

A PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: ESTUDO EXPLORATÓRIO JUNTO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

Sandra Belo, Leandro S. Almeida

(Universidade do Minho)

Gabriela Portugal

(Universidade de Aveiro)

RESUMO

De acordo com Katz (1993) os educadores de infância podem percorrer 4 estádios no seu desenvolvimento profissional: sobrevivência, consolidação, renovação e maturidade. A prática profissional parece ser o factor determinante dessa progressão sucessiva, sobretudo tendo como variáveis moderadoras as experiências vivenciadas de *feedback*, de suporte e de reflexão (Bell & Gilbert, 1996). Iniciando um projecto de investigação junto de educadores de infância neste tema, apresentam-se os dados de um estudo qualitativo realizado junto de 5 alunas finalistas e de 5 educadoras de infância (com 3 ou mais anos de experiência profissional). Este estudo fez uma opção por uma metodologia qualitativa (análise de conteúdo), tendo-nos servido de uma entrevista semi-estruturada para a recolha dos dados. A entrevista estruturou-se em torno dos seguintes aspectos: “ser educador”, planos de actividades, materiais, e relações interpessoais. A comunicação apresenta e discute as proximidades e diferenças de discurso nos dois grupos considerados, apreciando ainda as potencialidades da metodologia seguida para os objectivos deste projecto.

PALAVRAS-CHAVE: identidade profissional; educadores de infância; desenvolvimento profissional; formação inicial e contínua

ABSTRACT

Katz's theory (1993) presents four stages on kindgarden teachers' professional development: survival, consolidation, renovation and maturity. The professional practice seems to be the main factor in this stages transiction, considering the *feedback*, support and reflexion experience as moderate variables (Bell & Gilbert, 1996). Beginning a research project with this professional group, we present the data of a qualitative study with 5 final year students and 5 professionals with three years as minimum of professional practice. Content analyses was the methodological procedure to be chosen, using a semi-structured interview. This interview was organized on these four points: "to be a kindgarden teacher", activities planning, materials, and interpersonal relationships. In this paper we present and discuss the similarities and discrepancies in both groups, as well as the potencialities of this methology according to the project aims.

KEY-WORDS: professional identity; kindgarden teachers; professional development; initial and continous education

1. INTRODUÇÃO

Para o educador de infância, o fim da formação inicial e o início da actividade profissional corresponde a um momento de grandes mudanças. Na maioria dos casos, é nessa altura que têm, pela primeira vez, um grupo de crianças sob a sua inteira responsabilidade e que são confrontados com a exigência de um contacto mais próximo com os pais das crianças do seu grupo. É, provavelmente, nessa altura que a sua representação do que é *ser educador de infância* é sujeita a inúmeras mudanças, dando-se então início a um processo de desenvolvimento profissional em que, tal como nos professores, a experiência resultante de um conjunto de interacções complexas com o meio e com os outros (Vonk, 1989) e a reflexão ocupam um papel privilegiado. De acordo com Bell & Gilbert (1996) a aprendizagem constitui o aspecto central do desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que, terminada a formação inicial e ao longo de toda a sua carreira, estes continuam a realizar inúmeras aprendizagens. A sua integração subjaz ao conceito de *desenvolvimento profissional*. Segundo Vonk (1989), o *desenvolvimento profissional* refere-se a mudanças ao nível da experiência do professor no decorrer da sua carreira relativamente ao funcionamento em sala (conhecimentos, competências e comportamentos), às suas atitudes, às expectativas, à satisfação profissional e às perspectivas de carreira.

Assim, o desenvolvimento profissional dos educadores de infância poderá ser entendido como um processo de aprendizagem e construção permanente em que os conhecimentos e experiências anteriores estão na base de uma prática e reflexão que implicará mudanças ao nível da representação do que é *ser educador de infância*, das suas práticas, da satisfação profissional e das perspectivas de carreira. Poderemos então esperar que com o aumento e diversidade de experiências, os educadores de infância percorram os sucessivos estádios de desenvolvimento profissional. Este desenvolvimento e transições não se processam de forma automática. De referir que segundo Imbernón (1994) a experiência não é suficiente para inovar e mudar, sendo necessária a reflexão e a partilha em grupo. Este último aspecto tem vindo a merecer bastante atenção. A possibilidade de partilhar sentimentos com colegas do mesmo estágio de desenvolvimento pode contribuir, por exemplo, para a diminuição dos sentimentos de incompetência e de frustração (Katz, 1993).

