à comunidade, não é, não é só de um lado, são aquelas duas setinhas”- A8) e um trabalho multicultural onde cada um contribui com o seu saber e a sua experiência (“(...) é encantador como passado pouco tempo se comunica, se entende, como se evolui, como se progride, é muito bom”- A9). Também contribui para esta relação o facto de se ser bem acolhida por colegas, pais e comunidade (“(...) foi fundamental para eu ter lá ficado, porque senão acho que tinha-me vindo embora, se não fosse essa recepção óptima que tive”- A4). Outro aspecto evidenciado é o bom relacionamento com as crianças, que são os mensageiros entre todos (“(...) eram crianças muito solícitas e que gostavam imenso, porque nós tínhamos muito tempo também para as actividades lúdicas e para tudo o que tudo o que nos dava prazer, fazíamos passeios, íamos à praia fizemos tudo o que nos apeteceu”- A5). Uma entrevistada salienta a competição que, muitas vezes, os pais estabelecem entre si (“(...) havia competição pela parte dos pais na limpeza dos filhos, havia pais que faziam essa separação”- A6), que tem

necessariamente de ser trabalhada para não prejudicar o comportamento e o desenvolvimento das crianças.

Esta subcategoria realça o envolvimento de todos (crianças, pais, avós, comunidade, professores ...) no processo educativo realizado no J. I., porque a educação não é um acto isolado. É na partilha de saberes, no trabalho em equipa, nesta interacção, que a educação se desenvolve.

Os enunciados da “Relação com as colegas” evidenciam a importância de existir uma relação de amizade, para além da relação profissional, que ajuda a combater o isolamento para quem está longe de casa e de um entendimento em situações onde há 2 ou 3 lugares de J. I. (“(...) rico em aprendizagens, e realmente apesar de as pessoas terem diferentes formas de trabalhar, havia um respeito, pronto, cada pessoa dentro da sua sala tinha a sua forma de trabalhar e não havia interferências, nem influências negativas (...)”- A7). Consideram o trabalho de núcleo pedagógico promotor dessas relações entre colegas e com a comunidade educativa.

Nesta subcategoria apela-se à necessidade de se estabelecerem relações de amizade e de trabalho entre colegas e comunidade, cujas implicações se reflectem no percurso profissional de cada educadora de infância (“este contexto de trabalho, foi mesmo, nove anos, e foi fantástico marcou positivamente a minha pessoa, pessoa, com a minha vida e como profissional”- A8).

Na subcategoria “Relação com a autarquia” os enunciados caracterizam duas posições da autarquia face ao J. I.. Uma reflecte o empenho (“A Junta era muito, uma pessoa muito acessível e todos os reparos e todas as, e tudo o que nós precisávamos ele conseguia na hora portanto também nos visitava com frequência para saber se estava tudo bem, porque a junta era portanto próximo, estava próximo do Jardim e isso favorecia o contacto”- A1), a sensibilidade do autarca face a um contexto educativo que lhe era desconhecido (“eu vou começar a pôr as mesas e as cadeiras portanto depois já pode trabalhar”-A2) e também o papel mobilizador das educadoras de infância para sensibilizarem as autarquias (“(...) eu tive que lhe explicar que não era assim que funcionava o J. I., o que se é que se pretendia com um J. I. e, depois então ele mandou-me desenhar todo o tipo de móveis que eu precisava, foi muito engraçado eu a desenhar, alguns até exemplifiquei com caixas e percebeu, e quando não percebia ia lá perguntar”- A2). A outra posição reflecte a ignorância e o desinteresse face ao J. I.: face a qualquer reclamação as autarquias aconselham logo a fechar e a deixar as crianças em casa (“(...) o que mais me chocou era a facilidade com que diziam fecha-se o J. I., a educadora ganha o mesmo, até se resolverem os problemas (...)”- A3); o mesmo acontece na implementação da componente sócio-educativa (“criar uma cantina por ex. não dá impacto eleitoral e a própria autarquia não conhece nem está, penso eu, muito interessada”- A3). Não é aceitável a

autarquia criar um J. I. e, de seguida, demitir-se do equipamento dos espaços interiores e exteriores. Esta atitude deixa transparecer o desconhecimento da especificidade do trabalho que se desenvolve no J. I. e o seu contributo no desenvolvimento das crianças (“(...) nós queríamos realmente arrancar com o J. I., porque fazia falta, tínhamos muitas inscrições, e eles queriam que nós começássemos, mas não queriam nem fornecer material, nem investir, queriam que nós trabalhássemos com mesas e cadeiras”- A11).

Esta subcategoria evidencia a procura constante de melhoria das condições do J. I. por parte das educadoras de infância junto das autarquias. Quando conseguem alguma coisa, estas pequenas conquistas têm um sabor a vitória (“(...) É um cansaço muito grande e depois não é compensado, já não digo monetariamente, mas que a nossa luta por melhorar o J. I. seja reconhecida”- A3).

Na subcategoria “Auxiliares da acção educativa” os enunciados referem atitudes positivas das auxiliares no desenvolvimento do trabalho (“(...) foi bom, porque isso favorece o ambiente de trabalho, favorece o bem estar, favorece a relação entre as pessoas e entre mesmo sentir que as crianças, as crianças mesmo que sentem, quer dizer enriquece também o trabalho”- A7), nas relações com as crianças e na relação com a educadora de infância (“(...) acho que é fundamental haver um bom relacionamento entre a auxiliar que está a trabalhar connosco”-A4).

É referenciada a importância das posturas das auxiliares no contexto educativo onde estão inseridas, de forma a estabelecerem boas relações humanas e afectivas.

2.ª categoria “Comunicação entre J. I. – Escola do 1.ºCEB”

A subcategoria “Elos de ligação” caracteriza as relações entre o J. I. e a escola do 1.ºCEB: umas no sentido de colaborarem e de trabalharem em conjunto (“(...) os meninos do primeiro ciclo sempre queriam vir fazer pintura, recorte, colagem e as expressões, mesmo para fazer dramatizações, trabalhamos em colaboração e funcionou lindamente (...)”- A5); e outras no sentido de existir um primeiro contacto com esse contexto educativo (“(...) os professores eram muito abertos e receberam-me muito bem e faziam muitas perguntas acerca do trabalho, sabiam muito pouco, porque já estavam ali há muitos anos e nunca tinham estado assim de perto com um Jardim de Infância”- A2).

Ambas as situações evidenciam a articulação entre os dois microssistemas, a fim de não provocar ruptura no desenvolvimento das crianças.

Na subcategoria “Ausência de ligação” é referenciado o abandono dos alunos do 1.º CEB quer pelos seus professores, quer pelas auxiliares e pelos próprios pais, durante a

refeição do almoço, onde eram deixados entregues a si próprios. Por isso, o pessoal docente e não docente do J. I. eram quase “obrigados” a tomar conta deles.

As educadoras consideram existir aqui uma certa desresponsabilização, porque se tem a ideia que as crianças no 1.º CEB já são autónomas (“(...) esses meninos vinham sozinhos, ficavam sozinhos, portanto não traziam ninguém para os acompanhar, nem professora, nem auxiliar, isso como devem calcular (...)”- A1).

3.ª categoria “Distância”

Na subcategoria “Proximidade” só uma entrevistada mencionou a aproximação do local de trabalho ao local de residência. Contudo, ainda não dava para viver com a família (“era um meio também rodeado de tudo aquilo que nós costumamos precisar, nós que estamos habituados à cidade”- A10). Existe já um certo bem estar e retorno ao meio de origem.

A subcategoria “Dificuldades” evidencia o impacto negativo dos quilómetros, das viagens de hora e meia de avião e dos desfasamentos entre os horários dos diversos meios de transporte que era necessário utilizar para chegar do J. I.. A distância entre os J. I. impossibilitava, muitas vezes, a participação nas reuniões do núcleo pedagógico, aumentando, assim, o isolamento (“(...) cresci em termos pessoais, crescimento interior e profissional, acho que crescemos sempre, a partir do momento em que estamos em contacto com outra pessoa crescemos, nem que seja para nos distanciarmos dela, pronto, mas afinei a minha forma de estar, a minha relação com os outros (...)”- A8).

4.ª categoria “Condições de trabalho”

Na subcategoria “Recursos humanos, físicos e materiais” são destacadas as óptimas infra-estruturas, a nível de espaço, de ar condicionado, de bons materiais, de ginásio, de biblioteca e de recursos humanos num contexto educativo fora do país (“Às vezes penso que vivi um sonho e agora penso que vivo num pesadelo”-A9). Dentro do nosso país, refere-se a melhoria de instalações (“Além da questão da mudança do carregar a tralha, o mais preocupante é o voltar a gente adaptar-se, afeiçoar-se e a adaptar-se”- A10).

Desta categoria pode-se evidenciar o bem estar pessoal e profissional que as condições de trabalho causam no desenvolvimento da função de educadora de infância e também no desenvolvimento da criança enquanto sujeito/agentes da sua formação.

Os enunciados da subcategoria “Escassez de recursos humanos, físicos e materiais” referem-se à degradação dos espaços onde funcionam os J. I. (“era uma escola muito velha, tinha

uma família a viver da parte de baixo, era tudo muito degradado, paredes de estuque, chovia lá, casa de banho de adultos"- A6), os poucos materiais e os poucos recursos económicos¹⁷.

Nesta subcategoria evidenciam-se as situações, um pouco problemáticas, que as educadoras de infância tentam superar para que as condicionantes não afectem o desenvolvimento da criança e o seu trabalho. Para isso socorriam-se das relações de amizade e do seu profissionalismo.

5.^a categoria "*Novos desafios*"

A categoria "Novos desafios" assenta em novos campos de exercício profissional: abrir um J. I. pela primeira vez, numa localidade onde era preciso fazer um trabalho de sensibilização junto da autarquia, dos pais, da comunidade e dos professores do 1.ºCEB, porque todos desconheciam o trabalho que se fazia no J. I.. Imaginavam que se ia ensinar a ler, a escrever e a contar, que era uma preparação para a escola primária ("(...) foi difícil fazer perceber aquela comunidade que o Jardim de Infância era um espaço para os meninos crescerem e se desenvolverem, e que se calhar o aprender a ler e a escrever tinha o seu tempo, foi muito difícil e só conseguimos ao fim de um trabalho de um ano inteiro (...) "- A11). A autonomia pedagógica permitiu às entrevistadas gerir o espaço e as actividades ("(...) trabalhar segundo a minha filosofia, a ser eu como pessoa e como profissional, sem estar limitada às posturas, como aconteceu nos outros contextos"- A3) sem a interferência permanente de outras colegas. Outro desafio foi o trabalho com uma criança com paralisia cerebral, uma experiência enriquecedora ("(...) ela tinha uma força de vontade tão grande que surpreendia, porque ela queria fazer tudo sozinha e tanto tentava que era capaz, os amigos aceitaram-na muito bem, muito bem e ajudavam-na e gostavam imenso dela, todo o trabalho que se fez à volta foi muito bom, e ela própria nos surpreendia com os progressos e vontade de querer fazer mais"- A7).

Esta subcategoria evidencia os novos desafios que as educadoras de infância experienciam na sua carreira, que as obriga a uma reflexão e procura de novos saberes para responderem às situações, porque cada contexto de trabalho é igual a si próprio, daí a necessidade de abertura à mudança e às novas adaptações.

¹⁷ A verba atribuída pelo Ministério era de doze mil escudos por ano lectivo e eram indicados os locais, como a Porto Editora e/ou a Olmaca para a aquisição de material ("(...) éramos obrigadas a comprar lá o material, havia obrigatoriedade de comprar o material nestas livrarias"- A10).

Sector privado

No Quadro XLI apresenta-se o sistema de categorias relativo ao “conceito” “3.º contexto de trabalho” do sector privado.

Quadro XLI - Sistema Categorical – “3.º contexto de trabalho” no sector privado

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1.ª RELAÇÃO COM O TRABALHO Pertencem a esta categoria os enunciados que caracterizam as relações no desenvolvimento do trabalho com as crianças, pais, colegas e com as Direcções.	a) RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS E COM OS PAIS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que evidenciam o trabalho pedagógico e o relacionamento com as crianças e com os pais. b) RELAÇÃO COM AS COLEGAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam as relações de amizade, de partilha de saberes ocorridas nas instituições. c) RELAÇÃO COM A DIRECÇÃO DA INSTITUIÇÃO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam as directrizes hierárquicas que intervêm no desenvolvimento do trabalho das educadoras e nas suas atitudes / posturas profissionais, quer pela positiva, quer pela negativa.
2.ª CONDIÇÕES DE TRABALHO Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem aos espaços, às remunerações, ao pessoal docente e não docente e à localização geográfica.	a) ESPAÇOS FÍSICOS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam quer pela positiva, quer pela negativa os edifícios que são utilizados para o desenvolvimento das actividades com as crianças. b) RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam as condições humanas, remunerações, horários de trabalho e localização.

