

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
IDENTIDADE PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA**

MARIA CLARA DE FARIA GUEDES VAZ CRAVEIRO

UNIVERSIDADE DO MINHO

1998

MARIA CLARA DE FARIA GUEDES VAZ CRAVEIRO

Para a Ie. São,
com toda a amizade
Clara

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

Dissertação apresentada à Universidade do
Minho, para obtenção do grau de Mestre em
Educação, na Área de Especialização em
Desenvolvimento Curricular, sob a orientação do
Professor Doutor João Formosinho



17 FN-276
TM 76/7

BRAGA - 1998

Agradecimentos

Esta dissertação de Mestrado em Educação - área de especialização em Desenvolvimento Curricular - tornou-se possível com a colaboração e apoio de um conjunto de pessoas a quem eu gostaria de exprimir a minha gratidão.

Ao meu orientador, Professor Doutor João Formosinho, pelo seu muito saber que generosamente comigo quis partilhar.

Pela sugestão de aliar ao estudo do currículo o tema fascinante da identidade profissional.

Pela maneira inteligente e calma com que orientou esta dissertação possibilitando o equilíbrio certo entre me deixar correr os riscos da autonomia e o apoio seguro de quem sempre me ajudou a parar a terra quando ela parecia fugir-me dos pés.

À Direcção da ESE de Paula Frassinetti, nas pessoas da Ir. Diniz e da Ir. Conceição Ribeiro, por terem possibilitado e incentivado este percurso de formação.

A todas as Educadoras de Infância que pela sua disponibilidade e colaboração tornaram possível a concretização deste trabalho.

Ao Professor Humberto Caria e ao Professor Ávila de Lima pela generosidade académica de me enviarem os textos que lhes solicitei.

Ao Manel, meu marido, pelo firme incentivo e encorajamento.

Pela constante compreensão e paciência e por tudo o que teve de prescindir para me apoiar na realização deste trabalho.

À minha mãe pelo seu contínuo interesse e sobretudo pela certeza da sua presença.

À madrinha Adelaide pelo seu permanente cuidado em perguntar se tudo ia bem.

À minha irmã Graça pelo seu interesse.

Aos meus irmãos e cunhadas:

Toni e Luisa pela companhia que fizeram ao Manel, durante as férias, nos momentos em que eu precisava de trabalhar.

Luís e Fernanda pela enorme ajuda, pelo constante interesse, incentivo e ânimo e pelo imenso apoio demonstrado na companhia que fizeram ao Manel, quando eu não podia estar presente.

Duarte e Teresa pelo apoio e pela importante disponibilidade manifestada nalgumas noites ao computador, pelos Emails enviados e pelos textos vindos dos EUA.

Aos meus queridos sobrinhos:

Diogo pela magnífica ajuda nas traduções de inglês e pelas sugestões que daí decorreram.

Tiago pelo seu interesse e pelo apoio seguro nos momentos em que precisei da sua ajuda para passar uma das partes deste trabalho ao computador.

Ricardo pela preciosa ajuda nas traduções de Francês.

Aos amigos que se interessaram sobretudo:

À Manuela Ribeiro pelo apoio, incentivo e pelas viagens que me poupou de fazer a Braga arranjando-me tudo quanto lhe solicitei.

À Ana M.^a Silva pelos textos que lhe solicitei e me enviou.

Aos colegas de trabalho que se importaram e me encorajaram com palavras de estímulo ao longo da realização deste trabalho.

À Teresa Amorim que pacientemente soube esperar pelos livros da biblioteca da escola.

À Natália Azevedo por uma esclarecedora e útil meia hora de conversa.

À Ir. Teresa Príncipe Santos, uma homenagem, pelas marcas que deixou no início da construção da minha identidade profissional.

ÍNDICE

ÍNDICE	i
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA	7
1.1. <i>Da escolha do tema à formulação do problema</i>	8
O estudo das representações sociais - justificação	15
1.2. <i>Enquadramento da problemática - Anos 90, tempo de grandes mudanças para a Educação Pré-escolar</i>	17
Tipos de serviços e modalidades de estabelecimentos	18
Formação dos profissionais de Educação de Infância	21
Modelos pedagógicos	22
Cobertura da rede Nacional de Educação Pré-escolar	23
CAPÍTULO II	
A IDENTIDADE PROFISSIONAL	26
2.1. <i>O conceito de identidade como processo de socialização</i>	26
2.2. <i>O conceito de profissão</i>	38
2.3. <i>A caminhada de construção da profissão docente</i>	48
CAPÍTULO III	
PROFISSIONALIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	
Clarificação de conceitos	58
3.1. <i>Caminhos de profissionalização e construção da identidade sócio-profissional</i>	59
3.2. <i>Contornos do profissionalismo na Educação da Infância</i>	70
Necessidade Social	71
Altruísmo - ideal de serviço	72
Saber e Competências específicas	72
Autonomia	81
Distância do Cliente	86
Código de ética	87
Padrões de prática profissional	88
CAPÍTULO IV	
O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	90
4.1. <i>O conceito de currículo</i>	90
4.2. <i>Fontes e fundamentos do currículo</i>	94
4.3. <i>As diferentes conceptualizações de currículo</i>	99
4.4. <i>Contextos de decisão curricular</i>	103
4.5. <i>Organização e desenvolvimento do currículo</i>	105
4.6. <i>Modelos de organização curricular</i>	107
4.7. <i>Os modelos pedagógicos e o currículo na Educação Pré-escolar</i>	110
CAPÍTULO V	
METODOLOGIA	114
5.1. <i>Opções metodológicas</i>	114
5.2. <i>Sujeitos de investigação</i>	118
5.3. <i>Recolha de dados</i>	121
5.4. <i>Tratamento dos dados</i>	128

CAPÍTULO VI

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	134
6.1. <i>Dados de identificação do grupo de sujeitos de investigação</i>	134
6.2. <i>As funções da Educação Pré-escolar e a identidade profissional dos Educadores de Infância</i>	136
6.2.1. <i>As funções da Educação Pré-escolar para os Educadores de Infância e a identidade herdada</i>	137
Funções educativas	138
Função de proporcionar experiências diversificadas e significativas	139
Função de preparar para a escola mas...	140
Função de preparação específica	141
Funções de transmitir valores e de socializar	141
Função de proporcionar uma infância feliz, bem-estar às crianças e momentos de prazer	142
Função de brincar	142
Função de dar resposta aos interesses e necessidades das crianças	142
Função de trabalhar com os pais	143
Função de despistar situações anormais	144
Função de contribuir para a igualdade de oportunidades	144
Síntese da análise dos dados	145
Algumas conclusões	148
6.2.2. <i>As funções da Educação Pré-escolar para as Direcções/Coordenações das Instituições - uma identidade atribuída</i>	148
Função de guarda das crianças	149
Função de preparação para o Ensino Básico	149
Função de atendimento aos pedidos dos pais	151
Função compensatória	151
Função educativa e de desenvolvimento da criança	152
6.2.2.1- <i>Funções do Pré-escolar para as Direcções/Coordenações - Percepção</i>	152
Desvalorização do Pré-escolar por não possuir um Programa/Currículo	153
Desvalorização do Pré-escolar por desconhecimento do trabalho dos Educadores de Infância	153
Síntese da análise dos dados	157
Algumas conclusões	157
6.3. <i>A auto-imagem, a imagem social e a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância</i>	161
6.3.1. <i>O assumir de uma identidade própria - percepção - e a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância</i>	162
Identidade própria - Sim / Sim mas...	162
Síntese da análise dos dados	163
6.3.2. <i>O assumir de uma identidade socio real (percepção das características do grupo) e a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância</i>	163
<u>Traços positivos:</u>	164
Disposição para a abertura, para o imprevisto, para a criatividade, para o encantamento, para o sonho...	164
Disposição para a acção / intervenção / dinamismo	166
Disposição para estabelecer relações afectivas, positivas e de ajuda (crianças, famílias, instituição)	168
Disposição para estabelecer relações de solidariedade e colaboração com a equipa de trabalho	170
Disposição para a entrega e dedicação ao trabalho	171

Disposição para a responsabilidade / autonomia	172
Disposição para agir sob um saber específico/científico	173
Síntese da análise de dados	174
<u>Traços negativos:</u>	176
Falta de coesão do grupo	176
Divergências na forma de actuar	177
Níveis diferentes no desempenho das funções	177
Síntese da análise de dados	178
Algumas conclusões	179
6.3.3. O assumir de uma identidade social virtual (percepção do reconhecimento social e das características do grupo) e a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância	181
<u>Os Professores dos outros níveis educativos:</u>	182
Desvalorização do Pré-escolar	182
Funções de guarda das crianças	183
<u>Os Pais/Sociedade:</u>	183
Desvalorização do Pré-escolar em relação ao 1º ciclo	183
Desobrigação	184
Funções de guarda das crianças	184
Desvalorização dos Educadores de Infância e do seu trabalho	185
Resposta a uma necessidade social	185
<u>O Estado:</u>	186
Desvalorização	186
Síntese da análise dos dados	187
6.3.3.1 Medidas que podem contribuir para o reconhecimento social da profissão e a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância	188
<u>Medidas cometidas aos Educadores de Infância:</u>	188
Competência profissional	188
Divulgação feita pelos próprios Educadores de Infância	189
União dos profissionais	190
<u>Medidas cometidas ao Estado:</u>	190
Diversas medidas	190
Síntese da análise dos dados	192
Algumas conclusões	193
6.4. O currículo na Educação Pré-escolar e a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância	194
6.4.1. Currículo/orientações curriculares (aceitação e necessidade)	196
Síntese da análise dos dados	198
6.4.2. As características curriculares requeridas	199
Flexível	200
Não ser rígido	202
Adaptável aos contextos	203
Autonomia	206
Síntese da análise dos dados	212
6.4.3. Funções do currículo na Educação Pré-escolar - percepção dos educadores de Infância	214
Uniformidade/Homogeneidade	215
Orientação / Ajuda	216
Controle / Regra	217
Base / Referência para a prática	218
Segurança	219

Aferição de critérios	219
Articulação / Continuidade com o Ensino Básico	220
Síntese da análise dos dados	220
6.4.4. Benefícios do currículo para a profissão e para a Educação	
Pré-escolar - percepção dos Educadores de Infância	222
Valorização	222
Importância / Estatuto	223
Tornar visível	224
Reconhecimento da profissão	225
União dos profissionais / pertença a um grupo	226
Clarificação	227
Reconhecimento de um saber específico	227
Síntese da análise dos dados	228
6.4.5. Requisitos complementares requeridos	229
Obrigatoriedade da Educação Pré-escolar	229
Divulgação realizada pelos Educadores de Infância	230
Divulgação realizada pelo Estado	230
Competência profissional	231
União dos profissionais	231
Síntese da análise dos dados	231
Algumas conclusões	232
CONCLUSÕES FINAIS	234
BIBLIOGRAFIA	249
ANEXOS	Vol. de Anexos

Lista de abreviaturas utilizadas

- M.E. - Ministério da Educação
- M.S.S.S. - Ministério da Solidariedade e Segurança Social
- D.G.E.B.S./M.E. - Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário do Ministério da Educação
- J.I. - Jardim de Infância
- E.B. - Ensino Básico
- E.E.P.C. - Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo
- I.P.S.S. - Instituições Particulares de Solidariedade Social
- R.P. - Rede Pública
- E.S.E. - Escola Superior de Educação
- C.E.S.E. - Curso de Estudos Superiores Especializados
- C.N.E. - Conselho Nacional de Educação

INTRODUÇÃO

Adivinhavam-se, apenas, mudanças para a Educação Pré-escolar e para os profissionais docentes desse nível educativo quando idealizámos e demos início à elaboração desta dissertação.

É que a Lei de Bases do Sistema Educativo (n.º 46/86) considerava a Educação Pré-escolar como o primeiro nível da pirâmide do sistema educativo; a necessidade social de serviços de atendimento à criança em idade de educação Pré-escolar aumentava e pedia uma resposta adequada e urgente; o desejo de incrementar a Educação Pré-escolar vinha sucessivamente expressa nos programas dos diversos governos do país e o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE, 1994) exprimia um conjunto de considerações acerca da Educação Pré-escolar que incitava e conduzia a iniciativa política a repensar e a tomar medidas em relação àquele sector educativo.

De facto, este agregado de acontecimentos fazia-nos antever um horizonte para a Educação Pré-escolar carregado de alterações e mudanças.

A seguir, o percurso de concretização e conclusão deste trabalho, veio a desenvolver-se num período em que o Estado implementava medidas de política educativa que viriam a transformar a educação Pré-escolar e o futuro dos seus profissionais.

Neste contexto, salientamos o conjunto legislativo composto por a Lei n.º 5/97 - Lei Quadro da Educação Pré-escolar; o Dec. Lei n.º 147/97 - Regime jurídico do desenvolvimento da Educação Pré-escolar; o Despacho n.º 5220/97 - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e a Lei n.º 115/97 - Proposta de alterações à LBSE de 1986 na qual a formação inicial do Curso de Educadores de Infância passa a ser uma licenciatura com a duração de quatro anos.

Diz-se que os tempos de mudança são sempre momentos de perda de referências e, portanto, de identidade.

Mas foi precisamente por esse motivo, e nesse contexto, que nasceu a convicção de que esta pesquisa efectuada a partir das opiniões, dos significados e das perspectivas dos sujeitos seria particularmente útil e oportuna para tentar encontrar, nestes momentos de mudança, aquilo que os profissionais desejam ou recusam para o seu futuro profissional.

Deste modo, desenvolvemos um trabalho centrado na pessoa do Educador de Infância e nas suas representações para encontrar caminhos de inovação e de reconstrução da identidade profissional que, neste momento, se encontra em plena transformação mas que sabemos não constituir um processo acabado.

Este facto, levou-nos a proceder à reflexão e interrogação acerca dos requisitos que os profissionais de educação aspiram para a sua profissão e deu-nos a coragem e a firmeza para proceder ao estudo exploratório que aqui apresentamos.

Assim, esperamos que o estudo do tema “Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar e identidade profissional de Educadores de Infância” possa contribuir, de algum modo, para a compreensão dos processos de construção da identidade dos profissionais de educação de infância, dentro do qual as orientações curriculares oficiais terão especial atenção porque cremos que constituem um factor determinante de (re)construção da identidade dos Educadores de Infância, neste tempo de mudança.

Neste quadro, ao relacionarmos as orientações curriculares com a questão da identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância impõe-se-nos a necessidade de explicar e justificar, desde já, o motivo desse confronto.

É que, num país onde a Educação Pré-escolar faz parte da pirâmide do sistema educativo e em que a sua expansão e desenvolvimento começa a ser uma realidade, torna-se urgente garantir a qualidade dos serviços desse sector educativo, através de decisões concertadas que consubstanciem esse fim.

Muitas e variadas são as opções e as estratégias a considerar quando se pensa em garantir a qualidade dos serviços do Pré-escolar. Contudo, pensamos que a existência de um currículo oficial do M.E., devidamente formalizado, poderia constituir, entre outras, uma decisão a apreciar.

Com efeito, um currículo oficial constitui uma referência explícita para a prática pedagógica; um garante da intencionalidade educativa e uma condição para realizar, com igualdade e aproximação o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças dos diferentes grupos sociais.

Deste modo, o currículo oficial pode conduzir a uma prática que vai ao encontro

dos objectivos oficiais da educação Pré-escolar, correspondendo mais eficazmente a uma acção educativa de qualidade.

Mas, um currículo emanado pelo poder central pode, não só, contribuir para a qualidade da educação Pré-escolar, mas também para uma maior visibilidade deste nível educativo e, conseqüentemente, para um fortalecimento da posição da Educação Pré-escolar na percepção social e no sistema educativo.

Creemos, também, que o reconhecimento social da função e da acção educativa do Pré-escolar concorre para um melhor bem-estar profissional dos Educadores de Infância e para a construção de uma identidade sócio-profissional valorizada e fortalecida.

Do exposto, parece pertinente considerar que o currículo oficial e a identidade sócio-profissional são duas entidades em relação, porque cremos que o que se vier a produzir ou não numa, poderá determinar o sentido da outra.

Deste modo, pressupondo que um currículo oficial pode ser um factor importante para a construção da identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância encontramos o tema ou o problema que serviu de base ao processo de descoberta que constitui esta dissertação.

Para entrarmos no processo de descoberta da temática apresentada, impôs-se-nos levar a cabo o estudo exploratório que constitui esta dissertação e que visa contribuir para desocultar certos aspectos do tema, constituindo não mais do que uma primeira abordagem a uma problemática que poderá, no futuro, dar lugar a outras pesquisas para prosseguir o aprofundamento destas questões.

Assim, esta investigação exploratória começou por um percurso de conhecimento empírico, através da realização de entrevistas a um grupo de Educadores de Infância, numa conjuntura em que ainda só se pressentia que viriam a acontecer mudanças no Pré-escolar e para os profissionais deste nível educativo.

Esta decisão metodológica, que situa a investigação no terreno, naquele tempo e espaço, foi tomada consciente e deliberadamente porque consideramos importante e fundamental investigar as representações das experiências, saberes e princípios dos Educadores de Infância no contexto anterior a terem sido emanadas do Ministério da Educação as

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e a concomitante legislação que viria, aliás, mudar este nível educativo e a trajectória desses profissionais (à qual nos referiremos com mais pormenor noutro ponto deste trabalho).

Em consonância com isso, realizaram-se todas as entrevistas durante o ano lectivo de 1996-97, a um grupo de profissionais que não conheciam as orientações curriculares para a Educação Pré-escolar nem a legislação (a que iriam posteriormente estar sujeitos).

As perspectivas que recolhemos correspondem, portanto, a um período histórico da vida do Pré-escolar e dos profissionais de educação de infância que nunca mais será possível captar.

As perspectivas que recolhemos mostram saberes, crenças e interpretações que são marcas da cultura profissional desse período. Mas, revelam também as inquietações e a descoberta de rumos, decorrentes de um questionamento hipotético sobre outras formas possíveis de estar na educação de infância.

Neste quadro, salientamos o currículo e as funções da educação Pré-escolar como elementos hipotéticos de transformação.

As perspectivas que recolhemos correspondem a pontos de vista, experiências, e convicções que estruturam e orientam as decisões educativas e que, por vezes, mesmo passado um período de mudança, continuam a dar sentido à acção dos profissionais.

As perspectivas que recolhemos captam marcas e marcos de referência que, fazendo parte integrante dos espaços de socialização deste nível educativo, constituem e dão estrutura à identidade de um grupo de profissionais de educação de infância.

As perspectivas que recolhemos definem contornos de funções e de papéis cometidos ao Educador de Infância através das representações que um grupo de profissionais possui da sua auto-imagem e da imagem social que lhe é conferida pelos outros fora do grupo (Direcções/Coordenações dos Jardins de Infância, Pais, Professores de outros níveis educativos e Estado)

Entramos, desta forma, no campo da construção da identidade profissional que resulta, não só, da imagem que os sujeitos fazem de si próprios, mas também das expectativas

e das imagens que lhes são cometidas pelas pessoas que com eles interagem no decorrer da sua actividade profissional.

As perspectivas que recolhemos intentam, por isso, colocar em evidência factores e significados que estão em jogo na construção da imagem sócio-profissional dos Educadores de Infância.

De acordo com esta ideia desejamos conhecer como é que a possibilidade de existir um currículo/orientações curriculares do M.E. para a educação Pré-escolar se situa nas aspirações daqueles profissionais, que significado tem e como é que esse elemento pode influenciar a identidade profissional dos Educadores de Infância.

Mas, o estudo não ficaria completo se não fosse articulado e integrado num campo de conhecimento e de fundamentação teórica, através de uma revisão bibliográfica sobre os assuntos que se relacionam com a temática em questão.

Aqui, tomamos consciência da rede complexa de aspectos que estão envolvidos na problemática em estudo e deparamo-nos com a dificuldade de encontrar pesquisas sobre a temática, tanto no nosso país como na literatura internacional.

Ficamos, também, elucidados da escassa investigação sobre a Educação Pré-escolar no geral e particularmente sobre o tema que encetamos estudar, que se encontra francamente inexplorado pela investigação.

Este facto levou-nos, por vezes, a considerar que foi ousada a decisão de nos termos lançado a realizar este estudo.

Contudo, adivinhando-se mudanças para a Educação Pré-escolar e seus profissionais foi mais forte a curiosidade de descobrir e avistar, a partir das perspectivas dos profissionais, o futuro que eles desejam, tentando identificar como deverá ser edificado o presente que temos em construção, do que o receio de nos soltarmos naquela aventura.

É que, se no passado os profissionais de educação e os Jardins de Infância (entendidos como instituição) se limitavam a obedecer às orientações que os políticos e as políticas lhes destinavam, hoje, todos aqueles que, de alguma forma, fazem parte da realidade da educação Pré-escolar desejam participar nas mudanças e na invenção do seu futuro.

Se esta dissertação contribuir, de alguma forma para esclarecer alguns desses trajectos serviu os objectivos que a originaram e fizeram dela uma realidade.

Certos de que o presente trabalho envolve questões com alguma complexidade, porque implica uma abordagem associada de assuntos relativos à identidade sócio-profissional e ao currículo, construímos um quadro de análise, nesta dissertação, que está organizado em seis capítulos e que a seguir descreveremos, em termos da temática central abordada em cada um:

Capítulo I - Apresentação do problema: justificação e contextualização na realidade socio-política e jurídica.

Capítulo II - A identidade profissional: o conceito de identidade, o conceito de profissão e a caminhada de construção da profissão docente.

Capítulo III - Profissionalidade na educação de infância: Caminhos de profissionalização e construção da identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância e os contornos do profissionalismo na educação de infância.

Capítulo IV - O currículo e a educação Pré-escolar: conceito de currículo, fontes e fundamentos do currículo, diferentes conceptualizações de currículo, contextos de decisão curricular, organização e desenvolvimento do currículo, modelos de organização curricular, os modelos pedagógicos e o currículo na educação Pré-escolar.

Capítulo V - Metodologia: Opções metodológicas, sujeitos de investigação, recolha de dados, tratamento dos dados.

Capítulo VI - Descrição e análise dos resultados. Ao longo deste capítulo efectuamos no final de cada ponto ou sub-ponto do trabalho um momento de síntese e apresentamos algumas conclusões parciais.

Terminamos a dissertação apresentando uma Conclusão final que, mais do que proceder a enunciados finais e generalizações definitivas, pretende, não só, constituir um momento de síntese, reflexão e articulação das informações obtidas, mas também, de idealizar e levantar pistas, possíveis, para prosseguimento deste estudo.

CAPÍTULO I

Apresentação do problema

Uma investigação é, por definição, uma procura de resposta a uma questão ou um problema que se coloca e que passo a passo se vai conhecendo e compreendendo melhor.

Neste sentido, entendemos este trabalho como um contributo para dar alguns passos no percurso de conhecimento e compreensão da problemática da relação entre o currículo oficial para a Educação Pré-escolar e a identidade profissional dos Educadores de Infância.

Conscientes do enorme campo de investigação, que esta problemática constitui, temos por intenção levar a cabo um estudo exploratório que visa levantar algumas questões relativas ao problema de partida, contribuir para a compreensão de certos aspectos do objecto de pesquisa e encontrar pistas de reflexão esclarecedoras que permitam conhecer melhor a temática em causa.

Assim, pretendemos, com esta dissertação, reunir elementos que permitam construir a problemática de investigação, por um lado, através de entrevistas exploratórias, contactando directamente com a realidade das representações dos actores sociais e, por outro lado, através de leituras, que se relacionam com o assunto, alargando o conhecimento do campo temático, anteriormente, definido.

Neste ponto do trabalho procuraremos, então, apresentar o processo que empreendemos, desde a escolha do tema de estudo até à formulação do problema que está na base desta investigação, e explicitar os objectivos que serviram de fio condutor da pesquisa e que orientaram o processo de compreensão da problemática deste trabalho. Justificaremos ainda a ausência da formulação de hipóteses de investigação neste trabalho.

Procuraremos, ainda, fazer um breve enquadramento do problema através da apresentação da situação da Educação Pré-escolar nos momentos que rodearam a formulação do problema e a elaboração desta dissertação.

1.1. Da escolha do tema à formulação do problema

Durante muitos anos, em Portugal, a Educação Pré-escolar gozou de uma certa distância em relação ao Sistema Educativo o que trouxe, por um lado, vantagens em relação ao desenvolvimento da socialização, das aprendizagens informais e da expressão lúdica das crianças. Mas por outro lado, provocou uma lenta expansão deste sector educativo, um desconhecimento dos seus efeitos sobre o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças e conseqüentemente uma subvalorização deste nível educativo e dos profissionais que a ele estão ligados.

É que, andando um pouco para trás no tempo foi possível ver o Estado Novo desresponsabilizar-se pela Educação Pré-escolar extinguindo todos os Jardins de Infância oficiais. Em seguida, foi possível verificar que a reforma de Veiga Simão, de 1973, veio reintegrar a Educação Pré-escolar no sistema educativo oficial e a Lei de Bases, de 1986, veio tornar legalmente explícito que a Educação Pré-escolar constituía o primeiro nível do Sistema Educativo. Mais tarde, na década de 90, foi possível observar que os discursos políticos revelavam uma “paixão” particular pela Educação, o que fazia antever investimento e mudanças neste campo, e afirmavam uma particular preocupação pela Educação Pré-escolar, o que pressupunha, no mínimo, interesse e um olhar diferente do poder para este nível educativo fazendo emergir sentimentos de que algo iria mudar.

E, é nesta conjuntura, em que se adivinhavam mudanças para o Pré-escolar e para os profissionais docentes deste nível educativo, que demos início ao plano de elaboração desta dissertação (ano lectivo 1996/97).

Paulatinamente a sociedade e o poder político focavam, cada vez mais, como vínhamos a referir, a sua atenção na Educação Pré-escolar e nos profissionais deste sector educativo, particularmente nos Educadores de Infância.

A expansão e o desenvolvimento deste nível educativo trouxe consigo, também, a necessidade de salvaguardar a qualidade das respostas da Educação Pré-escolar. Mas, a qualidade inclui, não só, um bom nível material e organizacional das unidades de atendimento à criança, mas também, a competência dos profissionais de educação.

Impunha-se, assim, a necessidade de aprofundar o estado de profissionalização dos Educadores de Infância pois como referia Vasconcelos, na altura, acerca da prática educativa: “muito se fez por idealismo, amor à causa, sentido de projecto” (1996: 11), agora tornava-se urgente que a prática dos Educadores de Infância fosse cada vez menos marcada pelo espontaneísmo, pela improvisação e pela falta de intencionalidade, mas cada vez mais orientada pela coerência, pela fundamentação e pela reflexão.

Foi neste contexto que consideramos que um currículo oficial poderia ter um papel determinante na consecução destas afirmações e que admitimos a possibilidade de um currículo formal do ME poder dar sentido à intencionalização, à fundamentação e à coerência da prática pedagógica dos Educadores de Infância conduzindo a respostas com maior nível profissional.

Deste modo, ligamos a questão do currículo oficial para a Educação Pré-escolar com a problemática da identidade profissional dos Educadores de Infância, uma vez que acreditamos que a existência ou a ausência deste interfere, de algum modo, nos níveis de profissionalismo dos Educadores de Infância e conseqüentemente na identidade destes profissionais.

Foi nesta conjuntura em que se adivinhavam mudanças para o Pré-escolar e para os profissionais docentes deste nível educativo que encontramos e acordamos na importância de estudar a problemática da relação entre a existência de um currículo oficial para a Educação Pré-escolar e a identidade profissional dos Educadores de Infância (ano lectivo 1996/97).

De facto, o desejo de conhecer melhor como é que a existência ou a ausência de um currículo oficial poderia influenciar a identidade profissional dos Educadores de Infância pareceu-nos útil e pertinente numa altura em que se desejava para o Pré-escolar uma prestação de serviços de qualidade e uma resposta cada vez mais profissional dos Educadores de Infância.

Decidimos, então, que os Educadores de Infância seriam as pessoas que iriam constituir o nosso grupo de sujeitos de investigação e consideramos a técnica de entrevista a mais adequada para captar as perspectivas, as interpretações e as representações dos

Educadores de Infância sobre o assunto (explicaremos num outro momento, desta dissertação, com mais pormenor, como efectuamos estes procedimentos metodológicos).

Encontravamo-nos, assim, a optar por uma metodologia qualitativa (que descreveremos com mais detalhe num outro momento deste trabalho) pois pareceu-nos a maneira mais pertinente de abordar e compreender o tema que seleccionamos para estudo. É que, com Pacheco, também nós consideramos que:

“o que determina a opção metodológica do investigador não será propriamente a adesão a um ou outro paradigma [quantitativo ou qualitativo] mas o problema e as situações de estudo” (1995 b:21).

No início tínhamos a noção de que sabíamos pouco acerca do pensamento dos Educadores de Infância sobre o tema que escolhemos mas, por outro lado, partilhávamos a convicção de que iríamos encontrar algo interessante nas opiniões desses profissionais.

Com uma ideia e a escolha de um assunto, com a opção dos indivíduos envolvidos no estudo e com a selecção de uma técnica de abordagem foi assim que partimos para o início do trabalho.

É que, dadas as características qualitativas do estudo e a natureza exploratória do mesmo (porque nos estávamos a iniciar no tema e não sabíamos o que iríamos encontrar) optamos por não elaborar um plano, prévio à recolha de dados, para elaborar o trabalho desde o principio ao fim mas, antes, nos colocamos na perspectiva de que seria a experiência e os dados da pesquisa que nos indicariam passo a passo como proceder e que decisões tomar ao longo do percurso de investigação.

Além disso, igualmente, devido à natureza qualitativa e exploratória do estudo achamos pertinente não formular previamente hipóteses de investigação para testar. É que, com esta pesquisa não pretendíamos encontrar relações de causalidade entre fenómenos mas, antes, desejávamos compreender e conhecer melhor o assunto, em estudo, através de um processo heurístico e de reflexão (Almeida. e Freire, 1997).

Com Quivy e Campenhoudt, gostamos de afirmar que, nesta fase, nos colocamos na perspectiva de levar a cabo este estudo para “encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho e não para verificar hipóteses pré-estabelecidas” (1992:68).

Deste modo, não definimos hipóteses para virem a ser testadas mas consideramos que do próprio contexto metodológico e da reconstrução progressiva dos dados, que se formulam e reformulam no decurso da investigação, poderiam vir a ser encontradas hipóteses emergentes (Pacheco, 1995 b).

