

As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI

Margarida Marta & Amélia Lopes

Resumo

Na primeira década do séc. XXI, fruto de políticas educativas gerais e específicas, a educação pré-escolar sofreu mudanças profundas que se terão plasmado, quer nos modos de vida do setor público e do setor privado, quer nas relações antes estabelecidas entre os dois setores. Neste artigo, apresentam-se e discutem-se resultados de uma investigação que teve por foco o impacto das políticas educativas na primeira década do séc. XXI nas identidades dos educadores de infância dos setores público e privado. O estudo é suportado teoricamente pela noção de construção de identidades profissionais de Claude Dubar, pela noção de construção de identidades profissionais docentes como constructo ecológico de Amélia Lopes, pelo conceito de identidades no trabalho de Sainsaulieu e pelo conceito de identidade psicossocial de Mariza Zavalloni. Metodologicamente, utilizou-se o Inventário de Identidade Psicossocial de Mariza Zavalloni. Colaboraram no estudo 59 educadores de diversas instituições privadas e de diversos agrupamentos de escolas. Os resultados indicam um fortalecimento da vertente educativa no setor privado, induzindo a um novo profissionalismo, e a existência de perdas e ganhos nas configurações identitárias dos educadores do setor público, emergentes da nova lógica de governação das organizações educativas.

Palavras-chave

construção de identidades profissionais; educação de infância; setor público; setor privado.

Introdução

A educação pré-escolar é considerada a primeira etapa da educação básica que alicerça o desenvolvimento individual inserido numa sociedade cada vez mais complexa e global, justificando uma reflexão aprofundada e específica sobre a sua organização e o seu impacto.

Em Portugal, a educação pré-escolar tem-se implantado com uma participação extensiva do setor privado, por um lado, e com um desenvolvimento original e específico do setor público a partir do 25 de Abril de 1974, por outro lado. Num estudo realizado no início do novo milénio (Marta, 2003) verificou-se existirem grandes diferenças no processo de construção da identidade entre os educadores do setor público e do setor privado, decorrente da interação das suas biografias com os contextos de formação e de trabalho, públicos ou privados. Os educadores do setor público apresentavam uma identidade de tipo profissional, centrada nas relações com a comunidade e outros profissionais. Os educadores do setor privado apresentavam uma identidade de tipo assistencial e institucional, centrada nas relações interpessoais e dependência da autoridade das direções das instituições.

Estas diferenças, tendo-se em conta que o setor privado abrange cerca de metade da oferta em educação pré-escolar, permitem que nos interroguemos sobre o lugar ocupado pela educação pré-escolar “numa narrativa coerente da educação pública” (Nóvoa, 2002, p. 15).

Ao longo da primeira década do séc. XXI, a educação pré-escolar portuguesa, através de decisões gerais e específicas de política educativa, sofreu transformações importantes de que se destaca, por exemplo, a inserção dos Jardins de Infância nos Agrupamentos de Escolas. Estas transformações, decorrentes de decisões de macropolítica, terão tido impacto quer ao nível meso das organizações educativas, quer ao nível micro do trabalho e da identidade dos profissionais.

O estudo que aqui se apresenta desenvolveu-se com a preocupação de contribuir para a elucidação do lugar da educação pré-escolar para uma narrativa coerente da educação pública e com o objetivo geral de dar conta do impacto das transformações ocorridas na construção da identidade profissional dos educadores de infância. Para isso, realizou-se um estudo metodologicamente semelhante ao realizado em 2003 no qual se perseguiram os seguintes objetivos específicos:

- Indagar sobre as transformações ocorridas nas identidades profissionais de educadores de infância do setor público e do setor privado ao longo da primeira década do séc. XXI;

- Identificar aspetos comuns e diferentes entre as identidades profissionais dos educadores do setor público e do setor privado no final da primeira década do séc. XXI;
- Discutir o impacto das políticas públicas de educação na qualidade global da educação.

Neste artigo, apresenta-se o quadro teórico que informou o estudo, a metodologia, os resultados e sua discussão.

1. Quadro teórico-concetual

Os educadores de infância constituem um grupo profissional com um percurso histórico recente, intervalado por mudanças estruturais, decorrentes de alterações de política educativa, que provocam transformações de identidade no grupo. É porque os trajetos de identidade dos profissionais da educação de infância se têm realizado entre a continuidade e a descontinuidade que se torna importante aprofundar os elementos que constituem a identidade destes profissionais (Marta, 2011).

Teoricamente, o estudo aporta várias problemáticas que aparentemente são diferentes mas que se complementam na abordagem às identidades profissionais dos educadores de infância. O estudo é especialmente inspirado pelos trabalhos de Claude Dubar (1997), Sainsaulieu (1985), Amélia Lopes (2008, 2009) e Mariza Zavalloni (Zavalloni e Louis-Guérin, 1984) no que diz respeito às identidades profissionais e sua formação; pelos trabalhos de Estêvão (2006) e Costa (1996), na problemática organizacional e pelos trabalhos de Neves (2000), Torres (2011) e Ribeiro (2008) no que concerne as culturas organizacionais.