Obs.: No 3.º contexto de trabalho, só 3 sujeitos se incluem nesta categorização; são de todos os entrevistados no sector privado, os que têm maior número de contextos de trabalho.

O “conceito” “3.º contexto de trabalho” divide-se em duas categorias: a primeira caracteriza as relações com o trabalho e a segunda as condições de trabalho.

1.ª categoria “Relação com o trabalho”

A subcategoria “Relação com as crianças e com os pais” elege as crianças como importantes e manifesta a desilusão da relação com alguns pais pelo facto de não perceberem que há horas de entrada e que existem regras na instituição (“(...) uma pessoa tem que ser profissional, fala-se o essencial e tenta-se ser simpático, mas também arrumou, acabou, só até ali, tem que ser infelizmente com certos pais, a maior parte, tem que ser assim uma distância”- B4).

Esta subcategoria deixa antever o bom relacionamento com as crianças e um sentimento de desconforto em relação aos pais que não “gostam” de respeitar as regras internas.

Os enunciados da subcategoria “Relação com as colegas” evidenciam as colegas como um suporte (“(...) pessoas já trabalhavam aqui há muito tempo, já estavam juntas há muito tempo, já tinham vincos de amizade e eu apareci (...)”- B2), mesmo quando é preciso limar algumas arestas (“(...) trabalham aqui já há muito tempo e têm vícios e alguma resistência à mudança, porque arranjam sempre qualquer argumento para não fazerem (...)”- B6). Cada uma deve contribuir com aquilo que sabe, a fim de proporcionar que as relações interpessoais facilitem o trabalho intra-instituição.

Esta subcategoria salienta a importância de se criar um bom ambiente de trabalho.

Na subcategoria “Relação com a direcção da instituição”, uma entrevistada caracteriza a directora como “a minha grande referência” (B6). Referência pelo apoio e conforto que proporcionou (“(...) estava à espera de uma Directora com poupo na cabeça, óculos na ponta do nariz e entrei pelo gabinete dentro numa casa velha, porque o edifício antigo era uma casa velha, e também nunca pensei que entrasse porque vinha de longe e uma instituição como esta só devem entrar por cunhas e não me vão querer (...)”- B6). O apoio vem no sentido de o ATL ser visto como os sem abrigo (“(...) eram os maus cá do sítio, eram os que entravam a correr e faziam todas as patifarias e mais algumas”- B6) e também pelo facto de os horários não serem compatíveis com o resto da instituição, o que dificultava a ligação às colegas.

A boa relação com a directora contribuiu para superar as dificuldades sentidas no exercício da primeira experiência em ATL.

2.ª categoria “Condições de trabalho”

Na subcategoria “Espaços físicos”, as entrevistadas referem-se a espaços (“eu vinha do infantário, posso dizer ideal, cheguei e deparei-me com uma antiga e velha casa (...)”- B4) exíguos e não adequados (“Dar abrigo a 60 crianças quando era o refeitório onde eles comiam, faziam os deveres, faziam tudo”- B6).

É evidenciada a pouca preocupação ao nível de condições de trabalho dignas, quer para as crianças, quer para as profissionais. Estes espaços assemelhavam-se a armazéns.

Os enunciados da subcategoria “Recursos humanos e materiais” reflectem as condições de trabalho, no que diz respeito: a contar o tempo de serviço, a ter melhores

salários, aos horários das 9h às 16h30, e também à distância, não como factor impeditivo mas compensador (“eu não tinha nada para fazer, entre estar em casa sem fazer nada e ir fazer a viagem de comboio, é lógico que eu preferia fazer a viagem”- B6).

São, ainda, evidenciadas as instalações antigas, não por ser uma casa velha, mas porque proporcionava mais união, evitava o isolamento (“(...) acho que o projectista quando faz uma instituição destas, deve ter o cuidado de não isolar, devia ter esse cuidado, eu acho que nesta instituição não houve esse cuidado, há um isolamento que não havia lá em cima, as pessoas estão muito por elas, estão mais separadas (...)”- B2) e havia mais camaradagem quer entre as educadoras quer entre as crianças (“(...) nós antigamente, naquela casa ali em cima, fazíamos brincadeiras que nem imagina, só porque estávamos muito juntas e depois juntávamos todas na mesma sala e fazíamos uma borge enorme (...)”- B2).

Esta subcategoria refere-se às melhores condições de trabalho. Ao mesmo tempo salienta-se com certas saudades, que as relações humanas conseguem superar as dificuldades (as más instalações) e que são cruciais para o bem estar das crianças e das educadoras de infância enquanto pessoas e profissionais que desenvolvem a sua acção na mesma instituição.

Síntese comparativa

Em termos comparativos, no 3.º contexto de trabalho tornam-se mais patentes os aspectos diferentes do que os aspectos semelhantes. É evidente que ao referirmos estes aspectos não podemos esquecer a estrutura, a organização e a filosofia subjacente à implementação das duas redes: a pública e a privada de solidariedade social.

Os aspectos comuns são os seguintes: o sentir bem estar a trabalhar com crianças e as dificuldades em termos de recursos materiais e físicos, embora sentidos e vividos de forma diferente. A nível de condições de trabalho, as educadoras de infância do sector público parecem ter um papel muito activo junto das autarquias e da própria comunidade, enquanto que as educadoras do sector privado parecem limitar-se à sua resolução por parte da direcção.

Vejamos agora as diferenças. As entrevistadas do sector público desenvolvem a sua acção com as crianças, com as famílias e com a comunidade; neste sector existe um trabalho multicultural onde cada um contribui com o seu saber e a sua experiência, o que implica um envolvimento de todos no processo educativo. As entrevistadas do sector privado salientam o trabalho com as crianças e com alguns pais, mas dentro da instituição.

Entre colegas, do sector público, estabelecem-se relações de amizade e profissionais; as reuniões de núcleo pedagógico contribuíram, não só para quebrar o isolamento, mas também para partilhar e trocar ideias, saberes, experiências e estabelecer contactos com a comunidade. No sector privado as relações são de camaradagem, de colaboração entre as colegas, mas dentro da instituição, de forma a proporcionar bom ambiente de trabalho.

Ao nível de relações exteriores, as entrevistadas do sector público, realçam as relações com a autarquia, o seu trabalho directo, de luta constante, por melhores condições de trabalho, de sensibilização para a importância do J. I. na vida da criança e da própria comunidade. As entrevistadas do sector privado não mencionam este tipo de relações, porque segundo as mesmas, os contactos com o exterior são feitos pelas direcções.

As educadoras do sector público valorizam a comunicação entre o J. I. e a Escola do 1.º CEB e referem-se à sua inexistência. As educadoras do sector privado não referem esta comunicação. Talvez esta ligação, para além de outros factores, seja mais salientada no sector público porque muitos J. I. estão inseridos no espaço da escola e também estão juntos em termos de organização administrativa, quer nas Delegações Escolares, quer nos Agrupamentos de escolas, o que poderá facilitar mais ou menos esta comunicação. As instituições privadas têm o seu espaço e organização própria.

A distância do local de residência, nas entrevistadas do sector público, continua a ser factor de isolamento, de dificuldades económicas, mas em simultâneo, uma forma diferente de crescer a nível pessoal e profissional. No privado não existe este problema pois a maioria está próximo de casa.

A mobilidade, no sector público, parece ser um desafio que, por sua vez, implica uma maior reflexão, uma actualização de conhecimentos porque os contextos de trabalho têm características diferentes; por isso, as profissionais têm que ser mais sensíveis à mudança e às novas adaptações. No sector privado, a mobilidade é mais reduzida e a vida intra-instituição não muda de um ano para o outro; o contexto de trabalho parece manter-se inalterável nas regras internas e na sua filosofia subjacente; poderão sim, existir mudanças ao nível das características das crianças e dos próprios adultos.

As entrevistadas do sector público parecem ter uma acção muito mais activa dentro e fora do J. I. e, quando conseguem algo diferente e melhor para as suas crianças, sentem uma vitória interior que as motiva para continuarem a lutar e a não desistirem; nas entrevistadas do sector privado a sua acção parece ser mais direccionada ao seu grupo de crianças e às relações intra-institucionais.

3.5. 4 – “Conceito” “Outro contexto de trabalho”: descrição e comparação

Sector público

No quadro XLII apresenta-se o sistema de categorias relativas ao “conceito” “outro contexto de trabalho” do sector público.

Quadro XLII - Sistema Categorical – “Outro contexto de trabalho” no sector público

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1.ª RELAÇÃO COM O TRABALHO Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem à organização do trabalho aos agrupamentos, às relações de trabalho entre os diferentes intervenientes educativos.	a) ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam os modos de organização de trabalho que facilitem um melhor desenvolvimento das crianças e da comunidade em geral. b) NOVA GESTÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem à mudança do modelo de gestão para agrupamentos. c) RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS E COMUNIDADE Pertencem a esta subcategoria os enunciados que caracterizam o trabalho desenvolvido com as crianças, famílias e comunidade em geral. d) RELAÇÃO COM AS COLEGAS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem às relações interpessoais e aos projectos desenvolvidos através desses intercâmbios. e) RELAÇÃO COM A AUTARQUIA Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem à sensibilidade dos autarcas face ao J. de Inf. f) AXILIARES DA ACÇÃO EDUCATIVA Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem ao papel / atitude da auxiliar e suas implicações no desenvolvimento do trabalho.
2.ª COMUNICAÇÃO ENTRE J. INFª - ESCOLA DO 1.º CEB Pertencem a esta categoria os enunciados que valorizam / desvalorizam articulação entre os dois microssistemas.	a) ELOS DE LIGAÇÃO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que valorizam a articulação / continuidade entre os dois contextos educativos. b) AUSÊNCIA DE LIGAÇÃO Pertencem a esta subcategoria os enunciados que não atribuem importância a esta articulação e que se acomodam face à situação.
3.ª DISTÂNCIA Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem aos benefícios / malefícios da deslocação das educadoras e suas implicações no trabalho desenvolvido.	a) PROXIMIDADE Pertencem a esta subcategoria os enunciados que evidenciam aproximação do local de trabalho e lugar geográfico de origem. b) DIFICULDADES Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem ao impacto negativo, do ponto de vista pessoal e profissional, entre o local de trabalho e o lugar geográfico de origem.

Quadro XLII - Sistema Categorical – “Outro contexto de trabalho” no sector público (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
4.ª CONDIÇÕES DE TRABALHO Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem às instalações físicas e materiais pedagógicos do J. de Inf.	a) RECURSOS HUMANOS, FÍSICOS E MATERIAIS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem ao tipo de recursos humanos e materiais existentes. b) ESCASSEZ DE RECURSOS HUMANOS, FÍSICOS E MATERIAIS Pertencem a esta subcategoria os enunciados que se referem ao tipo de recursos humanos e materiais inexistentes.
5.ª UM OLHAR DIFERENTE Pertencem a esta categoria os enunciados que se referem à tomada de consciência sobre novos campos do exercício profissional e sobre as exigências, dada uma nova “maturidade”.	

No “conceito” “Outro contexto de trabalho” construíram-se cinco categorias: a primeira caracteriza a relação com o trabalho; a segunda refere-se à valorização / desvalorização da articulação entre o J. I. e a Escola do 1.º CEB; a terceira refere-se aos benefícios e/ou malefícios que a distância provoca; a quarta caracteriza as condições de trabalho; e a quinta categoria caracteriza um olhar diferente sobre as exigências constatadas no percurso profissional, mas vistas de uma forma mais específica, talvez pelo facto de existirem vivências anteriores.

1.ª categoria “Relação com o trabalho”

Na subcategoria “Organização do trabalho” surge a situação de se ser educadora contratada. A entrevistada refere-se à instabilidade criada pela constante mudança de Jardim, de colegas e de crianças. É também muito delicado, para quem vai substituir uma colega, alterar as regras ou pôr o seu cunho pessoal nesse espaço de tempo. Outra situação evidenciada é a organização e participação de colegas de apoio educativo. A maioria considera que essas colegas se limitam a estar com a criança com necessidades educativas especiais, desligando-se do grupo e da educadora de infância, titular do J. I., e que ainda “ditam ordens”. Um pequeno grupo considera ainda colegas de apoio educativo se integram no quotidiano do J. I. (“(...) tinha de passar as informações através da língua gestual para o menino, a maior parte das vezes, e dava apoio a outros meninos que precisava e estava integrada no grupo e participou com os seus saberes”- A8). Também é referido o facto de a organização de um J. I. com vários lugares (“(...) a pessoa pode trocar, lá está, as tais impressões e as pessoas estão ali muito mais próximas”- A2) favorecer o trabalho em equipa (“foi o projecto que realmente que nós desenvolvemos com a comunidade, e portanto intervenção comunitária que foi fundamental para conseguirmos realmente sobreviver à adversidade do contexto”- A11).