Assim, não formulamos hipóteses, nem tão pouco definimos objectivos ou questões de partida para responder (próprias do plano de investigação tradicional e das pesquisas positivistas) pois consideramos, igualmente, que da análise dos dados, ao longo da investigação, poderiam emergir as questões e os objectivos que orientam e estruturam uma investigação (Ludke e André, 1986).

Demos, desta forma, início ao trabalho conscientes de que o plano de trabalho iria sendo encontrado e elaborado à medida que fossemos conhecendo o tema em estudo. Na citação que a seguir apresentamos Bogdan e Biklen explicam, exactamente, o que vínhamos dizendo, ou seja a perspectiva em que nos colocamos ao iniciar o trabalho:

“ainda que os investigadores possam ter uma ideia acerca do que irão fazer, nenhum plano detalhado é delineado antes da recolha dos dados. Além disso, o investigador qualitativo evita iniciar um estudo com hipóteses previamente formuladas para testar ou questões específicas para responder, defendendo que a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados e não efectuada à priori. É o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado” (1994:93).

Ainda, nesta linha, acresce referir que, na fase inicial do estudo, não efectuamos uma revisão de literatura nos moldes habituais da investigação positivista e da investigação quantitativa, onde uma revisão teórica aprofundada e escrita, antes da recolha de dados, orienta os procedimentos metodológicos, os instrumentos usados na recolha dos dados e a formulação das hipóteses (Almeida e Freire, 1997).

É que, nesta fase inicial, em que ainda íamos começar por tomar contacto com a realidade e tentar conhecê-la, não podíamos definir, exactamente, qual a literatura que se relacionava directamente com o assunto, pois só depois da fase de recolha e análise dos dados, poderíamos saber o que iríamos obter e, seria possível focalizar o tema e seleccionar e articular a literatura relacionada com o mesmo.

Strauss (1987 cit. Bogdan e Biklen, 1994:106) reitera esta postura quando refere: “nenhuma proposta deveria ser escrita sem uma prévia recolha e análise de dados”.

Nesta linha, começamos então, pela recolha de dados no terreno. A extensão e a complexidade do assunto, em estudo, levou-nos à concepção de um guião de entrevista e à sua aplicação a um grupo de Educadores de Infância (este processo será descrito com mais pormenor num outro momento desta dissertação) e deste modo efectuamos toda a parte de recolha de dados empíricos que constitui a investigação deste trabalho (ano lectivo 1996/97 - antes de terem sido emanadas do ME as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar).

Esta decisão metodológica, que situa a recolha de dados no terreno, naquele tempo e espaço foi tomada consciente e deliberadamente, porque consideramos fundamental investigar as representações, dos Educadores de Infância sobre a sua identidade sócio-profissional e sobre o currículo, para este nível educativo, antes de terem sido emanadas do ME, aquelas que viriam a ser as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar oficiais e a concomitante legislação que viria, aliás, a mudar muito este nível educativo, as trajectórias destes profissionais e, certamente, as representações dos Educadores de Infância sobre a sua própria identidade profissional.

A entrevista, genericamente, confrontava os Educadores de Infância com questões relativas ao currículo e à caracterização da prática pedagógica, bem como, com questões referentes à identidade profissional.

À medida que íamos fazendo as primeiras entrevistas fomos procurando, na análise do seu conteúdo, perceber se as questões e as respostas dadas se dirigiam, ou não, para o assunto em estudo, o que nos permitiu adaptar e reformular o guião (explicaremos este processo mais detalhadamente noutro momento deste trabalho).

Ao longo das entrevistas fomos, igualmente, tomando decisões acerca da definição e delimitação da amostra (explicaremos este processo com mais pormenor noutro momento desta dissertação).

Neste campo a transcrição literal das entrevistas, à medida em que iam sendo efectuadas, contribuiu intensamente para esta intenção bem como permitiu ter uma visão

abrangente do assunto e fez emergir a necessidade de fixar e especificar a extensão do mesmo.

Assim, no final de todas as entrevistas terem sido realizadas e transcritas, o material que recolhemos foi seleccionado (nove das doze entrevistas e alguns tópicos das mesmas), organizado e analisado (início do ano lectivo de 1997/98) de acordo com a técnica de análise de conteúdo de entrevistas (este processo será tratado mais detalhadamente noutra capítulo desta dissertação) com o objectivo de realizar uma primeira categorização emergente dos dados obtidos.

Esta etapa permitiu-nos compreender melhor certos aspectos do objecto de estudo e conhecer melhor o assunto em causa. As entrevistas permitiram-nos, igualmente, ter um contacto directo com a realidade das representações dos Educadores de Infância, sobre a possibilidade de existir um currículo oficial e sobre a identidade profissional, aprofundando o conhecimento do campo temático anteriormente definido.

Este percurso exploratório, da realidade empírica, permitiu ter uma visão abrangente do assunto uma vez que o assunto inicialmente escolhido para estudo, e que recordamos aqui: a relação entre o currículo oficial para a Educação Pré-escolar e a identidade profissional dos Educadores de Infância, começava a ficar mais claro e a apresentar regularidades e aspectos particulares, após a primeira análise dos dados obtidos.

Tornou-se, então, evidente a maneira como os Educadores de Infância interpretavam os aspectos do tema em estudo e com o qual foram confrontados, na entrevista. Deste modo, sentimos a necessidade de explicitar o assunto através da transformação da sua formulação inicial numa questão mais específica.

Assim, colocamos a pergunta que deu sentido a este trabalho e que formulamos aqui do seguinte modo:

Será que os Educadores de Infância consideram que a existência de um currículo/ orientações curriculares oficiais do ME, para a Educação Pré-escolar, constitui um factor de fortalecimento da sua identidade sócio-profissional?

Esta questão conduziu-nos à formulação de alguns objectivos que serviram de fio condutor da pesquisa, a partir daí, e que passamos a apresentar:

- compreender de que é feita a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância através das representações que estes profissionais possuem da sua auto-imagem (identidade social real) e da sua imagem social (identidade social virtual - Pais/Sociedade, Professores de outros níveis educativos).
- perceber quais as representações dos Educadores de Infância sobre as funções do Pré-escolar e quais são atribuídas pelas Direcções/Coordenações dos Jardins de Infância).
- confrontados com a possibilidade de existir um currículo/orientações curriculares oficiais do Ministério da Educação, para a Educação Pré-escolar, conhecer qual o nível de aceitação, dos Educadores de Infância, desse elemento.
- confrontados com a possibilidade de existir um currículo/orientações curriculares oficiais do Ministério da Educação, para a Educação Pré-escolar, compreender quais as representações dos Educadores de Infância relativamente aos benefícios, desse elemento, para a profissão e para o fortalecimento da identidade profissional.
- perceber que funções os Educadores de Infância atribuem a um possível currículo/orientações curriculares oficiais do ME.
- identificar que características deve possuir o currículo/orientações curriculares oficiais do ME, para que os Educadores de Infância entendam que ele pode contribuir para o fortalecimento da sua identidade profissional.

Agora, tornava-se urgente começar a explorar mais aprofundadamente a literatura existente sobre o problema em estudo e passar à sua redacção escrita construindo um quadro de análise conceptual teórico.

Após o percurso de construção do enquadramento teórico, precisando os conceitos teóricos fundamentais, foi efectuada uma revisão das categorias de codificação das entrevistas e tornou-se possível explicitar o problema que emergia nesta investigação.

Assim, procurar compreender se a existência de um currículo oficial do ME pode contribuir para o fortalecimento e afirmação da identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância é o problema que colocamos em debate e reflexão, nesta dissertação.

O estudo das representações sociais - justificação

Antes de prosseguirmos nesta abordagem, importa ainda esclarecer que a problemática desta investigação nos conduziu ao estudo das representações dos Educadores de Infância sobre o currículo e a identidade profissional.

As representações enquanto conceito revestem-se da maior importância, neste estudo, pois elas permitem dar conta das imagens e das interpretações que um dado grupo social (neste caso os Educadores de Infância) atribui a uma determinada realidade (neste caso o currículo e a identidade profissional).

É que, as representações são imagens da realidade construídas mentalmente, pelos indivíduos, a partir das suas experiências e que emergem através da comunicação.

Citando Moscovici, Santiago refere-se à noção de representação social como algo que pode ser entendido como um

“‘corpo organizado de conhecimentos’ (...) que os sujeitos utilizam na dinâmica de significação da realidade. As representações constituiriam, assim, um ‘universo de opiniões’ e um ‘universo de crenças’ (...) contendo propostas, reacções e avaliações sobre um dado objecto (1991: 307)”.

Assim, a noção de representação social proposta por Moscovici (1961-1974 cit. Santiago, 1991) parece-nos ser fundamental para um conhecimento da realidade em causa.

É que, este conceito pode permitir-nos, ao nível do currículo, ter um conjunto de opiniões e de crenças que traduzem a atribuição de sentido (Pinto, 1991) ou de significado (Santiago, 1991) que os Educadores de Infância conferem a esse elemento; ao nível da identidade profissional pode permitir-nos ter um conjunto de opiniões, percepções e reacções, dos Educadores de Infância, sobre a imagem de si e a imagem atribuída pelo outro e a posição relativa desses docentes face a outros profissionais; este conceito pode permitir-nos, ainda, ter um conjunto de opiniões, avaliações e atribuições de sentido, dos Educadores de Infância, sobre a relação entre o currículo e fortalecimento da sua identidade profissional.

As representações enquanto descrição do objecto e percepção do universo constituem, como refere Santiago (1991: 306) “autênticos quadros interpretativos e de categorização

da realidade exterior” que os indivíduos constroem para “dar sentido ao mundo social em que vivemos” (Lima, 1995 : 83).

Assim, pretendemos compreender que sentido os Educadores de Infância atribuem à possibilidade de existir um currículo oficial do M.E. para a Educação Pré-escolar e que percepção possuem desse elemento enquanto contributo para o fortalecimento da sua identidade profissional.

É esta atribuição de sentido (Pinto, 1991), dada pelos Educadores de Infância ao currículo e à sua identidade profissional que pretendemos explorar e compreender neste estudo. Pois cremos tal como Pinto que:

“no processo de construção de identidades no e pelo trabalho, nenhum conjunto de determinações técnico-organizativas produz os seus efeitos independentemente da mediação constituída pelos esquemas de percepção e de avaliação – isto é, pelos esquemas de atribuição de sentido – incorporados nos agentes” (1991: 226).

Acresce referir que, de acordo com Moscovici (1961, 1972, cit. Benavente, 1990: 94), a representação

“é seguida pelo adjectivo ‘social’ não apenas porque é partilhada por um grupo (critério de extensão) (...) mas porque, do ponto de vista do seu processo de produção, ela é ‘produzida, engendrada colectivamente’ ”.

Assim, aquele autor (1961, 1972 cit. Benavente, 1990: 94) acrescenta que, ao falarmos de representações temos de considerar “grupos e classes sociais, ideologias dominantes num determinado momento da história de uma sociedade”.

Neste contexto, o que pretendemos captar, neste estudo, são as representações produzidas por um grupo de Educadores de Infância, sobre a problemática anteriormente referida, contextualizadas num determinado momento sócio-histórico da sua profissão (antes de terem sido emanadas do M.E. as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar).

Para conhecer melhor esta realidade impõe-se-nos apresentar alguns fundamentos que se relacionam com o campo temático em estudo e que envolve questões da identidade profissional e do currículo.

A identidade sócio-profissional resulta dos processos biográficos e de socialização dos indivíduos, mas também resulta do papel do Estado no que respeita às determinações legislativas e normativas sobre cada profissão. Neste sentido, a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância decorre dos percursos vividos individual e colectivamente, por cada Educador de Infância, e resulta, também, das acções do Estado sobre o sector. Assim, no domínio da construção da identidade interessa-nos, sobretudo, compreender de que é feita a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância e como é que o currículo oficial formalizado pode contribuir para a construção de uma identidade fortalecida. Neste contexto, interessa-nos também ter em atenção, a vertente das determinações normativas do poder central no que diz respeito à ausência e presença de um currículo oficial pois consideramos que este determina, em parte, a identidade desses profissionais.

Assim, antes de passarmos a explicitar o quadro de análise conceptual desta problemática, impõe-se-nos contextualizá-la para melhor perceber a sua importância e o seu fundamento. É o que faremos no ponto que apresentamos a seguir.

1.2. Enquadramento da problemática - Anos 90, tempo de grandes mudanças para a Educação Pré-escolar

Neste ponto, do trabalho, pretende-se reunir um conjunto de dados que permitem descrever a realidade próxima e actual da Educação Pré-escolar, em Portugal, e que serve de pano de fundo à problemática desta investigação.

Porquê falar em realidade próxima e actual? É que, ao longo destes dois últimos anos ocorreu, no nosso país, uma redefinição da política educativa, deste sector, que atravessou também o curso de elaboração deste trabalho (como já foi anteriormente referido). E como, importa relembrar, o motivo desta dissertação, o currículo/orientações curriculares e a identidade profissional dos Educadores de Infância, constituem dois alvos profundamente atingidos pela redefinição das medidas de política educativa e consequente

legislação que entretanto veio a ocorrer, torna-se necessário, neste ponto do trabalho, evidenciar alguns dos aspectos mais significativos relacionados com esta problemática, descrevendo a realidade antes da legislação de 1997 e efectuando um apontamento sobre o cenário que decorreu após essa legislação.

Para tal, irão ser especialmente apresentados elementos de caracterização da conjuntura sócio-política e institucional da Educação Pré-escolar e dos seus profissionais, no que diz respeito aos tipos de serviços e modalidades de estabelecimentos, aos profissionais de educação e sua formação, aos modelos pedagógicos e à cobertura da rede nacional de Educação Pré-escolar.

A enquadrar, estes elementos, iremos indicar, sempre que acharmos esclarecedor, a legislação correspondente.

Começamos, então, pelo enquadramento da problemática no período anterior à legislação de 1997.

Tipos de serviços e modalidades de estabelecimentos

A situação de cuidados e educação da criança, no nosso país, define-se por uma diversidade de serviços que abrange contextos formais de atendimento (organismos privados ou públicos) e contextos informais (familiares, empregadas domésticas, vizinhos, amigos) (CNE, 1994; Barbosa et al, 1992) que possuem finalidades e tipos de resposta diferenciados.

No que se refere aos contextos formais é possível encontrar, para crianças dos 3 meses aos 3 anos, creches ou infantários, creches familiares e amas oficializadas. Para crianças dos 3 aos 6 anos existem Jardins de infância (o contexto mais frequente), centros de actividades de tempos livres, animação infantil e comunitária e educação itinerante (CNE, 1994).

Os contextos formais de atendimento à criança dos 3 aos 6 anos em Jardim de Infância, aqueles que se relacionam mais directamente com o nosso objecto de estudo e aos quais daremos mais destaque nesta dissertação, caracterizam-se por uma grande diversidade sócio-jurídica e sócio-pedagógica (CNE, 1994).

Assim, é possível encontrar Jardins de Infância pertencentes à Administração pública:

- Estado (Ministério da Educação - ME e Ministério da Solidariedade e Segurança Social - MSSS);
- Autarquias (Municípios)

E, Jardins de Infância pertencentes à Administração privada:

- Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo - EEPC (Colégios privados);
- Instituições Particulares de Solidariedade Social - IPSS;
- Estabelecimentos com fins lucrativos;
- Empresas;
- Cooperativas/Associações.

Para além da diversidade proprietária e tutelar dos Jardins de Infância existe também uma grande diversidade pedagógica.

Assim, a tutela dos Serviços de Educação Pré-escolar (que corresponde à faixa etária dos 3 aos 6 anos) divide-se, no nosso país, pelo Ministério da Solidariedade e Segurança Social (MSSS) e pelo Ministério da Educação (ME), funcionando sob a responsabilidade de diferentes entidades:

- públicas - estatais e autárquicas
- privadas - Colégios, IPSS's, Empresas, Cooperativas, Associações e outras.

Esta partilha de responsabilidades, pelos dois ministérios, origina dificuldades ao nível de uma definição clara e comum de objectivos. Uma vez que, obviamente, cada um destes organismos encara o Pré-escolar de uma forma diferente, atribuindo-lhe funções e finalidades diversas.

O primeiro quer “ver” funções de cuidados e assistência social das crianças, nos seus Jardins de Infância. O segundo quer “ver” funções educativas.

O que acabamos de referir concretiza-se nas palavras de Barbosa (et al, 1992: 59) do seguinte modo:

“Os Jardins de Infância sob tutela do ME e do MESS diferem substancialmente no que concerne ao modelo de atendimento das crianças. Os Jardins de Infância sob tutela do ME seguem um modelo educacional (...) os Jardins de Infância sob tutela do MESS, seguem um modelo assistencial”.

Devido à natureza diferenciada do enquadramento tutelar, os estabelecimentos de Educação Pré-escolar revelam também as suas diferenças ao nível do funcionamento e da gestão dos Jardins de Infância.

Assim, os Jardins de Infância pertencentes ao MSSS:

- funcionam 5 dias por semana durante cerca de 10 a 12 horas diárias e fecham normalmente um dos meses de verão;
- proporcionam refeições;
- funcionam muitas vezes em edifícios de razoável dimensão onde também pode existir uma creche, um centro de tempos livres, um centro de idosos etc.;
- tem como critérios de admissão das crianças factores como o baixo nível sócio-económico, a mãe ser trabalhadora, a ausência de um dos progenitores e outros factores relevantes relacionados com a criança ou a família;
- os pais participam no pagamento de uma mensalidade;
- os Educadores de Infância, deste ministério, auferem salários mais baixos do que os do ME;
- o número de crianças por Educador de Infância varia muito, bem como o pessoal auxiliar que o acompanha.

Os Jardins de Infância do ME, oficiais:

- funcionam 5 dias por semana e de uma maneira geral 5 horas por dia e encerram em três períodos do ano (Natal, Páscoa e Verão);
- funcionam em grande número em instalações de escolas do 1º ciclo do Ensino Básico;
- tem como critério de admissão de crianças optar pelas que são mais velhas;
- possuem um projecto educativo que orienta a sua actividade;
- são gratuitos em termos de frequência;
- o número de crianças por educador é no máximo 25 em grupos heterogéneos e 15 no máximo em grupos homogéneos de 3 anos;
- o Educador de Infância é acompanhado por pessoal auxiliar de acção educativa;
- existe um grande mobilidade de Educadores de Infância, nestes estabelecimentos, devido ao sistema de colocação anual;

Os Jardins de Infância do ME sob administração privada:

- funcionam normalmente em Colégios que integram, muitas vezes o Ensino Básico e até o Secundário;
- regem-se pelas normas dos Estatutos do EEPC.

Formação dos profissionais de Educação de Infância

Do conjunto de profissionais de Educação de Infância, que trabalham no Pré-escolar, iremos somente fazer referencia aos Educadores de Infância por constituírem o grupo de profissionais, que se relacionam com o objecto de estudo desta dissertação.

Desde o ano de 1987 que foram criadas as Escolas Superiores de Educação, conferindo o grau de Bacharelato ao Curso de Educadores de Infância. Algumas Universidades também ministram este curso e com o mesmo grau académico. Assim, os Educadores de Infância possuem formação específica de nível superior.

Em Portugal, coexiste uma variedade de Escolas de formação de Educadores que se exprime pelo seu carácter público e privado e pela sua natureza diversificada no que diz respeito aos fundamentos teóricos de referência e de formação. Este facto origina, também, diversidade ao nível da contextualização da acção educativa.

Assim, temos Educadores de Infância formados no Modelo João de Deus, no Modelo High-Scope, no Movimento da Escola Moderna e na Pedagogia de Projecto. De acordo com, Bairrão, o último método de trabalho referido é o mais usualmente “seguido nos Jardins de Infância oficiais do ME bem como pela maioria de Educadoras dos Jardins de Infância oficiais do MESS” (et al, 1990:28).

Em 1994, o Conselho Nacional de Educação (1994) aponta para a necessidade de elevar, ainda mais, o grau académico destes cursos recomendando a licenciatura. Nesta perspectiva, Sindicatos e Associações de Profissionais de Educação tem também um papel importante na reivindicação da licenciatura para o curso de Educadores de Infância (Sucena, 1996).

Por seu turno, a investigação em Educação Pré-escolar é recente e diminuta. Bairrão (et al, 1990: 29) refere que “verificamos uma grande escassez de estudos, revelando uma

falta de tradição em investigação sobre educação no nosso país” e apela tal como o Conselho Nacional de Educação (1994) para que se desenvolvam trabalhos de investigação nesta área. O Conselho Nacional de Educação recomenda, ainda, que as instituições do Ensino Superior “a par da oferta de formação especializada em educação de infância, promova investigação neste domínio” (1994: 80). Importa referir que nos últimos anos tem havido um crescente interesse pela investigação nesta área trazendo um enriquecimento para a Educação Pré-escolar.

Modelos pedagógicos

Como foi anteriormente afluído, a Educação Pré-escolar reflecte a sua diversidade, também, ao nível da acção educativa devido a um conjunto de factores (a diversidade de formação inicial, o percurso de cada educador, a instituição onde exerce funções e outras) e devido ao modelo pedagógico de referência.

Neste contexto, lembramos alguns dos mais conhecidos no nosso país: Modelo João de Deus, Modelo High-Scope, Modelo da Escola Moderna e o Modelo denominado por Pedagogia de Projecto (pela DGEBS/ME), este último, usado pela maioria dos Educadores de Infância dos estabelecimentos do ME e do MESS oficiais (Bairrão et al, 1990), e finalmente a Pedagogia de Situação (denominação atribuída pela DGEBS/ME).

Na ausência de um Currículo oficial não é de admirar que existam tantas tendências curriculares quantas as diferentes correntes pedagógicas anteriormente indicadas.

Este facto, entre outros, começa a fazer despertar o desejo, ao nível dos Educadores de Infância, e a fazer emergir a necessidade, ao nível da política educativa, de que se elaborem, oficialmente, linhas de orientação pedagógica e curriculares comuns.

É que, desde 1986, os Educadores de Infância tem tido por única orientação os Objectivos da Educação Pré-escolar consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 6/46), que se por um lado, possibilitam uma grande liberdade de acção ao Educador de Infância, por outro lado, pela sua grande generalidade, tem uma reduzida expressão em termos de apoio pedagógico ao trabalho do Educador de Infância.

Assim, o parecer do Conselho Nacional de Educação sobre Educação Pré-escolar de 1994, o Departamento de Educação Básica, Sindicatos e Associações de profissionais de Educação e alguns Educadores de Infância exprimem a necessidade de um documento curricular que constitua uma referência comum para todos os Educadores de Infância (CNE, 1994; Silva, 1996; Cardona, 1986; Vasconcelos, 1990).

Cobertura da rede Nacional de Educação Pré-escolar

A Educação Pré-escolar tende cada vez mais a generalizar-se e a tornar-se em algo que é para todos. Esta, tem vindo progressivamente a ser assumida, pelas pessoas e pelo Estado, como algo que merece atenção porque, não só, traz benefícios para as crianças, que a ela estão sujeitas, como constitui uma resposta às necessidades da sociedade actual.

Apesar disso, em 1992 só 30% das crianças, entre os 3 e os 6 anos de idade, são abrangidas por este sector educativo (Barbosa et al, 1992).

A cobertura total da Educação Pré-escolar a todas as crianças está longe de ser uma realidade, aliás a frequência, deste nível educativo, não é obrigatória no nosso país.

Com a entrada de Portugal na Comunidade Europeia é acordado criarem-se condições para que, em 1994, se proporcione uma cobertura de atendimento “a 80% das crianças de cinco anos e a 40% das crianças de três e quatro anos” (Bairrão e Tietze, 1995: 42).

Contudo, no ano lectivo de 1994/95 as estatísticas apontam para uma percentagem de 54% de crianças abrangidas pela cobertura de Educação Pré-escolar (em contextos formais dependentes do ME e MSSS) (Carvalho, 1996).

Importa ainda referir que, em 1995/96, o número de Jardins de Infância da rede oficial do ME é significativamente maior (3.383) do que os da rede particular (731) do ME (Carvalho, 1996). Tal facto, não é sinónimo de que o número de crianças atendidas, por uma e outra rede, acontece na mesma proporção. Isto porque, de acordo com Carvalho

“os Jardins de Infância oficiais são, na sua grande maioria estabelecimentos de pequena dimensão, o que não acontece com os particulares. Mas também porque a distribuição geográfica da rede oficial obedece a critérios de implantação que privilegiam as zonas rurais e menos populosas, enquanto os estabelecimentos particulares estão predominantemente implantados em zonas urbanas e de densidade populacional elevada.” (1996: 49-50)

Acresce referir que, em Março de 1996, o Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar tem como intenção dotar o país de uma rede de Educação Pré-escolar que respondesse às necessidades da população portuguesa. (Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar, 1996)

Antes de concluirmos, este ponto, resta-nos referir que, foram apresentados os elementos mais significativos da conjuntura sócio-política e jurídica que servia de pano de fundo à Educação Pré-escolar e à situação profissional dos Educadores de Infância e portanto ao problema colocado nesta investigação.

Resta-nos, também, acrescentar que este era igualmente o cenário que se apresentava quando esta dissertação começou a ser sonhada (ano lectivo 1995/96) e em que se efectuou toda a parte empírica de recolha de dados, no terreno, através de entrevistas ministradas a um grupo de Educadores de infância (ano lectivo 1996/97).

Assim, importa sublinhar que os profissionais entrevistados desconheciam, por completo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar que viriam a ser publicadas somente em Agosto de 1997, bem como, desconheciam a legislação sobre o Pré-escolar que viria também, nesse verão, a ser emanada pelo ME e que iria contribuir para mudar, de forma indelével, muito do que é hoje, e será no futuro, a situação da Educação Pré-escolar e dos seus profissionais - Educadores de Infância.

Assim, os dados recolhidos nas entrevistas revelam o pensar, as percepções, os sentidos, as representações e a cultura profissional de um grupo de Educadores de Infância que nunca teve a experiência de uma referência curricular global e nacional.

Este momento histórico, da Educação Pré-escolar e dos Educadores de Infância, isto é, aquele que antecedente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, é revelado nas entrevistas, pelo que os Educadores exprimem acerca de si próprios do currículo, e do seu trabalho. Este é certamente um momento irrepetível e que não vai mais ser possível captar.

Para finalizarmos este ponto, importa ainda fazer referencia a algumas alterações decorrentes da legislação que veio, entretanto, a ser emanada no Verão de 1997 e que consideramos as mais significativas para a problemática em estudo nesta dissertação.

Assim, em linhas gerais, a legislação operou as seguintes mudanças:

- Tutela pedagógica única, assumida pelo Ministério da Educação, dos Jardins de Infância da rede pública e privada (Lei Quadro da Educação Pré-escolar - Lei n.º 5/97).
- Consagração do Pré-escolar como a primeira etapa da Educação Básica (Lei n.º 5/97).
- As áreas do desenvolvimento pessoal e social, intelectual, humano e expressivo são contempladas nos objectivos da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97).
- Reafirmação de que a rede nacional de Educação Pré-escolar é composta por estabelecimentos públicos, privados e de solidariedade social e reiteração dos fins, não apenas, educativos mas também, sociais e de apoio às famílias dessa rede (Decreto Lei n.º 147/97 de 11 de Junho).
- Determinação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. (Despacho n.º 5220/97 (2ª série) de 4 de Agosto)

As Orientações Curriculares constituem:

“um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças (...) constituem uma referência comum para todos os educadores da rede nacional de educação Pré-escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos. Ao constituírem um quadro de referência para todos os educadores, as orientações curriculares pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação Pré-escolar” (Despacho n.º 5220/97)

- O curso de Educadores de Infância é considerado licenciatura pela Lei nº115/97 de 19 de Setembro. Prevê-se que os primeiros cursos com esse grau académico comecem a funcionar a partir do ano lectivo de 1998/99.

CAPÍTULO II

A Identidade Profissional

A identidade profissional é uma noção complexa uma vez que reúne e interliga, em si mesma, questões relativas aos conceitos de identidade e de profissão. Por este facto, consideramos pertinente, no início deste ponto, singularizar e estudar separadamente cada uma destas questões e num momento posterior apresentar, então, o que se entende por identidade na esfera da profissão, concretizando-a na profissão de Educador de Infância.

2.1. O conceito de identidade como processo de socialização

Numa sociedade em que tanto se fala de crise de valores e de identidades emerge, quase paradoxalmente, uma atenção especial, das pessoas e da ciência pela compreensão do fenómeno identitário.

Neste campo, a Psicologia e a Sociologia, em muito tem contribuído para o estudo e conceptualização dos processos de identidade. E é neste quadro que, uma e outra disciplina, tem mostrado que o fenómeno da identidade possui um carácter relacional. Este carácter está presente na ideia de que a identidade se constrói e se desenvolve na relação do eu (indivíduo) com os outros (grupo, sociedade, geração).

Por outras palavras, a identidade possui uma natureza ao mesmo tempo pessoal e social (Fernandes, 1992) no sentido de que o Eu se desenvolve na relação com o Tu, com o Nós e com o Eles. Queremos com isto dizer que o indivíduo não constrói a identidade sozinho mas num processo de socialização. E acrescentaríamos, ainda a esta ideia, as palavras de Dubar quando refere que “a identidade é um produto de sucessivas socializações” (1997:13) que acontecem em diferentes tempos e lugares pela vida fora.

Neste processo, participam sem dúvida, grupos e instituições como a família, a escola, grupos de pares, os locais de trabalho e outros que fazem parte da vida da pessoa. Com efeito, um indivíduo interage com grupos diferentes ao longo do seu ciclo de vida e à medida que isso acontece, aprende normas, valores e atitudes que lhe são novos. Deste

modo, o indivíduo está envolvido, durante toda a vida, num processo de socialização, porque, como refere Worsley (1983:203) “somos socializados através das próprias actividades em que participamos” ao longo da vida.

Apesar da aparente evidência e aceitação do que foi dito, estamos perante um processo de aquisição de conhecimentos, aptidões e valores que tem sido interpretado de forma diversa, por diferentes autores. Assim, é possível encontrar uns que apelam mais à “transmissão” (Durkheim), outros à “construção” (Piaget, Erickson) e outros ainda à “transacção” (Percheron)¹.

Perante este facto, e à luz das perspectivas de diferentes autores (essencialmente de Durkheim, Piaget e Percheron) iremos analisar alguns aspectos que subjazem ao processo de socialização e que conduzem o indivíduo à construção da identidade.

A sociedade é uma estrutura que não pode sobreviver sem a transmissão das normas e valores que a configuram. Por isso, conta com as instituições (família, escola, etc.) e os diferentes grupos sociais, para transmitir e fazer respeitar os padrões que asseguram a sua reprodução e o seu desenvolvimento. Pode-se, portanto, dizer que a sociedade tem algum poder coercivo sobre os seus membros e uma função educativa dos mesmos.

