

EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO NO SECTOR PÚBLICO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

Margarida Marta
Agrupamento de Escolas de Olival, V. N. Gaia
margarida-marta@clix.pt

Amélia Lopes
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da U. Porto
amelia@fpce.up.pt

Resumo

Apresentam-se e discutem-se resultados de uma pesquisa realizada com vista ao levantamento de hipóteses heurísticas sobre os efeitos das experiências de trabalho no sector público na construção de identidades de educadores de infância.

Teoricamente, a pesquisa é informada pela teoria da identidade psicossocial de Maria Zavalloni. Empiricamente utiliza-se o inventário de identidade psicossocial proposto pela mesma autora. Uma versão adaptada foi preenchida por 36 educadores de infância com percursos de formação e trabalho diferenciados e mesclados no que respeita às experiências de trabalho no sector público e privado.

Começamos por demonstrar a relevância da pesquisa no quadro de uma reflexão sobre a educação pública e democrática. Expõe-se, então, sobre os principais eixos organizadores do quadro teórico e as características do inventário

Finalmente, apresentam-se os resultados mais pertinentes, que serão discutidos por relação com os de um estudo anterior onde se compararam identidades de educadoras com percursos de formação e trabalho apenas no sector público ou apenas no sector privado.

Os resultados indicam que quem trabalha actualmente no sector público apresenta identidades semelhantes às dos inquiridos no estudo anterior com percursos apenas no sector público. Entretanto, os educadores actualmente no público e no privado apresentam agora identidades menos antagónicas.

1 - Introdução: problemática em estudo, quadro teórico e objectivos

No que respeita à educação pré-escolar, a sociedade portuguesa está hoje confrontada com a exigência de continuar o esforço significativo da última década, como o relatório da OCDE preconiza, ao nível da expansão da rede nacional, ao nível de uma cultura de avaliação institucional e da docência e do reforço das “oportunidades de uma formação contínua nos sectores privados e de solidariedade, assim como a formação conjunta inter-sectorial” (2000: 224). A intenção do governo, expressa no relatório da OCDE (*ibid.*: 202), é a de considerar a infância como um “alicerce vital da aprendizagem ao longo da vida (...) e a importância desta fase de desenvolvimento no sucesso posterior do indivíduo e da sociedade”. Esta intenção não pode, no entanto, iludir o facto de a educação pré-escolar ser em Portugal um campo ainda mais dependente do sector privado que do sector público, nomeadamente quando se sabe que as formas educativas patentes nas identidades dos educadores são substancialmente diferentes, aspecto que aliás não se restringe ao campo da educação pré-escolar. Acresce que as actuais

políticas públicas de educação parecem conduzir a um reforço do privado às custas do Estado, sobretudo se se concretizar a panaceia da livre escolha, orientada para a certificação e o registo estatístico do sucesso (em detrimento do conhecimento e do saber), voltada para responder mais às necessidades dos grandes interesses económicos do que à importância da formação integral dos cidadãos.

Neste texto apresentam-se e discutem-se resultados de um estudo desenvolvido com o objectivo geral de contribuir para uma narrativa coerente da educação pública, tendo por foco a educação de infância. A relevância deste objectivo situa-se na encruzilhada de vários factores: o facto de a cobertura da educação pré-escolar em Portugal ser assegurada sobretudo por instituições privadas; a recente tendência para a privatização da educação em geral e da educação pública em particular; a intenção mundial e nacional de incrementar a educação pré-escolar; e os resultados de um estudo anterior (Marta, 2003) onde se constata existirem diferenças nas formas de realizar a educação e na identidade das educadoras de infância com percursos apenas no ensino privado ou apenas no ensino público, sendo que as identificadas neste último caso se aproximam bastante do que tem vindo a ser defendido como característico da educação pública. Porque a distinção entre o público e o privado é cada vez menos nítida – como afirma Nóvoa (2002) há instituições públicas mais privadas que as privadas e instituições privadas mais públicas que as públicas –, porque a forma identitária encontrada para os educadores do sector público aparecia ligada ao facto de esses educadores terem sido formadas na maioria no pós 25 de Abril e porque com a criação dos Agrupamentos de escolas e as recentes políticas de carreira docente e de organização do trabalho na educação de infância pública sofreu alterações de monta, interessou-nos perseguir, de forma ainda inicial, o objectivo referido através dos seguintes objectivos específicos: indagar sobre o lugar que as experiências de trabalho nos sectores público e privado – tal como se apresentam actualmente - têm na construção da identidade dos educadores de infância com percursos “mistos” e “mesclados”; e comparar os resultados dessa indagação com os resultados do estudo anterior onde foram inquiridos educadores com percursos “puros”.

Teoricamente o estudo convoca perspectivas sobre a educação pública, a educação de infância e sobre a construção de identidades profissionais.