A identidade dos profissionais de educação de infância constrói-se num trajeto que inclui os contextos de formação inicial e os contextos de trabalho (Marta, 2003). Embora os contextos de formação e de trabalho possam ser fortes indiciadores do percurso identitário dos educadores, a sua influência não é previsível à partida pois são diversas as transformações que, em função dos períodos históricos, ocorrem nesses contextos e nas gerações de potenciais profissionais. Neste sentido corroboramos com Conceição e Sousa (2012, p. 82) quando referenciam que “[...] os desafios impostos à sociedade não cessam de aumentar e a aprendizagem constitui [assim] um tesouro importante para o desempenho profissional [...]”.

1.1. A construção de identidades profissionais em educação de infância

A complexidade teórico-concetual da identidade assenta na definição de um conjunto de formas de ser e de agir configuradas durante a vida profissional. A identidade é, por isso, um “[...] construto bio-psicológico e comunicacional-cultural” (Mucchielli, 2007, p. 12).

Para se perceber a complexidade identitária do grupo profissional dos educadores de infância, mapeamos teorias da identidade e da sua construção que permitem enquadrar as formas de ser e de atuar dos educadores ao longo do percurso profissional, no qual se entrelaçam o *Eu*, o *Nós* e o *Todos Nós* (Mattos, 2010), pois “[...] não se pode forjar a identidade de um educador sem os outros relevantes no seu contexto ecológico” (Marta, 2011, p. 39).

De acordo com Dubar (1997, p. 13), a identidade “[...] é um produto de sucessivas socializações” que acontecem em diferentes tempos e lugares. Cada educador, ao longo da vida, vai construindo múltiplas identidades de acordo com os lugares de socialização profissional. Este autor concebe a construção da identidade profissional como uma articulação entre duas transações: a interna ao indivíduo e a externa, entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage. A partir da articulação entre a transação interna (continuidade/rutura) e a transação externa (reconhecimento/não reconhecimento), o autor (Dubar, 1997) define quatro tipos identitários: identidade de empresa, identidade de rede, identidade de ofício e identidade fora-do-trabalho.

A identidade para Sainsaulieu (1985, p. 9) é a “[...] forma como os diferentes grupos de trabalho se identificam com os pares, com os chefes, com os outros grupos, a identidade baseia-se nas representações coletivas diferentes, que constroem atores no sistema social da empresa”. A diversidade de contextos formativos trilhados pelos educadores no setor privado e/ou no setor público são representativos das relações de poder e dos vários meios socioeducativos que influenciam o profissional de educação de infância.

Sainsaulieu (1985) identifica, assim, quatro modelos relacionais: de refúgio, afinidade, negociação e fusão, baseados nas coerências entre as lógicas de atores no trabalho e normas relacionais, definindo a identidade como um processo relacional de investimento do eu. Nesta transação, a noção “ator do eu” leva-nos a um investimento em relações duráveis que se poderão verificar na análise das situações de trabalho e dos sistemas sociais.

A construção de identidade docente para Lopes (2008, 2009) é um constructo ecológico, ou seja, a transação relacional a que se refere Dubar estabelece-se dentro e entre todos os níveis do sistema ecológico (nos termos de Bronfenbrenner) ou do sistema social (nos termos de Doise): níveis individual, de pequeno grupo, organizacional e societal. Admite-se que as pessoas transformam os contextos de vida (próximos ou distantes), mas também que são transformadas por esses contextos (próximos ou distantes).

A identidade profissional é uma identidade social particular (entre outras identidades sociais da pessoa), “[...] particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social (informando as identidades profissionais coletivas) e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo

trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do ator (no caso da identidade profissional da pessoa)” (Lopes, 2007, p. 51).

A identidade não é, por isso, um dado adquirido, e também não se realiza de forma isolada, vai evoluindo ao longo da carreira docente. A identidade é relacional. Como diz Marta (2011, p. 193) “O Eu é, também, constituído pela identificação do Outro que advém das interações sociais, contextuais e processuais, imbuídas de valores, crenças, ideologias e culturas”.

A identidade psicossocial compreende o indivíduo na sua totalidade ao defini-lo como um ser psicológico e como um ser social, não só em consequência de contingências exteriores, mas também em consequência de uma necessidade íntima, sem que se estabeleçam fronteiras onde uma dimensão começa e termina a outra. Daí a sua pertinência para o estudo que situa os educadores de infância nas várias perspetivas individuais, sociais e contextuais. O educador de infância situa-se na ecologia social enquanto membro de uma diversidade de pertenças.

Os acontecimentos da vida dos educadores desde o seu nascimento produzem neles uma imagem de si que se constrói nas relações com o Outro e se torna mais abrangente à medida que o educador toma consciência da importância do Outro enquanto pessoa e profissional.

