

INICIAÇÃO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA: PERSPECTIVAS E INQUIETAÇÕES

Maria Cândida da Mota Teixeira
Instituto Piaget (E.S.E de Arcozelo)
mota.candida@gmail.com

INTRODUÇÃO

Centrando-se na inserção dos Educadores de Infância no mundo do trabalho, a investigação apresentada explora alguns dos aspectos mais significativos do repertório experiencial destes profissionais em início de carreira. Incidindo na perspectiva da construção da sua identidade profissional, o repertório explorado abarca as principais vivências e percepções associadas ao “tornar-se” Educador de Infância, dando a conhecer alguns dos maiores ganhos e dificuldades associados a este primeiro contacto com a profissão.

Tomando como grelha de leitura as principais evidências compiladas na componente teórica deste estudo, parte-se, para a apresentação do estudo empírico realizado, sustentando-o e validando-o nas metodologias qualitativas e no *design* de estudo de caso. Abarcando quatro estudos de caso de Educadores principiantes que, no ano lectivo de 2006/2007, se encontravam no seu primeiro ano de trabalho. O estudo explora as perspectivas e inquietações de desenvolvimento e edificação da identidade profissional, com que os protagonistas deste estudo se confrontaram, nesta primeira etapa de vida profissional.

OBJECTIVOS

Materializando as nossas intenções investigativas pretende-se, no presente estudo, lançar um olhar atento a linhas condutoras e interpretativas formuladas nos seguintes objectivos:

- esclarecer a influência da socialização secundária na construção da identidade;
- capturar a socialização secundária enquanto laboratório de transformação das identidades herdadas em identidades visadas;
- alcançar o grau de emancipação criada face à formação inicial;
- compreender o processo de socialização profissional dos Educadores de Infância principiantes;
- apreender o processo de transição para o mercado de trabalho e as perspectivas e inquietações vivenciadas e sentidas;
- desvendar as perspectivas sobre os saberes que desenvolvem em contexto de trabalho (saber-ser; saber-fazer, saber-estar e saber-estar com os outros);

- perceber os processos de construção da identidade profissional realçando o processo de procura e oferta de identidades possíveis, no contexto da negociação identitária que incorpora actos de atribuição e de pertença;
- interpretar o confronto com as necessidades profissionais quotidianas e com o dever educacional;
- compreender a envolvimento numa equipa educativa enquanto desafiadora do seu crescimento profissional;
- conhecer a progressiva integração na noção de classe;
- entender a gestão que fazem em torno dos dilemas identitários com que se confrontam;
- analisar os graus de (in)satisfação com a profissão neste primeiro contacto com o mundo do trabalho;
- perceber a necessidade da formação contínua e envolvimento em organizações sindicais e associações profissionais na construção da identidade profissional;
- apreender as redes de interacção e de trabalho colaborativo estabelecidas e as suas implicações no seu desenvolvimento profissional.

MÉTODOS

A investigação presente situa-se num quadro metodológico qualitativo, configurando-se num desenho emergente (Patton, 1990). Isto é, num esboço aberto à edificação do objecto de estudo, situando-se num contexto de descoberta e não da prova. A eleição do paradigma qualitativo ajudar-nos-á a aferir o melhor caminho e a não desviar os propósitos da nossa pesquisa.

Debruçadas sobre esta etapa do desenvolvimento profissional procuramos uma visão reflectida já que estes períodos de transições e iniciações profissionais são sentidos, em princípio, como situações apreensivas, tendo em conta o factor inesperado inerente a este choque com a realidade, que inevitavelmente se traduz em cortes, rupturas e apreensões do novo (Gordon, 2000).

Apesar dos enredos formativos contemplarem estes períodos de indução profissional (estágios curriculares), os docentes, recém formados, experimentam a dualidade entre um voo prazeroso de iniciação profissional e um voo em terreno incerto e sem coordenadas securizantes, “abandonadas” com a saída da escola. Daí que as nossas inquietações e perspectivas se debrucem sobre este voo escola-trabalho-profissão (Azevedo, 1999), não podendo, porém ser negligenciados os vértices identitários de cariz pessoal e social. Tendo em conta que nesta fase ocorrem mudanças múltiplas, deixam de ser quase-educadores, para passarem a assumir um

profissionalismo docente; e simultaneamente abandonam o estatuto pessoal e social de *quase-adultos*, para empreenderem um projecto de vida próprio (Cavaco, 1990).