João Barroso (2005: 747) explicita que a defesa da educação pública implica “desmontar o carácter pretensamente ‘neutro’ da introdução de uma lógica de mercado na educação, denunciando a sua ‘ética’ perversa e a sua intencionalidade política e, por outro lado, fazer da definição e regulação das políticas educativas um processo de construção colectiva do bem comum que à educação cabe oferecer, em condições de igualdade e justiça social, a todos os cidadãos”. De facto, parece-nos que a responsabilidade pela aprendizagem de todos garante a

efectivação de um compromisso do serviço público com o direito de todos à educação pública de qualidade, que se repercute num direito de todos ao acesso à educação e numa formação ao longo da vida como processo em que cada cidadão aprende desde o berço ao fim da vida. Nesta perspectiva a educação pré-escolar é vista como um espaço privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagens precoces de competências e atitudes que permitem a construção de uma identidade própria num mundo global cada vez mais caracterizado pela diversidade e pela existência de múltiplas pertenças, sendo grande a sua “importância na construção da sociedade do conhecimento no espaço europeu” (Starting Strong Network – OCDE, 2007: 1).

Na relação dialéctica entre educação pública em geral e educação pré-escolar pública em particular, situam-se os profissionais de educação de infância com percursos diferenciados ao nível da formação inicial, da formação contínua e dos contextos de trabalho, onde, nas palavras de Estêvão (2004: 41), se experienciam “várias racionalidades/vários mundos” - doméstico e cívico, por um lado, e doméstico e industrial, por outro, se ligarmos estas dimensões respectivamente às ideologias e orientações do sector público e do sector privado. Dentro de cada racionalidade há um olhar do profissional de educação de infância sobre a realidade social em que se insere. As redes sociais resultam das suas interacções com outros intervenientes no processo educativo, e o foco com que se olha essa interacção dá origem aos diferentes tipos de redes cuja construção se situa *a posteriori*. A forma como as redes sociais se estabelecem determinam as estruturas onde trabalham esses profissionais, quer seja no sector público, quer seja no sector privado. Neste sentido, poderemos questionar se os agrupamentos de escolas contribuem ou não para a existência destas redes ou se são apenas redes de actores colectivos fabricados e centralizados? As políticas educativas como modo de regulação social da educação têm aqui um papel relevante, de outro modo estaremos perante “espaços vazios abandonados voluntariamente pelo Estado” (Lima, 2007: 175).

A construção da identidade profissional não é indiferente ao contexto sócio-político em que se desenrola, nem ao clima organizacional das instituições, nem à função social da profissão na sociedade quer seja em Portugal ou na Europa. A educação pública exige aos profissionais a capacidade de uma leitura crítica da realidade subordinada à lógica do mercado e do capital.

Para Muller (2008: 22, citando Yves Mény & Jean – Claude Thoeng, 1989) “uma política pública apresenta-se como uma forma de acção governamental dentro de um sector ou num espaço geográfico” onde o seu impacto se reflecte na regulamentação das políticas institucionais. Nesta perspectiva as instituições educativas deveriam atribuir à política da educação um papel que permita aos intervenientes recuperarem a capacidade de pensar e de assumir uma nova postura etico-política, centrada no “cuidado com a vida” de cada um e de todos os seres humanos, fundamentada nos valores da equidade, da solidariedade e da justiça.

A educação constitui-se, assim, segundo Estêvão (2006: 44), “como 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”. Para Lima (2004: 1), a educação pública para todos só é possível através da “acção sistémica de organizações educativas públicas, democraticamente disseminadas (rede pública), governadas (com participação nas decisões por parte da comunidade local e dos actores educativos) e orientadas segundo projectos politico-pedagógicos igualitários, inclusivos, e, necessariamente, articulados com outras políticas sociais de carácter redistributivo, procurando alcançar uma elevada qualidade socioeducativa para todos”.

A indistinção cada vez maior entre o público e o privado não faz com que a análise do carácter privado ou público e seus efeitos na educação seja menos importante, antes a coloca num outro nível de complexidade. Definir o carácter da educação pública democrática e de qualidade – sejam as instituições administrativamente públicas ou privadas – e analisar a expressão desse carácter na vida das instituições, por razões que já explicitámos antes, é uma tarefa hoje crucial. O carácter privado ou público resulta de um conjunto de acções finalizadas em contexto no seio das quais investem e se formam identidades diversas, entre elas as profissionais. Daí que, como se verifica o estudo de Marta (2003) as identidades possam ser consideradas expressões do carácter público ou privado da educação oferecida. Estudar as identidades é então uma forma de estudar a construção da educação pública.