Na ego-ecologia de Mariza Zavalloni (Zavalloni e Louis-Guérin, 1984), o conceito de identidade psicossocial articula as componentes pessoais e sociais da identidade, e diz respeito às representações de si, do outro e da sociedade considerando a multiplicidade de pertenças sociais e respetivos processos de identificação, diferenciação e oposição. A teoria tem por referência uma sociedade marcada pela diversidade de valores e ideologias, onde os indivíduos, neste caso específico os educadores de infância, são constantemente obrigados a ressituar-se devido à omnipresença da mudança.

1.2. As políticas educativas e as instituições no séc. XXI

Nos últimos anos, temos assistido à produção de *política educativa em série*, sem que haja oportunidade de analisar, refletir, consolidar e modificar os conteúdos ou as formas de os implementar; umas sobrepõem-se às outras, sem um processo de faseamento adequado, pondo-se em causa a participação efetiva dos agentes educativos, principalmente educadores e professores. Para reduzir esta discrepância, Rodrigues (2010, p. 35) defende que é crucial “[...] enfrentar o desafio da clareza no que respeita às responsabilidades de todos e de cada uma das partes”.

As políticas educativas baseadas nas inúmeras medidas e iniciativas são, muitas vezes, acompanhadas de uma retórica legitimadora. Mas esta cascata normativa e retórica tem um efeito antagónico, podendo levar a um vazio de aprendizagens inibidor de uma escola para todos, não se preservando os valores da equidade, da solidariedade e da justiça.

Interessa-nos, por isso, refletir sobre os seus efeitos na construção das identidades profissionais que se inscrevem numa “[...] história moldada pelas paisagens do passado e do presente, na qual [o profissional] vive e trabalha” (Huber e Clandinin, 2004, p. 182).

As políticas educativas devem permitir, como argumenta Estêvão (2006, p. 44), que a educação seja “um dos lugares *naturais* de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos; como um direito chave cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política; como uma arena de direitos e com direitos; enfim como um outro nome da justiça”. O autor releva o papel preponderante da educação na “[...] construção de uma cidadania planetária que exige que cada um seja não apenas um cidadão do mundo, mas um cidadão para o mundo” (Estêvão, 2006, p. 57).

Neste sentido, Estêvão (2006) entende a escola como um lugar onde podem coexistir vários mundos: mundial, doméstico, industrial, mercantil e cívico, pelo facto de as dinâmicas internas serem afetadas pelas influências externas que poderão ser de ordem política, de mercado e/ou do meio organizacional. Esta tipologia alerta-nos para a possibilidade da coexistência de várias racionalidades no interior das organizações educativas, sejam privadas ou públicas, cujo entrelaçamento estará presente na ação educativa e no modo de encarar “o *ethos* de serviço público” e/ou “o *ethos* orientado para o cliente” (Estêvão, 2006) de acordo com o quadro definidor da instituição.

Ao centrarmos a nossa atenção na escola enquanto organização, orientamo-nos pela ideia de perceber como as redes de comunicação que se estabelecem em diferentes contextos organizacionais – nomeadamente nos Jardins de Infância dos setores público e privado – se relacionam com diferentes tipologias de identidades profissionais dos educadores de infância. A dimensão humana e social do trabalho é realçada e, por isso, interessa analisar a estrutura e a dinâmica dos contextos em que ele ocorre. No entender de Ferreira (2007, p. 169), “As organizações são constructos sociais de interação humana que visibilizam o estudo sistémico da inter subjetividade e da ação das pessoas”. No mesmo sentido, encontramos a perspetiva de Granja, Costa e Rebelo (2011, p. 152) ao considerarem que “A escola tem de se assumir como um espaço de afetos”.

Falar da escola enquanto organização é falar de um contexto de trabalho onde, através da sua estrutura e comunicação, o pensamento educacional, as inovações pedagógicas e as políticas educativas são traduzidas em função de condições objetivas (por exemplo, estrutura de poder e decisão, inserção urbana ou rural) e subjetivas particulares, provindas do passado e do presente, dando origem a práticas e entendimentos concretos.

Por isso, se considera a definição de escola como uma tarefa complexa. Costa (1996, p.11) cita Etzioni (1984) quando se refere às organizações como “[...]”

unidades sociais [ou agrupamentos humanos] intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos”.

A partir de uma panóplia de teorias e paradigmas utilizados por outros autores, Costa (1996) identifica diferentes modelos de organização escolar a que correspondem diversas imagens organizacionais: empresa, burocracia, democracia, arena política, anarquia e cultura. Modelos organizacionais que poderão estar mais ou menos implícitos ou explícitos nas instituições educativas públicas e privadas. E concordamos com o que diz Ferreira (2007, p. 178) a propósito: “Estas perspetivas apresentam uma nova área de desenvolvimento concetual, multifacetada e plural, que espelha a complexidade e a ambiguidade da análise organizacional da escola”.

Ao identificarmos imagens organizacionais, racionalidades numa organização educativa, subentendemos, também, a existência de um ambiente que correlaciona cultura e clima na vida institucional. Embora possa existir uma relação entre as duas dimensões, a cultura poderá ser uma dimensão do clima, mais centrada nas representações sociais, na natureza das expectativas, das crenças que os intervenientes têm sobre a vida da escola como organização comunicativa e dialógica.