Em resumo, nesta subcategoria os enunciados referem-se ao impacto da organização do trabalho na interacção entre as diversas profissionais de educação de infância, com ênfase para as educadoras contratadas que sentem sem direito a fazer alterações. Em geral, a organização do trabalho pode realizar-se em parceria educativa, sendo facilitadora do desenvolvimento de projectos em comum e fonte de suporte face à realidade do contexto ou pode realizar-se de forma pontual e individual, sem existirem laços de ligação. A organização do trabalho é essencial como fio condutor do que e do como se pretende fazer.

Os enunciados da subcategoria “Nova gestão dos estabelecimentos de ensino” caracterizam os agrupamentos de escolas, no que diz respeito: a um aumento de burocracia (“(...) a secretaria mandou-nos uma mapa de faltas que nós tínhamos que preencher à medida que íamos faltando no Jardim, e depois entregar no final de cada semana um mapa com as respectivas justificações (...)”- A1); a uma diminuição de autonomia (“(...) os agrupamentos estão-nos a aprisionar muito”- A8); a uma falta de respeito, porque o número de educadoras de infância é muito inferior aos outros níveis de ensino (“(...) a submissão não é boa para ninguém porque nós sabemos que há dados que as pessoas, é assim não é? Pronto, e houve ali uns ram-ram que teve que se acertar umas coisas, tive que ir à lei, tive que ir ao sindicato e fomos afinando mas desgastei-me, mas ganhei-as (...)”- A8). Verifica-se, ainda, que numa reunião de docentes são as educadoras de infância que mais falam e as que se oferecem para trabalhar, para debater, podendo ser este um meio de afirmação enquanto grupo profissional, que tem que marcar a sua posição, independentemente do número de elementos representativos nos órgãos de gestão.

A mudança de modelo de gestão, ao englobar o pré-escolar e os outros ciclos, visa permitir uma continuidade, uma articulação entre todos, e servir de estímulo no desenvolvimento do trabalho; mas, na perspectiva das entrevistadas, parece acontecer o inverso, a secretaria funciona em comum, mas cada um trabalha para o seu lado, dizem.

Esta subcategoria apela à necessidade de participação na mudança do modelo de gestão, a fim de permitir um trabalho conjunto, de diminuir a ruptura na transição entre os diferentes níveis de ensino quer nas crianças, quer nos profissionais, que muitas vezes ignoram o que se passa e o que se pretende nos outros níveis de ensino.

Na subcategoria “Relação com as crianças e com a comunidade” evidenciam-se as crianças como: sujeitos activos e participativos (“(...) Nós todos os dias fazíamos o plano diário e resolvíamos naquela hora o que iríamos, o que íamos fazer durante o dia, mediante, planeávamos as nossas

actividades em conjunto, que acho que a democracia numa sala de jardim de infância é muito importante, sem dúvida”- A1); as crianças são o melhor que existe (“(...) sem as crianças não sei viver”- A9) e o seu intercâmbio cultural contribui para o quotidiano do J. I. (“(...) a criança chega ao J. I. e é fruto da família, do meio de onde vem (...)”- A9). Evidencia-se, também, o trabalho com os pais e a sua importância; a sua colaboração é crucial, apesar de, às vezes, se sentir indiferença, porque consideram que cabe ao J. I. fazer tudo; por isso, tentam demitir-se da função de pais (“(...) os pais queixam-se que não podem faltar ao emprego para virem ao J. I. e depois são implicativos porque o meu filho anda sem chapéu ,porque passou aqui a vizinha e viu (...)”- A9). É evidenciado, ainda, o trabalho com a comunidade, onde todos são chamados a intervir para valorizar o seu contexto e possibilitar que a sua identidade comunitária seja conhecida e vivida pelos mais novos.

Esta subcategoria alerta para a existência de um trabalho pedagógico coerente, para o que é necessária a intervenção de todos, desde as crianças à comunidade; os pais são o eixo essencial na educação dos filhos, porque o J. I. não pode substituir a família (“(...) mas é muito importante que os pais se aproximem do J. I.”- A9).

A subcategoria “Relação com as colegas” refere-se às relações entre colegas como: um intercâmbio, uma partilha, uma amizade (“(...) Acho que nós educadoras temos que nos proteger umas às outras, porque ninguém nos protege”- A9); uma possibilidade de trabalhar em conjunto, onde cada uma tenha oportunidade de se expressar (“(...) só conseguimos desenvolver o projecto, porque nos entendemos enquanto pessoas”- A11); e como uma forma de proporcionar bom ambiente de trabalho, a fim de se superarem alguns obstáculos.

Esta subcategoria refere-se à importância das relações interpessoais e às suas implicações no percurso pessoal e profissional (“(...) eu fazia tantos quilómetros para um Jardim sozinho, se não tivesse ninguém, a escola primária era longe, se não tivesse outras pessoas com quem falar, é difícil não é, de ultrapassar, às vezes, certas situações”- A4).

Os enunciados da subcategoria “Relação com a autarquia” demonstram a insensibilidade e a arrogância das autarquias (“Eu fui à Câmara dizer que aquele J. I. era medieval e fui insultada”- A9). Apenas nas campanhas eleitorais prometem e valorizam as questões de educação, principalmente a educação pré-escolar; depois do acto eleitoral voltam as atitudes de desprezo e de minimização das funções das profissionais de educação de infância.

Com estas atitudes do poder autárquico, a educação de infância será “ignorada” e desvalorizada, apesar da luta das educadoras de infância.

A subcategoria “Auxiliares da acção educativa” caracteriza as atitudes adequadas da auxiliar da acção educativa em relação ao trabalho realizado no J. I. (“É uma pessoa participativa e colaborante e é amiga das crianças”- A6).

2.ª categoria “Comunicação entre J. I. e Escola do 1.º CEB”

Na subcategoria “Elos de ligação” a comunicação é mais entre professoras e educadoras de infância para tomar um chá (“é um espaço de comunicação muito importante (...)”- A8). Ambos os contextos funcionam no mesmo edifício – uma escola de plano centenário – com duas entradas distintas, o que, de certa forma, contribui para o bloqueio da comunicação.

A subcategoria “Ausência de ligação” atribui à professora do 1.º ciclo falta desta ligação, pela sua postura (“É uma que tem por lema deixa andar, tem aquela imagem de professora primária de antigamente, eu sou eu, era fazer o trivial”- A6).

3.ª categoria “Distância”

A subcategoria “Proximidade” realça os aspectos positivos de estar perto de casa e do J. I. (“É a meia idade, fico ao lado de casa, posso ir a pé, é bom sair do J. I. e passado meia hora estar no centro do Porto, é bom ir à FNAC e encontrar um livro do Chá e de ter este tempo, ficar próximo das amigas, da família que é boa e confortável”- A9).

Os enunciados da subcategoria “Dificuldades” evidenciam o estar longe de casa, o ter de conduzir duzentos e tal quilómetros, para evitar alojamento na aldeia, as viagens de avião (“A distância era o grande problema, porque fazer a viagem de avião era muito cara, sempre que nos apetecia ou que nos dava uma saudade não se podia fazer, era sublimar de outra forma”- A10).

A distância é um factor quase permanente na vida da maioria das entrevistadas. Essa distância se, por um lado, trouxe angústia e isolamento, por outro lado, também possibilitou outros conhecimentos de outras realidades; a distância funciona de forma mista, mas os aspectos positivos parecem superar os negativos.

4.ª categoria “Condições de trabalho”

Na subcategoria “Recursos humanos, físicos e materiais” apenas uma entrevistada, que trabalhou num J. I. fora do continente, menciona a boa qualidade de todos os recursos (“Significa que eram muito bons, eram muito superiores aqueles que eu estava habituada em Portugal, aqui não havia escassez de meios económicos”- A10).

Os enunciados da subcategoria “Escassez de recursos humanos, físicos e materiais” caracterizam: a falta de pessoal auxiliar (“Trabalhei quase sempre sem auxiliar, havia na escola, no Jardim, não é, mas quando eu pretendia tinha que a andar sempre a chamar”- A2); o espaço físico que não é adequado, muitas vezes, cheio de mesas e de cadeiras, sem espaço para as expressões (“São péssimas, são más, eu acho que as instalações e o resto ainda conseguem ser piores do que no início de rede pública. Aqui em Gaia, as mesas são de pernas de ferro todas cheias de ferrugem, com o tampo todo escrito, porque vieram da primária, as crianças não podem meter as pernas debaixo da mesa, então têm que estar de lado ,o que é um atentado à saúde das próprias crianças”- A9). Os edifícios são velhos pavilhões pré-fabricados (“(...) porque entrava água por todos os lados, chovia pelas lâmpadas, os miúdos se se encostassem à parede, a parede andava um bocadinho para fora, quando tivemos que fechar o Jardim porque era impossível, não é, não conseguíamos, não havia condições, era perigoso, as mães diziam em casa, também me acontece o mesmo, eles aqui estão melhores do que em casa”- A11) ou construídos de raiz, mas mal concebidos, por exemplo, com um pé direito muito alto (“(...) eu acho que as crianças se deviam sentir formigas quando olhavam para o tecto”- A2).

As dificuldades das educadoras da rede pública continuam a existir e a sensibilidade dos autarcas para as colmatar ainda é ténue; apenas existe a força de vontade das profissionais de educação de infância e o sorriso das crianças quando alegremente brincam com o pouco que têm.

5.ª categoria “Um olhar diferente”

Esta categoria reflecte um olhar, já com anos de experiência, mas que continua sensível à medida que se caminha no tempo e dada a maturidade profissional que vai marcando o percurso.

Assim referem-se as instalações não adequadas a crianças que necessitam de cadeira de rodas (“(...) Havia umas escadas que nós tínhamos e tínhamos que, a criança tinha a cadeirinha de rodas, e tinha que ficar cá em baixo, e nós tínhamos que subir com a criança ao colo e ela era extremamente pesada (...)”- A4) e a forma de as superar (“(...) deixou-me mazelas ao nível da minha saúde”- A4). Referem-se também as histórias de vida de crianças de 3 e 4 anos de idade que vendiam droga; tinham sido abandonadas pelas famílias, ou tinham os pais presos e comportavam-se como

se tivessem vinte anos de idade, com uma enorme capacidade de sobrevivência (“(...) no princípio foi um choque muito grande, mas por outro lado, também conseguem-se, eu acho, que quando se vê algum trabalho feito também é mais gratificante”- A11). Este meio social estava à margem do resto da comunidade, abandonado por todos; as próprias crianças na escola eram colocadas em turmas à parte; o centro de saúde tratava-os de forma diferente; as pessoas que trabalhavam eram enganadas e exploradas porque não sabiam ler, nem escrever (“(...) O nosso trabalho foi muito nesse sentido, mesmo de incentivar as pessoas a sei lá, a inscreverem-se numa escola para aprenderem a ler, para evitar a serem enganados, porque eles eram enganados pelos patrões”- A11). Um outro meio era, também, agressivo e sinistro; mas tanto as pessoas como as crianças foram conquistadas pelo trabalho desenvolvido no J. I..

Esta categoria espelha a capacidade de adaptação e de trabalho das educadoras de infância perante situações problemáticas e complexas. Assim se fez sentir a essas comunidades que alguém se preocupa, que há alguém que os quer apoiar e conquistá-los, através da sua maneira de ser e de estar. Este olhar parece distante mas é de hoje, deste presente, desta sociedade em pleno século XXI.

Síntese comparativa

No “conceito” “Outro contexto de trabalho” não se pode estabelecer uma análise comparativa com o sector privado porque, na nossa amostra, nenhuma das entrevistadas do sector privado tem mais de três contextos de trabalho. Contudo, pode-se inferir que estes “olhares” não existem na rede privada, tudo parece passar-se dentro das instituições, enquanto que, na rede pública, tudo gira à volta do J. I. e este à volta da comunidade; as interações fazem-se em todos os sentidos.

4. Análise comparativa global dos dois sectores

Antes de estabelecermos a comparação entre os sectores público e privado, convém relembrar que as entrevistadas do sector público fizeram a sua formação inicial em contextos de formação inicial públicos e que o seu percurso profissional foi vivido em contextos de trabalho públicos, enquanto que as entrevistadas do sector privado fizeram a sua formação em contextos de formação inicial privados, de cariz religioso, e o seu percurso profissional foi vivido em contextos de trabalho privados de solidariedade social (IPSSs).

Os aspectos convergentes e os aspectos divergentes estão relacionados, directa ou indirectamente, com os percursos de formação, que assentam na estrutura, na organização, no modelo de trabalho pedagógico, na filosofia subjacente e na história de cada contexto, quer seja de formação inicial, quer seja de trabalho.