Para dar conta das identidades, adoptámos um quadro teórico onde se reúnem as perspectivas de Zavalloni, Zavalloni & Louis-Guérin, Dubar, Lopes e Bronfenbrenner. A construção de identidade profissional é concebida como um processo não solitário, contextual e interaccional. O espaço profissional do educador de infância é o ambiente ecológico (não o mero ambiente imediato) constituído por um conjunto de estruturas concêntricas, a saber: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema (Bronfenbrenner, 1979, Bairrão, 1995, Portugal, 1992, Oliveira-Formosinho, 2002). É na imbricação destas estruturas concêntricas, encaixadas umas dentro das outras como um conjunto de bonecas russas, que decorrem as interacções humanas. Estas estruturas – que vão desde os modelos culturais às características individuais - intervêm no desenvolvimento humano, no qual as transições desempenham um papel crucial (Bronfenbrenner, 1979). Esta abordagem evidencia as múltiplas inter-relações e a interdependência entre o mundo social dos indivíduos e o seu ambiente físico e intelectual, e considera o sujeito como agente activo na construção do seu cenário de desenvolvimento.

Para Dubar (1997), a construção de 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). Entre uma transacção e a outra pode haver encontro ou desencontro.

Lopes (2008) associa estas perspectivas propondo a construção de identidades profissionais docentes como constructo ecológico, ou seja, considerando que a transacção identitária se processa a diferentes níveis do sistema ecológico – individual, interpessoal ou de pequeno grupo, organizacional e societal e que estes níveis se encontram encaixados e em interacção como os níveis do sistema ecológico em Bronfenbrenner. Em cada nível a transacção identitária tem especificidades, que entretanto são influenciadas e influenciam os restantes níveis. Ainda para a mesma autora a identidade profissional – uma das identidades sociais da pessoa, participante das representações sociais sobre a profissão – é individual e colectiva: a identidade individual “é uma das identidades sociais da pessoa, dependente da identidade pessoal como um todo” e as identidades colectivas são “sistemas de acção e interpretação (...), (de) actores em interacção social” (*ibid.*: 3). Ao nível do indivíduo este carácter colectivo e individual da identidade, assim como os diversos níveis a que ela se situa, existe enquanto pensamento representacional.

Na ego-ecologia (Zavalloni & Louis-Guérin, 1984) considera-se que o indivíduo se situa na ecologia social (os possíveis grupos sociais de pertença) enquanto membro de uma diversidade de pertenças sociais. A identidade (psico)social “visa exprimir a interacção entre os componentes sociais e pessoais da identidade” (Marisa Zavalloni e Louis-Guérin, 1984: 17) e refere-se a uma estrutura cognitiva ligada ao pensamento representacional, cujo conteúdo e dinâmica emergem da biografia pessoal e da história social (Zavalloni, 1979).

Com este quadro de referências propomo-nos contribuir para a configuração de uma narrativa coerente da educação pública e democrática, através do estudo do lugar das experiências de trabalho no sector público e privado na construção das identidades de educadores de infância.

2 - Metodologia

A abordagem ego-ecológica de Marisa Zavalloni (Louis-Guérin & Zavalloni, 1984) permite-nos atingir a identidade social/profissional dos grupos e pessoas a partir da indagação das representações individuais sobre as pertenças e não pertenças sociais. O foco de análise é a interacção entre as dimensões pessoais (intrapsíquicas) e as dimensões colectivas (interpsíquicas) de uma identidade; a identidade pessoal possui recordações e imagens de uma história pessoal ligada a uma história colectiva, e, por sua vez, a identidade colectiva orienta e

participa directamente na formação da identidade pessoal, produzindo condições para a transformação de conhecimentos e juízos privados sobre si, o outro e a sociedade.

Louis-Guérin & Zavalloni (1984) consideram existir um “lugar” no indivíduo onde se realizam as interacções indivíduo-meio (o meio interior operatório - MIO), sendo possível, por isso, estudar a construção da realidade social através da consciência individual. A identidade psicossocial (individual), nessa perspectiva, é uma estrutura cognitiva ligada ao pensamento representacional cujo conteúdo e dinâmica emergem da biografia pessoal e da história social. Ela é constituída por relações mais ou menos estabilizadas entre representações de si, do outro e da sociedade.