É nesta perspectiva que Durkheim encontra na socialização e na educação pontos de conexão, já que, para aquele autor, a educação é a “acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social” (1984:17). Desta definição resulta que a educação é entendida como uma “socialização metódica da nova geração” (Durkheim, 1984:17) e por isso a escola enquanto autoridade educativa formal e sistematizada representa para Durkheim (1984) o principal veículo produtor do processo de socialização “ideológica e comportamental” (Lima, 1996:50) necessário à

¹Encontramo-nos perante a confrontação entre autores que estão separados por formações e áreas disciplinares diferenciadas — a Sociologia e a Psicologia. A decisão de comparar autores com posturas disciplinares distintas baseia-se na ideia de que o tema da construção da identidade social e moral tratado sob pontos de vista diferentes pode permitir uma compreensão mais abrangente e, também, mais crítica do assunto.

Ambos os autores, Durkheim e Piaget, se debruçaram sobre o tema da construção social e moral e ambos apresentam bons argumentos e dados relevantes, sobre a questão, deixando, por isso, compreender os paradoxos e as ambiguidades que revestem a construção da moralidade e da identidade humana. Este facto permite, também, obter uma compreensão mais completa (porque mais interdisciplinar) e uma reflexão mais aprofundada do assunto em questão.

É que, como refere Yves de La Taille (in Piaget, 1994: 20), acerca do universo da construção da moralidade, “não basta que a Sociologia explique a guerra; é também preciso explicar o guerreiro”.

sociedade. Assim, num processo de socialização formal (escola) e informal (família e outros grupos), a sociedade transmite aos seus membros padrões de comportamento, valores e normas sociais.

Este processo contempla, por isso, uma educação moral que, para Durkheim (1984), se efectua por um processo coercivo da sociedade sobre os seus membros e, portanto, por um constrangimento externo ao indivíduo.

De harmonia com esta perspectiva, Dubar refere que a educação moral, para Durkheim, é “uma transmissão do ‘espírito de disciplina’ assegurada pelo constrangimento, complementada por uma ‘ligação aos grupos sociais’ e interiorizada livremente graças à ‘autonomia da vontade’ ”(1997:23).

Na citação anterior é possível verificar que Durkheim (1984), entende o processo de socialização como algo que não depende somente da imposição social, mas também da vontade da própria pessoa em interiorizar as regras do grupo. O indivíduo não tem, neste contexto, um papel totalmente passivo e ausente de vontade. Contudo, e talvez por isso mesmo, Durkheim (1984) saliente como necessário o papel de constrangimento da sociedade sobre os seus membros.

Face a esta caracterização, Dubar acrescenta que a socialização “contém em si uma dimensão repressiva: aqueles que transgridem abertamente as regras aceites devem ser punidos”. (1997: 23)

A existência de sanções concebidas e impostas por um grupo social sobre a pessoa conduz, obviamente, ao desenvolvimento de um sentimento moral de respeito pelas regras sociais. Mas, conseqüentemente, conduz também o indivíduo à conformidade e à imitação de um modelo que lhe vem do exterior.

Este processo é denominado por Piaget (1994) por moral da heteronomia (respeito pelo outro por dever, obrigação e obediência). Mas, para este autor (1994) o desenvolvimento da pessoa é também um processo de construção interior que passa pela consciência e pela adopção voluntária e autónoma de atitudes e regras sociais. A este processo Piaget (1994) denomina de moral da cooperação (respeito mútuo por opção, ideal e cooperação).

É que, baseado nos seus próprios estudos sobre o desenvolvimento moral da criança, Piaget (1994:250) conclui o seguinte:

“Reconhecemos com efeito a existência de duas morais na criança, a da coacção e a da cooperação. A moral da coacção é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias (...) Mas, à margem desta moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se pouco a pouco, uma moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade é, por consequência, a responsabilidade subjectiva”.

Para Durkheim e Piaget a socialização assenta numa educação moral. Mas enquanto para Durkheim se trata de um processo unilateral de transmissão (sociedade - indivíduo) para Piaget, pelo contrário, esse processo é mútuo porque o sujeito é activo, interage com o grupo social, descobre outros pontos de vista, é capaz de entrar em conflito com o grupo e desta maneira se desenvolve uma influência que é mútua (sociedade - indivíduo; indivíduo - sociedade).

Nesta perspectiva, o indivíduo é considerado como um actor na realidade social (actor social) possuindo, deste modo, um papel activo e autónomo no seu processo de socialização. Com efeito, para o autor, como refere Dubar, a socialização é essencialmente

“uma construção sempre activa e até interactiva de novas ‘regras do jogo’, implicando o desenvolvimento autónomo da ‘noção de justiça’ e a substituição de ‘regras de constrangimento’ pelas ‘regras de cooperação’ ” (1997: 22).

No intuito de aprofundar um pouco mais como se opera a substituição das normas de constrangimento pelas de cooperação importa perceber, à luz da perspectiva piagetiana, o conceito de socialização. Para tal, iremos recorrer a uma breve análise de como é que este processo evolui desde a infância até ao estado adulto.

Piaget descreve, como sabemos, o desenvolvimento da criança como um processo natural que se desenrola ao longo de uma série de estádios. A cada um desses estádios é possível fazer corresponder formas de socialização que se traduzem em maneiras diferentes do indivíduo se relacionar com os outros.

Com efeito, Piaget (1976) considera o desenvolvimento social inseparável do desenvolvimento cognitivo. E, perante isto, considera a socialização um elemento essencial do desenvolvimento do indivíduo.

Assim, e segundo o mesmo autor (1976) o indivíduo, quando criança, passaria de um estado egocêntrico para um estado de inserção (em jovem adulto) na sociedade dos adultos.

Entre esses dois estádios houve um percurso longo em que aprendeu a distinguir o Eu (universo interior) do Objecto (universo exterior); aprendeu a exprimir “sentimentos diferenciados” e mais tarde “sentimentos interindividuais”; aprendeu também a estabelecer “relações sociais de submissão ao adulto” pelo efeito de constrangimento (controlo exterior) que os adultos detentores de autoridade exercem sobre a criança; com este facto aprendeu também regras sociais e morais; aprendeu depois a coordenar os seus desejos com os dos outros e a “exprimir sentimentos morais e sociais de cooperação” (Piaget, 1994). Finalmente, aprendeu a passar do constrangimento à cooperação voluntária com os outros e ao desenvolvimento de um sistema moral próprio e autónomo.

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

Para além disso, existe ainda outro aspecto que decorre da problemática anteriormente descrita e que merece também alguma atenção.

Para Piaget (1994), a passagem do constrangimento à cooperação é uma dinâmica que faz parte, não só do desenvolvimento moral da criança, como também da própria evolução da sociedade². Mas examinemos mais de perto os seus argumentos:

²De acordo com Piaget (1994) a evolução moral da criança começa pela assimilação da moral adulta, pois as suas estruturas mentais ainda não lhe permitem ser crítica e avaliar se as regras, que lhe são aplicadas, são boas. É que, essas normas são impostas por seres poderosos, os adultos, e por isso são acriticamente aceites pela criança (processo de coacção).

À medida que as estruturas mentais se desenvolvem (pela interacção e relação das crianças entre si e com os adultos) a criança acomoda e equilibra, mentalmente novos elementos que vão modificando as estruturas anteriores existentes e torna-se capaz de apreciar e criticar ou aderir, racionalmente, ao que lhe é transmitido (processo de cooperação).

Assim, Piaget (1994) considera que se uma sociedade for essencialmente coercitiva valorizando a autoridade e o respeito unilateral - característica da sociedade pré-industrializada - os indivíduos assimilam a moral de alguém superior porque por coacção social não desenvolveram estruturas críticas e de autonomia que lhes permitam apreciar e mudar as normas que lhes são transmitidas.

Pelo contrário, se a sociedade é essencialmente cooperativa valorizando o respeito bilateral, colectivo e a autonomia dos sujeitos, - característica da sociedade industrializada - neste tipo de interacção social, os indivíduos desenvolvem estruturas críticas e de autonomia para avaliar e mudar o que lhes é transmitido, entrando numa fase de acomodação e equilibração das normas modificadas pela vontade colectiva e não pela imposição moral de alguém superior.

“se a moral do respeito mútuo se opõe, do ponto de vista dos valores, à do respeito unilateral, entretanto procede dela, do ponto de vista da causalidade mesma da evolução: na medida em que a criança se torna homem, as suas relações com o adulto tendem para a igualdade. O respeito unilateral, próprio à coacção, não é uma forma estável de equilíbrio, e o equilíbrio para o qual tende não é outra coisa senão o respeito mútuo. Portanto, não poderíamos afirmar, no que se refere à criança que são forças antagónicas, em relação à responsabilidade em geral, que conduzem à predominância da responsabilidade subjectiva sobre a responsabilidade objectiva: é em virtude de uma espécie de lógica interna que as formas evoluídas sucedem às primitivas, se bem que a estrutura das primeiras difira, qualitativamente, das segundas. Portanto, porque não ocorreria o mesmo no que se refere à sociedade naturalmente esquematizando as coisas ao extremo?” (Piaget, 1994: 250).

E, neste contexto se, na história social do indivíduo, a cooperação social sucede à coacção, por analogia poderíamos afirmar que na história das sociedades o mesmo percurso ocorreria (Piaget, 1994). De facto, é possível constatar que os fenómenos sociais têm conduzido os indivíduos, nas sociedades modernas, para uma emancipação e igualização gradual. Este facto é evidente ao nível das gerações e dos diferentes grupos sociais, pois cada vez é menor o distanciamento e a possibilidade de coacção directa.

Isto explica a passagem do conformismo e das regras de constrangimento, características das sociedades pré-industriais, para a autonomia e as regras de cooperação que caracterizam as sociedades industriais, como refere Dubar (1997) acerca do pensamento de Durkheim.

Neste cenário, Durkheim desenvolve as noções de solidariedade mecânica e solidariedade orgânica como atributos das sociedades tradicionais (pré-industrializadas) e das sociedades modernas (industrializadas) respectivamente. Estes dois tipos de sociedade possuem características diferentes.³

Mas, neste campo, novo ponto de desacordo surge entre a teoria de Piaget e de Durkheim. É que, Durkheim considera equivalentes os objectivos do constrangimento externo e da cooperação voluntária. Para ele, ambos teriam o efeito de desenvolver em cada indivíduo “uma ‘consciência colectiva’, simultaneamente intrínseca e exterior ao indivíduo” (Dubar, 1997:23), que asseguraria a socialização em termos de coesão e unidade social.

³Na solidariedade mecânica o desempenho de papéis depende da imposição da autoridade enquanto que na solidariedade orgânica depende da competência do indivíduo.

Mas, por outro lado, Piaget (1994) não concorda, neste ponto, com aquela perspectiva, porque o autor considera que na passagem da sociedade tradicional para a sociedade moderna se tende para que as regras da coacção sejam substituídas pelas de cooperação. É que a sociedade actual, caracterizada pela democracia, não aceita as normas como uma “emanação de uma vontade transcendente” (Piaget, 1994:270), mas antes como produto da autonomia e da “vontade colectiva” (Piaget, 1994:270). Esta passagem, para Piaget (1994), significa uma evolução intelectual e moral da sociedade, pelo que, neste contexto, se pode dizer que “a socialização torna-se, assim, cada vez mais voluntária” (Dubar, 1997:23).

Ainda na continuidade da perspectiva operatória de socialização (construída por Piaget) será importante atendermos a mais alguns aspectos deste processo. Utilizamos para tal os dados de uma pesquisa efectuada por Percheron (sobre o universo político das crianças) e apresentada por Dubar (1997) como uma nova abordagem ao processo de socialização e à forma como este se relaciona com a problemática da identidade.

Para Percheron (cit. Dubar 1997:30) a socialização

“é um processo interactivo e multidireccional: pressupõe uma transacção entre o socializado e os socializadores; não sendo adquirida de uma só vez, ela passa por renegociações permanentes no seio de todos os subsistemas de socialização.”

Assim, no contexto da socialização, Percheron introduz a noção de transacção (assimilação e acomodação⁴ para Piaget). Para este autor, a transacção é o processo pelo qual o indivíduo ora modifica o ambiente para o tornar mais conforme consigo, ora se modifica a si próprio para dar resposta aos constrangimentos do ambiente (cit. Dubar, 1997)⁵.

⁴De acordo com o autor, o desenvolvimento do conhecimento moral, social, intelectual etc., realiza-se de uma forma activa através da interacção dos sujeitos com o meio. Neste quadro, a construção do conhecimento realiza-se mediante dois processos complementares: a acomodação e a assimilação.

A assimilação consiste na integração dos dados da experiência nas estruturas preexistentes do sujeito (Piaget, 1975).

A acomodação consiste nos reajustamentos das estruturas mentais aos dados novos da experiência (Piaget, 1975).

⁵Para Percheron o desenvolvimento social dos indivíduos realiza-se de uma forma activa. Ou seja, não é somente o meio social que age sobre o indivíduo mas é ele, também, que age sobre o meio social. Deste modo, o indivíduo não está somente sujeito à regulação externa dos grupos sociais e do meio com os quais interage, adaptando-se (assimilação). Pelo contrário, o indivíduo de acordo com as suas necessidades e aspirações é capaz de agir por sua própria iniciativa tentando, através de ajustes, combinações, contratos sociais, modificar as condições exteriores (acomodação). É a esta capacidade de negociar com os outros que Percheron (cit. Dubar, 1997) designa de transacção.

Neste contexto, a socialização seria o resultado do compromisso ou da conciliação (equilíbrio⁶ para Piaget) entre as aspirações e as necessidades do indivíduos e os valores e as normas dos diversos grupos com os quais ele interage.

A socialização é, também para Percheron (cit. Dubar, 1997:31) o “desenvolvimento de uma dada representação do mundo” que serve de orientação e guia ao indivíduo. Neste momento, interessa dizer que este processo é lento e resulta da construção que o indivíduo realiza, fruto das aprendizagens sociais, das experiências e das suas aspirações pessoais, e não tanto da imposição e da transmissão social.

Em suma, poderemos dizer com Percheron (cit. Dubar, 1997:31) que a socialização é

“um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertença e de relação. Socializar-se é assumir o sentimento de pertença a grupos (de pertença ou de referência), ou seja ‘assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebermos, guiam as nossas condutas’.”

A esta aquisição Sapir chama de “saber intuitivo” (cit. Dubar, 1997:31). Este saber compromete o indivíduo, pelo menos em parte, com o trajecto do grupo, no que foi vivido e se irá viver no futuro.

É curioso que, segundo Halbwachs (cit. Dubar, 1997:31) quando o indivíduo “começa a pensar com os outros”, revela o sinal mais evidente que pertence a um dado grupo.

Este “saber intuitivo” ou o começar a “pensar com os outros” revela-se, segundo Percheron, num código simbólico comum que “fundamenta a relação entre os membros de um grupo” (cit. Dubar, 1997:31) e diríamos nós que são a base e fortalecimento do sentimento de pertença e de identidade do indivíduo num grupo.

⁶A transformação encontrada pela assimilação e pela acomodação dá lugar à equilíbrio. A equilíbrio é um processo constante de auto-regulação mental em que o indivíduo face às perturbações externas e internas procura (r)encontrar o equilíbrio (Pestana, e Páscoa, 1988).

A equilíbrio, permite ao sujeito uma organização mental mais abrangente e por isso, também, mais adaptada às situações exteriores (Abrunhosa, e Leitão, 1988).

2.1.1. A construção da identidade como processo de identificação e identização

Tendo por referência o quadro teórico que apresentámos anteriormente, parece-nos plausível afirmar que pelo contacto com diferentes grupos sociais, a pessoa, ao mesmo tempo que se socializa torna-se identificável, pois é na relação e na interacção que a pessoa interioriza progressivamente modos de ser, estar e pensar dos membros de um grupo social. Neste contexto, ora porque a pessoa deseja ser como eles e portanto quer ser aceite e pertencer ao grupo ora porque, pelo contrário, experienciou a diferença e portanto deseja distinguir-se e opor-se ao grupo, é que ela constrói a sua identidade.

Perante este fenómeno, podemos dizer que a produção social de identidade (noção que explicitaremos e aprofundaremos melhor noutro momento deste trabalho) possui um carácter relacional que conjuga processos de pertença e de referência (que conduzem à integração do indivíduo no grupo) com processos de oposição e distinção (que conduzem à afirmação do indivíduo face a uma alteridade) (Pinto, 1991; Fernandes, 1992; Vilaça, 1992).

De acordo com esta ideia, Pierre Tap afirma que a identidade possui características paradoxais e que se forma na “confrontação do idêntico e da alteridade, da semelhança e da diferença” (cit. Fernandes, 1992:46), de modo que na dinâmica da formação da identidade o mesmo autor (cit. Fernandes, 1992) distingue dois processos: a identificação e a identização.

A identificação confere ao sujeito sentimentos de pertença e de integração no grupo com o qual tende a confundir-se. Enquanto que a identização promove no sujeito sentimentos de diferenciação e distinção em relação a outros indivíduos.

A este propósito também Pinto (1991) se refere ao conceito da identidade como algo que é pertença mas também é diferenciação e autonomia. E, corroborando a ideia anteriormente expressa, Pinto afirma que a produção de identidades sociais resulta da

“imbricação de dois processos: o processo pelo qual os actores sociais se integram em conjuntos mais vastos de pertença ou de referência, com eles se fundindo de modo tendencial (processo de identificação), e o processo através do qual os agentes tendem a automatizar-se e diferenciarem-se socialmente fixando, em relação a outros, distâncias e fronteiras mais ou menos rígidas (processo de identização).” (1991:218)

Os dois autores revelam, assim, a natureza dialógica das identidades sociais que se constroem por integração e por diferenciação, por inclusão e por exclusão de valores, atitudes, normas e práticas.

Em síntese, e no cenário anteriormente descrito, dizemos com Estevão e Afonso que “a identidade qualifica uma forma de coesão interiorizada que traduz, ao mesmo tempo, um ‘movimento de diferenciação’ face ao exterior” (1991:159).

É por esta ocorrência de fenómenos de diferenciação entre grupos sociais que Estevão e Afonso (1991:159) falam então da formação de uma “identidade étnica, de uma identidade local ou de uma identidade profissional”.

É nesta vertente de diferenciação que entendemos, no âmbito deste trabalho, a formação da identidade projectada na esfera dos profissionais de educação.

2.1.2. Identidade própria e identidade atribuída

Com base no que vem sendo referido, a identidade individual constrói-se na relação com outras identidades e nas palavras de Fernandes acrescentamos “como resultado de um efeito de espelho” (1992 : 47), isto é, a imagem do indivíduo que é reflectida pelos outros, contribui para a construção da sua imagem ou identidade. Então, nesta dinâmica, o indivíduo possui simultaneamente uma identidade própria, que resulta da imagem que ele constrói de si mesmo, e uma identidade atribuída, que resulta dos atributos que lhe são conferidos pelos outros. Estas duas dimensões da identidade são caracterizadas respectivamente, por aquele autor, como “a identidade enquanto consciência de si” e como “a identidade enquanto rotulação atribuída por outros” (1992:48).

Por seu turno, Dubar (1997) chama à identidade própria “a identidade para si” e à identidade atribuída chama “identidade para o outro”.

A identidade própria e a identidade atribuída nem sempre são coincidentes (Fernandes, 1992; Dubar, 1997) e dependem em parte do “grau de aproximação ou de distanciamento das pessoas e dos grupos” (Fernandes, 1992:48), distanciamento este que se traduz, como vimos anteriormente, em desacordo nos modos de ser, estar e até de pensar entre grupos ou indivíduos.

Apesar deste aspecto, há que referir que, para Dubar, as duas facetas que compõem a identidade (para si e para o outro) são “inseparáveis e estão ligadas de uma forma problemática” (1997:104).

Dubar explica porquê: é que “a identidade para si é correlativa do outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do outro” (1997:104) pelo que, podemos afirmar que a construção da identidade é um processo heterogéneo (Dubar, 1997) na medida em que é ao mesmo tempo um processo colectivo e individual.

O processo colectivo refere-se “à atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes directamente em interacção com o indivíduo” (Dubar, 1997:107). A identidade, neste caso, resulta não só da actividade enquanto o indivíduo está implicado, mas também da força das atribuições colectivas que lhe são impostas (identidade para o outro). Acontece como que uma etiquetagem do indivíduo a que Goffman (cit. Dubar, 1997:107) chama de identidades sociais “virtuais”.

O processo individual refere-se “à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos” (Dubar, 1997:107). Neste caso, a identidade resulta da imagem que o indivíduo constrói de si mesmo (identidade para si) na experiência das trajectórias sociais que viveu. Curiosamente, e como representação desta ideia, Laing refere que este processo se corporaliza para os indivíduos na “história que eles contam a si daquilo que são” (cit. Dubar, 1997:107) e que Goffman apelida, então de identidade sociais “reais”.

É neste contexto de produção da identidade, que é como vimos ao mesmo tempo colectiva e individual, que Dubar (1997;1992) refere ser impossível, ao contrário de outros autores (Fernandes, 1992; Durkheim cit. Dubar, 1992), distinguir a identidade colectiva da individual para lhe chamar apenas identidade social, já que o autor entende que esta resulta da articulação entre as orientações individuais e as interacções do indivíduo com a sociedade.

Por esta razão podemos falar de identidade sócio-profissional pois na linha do que vínhamos descrevendo trata-se do processo de socialização do indivíduo, que resulta da articulação entre as incorporações individuais e as interacções sociais que o indivíduo desenvolve na esfera do trabalho, ou seja, no quadro da sua profissão.

Importa ainda trazer para este cenário uma outra questão que enriquece o que vínhamos escrevendo sobre a construção da identidade social. É que o indivíduo, ao construir a imagem de si (subjectiva - biográfica), fá-lo com os predicados ou, como denomina Dubar (1997), com as “categorias” que lhe são legítimas a si próprio e ao grupo que lhe serve de referência.

Como corolário ocorre o facto de nem sempre as categorias do grupo de referência corresponderem às categorias que lhe são atribuídas (objectiva - relacional) pelo colectivo em interacção com o indivíduo.

Nesta circunstância, o grupo de referência subjectivo representa, segundo Dubar (1997), aquele que tem maior significado e importância para o indivíduo.

Acresce dizer que quando a situação de desacordo (entre identidade social virtual e identidade social real) ocorre, o indivíduo usa “estratégias identitárias” (Goffman cit. Dubar, 1997:107) no sentido de reduzir a distância entre as duas identidades. Neste campo as estratégias tomam forma através dos processos de transacção objectiva, na qual o indivíduo tem por objectivo acomodar a identidade para si à identidade para o outro e processos de transacção subjectiva, em que o indivíduo reúne em si o objectivo de construir novas identidades (visadas) mas salvaguarda, ao mesmo tempo, parte das identidades adquiridas (herdadas) (Dubar, 1997). A construção das identidades sociais reside, como indica Dubar (1997:108), na articulação entre as duas transacções: objectiva e subjectiva.

Nesta perspectiva entende-se a identidade como uma realidade que evolui devido à interacção entre as articulações objectiva e subjectiva. É que, ao longo de uma trajectória vivida, um indivíduo depara-se com um leque vasto de identidades possíveis que lhe são apresentadas ou mesmo oferecidas, como refere Dubar (1997). Para este autor (1997), o indivíduo tem a possibilidade, não só de optar por uma ou por outras, mas também de negociar socialmente essas ofertas identitárias virtuais (transacção objectiva).

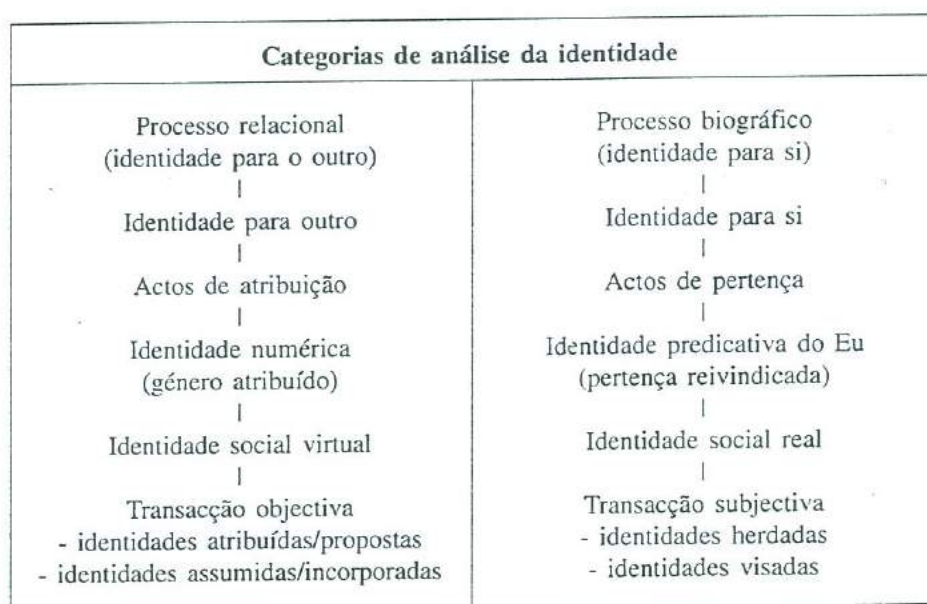
A transacção objectiva em articulação com a subjectiva conduz à construção das identidades sociais reais que o indivíduo projecta ou às quais adere (Dubar, 1997).

Deste modo, podemos dizer que a identidade é constituída por um processo que passa, também, pela negociação identitária a que Dubar (1997:108) se refere como “um

processo comunicacional complexo, irreduzível a uma 'etiquetagem' autoritária de identidades predefinidas na base das trajectórias individuais".

Nesta perspectiva (Dubar, 1997), as identidades sociais, e neste trabalho sócio-profissionais, resultam da dinâmica da relação e da comunicação do indivíduo com os outros e não, somente, da imposição ou autoridade exterior ao indivíduo.

A figura que a seguir apresentamos mostra esquematicamente as categorias de análise da identidade que temos vindo a apresentar neste último ponto.



(Adaptado de Dubar, 1997:109)

Fig. 1 - Categorias de análise da identidade

2.2. O conceito de profissão

Como referimos anteriormente o conceito de identidade profissional reúne em si dois termos que necessitam de alguma análise individualizada, pois estes encerram em si mesmos uma multireferencialidade de sentidos que é preciso desbravar.

Consideramos, por isso, pertinente neste ponto do trabalho analisar o termo profissão e outros conexos como profissionalismo e profissionalização, tendo sempre presente que a jusante os iremos situar no domínio da actividade dos Professores e Educadores de Infância.

2.2.1. Questões de terminologia sobre o conceito de profissão

As palavras que usamos todos os dias transportam, por vezes, os significados que foram adquirindo na trajectória ao longo do tempo. Por isso, parece-nos importante, neste caso, situar historicamente o termo profissão para entendermos como este foi ganhando diacronicamente dimensões e sentidos diferentes no contexto social.

Na velha Europa Medieval todo o tipo de trabalho era considerado uma arte, quer se tratasse das artes liberais, quer se tratasse das artes artesanais e mecânicas.

Em França, intelectuais e trabalhadores manuais, desde a Idade Média (séc. XI) e de uma forma instituída no séc. XV, filiavam-se em organizações corporativas do mesmo tipo e com o mesmo fim.

A corporativa assumia-se como uma comunidade com sentido moral e legal para regulamentar e autorizar o exercício de uma actividade e defender os interesses e privilégios dos seus membros (Dubar, 1997).

Por seu turno, os que entravam para a corporação comprometiam-se com as normas da mesma através de um juramento que obrigava a: “observar as regras; guardar os segredos; prestar honra e respeito aos jurados, controladores eleitos e reconhecidos pelo poder real” (Dubar, 1997:124).

Com raízes nesta situação o termo profissão na língua francesa, significa juramento ou “profissão de fé” a uma corporação.

Como vimos, as actividades liberais (intelectuais) e os ofícios (artes manuais e mecânicas) provêm de uma comunidade comum à cooperação que as homogeneizava em “ofícios juramentados” e interligava pelo estabelecimento de “laços morais e por um respeito às regulamentações pormenorizadas dos seus estatutos” (In “A profissão de fé corporativista segundo Sewel” cit. Dubar, 1997:125).

Saliente-se deste período, que mais importante do que distinguir as actividades profissionais das não profissionais era o facto de se pertencer ou não a uma corporação, pois esta “instituída pela autoridade real” (In “A profissão de fé corporativista segundo Sewel” cit. Dubar, 1997:125) reconhecia as actividades e as pessoas como um estado com direitos e privilégios, não só ao nível profissional como social (Dubar, 1997).

A este propósito atentemos ao texto: “A profissão de fé corporativista segundo Sewel” (cit. Dubar, 1997:126) que refere:

“em consequência quando um artesão entrava num ofício adquiria um estado particular, uma condição social e uma qualidade ontológica permanente que partilhava com aqueles que exerciam o mesmo ofício e que o distinguia dos membros das outras profissões. O estado de um artesão determinava definitivamente o seu lugar na ordem social e definia os seus direitos, as suas dignidades e obrigações de uma forma bastante similar à pertença de um indivíduo, a um outro nível, a um dos três estados do reino: o Clero, a Nobreza e o terceiro Estado. Considerava-se portanto, o ofício como um meio de assegurar a posição na vida.”

As universidades na Europa datam do séc. XIII, mas só mais tarde com o seu fortalecimento e expansão é que o trabalho intelectual ganha importância e atenção especial. Este facto conduz a que na esfera do trabalho, se venha a dar uma separação progressiva entre as artes liberais (intelectuais) e as artes manuais.

Como corolário, emergem actividades que vêm a ser consideradas de forma distinta: umas como profissões e outras como simples ofícios. Pela sua natureza diferenciada consideravam-se então

“as ‘profissões’ derivadas das ‘septem artes liberais’ que se ensinavam nas universidades e ‘cujas produções pertenciam mais ao espírito que à mão’ (Grande Encyclopedie); os ‘ofícios’ derivados das artes mecânicas ‘onde as mãos trabalham mais do que a cabeça’ (J. J. Rousseau) e que se desvalorizam na sociedade do Antigo Regime a ponto de a Enciclopédia lhes dar a definição seguinte no séc. XVIII: ‘ocupações que exigem a utilização dos braços e que se limitam a um dado número de operações mecânicas’”(Dubar, 1997:124).