No sentido de explicitar a designação de cultura organizacional no contexto escolar, Torres (2011, p.115) estabelece um paralelismo entre estrutura e ação e considera que “[...] a cultura não constitui um mero reflexo da ordem organizacional, representa antes um processo de construção dinâmica mediatizada por um conjunto de fatores, de que a estrutura também faz parte”. A escola tem a sua história construída por um conjunto de fatores internos e externos provindos da estrutura e da ação e é neste processo de construção e reconstrução entre assimilação de lógicas contínuas e descontínuas que edifica a sua cultura organizacional.

As culturas organizacionais abordadas nos trabalhos de Neves (2000), Torres (2011) e Ribeiro (2008) esboçam a cultura organizacional no contexto escolar em três perspetivas de abordagem: a integradora, que apela à homogeneidade e à harmonia como itens elementares, de que os indivíduos e a organização serão os beneficiários; a diferenciadora, que se caracteriza pela divergência, pela existência de conflitos de interesses, de visões diferentes entre os elementos que não põem em causa a harmonia da organização, desde que a convivência entre subculturas, as diferenças de poder e os interesses intergrupais saibam coabitar; e a fragmentada, que tem o indivíduo, que no mundo escolar está exposto a inúmeras contradições, como foco de análise,

Com a abordagem organizacional pretendemos clarificar possíveis diferenças e semelhanças organizacionais entre as instituições educativas públicas e/ou privadas enquanto “[...] paisagens educativas coloridas pela ação dos educadores de infância que habitam e constroem (mais ou menos cooperativamente) uma teia

traçada (para, com) e por crianças, famílias, colegas, órgãos de gestão e outros agentes sociais” (Marta, 2011, p. 133).

2. Fundamentos epistemológicos e metodologia

O significado e a interpretação que os educadores de infância atribuem às suas experiências são elementos essenciais e constitutivos de si próprios enquanto profissionais. Dar voz à sua narrativa permitirá a compreensão dos processos de construção da sua identidade em contexto ecológico. É nesta intenção que procuraremos, através das imagens e dos significados que os educadores dão às suas pertenças e vivências pessoais e profissionais através do discurso, apreender a construção da identidade profissional dos educadores de infância. No discurso estão representados o passado (memória), o presente e o futuro.

Para Zavalloni a identidade psicossocial, como já foi referido, é representada pela junção do individual com o coletivo e constrói-se na história social e na história pessoal, espelhando-se nas relações entre as representações de Si, do Outro e da Sociedade.

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

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

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

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

Nível 1 – A identidade social subjetiva

Nível 2 – Propriedades elementares do repertório semântico

Nível 3 – Significado diferencial das UR

Fase III – Desenvolvimento do MIO: feixe concetual e emocional

No estudo apenas foram usadas as Fases I e II, dado que a Fase III interessa em caso do estudo da identidade psicossocial de uma pessoa.

Estas fases são conseguidas através do preenchimento do Inventário de identidade Psicossocial - IIP - e por uma entrevista. O inventário corresponde a uma grelha relativa às pertenças e experiências sociais e pessoais passíveis de concretização diversa de acordo com o grupo em estudo e os objetivos da pesquisa. No nosso caso, o Inventário da Identidade Psicossocial (IIP) é constituído pelos

grupos de pertença considerados pertinentes para os nossos objetivos - "ocupação", "grupo de colegas do Agrupamento de Escolas/Instituição", "educador do setor" - e ainda por outros campos semânticos (elicitados por uma palavra ou termo) a que, na linha de Osgood, Suci e Tannenbaum (1978), chamámos "conceitos": "o meu primeiro setor de trabalho", "o meu segundo setor de trabalho", "as reformas educativas do pré-escolar", "o meu Agrupamento de escolas / a minha Instituição". A própria definição da pertença não é sempre dada pelo investigador - no grupo "ocupação" é o próprio respondente que qualifica a sua ocupação principal, podendo por exemplo considerar-se educador ou professor.

Para cada grupo de pertença, diferencia-se entre a condição Nós e Eles. Para cada conceito diferencia-se entre as condições o Melhor de...e o Pior de....

Cada unidade representacional (UR) é depois qualificada como aplicando-se a si (egomórfica) ou como aplicando-se ao outro (alomórfica), e como positiva, negativa ou neutra (ressonância afetiva).

O preenchimento do inventário permite dar conta do repertório semântico (palavras e termos utilizados) dos respondentes e das respetivas propriedades elementares – egomorfismo e alomorfismo; e ressonância positiva, negativa ou neutro.

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

A entrevista incide sobre os referentes do respondente na condição Nós ou Eles e na condição Melhor ou Pior, nas imagens que os grupos e contextos sugerem e na significação semântica das UR, quando aplicadas a si e aos outros.