Hoje, empreender o *voo profissional* (Azevedo, 1999) enunciado constitui-se num desafio de (in)certezas: certezas das suas perspectivas que a certificação, à partida, lhes confere, incertezas pelas inquietações adjacentes a um mundo incógnito, apesar de aparentemente familiar. Esta *travessia para a outra margem* (Vieira, 1999) pauta-se por (...) *rupturas de equilíbrios estabelecidos e, simultaneamente, pelo aparecimento de tensões adicionais* (...) (Mendes, 2002:51).

Diversos estudos têm investido no deslindar desta problemática, todavia, num registo direccionado para outras áreas de docência (Alonso, 2003; Braga, 2001; Caria, 2005; Carolo, 1997; Cordeiro-Alves, 2001; Dubar, 1998; Fuentes & Sanmamed, 1995; Fullan & Hargreaves, 1992; Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975; Galvão, 2001; Gonçalves, 1995; Huberman, 1995; Kagan, 1992; Lessard, 1986; Lopes, 2000, 2001a, 2007; Maia, 2008; Marcelo, 2001; Pinto, 1999; Sá-Chaves, 1997; Shulman, 1987; Vieira, 1999, entre outros). Os estudos referidos, assumiram grande relevância no sentido de se conceptualizar o modo como o desenvolvimento profissional se processa, assim, tomamo-los, a todo o instante, como referência.

O percurso profissional destes docentes pode ser estudado sob dois planos de análise distintos, mas complementares: o desenvolvimento profissional, em termos gerais, e o da construção da identidade profissional alicerçada numa edificação simbólica, pessoal e interpessoal (Gonçalves, 2002). Consideram-se ser estes os referentes de partida para o ensaio e compreensão do processo de construção da identidade profissional.

Por isso mesmo, teremos como alicerce e eixo norteador o modelo de análise alvitado pela perspectiva sociológica que concebe a identidade como uma *unitas multiplex* (Estrela, 1997), assumindo-a como (...) *um resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições* (Dubar, 1997:105). Em complementaridade, porque a dimensão do desenvolvimento profissional é inseparável da construção da identidade profissional, colocaremos em evidência o modelo de desenvolvimento profissional proposto por Huberman (1989; 1989, 1992); Cordeiro-Alves (2001); Gordon (2000) e Katz (1993). A conjuntura dos referentes teóricos assinalados influencia-nos a conceber a identidade como um processo holístico, idiosincrático e complexo, levando-nos a

refutar a identidade como um dado adquirido, como uma propriedade, como um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz Educador. Nesta perspectiva, e conforme acima referido, a metodologia adoptada nesta investigação situa-se no paradigma interpretativo assumindo o estudo de caso como *design*.

No *design* seleccionado temos como protagonistas, do estudo, quatro Educadores de Infância em início de carreira, formados na ESE onde desenvolvemos a nossa actividade profissional enquanto docentes. A operacionalização da investigação baseou-se em narrativas orais (entrevistas individuais e de grupo focalizadas) e escritas (registos de ocorrências significativas) recolhidos, junto destes protagonistas, no início do seu percurso profissional (de Setembro de 2006¹ até Dezembro de 2007).

Ao longo do processo investigativo, fomos percebendo que investigar e interpretar são processos concomitantes entre os dados, os conceitos teóricos e as percepções pessoais do investigador. Assim, na lógica de Graue & Walsh (2002) a espiral interpretativa supõe uma simultaneidade de trasladação do processo connosco, com os outros e com o mundo.

RESULTADOS

A investigação qualitativa supõe a adopção de premissas de criatividade, por isso, foi criado um jogo onde deliberadamente se optou por um rumo que não se prende com um itinerário circunscrito a uma matriz de discussão de resultados. Alicerçou-se a discussão em singularidades do dizer e do fazer entre as perspectivas e inquietações (explícitas e ocultas) dos autores de referência, da investigadora e dos dados recolhidos. No entanto, esta manobra criativa não olvidou a qualidade e confiabilidade do presente estudo, assegurando-lhe uma estratégia científica de triangulação de dados congruente com *design* da pesquisa (Olabuénaga, 2003). Este posicionamento coloca-nos a árdua tarefa de gerar dados, lidar com *corpus* de análise, construir um texto e criar uma narrativa explícita e clarificadora dos objectivos da pesquisa.

¹ Início do ano lectivo.

A partir das múltiplas leituras realizadas e dos diversos testemunhos recolhidos junto dos protagonistas de todo este processo, interpelamos agora sobre a compreensão e interpretação que conquistamos da construção da identidade profissional dos Educadores de Infância principiantes, respondendo sob a égide dos objectivos iniciais da pesquisa.