Assim, se atendermos à língua francesa, o termo profissão engloba aqueles dois sentidos: profissão (liberal) e ofício, uma vez que tem raízes num tempo em que estes termos eram indistintos pela organização corporativa francesa. Enquanto que, pelo contrário, a língua inglesa, alheia àquela realidade descrita, faz corresponder ao termo profissão duas palavras diferentes e com significados diversos

“- O conjunto dos ‘empregos’ (em inglês: occupations) reconhecidos na linguagem administrativa, nomeadamente nas classificações do recenseamento do Estado;
- As ‘profissões’ liberais e sábias (em inglês: professions), isto é learned professions, nomeadamente os médicos e os juristas.” (Dubar, 1997:123)

pelo que todas as outras actividades do mundo do trabalho que saem desta categoria - learned professions - se denominam de “ofícios”, ou em inglês - crafts.

Assim, nesta terminologia, marcadamente inglesa, são profissões (eruditas, liberais) as actividades que se baseiam num saber “professado publicamente e não transmitido misteriosamente, por iniciação, imitação e companheirismo, como acontece com os ofícios” (Bourdoncle, 1991:75).

Trata-se, então, de um saber que assenta em bases racionais, científicas e que é legitimado socialmente, segundo Bourdoncle (1991), pela sua reconhecida utilidade e ligação com os domínios essenciais da vida como a saúde (medicina) e a propriedade (direito).

Do exposto, parece-nos plausível afirmar, neste contexto, que o termo profissão arrasta consigo um significado social que é simbólico mas que lhe confere um certo valor e prestígio (Bourdoncle, 1991).

Em termos sociais o conceito de profissão adquire, assim, um prestígio maior e uma superioridade em relação ao conceito de ofício.

Este quadro de reflexão remete-nos para uma análise sociológica do conceito profissão.

2.2.2. As profissões numa perspectiva de análise sociológica

Neste campo, o contributo da Sociologia das profissões parece ser fundamental para a leitura e compreensão do universo do trabalho e definição das profissões.

Duas perspectivas enformam, essencialmente, a abordagem teórica desta disciplina, são elas: a funcionalista e a do interaccionismo simbólico. Estas seguem caminhos diferentes em termos de análise e são caracterizados por Bourdoncle do seguinte modo: os trabalhos funcionalistas de inspiração parsoniana, procuram construir a profissão “como um objecto teórico em ruptura com os objectos da prática quotidiana” (1991:78). Contrariamente, os trabalhos interaccionistas procuram “ficar o mais perto possível das interpretações e das representações dos autores” (1991:78).

Assim, com base na teoria funcionalista, procura-se objectivamente encontrar e caracterizar as “verdadeiras” profissões através da criação de tipologias (conjuntos de características comuns) de análise das diferentes actividades. Como refere Sarmiento, à luz desta teoria procura-se

“estabelecer as bases distintivas entre trabalho e profissão a partir da determinação de um conjunto de características fixas que determinados grupos ocupacionais possuem e que permitem erigi-las como profissões” (texto policopiado, s/d:1).”

Importa ainda referir que a análise e definição das profissões, efectuada a partir de tipologias, decorre do facto da perspectiva funcionalista se basear em concepções estáticas do facto social, entender que existe uma ordem social instituída e por isso privilegiar as análises sincrónicas da realidade social (Dubar, 1997; Sarmiento, s/d).

Nesta linha, Chapoulie referindo-se a um “tipo ideal profissional” (cit. Dubar, 1997:130), apresenta uma tipologia que assenta nas seguintes características:

- numa competência técnica e cientificamente fundamentada;
- na aceitação de um código ético que regula o exercício da actividade profissional” (cit. Dubar, 1997:130).

E acrescenta para completar o tipo ideal profissional:

- uma formação profissional longa em estabelecimentos especializados;
- um controlo técnico e ético das actividades exercidas pelo conjunto dos colegas considerados como únicos competentes;
- um controlo reconhecido legalmente e organizado com o acordo das autoridades legais;
- numa comunidade real (o sublinhado é dele) dos membros que partilham ‘identidades’ e ‘interesses’ específicos;
- uma pertença através dos rendimentos de prestígio e de poder, às fracções superiores das camadas médias” (cit. Dubar, 1997:131).

Esta tipologia, colocando a tónica em aspectos como a organização de uma comunidade reconhecida, a ocupar uma posição elevada e com uma formação longa, abrange somente “algumas categorias intelectuais com estudos superiores”, como refere Dubar (1997:131).

Assim, as actividades que não possuam as propriedades do “tipo ideal profissional” não são consideradas profissões, mas semi-profissões ou pseudo-profissões (mesmo que possuam um saber especializado) pois a competência do saber legítimo do especialista não é, por si só, e nesta perspectiva, condição suficiente para uma actividade ser considerada uma profissão.

Numerosas tipologias das profissões aparecem, assim, no quadro da perspectiva funcionalista. Na impossibilidade de se apresentarem todas, consideramos interessante colocar ainda em destaque algumas das características que se encontram em algumas delas.

Baseamo-nos, para isso, nos resultados obtidos por alguns investigadores sobre o estudo dos comportamentos profissionais mais constantes em algumas tipologias.

Assim, segundo Bourdoncle (1991), os estudos de Cogan (1953) e Barber (1963) reconhecem quatro atributos essenciais:

“uma base aprofundada de conhecimentos gerais e sistemáticos, um cuidado prioritário pelo interesse geral em detrimento do seu próprio interesse, um grande domínio do seu comportamento graças a um código de ética assimilado durante a socialização profissional e controlado pelas associações voluntárias criadas pela respectiva profissão, honorários que constituem a retribuição de um serviço prestado e não a manifestação de um interesse pecuniário” (cit. Bourdoncle, 1991:78).

De uma forma mais sucinta, Goode (1969), reúne as características que encontrou nos seus estudos em duas dimensões: “um corpo de base de conhecimentos científicos abstractos e por outro um ideal de serviço” (cit. Bourdoncle, 1991:78).

O estudo realizado por Maurice (1972 cit. Dubar, 1997; Bourdoncle, 1991) sobre tipologias de oito autores anglo-saxónicos, dá conta das seguintes categorias mais comuns: “a especialização do saber, a formação intelectual e o ideal de serviço” (cit. Dubar, 1997:130).

Apesar de, como vimos, existir na perspectiva funcionalista uma certa divergência na extensão do conceito profissão encontramos pontos que são comuns na sua definição:

- os princípios éticos e deontológicos que regulam a actividade de um grupo profissional e que lhe conferem estatuto (Goode cit. Dubar, 1997) e

- o saber científico que é a garantia da competência e da especialização de um grupo profissional e barreira de entrada indiscriminada de indivíduos para a profissão (Wilensky cit. Dubar, 1997).

A este propósito Dubar refere:

“Por um lado as profissões formam comunidades reunidas à volta dos mesmos valores e da mesma ‘ética de serviço’, por outro, o seu estatuto profissional é validado por um saber ‘científico’ e não apenas prático” (1997:131).

Possuir estas características faz distinguir, na perspectiva funcionalista, as “verdadeiras” profissões das que não o são.

Por outro lado, a teoria do interaccionismo simbólico perspectiva o facto social como algo dinâmico e que evolui porque depende dos processos históricos e da interacção dos indivíduos. Nesta linha, como refere Sarmiento, a profissão “não é um facto estruturado em si mesmo, mas faz-se no jogo social pela interacção dos grupos ocupacionais com o todo social” (s/d:3) nomeadamente com o poder, o Estado e a burocracia, que são considerados, nesta perspectiva, “elementos estruturantes das profissões modernas” (s/d:3).

Aqui, os processos de socialização são colocados em plano central pelo que se valorizam as análises diacrónicas que dão conta dos percursos, relações e processos evolutivos que sofrem os grupos ocupacionais e consequentemente as actividades ou as profissões. Segundo Araújo, a análise interaccionista procura

“mostrar a relação entre as profissões e a estrutura de classes: a ênfase é posta no tipo de relações sociais em que os agentes sociais que exercem essas ocupações, se encontram envolvidos”. (1985:88)

Na perspectiva do interaccionismo simbólico, uma profissão é

“um ofício que conseguiu que quem o pratique disponha de um monopólio sobre as actividades que ele implica e de um lugar na divisão do trabalho que os impeça de se confrontarem com a autoridade do profano no exercício do seu trabalho.” (Desmarez, 1986 cit. Dubar, 1997:139)

Esta citação revela, por um lado, a natureza evolutiva das actividades e, por outro, mostra que as profissões se constituem pela capacidade de associação e defesa dos membros de uma actividade que conseguem, desse modo, erigi-la e protegê-la da acção e do domínio comum.

A ênfase das análises do interaccionismo simbólico reside, então, por outras palavras, na identificação

“dos graus de poder que os ‘profissionais’ mantêm a nível económico e ideológico (em discussão sobretudo, a questão do controlo sobre o processo de trabalho e sobre a força de trabalho)” (Araújo, 1985:88).

Apesar de possuir um carácter mais lato do que as noções de profissão dadas pelas tipologias da perspectiva funcionalista, não se exclui, nesta teoria, o modelo das profissões liberais nem das semi-profissões (Dubar, 1997). Contudo, para estas últimas, a possibilidade de poderem vir a ser consideradas uma profissão é encarada como um desafio social que depende sobretudo da

“capacidade que têm os seus membros de uma qualquer actividade para se coligarem, para desenvolverem uma argumentação convincente (Paradeise, 1988), e para se fazerem reconhecer e legitimar através de uma multiplicidade de acções colectivas.” (Dubar, 1997:139-140)

A perspectiva dinâmica evolutiva e racional desta teoria, faz compreender o universo do trabalho e das profissões numa outra perspectiva analítica.

Mas, apesar de usarem caminhos diferentes para definir o que são as profissões, quer a teoria funcionalista, quer a do interaccionismo simbólico distinguem as profissões das semi-profissões ou sub-profissões, pseudo-profissões ou quasi-profissões (Bourdoncle, 1991; Dubar, 1997), ao configurarem estas últimas como “realizações imperfeitas do modelo” (Etzioni, 1969; Nóvoa, 1987 cit. Bourdoncle, 1991:79) das “verdadeiras” profissões.

Etzioni (1969) refere três características que estão subjacentes ao estado de semi-profissão: “serem empregos das grandes organizações burocráticas, haver uma proporção elevada de mulheres (...) e um grande número de membros.” (cit. Bourdoncle, 1991:79)

E, dá como exemplo: as enfermeiras, as assistentes sociais e as professoras primárias. É que nestas organizações os indivíduos estão submetidos a uma autoridade administrativa, superior hierárquica, que é bem diferente da autoridade dos organismos profissionais. Como refere Bourdoncle:

“a primeira assenta numa hierarquia plena de poderes na qual o superior pode controlar e coordenar as actividades do seu subordinado. Suprimir esta hierarquia tem por consequência deixar o organismo sem controlo nem coordenação. A segunda, a autoridade profissional assenta no saber e na criatividade, tudo coisas de carácter subjectivo, de forma que não podem ser transferidas de uma pessoa para a outra por decreto nem ordenadas ou coordenadas hierarquicamente [...] são actos individuais pelos quais o profissional é pessoalmente responsável perante os seus pares. A autonomia que permite esta responsabilidade é a condição necessária para um trabalho profissional eficaz. livre de pressões sociais comuns e livre de inovar e de assumir riscos” (1991:79).

A autonomia, responsabilidade e liberdade de uma acção individual são características que se afirmam e reforçam nas profissões. Pelo contrário, nas semi-profissões existe controlo da acção e hierarquia.

Diz ainda Bourdoncle (1991) que a feminização, característica presente das semi-profissões, é um factor que facilita a ocorrência do tipo de autoridade administrativa que é exercida pelas chefias e direcções, lugares a que ascendem habitualmente os homens (Collins, 1971 cit. La Belle et al 1975).

A partir do quadro que foi anteriormente exposto sobre o conceito de profissão e a partir do levantamento de questões que lhe estão conexas, como a problemática da autoridade, o domínio do saber científico, o ideal de serviço, o status, o poder, etc., parece-nos que cabe agora apresentar as noções de profissionalismo e profissionalização que derivam também desta problemática.

Assim, numa perspectiva sociológica, a palavra profissionalismo assume segundo Bourdoncle (1991) três sentidos. Num primeiro, significará:

“o processo de melhoramento das capacidades e de racionalização dos saberes postos em prática no exercício da profissão, o que comporta uma muito maior mestria e eficácia individual e colectiva.” (1991:75)

Aqui enfatizam-se os aspectos que se relacionam com a obtenção de um saber especializado e científico. Este aspecto liga-se muitas vezes às questões da formação e do desenvolvimento individual que conduzem, conseqüentemente, a uma melhoria do colectivo dos profissionais.

Um segundo sentido terá a ver com estratégias usadas “por um grupo profissional para reivindicar uma ascensão na hierarquia das actividades” (1991:75). Este aspecto relaciona-se com as estratégias empreendidas por uma ocupação para reivindicar e obter maior status e poder.

Um terceiro sentido se poderá ainda identificar. Respeita à problemática da postura de adesão, segundo Bourdoncle, “à retórica e às normas estabelecidas” (1991 :76) pelo colectivo da profissão. Neste caso, profissionalismo significa uma forma de estar que implica um respeito pelas normas de actuação estabelecidas, à partida, pelos membros de uma profissão, e uma prática consonante com isso.

Em qualquer dos sentidos, o termo aponta para os processos ou para as estratégias de defesa e promoção de um grupo profissional.

Esta proposição está de acordo com o estudo de Parry e Parry (1976) que define igualmente profissionalismo como “uma estratégia ocupacional, pois constitui ‘um instrumento de mobilidade colectiva ascendente’” (cit. Araújo, 1985:90) e com as análises de Larson (1977) que revelam que o profissionalismo

“contribui para a legitimação da estrutura social, levando os membros das ocupações que dele se reclamam a procurarem distanciar-se das ocupações manuais e de outros trabalhadores assalariados menos prestigiados.” (cit. Araújo. 1985:91)

Por outro lado, o termo profissionalização refere-se, então, ao processo que é necessário empreender para que um indivíduo ou uma actividade ocupacional ascenda ao estatuto de profissão.

Os percursos são inúmeros e variados conforme as actividades. Contudo, neste campo estão sempre presentes fenómenos de socialização na profissão onde se adquirem e desenvolvem os saberes, os valores, e as normas da profissão (Bourdoncle, 1991).

Na profissionalização há como que uma mudança de natureza e de estatuto (Bourdoncle, 1991), resultantes da socialização bem como de um alargamento em termos de formação. Isto é, a profissionalização pressupõe a aquisição de saberes e competências específicas, relativas à actividade, configuradoras da passagem do estado intuitivo ao racional; do estado artesanal ao científico, o que implica uma extensão da formação.

2.3. A caminhada de construção da profissão docente

Feita uma incursão (através de revisão bibliográfica) pela definição do conceito de profissão e profissionalismo cabe agora, neste ponto, da dissertação levantar algumas questões que se relacionam directamente com a problemática da construção da profissão docente.

2.3.1. A construção da profissão docente em Portugal

A função docente tem adquirido, ao longo do tempo, contornos e sentidos diferentes.

Num período em que a escola é assegurada fundamentalmente pelas congregações religiosas (século XVI a XVII) aparecem noções como sacerdócio e vocação ligadas ao papel do professor.

Mais tarde (meados do século XVIII - Reformas Pombalinas) com o início da estatização do ensino, a Escola passa a ser controlada não pela Igreja mas pelo Estado. Neste contexto, a escola é entendida como uma garante ideológico do Estado e os professores os porta-vozes dessa ideologia. Pretende-se então constituir “um corpo laico de professores que possam servir de agentes do Estado nas diversas localidades e povoações do reino” (Nóvoa, 1989:437). Por um lado, estas intenções levam a que o Estado crie algumas condições que possibilitam a profissionalização da função docente como o alargamento da rede escolar, a garantia de salário aos professores e a “legitimidade para actuarem num determinado domínio social, a educação” (Nóvoa, 1989:440).

Mas por outro lado o estatuto de funcionários do Estado conduziu também a que os professores perdessem alguma da sua autonomia pois, a funcionalização progressiva,

que veio a ocorrer entre os finais do século XVIII e início do XX, trouxe simultaneamente obrigações e direitos para o Estado e para os Professores. Essas obrigações e direitos consolidaram-se de parte a parte “graças a uma cumplicidade e a uma reciprocidade de interesses que ninguém ousa contestar” (Nóvoa, 1989:440).

Assim, o Estado assegura aos professores:

“Um salário (miserável é certo, sobretudo para os mestres) [...] , vai proteger a profissão docente através de um conjunto de normas de recrutamento e selecção, vai reconhecer aos professores o estatuto de especialistas do ensino reservando-lhes o monopólio de intervenção nesta área, vai perseguir e reprimir os mestres clandestinos [...] , vai isentar os professores de uma série de impostos e de obrigações públicas [...], vai conceder aos professores a reforma ao fim de um certo número de anos de exercício profissional” (Nóvoa, 1989:440).

A afirmação dos professores como profissão, nesta altura, passa pela conquista e reivindicação do direito ao salário, do monopólio e legitimidade para actuar no domínio da educação, da reforma e outras regalias sociais. Por seu turno, os professores, vão

“assumir-se como verdadeiros instituidores populares (a acepção forte do termo) ajudando à consolidação de um Estado que faz da Escola um dos seus principais instrumentos de manutenção e de reprodução” (Nóvoa, 1989:440).

A noção de missão casa lindamente com o papel que é pedido ao professor, nesta altura. Missão de ensinar e educar de acordo com os princípios do Estado e com obediência ao estatuto de funcionário público.

No desejo de afirmação da profissão, os professores paulatinamente vão fazendo outras reivindicações ao Estado. A institucionalização de escolas de formação de professores e o reconhecimento de um corpo de saberes específicos à profissão, a constituição de uma verdadeira carreira profissional e a possibilidade do associativismo docente (com o fim de intervir em defesa dos interesses sócio-profissionais e não só pedagógicos) eram, entre outras, algumas conquistas que os professores desejavam ver alcançadas.

No grupo de professores começa também a surgir uma vontade de autonomização em relação aos Estado no que diz respeito aos assuntos pedagógicos, técnicos e de direcção das escolas. É nesta onda de autonomia que Adolfo Lima (1915) afirma: “O Estado é

incompetente para tratar de assuntos pedagógicos e nomeadamente do recrutamento dos professores” (cit. Nóvoa, 1989: 444).

Esta situação aliada ao ambiente de valorização da escola, própria da República, e complementada pelas ideias do Movimento da Educação Nova faz emergir as condições para o que Nóvoa designa de “tentativa de imaginar um outro estatuto para a profissão de professores” (1989: 444), consubstanciado numa maior autonomia pedagógica e curricular e numa possibilidade de associativismo docente.

Em consonância com estes aspectos, recordemos que as profissões se organizam “com base num corpo específico de conhecimentos e num conjunto de valores ético-deontológicos que lhe são próprios” (Nóvoa, 1989: 445).

Quanto ao corpo específico de conhecimentos a institucionalização do sistema de formação de professores contribuiu para a construção de um corpo autónomo de saberes. Neste campo, influenciados pelas ideias da Escola Nova, os professores, procuraram dar à Pedagogia o estatuto de saber científico. Este saber, ao ser dominado pelos professores e legitimado socialmente, constituiria o corpo de conhecimentos específicos necessários para diferenciar social e cientificamente a profissão docente. A pedagogia tornava-se assim, um factor fundamental para a profissionalização dos professores. Mas, segundo Nóvoa (1989: 445)

“este corpo específico de conhecimentos estruturado em torno do saber pedagógico, nunca conseguiu afirmar-se do ponto de vista científico e social [pois foi sempre] entendido mais como uma técnica instrumental de intervenção do que como um conhecimento científico fundamental.”

Esta incapacidade perturbou para sempre a trajectória de construção da profissão docente. No entanto, se a tese da Escola Nova de constituir um corpo estruturado de conhecimentos não teve viabilidade pelo contrário as suas ideias e princípios constituíram uma autentica revolução cultural e pedagógica na época, às quais os professores aderiram. Este facto contribuiu para que em torno dessas referências, os professores construíssem uma imagem e uma identidade profissional (Nóvoa, 1987). Assim, e de acordo com Nóvoa, “esta imagem vai ser constituída com base nas normas e nos valores próprios à profissão docente” (1987: 433-434) expressos pelo Movimento da Educação Nova.

A palavra militante, entendida como alguém que é partidário de uma ideia, liga bem com o papel que é pedido ao professor, nesta época. Tendo por base os valores e os princípios da Escola Nova, a profissão seria uma militância, um serviço ou um combate por essas ideias.

Até aqui a Igreja e mais tarde o Estado forneciam as orientações éticas e normativas aos professores conseguindo com isso evitar que estes elaborassem um código deontológico da profissão e construíssem uma identidade própria. A partir daqui o Movimento da Escola Nova e a consolidação das Associações de Professores vem contribuir para intensificar “um processo de identidade profissional e de adesão a um conjunto de valores ético-deontológicos” (Nóvoa, 1991^a: 80) próprios.

As associações contribuíram ainda para uma melhoria do estatuto sócio-económico, maior autonomia profissional e definição de uma carreira” (Nóvoa, 1989: 446). Conseguiram também afirmar uma solidariedade colectiva interna ao grupo profissional resultante da unidade de ideias e da defesa dos interesses da classe profissional.

Deste modo, se introduzem novos elementos no processo de profissionalização da profissão. A este propósito Nóvoa refere que apesar de

“avessos a uma descentralização administrativa do ensino, os professores vão bater-se durante os anos vinte por uma maior participação na gestão do sistema educativo (nomeadamente através das juntas escolares), pela melhoria das condições de formação inicial e contínua, pelo reconhecimento de uma maior autonomia na escola dos conteúdos programáticos e dos métodos pedagógicos, pela aquisição de um estatuto socio-profissional mais prestigiado” (1989: 445).

Na defesa destas condições o associativismo docente conhece, então, melhores dias e na medida em que se fortalece vai ajudando a estruturar a identidade profissional dos professores já que, como refere Nóvoa, a maior Associação de professores da época - a União do Professorado Primário Oficial Português, fundada em 1918 - contribuiu para:

“desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de um espírito e de um comportamento de corpo profissional por parte dos professores” (1989: 427).

Como vimos, o associativismo docente veio trazer uma nova dinâmica e incremento ao processo de profissionalização da actividade docente, contudo o Estado Novo veio mitigar esta situação desvalorizando o estatuto dos professores e travando o seu processo de profissionalização a vários níveis.

Assim, proíbe que as associações de professores produzam as suas próprias normas e valores deontológicos, aos professores só é permitido associarem-se para fins pedagógicos, e impõe exteriormente uma ética. Encerra as instituições de formação de professores em 1936 e quando as volta a reabrir em 1942, é numa perspectiva de formação tecnicista e didáctica e não assente em bases intelectuais e científicas (Nóvoa, 1991^a). Tal facto faz renascer a ideia do ensino como missão, vocação e sacerdócio e não como uma profissão com um corpo de saberes científicos.

O Estado Novo diminui ainda a capacidade reivindicativa das Associações de professores nomeadamente ao nível do estatuto económico e da autonomia pedagógica e impõe programas escolares carregados da ideologia do Estado.

O Estado Novo, com estas e outras medidas afins, consegue impor “um rigoroso controlo político, ideológico e profissional” (Nóvoa, 1989: 445) que se mantém até à revolução de Abril de 1974. Nesta altura, emerge, de novo, a possibilidade de reivindicar e defender os interesses do grupo, os professores e os alunos tomam conta da gestão das Escolas e inicia-se um movimento sindical, de professores, a partir das próprias escolas (Grácio, 1983).

Após este período mais conturbado segue-se uma etapa de normalização que passa por uma trajectória de negociações e defesa dos interesses dos professores, por um incremento da sua autonomia e pela afirmação da profissão através da valorização de um conhecimento especializado nomeadamente no campo da formação de professores e da gestão escolar. Neste quadro, o papel de funcionário público submisso e obediente ao Estado é substituído pelo de actor, interventor e decisor do processo educativo, mais conducente com o de um verdadeiro profissional.

2.3.2. Algumas considerações sobre profissionalismo docente

A despreziosa abordagem sócio-histórica, anteriormente efectuada, sobre a construção da profissão docente em Portugal permite-nos evidenciar alguns fenómenos e as estratégias que estão em causa quando se fala de profissionalismo e de profissão docente.

Neste quadro é possível perceber que o profissionalismo se relaciona com o reconhecimento sócio-político do papel e do estatuto que desempenha a actividade docente e com a legitimidade científica que lhe é atribuída.

Deste modo, para o processo de profissionalização do ensino contribui o valor social que é dado à educação e à possibilidade desta crescer e se expandir, pelo que se torna fundamental o papel do Estado mas também o dos professores em afirmar e reforçar a valorização da actividade docente como profissão.

É neste quadro que se podem evidenciar algumas das estratégias usadas pelos professores para a afirmação do ensino como profissão. Estamos, portanto, no caminho da definição do conceito de profissionalismo docente e neste ponto do trabalho iremos fazê-lo através da análise das suas componentes.

Neste contexto, importa começar por mencionar que os professores desenvolveram e têm acesso a uma pluralidade de estratégias, no que diz respeito a associativismo. Em primeiro lugar, colocamos o papel das associações de professores (científicas, pedagógicas, profissionais e sindicais) e que em vertentes diferentes desempenham uma função importante na defesa dos interesses dos profissionais.

A defesa do profissionalismo passa por questões de natureza diversa. Referimo-nos por exemplo:

- a melhores condições de trabalho (por vezes os professores confrontam-se com edifícios desadequados e super lotados, pobreza de materiais, insegurança nas escolas, etc.) (T. Estrela, 1986; Nóvoa 1989).
- a melhores remunerações (os professores auferindo níveis mais baixos de salários relativamente a outras profissões desenvolvem sentimentos de desprestígio e desmotivação) (T. Estrela, 1986).

- à possibilidade de uma carreira profissional baseada no mérito e na (auto) avaliação em vez de uma progressão baseada no tempo de serviço (Nóvoa, 1989; Nóvoa, 1991^a; T. Estrela, 1986). Neste contexto, a carreira profissional teria de estar articulada com a formação contínua e com a investigação (Nóvoa, 1991^a; T. Estrela, 1986).

Como refere Nóvoa:

É fácil perceber que esta carreira tem que estar intimamente articulada com a formação contínua e com a participação em projectos de inovação educacional e de inovação pedagógica” (1991^a: 128).

Considera-se, ainda, que um código de ética unificador das ideias dos professores seria um elemento essencial para a “dignificação da profissão docente e para o seu prestígio social” (Nóvoa, 1991^a:127). Um código de ética constituído pelos próprios professores para além de prevenir desvios reuniria os professores em torno de princípios orientadores que são a base da edificação da identidade profissional, do reforço do profissionalismo e da afirmação de autonomia. (T. Estrela, 1986; Nóvoa 1991^a)

Por outro lado, o sentimento de pertença a um grupo profissional com interesses comuns favorece a solidariedade profissional e o espírito de corpo necessários à produção de movimentos, que conduzem à constituição da actividade docente como profissão a partir do interior do grupo dos professores e não só a partir do que lhe é exteriormente concedido pelo Estado (Nóvoa, 1991^a; T. Teresa, 1980; Nóvoa 1989). Esta capacidade irá favorecer a edificação de um estatuto profissional que assenta na autonomia e na descentralização.

A reivindicação actual da descentralização do ensino adquire sentido no âmbito das actuais ideias sobre Educação e sobre Escola (que cada vez mais tem de dar resposta a problemas económicos e sociais). Assim, o poder de decisão tem de estar cada vez mais perto dos actores educativos ou seja mais centrado na escola. Como refere Nóvoa: “Trata-se de erigir as escolas (e os agrupamentos de escolas) em espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional” (1989: 450). Isto é, conceber as escolas como lugares de ensino

“dotados de margens de autonomia pedagógica e curricular”, investir na escola como local de “formação e de auto-formação participada” e reconhecer a escola como espaço de “investigação e de experimentação” (Nóvoa, 1989: 452).

Trata-se, não só, do Estado conceder autonomia à escola mas através de estratégias reivindicativas ela ser conquistada pelos professores. Como refere Lorin Anderson “a autonomia não pode ser concedida, tem que ser conquistada” (cit. Nóvoa 1989: 454) senão estaríamos perante uma heteronomia e não uma autonomia (Nóvoa, 1989). É que segundo Nóvoa a autonomia

“constrói-se pela acção colectiva de um corpo profissional e obriga à ocupação de novos espaços de poder e de intervenção, o que comporta relações de força com outras instâncias” (1989: 454).

No caso dos professores, o estatuto do grupo ocupacional vai passar sempre pela definição do seu campo de intervenção na Educação e pelo grau de autonomia que os docentes conseguirem obter sobretudo em relação ao Estado. É que a falta de autonomia no exercício da profissão é um dos factores que conduz, como sabemos, a função docente a ser considerada uma semi-profissão (Etzioni 1969 cit. Sarmiento s/d; Nóvoa, 1987 cit. Bourdonde; Bourdonde 1991; T. Estrela, 1986; Howsman et al, 1976 cit. Spodek e Saracho, 1988 in Spodek et al, 1988).

O Estado de semi-profissão resulta da dependência administrativa e burocrática dos professores mas também de algumas características da função docente que no quadro do desenvolvimento das estratégias de reconhecimento profissional (que temos vindo a analisar) importa ainda explicitar.

Baseado em Jackson (1968), Sarmiento refere que

“o discurso dos professores caracteriza-se por uma perspectiva simplista de causa-efeito na análise da realidade, por uma percepção mais intuitiva do que racional dos acontecimentos na sala de aula, por uma visão estreita das alternativas da prática de ensino e por uma recusa no uso de termos abstractos” (s/d: 4).

O mesmo autor citando Sachs e Smith (1988) refere ainda que:

“Em geral, o conhecimento (dos professores) é prático nas suas orientações, largamente acrítico e não reflexivo, e preocupado mais com os meios do que com os fins” (s/d: 4 e 5).

As citações anteriormente apresentadas referem-se ao ensino quase como “um acto banal” (Nóvoa 1991^a) e ao conhecimento do professor como um saber prático, próximo da intuição e do senso-comum. Esta visão é extremamente prejudicial ao desenvolvimento do profissionalismo docente, uma vez que as profissões são caracterizadas, também, pela “utilização de um saber altamente especializado e posse de um vocabulário esotérico” (Sarmiento s/d: 1).