Segundo Katz (1993) é possível identificar um conjunto de preocupações, interesses e necessidades de formação semelhantes, neste grupo, de acordo com o seu nível de desenvolvimento profissional. O primeiro ano de experiência laboral corresponderá ao estágio 1 (*Sobrevivência*), em que as principais preocupações da educadoras são relativas à segurança das crianças, à sua capacidade de realização das tarefas e à sua aceitação por parte dos colegas. Sentimentos de incompetência e/ou de ansiedade podem ocorrer como resultado de possíveis discrepâncias entre a realidade antecipada e o confronto com o real ou como consequência da responsabilidade de ter de orientar um grupo de crianças e de lidar com os respectivos pais. Mais tarde, entre o primeiro e segundo ano, os educadores atingem o estágio 2 (*Consolidação*), em que os conhecimentos adquiridos se tornam mais consistentes. O educador é capaz de seleccionar as competências e tarefas a desenvolver e a melhorar no futuro, começando também a prestar atenção a casos individuais de crianças mais problemáticas. Por isso, a possibilidade de consultar outros técnicos (por exemplo, psicólogos e técnicos de serviço social) emerge e é valorizada. Entre o terceiro e quarto ano de trabalho é provável que os educadores atinjam o estágio 3 (*Renovação*), durante o qual manifestam algum cansaço relativamente à repetição de tarefas desenvolvidas e em que se questionam acerca da possibilidade de realização de novas experiências. Os educadores neste estágio estão disponíveis para participar em conferências e *workshops*, para efectuar trocas de experiências com colegas e procurar novas informações. O estágio 4 (*Maturidade*) pode ser atingido entre o terceiro, quarto ou quinto ano de experiência. Nesta fase é evidente o interesse por trabalhos que possibilitem a investigação e a reflexão. Os educadores apresentam uma perspectiva mais ampla da sua prática e identidade profissional, colocando-se questões de fundo.

Relativamente ao tempo passado em cada um dos estádios, a autora alerta que este pode ser variável, traduzindo uma não perfeita correspondência entre anos de trabalho e estágio de desenvolvimento apresentado. Um outro aspecto relevante, segundo Katz (1993), é o tipo de formação e de apoio que os educadores necessitam consoante o estágio em que se encontram e as questões que se lhes colocam (cf. Quadro 1). Por exemplo, nos primeiros tempos de prática (estádio 1) os educadores procuram sobretudo o apoio, a compreensão, o encorajamento e pistas de orientação por parte de profissionais mais experientes ou orientadores específicos. Várias questões se auto-colocam no sentido da dúvida e da antecipação da adequação e sucesso das respectivas práticas. Assim, é fundamental que se assegure que o educador principiante utilizou e interpretou a sua própria experiência, que reflectiu sobre a sua prática, pois só deste modo poderá desenvolver uma capacidade de análise crítica sobre o seu trabalho e tentar melhorar o seu desempenho. Por sua vez, os educadores do estágio 2 podem necessitar sobretudo de um orientador com quem possam discutir casos problemáticos, que os observe na sala enquanto actuam e que lhes possibilite algum *feedback*.

Estádio de Desenvolvimento Questões

Estádio 1: <i>Sobrevivência</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Será que vou ser capaz de chegar ao fim do dia e sem perder nenhuma criança? • Será que vou chegar ao fim da semana? Até às próximas férias? • Será que vou ser capaz de fazer este trabalho dia após dia? • Será que vou ser aceite pelas minhas colegas?
Estádio 2: <i>Consolidação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Como posso ajudar uma criança tímida? • Como posso ajudar uma criança que me parece não estar a aprender? • Como devo lidar com uma criança que é dependente de mim?
Estádio 3: <i>Renovação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas sobre novas experiências: • Quem está a fazer o quê? • Onde? • Quais são alguns dos novos materiais, técnicas, abordagens e ideias?
Estádio 4: <i>Maturidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as minhas raízes históricas e filosóficas? • Qual é a natureza do crescimento e aprendizagem? • Como são tomadas as decisões educativas? • As escolas podem mudar a sociedade? • Será que ensinar é uma profissão?

Quadro 1 - As questões típicas de cada estágio de desenvolvimento (adaptado de Katz, 1993)

Do apresentado, decorre que a vivência, cada vez maior, de situações ricas e diversificadas é decisiva mas não parece ser suficiente para promover o desenvolvimento profissional dos educadores de infância. Não centrado no grupo dos educadores mas nos professores, Vonk (1989) propõe a existência de três paradigmas para explicar o desenvolvimento profissional: o paradigma do desenvolvimento individual, o do desenvolvimento normativo e do desenvolvimento interactivo. No primeiro, as características pessoais do professor (por exemplo, tolerância, flexibilidade e empatia) são o aspecto central. No segundo, o conceito de socialização do professor assume especial desta-

que. Entenda-se por *socialização do professor*, o processo de «*integração do professor enquanto membro activo do colectivo profissional*» (Imbernón, 1994, p. 58), em que a influência do contexto é determinante. No terceiro e último paradigma, o desenvolvimento é caracterizado como um processo durante o qual ocorrem múltiplas interações entre o indivíduo e o meio envolvente, não cabendo a nenhum deles um papel determinante.