A primeira linha conclusiva, prende-se com o processo de transição para a socialização secundária. Este implica uma inquietude existencial, uma luta travada e, por vezes, escondida, entre o que se quer ser, e o que é possível ser-se. Estas agitações foram amplamente vividas e sentidas pelos protagonistas do nosso estudo, especificamente por Sara, Ana e Patrícia. Estas passaram por itinerários formativos *zigzagueantes*, até conquistarem a entrada na licenciatura intrinsecamente, desejada. Rui, independentemente de apresentar um interesse, mais recente por esta área e de esta opção ser, inicialmente, fruto de influências externas, parece ter interiorizado, um aprazimento profundo na eleição pelo território da Educação de Infância. Segundo Lacey (1977) e Gonçalves (1996) é na opção pela profissão que os sujeitos se estreiam na área da docência, encetando uma socialização antecipatória e que se preludiam no desenho de uma possível identidade profissional.

A segunda linha conclusiva, refere-se às vivências dos protagonistas na escola de formação inicial. Neste contexto, os indivíduos entram numa nova etapa, na qual adquirem saberes de base que lhes permitem conquistas identitárias novas, contudo, sempre provisórias (Dubar, 1998). Neste empreender da socialização secundária, surge uma inquestionável plataforma capaz de assegurar múltiplas possibilidades de se operarem metamorfoses identitárias. Até porque, a escola de formação desponta, como «um porto seguro», no interior do qual as relações estabelecidas são classificadas como identidades de referência. Consideram a formação inicial como uma «bússola» orientadora da digressão pessoal e profissional. A formação apresenta-lhes múltiplos caminhos e perspectivas que os incitam a confrontar o *Eu real* e o *Eu ideal*, e a decidir entre o que são e o que desejam ser, enquanto profissionais. É nesta tomada de decisão que se tecem os primeiros fios identitários.

A escola de formação inicial é sentida como um *laboratório de transformação* na medida em que aqui ocorrem metamorfoses “drásticas” para o indivíduo, enquanto profissional mas também enquanto pessoa. Os sujeitos que até então apresentavam fraca motivação académica, na formação inicial, ao perceberem a pertinência da sua actividade implicam-se e “entranham-se” (Borrvalho, 2001). Este “entranhamento” deve-se, segundo os protagonistas deste estudo, ao elenco curricular, nomeadamente, às disciplinas com maior articulação teoria/prática (Simões,

1996; Carolo, 1997). Daí que a prática pedagógica seja tida como alicerce e pilar sustentador da sua formação profissional. Das suas vozes irrompe a convicção de que o desenvolvimento profissional tem um maior enfoque nos momentos de estágio, já que encontram, neste momento um espaço privilegiado de imersão em contextos e situações reais de trabalho que lhes servem de plataforma para aplicar, experimentar e consolidar uma cadeia de conhecimentos e competências trabalhadas ao longo do curso. Acima de tudo, esta dimensão é considerada como potenciadora de crescimento no exercício da análise crítico-reflexiva, evidenciando o portfólio reflexivo como dispositivo pedagógico de desenvolvimento pessoal e profissional (Fuentes, 2003; Vieira, 2006).

O “entranhamento” não exclui a dimensão pessoal, avulta-a. Dizer (...) *eu sou quem sou devido a eles todos (...)*, reportando-se ao conjunto de actores envolvidos na componente da prática pedagógica (coordenador, supervisor e sobretudo o educador cooperante), é com certeza um averbamento identitário consistente e securizante, de tal modo que gritam, ainda, são (...) *marcos na nossa vida* (Elias, 1991).

Sublinham como ganhos, decorrentes deste *aprender com o outro*, a aquisição de *competências de autoria* (Alves-Ferreira & Gonçalves, 2001), isto é, pela via da reflexão conjunta, materializada no trabalho em equipa, jogam-se variáveis de auto-transformação (Fuentes *et al.*, 2008), onde os sujeitos do estudo, edificam concepções coerentes e idiossincráticas, que designam por *bases de conhecimento seguras*.

Percebe-se que para os protagonistas do estudo, viver e aprender *no colectivo* acarreta implicações de desenvolvimento e que a transversalidade das competências aqui adquiridas podem ser mobilizadas e adaptadas a novas situações, constituindo-se, esta mutabilidade, em grandes acréscimos identitários. (Olson & Osborne, 1991; Moita, 1991). A formação inicial, no seu todo, mostra-se oportuna na promoção da capacidade, dos quase-educadores, gerirem autonomamente a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional. Provoca, assim, nos sujeitos o desejo e a necessidade de um crescimento e actualização constante (Nóvoa, 1992; Estrela & Estrela, 1977).