Sendo o conhecimento científico, e especializado aquele que caracteriza o saber das “verdadeiras” profissões,

“o professor não é considerado nem pelos outros, nem, o que é pior, por si próprio, como um especialista na dupla perspectiva das técnicas e da criação científica, mas como um simples transmissor de saber, o que está ao alcance de qualquer um” (Piaget, 1965 cit. Nóvoa, 1989).

Nesta perspectiva os professores estariam para sempre encerrados nas valas da semi-profissão. Ora é neste contexto que a formação de professores poderá ter um papel importante se for capaz de isolar “as competências que, implicando saberes, saberes-fazer e atitudes específicas, permitem distinguir o profissional do aprendiz ou do amador” (T. Estrela, 1986: 304) e se for capaz de isolar e afirmar um saber específico e científico de referência da profissão.

É que, se por um lado a prática docente, na sala de aula, possui um carácter incerto, singular, imediato e marcado pela imprevisibilidade, por outro lado, segundo Zabalza (1987 cit. Sarmiento, s/d), ela é também guiada pela racionalidade. O que faz esse autor (1987) considerar os professores como “actores práticos racionais” (cit. Sarmiento, s/d: 8). Vista deste modo a actividade docente, na sala de aula, reúne ao mesmo tempo a acção, a prática e a racionalidade (Sarmiento, s/d). Ou seja é uma actividade que, de acordo com Sarmiento (s/d: 8) conjuga dialecticamente “um saber esotérico (fonte da racionalidade legitimada no conhecimento teórico) e um saber prático (induzido na e pela acção e pela prática)”.

Os dois tipos de saber não se anulam, antes pelo contrário, é pela dialéctica entre os conhecimentos científicos e técnicos (Nóvoa, 1989) ou esotéricos e práticos que se formam os fundamentos do saber profissional dos professores (Sarmiento, s/d; Hammersley, 1977 cit. Sarmiento, s/d; Zabalza 1987 cit. Sarmiento, s/d). Assim, promover a formação dos professores num modelo que “articule a experiência com um quadro teórico que a interprete e avalie” (Cavaco, 1990: 38) pode ser um factor de maior aperfeiçoamento e eficácia docente e, por isso também, de maior afirmação e incremento do profissionalismo.

Neste sentido, é importante reconhecer a complexidade da profissão de professor e situá-la não numa perspectiva técnica e vocacional, que

“subvaloriza o papel dos professores como profissionais autónomos e responsáveis e acentua o seu perfil como técnicos que possuem certas habilidades e destrezas” (Nóvoa 1991^a: 123)

transformando-os em meros executores das decisões administrativas (Nóvoa, 1991^a), mas estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça

“aos futuros professores os meios para o desenvolvimento de uma reflexão pessoal e profissional e os instrumentos para a prática de uma (auto) formação participada” (Nóvoa, 1991^a: 123).

Deste modo, teremos profissionais autónomos, capazes de investigar, reflectir e inventar a partir da experiência quotidiana; teremos profissionais que desenvolveram uma capacidade própria para “produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática” (Nóvoa 1991b). O alongamento da formação e uma qualificação académica mais exigente enquadra-se no conjunto das estratégias usadas para a promoção das profissões, a que a profissão docente não é excepção.

Em última análise gostaríamos ainda de referir que o reconhecimento do saber científico próprio da profissão é também um dos elementos chave para a estruturação e construção da identidade profissional dos professores.

CAPÍTULO III

Profissionalidade na Educação de Infância

Considerando que as profissões são actividades que se encontram em constante mutação porque são determinadas pelas condições sociais, políticas, económicas e até científicas interessa-nos, neste ponto do trabalho, analisar alguns factores que contribuíram para o movimento de profissionalidade da Educação da Infância e simultaneamente colocar em destaque elementos de identificação dos Educadores de Infância com a sua profissão. É que, a identidade é algo dinâmico mas inseparável das realidades sociais, por isso ao mesmo tempo que evolui com os processos históricos e biográficos dos indivíduos e suas instituições torna-se, em cada momento, reflexo do produto da socialização. Assim, nesta dissertação, utilizamos o conceito de identidade definido por Dubar como:

“o 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” (1997:105).

Assim, à luz desta definição e tendo por referência que a identidade resulta da articulação entre as trajectórias individuais e sociais; os julgamentos e as opiniões dos outros; e as orientações e as decisões do poder (Dubar, 1997), procuraremos, neste ponto do trabalho, explicitar de que é feita e como é forjada a identidade sócio-profissional do grupo dos Educadores de Infância.

Antes de iniciarmos este ponto, resta-nos clarificar alguns conceitos que irão ser utilizados ao longo deste trabalho e que dizem respeito à terminologia usada para designar a Educação Pré-escolar.

Clarificação de conceitos

A expressão Educação de Infância é usada de modo polivalente, não existindo definições precisas que delimitem esta noção, quer quanto à faixa etária, que abraça, quer quanto ao sector educativo que abrange.

Assim, à Educação de Infância associa-se geralmente, em Portugal, a ideia de um tipo de educação destinada a crianças pequenas e desenvolvida em contextos formais ou institucionais, antes do período escolar. Ficando, porém, por definir claramente se, esse termo, se refere a todas as crianças dos 3 meses aos 6 anos de idade ou somente à faixa etária dos 3 aos 6 anos.

É que, em Portugal, a Educação de Infância ora significa a educação de crianças desde os 3 meses aos 3 anos, em contexto de creche, e dos 3 aos 6 anos de idade em contexto de Jardim de Infância; ora se refere, somente, às crianças dos 3 aos 6 anos de idade em contexto de Jardim de Infância.

A última definição é talvez a mais vulgarizada quer pela literatura quer pela sociedade. Neste sentido, aproxima-se da definição de Educação Pré-escolar que, em Portugal, se destina a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade mínima de ingresso no ensino básico (6 anos).

Dado que é comum usar ambos os termos, Educação de Infância e Educação Pré-escolar para designar a educação que se destina a crianças da faixa etária dos 3 aos 6 anos de idade, optamos por também, nesta dissertação, utilizar indiscriminadamente um e outro termo.

Assim, quando empregamos as expressões Educação de Infância e Educação Pré-escolar referimo-nos, igualmente, à definição antes apresentada e explicitada.

3.1. Caminhos de profissionalização e construção da identidade sócio-profissional

O caminho da profissionalização dos Educadores de Infância tem estado intimamente ligado com as concepções de criança e de educação da mesma. A perspectiva da educação da infância centrada no lar e na família alterou-se com o processo de industrialização e urbanização que ocorreu a partir do Séc. XIX e que conduziu a mulher para o mundo do trabalho. Esta e outras mudanças na estrutura da família, como a passagem da família alargada para nuclear, fez emergir a necessidade de equipamentos sociais de apoio à criança

e à família, começando-se, deste modo, a perspectivar a educação da criança, dentro dos contornos institucionais.

Por seu turno, a educação da infância começa, então, a emergir como uma entidade distinta no campo da educação. A concepção de que as crianças pequenas são diferentes das mais velhas e por isso merecem uma atenção e uma educação diferenciada faz aparecer os primeiros programas de educação destas crianças. Estes programas vão evoluindo de formas mais ou menos intuitivas para outras mais fundamentadas cientificamente (de acordo com a evolução da pedagogia, da psicologia e de outras Ciências da Educação que vão dando contributos importantes para esse campo).

Paralelamente a este cenário, também, os processos de profissionalização da actividade, de Educação de Infância, vão evoluindo na medida em que se vai exigindo, cada vez mais, uma maior preparação dos seus profissionais.

Neste contexto, e há um século atrás, qualquer pessoa que gostasse de crianças e que para elas tivesse vocação, podia exercer as funções de educar a infância. Com o tempo foi-se concordando na necessidade de proporcionar, a quem quisesse exercer a actividade, formação específica. Assim, integrados nas Escolas Normais do Magistério Primário, surgem os primeiros cursos de formação de professoras do Ensino Infantil, em Portugal, durante o período da 1ª República (Lei 233- 7/7/1914). No período seguinte, o Estado Novo extingue o ensino infantil oficial em 1937 (Decreto-Lei 28 081 - 9/10/37) e desvaloriza progressivamente os cursos oficiais de formação do Magistério Infantil, incrementando a formação de assistentes de serviço social (Decreto-Lei 30 135 - 14/12/39) para trabalhar em instituições deste nível educativo (a maior parte ligadas às Obras das Mães para a Educação Nacional).

Deste modo, os cursos de Educadoras de Infância ficam, quase exclusivamente, ao cargo da iniciativa privada. Neste quadro, surgem em 1954, em Lisboa, as duas primeiras escolas de formação de Educadores de Infância de iniciativa particular e no Porto outra, em 1963.

Na década de 70, um novo interesse, uma nova preocupação, uma nova filosofia se pode reconhecer no discurso político sobre este domínio da Educação Infantil. Assim,

o Despacho 24/6/73 determina em regime experimental, a criação de duas escolas públicas de formação de Educadores de Infância. No mês seguinte a Lei nº5/73 de 25 de Julho determina, entre outros aspectos, a reoficialização da Educação Pré-escolar e a reabertura das Escolas públicas do Magistério Infantil (Despacho - 31/7/1975). Em 1977, cria as Escolas Normais de Educadores de Infância, públicas (Lei 6/77- 1/2/1977).

Por um lado, a definição de que a Educação de Infância se refere à educação das crianças até aos 6 anos de idade e que o Pré-escolar se destina a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, para o qual se formam profissionais com uma preparação própria e específica. E, por outro lado, a evolução da psicologia do desenvolvimento e das Ciências da Educação, que vêm sublinhar e confirmar a necessidade de uma preparação cada vez maior e mais específica dos profissionais de educação, conduziu a que os Educadores de Infância se começassem a “identificar, a eles próprios, como especialistas do desenvolvimento da criança.” (Spodek et al, 1988^a cit. Spodek et al, 1988:5).

O processo de profissionalização dos Educadores de Infância, no ano de 1986, deu mais um passo importante com a criação das Escolas Superiores de Educação (Dec. Lei 101/86 - 17/5/1986 - Diário da República nº113) cujos cursos de formação inicial de Educadores de Infância conferem o grau de Bacharelato (Portaria 352/86 - 8/7/1986 - Diário da República n.º 154 - MEC)

Os cursos de preparação destes profissionais tem variado muito, ao longo do tempo, bem como os seus currículos. Pelo caminho seguido pode-se afirmar que a preparação dos Educadores de Infância tem crescido em termos de duração e de especialização e subido em grau académico (Curso médio antes de 1986 e Bacharelato após essa data. A partir de 1998/99 deverão iniciar-se os primeiros cursos com o grau de Licenciatura).

Neste aspecto, a actividade tem obtido algum incremento quando se pensa em profissionalização. Assim, resta questionar se a Educação de Infância, nos outros domínios, do seu desenvolvimento profissional, tem caminhado da mesma forma?

A resposta a esta questão passa pela análise das características do grupo profissional dos Educadores de Infância (no quadro da realidade portuguesa) e da sua identidade sócio-

-profissional. Para tal, acresce referir que de uma maneira geral procuramos, neste ponto do trabalho, caracterizar e fundamentar a construção da profissão, de educação de infância, tendo por base os dados obtidos nos estudos e na literatura de autores portugueses, sobre o assunto.

Contudo, nalguns momentos utilizamos, sempre que nos pareceu adequado, informações sobre realidades não portuguesas com o intuito, não só, de aprofundar e enquadrar mais abrangentemente o tema mas, também, porque pensamos que a construção da profissão em Portugal não é independente da edificação geral da mesma.

De uma forma particular destacamos e servimo-nos, essencialmente, dos resultados obtidos por Braga da Cruz (et al, 1988) num estudo sobre a situação do professor em Portugal (inclui também a situação dos Educadores de Infância) e por Cardona num estudo sobre a Educação de Infância (no distrito de Santarém em Junho de 1993 no âmbito das actividades do Projecto de Caracterização da Educação Pré-escolar - PROCEPE) pensando que os resultados destas investigações podem, de certa forma, espelhar as características e a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância portugueses.

Assim, a evolução do grau académico dos Cursos de Educação de Infância e a diversidade das Escolas de formação (públicas e privadas), cuja preparação pedagógica e quadro teórico de referência é diversificado, fez dos Educadores de Infância um grupo com uma grande heterogeneidade profissional.

Além disso, os Educadores de Infância trabalham e desenvolvem a sua actividade em instituições com características muito diferenciadas: jardins de infância da rede pública, estabelecimentos do ensino particular e cooperativo e instituições particulares de solidariedade social. Estas instituições possuem uma natureza organizacional e vocacional diferenciada (umas apelam mais a objectivos educativos outros a assistenciais) com a qual os Educadores de Infância certamente se identificam, pois como refere Howsman (et al, 1976 cit. Spodek e Saracho, 1988 in Spodek et al, 1988) os profissionais de educação tem alguma tendência para se identificarem mais com as instituições onde trabalham do que com o seu próprio grupo profissional. Por outro lado, estas instituições distinguindo, também, os profissionais em termos de remuneração aumentam a heterogeneidade do

grupo o que traz, certamente, alguns obstáculos ao desenvolvimento da identidade e coesão do grupo profissional (Cardona, 1996).

Apesar da heterogeneidade do grupo, uma grande parte dos Educadores de Infância estão inscritos em Sindicatos ou Associações de Professores/Educadores (Cardona, 1996) e participam nas suas actividades de formação, encontros e debates (Cardona, 1996).

Se estes resultados apontam para algum espírito de corpo profissional, isto parece poder ser contrariado por algumas dificuldades, do grupo, em criar laços de unidade social. É que, os Educadores de Infância, sobretudo os que pertencem à rede pública, trabalham numa situação de grande isolamento (Cardona, 1996) e alguma instabilidade devido à constante mobilidade na colocação destes profissionais (Formosinho, 1997). Estes factores parecem trazer dificuldades à criação de laços de unidade social e organizacional bem como à constituição de uma comunidade docente (Formosinho, 1997). É que a unidade, o sentimento de corpo profissional e de comunidade docente dependem, também, das “relações profissionais entre pares” e estas dependem da continuidade das relações interpessoais (Formosinho, 1997).

Os Educadores de Infância são, muitas vezes, dirigidos por pessoas sem qualquer qualificação na área da Educação de Infância e que intervém na sua acção pedagógica. Outras vezes são dirigidos por profissionais com um igual estatuto, mas sem a mesma especialização, como os Assistentes Sociais ou os Professores do Ensino Básico. E, noutros casos, por pessoas da mesma profissão, e com igual habilitação, como os Educadores de Infância que exercem funções de directores e subdirectores dos Jardins de Infância da rede pública do Ministério da Educação ou funções de coordenadores de instituições do Centro Regional de Segurança Social.

O controlo hierárquico e administrativo quando é efectuado por alguém com estatuto sócio-profissional menor pode contribuir, também, para uma imagem e um sentimento de desprestígio profissional que atravessa, não só, o grupo dos Educadores de Infância, como também, as entidades empregadoras e os pais das crianças.

Acresce referir que, nas actividades profissionais, a autoridade administrativa e hierárquica exercida pelas chefias e direcções, constituem lugares a que, normalmente,

ascendem os homens. Esta realidade, desprestigia profissionalmente a situação das mulheres. Curiosamente, no Pré-escolar, este facto não ocorre, exactamente, desta forma já que por ser uma profissão basicamente feminina ou desenvolvida em contextos de domínio feminino, àqueles lugares ascendem, quase que inevitavelmente, mulheres.

É portanto um grupo com características muito específicas mas que nem por isso deixa, segundo as estatísticas de Braga da Cruz (et al 1988), de crescer em número de membros. Este facto se não vier a ser acompanhado por um crescimento qualitativo e também pelo aumento do número de postos de trabalho poderá constituir mais um factor de desvalorização sócio-profissional do grupo.

Este grupo em ascensão quantitativa é, na sua maioria, constituído por mulheres (98,7% em 1985/86) segundo confirmam os estudos de Braga da Cruz (et al 1988). Marcadamente feminino, este grupo profissional tem sido afectado, também, pelas consequências da feminização das profissões, indicadas na literatura sobre a especialidade, tais como a diminuição salarial e um menor estatuto social (Filkenstein, 1988 *in* Spodek et al 1988; Braga da Cruz, et al 1988). Paulatinamente têm ingressado, nos últimos anos, alguns homens nesta actividade. Apesar disso o número não é significativo para mudar o rosto e a identidade social real deste corpo profissional.

Assim, pela característica marcadamente feminina da actividade, associam-se-lhe socialmente funções que tradicionalmente são atribuídas às mulheres como cuidar, proteger e acarinhar a criança. Esta imagem maternal vem, por um lado, atribuir aos Educadores de Infância um menor estatuto e prestígio social (quer relativamente a outros profissionais, quer dentro do corpo docente - comparando, os educadores, com os professores dos outros níveis de ensino). E, por outro lado, vem também afectar o estatuto e o reconhecimento da actividade como profissão (Finkelstein, 1988 *in* Spodek, et al 1988).

É curioso acrescentar que este sentimento de desprestígio social é também partilhado pelos próprios Educadores de Infância ao considerarem que a sua imagem social é diferente da dos professores dos outros níveis de ensino (93,5% dos Educadores de Infância inquiridos no estudo de 1996, anteriormente indicado, de Cardona):

“Enquanto há quem considere que esta diferença surge em consequência da imagem dos educadores ser mais positiva, por estes serem mais valorizados e terem uma relação mais próxima com as crianças e famílias (5%), a restante maioria diz que esta diferença é devida a existir uma desvalorização dos profissionais de educação de infância em relação aos professores dos outros graus de ensino. Muitos consideram que continuam a ser vistos como tendo apenas a função de cuidar das crianças e não como agentes educativos.” (Cardona, 1996: 18).

Esta é uma imagem que marca fortemente a identidade social virtual do grupo.

É ainda referido, pelos Educadores de Infância que esta desvalorização se deve também à falta de informação e divulgação dos objectivos da Educação de Infância e à não obrigatoriedade de frequência deste nível educativo (Cardona, 1996). Por outro lado, os Educadores consideram que, eles próprios, podem ter um papel importante na divulgação e reconhecimento social da sua profissão se se assumirem como:

“como agentes de mudança nas comunidades em que trabalham, envolvendo mais as famílias no trabalho que desenvolvem e sensibilizando-as para o papel educativo que desempenham, tão importante como o dos professores dos outros níveis de ensino” (Cardona, 1996: 21).

Cardona refere, ainda a este propósito, que para superar (entre outras) estas dificuldades se torna urgente:

“a existência de um currículo oficial, com linhas de orientação mais definidas que apoiem os educadores na organização das suas práticas educativas” (1996: 19).

Esta citação revela a necessidade de um currículo/orientações curriculares para a Educação Pré-escolar porque este pode constituir um factor importante de reconhecimento social e profissional do grupo dos Educadores de Infância. Neste contexto, o currículo/orientações curriculares oficiais parece ser entendido, pelos Educadores de Infância, como um dos elementos produtores da sua identidade visada.

Numa outra vertente, a diferenciação, entre os Educadores de Infância e os Professores dos outros níveis educativos (sobretudo os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico), decorre da perspectiva de educação que está subjacente ao Pré-escolar e ao Ensino Básico. O primeiro sector, enfatiza sobretudo o desenvolvimento global da criança através da

actividade lúdica. Enquanto que o segundo, enfatiza a aquisição de competências ao nível de áreas como a matemática, as ciências, a leitura e a escrita. Como refere Nabuco:

“No pré-escolar, normalmente, o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das actividades criativas. No ensino básico, o acento tónico é posto na aquisição de competências a nível de leitura, escrita, matemática e ciências.” (1997:32)

As diferenças de perspectivas de educação que enformam estes dois níveis do sistema educativo, conduz a formas diferenciadas de encarar o perfil dos seus profissionais e acentua os processos de identização entre os dois grupos, referidos. De acordo com Nabuco:

“O carácter específico de promoção do desenvolvimento da criança na educação pré-escolar levou a uma atitude crítica por parte dos educadores (...) sobre as atitudes dos professores do 1º ciclo considerando-os tradicionais e conservadores nas suas práticas pedagógicas, enquanto os professores, por seu lado, criticam os educadores considerando as práticas do jardim de infância como indisciplinadas, caracterizando o currículo como sendo só uma brincadeira.” (1997:32)

A identidade atribuída aos Educadores de Infância, pelos professores do 1º Ciclo, em parte, também está de acordo com a imagem social desses profissionais. Este facto marca, sem dúvida, a identidade dos Educadores de Infância e o seu prestígio profissional.

Apesar dos sentimentos de desvalorização social e do precário estatuto da profissão, os Educadores de Infância, na sua maioria, assinalam a sua profissão como a actividade de primeira escolha (Cardona, 1996). Os motivos da escolha relacionam-se, de acordo com Cardona, primeiramente com “as características, necessidades e motivações pessoais dos educadores (...) e com as características da profissão” (1996: 17) tais como “o gosto pela profissão e o gostar de crianças (1996: 17) e “pela intervenção social que esta proporciona” (1996: 17) pois consideram “um trabalho dinâmico e rico na diversidade das relações humanas que possibilita” (1996: 17).

Segundo a mesma autora, os Educadores de Infância, na sua maioria, “manifesta satisfação em relação à profissão” (1996: 17). Os restantes referem “estar satisfeitos em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças mas descontentes com as condições que tem para a sua realização”. Somente os Educadores de Infância de um pequeno grupo afirmam “estar descontentes com a profissão que têm” (1996: 17).

Por outro lado, os Educadores de Infância, consideram que o bom desempenho da profissão depende fundamentalmente das características pessoais dos Educadores como “a vocação, a facilidade de relacionamento com a criança e adultos e a dedicação” (Cardona, 1996: 19) e não tanto das “características que a prática pedagógica deva respeitar” (Cardona, 1996: 19), nem das condições de trabalho ou da formação. (Cardona, 1996)

Apesar da consciência de que a profissão é desvalorizada socialmente, em relação aos Professores dos outros níveis de ensino, porque lhes é atribuído o papel de cuidar das crianças e não a função de agentes educativos, os Educadores de Infância consideram que são as características pessoais, e não os aspectos de formação profissional, os factores que mais condicionam o bom desempenho da profissão. O que parece estar de acordo com o que Howsman aponta como sendo uma característica dos profissionais de educação de infância e que se exprime na importância que estes dão à relação e à comunicação desvalorizando os aspectos mais científicos e técnicos (et al, 1976 cit Spodek et Saracho 1988 *in* Spodek et al, 1988). Neste sentido, pode-se afirmar que é esta mais uma característica da identidade social real dos Educadores de Infância.

Recordando o que foi descrito em capítulos anteriores, os termos profissão e profissionalismo estão normalmente relacionados com as chamadas profissões eruditas e liberais como é o caso da Medicina e do Direito. A natureza destas actividades exige um exercício mental mais do que um trabalho físico e requer um longo período de preparação e treino num determinado domínio do conhecimento ou arte.

Para alguns autores, o ensino e a educação, a enfermagem, e o trabalho social não são actividades que se enquadram nas tipologias das profissões porque, entre outros factores, os níveis de preparação, dos seus praticantes, é menor do que o das “verdadeiras” profissões. Neste contexto, são considerados por alguns autores (Bourdoncle, 1991; Dubar, 1997) como semi-profissões, nas quais os Educadores de Infância obviamente, também estariam enquadrados (Howsman, Corrigan, Denmark e Nash, 1976 cit. Spodek e Saracho *in* Spodek et al, 1988). Cada uma destas actividades tem empreendido esforços e estratégias no sentido de um maior profissionalismo requerendo maiores níveis de preparação e competência para os seus profissionais.

Por isso, apesar de uma imagem social desvalorizada e de uma identidade profissional diminuída, relativamente aos professores dos outros níveis educativos, os Educadores de Infância têm conhecido um progresso, em termos de profissionalização, no que se refere à “especialização pedagógica e à exclusividade profissional” (Braga da Cruz et al, 1988:1201). A taxa de profissionalização do Pré-escolar em 1988 era de 89,9% (Braga da Cruz et al, 1988) e hoje queremos crer que será ainda mais elevada.

Embora se possa afirmar que aumentou a qualificação profissional e académica do grupo, com o crescer do nível de habilitações, alguns autores insistem na ideia de que, os Educadores de Infância, comparativamente às “verdadeiras” profissões e aos docentes dos outros níveis educativos, possuem uma relativa indefinição da área dos saberes específicos (Katz, 1988 *in* Spodek et al, 1988; Peters *in* Spodek et al, 1988) que se mantém devido, possivelmente, às características particulares do contexto profissional e organizacional em que se movem e de que fazem parte.

Como sugere Spodek, no quadro desta perspectiva, os serviços humanos não são actividades que se exerçam de uma maneira científica nem sistematizada e a sua resposta é mais de tipo idiossincrática do que normalizada (et al 1998^a *in* Spodek et al, 1998). Deste modo, Eiskovitz e Beker (1983 cit. Spodek et al, 1988^a *in* Spodek et al, 1988) consideram que as actividades ligadas à educação se aprendem através do exemplo e da imitação de um modelo, mais do que através de processos académicos, apesar da sua prática se apoiar num quadro de referência conceptual.

Na defesa de uma perspectiva contrária, Spodek et al (1988^a *in* Spodek et al 1988:8) afirmam que o profissionalismo em educação pode significar “não só fazer coisas bem, mas fazer coisas no momento certo e pela razão certa”. Nesta perspectiva Combs (1982 cit. Spodek et al 1988^a *in* Spodek et al 1988:8) refere que as decisões que estes profissionais tomam no dia a dia da sua actividade baseiam-se:

“na análise que fazem das acções do cliente e na integração desta análise num vasto conhecimento do funcionamento humano. Tais decisões não são simples nem tão pouco lineares. As decisões são tomadas de acordo com o que é apropriado para cada situação particular. Os juízos feitos e as justificações desses juízos representam as características do profissionalismo.”

Assim, Combs (1982 cit. Spodek et al 1988^a in Spodek et al 1988:8) não considera a actividade educativa como algo banal, simplista, ou espontâneo mas como uma acção que requer previamente uma análise aprofundada do contexto e uma resposta que se baseia e fundamenta em conhecimentos adquiridos. Não é, portanto, uma acção estereotipada nem mecânica, própria do modelo dos ofícios, mas possui uma racionalidade (Zabalza, 1987 cit. Sarmiento, s/d) que é característica do modelo das profissões.

Em síntese, gostaríamos de terminar dizendo que a construção da identidade sócio-profissional depende do contexto de socialização, das interacções que os indivíduos estabelecem dentro do grupo e com outros fora dele e das orientações dadas pelo poder. Neste processo, os Educadores de Infância portugueses constituem um grupo com características muito específicas. Pois, se por um lado, revelam um forte sentimento de pertença e de identidade própria (pela sua auto-imagem comum, pelo tipo de relações que privilegiam, pelas funções que assumem, pelos sentimentos partilhados, pela influência dos estereótipos ligados à feminilidade e pelo espírito de associativismo e sindicalismo), por outro lado, alguns obstáculos se opõem à fabricação dessa identidade (a heterogeneidade do grupo devido, sobretudo, aos diferentes tipos de formação, à diversidade das instituições onde exercem a actividade, às discrepâncias salariais e às dificuldades de se constituírem como uma comunidade docente).

Mas, a identidade sócio-profissional não se realiza, somente, através de processos de identificação, mas também, através processos de identificação. Neste campo, a percepção dos Educadores de Infância sobre o que os distingue dos profissionais de educação dos outros níveis educativos é muito forte e revela-se sobretudo pela valorização da relação com a criança em detrimento do ensino; pela promoção do desenvolvimento em oposição à instrução; pela colaboração com os pais e pela intervenção social que pensam desenvolver.

Por seu turno, a construção da identidade sócio-profissional também resulta da imagem atribuída pelos outros e pelas instituições. No caso dos Educadores de Infância ela é fortemente marcada pelos seus clientes (crianças e pais), pelas direcções e coordenações (das instituições onde trabalham), pelos professores dos outros níveis

educativos e também pelo Estado que, ao longo do tempo, tem apresentado e exigido, aos Educadores de Infância, mudanças de identidade, sobretudo através da legislação sobre o nível de formação e sobre a diversidade de funções da Educação Pré-escolar.

Neste contexto, os Educadores de Infância tem aderido, negociado e projectado a sua identidade sócio-profissional através dos processos de transação subjectiva e de transação objectiva, possíveis. Assim, quer individualmente (pelo resultado dos acordos “internos” entre a identidade herdada e a identidade visada), quer como membros do grupo (pelo resultado de negociações “exteriores” entre a identidade atribuída pelos outros e a identidade assumida pelos próprios), os Educadores de Infância tem participado na edificação da sua própria identidade sócio-profissional.

3.2. Contornos do profissionalismo na Educação da Infância

A discussão sobre os atributos que conduzem as actividades a profissões é algo inconclusivo e inacabado. Contudo interessa-nos, neste ponto do trabalho, destacar algumas características que, comunmente, estão associadas aos movimentos de profissionalização e analisar como é que elas tomam forma na Educação da Infância. É que, dada a especificidade deste nível educativo, essas características assumem, certamente, contornos próprios que importa explicar.

Simultaneamente procuraremos explicitar os limites e as potencialidades da profissão colocando em destaque algumas mudanças que poderão ainda ocorrer, no campo da Educação da Infância, para que esta caminhe para maiores níveis de profissionalização.

É que, nesta dissertação, entendemos a identidade sócio-profissional como algo que é ao mesmo tempo permanência (servindo, nesse instante, a função de pertença, integração e unidade) e mudança (servindo, nesse tempo, a função de diferenciação, transformação e evolução) pois cremos que a identidade resulta da articulação entre os processos vividos (permanência) e os processos a produzir e a viver no futuro (mudança)

É nesta perspectiva, de articulação entre o que foi, o que é e o que poderá vir a ser a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância, que partimos para a reflexão

sobre os contornos do profissionalismo, na Educação de Infância. Baseamo-nos, para tal, em algumas características associadas à noção de profissionalismo, neste sector, sugeridas por Lilian Katz (1984 b in Spodek et al, 1988) e que passamos a apresentar:

- Necessidade social
- Altruísmo/ideal de serviço
- Saber e competências específicas
- Autonomia
- Distância do cliente
- Código de ética
- Padrões da prática profissional

Necessidade Social

O trabalho resultante das profissões emerge como uma resposta às necessidades da sociedade. No caso da Educação de Infância este facto é evidente podendo-se mesmo afirmar que se esta não existisse, de alguma forma, toda a sociedade ficaria diminuída (Becker, 1962; Larson, 1977 cit. Katz, 1988 *in* Spodek et al 1988).