No seu livro *Teacher Development*, Bell & Gilbert (1996) defendem que a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores é uma actividade social e que por isso deverá ser teorizada ao nível da cognição social e da construção social do conhecimento. As interacções sociais são consideradas a base do processo de aprendizagem que ocorre durante todo o desenvolvimento profissional dos professores. Este desenvolvimento, segundo estes autores, acontece a três níveis: social, pessoal e profissional. O desenvolvimento social corresponde à renegociação e reconstrução do que significa *ser professor*. Ao longo da sua actividade, o professor descobre formas de trabalho com os outros, o que lhe facilita a interacção social necessária para a renegociação e reconstrução do que significa *ser professor*. O desenvolvimento pessoal envolve a construção, avaliação e aceitação/rejeição individual do novo conhecimento social (o que significa *ser professor*), bem como a gestão dos sentimentos associados à mudança das suas actividades e crenças acerca da educação/ensino (Cochran-Smith, 1991; cit. por Bell & Gilbert, 1996). Finalmente, o desenvolvimento profissional está relacionado com a concretização de actividades diferentes e diversificadas, bem como com o desenvolvimento de crenças e concepções relativamente a essas actividades.

Apesar de preconizarem o desenvolvimento profissional dos professores a três níveis, Bell & Gilbert (1996) atribuem ao meio, enquanto substracto da reflexão e da construção de novos conhecimentos, um papel primordial. Alguns aspectos da sua perspectiva socio-constructivista relativamente à aprendizagem no decorrer do desenvolvimento profissional dos professores poderá ser resumida do seguinte modo: (I) o conhecimento é construído pelas pessoas, ou seja, os indivíduos constroem representações mentais dos fenómenos, e tanto a construção como a reconstrução desse conhecimento são ambas pessoais e sociais; (II) durante a aprendizagem ocorre a interacção entre as construções pessoais e sociais de significados e ambas podem ser modificadas durante as interacções sociais; (III) o conhecimento construído socialmente é simultaneamente o contexto e o produto da interacção social; (IV) a interacção social (por exemplo, as relações e comunicações interpessoais) promove a aprendizagem do conhecimento socialmente construído, a construção pessoal de significados e a reconstrução do conhecimento social; e (V) os professores principiantes podem construir o seu conhecimento através da reflexão.

Na nossa opinião, tal como referido anteriormente, o desenvolvimento profissional dos educadores será um processo activo que implica mudanças a diferentes níveis (representação de *ser educador*, funcionamento na sala, satisfação profissional e perspectivas de carreira) as quais ocorrem de forma dinâmica a partir da interacção entre as características do próprio sujeito, do meio e da reflexão sobre as mesmas. Alguns factores são, no entanto, condicionantes ou potencializadores de tal desenvolvimento. Mencionaremos apenas alguns deles.

O *feedback*, o suporte e a reflexão são, de acordo com Bell & Gilbert (1996), três factores essenciais no desenvolvimento profissional dos professores. O *feedback* permite que os professores se apercebam do conhecimento socialmente construído sobre *ensinar*. No estudo que realizaram, os professores consideravam que o *feedback* os ajudava a compreender como é que os colegas viam a sua forma de ensinar (quer ao nível das ideias teóricas, quer da sua prática). Em face disso, os mesmos autores consideram que, para a reconstrução do que significa *ser professor*, o *feedback* é uma preciosa ajuda. Ele proporciona indicações acerca do que é novo e do que é aceite num dado meio, por exemplo.

Para que o desenvolvimento ocorra, é necessário o suporte, pois ajuda os professores a sentirem-se mais seguros, mais próximos dos outros colegas, a terem força para concretizar novas ideias e actividades e a sentirem o reconhecimento da sua individualidade (McCarty, 1993; cit. por Bell & Gilbert, 1996). O suporte por parte de colegas da mesma área e em situação semelhante é um aspecto importante, pois é um modo de os professores não se sentirem sós nas suas novas experiências. A troca de ideias quer do ponto de vista teórico, quer prático pode ser considerado um modo de fornecer suporte. Há ainda professores que se sentem apoiados quando podem expressar os seus sentimentos. Para o desenvolvimento social, enquanto parte do desenvolvimento profissional dos professores, o suporte é um aspecto fundamental. Ele facilita e promove a interacção do professor principiante com os outros e a (re)construção do que significa *ser professor* (Bell & Gilbert, 1996).

«O suporte e o feedback estão relacionados mas nem todo o feedback dá suporte e nem todo o suporte resulta do feedback» (Bell & Gilbert, 1996, p. 97). Para contribuir para o desenvolvimento profissional, o suporte tem que possibilitar a mudança e a (re)construção da realidade do professor.