2.1. Caracterização dos educadores inquiridos

No quadro nº 1 caracterizam-se os 59 educadores participantes

Quadro nº 1 – Caracterização dos educadores participantes

CARACTERÍSTICAS \ SETORES	SETOR PÚBLICO	SETOR PRIVADO	TOTAIS
Formação inicial no setor Privado	26	21	47
Formação inicial no setor Público	5	7	12
Experiência de trabalho nos dois setores	27	4	31
Experiência de trabalho no setor privado		24	24
Experiência de trabalho setor público	4		4

3. Análise e apresentação dos resultados

No tratamento dos dados dos 59 IIP e das 25 entrevistas privilegiamos uma perspetiva qualitativa através da análise de conteúdo.

Para analisarmos as propriedades elementares do repertório semântico, a que já aludimos, utilizamos também uma análise quantitativa que nos permite conhecer quais os traços comuns e não comuns a si 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*.

Os resultados são apresentados em 3 partes: A identidade objetiva e subjetiva; o espaço elementar da identidade e a significação semântica.

3.1. A identidade objetiva e a identidade subjetiva

A Identidade objetiva reflete a situação atual dos educadores. Os educadores do setor público apresentam uma maior variabilidade em virtude da (re) organização em Agrupamentos: enquanto no privado os grupos de pertença ocupacional é definido com o termo *Educadores de Infância*, no setor público essa mesma definição toma diversas possibilidades: são usados os termos *Educadores do Agrupamento*, *Professores*, e *Educadores*.

A identidade social subjetiva refere-se à explicitação dos referentes implícitos das UR (Em quem está a pensar quando diz que os educadores do setor público são trabalhadores?). Por exemplo, no grupo de pertença "ocupação", os educadores entrevistados no setor público assumem o Nós como um grupo de identificação – "[um grupo] com que me identifico e que considero como grupo profissional de referência" - e o Eles como um grupo de diferenciação – "[...] descrevo outro tipo de educadores, outro tipo de pessoas".

As imagens sugeridas são de "orgulho", completude e alegria - "[...] ser educadora é ser completa e alegre" - e são, na sua maioria positivas, representando o grupo de educação de infância como um grupo informado, dinâmico e com capacidade de inovação e de afirmação da identidade profissional.

Os educadores entrevistados no setor privado consideram o Nós como um grupo de identificação – "um conjunto de pessoas", "um grupo de pessoas da nossa instituição particular" –, sem especificarem se o seu Eu está ou não incluído nesse Nós; na condição Eles consideram, na grande parte dos casos, os educadores do setor público – "no exterior, no público"; "naquelas pessoas que eu conheço e que trabalham no público".

As imagens que emergem a propósito do grupo de identificação e do grupo de diferenciação são profissionalmente sedutoras – "criatividade, mobilizadores e organizadores", ou "bem dispostas, construtoras, que fazem parte da construção do saber da criança", ou ainda "[...] um bocadinho líricos em relação

a algumas coisas, entusiastas e que contribuem, quando fazem bem o seu trabalho, de uma forma muito positiva, para o desenvolvimento das crianças”.

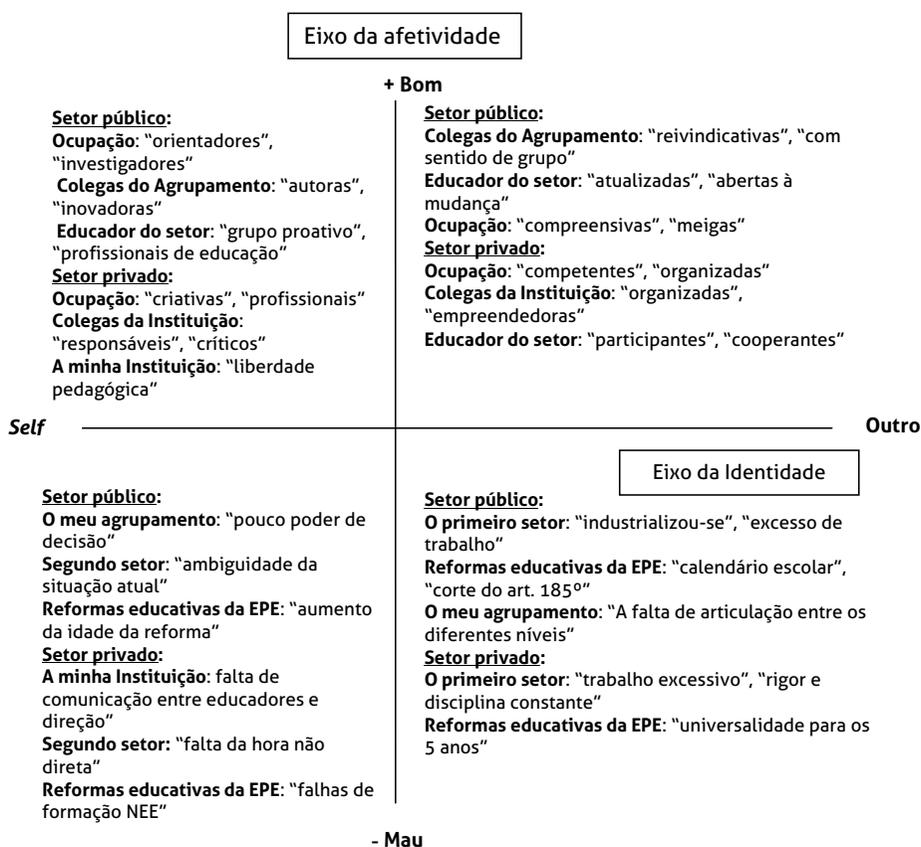
3.2. O espaço elementar da identidade

Neste espaço conhecemos as características do self valorizadas e desvalorizadas e as características do Outro valorizadas e desvalorizadas, através da distribuição das UR pelos 4 pólos do espaço elementar da identidade.