O «método da contextualização representacional» (MCR) permite aceder a essas representações. Trata-se de um método ideográfico e compreensivo que visa descobrir os princípios gerais a partir de estruturas psicológicas individuais. O seu foco é a identidade psicossocial ou Meio Interior Operatório (MIO) e o seu procedimento consiste, em termos genéricos, em recodificar as pertenças sociais objectivas, ligando-as às representações de si, dos outros e da sociedade. O MCR pretende atingir o conteúdo e a dinâmica do MIO – identidade psicossocial – pela recodificação dos grupos de pertença sociais e sua ligação às representações de si. No MCR distinguem-se 3 fases sequenciais. Na Fase I – Representação da identidade social, chega-se à identidade social objectiva que permite conhecer a ecologia social do indivíduo e explicitar os mecanismos de exclusão e de inclusão. A Fase II – Elucidação da significação das Unidades Representacionais (UR) é constituída por diferentes níveis: o Nível 1 – A identidade social subjectiva -, a que se acede por recodificação dos grupos de pertença, mediante a apresentação das UR como estímulos, dando origem à emergência de referentes implícitos dos grupos e das imagens repertoriadas a seu propósito, que constituem o microcosmos social (a estrutura da identidade subjectiva do indivíduo); no Nível 2 – Propriedades elementares do repertório semântico - os indivíduos qualificam todas as UR em termos de egomorfismo (fazem parte da sua personalidade) ou alomorfismo (não fazem parte da sua personalidade) e em termos de ressonância afectiva (negativa, positiva ou neutra), o que permite situá-las no espaço elementar da identidade (constituído pela intersecção do eixo da afectividade – bom/mau e eixo da identidade – egomorfismo/alomorfismo) e conhecer a relação entre a identidade pessoal e a identidade do grupo; no Nível 3 – Significado diferencial das UR egomórficas, quando aplicadas si ou ao outro - explora-se o significado das atribuições aplicadas a si e, ao mesmo tempo, ao grupo, especificando semelhanças e diferenças no seu significado. A Fase III diz respeito ao aprofundamento do feixe conceptual e emocional do MIO.

O ponto de partida do método é o Inventário de Identidade Psicossocial (IIP) (Zavalloni e Louis-Guérin, 1984), constituído por diversos grupos de pertença e situações, que os próprios

respondentes nomeiam. No nosso estudo, usámos uma versão adaptada de Zavalloni e Louis-Guérin (1984) e de outras adaptações anteriores do mesmo (Lopes e Ribeiro, 1992; Marta (2003). Esta adaptação é constituída por grupos de pertença e “conceitos” (espaços semânticos no sentido que têm no Diferencial Semântico de Osgood, Suci e Tannenbaum, 1978). Os grupos de pertença são os seguintes: “ocupação”, “colegas do Agrupamento de Escolas / Instituição”, “educador do sector (público / privado). Os conceitos considerados foram os seguintes: “1.º sector de trabalho”, “2.º sector de trabalho”, “as reformas educativas” e “Agrupamentos de Escola / Instituição”. Em cada caso os respondentes devem completar a frase (exemplificando para “ocupação”) “a minha ocupação principal é ...” e, usando a ocupação identificada (X, por exemplo), completar, com três palavras ou frases curtas, as frases “Nós os X somos...” e “Eles os X são...”. No caso dos conceitos estas duas condições (Nós e Eles) foram substituídas pelas condições “O melhor de ...”) e “O pior de...”.

Todo o inventário é preenchido individualmente pelos respondentes. Após completar todas as frases nas diversas situações e condições - respostas que constituem as Unidades Representacionais (UR) ou dados do 1.º grau -, os respondentes devem ainda assinalar aquelas características apontadas que se aplicam a si (egomórficas) e as que não se aplicam a si (alomórficas). Devem também assinalar se elas lhe provocam sentimentos negativos, positivos ou neutros – respostas que permitem colocá-las nos quatro quadrantes do espaço elementar da identidade (S+, positivas e aplicadas a si; O+, positivas e aplicadas ao outro; S-, negativas e aplicadas a si; e O-, negativas e aplicadas ao outro).

Se o acesso ao nível 1 e 3 da Fase II e à Fase III implica uma entrevista posterior ao preenchimento do inventário, acede-se aos dados da Fase I - identidade social objectiva - e do nível 2 da fase II – espaço elementar da identidade - apenas através das respostas ao Inventário.

Os resultados aqui apresentados dizem respeito a este último tipo de dados recolhidos junto de 36 educadores de infância do Grande Porto.

3 - Resultados e sua interpretação

Os 36 inventários da IIP foram preenchidos por 35 educadores do género feminino e 1 do género masculino. Os educadores de infância respondentes, na sua maioria, têm percursos de trabalho e de formação mesclados e diferenciados (8 só no privado, 5 só no público; 20 privado-público; 3 público privado). No sector privado encontramos uma população jovem, quer em termos de tempo serviço, quer em termos de idade (11 educadores com idades compreendidas entre os 24 e 29 de idade e com 6 a 9 de anos de serviço). No sector público, os 25 entrevistados situam-se numa faixa etária dos 35 aos 53 anos de idade e possuem um elevado número de anos de serviço (entre 20 a 33anos). Dos 36 respondentes, 27 têm formação inicial privada, das quais

23 com experiências de trabalho no privado e no público e 4 com experiência de trabalho no privado; 3 têm formação inicial pública e experiência de trabalho no privado; 4 inquiridos têm apenas experiência de trabalho no sector público e têm formação inicial pública; 1 tem formação inicial pública e experiências de trabalho no privado e no público e 1 tem formação inicial privada e experiência de trabalho no público.