O termo *reflexão* pode reportar-se ao acto de pensar sobre ideias e acções relativas à situação de ensino (*reflexion-on-action*) ou durante o acto de ensinar (*reflexion-in-action*) ou, ainda, ser entendido como um exercício crítico sobre o ensino/educação (Adler, 1990; cit por Bell & Gilbert, 1996). A reflexão auxilia os professores a analisarem o que acontece na sala e a pensarem em novos modos de actuação. O confronto entre as crenças e ideias teóricas sobre o ensino/actividades pedagógicas e a realidade pode, através da reflexão, levar à reconstrução dessas crenças e ideias. Assim, a reflexão é considerada como um factor de desenvolvimento profissional na medida em que, depois do confronto com a realidade, pode possibilitar a construção de novos conhecimentos a partir dos existentes (Bell & Gilbert, 1996).

O nosso estudo integra-se num projecto a realizar sobre o processo de desenvolvimento profissional dos educadores de infância e a sua prática pedagógica. No trabalho que aqui apresentamos, procurámos avaliar possíveis diferenças entre alunos finalistas do curso de Educadores de Infância (final do 3º ano) e educadores com três ou mais anos de experiência profissional, no que se refere à construção de conceitos, por nós considerados centrais no desempenho da sua profissão (*ser educador*, materiais e espaços, planos de actividades e relações interpessoais). De salientar que não foi nosso objectivo explicar o processo de desenvolvimento. Com este estudo piloto pretendíamos sobretudo verificar se o instrumento por nós utilizado (*entrevista semi-estruturada*) nos fornecia informação pertinente, i.e., se os dados recolhidos eram sensíveis às realidades pessoais e situações profissionais, diferenciando deste modo os sujeitos de um e de outro grupo.

2. METODOLOGIA

SUJEITOS

Partimos do pressuposto que os dois grupos de sujeitos escolhidos estariam em níveis diferentes do seu desenvolvimento profissional. Os critérios de experiência vs não-experiência foram estabelecidos com base no proposto por Katz (1993). Pensámos que os alunos, com cerca de 6 meses de estágio, poderiam apresentar já algumas características do estágio 1 (*Sobrevivência*) e que educadores com três ou mais anos de experiência estariam pelo menos no estágio 2 (*Consolidação*). De referir que apesar de no grupo dos educadores podermos ter elementos em diferentes níveis de desenvolvimento, isso não foi tido em conta.

Cada um dos grupos era constituído por 5 sujeitos, todos do sexo feminino. As alunas tinham idades compreendidas entre os 20 e os 34 anos e frequentavam a Escola Superior de Educação de

Lisboa. Todas tinham iniciado o curso no ano lectivo 1994/95 e contavam com aproximadamente 6 meses de estágio (15 dias em creche e o restante tempo em jardim de infância). De salientar que o último estágio foi realizado em jardins de infância da rede pública, excepto o de uma que ocorreu numa instituição particular. As educadoras de infância tinham idades compreendidas entre os 26 e os 34 anos. Os anos de experiência profissional variavam: uma com 14 anos de experiência; outra com 5; e três educadoras com 3 anos. De referir que estas educadoras trabalhavam em instituições particulares, excepto uma que desempenhava as suas funções numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

INSTRUMENTO

O instrumento que utilizámos para recolher os dados foi a entrevista semi-estrutura. Escolhemos este instrumento porque considerámos que deste modo conseguiríamos apreender melhor as atitudes, crenças e preocupações relacionadas com a actividade profissional dos educadores. As perguntas foram elaboradas de modo a constituírem motes para um diálogo. Os sujeitos podiam expôr o seu ponto de vista sobre vários conceitos e assim podíamos ter um acesso mais eficaz às suas concepções.

Com base nas entrevistas utilizadas no projecto *The Quality Evaluation and Development Process* (Pascal *et al.*, 1994), construíram-se duas entrevistas semelhantes entre si, uma para as alunas e outra para as educadoras. A primeira com 34 questões e segunda com 36, agrupadas pelos seguintes blocos: informação geral; *ser educador de infância*; materiais e espaços; planos de actividades; relações interpessoais; e condições de trabalho. Os títulos de cada agrupamento de perguntas correspondem, na nossa opinião e atendendo à definição de desenvolvimento profissional proposta por Vonk (1989), a conceitos centrais na profissão dos educadores de infância.

As primeiras sete perguntas, no caso das alunas e, oito no das educadoras tinham por objectivo recolher informações de carácter geral de modo a caracterizar os dois grupos. As quatro perguntas seguintes eram relativas ao conceito *ser educador de infância*: a valorização dada pelos outros a esta função, as razões de escolha do(a) curso/profissão, os aspectos positivos e negativos da profissão e as expectativas de carreira. O agrupamento seguinte (materiais e espaços) era constituído por quatro questões que pretendiam avaliar a representação da educadora quer dos materiais e espaços que dispunha, quer dos que considerava ideais. Por *materiais* entendam-se os de desperdício, de desgaste, os jogos, etc.; por *espaço interior* entenda-se a sala, as casas de banho, refeitório, ginásio, recreio coberto, etc.; e por *espaço exterior* entenda-se o recreio ao ar livre e respectivos equipamentos de diversão (ex: baloiços, baldes, pás), hortas, areia, relva, etc. As cinco questões seguintes permitiam a recolha de informações quer sobre as actividades que as alunas e educadoras realizavam (quais e porquê), quer sobre as que idealmente desejariam realizar. No quinto agrupamento (relações interpessoais) cabiam as questões referentes às relações estabelecidas entre as alunas/educadoras e as crianças, entre as alunas/educadoras e os pais das crianças do seu grupo e entre as alunas/educadoras e os restantes elementos da instituição. Por fim, eram colocadas questões relativas às condições de trabalho dos educadores de infância. No caso da entrevista às educadoras, esta contemplava uma questão relativa ao grau de satisfação face às suas actuais condições de trabalho.