A Educação de Infância institucionalizada surge como uma resposta às transformações da família (resultantes da entrada da mulher no mundo do trabalho) e como apoio às necessidades da sociedade resultantes das mudanças sociais do nosso século. A Educação da Infância decorre, então, de uma necessidade social à qual foi preciso dar resposta de uma forma específica e institucionalizada.

O Conselho Nacional de Educação (1994) aponta para a importância da Educação Pré-escolar invocando, precisamente, a estreita ligação que esta tem com os problemas sociais. Concretamente, no nosso país, razões como o emprego feminino, a passagem da estrutura familiar alargada para nuclear e os fenómenos de urbanização são, entre outras, algumas das razões que contribuem para que a Educação de Infância se constitua como uma resposta às necessidades sociais, presentes.

Finalmente podemos ainda referir que vários estudos (Schweinhart e Weikart, 1980 cit. Marques, 1986; Sylva, Smith e Moore 1986 cit. Bairrão, 1992^a), sobre os efeitos da

Educação Pré-escolar, tem mostrado claramente que esta traz benefícios para as crianças, que a ela estão sujeitas, pelo que a sociedade ficaria empobrecida sem o trabalho deste nível educativo.

Neste sentido, também o Conselho Nacional de Educação (1994), reconhecendo a importância da Educação Pré-escolar para o desenvolvimento, para a promoção da qualidade de vida e o futuro das crianças, chama a atenção para os benefícios deste nível educativo e tenta colocá-lo e prioritá-lo na agenda da política educativa.

Altruísmo - ideal de serviço

As profissões caracterizam-se, também, pelo seu altruísmo e pela dedicação desinteressada dos seus membros à actividade. Este facto traduz-se numa aversão a fins comerciais (Katz, 1988 *in* Spodek et al 1988; Magali, cit. Araújo, 1985: 91). É que, os profissionais afirmam trabalhar para “o bem da humanidade” (Magali, cit. Araújo, 1985: 91) e pelo prazer que isso desperta nos clientes e em si próprios (Araújo, 1985).

Deste modo, Vasconcelos (1997) refere-se a sentimentos de paz, de satisfação, de apreço pelo que se realiza e pela felicidade que se proporciona às crianças, como características do altruísmo que dá sentido à profissão e que faz parte integrante do desenvolvimento da actividade do profissional da educação de infância.

Neste contexto, as profissões também se caracterizam pela entrega e pela disponibilidade quase missionária, dos seus membros, à actividade. Segundo Katz (1988, *in* Spodek et al, 1988) o trabalho desempenhado pelos Educadores de Infância respeita muito bem estes critérios.

Saber e Competências específicas

O saber especializado, dominado apenas pelos profissionais, faz parte dos atributos das profissões. Este saber que orienta e fundamenta a actuação dos profissionais é por natureza um saber abstracto, constituído por princípios genéricos, sistematizados que são considerados socialmente úteis e por isso conferem estatuto à profissão. O saber das profissões é de tipo esotérico e dominado pelos próprios profissionais e não por pessoas

fora do grupo. Os profissionais detêm o monopólio do saber e da técnica de uma dada actividade profissional e isso confere-lhes a autoridade necessária para a exercer.

A este tipo de autoridade, que assenta na especialização científica e técnica, Peabody (1970 cit. Formosinho, 1980) denomina de autoridade de competência, enquanto que Formosinho (1980) chama de poder cognoscitivo. Segundo este autor (1980) quanto mais reforçado for este tipo de poder dos professores (ao nível da formação e da especialização) mais a sua actividade se encaminha para a profissionalização.

A este propósito será, ainda, interessante referir que Formosinho (1980) considera que na essência da acção do professor estão presentes vários tipos de poder: o poder físico (aquele que se baseia na superioridade física), o poder material ou remunerativo (aquele que se baseia em remunerações), o poder normativo (aquele em que se faz apelo a normas e valores), o poder cognoscitivo (aquele que se baseia nos conhecimentos), o poder pessoal (aquele que se baseia nas características próprias do indivíduo afectivas, relacionais, em suma da sua personalidade) e finalmente o poder autoritativo (aquele que se baseia na superioridade formal).

Neste contexto, parece podermos dizer que o poder pessoal é um dos que mais caracteriza a acção dos Educadores de Infância e a sua identidade sócio-profissional. É que, estes profissionais consideram que são as características pessoais e não os aspectos da formação (ligados ao conhecimento) que mais contribuem para o seu bom desempenho profissional. Deste modo, parece poder afirmar-se que a fonte do poder dos Educadores de Infância se baseia, em grande parte, no denominado poder pessoal que Formosinho (1980:310) caracteriza como:

“aquele que se baseia nas características afectivas, temperamentais e de personalidade próprias de cada indivíduo. Características que tem a ver com o que ele é e não com o que ele tem (força, riqueza, conhecimentos) ou onde está (cargos, estatutos).”

Por seu turno, sendo uma profissão que privilegia as relações que promovem a empatia, o afecto, a protecção, a assistência, o apoio, a dedicação, o estímulo e o desenvolvimento houve mesmo quem a tivesse classificado como uma profissão de ajuda.

As profissões que se incluem neste tipo caracterizam-se por valorizarem as relações de ajuda que Rogers (1983), autor desta expressão, define como:

“as relações nas quais pelo menos uma das partes procura promover na outra o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida. O outro, neste sentido, pode ser, quer um indivíduo, quer um grupo (...). É, no entanto, claro que uma definição deste género abrange toda uma série de relações cujo objectivo geral é facilitar o crescimento (...). Ela inclui, sem sombra de dúvida, as relações da mãe ou do pai com o seu filho (...). As relações entre o professor e os alunos cai muitas vezes no âmbito desta definição (1983:43-44).”

De acordo com Formosinho a ênfase dada aos aspectos de

“ajuda e interacção da relação pedagógica vem pôr em relevo claramente a base pessoal do poder do professor. A evolução da pedagogia no sentido de ter em conta os interesses dos alunos, de respeitar a sua personalidade e valorizar o aspecto bilateral do processo ensino-aprendizagem tem contribuído para chamar a atenção para a base pessoal do poder do professor” (1980:310).

Na profissão de Educador de Infância são fortemente valorizadas as características que implicam ajuda, relação e promoção do crescimento e do desenvolvimento. Estas características dependem directamente da maneira de ser e das competências pessoais dos Educadores de Infância confirmando-se, assim, o poder pessoal desses profissionais.

Formosinho refere, ainda, que no caso dos Educadores de Infância

“o poder pessoal é muito importante, sendo absolutamente essencial que o educador infantil seja uma pessoa que ajude e estimule. O poder cognoscitivo pedagógico manifesta-se sobretudo no controle do ambiente de aprendizagem de modo a que ele conduza a experiências de aprendizagem significativas para o progresso psicológico e motor das crianças” (1980 : 315).

Comparando a Educação de Infância com outros níveis educativos constata-se que, naquela, o poder pessoal é muito relevante (Formosinho, 1980). Contudo, podemos afirmar que o poder cognoscitivo é, igualmente importante, necessário e evidente na educação de infância.

A educação deste nível educativo desenvolve-se dependendo dos conhecimentos e competências, do Educador de Infância, para seleccionar actividades, promover

experiências adequadas às crianças, para organizar os espaços, o tempo, etc.. E depende da autoridade do saber, cientificamente fundamentado, do Educador de Infância para decidir, actuar e intervir com eficácia e eficiência.

Não parece, por isso, que o desenvolvimento do poder pessoal seja contraditório com o desenvolvimento do poder cognoscitivo pois dada a especificidade educativa deste nível talvez seja importante, até, que os dois aspectos se completem.

Apesar disso sabemos que a Educação de Infância, tradicionalmente, tem sido vista como uma extensão do trabalho maternal. Este facto trouxe, não só, dificuldades à definição do saber específico do campo profissional como também alguma negação ao poder cognoscitivo dos Educadores de Infância e conseqüentemente uma desvalorização da actividade. Neste contexto, Joffe (1977 cit. Silin, 1985:43) refere:

“o problema para os profissionais de Educação de Infância é que a educação das crianças normais do Pré-escolar é muito familiar para toda a gente e especialmente para os pais dos seus clientes. Por conseguinte, para (...) o Educador de Infância, a maior luta (...) é tentar ser reconhecido como um profissional (...) elevando o seu estatuto de ‘babysitter’ para o de ‘educador’.”

Assim, os Educadores de Infância têm tentado afirmar-se como especialistas do desenvolvimento e da educação das crianças (Spodek et al, 1988^a cit. Spodek et al, 1988) por conhecerem os métodos e as técnicas específicas de intervenção educativa e por dominarem saberes do campo da pedagogia e da psicologia infantil. Como refere Habermas (1972 cit., Silin, 1985) as escolhas sobre como e o que se ensina reflecte saber, reflecte conhecimento. Deste modo, o poder cognoscitivo dos Educadores de Infância assentaria, em parte, no conhecimento sobre como educar as crianças. Neste contexto, Silin (1985:42) ainda acrescenta que:

“Através do saber e dos métodos de educação, que usamos ou excluímos, influenciámos a vida das nossas crianças. Os Educadores de Infância são decisores e as escolhas mais importantes que realizam relacionam-se com a natureza do saber.”

Mesmo assim, o saber de base que dá suporte à actividade profissional, do Educador de Infância, não é um assunto pacífico, antes pelo contrário é um tema em discussão e que levanta algumas questões.

Segundo Silin (1986 cit. Silin 1988 *in* Spodek et al, 1988) a Educação de Infância e os seus programas têm sido consideravelmente influenciados pelos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento. Este facto certamente tem impedido o contributo, dos Educadores de Infância, para a produção de saberes sobre a área. É que, este grupo, com menor estatuto, tem-se submetido à orientação teórica do grupo com maior poder e saber socialmente aceite. (Katz, 1977 cit. Silin, 1988 *in* Spodek et al, 1988). Assim, a perspectiva do desenvolvimento da criança tem dominado o saber de base do grupo dos Educadores de Infância remetendo para segundo plano a realidade social da sua prática.

Mas, autores como Silin consideram a Educação de Infância “um sistema cultural único com a sua própria história, tradição e valores” (1988 *in* Spodek et al, 1988:119) que deve ser fonte para aceder a formas de saber mais adequadas à prática educacional do que somente a referência do desenvolvimento da criança.

Ao pensamento tecnocrata em educação (Silin, 1988 *in* Spodek et al, 1988) subjazem duas concepções sobre o conhecimento, como poderemos perceber na extensa, mas caracterizadora, citação que fazemos a seguir:

“A primeira é a crença de que todos os problemas são científicos e tecnológicos na sua natureza e podem ser resolvidos através da aplicação de princípios científicos positivistas. A segunda é a afirmação de que a própria ciência pode fornecer um saber de base adequado para descrever e definir toda a experiência humana. Assumindo uma distinção radical entre o facto e o valor; o objecto e o sujeito; o conhecimento e o conhecedor, a perspectiva técnica desvaloriza as formas não científicas de saber simbólico/interpretativo; intuitivo/precognitivo; crítico/reflexivo e estético. Porque dá prioridade ao abstracto, ao teórico, ao lógico sobre o concreto, o particular e o pré-lógico negando, também, a realidade vivida dos contextos históricos e culturais” (Broughton e Zahaykevich, 1982 cit. Silin 1988 *in* Spodek et al, 1988).

Numa perspectiva contrária, os Educadores de Infância, nos seus contextos de trabalho são entendidos como potenciais produtores de conhecimentos e não só, como prevê a perspectiva técnica, consumidores e aplicadores de saberes.

Assim, Takanishi (1981 cit. Silin, 1988 *in* Spodek et al 1988: 119-129) afirma que

“devido aos educadores de infância estarem submetidos a um processo de socialização específico, vêm as crianças e o seu desenvolvimento de maneira diferente dos especialistas do desenvolvimento da criança. E como eles trabalham nas salas de aula e não nas universidades possuem uma perspectiva diferente na compreensão dos sistemas da educação infantil .”

Tal facto, justifica que a Educação de Infância não seja entendida como uma área de aplicação de conhecimentos doutros campos mas que se constitua, também, num campo de produção de conhecimentos específicos.

Neste contexto, Silin (1988 *in* Spodek et al 1988: 121) chega mesmo a colocar a questão:

“Porque é que temos estado mais abertos ao saber sobre o desenvolvimento do que à análise do contexto no qual nos situamos e aos processos que dão corpo ao nosso trabalho?”

É que, na perspectiva daquele autor (1988 *in* Spodek et al 1988), a prática é um campo fértil para fazer emergir o conhecimento e uma teoria educacional.

Deste modo, Egan (1983 cit. Silin, 1988 *in* Spodek et al, 1988) distinguindo as teorias do desenvolvimento das teorias da prática refere-se mesmo a uma teoria da educação, justificando-a do seguinte modo:

“a função específica da teoria educacional, em oposição à teoria psicológica, é dizer-nos como desenhar currículos para produzir pessoas educadas; por isso, há uma preocupação sobre o tipo de pessoa que resulta do processo educacional.”

Numa perspectiva mais abrangente, a teoria educacional remete para segundo plano as questões do desenvolvimento, centrado em capacidades cognitivas e sócio-emocionais, para englobar questões da moral, da ética e da estética. Como refere Spodek:

“As decisões importantes em educação não são técnicas mas morais e baseiam-se em diferentes noções sobre o que é bem, o que é verdadeiro, e o que é belo” (1977 cit. Silin, 1985:43).

Mas, estas linguagens que se relacionam intimamente com o domínio da educação, não são, segundo Silin (1988 *in* Spodek et al 1988), suficientemente apreciadas na nossa cultura pois esta tem dado mais valor ao conhecimento de tipo empírico e técnico.

Neste contexto, apesar de Caldwell (1984, cit. Silin, 1988 *in* Spodek et al, 1988) e Silin (1988 *in* Spodek et al 1988) considerarem que a Educação da Infância é essencialmente um campo de aplicação das teorias do desenvolvimento da criança, Kohlberg e Mayer (1972 cit. Spodek et Saracho *in* Spodek et al 1988) afirmam que há dois tipos

de teorias subjacentes à prática dos Educadores de Infância, umas relacionam-se com as teorias do desenvolvimento, as outras relacionam-se com orientações específicas de valores.

Nesta linha, também, Spodek (1987 cit. Spodek e Saracho, 1988 in Spodek et al 1988) considera que há dois tipos de pensamentos subjacentes à prática de educar: os conceitos científicos (baseados nas teorias do desenvolvimento ou nas teorias da aprendizagem) e as crenças sobre valores (baseadas em juízos morais e expectativas sociais).

O mesmo autor (1987 cit. Spodek e Saracho, 1988 in Spodek et al 1988:71) refere que as crenças sobre valores se podem categorizar em doze domínios:

“metas para o comportamento das crianças; necessidades das crianças; procedimentos na sala; planificação e organização; materiais; aprendizagem e desenvolvimento; características das crianças; processo de instrução; jogo educativo; conteúdos académicos; avaliação e análise; casa e família”.

Os conceitos e crenças comuns, ao grupo dos Educadores de Infância, representam um saber profissional intersubjectivamente partilhado e que pode, segundo Spodek e Saracho (1988 in Spodek et al, 1988:72), constituir uma parte importante do saber profissional dos Educadores de Infância.

Assim, Silin (1988 in Spodek et al, 1988) considera que diferentes aproximações e formas de compreensão das práticas podem constituir alternativas à perspectiva tecnocrata da educação (Silin, 1988 in Spodek et al, 1988) as quais, os Educadores de Infância, deverão requerer para o seu campo de trabalho. Dada a complexidade dos contextos educativos aquelas alternativas, de análise das práticas, parecem ser mais adequadas para perceber qual a função da Educação de Infância e construir o seu corpo de conhecimentos de base. Acresce referir que, no quadro desta perspectiva, os Educadores de Infância e o seu contexto de trabalho são entendidos como potenciais produtores de conhecimento.

Neste sentido, Silin (1988 in Spodek et al 1988) também considera que a Educação de Infância deve receber a influência de várias disciplinas como a Sociologia, a História, a Filosofia, Antropologia e outras pois só num campo multidisciplinar é que o Educador de Infância poderá perceber a educação da criança como um fenómeno total e ser crítico

relativamente à sua intervenção. Esta perspectiva mais abrangente encoraja o Educador a pensar e a agir mais em função do tipo de pessoa e de sociedade que ele quer construir, com o processo educativo, do que somente em função do desenvolvimento das capacidades cognitivas e sócio-emocionais da criança. Neste campo, também as áreas da estética, da poética, da moral e outras podem proporcionar, como refere Silin (1988 *in* Spodek et al 1988), uma educação rica e multivariada e substituir a limitada e unidimensional educação da competência técnica.

A complexidade e a especificidade da Educação da Infância exige dos profissionais saberes mas também competências e atitudes que lhes possibilitem desempenhar o seu papel com eficácia e eficiência. Neste quadro, autores como Almy e Snyder (1974 cit. Spodek e Saracho 1988 *in* Spodek et al 1988) e Leeper 1968 cit. Spodek e Saracho 1988 *in* Spodek et al 1988) levaram a cabo alguns estudos sobre as características pessoais dos Educadores de Infância, incidindo sobre indivíduos considerados bons profissionais, para detectar competências específicas do seu perfil.

Assim, Almy e Snyder (1974 cit. Spodek e Saracho 1988 *in* Spodek et al, 1988) descobriram traços como o vigor físico, a abertura de espírito, a compreensão do desenvolvimento humano, o respeito pela pessoa (criança) e o espírito científico. Por sua vez, Leeper (1968, cit. Spodek e Saracho 1988 *in* Spodek et al, 1988), referiu atributos como o amor pelas crianças, ser meigo, ser afectivo, ser seguro e gostar de trabalhar com as crianças. Finalmente, Almy (1975, cit. Spodek e Saracho 1988 *in* Spodek et al, 1988) salientou como qualidades ter um alto nível de energia, ser paciente, ser caloroso, ser afectuoso, estar aberto às novas ideias, ter tolerância para com a ambiguidade, ter flexibilidade de pensamento e maturidade.

Muitas destas qualidades são inerentes à personalidade da pessoa e não podem, obviamente, ser adquiridas pelo treino ou preparação académica.

Contudo, um Educador de Infância competente e profissional deve possuir mais do que, somente, aquelas características pessoais. A complexidade do seu trabalho exige conhecimentos, competências e atitudes básicas que possibilitem desempenhar o papel profissional com eficácia e eficiência. Assim, Saracho (1984, cit. Spodek e Saracho 1988

in Spodek et al, 1988) considera que o Educador de Infância, para desenvolver a sua prática profissional, necessita de possuir competências que lhe permitam ser:

- Um decisor (decision makers). O Educador tem de planificar o seu trabalho decidindo que actividades e experiências de aprendizagem convém proporcionar às crianças.
- Um produtor de currículo (curriculum designers). De acordo com as finalidades educativas e com as necessidades das crianças, o Educador tem de desenhar currículos adequados.
- Um organizador das aprendizagens (organizers of instruction). O Educador tem de saber avaliar e detectar as características e as necessidades das crianças para, de acordo com esse conhecimento e as finalidades educativas, organizar as actividades, os recursos e o trabalho com o grupo.
- Um diagnosticador (diagnosticians). O Educador tem de conhecer muito bem as suas crianças através da observação e outras estratégias de avaliação para perceber as necessidades, os interesses, as características, as potencialidades e os limites do grupo e poder tomar decisões e intervir adequada e eficazmente.
- Um gestor da aprendizagem (managers learning). O Educador tem de organizar e gerir as oportunidades e as experiências de aprendizagem de acordo com as características e o desenvolvimento das crianças.
- Um conselheiro/consultor (conselor/advisors). O Educador tem de ajudar a criança a socializar-se, a integrar-se no grupo, a resolver problemas e a adquirir comportamentos socialmente adequados. Para tal, o educador é modelo, dá instruções mas ajuda também a criança a reflectir sobre os seus actos e a descobrir por ela própria os comportamentos mais desejáveis.

Estas competências relacionam-se directamente com o papel e o desempenho profissional do Educador de Infância. Estes profissionais, no seu dia a dia de trabalho, estão constantemente a ser confrontados com situações que os levam, de imediato, a reflectir e a tomar decisões baseadas em juízos sobre o contexto, os objectivos que pretendem atingir e o que querem que as crianças realizem e alcancem. Os julgamentos profissionais

não constituem, por isso, comportamentos normativos nem estereotipados. Mas, apesar dessa imprevisibilidade, Spodek e Saracho (in Spodek et al 1988:70) afirmam que há uma consistência na forma como os Educadores de Infância agem e nas decisões que tomam. De acordo com os mesmos autores (in Spodek et al 1988:70), isso significa, que os profissionais de educação transferem um conjunto de teorias para a prática do dia a dia. Deste modo, parece pertinente afirmar que a forma de estar e agir dos Educadores de Infância é enformada por referências conceptuais que se consubstanciam em competências específicas no campo da intervenção.

Creemos que o saber e as competências específicas da profissão encontrarão, no futuro, melhores níveis de especialização e os Educadores de Infância uma maior profissionalização na medida em que o grau académico e o tempo destinado à sua formação também aumentar. Neste contexto, poderá ser importante apontar para uma valorização da sua base cognoscitiva, através da aquisição de conhecimentos científicos, do domínio das competências específicas relacionados com a actividade profissional e do desenvolvimento de uma atitude de investigação e reflexão crítica sobre a prática. Certamente que isso trará um reforço do poder cognoscitivo dos Educadores de Infância e a afirmação social da profissão.

Autonomia

A literatura sobre profissionalismo, habitualmente, associa um elevado nível de autonomia, no exercício de uma actividade, ao modelo das profissões. Para Forsyth e Daniewicz (1983) a autonomia reflecte-se, pelo menos, de duas maneiras:

“Primeiro o cliente não ordena ao profissional que serviços devem ser prestados. Segundo, os profissionais, em grandes organizações ou instituições, são autónomos respeitando os seus empregadores que também não definem a natureza das práticas mas contratam o profissional para emitir juízos baseados no saber, princípios e técnicas especializadas” (cit. Katz, 1988 in Spodek et al 1988: 76).

Por outras palavras, esta concepção de autonomia traduz-se no que Peters (1988 in Spodek et al 1988) denomina de autonomia em relação ao cliente e autonomia em

relação à organização. Este autor considera que o verdadeiro profissional age revelando aqueles dois tipos de autonomia e define-os do seguinte modo: A primeira (autonomia em relação ao cliente) refere-se à

“capacidade de tomar decisões que afectam o cliente sem o consultar directamente ou ter o seu consentimento. Tais decisões, claro que, se baseiam num saber específico ou numa perícia” (Peters, 1988 *in* Spodek et al 1988:95).

Por um lado, a autonomia em relação ao cliente permite, ao profissional, agir e tomar decisões que afectam o cliente sem o consultar. Por outro lado, essa autonomia tem de ser orientada em relação ao cliente, isto é, tem de respeitar as necessidades e os interesses dos mesmos.

Conjugar estas duas posições cria uma certa tensão ao profissional e exige que este seja crítico e responsável em relação às suas decisões e equilibrado em relação às suas actuações, para que no desenvolvimento dessa autonomia não abuse ou enfatize alguma delas em detrimento da outra.

A segunda (autonomia em relação à organização) refere-se à

“capacidade individual para agir independentemente e com liberdade profissional, dentro de uma organização empregadora, sendo responsável pelos seus próprios actos” (Peters, 1988 *in* Spodek et al 1988:95).

Segundo Peters (1988 *in* Spodek et al 1988), a literatura sobre profissionalismo na Educação de Infância descreve a autonomia de uma forma particular, dadas as características daquele sector educativo. Assim, Almy considera que uma

“grande energia, paciência, afectividade, carinho, abertura a novas ideias, tolerância para com a ambiguidade, flexibilidade de pensamento e maturidade” (1975, cit. Peters, 1988 *in* Spodek et al 1988: 96)

constituem os atributos que permitem ao Educador de Infância agir com autonomia.

Por sua vez, Combs (1965), Peters (1984), Spodek, Saracho e Lee (1984) consideram que se o Educador de infância tiver

“um auto-conceito positivo, atitudes e expectativas positivas relativamente às acções das crianças, uma compreensão plena do desenvolvimento da criança e a capacidade para traduzir o conhecimento, acerca do crescimento e desenvolvimento da criança, num padrão coerente de comportamento” (cit. Peters, 1988 in Spodek et al 1988: 96)

então, reúne as características necessárias para ser autónomo.

Estas características, segundo Peters (1988 *in* Spodek et al 1988), realçando o saber de base, as capacidades para resolver os problemas da prática e a habilidade para colocar estes aspectos ao serviço e em favor do cliente configuram o conceito de autonomia na área da Educação de Infância.

É que, o exercício da autonomia, de um Educador de Infância ou de um Professor, concretiza-se de acordo com Peters (1988 *in* Spodek et al 1988) em atitudes, procedimentos e capacidades diferenciadas, conforme a especificidade de cada nível educativo e do contexto em que cada um destes profissionais actua.

Os Educadores de Infância são, tradicionalmente, possuidores de uma enorme autonomia organizacional quer em relação ao Estado quer às entidades empregadoras e clientes.

As próprias orientações curriculares para a Educação Pré-escolar, actuais, pelo fraco enquadramento e classificação educacional (Bernstein, 1986) não constituem mais do que “um quadro de referência para todos os Educadores” (in M.E./D.E.B. - Núcleo de Educação Pré-escolar - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997: 13). Deste modo, é possível verificar uma grande autonomia em relação à organização possibilitada aos Educadores de Infância.

Assim, relativamente ao Estado, os Educadores de Infância, tem tido uma grande margem de autonomia no que diz respeito ao controlo do poder central. Mas, a autonomia em relação à organização, numa outra dimensão, pode também depender das direcções e coordenações dos Jardins de Infância. Neste contexto, também essas entidades podem deixar mais ou menos espaço para o Educador de Infância exercer a sua autonomia. Acresce referir que estes profissionais trabalham em instituições com características muito diferentes e que reservam, ao Educador de Infância, graus de autonomia diferenciada. Apesar disto, em termos organizacionais, os Educadores de Infância parecem ser, tradicionalmente, profissionais com uma grande autonomia individual.

Em termos da autonomia em relação ao cliente, a situação dos Educadores de Infância parece regular-se por outras coordenadas. Os profissionais de educação de infância têm três tipos de clientes: as crianças, os pais e a sociedade (Peters, 1988 *in* Spodek et al 1988; Formosinho, 1987).

Por um lado, estes profissionais, tendem a considerar as crianças como os seus primeiros clientes por isso fundamentam e legitimam a sua acção baseando-se nos interesses e necessidades das mesmas (Peters, 1988 *in* Spodek et al, 1988; Katz, 1988 *in* Spodek et al, 1988).

Por outro lado, os pais e a sociedade (comunidade local) são também clientes e exercem alguma influência, sobre os Educadores de Infância, para que as crianças aprendam, se desenvolvam e tenham igualdade de oportunidades. Em Educação de Infância é-se tanto mais profissional, de acordo com Peters (1988 *in* Spodek et al 1988), quanto mais se consegue fazer conciliar os desejos das crianças com as expectativas dos pais e da sociedade.

Assim, segundo Green (1983 cit. Katz, 1988 *in* Spodek et al 1988:77) os educadores terão de

“ponderar sobre que princípios da aprendizagem, do desenvolvimento e do currículo devem aplicar no sentido de alcançar expectativas tão múltiplas e tantas vezes contraditórias.”

Este é também um sinal de liberdade de decisão e de autonomia em relação ao cliente.

Contudo, acresce referir que, segundo Formosinho (1987), os docentes das escolas estatais e das escolas privadas possuem graus de autonomia diferenciados. Isto porque, num sistema descentralizado, os pais e a comunidade local participam na construção do projecto educativo da escola e, conseqüentemente, na acção educativa da mesma. Logo, como refere Formosinho (1987:72) “neste sistema os pais e a comunidade local são clientes e exercem o controlo de cliente sobre a escola”. Mas, num sistema centralizado os pais e a comunidade não tem influência no projecto educativo porque este é instituído nacionalmente nem, tão pouco, tem influência directa na acção educativa da escola. Logo, neste caso, para Formosinho (1987) os pais e a comunidade não são clientes mas apenas beneficiários da escola, e portanto, não possuem controlo de cliente sobre a escola.

Por outro lado, a Escola privada, como refere Formosinho “depende dos clientes para a sua sobrevivência” (1987: 71), por isso parece poder afirmar-se que o controlo do cliente se exerce com maior intensidade na escola privada do que na escola estatal (Formosinho, 1987).

Por extensão da ideia poderíamos estar a falar de Jardim de infância em vez de escola pois naquele nível educativo ocorre uma situação idêntica.

Gostaríamos ainda de colocar algumas questões no que se refere à autonomia dos profissionais e ao controlo do cliente nas diversas organizações educativas indicadas. Será que na escola privada o controlo é maior do que na escola estatal porque o cliente paga uma mensalidade e portanto pode exigir, a seu gosto, mais dessa escola e dos profissionais? Por sua vez, como na Escola Estatal o ensino é gratuito (Pré-escolar e Escola do Ensino Básico) os clientes sentir-se-ão mais beneficiários da escola do que clientes? E será que este facto os conduz a uma postura de conformidade e de menor fortaleza para exercer o controlo de cliente sobre a escola?

E, o que acontecerá com as Instituições Privadas de Solidariedade Social? Será que estas instituições pelo seu carácter social e natureza assistencial remetem o cliente, ainda que indirectamente, mais para uma postura de beneficiário do que para de cliente? Sendo, portanto, o poder de controlo de cliente, nestas instituições, menor do que nas instituições privadas? E idêntico às organizações estatais?

Nuns casos ou noutros, numas organizações ou noutras, o grau de autonomia do cliente e de autonomia organizacional, no campo da Educação de Infância, tem-se caracterizado por dar ao Educador de Infância, como refere Peters, “uma latitude e liberdade que excede substancialmente aquela experimentada pela maioria dos professores das escolas”(1988 *in* Spodek et al, 1988: 97).

A autonomia traz, ao Educador de Infância, uma responsabilidade acrescida e requer preparação e conhecimento para guiar o processo educativo e garantir o desenvolvimento das crianças. Neste contexto, Peters apela para que os Educadores de Infância tenham:

“possibilidade de planear e levar a cabo os seus próprios programas, de seleccionar os seus próprios métodos de ensino e de organizar materiais e ambientes para responder às necessidades das diversas crianças; devendo fazer isto de uma maneira adequada, precisa e eficaz” (1988 *in* Spodek et al, 1988: 97).

Nesta capacidade de decidir o que é melhor para a criança e na liberdade de o implementar se exprime a autonomia dos Educadores de Infância.