A maioria dos educadores actualmente no sector público teve o privado como primeiro sector de trabalho. Se aliarmos estes dados aos dos educadores agora no privado (jovens e com pouco tempo de serviço) podemos considerar que o privado foi a porta de entrada na profissão para a maioria dos inquiridos, os quais, também na maioria, fizeram a sua formação inicial no privado. Esta situação aumenta a importância de se problematizar o carácter público da educação pré-escolar.

3.1 - A identidade social objectiva

As Unidades representacionais (UR), ou dados do 1.º grau, referem-se às categorias apresentadas mediante a colocação dos grupos de pertença ou “conceitos” como estímulos.

No que respeita ao grupo de pertença “Ocupação”, no sector público, existe mais variabilidade: “educadores”, “educadores de infância”, “professores/educadores”, “educadores do agrupamento”. No sector privado, em geral, prevalece, quer na condição Nós quer na condição Eles, a definição “educadores de infância”.

No grupo de pertença “colegas do/a Agrupamento de Escolas/Instituição”, encontramos a mesma tendência. No sector privado a variabilidade é reduzida: “colegas da instituição”. No público a variabilidade é grande, quer na condição Nós quer na condição Eles: “educadoras”, “educadoras de infância”, “colegas”, “colegas do agrupamento”, “educadoras do agrupamento”.

No grupo de pertença “educador de sector” todos respondem de acordo com o sector em que trabalham no momento.

No conceito “1.º sector de trabalho” verifica-se, nos educadores actualmente no sector público, que 20 tiveram como primeiro sector de trabalho o privado e 5 o público; dos educadores actualmente no privado, 3 referem o público como primeiro sector de trabalho.

O conceito “2.º sector de trabalho” surge como o reverso do anterior: 20 inquiridas actualmente no sector público têm o público como 2º sector de trabalho e 3 actualmente no sector privado têm como 2º sector o privado.

Do ponto de vista da identidade social objectiva, todos os inquiridos se identificam ao sector em que trabalham no momento e os educadores no público apresentam um modo mais variável que os que estão no privado de qualificar a ocupação e as colegas do agrupamento / instituição. No estudo de Marta (2003) a variabilidade no que respeita ao grupo de pertença

“ocupação”, era reduzida quer nos educadores do sector público, quer nos do sector privado. No grupo de pertença “colegas do J. I.” existia variabilidade apenas no sector público. A variabilidade agora encontrada pode dever-se a dois factores: ao facto de estarmos perante percursos mesclados e aos facto de o contexto de trabalho no sector público, com a integração em agrupamentos, se ter alterado.

3.2 - A identidade social subjectiva: Espaço elementar de identidade dos grupos de pertença e “conceitos”

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”. No nível 2 os inquiridos qualificam as UR em termos de egomorfismo/alomorfismo e de ressonâncias afectivas, permitindo colocá-las nos quatro quadrantes do espaço elementar da Identidade (S+, S-, O+ e O-).

Grupo de pertença “Ocupação”

Os inquiridos actualmente no sector público, em geral, atribuem ao Self aspectos positivos da profissão “orientadoras do saber e das aprendizagens”, “inovadoras”, “investigadoras”, mas atribuem também aspectos negativos e com conotação agressiva - “autoritárias em demasia” ou “distantes” -, que funcionam como grupo de diferenciação. Os aspectos positivos atribuídos ao Outro reflectem características pessoais que um profissional de educação de infância deve ter: “compreensiva”, “meigas” e “afáveis”.

Os inquiridos actualmente no sector privado possuem um Self muito valorizado e uma identificação à profissão ligada às crianças, onde o ser “criativo” e “carinhosa” são constantes. Ao Outro atribuem características positivas que gostariam de ter, no sentido de fazerem um trabalho com “simpatia” e de serem “brincalhonas”.

Aparentemente as características egomórficas positivas dos educadores no privado aproximam-se das positivas alomórficas dos educadores no público. Nos educadores do público existe um grupo de diferenciação, o que não acontece nos do privado. As características alomórficas positivas dos educadores do privado podem relacionar-se com a juventude da amostra, mas também com a necessidade de estabelecerem relações “simpáticas” com os parceiros, nomeadamente com os pais.

Tal como no estudo anterior (Marta, 2003), o grupo dos educadores do privado apresenta uma representação da ocupação mais coesa e mais baseada em aspectos da relação interpessoal. Também como no estudo anterior, a representação da ocupação dos educadores do público é marcada por uma definição profissional. Quer devido à transacção relacional (exigências dos

contextos de trabalho públicos), quer devido à transacção biográfica (vontade de passar para o sector público), os educadores do sector público apresentam-se, mais que as do sector privado, com características centradas no profissionalismo. No que diz respeito às características inerentes ao trabalho directo com as crianças, as representações dos dois grupos aproximam-se.