Evidencia-se agora a terceira linha conclusiva na referência às “travessias para o outro lado da ponte”, o mundo do trabalho. Esta transição faz-se num duplo processo: enquanto Educadores de Infância e enquanto pessoas (Newman, 2000). Na esfera pessoal salientam-se as rupturas com o meio familiar e geográfico, bem como o erigir de projectos de vida autónomos. Estas

rupturas, nem sempre são pacíficas e, por isso, acarretam matrizes de inquietação, especificamente vivenciadas por Ana (Cavaco, 1990).

Na esfera profissional, os protagonistas iniciam-se nas estratégias de procura de emprego. Patrícia e Ana, ainda numa fase precoce (antes da conclusão do curso), mobilizaram diversificados meios que lhes permitiram, logo nos primeiros contactos, a conquista de um lugar no mercado de trabalho. Patrícia arrougou apenas um contrato de substituição (acesso facilitado pelo trabalho de voluntariado que habitualmente realizava) e Ana um contracto anual. Rui e Sara experimentaram um ritual de empregabilidade distinto, nos quais a formação inicial, através dos estágios realizados, se constituiu numa plataforma securizante de transição para o mercado de trabalho (Canáro, 1997; Cavaco, 1990).

As instituições de labor de Rui, Sara e Ana circunscreveram-se a instituições privadas e a de Patrícia a uma IPSS, sendo que mais tarde vivenciou um período de desemprego ingressando, posteriormente, numa instituição privada, num curto espaço de tempo. Quanto ao regime contratual Rui, Sara e Ana foram agenciados ao abrigo dos programas de inserção no mercado de trabalho, através dos Programas de Estágios Profissionais, enquanto Patrícia ficou afectada a um contracto de substituição de cinco meses, na primeira instituição, e a um vínculo de trabalhador independente, na segunda instituição (Caria, 2005).

Neste processo de iniciação experimentaram múltiplas perspectivas e inquietações, vividas essencialmente em matrizes de choque com o real (Gordon, 2000). Este choque foi sentido por todos os sujeitos do estudo, expressando-se de forma mais incisiva nos casos de Ana, Patrícia e Sara. Apesar dos contornos situacionais serem distintos, encontra-se uma variável comum resultante de uma iniciação sem rede de apoio.

A inexistência de apoio e de (in)formação contextual processual e pedagógica, a indisponibilidade para o outro e para o novo, por parte dos Educadores mais experientes; a manifesta insegurança dos Encarregados de Educação, face a recém-licenciados, resultou em inquietudes que desaceleraram as conquistas identitárias que sofregamente apeteciam (Huberman, 1998; Gordon, 2001; Cordeiro-Alves, 2001). Se por um lado, experienciaram todos os incómodos assinalados, por outro, vivenciaram perspectivas incondicionais de apoio, por parte de alguns parceiros profissionais, mas essencialmente, por parte dos auxiliares de educação.

Realçamos o facto de os protagonistas idealizarem entradas mais fáceis, na acção profissional. Confiavam, implicitamente, que os seus homólogos se “sentassem à mesa, partilhassem do mesmo pão e bebessem do mesmo vinho”. Reclamam, da formação inicial, uma antecâmara preparatória (estágio curricular), mais factual, mais próxima da realidade que acautelasse as discrepâncias que todos os sujeitos do estudo sentiram (Veenman, 1984; Cavaco, 1990).

A quarta linha conclusiva reporta-se às perspectivas e inquietações sentidas e vividas no desenvolvimento da carreira. Deste ensejo compreensivo, ressalta em primeiro plano a profissão sentida como uma esfera de grande exigência. As múltiplas tarefas que a enleiam reúnem, para além do trabalho directo com as crianças, uma série de tarefas logísticas que lhes retiram o tempo necessário e útil a um trabalho pedagógico de qualidade. Reivindicam um tempo para gerir reflexivamente o trabalho pedagógico, que a lógica mecanicista das tarefas, o elevado rácio educador/crianças não lhes permite alcançar (Gordon, 2001). O desconforto sentido acaba por ser transferido para a esfera familiar, gerando uma diminuição de qualidade de vida pessoal. Todos os sujeitos do estudo, face ao conjunto desmesurado de tarefas, expressam estados emocionais negativos, citando oscilações de humor provocadas por limiares de cansaço profundo. Parece-nos pertinente referir que esta desproporção de tarefas, para além de ser uma exigência profissional, é também uma consequência da adaptação dos seus ritmos a um universo, não totalmente desconhecido, mas ainda em interiorização. A intenção de não defraudar o outro pode também ser a causa desta turbulência pessoal (*ibid.*), já que não tencionam, com certeza, malograr nenhuma tarefa e defraudar expectativas extrínsecas, mas essencialmente, as intrínsecas.