PROCEDIMENTO

Estabeleceu-se um contacto informal com todos os sujeitos, durante o qual se acordou hora e local da realização da entrevista, tendo-se o cuidado de garantir que haveria privacidade e sossego no lugar escolhido. A todos os sujeitos foi assegurada a confidencialidade da informação forneci-

da. As entrevistas tiveram uma duração de 30 a 45 minutos e todas elas foram gravadas mediante autorização. Posteriormente, procedemos à transcrição da informação e à análise do respectivo conteúdo. Neste momento foram definidas, *a posteriori*, as categorias e os respectivos indicadores para cada um dos conceitos. De salientar que dos conceitos estabelecidos *a priori*, se mostrou pertinente, durante a análise de conteúdo, a associação do conceito *condições de trabalho* ao de *ser educador de infância*.

3. RESULTADOS

Neste artigo apenas vamos apresentar os resultados relativos ao conceito *ser educador de infância*, por o julgarmos o mais importante e a base de toda a entrevista. Para analisar este conceito seguiremos o modelo apresentado no Quadro 2.

Conceito	Categoria	Indicadores
<i>Ser educador de infância</i>	Valorização do papel do educador	<ul style="list-style-type: none"> • gestor da sala e das actividades • reconhecer/valorizar/apoiar trabalho do educador • não valorização
	Aspectos positivos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • trabalhar com crianças • troca de saberes adulto-criança • experimentar novas actividades
	Aspectos negativos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • condições de trabalho • falta de preparação para lidar com situações problemáticas • não respeito e não valorização da profissão • possível ocorrência de acidentes • desacordo de perspectiva (pais, direcção e colegas) • características do próprio sujeito (ex.: irritabilidade)
	Factores de escolha da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • centrados nas características pessoais (<i>ter jeito</i>) • acompanhar o desenvolvimento da criança • poder trabalhar em diferentes contextos
	Projectos de carreira	<ul style="list-style-type: none"> • trabalhar em jardim de infância • continuar/retomar estudos e frequentar reciclagens • trabalhar em diferentes contextos e/ou com populações diversificadas • melhorar as condições de trabalho • ter um jardim de infância

	Condições de trabalho e relação com o desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • condições de trabalho na rede pública • condições de trabalho nas IPSS e/ou particulares • necessidade de homogeneidade relativamente às condições de trabalho • inexistência de relação entre o tipo de trabalho realizado e a remuneração • desconhecer planos de remuneração • necessidade de condições de trabalho mínimas • como causas/factores do mau desempenho • estratégias para ultrapassar a falta de condições
--	--	--

Quadro 2 - Modelo de análise do conceito *ser educador de infância*

Relativamente à **valorização do papel do educador de infância**, quatro das entrevistadas (3 educadoras e 1 aluna) consideram que as suas actividades são reconhecidas, valorizadas e/ou apoiadas pelos pais, direcção ou colegas. Duas alunas consideram que o educador tem um papel fundamental na gestão da sua sala e no planeamento dos trabalhos a desenvolver. Duas educadoras são da opinião que o seu trabalho não é valorizado. A resposta de dois dos sujeitos (alunas) não continha qualquer tipo de informação significativa. Assim, verificámos que afirmações relativas à valorização do trabalho por outros foram as mais frequentes no conjunto das respostas. Constatámos também que das três respostas válidas das alunas, duas centraram o seu discurso na importância e valorização do papel do educador enquanto peça fundamental na gestão da sala, por exemplo:

« Quer dizer, o educador era a pessoa responsável pelo grupo, era a pessoa que... (...) As actividades que eram propostas muitas vinham mesmo do educador, partiam do educador, outras eram aproveitadas de sugestões das próprias crianças. Mas ali o educador era o ... Funcionava muito à base do educador, porque o educador tomava as directerizes, as decisões... » (Aluna)

As respostas dadas pelas educadoras dividiram-se por duas sub-categorias (valorização do trabalho vs não valorização), mas todas elas ressaltavam a importância da opinião dos outros (colegas, pais e direcção). Para as educadoras a questão da valorização parece ser dependente do que os outros pensam, por exemplo:

« Não valorizam, não têm respeito nenhum pelo nosso trabalho » (Educadora) (a direcção)

« Sim, sim. Valoriza imenso o nosso trabalho e perante os pais, valoriza imenso, quando os pais... parece que os pais não estão assim... ela dá aquele incentivo, percebes? «Veja que é importante.» / «Olhe que ele fez isto, fez aquilo.» Dá muito incentivo » (Educadora) (a directora)

Para todas as alunas, o **aspecto positivo** da profissão de educador de infância é o facto de poderem estar com crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento global:

«O que me agrada mais é o dia a dia e a oportunidade de ver as crianças a crescer e de participar nesse crescimento» (Aluna)

«O que mais me agrada é poder trabalhar com as crianças, poder ajudá-las no seu crescimento, no seu desenvolvimento e contribuir para que elas sejam cada vez mais autónomas e mais seguras de si e até mesmo da sua auto-estima» (Aluna)

As respostas das educadoras já são mais heterogéneas - uma delas considera que, na profissão tudo lhe agrada, duas têm opinião igual à das alunas e, as outras duas, uma considera positiva a troca de saberes entre crianças e educador e a outra, o poder experimentar novos tipos de trabalho:

«Pronto e elas têm coisas giríssimas e nós podemos aprender muito com elas e elas aprendem muito connosco, não é?» (Educadora)

«O que me agrada mais é estar a fazer trabalhos e fazer experiências. Gosto de fazer tentativas, não sei se dá resultado ou não mas estou sempre a pôr um bocado à prova novos trabalhos» (Educadora)

Da análise de conteúdo ressalta que os **aspectos negativos** mencionados pelas entrevistadas são mais diversificados, não havendo tanta homogeneidade como aconteceu relativamente aos aspectos positivos. Assim, verificámos que as condições de trabalho insatisfatórias são referidas por uma aluna e duas educadoras, a falta de compreensão e não valorização por parte da sociedade são apontadas, por duas alunas como aspectos negativos da profissão. A possibilidade de ocorrência de acidentes com as crianças é referida por uma das alunas, que também considera, juntamente com uma educadora, a possibilidade de desacordo de perspectiva (com pais e/ou direcção) como aspectos negativos. Uma educadora considera que uma das suas características pessoais é um aspecto negativo para a profissão. A educadora que mencionou que tudo lhe agradava na sua profissão, não expressou nada que lhe desagradasse. Alguns exemplos de respostas:

«Aquilo que me agrada menos, tenho um bocado de medo, sei lá, de vários riscos que nós corremos com as crianças. Acidentes, eh... Acho que qualquer cuidado é pouco. E depois, o trabalho com pais, também acho que é difícil, as pessoas são diferentes, temos que aceitar todos, não é?» (Aluna)

«O que me agrada menos é... Eu acho que é não ter tido uma preparação muito boa para trabalhar com crianças com problemas vários eh... Deficiência motora, de cognição... Acho que isso faltou e nesse sentido não estou muito à vontade.» (Aluna)

«Se a gente vê educador como tudo o que envolve a instituição, bom, aí já há aspectos que me desagradam. Nesse caso, por exemplo, a organização da instituição nem sempre vai de acordo com aquilo que a gente acha que está correcto a nível de... A todos os níveis - materiais, organização de passeios, de visitas, até da própria sala, à vezes não é como a gente gostaria que fosse.» (Educadora)

«Agora menos é... É estarem a fazer com que nós estejamos a trabalhar com imensas crianças, percebes?» (Educadora)

Todas as entrevistadas **escolheram a profissão de educador de infância** por considerarem *ter jeito* para a profissão (3 alunas e 3 educadoras) ou por gostarem de acompanhar e participar no desenvolvimento das crianças (2 alunas e 2 educadoras). Um sujeito (aluna) refere ainda que a possibilidade vir a trabalhar em diferentes contextos também influenciou a sua escolha. De referir que todas as alunas e todas as educadoras, excepto uma em cada grupo, escolheu o curso de educador de infância como primeira opção. A aluna que tinha uma segunda opção (Comunicação Social), afirmou que ambos os cursos eram do seu agrado: *«...era como se fosse a mesma coisa.»* A edu-

cadora para quem este curso foi uma segunda opção (a primeira era Biologia), afirmou que a sua escolha foi feita com base em dois critérios: nota de candidatura e contacto com o curso através de uma colega. Ela afirmou: «... e comecei a pensar: Para que é que as minhas médias dão? (...) aquele ano que eu fiquei à espera (...) fui tomando contacto e achei que realmente era engraçado e devia ser giro trabalhar com crianças.»