Grupo de pertença “ colegas do/a Agrupamento/Instituição”

As respostas dos educadores no sector público permitem distinguir dois grupos: um de identificação - “trabalhadoras” e “originais” - e um de dissociação, ao qual atribuem características menos positivas - “passivas” e “reprodutoras”. Estes dois grupos de colegas são definidos de acordo com a visão que têm da profissão de Educador de Infância.

Os educadores no sector privado, em geral, atribuem às colegas características positivas - “responsáveis” e “trabalhadoras” no desenvolvimento do trabalho com as crianças; as características negativas atribuídas ao outro têm uma conotação mais agressiva - “imaturas” e “individualistas” relacionadas com o método de trabalho.

Se nos educadores do público a diferenciação se relaciona, mais uma vez, com a visão que têm da profissão e do profissional de educação de infância – actividade, investimento e inovação –, nos educadores do privado a diferenciação relaciona-se com o método de trabalho pedagógico (provavelmente atravessado por questões de idade e experiência). Comparando com o estudo anterior, verifica-se existir, no privado, uma mudança de postura. No estudo anterior, as características distintivas baseavam-se mais nas relações interpessoais estabelecidas entre os adultos (“conflituosas”, “falsas”) e menos nas questões pedagógicas.

Grupo de pertença “educador do sector”

Nos educadores do sector público existe um grupo de identificação, onde se caracteriza a profissionalidade deste sector - “grupo proactivo”, “profissionais de educação”. Há características positivas também relacionadas com a profissão, mas atribuídas ao Outro, tais como “actualizadas”, “informadas”. O grupo de dissociação é qualificado com características negativas relacionadas, mais uma vez com a forma de estar na profissão - “acomodadas”, “resistentes à mudança”.

Estes mesmos inquiridos distinguem dois grupos ao qualificarem os educadores do privado: um de tipo negativo, mas ligado à instituição - “menos autónomas” - e outro a que atribuem características positivas relacionadas com a forma como desenvolvem o trabalho - “orientadas”, “cumpridoras” e “ no sector privado existem excelentes profissionais”.

Os educadores no privado identificam-se a um grupo a que atribuem características positivas e negativas. As positivas relacionam-se com a sua postura e a sua dinâmica no trabalho - “empenhadas” e “dinâmicas”. As negativas relacionam-se com a “falta de formação”, o “seu reconhecimento” e a “excessiva carga horária”. O grupo de dissociação aparece com características negativas ligadas à forma como desenvolvem o trabalho “competitivas”, “trabalhadoras individualistas”

Os inquiridos no sector privado atribuem ao sector público características positivas, que gostariam de ter - “informação”, “atentas às novas pedagogias” - relacionadas com o trabalho realizado com maior liberdade de escolha. As características menos positivas referem-se à “burocracia” e “trabalharem menos horas directas com as crianças”.

Nos educadores actualmente no sector público, a profissão e o educador como um profissional organiza grande parte das representações e qualificações. O grupo de dissociação tem características que põem em causa esse carácter. Os educadores do privado parecem ser uma referência no que concerne o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Os educadores do sector privado valorizam-se pela forma como desenvolvem o seu trabalho pedagógico e consideram negativas as suas condições de trabalho onde incluem a falta de formação. O grupo de dissociação parece corresponder a um grupo que foge do espírito de fusão que parece ainda caracterizar as relações de trabalho no sector privado. O público parece continuar a ser atractivo no que respeita à liberdade de opção no trabalho, mas menos atractivo devido à burocracia.

O carinho e a criatividade no trabalho com as crianças parecem ser um núcleo comum nos profissionais de ambos os sectores, que demonstra a importância que atribuem ao desenvolvimento da criança e à característica “ser criativa” que consideram essencial num educador de infância. Comparando com o estudo anterior (Marta, 2003), parece existir uma mudança de atitude e de percepção que resulta numa aproximação dos dois grupos. Os resultados anteriores reflectiam os dois sectores como grupos de oposição “fechadas”, “pouca consciência profissional” (sector público em relação ao privado) e “autoritárias”, “arrogantes”, “senhoras” (sector privado em relação ao público). O desvanecimento da oposição pode de novo ser imputado quer ao facto de os percursos serem na maioria mesclados, quer às mudanças verificadas no contexto de trabalho público (com a integração nos agrupamentos e o aumento da burocracia e da carga de trabalho). Podem ainda ser imputados à idade dos educadores do sector privado (potenciais educadores do sector público?) e às próprias mudanças geracionais (com origem na cultura, mas também na formação inicial).