Os sujeitos anunciam fortes condicionamentos na “margem” de autonomia que os coage a uma priorização das acções da equipa educativa ou à subordinação a uma lógica tecnicista e mercantilista que conflitua com os ideais educativos defendidos (Boltanski & Thévenot, 1991), gerando conflitos entre a *identidade para si* e a *identidade para o(s) outro(s)* (Dubar, 1997). A categoria contratual de estagiários profissionais com que Ana, Rui e Sara se defrontam contribui para o acentuar deste desequilíbrio autonómico.

A precariedade salarial, adjacente ao início de uma carreira, surge igualmente como uma inquietude, um desassossego para o almejado projecto de vida com qualidade. Principalmente, quando a essa qualidade está associado um prosseguimento de estudos, e o factor económico se apresenta como um estorvo. Os referidos afogos, são ainda acentuados pela falta de igualdade salarial entre docentes de níveis de ensino subsequentes (Rui).

Se a qualidade de vida é um objectivo incontornável, a estes como a qualquer indivíduo, a qualidade educativa é predicado inequívoco para os protagonistas deste estudo. O hiato existente entre aquilo que conseguem ser, tendo em conta as demandas institucionais, e aquilo que previram ser, tendo em conta ideais decorrentes da formação inicial, gera impossibilidades de um desenvolvimento profissional útil a uma configuração identitária.

As *manobras de sobrevivência* e estratégias de socialização funcionaram como impelimento para a transmutação de impossibilidades em possibilidades que lhes assegurassem conquistas identitárias. As estratégias experimentadas foram múltiplas, desde o empreendedorismo num trabalho em equipa, na tentativa de conquistar a igualdade, face aos seus pares, mas também, e acima de tudo, para cativar o seu lugar no contexto profissional. As intersecções, sejam elas de contexto, de actores, de acções, de aprendizagens, foram evidenciadas pelos sujeitos do estudo, como agilizadoras da construção de identidade profissional (Sarmiento, 2006; Gordon, 2001; Marcelo, 1991; Lopes, 2001a).

Todavia, a estratégia de eleição pelo seu carácter compensatório, nomeadamente a nível pessoal, foi uma implicação ímpar das crianças no processo pedagógico consubstanciado por dinâmicas relacionais efectivas e afectivas (Baptista, 2005; Branco, 2004; Chalita, 2001).

Na quinta linha conclusiva, evidenciamos a (des)construção das trajectórias dos Educadores de Infância principiantes, vividas no trabalho em articulação com modos de se pensar, conceber e habitar a sua identidade profissional. Nestas trajectórias esclarecem o modo como lidam entre um currículo vivido, sentido e defendido e entre um currículo prescrito institucionalmente. Se a *praxis* curricular, o estar, viver, ver crescer e sentir a satisfação das crianças os deslumbra, na medida em que ao permitir e auxiliarem as crianças a “produzirem-se” também lhes permite uma produção de si mesmos, de se assumirem na sua identidade profissional (Sainsaulieu, 1997; Dubar, 1997), é essa mesma *praxis* que diversas vezes os decepciona. As imposições institucionais, num formato de «bricolage» e «folclore», negligentes quanto ao processo e à sustentação teórica, castram um currículo defendido, porque pensado e idealizado, em bases desenvolvimentalmente adequadas. A estratégia submissão a que implicitamente estão sujeitos situa-os num palco (Goffman, 2000) condicionador da sua identidade.

O cenário identitário que vivenciam, traduz-se no relato do seu quotidiano de acção pedagógica. Ao longo do qual, desfiam os modos como interpretam os saberes e as competências

profissionais que julgam possuir (transportadas da formação inicial), as que lhes são exigidas pela entidade patronal e as que adquiriram, ou aprofundaram, no contexto de trabalho (Chaves, 1997). As competências relacionais, arroladas ao trabalho cooperativo com a equipa educativa e sobretudo com as crianças surgem como transversais ao macro discurso dos protagonistas e são referidas num quadro de competências transportadas (Combs *et al.*, 1974). Estas reportam-se, igualmente, aos Encarregados de Educação, contudo apesar de reconhecidas como essenciais, não foram devidamente transportadas, da formação inicial. Quando exigidas institucionalmente, as competências relacionais, à custa de um impacto inicial, receoso, periclitante e improdutivo, obrigou-os, à posteriori, a um empenhamento auto-transformador, que converteu fragilidades em mais valias (Frazão, 2005; Branco, 2004).