De acordo com o mesmo autor (1988 *in* Spodek et al, 1988) os grupos de clientes em Educação de Infância caracterizam-se pela diversidade e heterogeneidade (são crianças de meios económicos, sociais e culturais diversos; possuem níveis de desenvolvimento e idades variadas; mostram características e problemáticas diferentes; e outras tem necessidades educativas especiais). Tradicionalmente os Educadores de Infância assumem a responsabilidade do grupo todo de crianças pensando e decidindo como levar a cabo o seu desenvolvimento. Esta é uma situação de grande exigência e complexidade que segundo Peters (1988 *in* Spodek et al 1988: 97)

“aumentou consideravelmente a necessidade de tomar decisões individualmente, a capacidade de resolver problemas e o constante exercício de julgamento profissional.”

As capacidades e os comportamentos anteriormente descritos e exigidos, ao Educador de Infância, parecem-se muito com aqueles sugeridos pela literatura sobre profissionalismo (Peters, 1988 *in* Spodek et al 1988:98) e reflectem o elevado grau de autonomia que o Educador de Infância necessita no exercício da sua profissão.

Distância do Cliente

A prática dita profissional caracteriza-se pelo domínio de um saber especializado e por princípios que permitem ao profissional analisar e responder aos problemas e às situações da prática de uma maneira objectiva, eficaz e eficiente. Mas, como as práticas das profissões são marcadas pela relação entre o profissional e o cliente é necessário que esta ligação possua determinadas características.

Assim, para que uma relação seja considerada de tipo profissional require-se do profissional que este mantenha com o seu cliente a distância necessária para lhe permitir ser imparcial e objectivo nas suas decisões. Katz (1988 *in* Spodek et al 1988: 78) designa esta atitude de “distância óptima” do cliente referindo que:

“a distância do cliente é traduzida pelo forte tabu contra os médicos de tratarem os membros das suas próprias famílias, visto o laço emocional poder interferir na elaboração de um parecer válido. Não obstante esta situação, sentimentos como empatia ou a compaixão não são postos de parte mas pretende-se colocá-los numa perspectiva apropriada. Espera-se também que a distância óptima do cliente minimize a tentação de escolher favoritos e iniba a tendência de dar resposta ao cliente em termos de predileções pessoais ou impulsos” (1988 *in* Spodek et al 1988: 78).

Deste modo, em Educação da Infância, a atitude profissional passa pelo conhecimento das crianças através do contacto, da observação e do diálogo com as mesmas e com as suas famílias e depende do equilíbrio óptimo entre a afectividade e o distanciamento. Na perspectiva de Katz (1988 *in* Spodek et al, 1988) esta é a atitude que protege o Educador de Infância de um envolvimento perigoso que o poderia impedir de agir e tomar decisões eficazes, pois como refere a mesma autora

“A distância emocional óptima permite ao professor ter capacidade de resposta, ser carinhoso e ser compassivo para fazer juízos com profissionalismo e fundamentar, nos conhecimentos, a sua resposta às crianças” (1988 *in* Spodek et al, 1988: 78).

Código de ética

Na literatura sobre as profissões encontra-se habitualmente a referência aos Códigos de Ética como factor de defesa do profissionalismo. Aqueles contribuem para a formação da identidade profissional e ao mesmo tempo salvaguardam e dignificam a profissão. As verdadeiras profissões orientam-se por códigos de ética que previnem os desvios dos seus membros de práticas consideradas impróprias (T. Estrela, 1986) e, por outro lado, protegem “o melhor interesse dos clientes e minimizam a cedência às tentações inerentes à prática da profissão” (Katz, 1988 *in* Spodek et al 1988:77).

Sendo, os Educadores de Infância, possuidores de um sentido ético da profissão seria fundamental, para a valorização do estatuto da actividade como profissão, que elaborassem um código de ética próprio.

Neste sentido, a maior organização profissional no campo da Educação de Infância - National Association for the Education of Young Children - propôs e colocou em discussão alguns princípios para a criação de um código de ética para os seus membros. Mas, segundo

Katz (1988 *in* Spodek et al, 1988) seria conveniente que cada país, de acordo com os seus valores e cultura, criasse as suas próprias normas de orientação. Este facto fomentaria o desenvolvimento e a afirmação de comportamentos de tipo profissional na Educação da Infância.

Padrões de prática profissional

As profissões regulam-se por “standards” ou padrões de qualidade da prática, que segundo Katz (1988, *in* Spodek et al, 1988), garantem que o exercício de uma actividade profissional se desenvolva dentro de certos níveis de desempenho.

Os padrões de qualidade e desempenho, da prática profissional, têm estado, de certo modo, assegurados quer pelos serviços de Inspeção e avaliação do Ministério da Educação, que constitui um mecanismo regulador da prática profissional quer, de uma forma mais indirecta, pelas credenciais das instituições de formação dos Cursos de Educação de Infância. Esta tem sido, em Portugal, a forma mais generalizada de creditar que a prática profissional se desenvolva dentro de certos padrões. Contudo, após o incremento e o período de expansão da Educação Pré-escolar, ocorrido nos últimos anos, parece emergir a necessidade de se definirem e estabelecerem padrões de qualidade para a prática profissional dos Educadores de Infância de uma forma mais explícita e institucionalizada. Tal como referem Spodek e Saracho (*in* Spodek et al 1998: 66)

“Talvez haja uma grande necessidade, hoje, de termos a área da educação de infância, em organização, a determinar o que constitui a competência dos seus profissionais.”

Os padrões de referência devem, por isso, ser estabelecidos e aceites pelos membros do grupo profissional e servem para orientar a sua acção e garantir a qualidade da prática, pois como refere Spodek (et al, 1988b *in* Spodek et al 1988:194):

“Estabelecer padrões profissionais é afirmar que existe um corpo de conhecimentos, competências e valores que terão de ser partilhados por todos os profissionais.”

Deste modo, como refere Oliveira - Formosinho, se esta profissão

“adoptar ‘standards’ comuns (neste sentido uniformes) para a prática, que se constituam num garante de qualidade. O profissionalismo é, então entendido como um instrumento ao serviço da educação das crianças, de todas as crianças...” (1995:27-28)

Neste sentido, os padrões devem fazer parte do corpo de conhecimentos dos profissionais e serão para pôr em prática de uma forma universal. Isto significa que o profissional tem de actuar com os seus clientes de igual modo, independentemente do seu nível social, raça, possibilidades económicas e outras características que possam ser discriminatórias dos mesmos.

O prestígio profissional da actividade passará, assim, pela qualidade de atendimento e serviço que os Educadores de Infância prestam às crianças.

CAPÍTULO IV

O Currículo e a Educação Pré-escolar

Falar do conceito de currículo em Educação Pré-escolar obriga-nos a efectuar um enquadramento prévio, desta noção e das questões com ela relacionadas, no contexto mais alargado da conceptualização curricular geral.

É pois, numa articulação de conhecimentos e realidades que iremos, neste ponto do trabalho, reflectir sobre a problemática do currículo para a Educação Pré-escolar relacionando este aspecto com as questões da teoria e do desenvolvimento curricular.

Acresce referir que não se trata de analisar ou de reflectir sobre o currículo para a Educação Pré-escolar ao nível da sala de Jardim de Infância mas antes, e principalmente, ao nível do seu desenvolvimento a partir do poder central pois é aí que começa toda a definição da realidade curricular e da problemática em causa nesta dissertação.

4.1. O conceito de currículo

Currículo é um conceito plural e portador de muitos significados. O seu carácter polissémico, impede-nos de encontrar um enunciado suficientemente abrangente que explique o conceito de uma forma definitiva.

A polissemia do conceito consubstancia-se na literatura da especialidade e na prática educativa em múltiplas definições que, explicitadas, valorizam uns aspectos em detrimento de outros. Por sua vez, é possível fazer corresponder essas definições a épocas, contextos, paradigmas e perspectivas de educação diferentes.

Através da apresentação de algumas definições de currículo iremos tentar seguidamente mostrar diferentes perspectivas curriculares e a sua diversidade conceptual.

Assim, na literatura é possível encontrar definições que relacionam o currículo com a concepção de “programa”, plano de estudos ou conjunto de conteúdos a ensinar, mais ligada à tradição Latino-Europeia (Pacheco, 1995^a), cujos exemplos de definição passamos a citar:

- o currículo é “um programa de conhecimentos verdadeiros, válidos e essenciais, que se transmite sistematicamente na escola, para desenvolver a mente e treinar a inteligência” (Beston, 1958 cit. Roman Perez, M. et al, 1990: 110);
- “o currículo é em essência um plano de aprendizagem” (Taba, 1974 cit. Roman Perez, M. et al, 1990: 110);
- “currículo é um conjunto estruturado de objectivos de aprendizagem que se aspira alcançar. O currículo prescreve (ou pelo menos antecipa) os resultados da instrução” (Johnson, 1967 cit. Roman Perez, M. et al, 1990: 110);

Na literatura é possível identificar currículo, também, com a noção de percurso, “caminho”, conjunto de experiências educativas, mais ligada à tradição anglo-saxónica (Pacheco, 1995^a), cujos exemplos, igualmente passamos a explicitar:

- “um currículo é uma tentativa para comunicar os princípios e as acções essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto a discussão crítica e possa ser transferido efectivamente para a prática” (Stenhouse, 1981 cit. Roman Perez et al, 1990: 110);
- “o currículo é o conjunto de pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções” (Zabalza, 1994: 12);
- “currículo [é entendido] como o conjunto de experiências que os alunos levam a cabo sob a orientação da escola” (Caswel y Campbell, 1935 cit. Roman Perez et al, 1990: 110)

Enquanto as primeiras definições se enquadram numa perspectiva que encerra uma visão estática e tecnicista do processo educativo apontando para a implementação de planos disciplinares ou programas de ensino, muito estruturados e organizados na base de objectivos, conteúdos e actividades que compõem as intenções previstas e que é preciso fazer cumprir (Pacheco, 1995^a); as segundas definições enquadram-se numa perspectiva que implica uma visão dinâmica e abrangente do processo educativo apontando para um

propósito flexível e que permanece aberto às condições de aplicação (Pacheco, 1995^a). Tratando-se dum propósito, este último caso, não constitui um plano totalmente previsto, é algo pouco estruturado e organizado em função:

“de questões previamente planificadas do contexto em que ocorre e dos saberes atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem” (Pacheco, 1995^a: 9).

As duas perspectivas curriculares anteriormente apresentadas revelam a ambivalência de significados que o termo currículo encerra. Mas, se a ambiguidade e a falta de consenso em torno deste conceito levanta algumas questões, estas constituem ao mesmo tempo a sua grande riqueza, pois evidenciam um campo de estudo abundante e diversificado.

Assim, também neste estudo, importa menos perceber o que é o currículo através de uma definição que poderia ser limitadora mas, antes, compreendê-lo na sua amplitude de conceito que se consubstancia numa interrelação com a prática (do Pré-escolar). Não adiantamos, por isso, nenhuma definição que poderia ser redutora pois pretendemos, neste trabalho, que currículo seja definido pela compreensão que os Educadores de Infância (entrevistados) possuem dessa noção.

É que, com Vilar (1994) e Pacheco (1995^a) também nós consideramos, nesta dissertação, que o currículo se define pela sua concretização numa prática (Vilar, 1994) pois depende dos contextos em que se situa e das pessoas que nele intervêm (Pacheco, 1995^a).

Mais ainda podemos referir. Currículo, depende da confluência de factores sociais, culturais, económicos, e político administrativos que o condicionam e o determinam.

Isto significa que não podemos entender, currículo sem o enquadrar no sistema social que o influencia. Atentemos, por isso, à figura que a seguir apresentamos e que ilustra a perspectiva sistémica de currículo que vínhamos descrevendo.



Fig. 2 - Sistema curricular (Gimeno, 1988: 26)

Neste contexto, acresce dizer que, para uns, o currículo resulta do consenso possível entre os diferentes subsistemas de influência de uma sociedade. Para outros, reflecte os interesses dos subsistemas dominantes ou dos grupos que detêm o poder numa sociedade (Gimeno, 1988).

Deste modo, e de acordo com Gimeno, toda a proposta curricular é:

“uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de um determinado contexto cultural, político, social e escolar e está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar” (1988: 18).

Neste contexto, poder-se-á afirmar que existe uma relação entre o currículo, a cultura e a sociedade. Sendo o currículo a expressão do projecto cultural de uma dada sociedade.

No que se refere à Educação Pré-escolar, o projecto cultural, de que vínhamos falando, encontra-se expresso, desde Agosto de 1997, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Anteriormente a esta data, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 expressava-o oficialmente através dos objectivos gerais para a Educação Pré-escolar. Estes

objectivos constituíam, simultaneamente, os referentes da actividade educativa e as intenções e as aspirações que a sociedade desejava ver satisfeitas neste nível educativo.

Deste modo, podemos afirmar que aqueles objectivos orientavam e davam sentido ao trabalho de intervenção educativa, do Educador de Infância, tivesse este definido uma proposta curricular concreta (formal) ou não (informal). Estes objectivos proporcionavam, assim, aos profissionais, uma grande autonomia e poder de decisão curricular, quer na sua construção quer na sua implementação.

A formulação dos objectivos gerais da Educação Pré-escolar implicou, obviamente factores sociais, políticos, económicos e culturais.

A prática educativa no Jardim de Infância resulta, nesta perspectiva, também dum equilíbrio de decisões entre aqueles que compõem a comunidade educativa: os educadores, os pais, as direcções das instituições, mas também das decisões do poder central.

4.2. Fontes e fundamentos do currículo

Na base das intenções educativas ou das propostas curriculares existem sempre princípios que as justificam, fundamentam e alicerçam. Daí que Vilar afirme:

“Afigura-se-me evidente que o fundamento último de um currículo é e será, sempre o Homem, ou melhor, a plenitude do seu desenvolvimento no seio de uma cultura que lhe é própria. Ora, o currículo ganha corpo no conjunto de actividades educativas que, sob a égide da instituição escolar, contribuem para o desenvolvimento da pessoa humana. Daí a importância de localizar as “origens” a partir das quais obtemos os “dados” necessários para tornar públicos os fundamentos do conjunto das actividades educativas que os alunos vivenciam sob a alçada da instituição escolar” (1994: 30).

Na citação anterior, o autor dá conta dessa realidade e aponta ainda para o desenvolvimento de uma atitude educativa que passa pela “localização consciente” desses fundamentos, pois como diria D’Hainaut (1980) uma política educativa “não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais longo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências” (cit. Pacheco 1995a: 39) de natureza sócio-cultural, psicopedagógica epistemológica e que podemos analisar, em esquema, na figura que a seguir apresentamos:

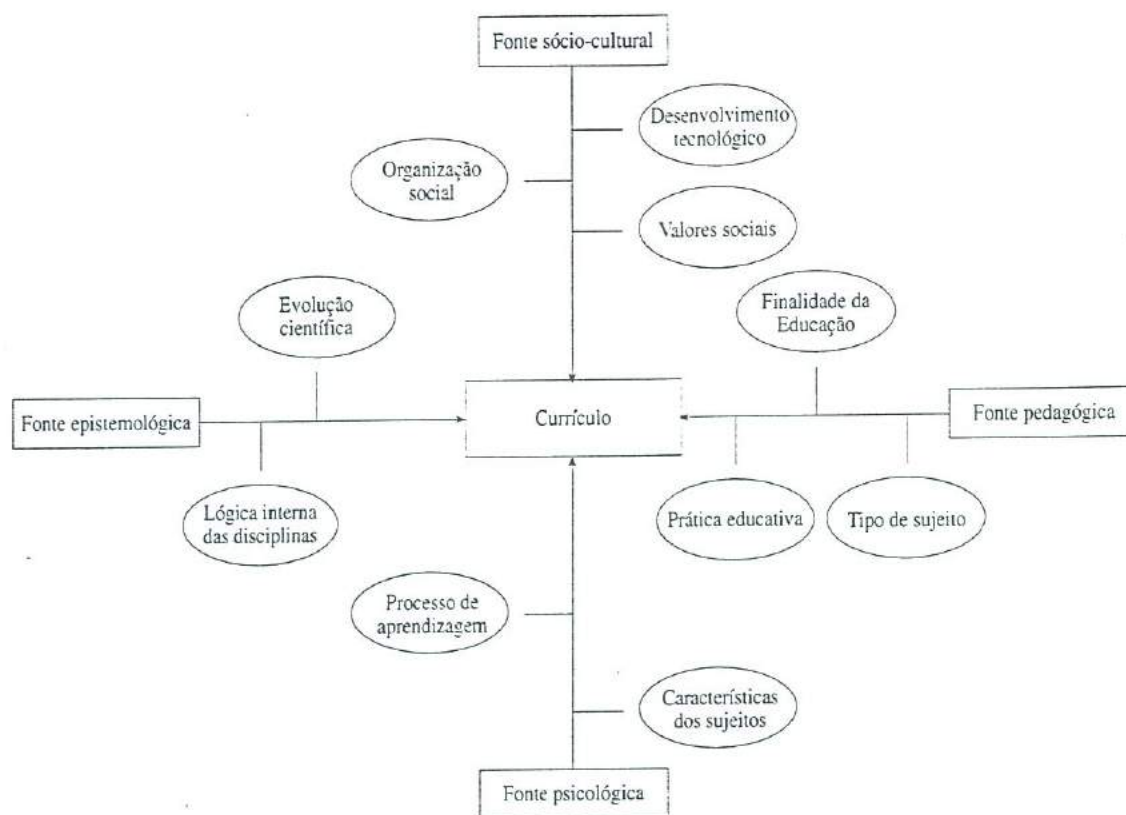


Fig. 3 - Fontes do currículo (in MEC, 1989:24)

Os autores Pacheco (1995a) e Ribeiro (1995) abordam as fontes do currículo sob outro tipo de organização. Percorrendo as perspectivas dos dois autores encontramos propostas idênticas no que se refere às fontes que fornecem informação específica para os fundamentos curriculares. Assim, ambos os autores apontam como fundamental:

- a análise da sociedade
- a análise do aluno / sujeito
- a análise da cultura / universo do conhecimento
- a análise da ideologia para Pacheco (1995a) e a análise da pluralidade de orientações curriculares para Ribeiro (1995).

4.2.1. A análise da sociedade (pressupostos sociológicos)

A análise da sociedade como fonte do currículo, permite revelar o que uma sociedade pede, em termos sócio-culturais, à escola e perceber aquilo que ela deseja em termos

de transmissão de conhecimentos, valores e atitudes. Em suma o que ela deseja transmitir às gerações mais jovens.

Assim, a sociedade exerce influência na escola e por sua vez no currículo, determinando valores, procedimentos e conteúdos a transmitir. Como corolário, podemos afirmar que o currículo é a expressão dos ideais sociais num determinado momento histórico.

4.2.2. A análise da cultura (universo do conhecimento)

Entendida como fonte curricular, a cultura, fornece informações acerca dos conhecimentos e dos conteúdos que deverão ser ou não ensinados na Escola.

Neste contexto, valorizam-se uns em detrimento de outros e seleccionam-se uns eliminando outros (Ribeiro 1995). Os currículos exprimem, assim, o universo de conhecimentos que se pretende que a escola transmita às novas gerações.

Na Linha da Filosofia da Educação, a transmissão de conhecimentos pode, segundo a sistematização de Brameld (cit. Machado et al 1991: 143) servir fins de continuidade e imutabilidade cultural (Essencialismo e Perenealismo) ou de inovação e reconstrução sócio-cultural (Progressismo e Reconstrucionismo).

Enquanto que as primeiras concepções consideram a Escola como um instrumento de preservação dos valores da herança cultural e social; as segundas entendem-na como um instrumento de desenvolvimento e mudança sócio-cultural.

A questão que se coloca neste momento do trabalho é, como refere Torres,

“como seleccionar e organizar a cultura e a ciência da humanidade para que possa ser assimilada e [...] se construam destrezas, habilidades, procedimentos, atitudes e valores que ajudem, alunas e alunos, a integrar-se na sociedade como membros de pleno direito?” (1994: 97)

O autor Lawton (1983 cit. Torres, 1994), sugere que se proceda à análise das formas de cultura de uma sociedade, como meio de selecção dos conteúdos que se devem trabalhar no ensino. Este trabalho de análise cultural permite perceber quais são “os ‘invariantes culturais’, ou seja aquelas características que os seres humanos parecem ter em comum independentemente da sociedade em que se viva” (Torres, 1994: 100). Estas são, segundo

o mesmo autor, os denominados universais humanos. Deste modo, de acordo com Lawton (1983, cit. Torres, 1994), haveria uma uniformidade nalgumas estruturas dos sistemas culturais. O que se revela em diferenças seriam as denominadas “variáveis culturais” que marcariam a idiosincrasia de cada sociedade”. A este nível a sociedade é composta por uma grande heterogeneidade e diversidade cultural que espelha perspectivas, valores, experiências e interesses dos diversos grupos sociais. Assim, o problema que se coloca consiste em, mesmo que existam estruturas comuns ou universais nas sociedades, na altura de pensar num projecto curricular, ter de se considerar que não existe uniformidade ao nível dos sistemas culturais particulares, próprios de cada país, região, ou escola e por isso como refere Torres:

“a verdadeira essência da questão consiste em saber como levar a cabo essa escolha e essa selecção cultural respeitando a diversidade inerente a cada um desses sistemas” (1994: 101).

Dando conta desta realidade, o autor Banks (1993), agrupa o conhecimento em cinco categorias:

- “1 - Conhecimento pessoal/cultural. É constituído pelos factos, conceitos, explicações e interpretações que o aluno elabora a partir de experiências pessoais nos seus lares, famílias e práticas culturais comunitárias a que tem acesso (...)
- 2 - Conhecimento popular. Este tipo de conhecimento resulta das acções, interpretações e crenças que são promovidas... [pelos]... meios de comunicação de massas (...)
- 3 - Conhecimento académico dominante. Constitui-se a partir dos conceitos, paradigmas, teorias e explicações que constituem o corpo de conhecimento das ciências sociais e da conduta (...)
- 4 - Conhecimento académico transformador. Este conhecimento resulta de conceitos paradigmas, temas e explicações que influem e procuram transformar o conhecimento académico dominante ou principal e contribui para mudar e rever os cânones estabelecidos, paradigmas, teorias, explicações e metodologias de investigação (...)
- 5 - Conhecimento escolar. Resulta dos factos, conceitos e generalizações apresentadas nos livros de texto, guias para o professor e, em geral, em todos os recursos didácticos elaborados para serem utilizados nas instituições escolares.” (cit. Torres, 1994: 102)

No momento da planificação curricular dever-se-á, segundo Banks (1993, cit. Torres, 1994), ter em conta estes diferentes tipos de conhecimentos, a forma como eles se interrelacionam e o espaço ou importância que se dá a cada um.

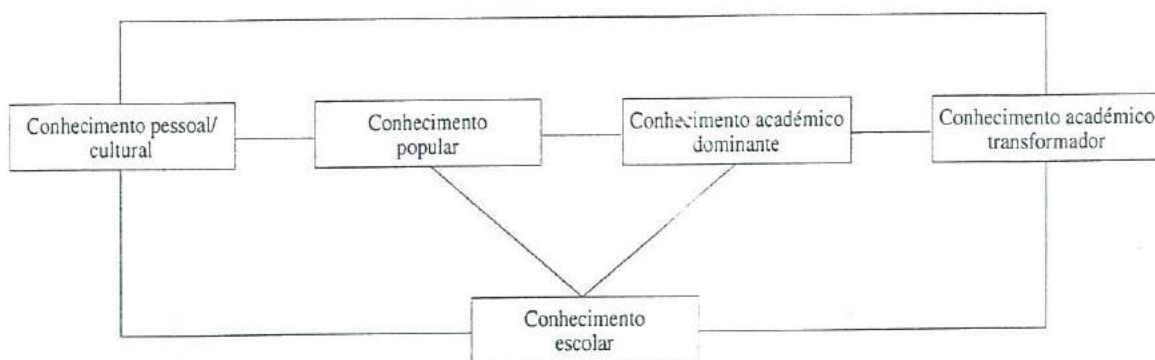


Fig. 4 - Interrelação dos diferentes tipos de conhecimentos
(Bancks, 1993 In Torres, 1994: 103)

Da extensão e grau de conexão que for dado a cada um destes factores, resultam projectos curriculares que respeitam mais ou menos as diferenças culturais e que apelam mais ou menos para a produção ou para a transformação cultural.

4.2.3. A análise do aluno/sujeito (pressupostos psicopedagógicos)

A análise dos pressupostos psicopedagógicos é uma fonte importante de informação uma vez que o currículo se destina a:

“um grupo de alunos num dado tempo da sua escolarização, com determinadas características, necessidades e níveis de desenvolvimento humano; acresce, também que, sendo o currículo um plano de aprendizagem, se torna necessário examinar as condições, processos e limites da aprendizagem proposta a esses educandos” (Ribeiro, 1995: 53).

Assim, perceber os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, torna-se essencial para que as propostas e decisões curriculares sejam adequadas.

Neste contexto, a Psicologia do Desenvolvimento e da Educação são, tradicionalmente, fontes inesgotáveis em fundamentos no que diz respeito ao conhecimento das regularidades do desenvolvimento e das leis da aprendizagem dos alunos.

4.2.4. A análise da ideologia

Nas palavras de Pacheco, o currículo tem sempre presente pressupostos ideológicos. Este, sendo proposto por um grupo de pessoas é, obviamente, determinado por ideias, valores, atitudes e crenças.

“Enquanto projecto cultural, social e político, o currículo só pode ser construído na base de ideologias ou de sistemas de ideias, valores, atitudes, crenças partilhadas por um grupo de pessoas com um peso significativo na sua elaboração” (Pacheco, 1995^a: 46).

Assim, podemos afirmar que o currículo não é neutro em termos ideológicos. Ele revela interesses políticos e sociais pois o que é ensinado na Escola obedece a um determinado controlo por parte dos responsáveis do Estado.

Os conteúdos curriculares e os conhecimentos que são transmitidos na Escola são determinados por grupos específicos da sociedade que seleccionam uns e eliminam outros, de acordo com os seus interesses.

Por outro lado, os Professores/Educadores não agem só numa dimensão meramente educativa. A sua acção, a sua prática também é ideológica. Quando um professor “filtra”, seleccionando este ou aquele conteúdo ou ensina duma certa maneira revela as suas opções em termos de valores, atitudes, ideologias.

De resto, as palavras de Eisner (1992) traduzem claramente o que até aqui foi referido. É que, para esse autor (1992 cit. Pacheco 1995^a: 46) “o currículo torna-se num instrumento ideológico com diferentes orientações” através do qual a sociedade selecciona e transmite o conhecimento que considera válido.

4.3. As diferentes conceptualizações de currículo

As teorias sobre o currículo tem a função de ordenar em modelos os problemas e os fenómenos curriculares. Os modelos tomam, assim, a forma de representação do real numa tentativa de organizar, descrever e explicar os problemas das relações entre a teoria e a prática. Nas palavras de Gimeno (1988: 44):

“as teorias curriculares convertem-se em diferentes abordagens das concepções sobre a realidade que abarcam e passam a ser formas, ainda que indirectas, de abordar os problemas práticos da educação.”

Por seu turno, o autor Pacheco (1995^a: 21) considera que “as teorias são, assim classificações ou sínteses das várias concepções de currículo com o intuito de facilitar a compreensão da complexidade curricular”.

Neste quadro, Kemmis (1988, cit.1995^a) refere-se ao currículo através da configuração de três modelos: a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica. Enquanto que, Gimeno (1988) organiza o campo curricular em quatro conceptualizações sobre o currículo: o currículo como súmula das exigências académicas; como base de experiências; como legado tecnológico e eficiente; e como configuração da prática e que passamos a desenvolver.

4.3.1. O currículo como súmula das exigências académicas

Perspectiva-se o currículo como: “um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado” (Pacheco, 1995^a: 23).

Esta concepção, assenta numa organização curricular por disciplinas (científicas básicas) reunidas num plano de estudos fortemente estruturado. Salienta-se a importância dos conteúdos e da transmissão vertical dos conhecimentos servindo, deste modo, uma mentalidade academicista de currículo. Assim, os saberes de elite (os considerados cultos e elaborados) são distribuídos por diferentes disciplinas que se pretendem venham a desenvolver aprendizagens consideradas fundamentais (back to the basic) numa sociedade que se procura preparada e informada.

4.3.2. O currículo como base de experiência

Esta concepção, tendo raízes nos Movimentos da Escola Nova, Progressista do início do Séc. XX, caracteriza-se por enfatizar menos os conteúdos e valorizar mais os interesses dos alunos e as suas experiências de aprendizagem.

Assim, se pode dizer que “o currículo é um meio de promoção da auto-realização dos alunos, pois os conteúdos são apenas forma de pensar e organizar a aprendizagem” (Pacheco, 1995a: 24).

O currículo como base de experiências, tem estado muito ligado também à Educação Pré-escolar, porque coloca em segundo plano o academicismo escolar e enfatiza os interesses das crianças e a riqueza das experiências que lhes são proporcionadas. Nas palavras de Dewey (1967^a, 1967b) “o importante do currículo é a experiência, a recreação da

cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas” (cit. Gimeno, 1988: 48).

Aqui, valorizam-se as actividades gratificantes que proporcionam uma dinâmica de auto-desenvolvimento e neste sentido, chama-se a atenção para os aspectos metodológicos do ensino, pois deles vão depender o sucesso das experiências e consequentemente das aprendizagens que o aluno realiza.

Nesta lógica, a organização curricular não assenta em disciplinas mas antes num “conjunto de cursos e experiências planificadas” (Gimeno 1988: 49).

Esta é uma concepção humanista de currículo e que aparece como reacção à concepção anteriormente descrita. Nesta perspectiva, a escola é entendida como: “uma agência socializadora e educadora total, cujas finalidades vão mais além da introdução dos alunos nos saberes académicos para abarcar um projecto global de educação” (Gimeno, 1988: 49).

4.3.3. O currículo como tecnologia e eficiência

No quadro desta teoria, entende-se a educação como “a etapa preparatória dos cidadãos para a vida adulta, respondendo às necessidades do sistema produtivo” (Gimeno 1988: 52).

Esta perspectiva funcionalista de escola, que prepara indivíduos para a vida activa dando resposta ao sistema produtivo, faz emergir a preocupação com a eficiência e com a rentabilidade do ensino que, obviamente, se irá traduzir num determinado tipo de organização curricular.

Neste sentido, o currículo é entendido como “um plano de acção pedagógica” (D’Hainaut, 1980 cit. Pacheco, 1995^a: 25) que antecipa finalidades ou resultados pretendidos.