Os projectos profissionais diferem bastante, nomeadamente no grupo das educadoras. Assim, quatro das cinco alunas desejam trabalhar em jardim de infância. Uma delas, juntamente com outra aluna, ambicionam vir um dia a trabalhar com crianças mas noutros contextos. Uma das alunas, que deseja vir a trabalhar em jardim de infância, também expressa a sua vontade de continuar estudos mas sempre relacionados com o pré-escolar. Aliás, duas alunas desejam continuar a estudar. As educadoras têm projectos tão diversificados como: trabalhar em jardim de infância; retomar os estudos e/ou fazer cursos de reciclagem; trabalhar em contextos diferentes (por exemplo, bibliotecas, ATL, educação itinerante); melhorar as suas condições de trabalho; e ter um jardim de infância. Exemplos de algumas respostas:

«Ah! Há uma coisa que eu gostava muito de fazer - educação itinerante...Era o meu sonho mas não tenho ainda vida preparada para isso. Nos primeiros tempos vou procurar um local para poder lá trabalhar e depois se daí a uns tempos tiver carro e outras condições económicas e tudo então farei.» (Aluna)

«Pronto gostaria de ir para um sítio onde, pronto! Nos dessem o devido valor, a nós e às crianças, que tivessem isso em conta. Que tivessemos um bom ordenado. Um bom ordenado... E menos horas de trabalho que isso eu acho que é fundamental e que pudesse fazer imensa formação e nos valorizassem mais.» (Educadora)

«... montar o meu próprio infantário mas... Pronto! Isso é bastante difícil, principalmente sozinha...» (Educadora)

No que se refere às **condições de trabalho** e à sua **relação com o desempenho do educador**, três das cinco alunas e uma educadora distinguem entre as condições observadas nos jardins de infância da rede pública e os das IPSS e/ou intuições particulares, concordando com o praticado na rede pública e discordando com as condições de trabalho nas outras. Estes sujeitos afirmam que são necessárias as condições mínimas para que o educador possa desenvolver o seu trabalho (esta opinião é partilhada por uma outra aluna). Uma aluna e uma educadora consideram ser necessária uma homogeneidade relativamente ao praticado pelas diferentes tutelas. Duas educadoras consideram que não existe relação entre o grau de importância do papel do educador e/ou esforço que o seu trabalho implica e a remuneração. Há uma aluna que desconhece as tabelas de remuneração e uma educadora que apesar de trabalhar numa instituição particular, afirma que supõe que exista uma tabela de remunerações para estas instituições mas que desconhece se ela está a ser cumprida. Três educadoras e uma aluna consideram que más condições de trabalho poderão levar a maus desempenhos por parte do educador. Duas educadoras sugerem algumas estratégias para lidar com essa situação, por exemplo:

«O que nós fazemos é assim: de manhã, damos uma pausa de 5 a 10 minutos para tomar um cafézinho, para descansarmos a cabeça. E eu acho importante essa pausa porque eu venho, desses 5 minutos, com a cabeça mais descansada e se calhar, uma atitude que eu ia ter antes, já não a vou ter dessa forma porque consegui “desanuviar” um bocadinho o ambiente.» (Educadora)

«Não afecta, só afecta mais nos dias em que está aqui um calor desgraçado e abre as portas e então tento dar a volta à questão e o que é que acontece? À tarde, trabalho com eles lá fora...» (Educadora)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resta-nos agora reflectir, a partir do enquadramento teórico inicial sobre os resultados encontrados. Antes de mais, importa referir que devido ao reduzido número de sujeitos em cada um dos grupos nos reportaremos a considerações de tipo qualitativo.

Apesar de não ser nosso objectivo avaliar o estágio de desenvolvimento dos sujeitos, não podemos deixar de chamar a atenção para alguns aspectos. No discurso das alunas pudemos encontrar preocupações características do estágio 1 (por exemplo, uma manifesta o receio de ocorrência de acidentes e de ser capaz de respeitar os pontos de vista de todos os pais; uma outra receia não ser capaz de realizar o seu trabalho em determinadas situações). Durante a entrevista, duas alunas manifestaram, curiosamente, necessidades de formação característica de um nível 3 ou 4 - a prossecução dos estudos. Três das educadoras também manifestaram esta necessidade de formação (retomar os estudos e/ou fazer reciclagens) característica dos últimos estágios. Ficam-nos algumas questões: será que é possível o educador encontrar-se em diferentes estágios para diferentes áreas (ex: preocupações, interesses, necessidades de formação)? Será que existem realmente áreas de desenvolvimento bem diferenciadas? Será que no contexto português os recentes discursos sobre *formação contínua* emergem já nos próprios alunos ainda em formação inicial? Será que a necessidade de novas formações emerge nas alunas quer numa lógica de valorização quer de redefinição das suas valências de realização profissional face à incerteza de colocação como educadoras?