A quantificação desta distribuição permitiu-nos identificar quais os grupos de pertença ou conceitos que ocupam cada um dos quatro quadrantes e por que ordem.

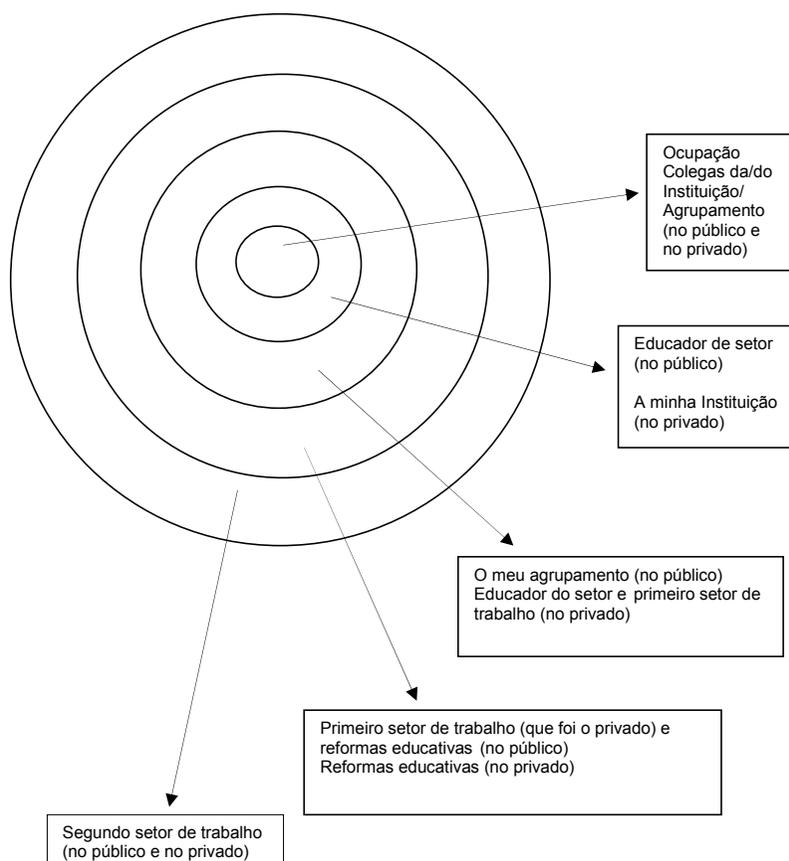
No Gráfico1 apresenta-se essa distribuição e hierarquização.

Gráfico 1



Na Figura 1, os mesmos elementos são representados de forma a tornar visível a importância dos diferentes grupos de pertença para a construção da identidade dos educadores de infância, sendo possível distinguir entre aspetos nucleares (“*coração*”) e periféricos.

Figura 1 – Aspetos nucleares e periféricos na configuração das identidades profissionais de educadores de infância



Neste nível de análise verifica-se que profissão de educador de infância em si mesma e os colegas de trabalho são, quer no setor público, quer no setor privado, as fontes nucleares da identidade profissional, enquanto as questões organizacionais e as reformas educativas são fontes provocadoras de instabilidade e variabilidade.

3.3. Significação semântica

Nesta parte, dá-se conta da análise de conteúdo das entrevistas relativas à significação das UR, realizada com suporte do software N'Vivo 8. Da análise emergiram 4 dimensões: "visões da profissão de educador de infância", "visões dos setores", "perspetivas sobre Instituição/Agrupamento de Escolas" e "perspetivas sobre as políticas educativas dos últimos anos para a educação pré-escolar".

Sendo impossível dar conta da toda a riqueza discursiva analisada, apresentaremos as grandes tendências dos discursos de forma muito sintética, exemplificando com as vozes dos educadores.

Na dimensão "visões da profissão de educador de infância" os discursos demonstram que a visão da profissão se organiza em torno do desenvolvimento da criança e da afirmação profissional.