Os aspectos convergentes assentam nos seguintes pressupostos: o gostar e o sentir-se bem em estar com as crianças; o gosto pelo desempenho da profissão; o sentir que é urgente dar “voz” ao que é ser educadora de infância, pela sua afirmação enquanto grupo profissional; a existência de uma consciência profissional, porque as crianças são seres humanos com características muito específicas; o facto de ser educadora de infância deve exigir criatividade como um meio de inovar, de aproveitar todos os recursos, todas as situações para fazer algo de novo, de evitar a acomodação. Outro aspecto comum é o trabalho em equipa, mas vivido e experienciado de formas diferentes. No sector privado é dentro da instituição e é de colaboração, de inter-ajuda, de união, união que serve de suporte de trabalho e de suporte emocional para poderem responder às exigências feitas pelas direcções. No sector público são realçadas as reuniões de núcleo pedagógico, como trabalho em equipa, que funciona como um grupo cooperativo que favorece a elaboração e desenvolvimento de projectos comuns, a interligação, a interacção, a reflexão sobre as práticas, e que ajuda a quebrar o isolamento, o que permite uma socialização mais abrangente no tempo e no espaço.

Os aspectos que parecem ser mais divergentes situam-se ao nível dos contextos de formação inicial e dos contextos de trabalho, talvez pela história como foram criados estes contextos privados e públicos.

A formação inicial nos contextos privados, segundo as entrevistadas, assenta numa formação íntegra onde estão presentes os valores humano-cristãos e as disciplinas de História da Igreja e Formação Cristã. Apesar de considerarem o fanatismo religioso um certo exagero que, nos tempos actuais, poderá ameaçar a imagem das escolas, as educadoras do sector privado entrevistadas afirmam que, como profissionais, trabalham com as crianças o “ano litúrgico” no “cantinho de Jesus”. A formação inicial serviu para a aquisição de saberes porque a vocação e o gostar de crianças não são suficientes para ser educadora de infância. Os estágios foram um trampolim para futuras experiências no mundo do trabalho e também um teste à vocação. Os estágios eram realizados em instituições privadas de solidariedade social, de acordo com a filosofia subjacente da formação inicial. Parece existir uma certa coerência no percurso académico, contudo são evidenciadas falhas ao nível da formação para agir em creches e ATL's. Apesar dos

feedbacks das alunas, as escolas têm ignorado este lado, devido às normas e regras rígidas, quase inalteráveis.

Nestes contextos de formação inicial parece estar subjacente o modo de trabalho pedagógico (MTP1) de tipo transmissivo da tipologia de Lesne (1977), com algumas nuances, um pouco ocultas, do MTP2 de tipo iniciativo, de orientação pessoal, o que se vislumbra quando se refere a criatividade como um meio inovador, apesar da pouca flexibilidade em termos de conteúdos académicos e de os professores considerarem as formandas como sujeitos passivos da sua própria formação, desinvestindo a possibilidade de pesquisarem, descobrirem. Este facto pode também estar relacionado com a pouca bibliografia existente (as bibliotecas das escolas de formação não tinham livros para consulta, mas tinham trabalhos de investigação feitos pelas antigas alunas e ficheiros de lengalengas, de histórias, de modelos de prendas).

A primeira saída profissional destas entrevistadas foram as instituições privadas, ou porque não conseguiram colocação na rede pública, ou porque tiveram medo de ser colocadas numa aldeia isolada e longe da família, ou ainda porque se identificam com estes contextos.

O seu trabalho pedagógico parece ser centrado na estética das salas e da instituição e no grupo de crianças, que abrange diversas idades: a 1.^a infância (0 aos 3 anos), a 2.^a infância (3 aos 5/6anos) e ainda o ATL. Apesar de a sua acção se desenvolver dentro da instituição, existe uma mais valia no percurso profissional das educadoras de infância pelo facto de acompanharem a evolução e o crescimento da criança desde a creche ao ATL.

As relações interpessoais intra-instituição são o pilar de sustentação no quotidiano da actividade profissional, onde existe camaradagem, colaboração e interajuda como forma de limar alguns conflitos, de evitar o isolamento e de responderem às exigências (por exemplo, as mega-festas para os pais) das direcções para as quais o aparato parece ser um imperativo de qualidade e de justificação para as mensalidades.

As entrevistadas não demonstram viver em grande mobilidade de contextos, porque a maioria só tem um; por isso, a adaptação é facilitada. Mas expressam um certo mal estar por não terem liberdade de acção, quer no trabalho directo com as crianças quer na aquisição e escolha de material, porque cabe à direcção essa tarefa e também porque têm estagiárias de contextos de formação inicial privados, o que não lhes permite flexibilizar as actividades devido aos horários que já vêm feitos das instituições formadoras.

Segundo as entrevistadas parece existir nos contextos de trabalho uma exploração quer a nível de horários, quer a nível de vencimentos, quer a nível de disponibilidade e entrega total à instituição.

O percurso profissional das entrevistadas do sector privado parece ser limitado à função pedagógica sob orientações das direcções e mais estabilizado, sem grandes mudanças, sem grandes lutas pelos seus direitos profissionais talvez por receio de represálias mas também porque as instituições já têm um passado forte que faz com que no presente as regras internas sejam mais facilmente aceites por todos. A par deste percurso, parece existir uma limitação de conhecimento de outras realidades e um sentimento de falta de liberdade de acção e de opção.

Os contextos de formação inicial vividos pelas entrevistadas do sector público, veiculam a imagem de escolas abertas à mudança, à liberdade política e religiosa, ao espírito crítico, ao trabalho de grupo (metodologia pouco utilizada nos outros níveis de ensino, e que foi pioneira no curso de educadoras de infância). Apesar da sua recente existência, proporciona às formandas uma descoberta, em conjunto com alguns professores, do que é e para que serve a educação de infância através da liberdade de acção e de expressão.

Os estágios são um veículo para o mundo do trabalho, são realizados em instituições privadas, o que parece paradoxal tratando-se de um contexto público. Alguns estágios funcionaram em bibliotecas públicas e em aldeias que, pela primeira vez, abriram uma sala de J. I..

Para além das falhas, como, por exemplo, não ter professores sensibilizados para a educação de infância e de ter uma biblioteca vazia de livros para o curso mas recheada para os outros cursos ministrados nos mesmos contextos de formação inicial, a formação inicial e os seus professores despertaram nas alunas a vontade de querer sempre aprender, de lutar por aquilo em que acreditam, de nunca desistirem perante os obstáculos e de valorizarem a criança enquanto agente da sua própria formação.

Nestes contextos de formação inicial, parecem subjacentes os MTP2 e o MTP3 da tipologia de Lesne (1977), segundo os enunciados das entrevistadas, que se sentiram sujeitos e agentes da sua própria formação, onde as relações com as famílias e com as comunidades são cruciais no desenrolar do processo educativo. Lesne (1977) defende que a formação só tem sentido se resultar no incremento da capacidade de agir socialmente.

A saída profissional das entrevistadas foram os contextos de trabalho na rede pública, que exigem grande mobilidade e capacidade de adaptação, porque cada contexto é

igual a si próprio: uma aldeia, uma vila, uma cidade, uma zona degradada, são contextos que obrigam a uma transformação constante de ser e de agir da parte das profissionais.

Na rede pública, o trabalho do J. I. envolve as crianças, os pais e a comunidade, situa o desenvolvimento da criança no seu mundo ecológico, onde as relações entre todos interferem, directa ou indirectamente, na formação da criança, da educadora de infância enquanto pessoa e profissional e também da própria comunidade que transmite e revive tradições através da actividade intergeracional, cuja partilha é um capital enriquecedor e que é preciso continuar a rentabilizar.

Para além do trabalho pedagógico, cabe à educadora de infância a parte administrativa e burocrática que permite a funcionalidade do J. I., o trabalho directo com a autarquia ao nível de melhoria de instalações, de aquisição de materiais e, ainda, como aconteceu com a maioria das entrevistadas, sensibilizar a autarquia, os pais e a comunidade para o que é, para o que serve o J. I. e para qual o seu contributo no desenvolvimento da criança.

Os contextos de trabalho, distantes da residência familiar e da própria civilização a que estavam habituadas, levaram as educadoras de infância a arranjar estratégias para minimizar o isolamento, o desconforto, as despesas económicas e terem um olhar diferente, valorizando e vivendo as novas situações, as localidades que até do mapa eram desconhecidas, as crianças com as suas vivências e saberes diferentes dos cidadãos (por exemplo, fazer uma horta para a educadora de infância era uma experiência nova mas para as crianças não, elas até ajudavam a fazê-la). Parece contraditório, mas tudo aquilo que no primeiro contacto parecia mau e desolador consegue ser filtrado por um olhar onde os aspectos positivos ultrapassam os menos bons; talvez este facto esteja relacionado com o que foi despertado na formação inicial e com a luta constante por melhores condições de trabalho, pela valorização e reconhecimento do J. I. para o sucesso no percurso educativo das crianças e para a afirmação do grupo profissional com a sua especificidade.

Os J. I. da rede pública abrangem crianças de idades compreendidas entre os 3 e 5/6 anos, a 2.^a infância. Quando a criança chega a este contexto educativo já traz uma bagagem cultural vivida e experienciada no seio da família e da comunidade que a rodeia.

O percurso profissional das educadoras de infância da rede pública faz-se caminhando por entre avanços e recuos, através da procura por novos saberes que possibilitem adaptação às novas realidades, de luta por melhores condições de trabalho, de dignificação da profissão, de valorização do trabalho realizado no J. I. e pelos direitos profissionais. É uma participação activa das profissionais de educação de infância em

todos os cenários que habitam, cujas interações deixam a marca na pessoa e na profissional.

5. Interpretação

A interpretação é feita a partir da informação obtida no espaço elementar de identidade, do microcosmos social e da descrição científica, que nos conduz, no trabalho empírico, a uma reflexão mais aprofundada de acordo com os objectivos definidos no nosso estudo.

As dimensões comuns às educadoras dos dois sectores, indicadores cruciais na construção da identidade pessoal e profissional, referem-se à importância do bem estar das crianças, ao gosto pela profissão de educadora de infância e à relevância das relações com as colegas.

Apesar de serem comuns, estes factores são influenciados pela formação pessoal, pela formação inicial e pelos contextos de trabalho onde as entrevistadas fizeram a sua aquisição de saberes específicos e onde desenvolvem a sua acção.

A importância e o bem estar das crianças é um sentimento intrínseco na opção pela profissão, aumentando à medida que trabalham com elas, correspondendo ao “não sei viver sem as crianças”. É um sentimento que incentiva à “alegria”, à “criatividade”, ao ser “dinâmica”, ao ser “activa”, ao ser “meiga”, entre outras características.

O sentimento expresso pelas entrevistadas, de ambos os sectores, deixa transparecer algumas particularidades que reflectem a filosofia subjacente ao conceito de ser criança enquanto sujeito passivo/activo/agente da própria formação e a ideologia das IPSSs ou da rede pública. As educadoras entrevistadas do sector privado evidenciam a preocupação com o crescimento das crianças, com o seu bem estar físico, quer em relação ao vestuário e à alimentação, quer em relação às recomendações feitas pelos pais, mais no sentido de responsabilidade social. Na rede pública, as entrevistadas salientam ser “orientadoras”, “facilitadoras”, “preocupadas com as crianças nas diferentes realidades quer psicológica, quer social, quer afectiva”, na medida em que visam proporcionar situações de trabalho que apelem à cidadania, à construção da formação da própria criança, ao diálogo (comunicação verbal – um meio fundamental de aprendizagem) e ainda o desenvolvimento da criança inserida no mundo que a rodeia.

O gosto pelo desempenho da profissão é outro dos factores comuns, onde é manifestado o bem estar profissional e a identificação à profissão. Todas as entrevistadas

reconhecem que é uma profissão que desperta alegria (“acho que todas as educadoras são alegres”), dinamismo e criatividade (“a figura da educadora deve ser airoso e não uma figura sisuda”). Expressam, também, a falta de reconhecimento da profissão e a necessidade de dar “voz” às profissionais a fim de se poderem afirmar enquanto grupo profissional.

No desempenho da profissão são destacadas características específicas a cada sector. No sector privado, a influência das regras internas é, de certa forma, impeditiva de lutarem pelos seus direitos profissionais com medo de represálias; entretanto, a acção pedagógica das educadoras é intra-instituição com o seu grupo de crianças. No sector público, a dignificação e reconhecimento profissionais, a “luta” por melhores condições de trabalho e de desenvolvimento das crianças, quer junto da comunidade, quer das autarquias, quer do próprio Ministério da Educação, tem sido um desafio permanente na vida destas profissionais. Por conseguinte, a sua acção não se limita ao grupo de crianças, ela ultrapassa as paredes do J. I. e interage com os diferentes contextos que interferem ou podem interferir no desenvolvimento das crianças e no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, pois as interacções sociais resultam das percepções obtidas nas diversas realidades.

A valorização das relações entre colegas é outra dimensão comum aos dois sectores. O trabalho em equipa, na perspectiva das entrevistadas, é propiciador de um ambiente estável e agradável onde a empatia é uma mais valia no processo educativo. As relações entre colegas funcionam como um sustentáculo no desenvolvimento do trabalho e como um meio de auto e hetero-formação. A especificidade das redes institucionais em estudo marca os modos de sentir e de experienciar esta dimensão.