Da formação inicial, os Educadores de Infância principiantes, trasladam competências de reflexão, competências centradas na resolução de problemas e competências de pesquisa. Estas são assumidas como transversais a todo o seu desenvolvimento profissional, atravessam o seu quotidiano e convertem-se em formas de engrandecimento profissional (Braga, 2001; Vieira, 2006). As competências supracitadas desenvolvem-se numa linha de preocupação do sujeito com a qualidade da acção pedagógica, pelo que apesar de serem transportadas consubstanciam-se na prática profissional. Os protagonistas do estudo, suspiram por um tempo específico para um engrandecimento destas competências no colectivo, e mais, lamentam o menosprezo destas dinâmicas pelas entidades empregadoras. Lastimam que não observem nesta estratégia “invisível” um marco de qualidade vantajoso ao desenvolvimento das crianças e da própria equipa educativa (Díaz, 2002). Assinalamos, aqui, o contraste vivido e sentido por Sara, cuja instituição empregadora, faz desta prática uma perspectiva de qualidade (Bairrão, 1990).

Associadas às competências de pesquisa e de reflexão, estão as competências de planificação e de avaliação do processo educativo (Zabalza, 1998). Estas embora transportadas da formação inicial, são desadequadas das exigências institucionais, traduzindo um desfásamento entre concepções académicas e práticas estabelecidas.

Num enquadramento similar apresentam-se outras competências apreendidas, que se prendem com a capacidade de gerir adequadamente as rotinas e os tempos do quotidiano, gestão de conflitos com as crianças. Este facto é compreensível, num primeiro ano de trabalho, já que nos períodos de indução profissional, a autonomia é assaz relativa, não permitindo esta aprendizagem (Vieira, 2006).

É entre as competências transportadas e apreendidas que estes diplomados revelam ter apreendido, no essencial, os saberes necessários ao cumprimento das suas actuais funções. De facto, os quotidianos de trabalho são um espaço essencial de construções múltiplas (Alves, 2001; Canário, 1997). São lugares de excelência na concretização de estratégias profissionais e na conquista das suas identidades profissionais, muito embora, a formação inicial seja, ainda, evocada a todo o instante, essencialmente quando se defrontam com competências exigidas que chocam com os ideais pedagógicos apreendidos (Ribeiro, 2002). De referir que provavelmente o “corte do cordão umbilical” com a socialização secundária não se faça de uma vez por todas e necessite de tempos de assimilação e acomodação dos mundos especializados (Marques, 2006).

A sexta linha conclusiva, transporta-nos para as representações das estratégias de identificação, na e pela profissão, reportando-nos para coordenadas relacionais de interacções entre o eu e os outros; para coordenadas de reconhecimento e de legitimação do estatuto, pelos diferentes actores envolvidos, na dimensão educativa em que se movem. Assim, a valorização que os seus pares e outros Educadores, lhe conferem assume um papel fundamental neste processo, no entanto quando não verificada pode constituir-se em factor de stress e desmotivação, o que dificulta o estabelecimento de uma identidade profissional positiva e valorizadora (Abraham, 1988; Cordeiro-Alves, 2001; Day, 1999).

A legitimação do estatuto dos Educadores principiantes, é conferido pelas Auxiliares de Educação e reforçado pelos Encarregados de Educação. Estes valorizam os Educadores de Infância, em início de carreira, sobretudo quando observam conquistas desenvolvimentais nas crianças, nestas circunstâncias não se inibem de reconhecer e reforçar, até de forma verbal, a sua identidade profissional.

A valorização atribuída, a estes profissionais, ainda não é um apanágio consistente e coerente da sociedade que os abarca, ou pelo menos, ainda, não os satisfaz, uma vez que teima em antevê-los mais próximos da esfera do cuidar, do que da esfera da educação (Cardona, 2006).