[...] O que me motiva nem é o setor privado nem é o setor público, nem é o salário alto nem é o salário baixo, são, essencialmente, as crianças. (PA2, Ref1)

[profissão em que] se abstrai do que propriamente é a componente educativa e se deixe envolver pelos sentimentos. (AC22, Ref4)

Eu acho que nesta profissão temos que ser sempre responsáveis. Temos muito, eu quanto mais sei, quanto mais leio, acredite que mais medo tenho de ser educadora, parece um contrassenso, ao fim de tantos anos de carreira agora ter medo de ser educadora. Medo, mas é um medo bom, é um medo entre aspas assim. Porque o mundo da infância tem tantos segredos, é de tal maneira ainda tão desconhecido que quanto mais a gente sabe, mais medo tem de mexer naquela coisa e mexer com aquela coisa que são as crianças. [...] E são responsáveis porque cumprem, são responsáveis porque se dão conta da realidade que têm em mãos, não é só das crianças, é das famílias que estão por trás de cada uma daquelas crianças. É mesmo um mundo que a gente tem ali, um peso muito grande. (AA1, Ref7)

Na dimensão "visões dos setores", os setores surgem efetivamente como paisagens diferentes do exercício profissional. Usamos aqui o termo paisagem, no sentido que lhe dá Clandinin - como enredo relacional preenchido de histórias de interação que são também caminhos abertos ou fechados.

Arranjam sempre uma saída, veem sempre uma solução e há sempre quem encontre uma luz, e portanto o caminho é para se seguir, nunca se para. (AB12, Ref10)

[...] o excesso de atividades que se desenvolvem aqui dentro e a imagem de que isto tem de passar para o exterior e para os pais. Isto teoricamente é uma empresa e os pais são os clientes. (PC24, Ref4)

[...] Não quer dizer que não haja liberdade nos temas do projeto, podemos escolher a forma como os trabalhar, mas é mais dirigido. (PB17, Ref4)

Na dimensão “perspetivas sobre a Instituição/Agrupamento” verifica-se que, tal como os setores, também as instituições em que os educadores exercem (que os concretizam) se constituem para eles em paisagens, lugares de enredos relacionais específicos e interpretações que abrem e fecham possibilidades.

[...] somos um grupo que realmente veste a camisola, no sentido comum do termo, e que trabalhamos bastante para que as coisas aconteçam de uma forma bem organizada, com qualidade, que as crianças estejam bem em todos os sentidos. (PC28, Ref2)

[...] ao nível de direção há sempre aquele respeito. [...] A nossa diretora está acima de nós, assim, como as nossas auxiliares nunca tomam uma decisão sem falar primeiro connosco. (PA2, Ref6)

[...] é importantíssimo quando se pretende desenvolver a colegialidade e o trabalho colaborativo num grupo profissional. (AA5, Ref2)

Porque nós, no agrupamento, somos um grupo que interage e que é um grupo que, constantemente, está em crítica construtiva e aborda tudo o que é relacionado com as nossas temáticas e o desenvolver do nosso trabalho no agrupamento. (AC22, Ref1)

Na dimensão “perspetivas sobre as políticas educativas para a educação pré-escolar” percebe-se como as políticas educativas, gerais e do pré-escolar, mudaram a vida nos Jardins de Infância, criando mau estar, quer no setor público quer no setor privado.

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

[...] não estarmos tão isoladas, como quando eram as delegações escolares. (AA8, Ref2)

Desiludidas, estes últimos dois, três anos, o que caracterizou o sistema, levou-nos a tantos papéis, a tanta burocracia, que acabamos, muitas vezes, por deixar a parte mais humana um pouco de lado. (AB13, Ref3)

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

Mas esta dimensão mostra, também, como as políticas “*obrigaram*” o setor privado a ter mais preocupações educativas.

Autonomia que poderá ser para cativar, poderá ser uma forma de nos manter nestes lugares. Porque se estivermos descontentes, também, tentamos arranjar lugar no público e o particular também acaba por ficar sem educadores. (PB13, Ref3)

Temos umas diretrizes, mas não interfere no nosso trabalho de salas. (PA1, Ref1)

Liberdade pedagógica é neste sentido, isso está definido no projeto educativo. Toda a instituição deve ter uma linha pedagógica pela qual se rege, mas não é uma linha pura, é uma linha que permite, digamos, alguma interseção com outra. (PC28, Ref4)

A análise das *narrativas* dos educadores de infância permitiu responder aos objetivos que nos orientaram.

No que diz respeito às mudanças ocorridas na primeira década do milénio, depreende-se que as políticas educativas provocaram (trans)formações nas identidades profissionais, visíveis nos educadores do setor privado com o fortalecimento da componente educativa e, por essa via, do profissionalismo dos educadores. No setor público, as reformas educativas, pelas mudanças estruturais, concetuais e profissionais, (re)configuraram as identidades. Os educadores sentem-se agora satisfeitos enquanto participantes da educação básica.

No que respeita à identificação de continuidades, verifica-se que as relações interpessoais continuam a ocupar núcleo identitário nos educadores dos dois setores e apresentam-se tendo em comum o trabalho colaborativo e em duas perspetivas de acordo com as “paisagens” educativas, sectores público ou privado. Abordando as descontinuidades, constata-se que o (re)desenho organizacional na administração educativa introduziu uma nova lógica de governação nos estabelecimentos de ensino do setor público. No setor privado emerge um novo profissionalismo marcado pelas questões educativas e pela autonomia na sala de atividades. A importância da formação contínua é agora mais visível no setor privado do que no setor público.