Conceito “1.º sector de trabalho”

Para a grande maioria dos inquiridos o privado é o primeiro sector de trabalho. Para os inquiridos actualmente do sector público, “o 1.º sector de trabalho” tem de Melhor: as relações interpessoais - “as primeiras colegas”, “as aprendizagens com as colegas”, a “continuidade do grupo” em termos de trabalho. Na condição de Pior salienta-se o ambiente em termos de “zuns-zuns” e a “falta de material”.

Os inquiridos no privado salientam como características valorativas a “equipa educativa” e a “autonomia que temos na sala”; como características mais negativas salientam o “trabalho excessivo” e a “falta de formação”.

Existe portanto uma visão comum por quem passou pelo privado e por quem está no privado no que respeita ao 1º sector de trabalho (o privado): a importância atribuída às colegas de trabalho. De forma relacionada, no estudo anterior verificava-se que as relações entre os colegas no sector privado sustentavam eram o pilar da identidade profissional, último reduto do profissionalismo, em contextos que tendiam à desprofissionalização.

Conceito “2.º sector de trabalho”

Para os inquiridos do sector público o “2.º sector de trabalho” (o público) oferece uma visão mais construtiva e uma atitude mais desafiante - “abertura a novas práticas” e “novas experiências”. Na condição de Pior referem o “excessivo n.º de reuniões” e o “trabalho burocrático”, impedindo-os de reflectir mais sobre as suas práticas.

No sector privado, apenas 3 inquiridos têm experiência nos dois sectores (primeiro público e depois privado). Falam de “estabilidade profissional” e de “aplicar o que aprendi”, manifestando bem estar no contexto de trabalho. Ressentem-se da “falta de hora não directa” e de não “trabalharem menos horas com as crianças” (tendo provavelmente o público por referência), ou seja, da carga horária, o que os impede de realizar melhor o trabalho com as crianças.

Aparentemente, reaparecem no segundo sector as características já identificadas em cada sector, embora pareça também que as profissionalidades se misturam: as experiências do privado estão presentes nos educadores no público e as experiências do público estão presentes nos educadores no privado.

Conceito “as reformas educativas do pré-escolar”

Os inquiridos no sector público, das reformas dos últimos anos, elegem positivamente “a constituição dos agrupamentos” e a “criação do Estatuto da Carreira Docente”. Consideram como o Pior das reformas o “corte do artigo 185 (dispensa para formação continua)”, “o aumento da idade da reforma” e a “hierarquia da carreira docente”. Se as primeiras dão maior

visibilidade à educação de infância e a aproximam dos outros graus de ensino, as segundas podem induzir acomodação e desinvestimento profissional no sector público.

Os inquiridos no sector privado privilegiam “a inclusão das crianças com NEE” e a “valorização da educação pré-escolar”. Em contrapartida não consideram que a “universalização aos 5 anos” seja uma boa decisão, talvez receando a fuga de crianças para o sector público.

As reacções às reformas no que diz respeito à condição Pior parecem estar em função da identidade prévia de cada sector, reagindo os do sector público aos perigos de desprofissionalização e os do sector privado ao seu desaparecimento. A condição Melhor indicia o carácter positivo para os educadores no sector público da sua aproximação contextual aos restantes docentes dos outros níveis de ensino. Nos do sector privado esta condição faz emergir de novo a centralidade da relação pedagógica com as crianças (agora em função das crianças em NEE); a importância dada à educação pré-escolar é ainda uma promessa de melhoria das suas condições de trabalho.

Conceito “o meu/minha Agrupamento/Instituição”

Os inquiridos no sector público colocam na condição de Melhor no seu agrupamento a “troca de experiências” e a “(relação) cordial e diplomata”; na condição de Pior salientam “a falta de articulação entre os diferentes níveis” e o “pouco poder de decisão”.

Os inquiridos no sector privado referem como Melhor na sua instituição o “bom ambiente de trabalho” e a “autonomia que temos na sala”. Na condição de Pior, os inquiridos referem-se aos “baixos salários”, à “falta de reconhecimento” e à “falta de comunicação entre educadores e direcção”.

No estudo anterior, as crianças, a comunidade e o envolvimento em projectos eram pilares da construção da identidade do educador da rede pública, a que se aliava a uma grande margem de liberdade de acção. Para os educadores do sector público a agregação em agrupamento traz consigo o risco de perda de autonomia mas também vantagens em termos de integração no percurso da educação básica. Para os educadores no sector privado os problemas apresentados pelas instituições parecem ser persistentes (por relação com o estudo anterior), à excepção da “autonomia na sala de aula” que aparece como novidade demonstrativa de que algo pode estar a mudar no sector privado, fruto da evolução geral da educação pré-escolar e da formação inicial.