Uma maior ou menor legitimação do estatuto dos Educadores de Infância, no que às entidades empregadoras diz respeito, relaciona-se, de modo intrincado com uma filosofia, mais ou menos pedagógica, e mais ou menos comercial, veiculada pela instituição acolhedora. Neste processo, ou jogo das representações que a entidade patronal reitera, podemos discernir uma procura permanente de ajustamento entre identidade social virtual, aquela que nos é atribuída pelos

agentes e instituições com as quais interagimos, e identidade social real, a que resulta da imagem que construímos de nós próprios (Mendes, 2001; Dubar, 1997; Lopes, 2001c).

Na sétima linha conclusiva, enfatizamos o estatuto profissional sentido pelos protagonistas, ao longo do qual erguem imagens, acerca de si próprios, enquanto profissionais, e acerca do ensino e da classe docente. Neste jogo estatutário têm a oportunidade de pôr à prova alguns dos seus projectos vocacionais, de negociar alianças e de procurar reconhecimento identitário (Sainsaulieu, 1977; Gordon, 2000; Reis, 2004; Huberman, 1992). Assim, o estatuto profissional sentido depende, segundo os sujeitos desta investigação, de factores como: o conforto sentido no seio da instituição; o afecto demonstrado pelas crianças; o grau de reconhecimento por parte dos Encarregados de Educação; a sustentação efectiva num *modelo identitário negocial* (Sainsaulieu, 1977; Lopes, 2004), que lhes permite edificar projectos de desenvolvimento profissional.

No “reverso da medalha”, temos um estatuto profissional sentido, de forma insatisfatória, quando alicerçado numa parca de liberdade de acção e numa desarmonia das tarefas relativamente à sua real função. Seja negativa ou positiva, a visão que o indivíduo tem de si próprio, está dependente do outro, do seu reconhecimento, do valor que este lhe atribui (Damhorst, 2001; Dubar, & Tripier, 1998).

Na oitava linha conclusiva, anotamos a dinâmica de construção da identidade profissional, numa relação transaccional consigo próprio e nos ajustamentos e/ou rupturas que cada protagonista vive (Dubar, 1998). Patrícia assume explicitamente a construção da identidade numa relação estreita com os contextos de trabalho por onde passou. Nas assimetrias contextuais experimentadas diz-nos que (...) *a gente vai-se fazendo* no seio de identidades múltiplas ou num conjunto de diferentes e possíveis identidades profissionais (Dubar, 1997; Tripier, 1998).

Rui assume-se (...) *num estado de permanente paixão pela profissão (...)*, que apesar de já não ser de agora, tem vindo a intensificar-se. Tal fortalecimento é metaforicamente expresso na frase: (...) *respiro Educação de Infância*. Demarca-se através de um processo auto-reflexivo intenso e ao exhibir um entusiasmo crítico, distante de um pessimismo estagnante ou de um optimismo ingénuo (Fuentes *et al.*, 2008). A sua singularidade assenta num registo de constante e persistente esperança na mudança (Freire, 2004).

É através da formação que Sara tenta afirmar a sua identidade profissional. A marca do seu discurso alicerça-se numa vontade constante de aprender, bem como na ousadia de arriscar, auto-desafiando-se a todo o instante (Freitas, 2002; Garcia, 1999; Gonçalves & Ferreira-Alves, 2001).

As metamorfoses, de índole tanto pessoal como profissional, constituíram as ferramentas de crescimento e desenvolvimento profissional de Ana. Na turbulência das mudanças (de contexto familiar e de espaço geográfico), aliadas a epifanias profissionais que ditaram sua entrada na carreira, fizeram com que esta proclamasse as crianças como patamar securizante e estabilizador. Foram variáveis de luta e de transformação que marcaram a sua identidade profissional (Gordon, 2000; Galvão, 2001).

A nona linha conclusiva, prende-se com a transformação de inquietações em perspectivas de desenvolvimento identitário. É relevante a consciência que os protagonistas do estudo têm da transmutação de luta e sofrimento que experienciaram. Nesta rota, agenciam perspectivas de um possível e desejável crescimento identitário, propondo que:

- sejam travadas batalhas individuais e colectivas para mostrar a validade e riqueza do seu trabalho (Hargreaves, 1996; Homem, 2002; Katz, 1998);
- o seu trabalho seja divulgado, através da escrita, acreditando que este procedimento poderia mudar as concepções que muitos actores têm sobre a profissão (Hirata, 1994; Rodrigues, 2007);
- se resista e não se reproduzam práticas educativas bolorentas e estereotipadas (Ribeiro, 2001; Minto, 1998; Sainsaulieu, 1997; Fuentes, 1998);
- não se adotem tipos identitários alicerçados em critérios promocionais (Lessard, 1986);
- se tenha consciência do valor pessoal de cada um (Meneses *et al.*, 2002; Guerra, 2006; Machado, 2007);
- se resista a atitudes de relacionamento interpessoal negativas e se insista na construção de relações positivas (Jesus, 2002; Branco, 2004; Fuentes *et al.*, 2008);
- se desafiem a crescer qualitativamente e a melhorar os processos pedagógicos quotidianos, pelo investimento em projectos de formação continua (Sarmiento, 1999; Marcelo Garcia, 1995);
- se ouse arriscar e expressar opiniões para se fazerem notar e para se fazerem ouvir (Jesus, 2000; Lino, 1996; Lopes, 2001b);
- se contornem inteligentemente obstáculos e se empreendam estratégias, para que a sua profissão aconteça e cresça de forma harmoniosa (Gordon, 2000; Kagan, 1992; Lopes & Ribeiro, 2000; Montero, 2005; Fuentes, & Mota-Teixeira, 2007);

- se promovam práticas inovadoras em prol da qualidade educativa (Imaginário, 2001; Loureiro, 1996; Fuentes, 2003);
- se tome consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros como um dos ganhos decorrentes deste aprender em relação (Huberman, 1989; Braga, 2001, Carolo, 1997);
- através dos sindicatos e das associações de profissionais se minimize os constrangimentos sentidos na iniciação profissional e na gestão da carreira, dos Educadores principiantes (Pinto Alves, 2001; Serralheiro, 1996);
- cada Educador de Infância, como profissional da área, desfrute de(...) *uma voz mais forte* junto das associações de profissionais e sindicatos (Loureiro, 2001; Nóvoa, 1998; Serralheiro, 1998);
- o corte com a formação inicial não seja tão radical e se estabeleçam laços de cooperação ao longo da carreira profissional (Vieira, 2005, Lopes, 2000; Lopes, *et al.*, 2007);
- pela via da formação, tanto contínua como complementar, se fortaleçam projectos identitários (Dubar, 1997; Correia, 1998, Honoré, 1990; Moita, 1995; Mota-Teixeira, 2003).

Acreditam, convictamente, que os pressupostos de transformação avançados podem constituir-se em possíveis perspectivas de construção identitária. Estes horizontes exigem uma espiral de mudança que passa por novos sentidos, novos olhares e novos investimentos. Estas acepções centradas em interacções ecológicas (...) *que os actores sociais mantêm entre si e as significações subjectivas [e objectivas] investidas na acção* consentem um processo identitário alicerçado em sistemas de *reconhecimento pelos outros e inscrito num jogo de forças sociais*, onde os protagonistas da mudança são os Educadores de Infância (Sarmiento, 1999:20).

CONCLUSÕES

Seguras do seu carácter inacabado, o presente trabalho alvitrou, reunir um conjunto de elementos que possam contribuir para uma compreensão mais alargada da construção da identidade profissional dos Educadores de Infância no início da sua actividade profissional. Julgamos concorrer, através deste ensaio, para o enriquecimento da discussão que actualmente tem lugar no seio da formação inicial de Educadores de Infância – premência da aliança da formação com o mundo do trabalho.

Apresentamos, sinteticamente, considerações sobre as principais evidências empíricas recolhidas ao longo das nossas incursões pela dimensão da construção da identidade profissional dos profissionais da Infância:

Os dados obtidos na presente pesquisa, salientam a presença de oscilações na forma como os protagonistas do estudo vivenciam esta primeira etapa do seu desenvolvimento profissional. Assim, destacam-se as dimensões: socialização profissional e institucional, reveladora de constrangimentos, geridos e convertidos em mais-valias; aprendizagem e desenvolvimento profissional, centrado em lutas por um trabalho de colegialidade; e, o trabalho pedagógico, cuja devoção e implicação surge como estratégia central de sobrevivência. A acção pedagógica directa foi tida como uma das áreas de maior satisfação e ganho. Evidenciam a esfera da formação como grande andaime de desenvolvimento, quer a inicial quer a continua e complementar (que tentam, todos, conquistar). Mostram uma gestão interessante entre as inquietações e perspectivas, típicas da iniciação profissional, mostram uma conciliação estratégica entre a identidade para si e a identidade para o outro, dando a conhecer uma socialização que apesar de alguns constrangimentos, se converteu num desenvolvimento profissional e identitário significativo. Perceberam que a edificação de uma profissão passa por um redesenhar de perspectivas alicerçadas em negociações identitárias.