Aliás, ainda no que diz respeito à valorização do papel de educadora, assistimos que as respostas no grupo das alunas são mais autoreferenciadas. Nas educadoras vemos já nas respostas considerações no sentido do reconhecimento externo (pelos outros). Este aspecto poderá explicar porque duas educadoras apontam a sua não satisfação a este respeito, o que não ocorre no grupo das alunas. Acrescente-se que, contrariamente ao que acontece com alguma frequência no grupo dos professores, as alunas e educadoras entrevistadas optaram livremente pelo curso/profissão (apenas duas referem ter sido a sua segunda opção).

Um outro aspecto curioso que ressalta da análise dos discursos das entrevistas, no que se refere ao conceito *ser educador*, nomeadamente às condições de trabalho, é o facto de alunas e educadoras mencionarem aspectos mais concretos (*ratio* educador/criança, remuneração, horas de trabalho) e não abordarem o aspecto social. Dado que não conheciam a estrutura da entrevista e não sabiam que havia um bloco de questões que contemplava as relações interpessoais e, atendendo à importância atribuída ao contexto social na revisão bibliográfica efectuada, não podemos ficar indiferentes aos resultados encontrados. Somos levados a hipotetizar que para este conjunto de sujeitos, as relações com os colegas e outros elementos da instituição e o *feedback* e o suporte que podem advir desses contactos não são entendidos como aspectos a considerar quando se referem às condições de trabalho. Serão as condições de trabalho, mais do tipo estrutural, tão deficientes que emergem de imediato e com alguma exclusividade nos discursos destas alunas e profissionais?

Dos resultados apresentados neste artigo, sobressai que as alunas apresentam, de um modo geral, um discurso mais semelhante entre si (por exemplo, relativamente aos aspectos positivos da profissão, à sua planificação de carreira, às condições de trabalho). Nas educadoras já não se encontra tanto esta homogeneidade. Será que tal se deve ao facto das alunas ainda terem uma experiência diminuta? Serão os jardins de infância escolhidos para a realização dos estágios mais semelhantes do que diferentes entre si? De referir que das 5 alunas, quatro efectuaram o seu último estágio (4 meses) no mesmo jardim de infância. Por outro lado, se o meio tem um papel importante na construção do conhecimento e, consequentemente no desenvolvimento profissional dos professores (Vonk, 1989; Bell & Gilbert, 1996), somos levados a hipotetizar que a diversidade de experiência dos educadores (escolas de formação diferentes, actualmente a trabalhar em instituições dife-

rentes, número de anos de trabalho variado, etc.) terá contribuído para a maior dispersão de resultados neste grupo.

Finalmente, do confronto entre a informação teórica e os resultados encontrados neste trabalho, somos levados a pensar na necessidade de reestruturar o guião da entrevista. Fizemos uma análise dos dados por conceito (intersujeitos), parece-nos igualmente útil uma análise intra-sujeito. Esta análise de caracterização global do sujeito pode ser importante para tentarmos compreender em que estágio de desenvolvimento se encontra cada um. Ainda que não fosse nosso objectivo, agora, parece-nos importante verificar as diferenças entre estádios de desenvolvimento, pois só desse modo poderemos partir para uma outra fase do projecto - a de compreender como ocorre este processo de desenvolvimento profissional dos educadores de infância e que influência poderão ter os três factores (*feedback*, suporte e reflexão) propostos por Bell e Gilbert (1996) como facilitadores desse desenvolvimento.

Pensamos também que se na entrevista se procurar apenas caracterizar o conceito *ser educador*, mas de um modo exaustivo (incluindo informações que neste trabalho estavam associadas a outros conceitos, como por exemplo, a *autonomia no planeamento das actividades*), conseguiremos provavelmente obter os dados que necessitamos. Ficou-nos a percepção que as respostas das educadoras e das alunas se reportavam suficientemente às suas vivências. No entanto, importa referir que cada bloco de questões deverá ainda ser submetido a uma análise mais rigorosa no sentido de verificar se tópicos apresentados são igualmente relevantes para a problemática em apreço.

5. BIBLIOGRAFIA

- Adler, S. (1990). *The reflective practitioner and the curriculum of teacher education*, Comunicação apresentada no *Annual Meeting of Teacher Educators*, Las Vegas, Fevereiro.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1996). *Teacher development: A model from science education*. London: Falmer Press
- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, **61**, 3, 279 - 310
- Imbernón, F. (1994). La formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado. In, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*, p. 57 - 66. Biblioteca Aula, Graó Editorial.
- Katz, L. (1993). Estádios de desenvolvimento dos educadores de infância. (1972, tradução de Teresa Vasconcelos) *Cadernos de Educação de Infância*, **27**. APEI . Lisboa
- McCarty, H. (1993). From deadwood to greenwood: Working with burned out staff. *Journal of Staff Development*, **14**, 1, 42 - 6.
- Pascal, C. et al. (1994). *Effective early learning research project: The quality evaluation and development process*. Worcester: Amber Publishing Company.
- Vonk, J. (1989). Beginning teachers' professional development and its implications for teacher education and training. *The Irish Journal of Education*, **XXIII**, 1, 5-21.