4 - Conclusões

Se no estudo anterior (Marta, 2003) investigámos percursos de formação e de trabalho “puros” (só no público e só no privado), agora foi nossa intenção investigar educadores com percursos

diferenciados e mesclados com o objectivo de ter uma visão mais ampla da construção das identidades profissionais dos educadores de infância em Portugal e do papel aí desempenhado pelos contextos de trabalho – públicos e privados -, com vista a contribuir para um estudo mais amplo em que persegue o objectivo de contribuir para uma narrativa mais coerente da educação pública através da problematização do lugar da educação pré-escolar.

Da riqueza dos diversos resultados, que fomos sintetizando, interpretando e comentando, por relação com os nossos objectivos, destacam-se dois aspectos: o modo mais ou menos diferenciado (diverso) das representações dos educadores dos diferentes sectores sobre a sua profissão; e os conteúdos das representações dos educadores dos dois sectores, próximos em alguns aspectos mas distantes noutros.

No que diz respeito ao primeiro aspecto conclui-se não só que os educadores do sector público representam a sua identidade de forma mais diferenciadas que os do sector privado, mas também que estes inquiridos do sector público a representam de forma mais diferenciada do que os do estudo de 2003, o que pode dever-se ao carácter misto dos percursos agora estudados, mas também, como já dissemos, ao actual contexto de trabalho dos educadores do sector público.

Esta indicação dos dados confirma e aumenta a pertinência de se conhecerem os eixos que interferem nos percursos e nas identidades, com vista à melhoria da educação pública.

Tal como no estudo anterior os educadores dos dois sectores apresentam preocupações semelhantes no que concerne o trabalho pedagógico com a criança. Mas também como no estudo anterior, e apesar da maioria dos percursos estudados serem mistos, os dois sectores continuam a apresentar identidades bem diferenciadas: no sector privado centradas nas relações interpessoais e no sector público centradas na afirmação do educador de infância como um profissional. Mas este profissional parece ser um profissional da educação pública.

Com efeito, no que respeita ao sector público, se no estudo anterior, as identidades profissionais apareciam como identidades fortes e intensamente vinculadas ao trabalho comunitário, neste estudo anuncia-se uma identidade no sector público ligada ao profissionalismo que o ser educador exige, quer no trabalho com as crianças, quer com a comunidade educativa. Esta é uma identidade integrada na educação pública, ou seja, referida ao Agrupamento de escolas e envolvida nas questões de política educativa que interferem nas práticas educativas e na construção das identidades profissionais.

Já no sector privado os inquiridos revelam uma preocupação pedagógica centrada na criança e no seu desenvolvimento, tendo em conta as directrizes das direcções da instituição que procuram satisfazer os pedidos dos pais, cujos educandos são os clientes da educação. Há indícios de que esta preocupação (definição) pedagógica é agora mais saliente e ligada à qualidade do trabalho desenvolvido, o que pode indicar que a dimensão educativa da educação

de infância está a ganhar terreno. Há também indícios de que há uma maior possibilidade de autonomia nas educadoras deste sector.

Concluimos, portanto, que os dois sectores aparecem mais aproximados que no estudo anterior, mas, ainda assim, bem distintos. O sector público, mesmo com percursos na maioria mesclados, apresenta, sem dúvida, identidades profissionais bem específicas e mais concordantes com a definição de educação pública.

Referências bibliográficas

- Barroso, J. (2005). *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acedido a 3 de Maio de 2008.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human developments : Experiments by nature and design*. Cambridge Massachusetts : Harvard University Press.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Estêvão, Carlos V. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, Carlos V. (2004). *Educação, justiça e autonomia, os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições Asa.
- Estêvão, Carlos V. (2006). Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização. In A. Moreira & J. Pacheco (Orgs), *Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas* (pp.31-60). Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2004). *Garantir uma educação pública para todos exige que se consagre a educação como um direito humano básico*. Disponível em <http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/interna.asp?mst=28proj=217&secao=612&offset=145>. Acedido a 6 de Abril de 2008.
- Lima, J. A. (2007). *Redes na educação: questões políticas e conceptuais*. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/...> Acedido a 12 de Junho de 2008.
- Lopes, A. (2008). *La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas*. Disponível em <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf>. Acedido a 30 de Maio de 2008.
- 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: FPCE-UP.

- Marta, M., & Lopes, A. (2008). Construção de identidades profissionais em educação de infância: comparação de percursos no sector público e no sector privado. *In Infâncias Possíveis, Mundos Reais*. Edição em CDrom.
- Muller, P. (2008). *Les politiques publiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 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.
- OCDE (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- OCDE (2008). *Starting Strong Network*. Disponível em http://sitio.dgic.min-edu.pt/pescolar/Paginas/projecto_Starting.aspx. Acedido a 15 de Junho de 2008.
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola pode esperar*. Porto: Edições ASA.
- Vilarinho, M. E. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Zavalloni, M. (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, & Louis-Guérin, Christiane (1984). *Identité sociale et conscience – Introduction à l'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.