A promoção das relações entre colegas teve a sua origem na formação inicial dos contextos públicos e privados, a qual se reflecte nos contextos de trabalho.

No sector privado, as entrevistadas mencionam que a formação inicial foi um veículo incentivador de camaradagem e de união, que permitiu superar certas regras “antiquadas/rígidas” das escolas e algumas lacunas de formação, através de troca de ideias e experiências dos diversos locais de estágio. Daí a sua continuidade nos contextos de trabalho, onde a “união”, para além do trabalho em equipa e do suporte emocional, favorece a coesão do grupo como forma de afirmação e de reconhecimento enquanto grupo dentro da instituição, com um ritmo de trabalho coordenado onde a proximidade entre as colegas contribui para uma coerência intra-instituição e para responder mais adequadamente às exigências impostas. Dentro desta coerência, as relações interpessoais

imprimem força, dinamismo e apoio em situações mais complicadas, o que leva o grupo de educadoras a funcionar como um todo profissional, limando algumas arestas para evitar viver em conflito.

As entrevistadas do sector público salientam a formação inicial das educadoras de infância como pioneira da metodologia de trabalho em grupo, que contribuiu para que cada formando expressasse a sua maneira de ser, de pensar, de aprender, de investigar, de comunicar e de agir, deixando-se conduzir a partir da sua identidade e das dinâmicas conscientes e inconscientes que o animam e o impelem. Foi neste processo de socialização que as alunas saíram do seu próprio fundo para a sua construção pessoal e de futuras profissionais, onde em interacção adquiriram a visão sobre a educação de infância.

Desta forma, a formação inicial desenvolveu capacidades científicas, culturais e pessoais que permitiram e permitem às entrevistadas exercer a sua profissão com mais autonomia, com mais sensibilidade nos diversos contextos de trabalho onde as dinâmicas e as lógicas que lhe estão subjacentes são diferentes e, assim, serem capazes de resistir a situações de ansiedade, de angústia, de solidão e de incerteza. As reuniões de núcleo pedagógico, promovidas pelo Ministério da Educação, foram uma continuidade do trabalho de grupo, caracterizadas pela troca, pela partilha através da opinião de cada uma, pela construção do projecto educativo e pela reflexão sobre as práticas; foram, ainda, forma de quebrar o isolamento, evitando a ruptura consigo próprias enquanto pessoas e profissionais, dada a distância que as separava do meio familiar e da própria civilização.

No sector público, a “união” está também presente, mas o seu sentido difere do das entrevistadas do sector privado. Agora é realçada a necessidade da união para lutar pelos seus direitos profissionais, para se imporem como grupo de docência, de modo a partilharem, a cooperarem e a inovarem.

Para além das dimensões comuns expressas pelas entrevistadas, a análise realizada, através das informações obtidas no IIP e na entrevista, evidencia, também, os aspectos específicos a cada sector.

Sector público

No sector público, a identidade social objectiva permite-nos conhecer a ecologia social das entrevistadas explicitando os mecanismos de exclusão e de inclusão. No grupo de pertença “ocupação”, a variabilidade é reduzida e indicia existência de identificação à profissão. No grupo de pertença “colegas de J. I.” existe um maior número de grupos de

diferenciação; cada entrevistada especificou o contexto das relações onde esteve/está inserida. Em relação ao grupo de pertença “educadora de infância do sector público” existe uma forte identificação ao próprio grupo; quando questionadas sobre o sector privado, este funciona como grupo de diferenciação. Nos “conceitos” “contextos de formação inicial e de trabalho” não existe variabilidade. Apenas nos “contextos de trabalho” varia, não a natureza do contexto, mas o número de experiências vividas no mundo do trabalho.

A identidade social subjectiva, através da recodificação dos grupos de pertença e “conceitos” em questão, permite-nos situar as URs no espaço elementar da identidade, a fim de conhecermos a relação entre a identidade pessoal e a identidade do grupo. No grupo de pertença “ocupação”, as entrevistadas expressam aspectos positivos da profissão, que funciona como grupo de identificação. Os aspectos menos positivos – como “acomodação”, “desorganização” – referem-se ao grupo de diferenciação.

Em “colegas de J. I.” existem dois grupos: um de identificação com as colegas onde o Nós se inclui e outro de diferenciação, qualificado na condição Elas, e caracterizado em termos de acomodação e de desinteresse. Em “educadora do sector público” predomina uma grande identificação; o sector privado funciona como grupo de diferenciação e é-lhe atribuído o papel de vítimas das instituições.

No “conceito” “contexto de formação inicial” existem duas perspectivas: uma positiva (na condição de Melhor) e outra menos positiva (na condição de Pior). A primeira refere-se às dinâmicas de grupo, à abertura à mudança, ao despertar o espírito crítico, à ideologia, aos modelos de ensino, à sensibilidade dos professores, ao carácter mais experimental e científico impregnado nas escolas de formação inicial. A segunda perspectiva apresenta características menos positivas que incidem na sobrecarga horária, na pouca tradição na educação de infância relacionada com o facto de ser um curso recente e na deficiência das instalações e dos equipamentos, como a biblioteca vazia de livros direccionados à educação de infância.

No “conceito” “1.º contexto de trabalho” são situadas no espaço elementar da identidade a comunidade rural, o contacto com a natureza, as crianças, as famílias, as reuniões de núcleo pedagógico e a credibilidade dos pais face ao novo contexto educativo - J. I. como características valorativas; a distância, o isolamento, a falta de condições e de auxiliares da acção educativa constituem o grupo das características menos positivas. Em relação ao “2.º contexto de trabalho” as características mais positivas reflectem o trabalho com a comunidade, com as crianças, com as colegas e com as famílias, e as relações com as auxiliares; as atribuições mais negativas expressam o isolamento, as despesas pessoais, a

falta de equipamentos e a distância. Relativamente ao “3.º contexto de trabalho” as atribuições mais valorizadas são a conquistas de melhores condições de trabalho, o envolvimento com a comunidade, o trabalho em equipa através das reuniões de núcleo pedagógico, a ligação ao 1.º CEB e a proximidade entre a residência familiar e o J. I.; as menos valorizadas continuam a ser atribuídas ao isolamento, à distância (em menor número de sujeitos), às despesas pessoais e à falta de auxiliares e de recursos materiais. Em relação ao “outro contexto de trabalho” as características positivas incidem nas crianças, nas relações com as colegas, no trabalho em equipa, nos projectos desenvolvidos e no envolvimento com a comunidade; ao contrário, as menos positivas referem-se às histórias de vida das crianças, às más instalações, ao excesso de trabalho burocrático e à distância (quem está nos primeiros anos de profissão).

A partir do espaço elementar de identidade podemos verificar quais os grupos de pertença e “conceitos” que despertam egomorfismo e qual a sua ressonância afectiva (positiva e/ou negativa).

Nas entrevistadas do sector público, os grupos de pertença e os “conceitos” que apresentam maior egomorfismo hierarquizam-se da seguinte forma: “contexto de formação inicial”, “educadora de infância do sector público”; “ocupação”, “colegas de J. I.”, “1.º contexto de trabalho”, “outro contexto de trabalho”, “2.º contexto de trabalho” e “3.º contexto de trabalho”. Neste aspecto, podemos inferir uma forte identificação ao sector público, onde a formação inicial funciona como um sustentáculo da profissão e sua identificação; nos contextos de trabalho é evidenciado o impacto do primeiro contexto e a sensibilidade ao outro contexto que vão construindo à medida que caminham na profissão.

A ressonância afectiva, positiva e negativa, distribui-se de forma paralela à anterior “contexto de formação inicial”, “educadora de infância do sector”, “ocupação”, “colegas de J. I.” e “contextos de trabalho”, permite-nos verificar o significado atribuído aos grupos de pertença e “conceitos”, que funcionam simultaneamente como grupos de identificação e de oposição, cuja bipolaridade e simetria são fundamentais na constituição e na afirmação da identidade psicossocial.

As imagens repertoriadas e os referentes implícitos dos grupos objectivos constituem o microcosmos social, que é a estrutura da identidade subjectiva, e os seus referentes permitem que as entrevistadas do sector público se situem e interajam nas diversas realidades. As entrevistadas do sector público, para além de valorizarem os novos saberes, procuram, em simultâneo, a satisfação profissional. A formação inicial funciona como um início de um *puzzle* que irá adquirindo forma à medida que caminham na carreira

profissional, onde as dimensões físicas, psicológicas, sociológicas, antropológicas e culturais dos contextos de trabalho serão peças-chave.

Os contextos de trabalho reflectem a imagem da formação inicial, quer numa perspectiva positiva, quer numa perspectiva negativa. As educadoras entrevistadas do sector público, apesar das lacunas da formação inicial (tais como, o não promover a educação de infância na rede pública e a inexistência de uma biblioteca direccionada para as questões da infância e para a formação das futuras profissionais) não se prenderam a essas falhas e valorizam o que de bom contribuiu para o exercício da sua profissão, como por exemplo: o despertar para situações novas, o nunca desistir de aprender, nem perante os obstáculos. Esta imagem demonstra o dinamismo que caracteriza as tomadas de decisões nos contextos de trabalho. É evidente, também, que à medida que o número de experiências/vivências aumenta (com a diversidade dos J. I.) parece verificar-se, através das comunicações, uma certa maturidade profissional com um olhar mais sensível e uma postura mais adequada à complexidade das realidades.

Parece que podemos afirmar que a sua identidade pessoal e profissional destas profissionais é progressivamente construída e negociada ao longo da carreira e de acordo com as interferências advindas da formação inicial, das interacções sociais e das reflexões sobre a prática. É através deste processo interactivo que as educadoras em estudo se modificam e “crescem” à medida que vão aprendendo mais sobre elas próprias. Importa, ainda, realçar a sua capacidade de mobilidade, de adaptação às novas situações e de conseguirem “filtrar” as desilusões, angústias provocadas pelas histórias de vida das crianças, pelo isolamento, pelas despesas pessoais e pelas condições de trabalho, através de um olhar construtivo que contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A acção das educadoras em estudo do sector público não se limita ao trabalho desenvolvido no J. I., existe um conjunto de outras acções quer com a comunidade, quer com as famílias, quer com as autarquias, quer com as Delegações escolares/Agrupamentos, as quais se envolvem numa teia de interacções sociais que as coloca ou faz deslocar no sistema ecológico.

Através da identidade social objectiva e das imagens repertoriadas do microcosmos social é evidenciada a existência de um grupo de diferenciação dentro do sector público, que as entrevistadas caracterizam de “acomodadas”, “desinteressadas” e “desorganizadas” porque limitam a sua acção ao trabalho com as crianças dentro do J. I., sem o integrarem na comunidade onde está inserido e de onde as crianças são oriundas. As educadoras entrevistadas explicam esta situação atribuindo-a à diversidade de contextos de formação

inicial, aos possíveis cenários no percurso profissional (como o estar longe da família, o trabalhar sem condições, a mudança constante de J. I.) e às educadoras que vieram do sector privado que, ao libertarem-se da pressão exercida pelas direcções das instituições, se acomodam e desempenham a sua função apenas nos mínimos. Esta tomada de posição justifica-se pela opressão a que, durante anos, foram sujeitas; a libertação funciona como um refúgio que provoca desequilíbrio, uma redefinição de si próprias enquanto pessoas e profissionais de educação de infância.

Neste aspecto é relevante a percepção das entrevistadas do sector público sobre as do privado, que reflecte atribuições menos positivas, no sentido de serem “acomodadas” e de existir um fechamento delas próprias; mas elas não são responsabilizadas por essa tomada de posição, pois são consideradas “vítimas” das regras internas que regem as próprias instituições privadas.

Sector privado

Em relação à especificidade do sector privado, através da identidade social objectiva, existe variabilidade reduzida no grupo de pertença “ocupação”, assim como no grupo de pertença “colegas de J. I.”. Em relação ao grupo de pertença “educadora de infância do sector privado” existe forte identificação ao grupo, excepto quando comparado com o sector público, que funciona como grupo de oposição. Nos “conceitos” “contexto de formação inicial” e nos “contextos de trabalho” não existe variabilidade, a maioria das entrevistadas tem apenas um contexto de trabalho o que indicia pouca mobilidade das profissionais.

A identidade social subjectiva analisa a recodificação dos grupos de pertença e dos “conceitos” objectivos através do espaço elementar da identidade e do microcosmos social.