Nos educadores dos dois setores (aspetos convergentes) a profissão, em si mesma, ocupa o núcleo da dinâmica identitária, sendo a criança o seu epicentro. Com efeito, todos os educadores surgem-nos com uma forte vinculação à profissão, sendo o núcleo identificatório das suas identidades composto pela própria profissão onde ocupam lugar de destaque as crianças (na dimensão da relação educativa), a criatividade (na dimensão do conhecimento) e a relação entre colegas (na dimensão do desenvolvimento profissional).

Entretanto, os educadores dos dois setores divergem quanto à universalização da educação pré-escolar às crianças de 5 anos, positiva para uns e negativa para os outros, e à especificidade das organizações de trabalho. Já o alargamento do calendário escolar e a implementação da Componente de Apoio à Família (CAF) no setor público terá provocado a aproximação dos setores.

Enfim, estes resultados expõem que as políticas educativas com incidência especialmente no setor público provocaram mudanças no setor privado, robustecendo a sua componente educativa. Mas indicam também que as especificidades organizacionais dos setores se mantêm visíveis.

4. Epílogo

No estudo procurámos conhecer os fios condutores da construção das identidades profissionais de educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI.

Nas últimas décadas temos assistido a uma convergência, ainda que não explícita, dos setores privado e público, onde o Estado parece ser regulador ao mesmo tempo que incentiva o privado e a sociedade civil a serem eles próprios os promotores da educação de infância. O estudo indica que a integração da educação pré-escolar pública no rio da educação básica teve efeitos profundamente positivos na melhoria da educação de infância em geral ao “obrigar” as instituições privadas a fortalecerem a componente educativa da educação de infância, contribuindo portanto para responder ao apelo de António Nóvoa (2002) quanto à necessidade de construção de uma narrativa coerente da educação pública. Enfim, o estudo demonstra que uma forte educação pública é a melhor maneira de melhorar a qualidade da educação em geral.

Nota

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

Referências bibliográficas

- Conceição, C. & Sousa, O. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacional da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Estêvão, C. V. (2006). Justiça, Direitos Humanos e Educação na era da Globalização. In António Moreira & José Pacheco (Orgs). *Globalização e Educação: Desafios para Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora, 31 – 60.
- Ferreira, E. (2007). *(D)Enunciar a Autonomia, Contributos para a Compreensão da Génese e da Construção da Autonomia na Escola Secundária*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Granja, A. M., A.; Costa, N. & Rebelo, J. (2011). A Escola: (também) um espaço de afetos. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 141-153.
- Huber, M., Huber, J. & Clandinin, J. (2004). Moments of Tension: resistance as expressions of narrative coherence in stories to live by. *Reflexive Practice*, vol. 5, n.º 2, 181-198.
- Lopes, A. (2007). *Construção de Identidades e Formação de Professores – Relatório da Disciplina. Provas de Agregação*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lopes, A. (2008). La Construcción de Identidades Docentes como Constructo de Estructura y Dinámica Sistémicas: Argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Professorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*. [Disponível em <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf>, consultado em 5/05/2009].
- Lopes, A. (2009). Teachers as Professionals and Teachers' Identity Construction as an Ecological Construct: An agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, vol 8 (3). [Disponível em <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2009.8.3.461>, consultado em 8/09/2010].
- Marta, M. (2003). *Impacto dos Contextos de Formação Inicial e de Trabalho na Construção da Identidade Profissional das Educadoras de Infância*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Marta, M. (2011). *A Construção da Identidade dos Educadores de Infância na Primeira Década do Novo Milénio: entre o Público e o Privado*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Mattos, A. (2010). Narrativas, Identidades e Ação Política na Pós-Modernidade. *Educação Sociedade Campinas*, vol 31, n.º111, 587-602. [Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, consultado em 21/02/2011].
- Muchelli, A. (2007). *L'identité*. Que sais-je? Paris: Presses Universitaires de France.
- Neves, J. (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editora RH.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Osgood, C.; Suci, G. & Tannenbaum, P. (1978). *The Measurement of Meaning*. London: University of Illinois Press.
- Ribeiro, O. (2008). Cultura Organizacional. *Educação, Ciência e Tecnologia*, 169-184. [Disponível em http://www.ipv.pt/millennium/Millennium_32/13, consultado em 11/02/2008].
- Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Edições Almedina.
- Sainsaulieu, R. (1985). *Sociologie des Organisations et de la Transformation Sociale*, vol I, Paris: IEP/FNSP.
- Torres, L. L. (2011). Cultura Organizacional em contexto escolar. In Licínio Lima (Org.). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 109-152.
- Zavalloni, M. & Louis-Guerin, C. (1984). *Identité Sociale et Conscience – Introduction à L'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de L'Université de Montréal.

Margarida Marta

Educadora de Infância / Doutora em Ciências da Educação
pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto.
margarida-marta@clix.pt

Amélia Lopes

Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto.
amelia@fpce.up.pt