Na colocação no espaço elementar da identidade do grupo de pertença “ocupação” existe um grupo de identificação à profissão e um grupo de diferenciação com atributos menos positivos como “irresponsáveis”, “acomodadas” e “desinteressadas”. Em relação ao grupo de pertença “colegas de J. I.” existem dois grupos: um de identificação e outro de exclusão, caracterizado por atributos agressivos: “conflituosas”, “interesseiras” e “falsas”. Quanto ao grupo “educadora do sector privado” existe identificação ao grupo do privado e de diferenciação quando comparadas com o sector público, do qual se excluem e ao qual atribuem características: umas de tom mais agressivo como “autoritárias” e “senhoras”;

outras que gostariam de ter, como “liberdade de opção e de acção”, e finalmente outras que consideram comuns aos dois grupos, serem “activas”, “alegres” e “profissionais”.

Em relação ao “conceito” “contexto de formação inicial”, consideram terem obtido uma formação íntegra, assente em valores humano-cristãos, de carácter prático, onde os estágios funcionaram como um trampolim para o mundo de trabalho e os professores foram veículos de transmissão de conhecimentos e de valores. Contudo, realçam, também, as qualidades menos positivas que se referem às injustiças, ao fanatismo religioso, à escassez de recursos físicos e materiais e à falta de formação em creches e ATL.

No “conceito” “1.º contexto de trabalho”, as características mais valorizadas referem-se às crianças, às colegas e à proximidade de casa; as menos positivas reflectem o número elevado de crianças por sala, os baixos salários e a arrogância das direcções. O “2.º contexto de trabalho” refere-se às crianças, ao companheirismo entre colegas e à experiência em salas de estudo como atributos positivos, e às instalações deficientes, aos salários baixos e em atraso e à arrogância das direcções como atributos negativos. Em relação ao “3.º contexto de trabalho” as atribuições mais valorizadas são as crianças, as relações com as colegas, a proximidade entre o local de residência e o local de trabalho, e as menos valorizadas incidem nas condições de trabalho.

Nas entrevistadas do sector privado, hierarquizam-se os grupos de pertença e os “conceitos” segundo o grau de egomorfismo da seguinte forma: “contexto de formação inicial”, “educadora do sector privado”, “colegas de J. I.”, “ocupação”, “1.º contexto de trabalho”, “2.º contexto de trabalho” e “3.º contexto de trabalho”. Neste grupo, podemos inferir que as relações com as colegas de J. I. são mais significativas que a própria profissão. O mesmo não se passa no sector público, no qual existe primeiro uma identificação à profissão e as relações vêm como um complemento ao seu desempenho profissional.

A ressonância afectiva (positiva e negativa) coincide com a hierarquização relativa ao grau de egomorfismo, onde a formação inicial, o ser educadora do sector privado e as relações entre colegas surgem como pilares de identificação ao grupo e de construção da sua identidade psicossocial.

As imagens repertoriadas e os referentes implícitos que constituem o microcosmos social evidenciam que as educadoras entrevistadas do sector privado valorizam a responsabilidade, a força e a vontade de estar na profissão. A formação inicial veiculou a camaradagem e a união entre colegas, como um fio condutor de ligação à profissão, a fim

de evitar o isolamento dentro das instituições e poder responder, assim, às exigências das direcções.

Na perspectiva das entrevistadas, a formação inicial foi íntegra, no sentido de abrir caminhos, de tomada de consciência da profissão de educadora e também como uma forma de testarem a sua vocação. Mas salientam-se algumas lacunas ao nível de formação em creches e ATL, lacunas estas visíveis quando integram o mundo de trabalho. Os contextos de formação inicial privados parecem não alterar qualquer regra, apesar dos *feedbacks* das alunas. As práticas pedagógicas/estágios são considerados, pelas entrevistadas, como um marco no início da profissão e a sua imagem facilita ou dificulta o percurso profissional, cujo processo tem implicações na construção da identidade profissional.

Em relação à formação inicial, as educadoras em estudo referem o excessivo fanatismo religioso que pode degradar a imagem das escolas e ser, de certa forma, violento para as crianças (como, por exemplo, mostrar as imagens e explicar a crucificação de Jesus). Consideram, no entanto, essencial trabalhar o ano litúrgico com as crianças no cantinho de Jesus. Referem, ainda, a vigilância do seu corpo e do seu comportamento quer pelos professores, quer pelos funcionários (uns e outros criticam a forma como vestem e sancionam comportamentos não adequados à formação católica). Valorizam, ainda, as relações professores-alunas e entre alunas, cuja segurança e bem estar se reflecte na construção da formação pessoal e profissional.

Os contextos de trabalho nas IPSSs são uma extensão dos estágios e, de certa forma, um meio de testarem a sua capacidade para desempenharem a sua função sozinhas, sem o olhar atento das educadoras cooperantes e das monitoras.

As entrevistadas do sector privado realçam o trabalho pedagógico com as crianças, onde a sua acção se centra. Isto porque os aspectos burocráticos, da aquisição de material, das condições de trabalho, são da competência das direcções. Por isso, defendem que o trabalho pedagógico com as crianças é facilitador de uma boa formação com regras e valores necessários para viver em sociedade e assemelham a instituição a uma mini-sociedade.

A proximidade entre os locais de trabalho e a residência, na perspectiva das educadoras em estudo, permite um equilíbrio entre a vida familiar e a vida institucional, facilitando, assim, a disponibilidade exigida pela própria instituição.

O percurso profissional deixa transparecer a marca dos baixos salários, dos espaços exíguos – com número elevado de crianças, da prepotência das direcções quer em relação ao trabalho com as crianças, quer em relação à informação sobre os direitos profissionais.

Estes factores são inibidores da expressão e da criatividade. As interacções sociais são intra-instituição reduzindo, assim, o mundo à própria instituição com os seus hábitos e as suas regras instituídas.

Parece que podemos inferir que a identidade profissional, destas entrevistadas do sector privado, se constrói nas relações interpessoais, no reconhecimento pelas direcções, da sua acção pedagógica com as crianças, na sua entrega total à instituição e na colaboração com as escolas de formação inicial privadas e de carácter religioso como educadoras cooperantes. Parece tudo funcionar como um círculo giratório à volta destes factores que, muitas vezes, esquece a opinião das profissionais. Por isso, têm necessidade de arranjar estratégias, através do bom relacionamento com as colegas, a fim de obterem reconhecimento do seu trabalho e da sua postura perante a instituição e, também, como forma de superar o facto de não conseguirem entrar na rede pública, que funciona como uma espécie de saída para a liberdade de acção e de opção. Apesar deste sentimento, elas percebem as educadoras do sector público com uma certa agressividade, culpando-as de falta de profissionalismo e de não investirem no trabalho com as crianças.

CONCLUSÃO

Neste estudo de carácter exploratório e comparativo, não pretendemos fazer generalizações, nem procurar nexos de causalidade, apenas compreender e conhecer quais os indicadores mais relevantes na construção da identidade profissional das educadoras de infância entrevistadas com percursos formativos e de trabalho nos sectores público e privado.

Ao definirmos os objectivos, a nossa intencionalidade era estudar as identidades actuais das educadoras com percursos formativos e de trabalho apenas no sector público ou apenas no sector privado e estabelecer uma comparação desses mesmos percursos, para inferir sobre o impacto dos contextos desses percursos na construção da identidade profissional dessas educadoras.

Como sustentáculo do estudo, construímos um quadro teórico de referência, onde seleccionamos um conjunto de teorias sobre a identidade social, com destaque ao contributo da identidade psicossocial de Zavalloni. Fizemos, ainda, uma reflexão histórica sobre a implementação da educação de infância em Portugal, acentuando o papel das decisões políticas, onde os sectores privado e público são variáveis relevantes, e uma abordagem à sua formação inicial.

A ego-ecologia foi a abordagem teórica focalizada, pelo facto de entrecruzar componentes pessoais e componentes sociais na estrutura e dinâmica da identidade, vistas como interactuando com deslocamentos na ecologia social. O Método de Contextualização Representacional (MCR) decorrente da ego-ecologia, permitiu-nos, pelas suas características, identificar a identidade psicossocial enquanto estrutura cognitiva ligada ao pensamento representacional cujo conteúdo e dinâmica emergem da biografia pessoal e da história social.

Percorrendo as fases I e II do MCR, através do Inventário da Identidade Psicossocial (IIP) e da entrevista dirigida que ele integra, obtivemos informações semânticas acerca da construção da identidade profissional das educadoras entrevistadas, onde são referenciados os aspectos comuns aos dois sectores, em estudo, e os aspectos que caracterizam a especificidade de cada sector.

Começamos por abordar os aspectos mais divergentes entre os dois sectores, que são, em simultâneo, primordiais na construção da identidade profissional.

A formação inicial parece ser uma dimensão de fortes implicações na identidade pessoal e social, porque o processo de socialização inicia-se nesta etapa, onde as motivações e expectativas subjacentes à escolha da profissão e a construção das próprias concepções educativas coexistem.

As instituições formadoras públicas e privadas não podem entender a formação inicial como uma formação total que prepara as futuras educadoras de infância para toda a carreira profissional, porque não se podem esquecer as sucessivas alterações decorrentes da evolução das necessidades do sistema. Preparar sim, durante a formação inicial, as futuras profissionais para uma sociedade cada vez mais multicultural, levando-as à consciencialização da realidade de Portugal como país de imigração.

A formação inicial deve garantir competências indispensáveis para o exercício da profissão e incentivar as alunas a prosseguir a sua formação ao longo da carreira, a partir de uma reflexão sobre a sua experiência profissional onde a imprevisibilidade das situações é uma constante. Desta forma, poderá adquirir-se uma cultura profissional docente que contribuirá para a identidade profissional.

No currículo da formação inicial estão incorporados os estágios/as práticas pedagógicas que, de acordo com Schön (1983), constituem um espaço de reflexão formativa que permite o exercício de uma aprendizagem e habilita as alunas a construir respostas para a multiplicidade e diversidade de questões com que se confrontam nos contextos de intervenção.

Todas as entrevistadas atribuíram muita importância aos estágios e os consideraram como um espaço privilegiado para a aprendizagem do saber profissional, como um primeiro espaço para o mundo de trabalho. Por isso, algumas entrevistadas do sector privado consideraram de “lacunas” a falta de formação em creches e ATL’s; existe um desajuste entre a formação para o J. I. e o trabalho da creche que, muitas vezes, as leva a limitarem-se a um papel de prestadoras de cuidados ou de guardadoras de crianças. De acordo com Portugal (1997a:79) “o currículo na creche é fundamental pois sabemos que as crianças muito pequenas são aprendizes competentes e que os primeiros anos de vida são importantes alicerces para as aprendizagens posteriores”. Dada a especificidade da idade das crianças da creche é crucial que ocorram diferentes momentos de interacção afectiva entre a criança e a educadora.

Ribeiro (2002:89) define os estágios “como espaço indispensável para a observação e análise das situações reais que podem permitir a consciencialização gradual dos diferentes papéis que o educador é chamado a desempenhar, da relação desses papéis com as suas concepções e representações da prática educativa, dos centros educativos e da comunidade e, ainda, das competências requeridas para um desempenho eficiente e gratificante”.

A formação inicial deve contribuir para a construção de uma identidade individual e colectiva, que propicie meios para um trabalho em equipa preparando assim as futuras profissionais para uma autoridade negociada e para um outro funcionamento dos estabelecimentos, que permita um alerta para a construção da formação e reflectir sobre as práticas à luz de novas experiências e conhecimentos (Perrenoud, 1993).

Através das informações obtidas, podemos inferir que a formação inicial das entrevistadas de ambos os sectores contribuiu para a construção da sua identidade profissional, quanto mais não seja pelo facto de criar solidariedade, um espírito de grupo, uma cultura comum quanto aos valores, mas também e sobretudo pelos modos de falar, raciocinar, colocar e resolver problemas, embora as experiências e as vivências tenham um sentido um pouco divergente, conforme se verificou na análise feita. As educadoras de infância do sector público referem-se a uma formação inicial aberta à mudança, com liberdade política, religiosa e de expressão, de descoberta onde a experimentação, a imaginação e a criatividade estiveram presentes; as educadoras de infância do sector privado referem-se a uma formação íntegra, aos valores humano-cristãos, à transmissão de conhecimentos, e um pouco mais fechada, no sentido de preparar as alunas para uma vida social que, simultaneamente, as protege do mundo exterior.

Nesta perspectiva considera-se essencial a formação na construção das identidades profissionais das educadoras dos dois sectores. O modelo de formação inicial (sistemas de objectivos, métodos pedagógicos e organização prática) está associado ao “mundo vivido do trabalho” e quanto mais uma educadora de infância se identificar com uma “forma identitária”, mais terá dificuldade em mudar ou perspectivar outra forma de ser ou de estar. Lembramos que as formas identitárias são “formas de viver o trabalho (sentido do trabalho) e de conceber a vida profissional no tempo biográfico (trajectória subjectiva) que varia no espaço e no tempo e dependentes do contexto histórico” (Dubar, 1997b:51).

Ambos os sectores salientam a importância do trabalho em equipa, embora experienciado e vivido de forma diferente, mas o valor atribuído vai de encontro à teoria da cognição social que defende que ao trabalhar-se em grupo se adquirem maiores competências e possibilidades (Matos, 1986). O mesmo autor (*ibid*:5), recorrendo à teoria de Vygotsk (1934), defende que “a competência individual será tanto mais elevada e diversificada quanto maior for a cooperação no grupo (...) as relações entre a linguagem e pensamento, porque o desenvolvimento intrapsíquico (individual) é função do desenvolvimento interpssíquico (social e cooperativo)”.

As entrevistadas do sector privado valorizam as relações com as colegas, como uma coesão intra-institucional, como uma colaboração no espírito de missão e de união, já que não têm autonomia. As do sector público valorizam-nas, não só pelo enriquecimento e troca de saberes, mas também para quebrar o isolamento que, de acordo com Huberman (1992, referido por Matos, 1986), poderá conduzir à insegurança no trabalho pedagógico, abalar a sua autonomia e provocar mal estar.

Os contextos de trabalho imprimem ritmo, acção e dinâmica à função da educadora de infância enquanto contextos de socialização profissional onde cada uma se move. Estes mesmos contextos formam organizações de aprendizagem onde as profissionais podem ser sujeitos e/ou agentes de mudança.

Na perspectiva de Bolívar (1997:81) “o estabelecimento de ensino, para além de um lugar de trabalho, só será a unidade básica de formação e inovação se, no seu seio, houver lugar para uma aprendizagem institucional ou organizativa”. O que significa que as relações de trabalho e o contexto ensinam, e que a organização, como conjunto, aprende a partir da sua própria história e memória como instituição.

A influência dos contextos de trabalho onde as educadoras de infância se movimentam e se relacionam constitui o eixo central dos processos de construção identitária e estruturante do percurso formativo que pode modificar qualitativamente, ou não, o papel atribuído à formação inicial.

O modo como o contexto organizacional poderá interferir no processo de construção da identidade profissional das educadoras de infância caracteriza os processos de socialização profissional e de construção das identidades sociais ligados aos locais de trabalho (Estevão, Afonso, 1991).

As entrevistadas do sector privado exprimem uma certa limitação, quer na função pedagógica sem autonomia, quer em termos de opção e escolha das actividades, dos materiais, o que poderá estar relacionada com a uniformidade cultural dos grupos de interesse, com a existência de uma cultura mais monolítica, onde existem mecanismos implícitos de controlo social e onde a contratação das educadoras de infância é mais precária nos salários, nos horários, na disponibilidade, nos seus direitos (Estevão, Afonso, 1991).

Apesar da forte presença do poder da direcção – através de imposições aos níveis pedagógico, de aquisição de materiais e de encerramento à formação contínua, transparece, na nossa amostra de educadoras do privado, um clima afectivo e emocional entre as educadoras e as crianças, que permite “aliviar” as tensões e a falta de liberdade.

Estas profissionais acomodaram-se, segundo a perspectiva piagetiana, à instituição, incorporando as regras internas, o regulamento interno, e utilizam como suporte as relações de colaboração e de inter-ajuda entre colegas. Parecem também tentar superar as limitações de forma a obter o reconhecimento do seu trabalho pela direcção, daí a sua entrega total à instituição. Esta situação poderá estar relacionada com a falta de emprego no privado e no público. Por isso, as educadoras de infância optam por arranjar estratégias que proporcionem bem estar consigo próprias e com os outros, a fim de minimizar as angústias e os receios de perder o emprego. Por outro lado, algo as identifica com esses locais de trabalho, visto que a sua formação de base preconizou regras, normas e directrizes similares. Existe uma maior subordinação à entidade patronal e as práticas pedagógicas são o reflexo dos objectivos definidos pela instituição que a caracterizam e a identificam.

As instituições privadas de cariz religioso (IPSSs) têm fronteiras definidas. Todas as interacções são intra-institucionais: das direcções para as educadoras e destas com a sua sala. Funcionam, como uma entrevistada as definiu, como uma mini-sociedade com regras, valores e conhecimentos claros que é preciso transmitir às crianças. Aqui, talvez exista um certo paradoxo em virtude do desfasamento das normas, dos valores internos com os da sociedade propriamente dita, onde todos os cenários interferem no quotidiano dos indivíduos.

As entrevistadas do sector público habitam em contextos diversificados: aldeias, vilas, cidades, zonas mais degradadas... o que não lhes permite acomodação ao contexto. É-lhes exigido uma capacidade de adaptação e de mobilidade pessoal e profissional, porque cada J. I. e comunidade têm características, hábitos e tradições próprias e particulares.

As interacções das educadoras da rede pública não têm fronteiras definidas, nem limites; elas interagem em presença de todos os ecossistemas e da transição ecológica. A ecologia social onde a educadora de infância e a criança se situam é rodeada e recheada de cenários interactivos, onde todos têm um papel e nenhum deles exclui o outro.

A educadora de infância age como agente e promotora de mudanças e da sua própria formação, dentro e fora das quatro paredes do J. I.. Para além da teia das interacções onde se move, ainda desempenha funções administrativas que contribuem para o funcionamento do J. I..

O isolamento é um sentimento comum às educadoras da rede pública que, muitas vezes, as obriga a arranjar estratégias para não caírem na rotina e/ou na ruptura consigo próprias enquanto pessoas e profissionais, devido à distância que as separa dos laços

familiares, da rede de amigos e da própria civilização a que estavam habituadas. Urge comunicarem com outras pessoas, para além das crianças, o que constitui uma nova forma de aprendizagem e de valorização pessoal e profissional, pois se traduz no “dar e receber, no saber escutar os outros e que os outros as ouçam”. É uma representação mental da realidade observada e conduzida pela percepção que as orienta em novos actos de percepção e nas atitudes e através destas interacções sociais podem obter outro tipo de representações mentais acerca da realidade social e física em que estão inseridas.

Este mundo de interacções (onde os factores psicológicos, sociais e culturais interferem na construção da identidade profissional e se intersectam com processos colectivos e biográficos numa cultura organizacional plural diversa e onde o “poder e os micro-poderes são variáveis” (Estevão, Afonso, 1991:150)) exige às profissionais um maior investimento na estruturação da vida do J. I., sendo, através da autonomia pedagógica, actores e autoras sociais com papel activo na construção do projecto educativo em articulação com outros intervenientes no processo educativo.

Os avanços e recuos do pré-escolar da rede pública, as adições sucessivas através de Decretos-Lei, despachos ... poderiam levar as educadoras de infância a sentirem a sua identidade profissional fragilizada e ameaçada, apesar das suas “lutas permanentes” pelo reconhecimento da profissão de educadora, pelos direitos e pela defesa da qualidade da educação pública. Tal parece não acontecer, o que pode dever-se à formação inicial. Com efeito, através da análise já realizada, percebemos que a sua formação inicial está alicerçada nos seguintes pressupostos: nunca desistir perante as dificuldades e fazer uma aprendizagem contínua. O desafio do desconhecido é algo que se aprende, é preciso estarem sensibilizadas para a novidade, para o imprevisto, para o agir na incerteza.

Podemos, talvez, inferir que as educadoras de infância vão construindo a história da rede pública, que tem um passado recente, um presente em curso e um futuro projectado no incerto, dependente em parte das concepções e das vontades políticas, económicas e sócio-educativas dos nossos governantes.

Após termos analisado os aspectos em que a identidade das educadoras dos dois sectores mais diverge, importa reflectirmos sobre os pontos comuns: o gosto pelas crianças, o desempenho pela profissão, o ser criativa, entre outros.

Estes aspectos integram-se nas compensações intrínsecas definidas na TIS de Tajfel. Com efeito, o amor, o carinho, a empatia, a responsabilidade social ... emergem como qualidades intrínsecas do grupo profissional de educadoras de infância e, por isso, fontes primeiras de reconhecimento e de investimento.

Podemos quase afirmar que existe um sentimento de bem estar relacionado com a profissão que desempenham, onde a criança ocupa um papel central, é o mensageiro do J. I., da família e da comunidade – é um elo de ligação entre os intervenientes no processo educativo. O acompanhar a evolução do seu desenvolvimento é uma mais valia do trabalho da educadora de infância; elas marcam as interacções que se estabelecem, o clima afectivo-emocional propiciador do seu crescimento e do crescimento da educadora, enquanto pessoa e profissional.

O desenvolvimento profissional das entrevistadas é um processo vivencial, não só individual mas um processo em contexto, daí o seu carácter sistémico. Na perspectiva de Katz (1993) “as profissionais deveriam ser sistematicamente consultadas acerca das decisões básicas que dizem respeito às crianças, à instituição em que trabalham bem como ao seu trabalho concreto”(Vasconcelos, 1993:15). O suporte da educadora à criança é necessário e imprescindível de forma que coloque “andaimes” para que a criança possa ir mais longe no seu desenvolvimento (Vasconcelos, 1993).

Katz (1993) defende que é preciso reflectir sobre as questões que afectam o estatuto e a moral das educadoras de infância. Esta posição vai de encontro ao sentimento demonstrado pelas entrevistadas, de ambos os sectores, o de que é urgente dar “voz” ao que é ser educadora de infância, pela afirmação enquanto grupo profissional, cujo reconhecimento ainda é frágil e dependente do contexto sócio-político e económico do país.

O contexto de trabalho onde se desenvolvem as interacções interfere, pela positiva ou pela negativa, no desenvolvimento profissional porque se não existir um espaço de tempo para uma reflexão crítica sobre o que se faz, se as educadoras de infância trabalharem isoladas, se a inovação for imposta do exterior pela direcção ou pelo Ministério da Educação é difícil proporcionar situações criativas.

As educadoras de infância são actores sociais em grupos sociais, são seres que comunicam e interagem com as crianças, com as famílias (no privado e no público), com as autarquias, com outros profissionais de outros graus de ensino e com a comunidade (público), cujos valores profissionais se podem construir ou reconstruir mediante a percepção da educadora enquanto elemento significativo do grupo profissional a que pertence. As dimensões individual e social são indissociáveis na forma como cada educadora de infância se apropria dos atributos específicos da profissão, construindo a sua identidade profissional.

No exercício da profissão de educadora de infância as entrevistadas salientaram a criatividade como uma dimensão-chave. O conceito de criatividade parece ser operacionalizado, nos sectores público e privado, de acordo com a concepção pessoal da educadora, sua formação inicial e com a lógica da instituição onde trabalham.

Para Guilford (1950) a criatividade é “como uma característica pessoal da esfera do pensamento”, um pensamento divergente com capacidade de identificar, formular e resolver problemas (Ribeiro, 2002:88). A criatividade refere-se ao “processo que ocorre quando se proporcionam aprendizagens criativas que mobilizam a produção de informações e de saberes e o desenvolvimento de novas competências, pelas crianças e pelos professores” (Ribeiro *et al*, 1997:35).

As educadoras de infância, de ambos os sectores, consideram a criatividade como um meio inovador, como um meio de evitar a rotina e como meio de multiplicar as experiências quotidianas de forma a estimular o pensamento divergente. Importa fazer a diferença entre os sectores: no privado a criatividade é condicionada pelas directrizes sociais e culturais das direcções e algumas vezes é quase anulada pelas restrições; no público está mais impregnada na vida do J. I. e tem uma valência comunicativa. O conceito e a expressão de criatividade está, implícita ou explicitamente, ligada aos modelos da formação inicial, à concepção das entrevistadas e aos contextos de trabalho onde desenvolvem a sua acção.

Deixamos, neste estudo, propostas de investigação que, muito, poderão contribuir para a construção da identidade das educadoras de infância enquanto grupo profissional, umas pela “voz” das entrevistadas, outras pela análise realizada. Essas propostas de trabalho futuro são as seguintes:

- Estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas na rede pública e nas IPSSs e suas contribuições na qualidade da educação de infância;
- Estudar as implicações da diversidade de contextos de formação inicial existentes em Portugal, que poderá facilitar ou dificultar o entendimento e a coesão no seio do grupo profissional e saber de que forma ela contribuirá para a construção da identidade profissional das educadoras de infância;

- Estudar percursos de educadoras com formação inicial em contextos privados e com percursos de trabalho em contextos públicos;
- Estudar percursos de educadoras com formação inicial em contextos públicos e com percursos de trabalho em contextos privados;
- Estudar os contextos de formação inicial não religiosos do sector privado e os contextos de trabalho particulares e cooperativos, de modo a obter uma visão alargada da construção da identidade das profissionais de educação de infância;
- Estudar quais as estratégias a utilizar, pelas educadoras de infância, na divulgação e importância do seu trabalho, de modo a contribuírem para o seu reconhecimento e sua afirmação enquanto grupo profissional e de docência;
- Estudar o modo pelo qual os sectores público e privado poderão reduzir as assimetrias existentes;
- Estudar as vantagens da continuidade e/ou da descontinuidade da transição ecológica do J. I. para o 1.º CEB.

O estudo realizado é um trabalho inacabado, pela complexidade e diversidade de questões que o tema levanta, o que pressupõe uma continuidade e investigações complementares que venham a contribuir para o enriquecimento e para a consolidação de novos caminhos na identidade profissional das educadoras de infância nos percursos de formação e de trabalho públicos e privados.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

ALARCÃO, Isabel (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de educação de infância*, 35, 13-15.

ALARCÃO, Isabel (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Isabel Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, Isabel (1996b). Ser professor reflexivo. In Isabel Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, Isabel (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Isabel Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.

AZEVEDO, Joaquim (1994). *Avenidas da Liberdade - reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.

BAIRRÃO, Joaquim (1995). A perspectiva ecológica em Psicologia da Educação. In *Psicologia, Contextos, Educação* 3, 7-30.

BAIRRÃO, Joaquim e VASCONCELOS, Teresa (1997). A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, vol. 10, 1, 7-19.

BARDIN, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BAIRRÃO, Joaquim e TIETZE, Wolfgang (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BERGER, Peter, L. e LUCKMANN Thomas (1999). *A Construção social da realidade*. Lisboa: Dinalivro.

BOLÍVAR, António (1997). A escola como organização que aprende. In Rui Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 79-100). Porto: Porto Editora.

BOLTANSKI, Luc (1977). *Prime Éducation et Morale de Classe*. Paris: Mouton et Ehes.

BOURDONCLE, Raymond (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie* 105, 83-119.

BRONFENBRENNER, Urie (1979). *The ecology of human developments : Experiments by nature and design*. Cambridge Massachusetts : Harvard University Press.

CAMILLERI, Carmel *et al.* (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.

CANÁRIO, Rui (1991). Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. *Inovação*, vol. 4, 77-92.

CANÁRIO, Rui (1999). A escola, o lugar onde os professores aprendem. *Cadernos de educação de infância*, 52, 11-18.

CARDONA, Maria João (2002). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional – um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Infância e Educação – investigação e práticas*. Revista GEDEI, 5, 43-61.

CARDONA, Maria João (1996). Quem são os educadores de infância portugueses? *Cadernos de educação de infância*, 38, 12-21.

CARDONA, Maria João (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

CHAMBOREDON, Jean-Claude e PRÉVOT, Jean (1982). O ofício da criança. In Sérgio Grácio e Stephen Stoer (Org.), *Sociologia da Educação II (Antologia)* (pp. 51-79). Lisboa: Livros Horizontes.

CODD, John A. (1989). The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Education Policy*, vol. 3, 235-247.

CORREIA, José Alberto (1991). Mudança Educacional e Formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional. *Inovação*, vol. 4, 149-165.

CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, José Alberto; CAMELO, João; VAZ, Henrique (1998). *Formação de professores – um estudo temático*. Lisboa: Ministério da Educação, GEF.

COSTA, Maria Emília (1990). Desenvolvimento da identidade. In Bártolo Paiva Campos (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação dos jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

CRÓ, Maria de Lurdes (1998). *Formação inicial e contínua de Professores/Educadores – estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.

DALE, Roger (1988). A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. *Educação e Realidade*, 13 (1) (pp. 17-47). Porto Alegre.

DESCHAMPS, Jean-Claude (1980). Définition de soi et identité sociale. In Doise, Willem et al (Org.), *Psychologie Sociale Expérimentale* (pp.35-51). Armand Colin Éditeur, Paris.

DOISE, Willem (1986). Les représentations sociales, définitions d' un concept. In Willem Doise e Palmonari, A. (Ed.), *L' étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Neuchâtel, Delacheaux & Niestlé.

DOISE, Willem (1989a). Attitudes et représentations sociales. In Denise Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 220-238). Paris: PUF.

DOISE, Willem (1989b). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bolletín de Psychologie*, 405, 1-7.

DUBAR, Claude (1997a). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

DUBAR, Claude (1997b). Formação, trabalho e identidades profissionais. In Rui Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 43-52). Porto: Porto Editora.

DUBET, François (1994). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

ERIKSON, Erik H. (1976a). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

ERIKSON, Erik H. (1976b). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar (1998a). Políticas de privatização e educação. *Educação, Sociedades e Culturas*, 9, 69-94.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar (1998b). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar e AFONSO, Almerindo Janela (1991). Contextos Organizacionais e Construção da Identidade Profissional, profissionalidade docente nos ensinos público e privado. *Inovação*, vol. 4, 2-3, 155-165.

FORMOSINHO, João (1997). O contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar. *Inovação*, vol. 10, 1, 21-36.

FORMOSINHO, João e FORMOSINHO, Júlia Oliveira (Org.), (2001) *Associação Criança – Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.

GIDDENS, Anthony (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.

GOMES, Joaquim Ferreira (1977). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Almedina.

GONCALVES, José Alberto e SIMÕES, Carlos Marques (1991). O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente. *Inovação*, vol. 4, 135-147.

HERZIGH, Claudine (1972). La représentation sociale. In Serge Moscovici (Dir.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 303-325). Paris : Librairie Larousse.

HEWITT, John P. (1991). *Self and society: a symbolic interactionist social psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

JODELET, Denise (1984) Représentations sociales: un domaine en expansion. In Denise Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: PUF.

JODELET, Denise (1986). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In Serge Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris: PUF.

LESNE, Marcel (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LOPES, Maria Amélia C. (1993a). *A Identidade docente, contribuindo para a sua compreensão*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

LOPES, Maria Amélia C. (1993b). Abordagem sistémica a problemas escolares: análise de uma situação. Porto: FPCE-UP.

LOPES, Maria Amélia C. (1999a). Modos de trabalho pedagógico: a pedagogia da análise. In José Alberto Correia (Org.), *Formação de Professores – da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Cadernos Correio Pedagógico, 49, 47-58.

LOPES, Maria Amélia C. (1999b). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – A construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB*. Porto: FPCE-UP.

LOPES, Maria Amélia C. (2001a). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação – A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LOPES, Maria Amélia C. (2001b). *Professoras e Identidade: um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*. Porto: CRIAP ASA.

MARTINS, Ernesto Candeias (1991). A formação permanente dos professores dentro do sistema educativo. *Inovação*, vol. 4, 114-133.

MATOS, Manuel (1996). *Escola, organização e modelos de profissionalidade docente*. Comunicação apresentada ao Fórum Educação, 1-19.

MEAD, George H. (1962). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.

MOITA, Maria Conceição (2000). Percursos de formação e de transformação. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.

MOSCOVICI, Serge (1969). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

MOSCOVICI, Serge (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, vol. 18, 211-250.

MOSCOVICI, Serge (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In Denise Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Paris: PUF.

NÓVOA, António (1991a). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, vol. 4, 63-76.

NÓVOA, António (1991b). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (pp. 15-38). Edição: Universidade de Aveiro.

NÓVOA, António (2000). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In António Nóvoa (Org.) *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadoras de infância. *Inovação*, vol. 10, 1, 89-109.

OSGOOD, Charles; SUCI, George; TANNENBAUM, Percy (1978). *The measurement of meaning*. London, University of Illinois Press.

PACHECO, Natércia e LEITE, Carlinda (1995). Os dispositivos pedagógicos na educação intercultural, *in Ciências da Educação: Investigação e Acção*, Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, I vol., Porto.

PERRENOUD, Philips (1993). Formação inicial dos professores e profissionalização. *In Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* (pp.137-153). Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

PIAGET, Jean (1977). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

PIAGET, Jean (1985). *Le jugement moral chez l' enfant*. Paris: PUF.

POPKEWITZ, Thomas S. (1988). Education Reform: rhetoric, ritual and social interest. *Education Theory*, 38, 1, 77-93.

PORTUGAL, Gabriela (1997a). Perspectivas futuras na formação de educadores de Infância. *In Idália Sá-Chaves (Org.), Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 75-90). Porto: Porto Editora.

PORTUGAL, Gabriela (1997b). Qualidade de contextos pré-escolares – cinco perspectivas segundo L. Katz. *Cadernos de Educação de Infância*, 42. 15-17.

RIBEIRO, Agostinho (1997). Deixem estar as crianças no Jardim – a escola pode esperar. *Territórios Educativos*, 2, 16-20.

RIBEIRO, Agostinho (2002). *A Escola pode esperar*. Porto: Edições ASA.

RIBEIRO, Agostinho *et al.* (1997). *Projecto CRIA-SE: educar e formar para a criatividade*. Porto: FPCEUP.

RIBEIRO, Deolinda (2002). A formação prática dos educadores: um projecto em desenvolvimento. *Infância e Educação – investigação e práticas in Revista GEDEI*, 4, 88-94.

RICOEUR, Paul (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

SAINSAULIEU, Renaud (1979). L'identité et les relations de travail. In Pierre Tap (Dir.), *Identité individuelle et personnalisation* (pp.275-286). Toulouse: Privat.

SANTIAGO, Rui António (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In Isabel Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 25-41). Porto: Porto Editora.

SANTOS, Boaventura Sousa (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.

SARMENTO, Teresa (1999). Identidades profissionais de educadoras de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 52,19-26.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

TAP, Pierre (1979). Introduction. In Pierre Tap (Dir.), *Identité individuelle et personnalisation* (pp. 7-10). Toulouse : Privat.

TAJFEL, Henri (1983). *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte, vol I.

TAJFEL, Henri (1982). Comportamento intergrupo e psicologia social da mudança. In Augusto Knöke et al, *Mudança Social e Psicologia Social* (pp.13-24). Lisboa, Livros Horizonte.

VALA, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva et al. (Org.) *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

VASCONCELOS, Teresa (1993). Entrevista com Lilian Katz. *Cadernos de Educação de Infância*, 27, 13-15.

VASCONCELOS, Teresa (1997a). Da mesa grande à pedagogia dos gestos quotidianos: estudo etnográfico num Jardim de Infância. *Inovação*, vol. 10, 1, 55-72.

VASCONCELOS, Teresa (1997b). *Ao redor da mesa grande – A prática da Ana*. Porto: Porto Editora.

VILARINHO, Maria Emília (2000a). As crianças na formulação das políticas educativas para a infância. In *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, Actas do Congresso Internacional, vol. 3, Braga: U. M.

VILARINHO, Maria Emília (2000b). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

VILARINHO, Maria Emília (2001). Somos Gente! As Crianças entre a Família, o Estado e a Sociedade in *Fórum Sociológico*. Lisboa: Instituto de Estudos e de Divulgação Sociológica.

ZABALZA, Miguel A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

ZÃO, Maria Emília Vilarinho (1998). O papel do Estado na concepção e desenvolvimento da educação pré-escolar pública em Portugal (1977/1997). In Leandro Almeida *et al.*, *Actas do IV Congresso Galaico - Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

ZAVALLONI, Marisa (1979). Identité sociale et éco-égologie, vers une science empirique de la subjectivité. In Pierre Tap (Dir.), *Identité individuelle et personnalisation* (pp. 195-209). Toulouse: Privat.

ZAVALLONI, Marisa e LOUIS-GUÉRIN, Christiane (1984). *Identité sociale et conscience – Introduction à l' égo-écologie*. Montréal: Les Presses de l' Université de Montréal.

ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AFONSO, Natércio e CANÁRIO, Rui (2002). *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora.

BARBIER, René (1993). L' écoute sensible en Approche Transversale. *Pratiques de Formation*, 25-26, 153-180.

CORREIA, José Alberto (1991). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições Asa.

LENHARDT, Gero, OFFE, Claus, (1984). Teoria do Estado e Política Social. *Problemas Estruturais do Estado Capitalista* (pp. 10-53). Rio: Tempo Brasileiro.

LOPES, Maria Amélia C. (2001). *Mal - estar na docência? – visões, razões e soluções*. Porto: CRIAP ASA.

LOPES, Amélia e RIBEIRO, Agostinho (1991). Do Mal-Estar docente à Identidade do Professor: uma pequena reflexão in *Actas do Encontro A Identidade Profissional dos Professores*.

PACHECO, Natércia (1996). *Tempos de “sozinhez” em Pasárgada – estratégias identitárias de estudantes dos PALOP em Portugal*. Porto: FPCEUP.

PORTUGAL, Gabriela (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Ed. CIDInE.

POSTIC, Marcel (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora, 18.

SPRINTHALL, Norman A. e SPRINTHALL, Richard C., (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa.

TAVARES, José (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.

TOURAINÉ, Alain (1992). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

VIEIRA, Rui (1999). *Histórias de vida e Identidades – Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 5/77 de 1 de Fevereiro - Sistema Público de Educação pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro - Estatutos do Jardim de Infância.

Lei n.º 46 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril - Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário.

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro - Lei Quadro da Educação pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de Junho - Regime jurídico do desenvolvimento da Educação Pré-escolar

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto - Perfil do Educador de Infância

Decreto-Lei n.º 115/98 de 4 de Maio - Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de ensino.

M.E./D.E.B. - Núcleo de Educação Pré-escolar (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

M.E./D.E.B. - Núcleo de Educação Pré-escolar (1997). Legislação.