Por seu turno, o currículo é a expressão daquilo que se deve ensinar na escola com o sentido de “qualificar a população para introduzi-la nos diferentes níveis e modalidades da vida produtiva” (Gimeno, 1988: 53).

A consecução destas intenções conduzem a escola a importar os modelos de gestão científica do mundo do trabalho: Taylorismo. Este modelo, ao nível do sistema produtivo,

traduz-se num tipo de organização hierárquica, em que um especialista que reúne todo o conhecimento sobre um determinado trabalho “pensa, planifica e decide” (Gimeno, 1988: 54). O operário por seu turno, só tem que executar tecnicamente a tarefa de acordo com “as normas de qualidade também estabelecidas externamente e previamente a essa operação” (Gimeno, 1988: 54).

No sistema escolar, a gestão científica traduz-se em currículos “normalizados” e definidos administrativamente. A preocupação central é que se atinjam os objectivos que foram previamente definidos ao momento de acção. Neste quadro, enfatiza-se também o papel da avaliação como controle e garante de consecução dos objectivos.

Deste modo, não se pede ao professor iniciativa, autonomia e espírito crítico pede-se somente que ele seja um executor obediente das tarefas prescritas centralmente.

As concepções curriculares deste tipo servem uma mentalidade técnica e burocrática de currículo. Isto é, o currículo é centralmente definido e prescrito, e assim deve ser implementado ou “aplicado”, para poder responder aos princípios de eficácia e eficiência de uma sociedade inquieta com os rendimentos educativos e com a vida produtiva.

4.3.4. O currículo como configuração da prática

Nesta teoria, perspectiva-se o currículo não como um produto mas como algo que está em construção. A construção curricular não pode depender só de pressupostos teóricos mas é realizada pelo diálogo entre a teoria e a prática. É, neste sentido que Reid (1980) refere que “a teoria do currículo, tem que contribuir para a melhoria dos sistemas de educação, manifestando um compromisso com a realidade” (cit. Gimeno 1988: 57).

Assim, o currículo tem de ser contextualizado, pois resulta de uma reflexão sobre os fenómenos e os problemas de uma determinada realidade e das soluções encontradas pelos diferentes actores que participam nas práticas curriculares (professores, alunos, escola).

Neste cenário, currículo é uma “prática constante, em deliberação e em negociação” (Pacheco, 1995^a: 28). Não é aceite como algo pré-determinado mas como uma proposta a ser experimentada e que se constrói na dialéctica entre a teoria e a prática e entre o reflectir e o actuar (praxis).

Nesta perspectiva encaram-se os professores e os alunos como sujeitos autónomos, críticos e com capacidade de decisão sobre “os propósitos, o conteúdo e a conduta do currículo” (Grundy 1987 cit. Pacheco, 1995^a: 28).

Emerge, nesta teoria, o pensamento crítico e a actividade autónoma e negocial que conduz à emancipação dos sujeitos que participam nas práticas curriculares e educativas.

4.4. Contextos de decisão curricular

O currículo é uma construção, realizada em diferentes contextos de decisão (macro meso e microcurricular). O autor Pacheco define três contextos de decisão curricular:

- “a) o político/administrativo - no âmbito da administração central
- b) o de gestão - no âmbito da escola e da administração regional
- c) e o de realização - no âmbito da sala de aula” (1995^a: 56)

A concretização curricular traduz-se neste contínuo de decisões que vão sendo tomadas desde o nível macro ao nível micro e que dão um determinado sentido e alcance à intervenção educativa. Neste sentido, pode-se também afirmar que a concretização curricular é grandemente condicionada pelas decisões de política educativa tomadas ao nível da administração central, pelas disposições ao nível da gestão da escola e pelas realizações que intervêm na elaboração do currículo, também, ao nível da sala de aula.

Neste cenário, acresce, então, salientar que as concretizações curriculares são sempre marcadas pelas decisões políticas, se entendermos as primeiras como:

“um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de seleccionar, ordenar e modificar o currículo dentro do sistema educativo, clarificando o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele” (Gimeno, 1988:129)

Explicitaremos um pouco mais estas questões no ponto seguinte que trata das fases de desenvolvimento curricular.

4.4.1. Fases de desenvolvimento curricular

No sistema de ensino, o desenvolvimento do currículo inicia-se geralmente pela fase do currículo prescrito (Gimeno, 1988) ou currículo oficial (Goodlad, 1979 cit. Pacheco 1995^a: 56). Esta é a proposta curricular que emana da administração central para ser adoptada pelo restante sistema escolar.

A segunda fase, corresponde ao currículo apresentado (Gimeno 1988 cit. Pacheco, 1995^a: 57) aos docentes, através de instrumentos educativos como os livros e os manuais escolares e corresponde também ao currículo moldado (Gimeno, 1988) ou percebido (Goodlab 1979 cit. Pacheco 1995^a: 57) constituídos por uma programação efectuada pela equipa de professores de uma escola e pelas planificações individuais dos docentes para a sua disciplina, segundo o que esses mesmos professores perceberam da proposta formal de currículo emanada pelo poder central.

A terceira fase, caracteriza-se pelo currículo real (Kelly 1980 cit. Pacheco 1995^a: 57), ou currículo em acção (Gimeno, 1988) ou ainda currículo operacional (Goodlad 1979 cit. Pacheco 1995^a: 57). Trata-se do currículo que é desenvolvido no dia a dia a nível da sala de aula.

Por seu turno, o currículo posto em prática, tomando os contornos das situações e das vivências que alunos e professores criam, recebe o nome segundo Gimeno (1988) de currículo realizado e segundo Goodlad (1979 cit. Pacheco 1995^a: 57) de currículo experiencial.

Acresce referir que o currículo realizado nas escolas raramente corresponde ao currículo determinado oficialmente. Estamos, neste caso, perante o que se costuma denominar de currículo oculto (Torres, 1995 cit. Pacheco, 1995^a: 57) e que se caracteriza por abranger: “os processos e os efeitos que não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte da experiência escolar” (Pacheco 1995^a: 57).

Numa última fase, teremos o denominado o currículo avaliado (Gimeno, 1988) que define a avaliação dos alunos e dos professores, dos programas, e da escola.

4.5. Organização e desenvolvimento do currículo

A organização e o desenvolvimento do currículo, situa-se na interdependência de diferentes realidades e práticas que o influenciam e condicionam: a política, a sociedade, a cultura, a escola, os professores, os pais. Deste modo, as propostas curriculares exprimem uma visão sobre o saber e sobre o processo educativo que não são assépticas relativamente às diferentes realidades, anteriormente referidas.

Apoiados, então, em diferentes possibilidades de conceber o saber e organizar o currículo é possível encontrar:

- Uma concepção tradicional, em que se privilegia a transmissão do saber que é socialmente legitimado como fonte de poder ou de submissão ao meio (currículo académico).
- Uma concepção tecnicista, em que se privilegia a transmissão do saber como forma de integração no sistema social e produtivo (currículo tecnológico).
- Uma concepção humanista, activista, em que se privilegia os interesses e as necessidades dos alunos, aos quais o saber deve dar resposta. Apela-se a que os sujeitos aprendentes construam o seu saber como forma de realização pessoal e social.
- Uma concepção sócio-crítica, em que se privilegiam os problemas sociais como campo gerador de discussão crítica, de propostas e de construção de conhecimento. Neste contexto, o saber é considerado como algo que não pode ser imposto. O conhecimento é (resulta) acção e da construção social que leva à emancipação dos sujeitos na sociedade.

Às concepções anteriormente descritas podem-se ligar diferentes formas de estruturar o conhecimento. O autor Bernstein (1986) faz a seguinte classificação:

- Currículos justapostos ou de colecção. O conhecimento é compartimentado por diferentes disciplinas com uma classificação e enquadramento fortes (conteúdos nitidamente fragmentados com fronteiras rígidas, não deixando poder ao aluno para decidir o que aprende e como aprende, nem ao professor pois não pode passar os limites da sua disciplina).

- Currículos integrados. O conhecimento está organizado em áreas de saber com classificação e enquadramento fracos (conteúdos que se interrelacionam, enfatiza-se mais a produção de conhecimento do que a transmissão e reúne os professores e os alunos em torno de ideias comuns esbatendo-se, assim, as fronteiras entre os saberes).

Relativamente à gestão curricular ela pode ir progredindo do modelo centralizado para o descentralizado. Podemos afirmar que actualmente, as escolas, em relação ao poder central, tem caminhado do primeiro modelo para o segundo, pois progressivamente tem adquirido mais independência e os professores mais autonomia para decidir, implementar e avaliar o currículo. Isto é:

“o protagonismo pode oscilar entre dois extremos: a elaboração do currículo é tarefa exclusiva dos órgãos detentores do ‘poder político’ ou então, a elaboração do currículo é tarefa exclusiva dos professores” (Vilar, 1994: 41).

O primeiro caso, refere-se a um currículo fechado que segundo o autor Vilar (1994: 40) pressupõe: “uma proposta tendente a tipificar as intervenções educativas, independentemente da realidade contextual de intervenção”.

Enquanto que o segundo caso descrito coloca-nos perante um currículo aberto que segundo o mesmo autor:

“possibilita a adaptação da proposta geral a diferentes contextos, realidades e necessidades, facilitando uma maior implicação do professor na programação, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem” (1994: 40).

Quanto à organização interna do currículo, podemos segundo Vilar (1994) optar por uma concepção analítica ou uma concepção globalizadora. Isto é, ou “privilegiamos um currículo por disciplinas e/ou por áreas disciplinares ou, pelo contrário, um currículo em que o conteúdo é organizado em função de totalidades significativas para os alunos” (Vilar, 1994: 40).

O sistema de ensino português tem-se caracterizado por desenvolver currículos na linha das concepções tradicionais e tecnológicas, dando lugar a currículos do tipo de colecção, fechados, definidos centralmente e implementados sob uma concepção analítica. Contudo, podemos afirmar que eles tem evoluído pois cada vez mais é reclamada a autonomia, a participação e a intervenção das escolas e dos professores na decisão curricular. Desta atitude, resultam currículos mais contextualizados, mais adaptados às necessidades do meio e conseqüentemente uma actuação docente mais adequada.

Ao nível do Pré-escolar este problema não se tem colocado. A falta de uma definição curricular centralizada, tem possibilitado uma prática curricular na linha dos currículos abertos, integrados, desenvolvidos numa concepção globalizadora e em que o Educador de Infância tem total liberdade para definir e adaptar ao contexto, onde trabalha, uma proposta de intervenção educativa, tenha ela assumido, ou não, contornos curriculares formais.

4.6. Modelos de organização curricular

As componentes curriculares - conteúdos, experiências de aprendizagem, objectivos, estratégias, recursos e avaliação - podem ser organizadas ou estruturadas de diversas formas. Esses formatos dão origem a modelos curriculares diferentes.

Assim, um modelo de organização curricular é, segundo Taba (1962):

“um modo de identificar os elementos curriculares básicos e de estabelecer as relações que entre eles se afirmam, indicando os princípios e formas que estruturam tais elementos num todo curricular e postulando condições de realização prática” (cit. Ribeiro, 1995: 79).

Como tal, ao escolhermos um modelo curricular estamos a optar consciente e deliberadamente por uma determinada concepção de currículo e por uma dada forma de encarar o ensino - aprendizagem.

Assinale-se, no entanto, a diversidade de modelos de organização curricular, que é possível encontrar na literatura, e pelos quais se pode optar. Aqui, analisaremos em

seguida os quatro modelos que são habitualmente considerados como os mais correntes, segundo o autor Ribeiro (1995).

4.6.1. Modelo baseado em Disciplinas

Os conteúdos curriculares estão organizados, compartimentados e circunscritos em diferentes disciplinas.

O processo de ensino-aprendizagem determina, em cada disciplina, como se organizam e sequenciam esses conteúdos e que método e estratégias se devem usar para que a sua transmissão seja efectiva.

Dos conteúdos curriculares decorre a explicitação dos objectivos de ensino aos quais se dá grande importância.

A avaliação é feita em função dos objectivos privilegiando-se, por isso, o produto.

4.6.2. Modelo baseado em Núcleos de Problemas/Temas Transdisciplinares

Este modelo tem por base o tratamento de temas ou problemas que tem origem em preocupações sociais ou pessoais.

Tal perspectiva requer uma integração das várias áreas do saber de forma a possibilitar uma visão global do problema. Recorre-se sobretudo à proposta ou à negociação de temas com os alunos para posteriormente serem trabalhados em grupo ou individualmente pelos mesmos.

Em suma, neste modelo os conhecimentos estão estruturados em núcleos temáticos de interesse social numa lógica de organização transdisciplinar.

4.6.3. Modelo baseado em Situações e Funções sociais

Este modelo caracteriza-se por privilegiar os conhecimentos, as actividades e as aptidões que tenham utilidade social. Assim, é dos problemas sociais que decorrem as experiências curriculares que a escola proporciona.

As disciplinas e os seus conteúdos servem o tema em estudo. Isto é, os conteúdos a serem trabalhados são seleccionados em função do conhecimento e da clarificação do

problema, em estudo. Deste modo, os conteúdos disciplinares, tem um papel instrumental ou funcional relativamente aos temas que se seleccionam.

É um modelo curricular que se estrutura na base das experiências e das actividades ligadas às “funções sociais ou quadros de vida permanentes” (Ribeiro, 1995: 87) dos alunos.

Os objectivos, são perspectivados como meios. como um percurso do indivíduo e não tanto como um fim, um resultado a atingir.

As estratégias e os materiais são variados e facilitam a pesquisa e a aquisição do conhecimento do tema.

O professor é um facultador de experiências e o aluno um elemento activo na resolução e estudo dos problemas.

O meio e a comunidade são entendidos, neste modelo, como um recurso da escola e do desenvolvimento curricular.

4.6.4. Modelo centrado no Educando

Este modelo também pode ser denominado de modelo baseado em actividades ou nas experiências das crianças.

Enfatizam-se sobretudo os interesses e as necessidades dos alunos. Parte-se do princípio de que o indivíduo aprende interagindo com os outros e com o meio.

Deste modo, o currículo organiza-se por actividades que promovem a socialização da criança com os outros e por experiências que levam a criança a construir o seu próprio conhecimento. É, a este propósito que Ribeiro refere que: “só se aprende efectivamente o que se experiencia, o que se constrói activamente, o que se realiza, na sequência de necessidades e interesses próprios”. (1995: 88).

Nesta perspectiva, construtivista do conhecimento, os conteúdos disciplinares são entendidos como meios pelos quais a criança realiza as suas experiências.

Este modelo estrutura-se segundo actividades, experiências, centros de interesse. É necessariamente um modelo de organização curricular que não se identifica com estruturas rígidas e esquemas preestabelecidos ao momento da acção. Caracteriza-se por uma grande flexibilidade programática. Tal, não significa que se conduz uma intervenção educativa, ao

sabor do imprevisto e da espontaneidade da criança e do professor. Antes pelo contrário, devem-se prever actividades e experiências que encorajam o envolvimento da criança e enriquecem as suas aprendizagens.

Neste modelo também se valoriza a individualidade de cada criança e o seu ritmo próprio, daí que, os objectivos sejam encarados como processo e não como produto. Isto é, a preocupação situa-se mais na qualidade do envolvimento da criança nas experiências e não tanto nos resultados das mesmas.

Deste modo, enfatizam-se também os processos informais de avaliação em que o aluno tem espaço para neles participar.

Por seu turno, os conteúdos “são seleccionados com base nas actividades, projectos e interesses em jogo” (Ribeiro, 1995: 89) dentro dos princípios da aprendizagem significativa e da integração dos saberes.

As estratégias e as actividades de aprendizagem devem ser variadas e motivadoras levando a criança à acção e à concretização dos seus interesses e projectos.

Neste modelo, salienta-se o trabalho de projecto e uma organização curricular que dá lugar ao trabalho de grupo e à flexibilidade no que diz respeito à organização do tempo e dos espaços-aula porque tem que estar de acordo com o tipo de actividades e experiências que estão a ser vividas.

O professor é encarado como um facilitador das actividades dos alunos. Por seu turno, os alunos são sujeitos activos do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Este é um modelo que se adequa, bastante bem, aos programas de Educação Pré-escolar, e que tem vindo a ser adoptado com grande sucesso sobretudo porque respeita os interesses e as necessidades das crianças; porque segue os princípios da aprendizagem significativa e da globalização do saber; e finalmente porque assenta na autonomia, na construção do saber e na motivação intrínseca, como factores de desenvolvimento da criança, aspectos que são essenciais neste nível etário e educativo.

4.7. Os modelos pedagógicos e o currículo na Educação Pré-escolar

Dadas as características particulares da Educação Pré-escolar é possível encontrar modelos curriculares específicos, deste sector educativo.

Assim, o autor Weikart (1972 cit. Reis, 1987: 165) classifica os currículos, em Educação Pré-escolar, segundo o seu grau de estruturação do seguinte modo:



Fig. 5 - Modelos de currículo

O currículo programado é fortemente estruturado. Os objectivos, os processos de ensino e as actividades realizadas tem em vista a preparação da criança para as exigências que terão de enfrentar na escola.

Assim, o currículo é centrado na iniciativa do Educador de Infância que prepara as “lições” decidindo o que as crianças devem aprender e como. O Educador de Infância fica à espera da resposta das crianças relativamente à aprendizagem que lhe foi proposta. Deste modo, a aprendizagem verifica-se através dos comportamentos, e competências adquiridas e dos objectivos atingidos. Este modelo baseia-se, essencialmente, nas Teorias de Aprendizagem por Reforço.

O programa Bereiter-Engelman pode ser incluído neste modelo curricular.

O Currículo estruturado mas aberto é caracterizado por valorizar a dimensão do desenvolvimento cognitivo. Tem a preocupação de preparar a criança de modo a conseguir sucesso no futuro escolar. Assim, valoriza a dimensão da criança que pensa, que descobre, que estabelece relações, que dá soluções para os problemas e que verbaliza a compreensão das situações. Apesar, da criança ter um papel activo na sua aprendizagem, o Educador

de Infância, neste tipo de currículo, possui um plano estruturado que lhe permite “organizar o ambiente físico, as experiências e fornecer as sequências de materiais” (Reis, 1987: 166). Deste modo, o currículo é estruturado mas aberto na fase de implementação porque o Educador de Infância no momento de o operacionalizar “terá de estar atento para pôr o plano de actividades de acordo com as necessidades da criança” (Reis, 1987: 166).

Neste modelo curricular é valorizada tanto a iniciativa do educador como da criança.

Baseado na Teoria cognitiva de Piaget é exemplo deste tipo de currículo o Modelo High-Scope (Bairrão, 1992^a).

O Currículo centrado na criança é caracterizado por perspectivar o desenvolvimento da criança de uma forma integral. Ao valorizar os aspectos sócio-afectivos proporciona à criança a livre escolha de actividades, realça o jogo livre e os estímulos do meio ambiente.

Dá que, a acção do Educador de Infância se baseie nos interesses e necessidades das crianças centrado nestes as actividades que desenvolve. Deste modo, as actividades tem um carácter espontaneista e o Educador de Infância responde “às iniciativas da criança, de maneira compreensiva e para lhe servir de apoio” (Reis, 1987: 166).

A acção do adulto não segue nenhum plano curricular pois, teoricamente, baseia-se “numa crença implícita no desenvolvimento espontâneo e harmonioso das necessidades das crianças” (Reis, 1987: 166).

Sendo um currículo que encoraja as crianças a seguirem os seus próprios interesses e iniciativas corresponde, numa versão integral, à chamada Pedagogia de Situação (que se baseia nas Teorias da não-directividade, em Correntes da Filosofia existencialista e na Teoria psicanalítica).

Numa versão mais “soft” (centrada na criança mas também no educador) pode-se considerar que a chamada Pedagogia de Projecto também se enquadra, de certa forma, neste modelo curricular.

É que, neste modelo pedagógico a criança, os seus interesses e necessidades são o centro e a preocupação do Educador de Infância, pois este na tentativa de lhes dar resposta cria um ambiente rico e diversificado, dá iniciativa à criança, mas também, toma iniciativa e propõe actividades. Aqui, o Educador é um dos elementos do grupo, e como tal, pode

fazer propostas e introduzir informações que vão enriquecer e ajudar à concretização da acção.

Neste modelo, o Educador de Infância é um facilitador mas também é um gestor de aprendizagens. Deste modo, apesar de se basear nas necessidades e interesses das crianças, o Educador de Infância, tem intenções de aprendizagem e desenvolvimento, que, nalguns casos, se pode concretizar um plano prévio (escrito ou mental), aberto e flexível e que orienta a sua intervenção a longo, a médio ou a curto prazo.

Este modelo de Educação de Infância tem raízes na concepção de Projecto idealizado e desenvolvido por Dewey e Kilpatrick e em teorias pedagógicas que tem raízes na Escola Nova.

Finalmente, o Currículo de Custódia, com meras funções de guarda e disciplina das crianças caracteriza-se sobretudo por uma preocupação com a saúde física das mesmas e com aquisição de alguns hábitos sociais. Este programa encontra-se, segundo Reis (1987), hoje, totalmente ultrapassado.

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

5.1. Opções metodológicas

Em investigação educacional são diversas as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas.

Porém, enquanto a investigação quantitativa se orienta para a produção de proposições generalizáveis e com validade universal decorrentes de um processo experimental, hipotético-dedutivo e estatisticamente comprovado, a investigação qualitativa orienta-se por uma perspectiva hermenêutica e interpretativa dos fenómenos educativos procurando, desse modo, compreender o fenómeno educativo a partir da indução dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade.

Assim, e dado que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar (Pacheco, 1995b) consideramos pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa ou interpretativa pois pensamos que seria a mais adequada para perceber a problemática desta investigação - compreender se um currículo oficial do Ministério da Educação para a Educação Pré-escolar pode contribuir para o fortalecimento da identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância - a partir das representações e das percepções interiores dos sujeitos.

É que, tal como refere Lefévre (1990 cit. Pacheco, 1995b:16) pretendemos efectuar uma investigação “das ideias, da descoberta dos significativos inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é base de toda a indagação”.

Ainda, nesta dissertação, optamos por seguir uma posição epistemológica de cariz qualitativo porque como não existe nenhuma investigação empírica, pelo menos do nosso conhecimento, sobre a problemática em causa, quisemos efectuar o seu estudo de uma forma heurística e exploratória. Esta dimensão de pesquisa enquadra-se, naturalmente, numa abordagem de carácter qualitativo.

As pesquisas qualitativas interessam-se mais pelos processos do que pelos produtos (Bogdan e Biklen, 1994; Ludke e André, 1986) e preocupam-se mais com a compreensão e a interpretação de como os factos e os fenómenos se manifestam do que em determinar causas para os mesmos.

As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjectivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

Deste modo, entre as técnicas de pesquisa qualitativa, a técnica de entrevista (que utilizamos nesta investigação) é uma das que melhor dá resposta às características anteriormente referidas. É que, esta técnica coloca o investigador num contacto directo e aprofundado com os indivíduos e permite compreender com detalhe o que eles pensam sobre determinado assunto.

Dado o pormenor pretendido, a maioria dos estudos, deste tipo, são efectuados com pequenas amostras de sujeitos. (Bogdan e Biklen, 1994; Ludke e André, 1986).

A investigação qualitativa entende cada fenómeno ou experiência como sendo único e singular e é sob esse prisma que ele deve ser estudado.

Neste contexto, pode-se dizer que o principal interesse, destes estudos, não é efectuar generalizações mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade.

Assim, em oposição às afirmações universais e à explicação dos fenómenos numa causalidade linear preferimos, nesta dissertação, a descrição concreta das experiências e das representações dos sujeitos que conduzem a uma compreensão espiroidal dos fenómenos (Woods, 1987; Bogdan e Biklen, 1994).

Neste quadro, não nos interessa determinar relações de causa e efeito numa relação linear nem, tão pouco, explicar fenómenos, provar hipóteses e estabelecer leis gerais – pressupostos de uma perspectiva de investigação positivista – mas possibilitar a

transferibilidade do que se descobriu a outras situações e sujeitos. Como referem Bogdan e Biklen “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (1994:66).

Na pesquisa qualitativa parte-se do pressuposto que a construção do conhecimento se processa “de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem” (Lefébvre, 1990 cit. Pacheco, 1995b:16) ao contrário da abordagem quantitativa que procura comprovar teorias, recolher dados para confirmar ou infirmar hipóteses e generalizar fenómenos e comportamentos.

Assim, em investigação qualitativa a teoria surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados. É o que Glaser e Strauss (1967) designam de “teoria fundamentada” (cit. Bogdan e Biklen, 1994) porque:

“as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Uma teoria desenvolvida deste modo procede de ‘baixo para cima’ (em vez de ‘cima para baixo’), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas” (cit. Bogdan e Biklen, 1994:50).

O processo de produção de conhecimentos, nesta perspectiva, dá-se à medida que se recolhem e analisam os dados (Bogdan e Biklen, 1994). Utilizando uma imagem podemos dizer que o desenvolvimento da investigação se parece a um funil porque:

“no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais directos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (Ludke e André, 1986:13).

Os investigadores qualitativos “abordam o mundo de forma minuciosa” (Bogdan e Biklen, 1994) na tentativa de ilustrar, de forma mais completa possível, as situações e as experiências dos sujeitos. Nesta busca profunda de conhecimento da realidade todos os detalhes são importantes (Ludke e André, 1986), deste modo, os dados colectados, neste tipo de investigação, são predominantemente descritivos pois a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan e Biklen, 1994: 49).

Como já foi anteriormente referido o objectivo principal da abordagem qualitativa é o de compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das acções e das percepções dos sujeitos através da sua dilucidação e descrição (Bogdan e Biklen, 1994).

Deste pressuposto decorre, ainda, outra reflexão que importa explicitar. Ao afirmarmos que os dados, neste tipo de investigação, são produzidos e interpretados pelo investigador supõem-se, que é possível, que eles reflectam a sua subjectividade, envolvimento e cunho pessoal. Daí que Bogdan e Biklen (1994:67) refiram que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação”.

Apesar disso, procura-se, em investigação qualitativa, não deixar ir demasiado longe a subjectividade desse envolvimento para não enviesar o conhecimento e a interpretação da realidade.

Assim, foi através do rigor e da abrangência da recolha e análise dos dados, de uma leitura articulada dos dados com uma contextualização teórica e de uma postura de omissão de opiniões pessoais (Bogdan e Biklen, 1994) – embora conscientes de que é pelo processo de identificação e reconhecimento da subjectividade do investigador que, na abordagem qualitativa, se lida com os enviesamentos e se limita as ilações do senso comum (Ludke e André, 1986) – que procuramos levar a cabo o processo de produção de conhecimentos, nesta dissertação.

Em síntese, e com base nos pressupostos até aqui enunciados, sobre a investigação qualitativa, será importante explicitar a perspectiva epistemológica que configurou a produção de conhecimentos do presente estudo.

Assim, nesta dissertação, ao questionarmos os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber aquilo que eles pensam e experimentam sobre a problemática em causa, valorizamos mais a compreensão dos significados dos sujeitos do que a explicação dos mesmos.

Ao interrogarmos apenas um grupo de Educadores de Infância procuramos descobrir princípios válidos num determinado contexto e não generalizações universais.

Tivemos, também, em conta a complexidade dos fenómenos que caracterizam as pesquisas em Educação e por isso visamos a descrição dos contextos, e dos significados dos sujeitos em vez das contagens e da codificação quantificável.

Ao abordar os sujeitos de investigação procuramos ilustrar como se manifesta o problema em causa através das representações dos entrevistados, sobre o assunto, valorizando mais os processos do que os produtos.

Privilegiamos, ainda, a indução analítica dos dados que emergem e não a dedução a partir de teorias prévias e da verificação de informações.

Esta perspectiva foi a que nos pareceu mais pertinente e adequada para abordar e compreender o problema em estudo.

Neste quadro, e porque a narrativa pessoal vai de encontro aos pressupostos anteriormente referidos e permite captar profundamente os pontos de vista, as percepções e as representações dos sujeitos sobre um assunto consideramos a entrevista como a técnica de recolha de dados a privilegiar neste estudo.

Assim, nesta investigação através de entrevistas semi-estruturadas procuramos que os Educadores de Infância, interrogados, revelassem como um currículo oficial do Ministério da Educação para a Educação Pré-escolar poderia contribuir para o fortalecimento da identidade do seu grupo profissional.

Com base nestes pressupostos iremos, nos pontos seguintes, deste capítulo, descrever os passos metodológicos que foram dados ao longo do percurso da investigação empírica.

5.2. Sujeitos de investigação

Antes de iniciarmos este ponto do trabalho gostaríamos de relembrar o que foi explicitado no capítulo I desta dissertação, sobre as características do plano de investigação da metodologia qualitativa e que por nós foi adoptado neste estudo.

Em investigação qualitativa os planos evoluem à medida que os investigadores vão caminhando na execução do trabalho de pesquisa. Recordamos aqui que segundo Bogdan e Biklen “é o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado” (1994:83) que conduz a investigação.

Assim, colocamo-nos na perspectiva de que seria a experiência e os factos encontrados no percurso de execução do trabalho que nos indicariam passo a passo como proceder e que decisões tomar relativamente às etapas e à orientação da investigação.

Foi nesta postura que nos colocamos quando demos início à elaboração deste trabalho. Como tal, quando chegou o momento de partir para o terreno e entrevistar os Educadores de Infância não tínhamos estabelecido definitivamente qual seria a amostra para estudo, embora partíssemos do pressuposto que em investigação qualitativa se trabalha com amostras mais pequenas, do que em investigação quantitativa, e que no primeiro caso as amostras tendem a ser intencionais, enquanto que as segundas são aleatórias (Bogdan e Biklen 1994; Almeida, e Freire, 1997).

Daí que tivéssemos definido fazer incidir as entrevistas sobre um grupo de Educadores de Infância adoptando, como cuidado metodológico, de selecção, usar mais do que um critério prévio, para reduzir as possibilidades de enviesamento dos dados.

Assim, os profissionais deveriam:

- Possuir mais de 4 anos de experiência profissional (pois poderiam representar com mais consistência a opinião do grupo profissional geral dos Educadores de Infância).
- Trabalhar sem um programa ou currículo específico (estruturado e formalizado).
Aqui consideramos que o grupo dos Educadores de Infância que trabalha no Modelo da Pedagogia de Projecto representava particularmente bem esta condição.
- Trabalhar em Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo - EEPC; em Instituições Particulares de Solidariedade Social - IPSS'S; e na Rede Pública do Ministério da Educação - RP (pois consideramos que quanto mais representativos, em conjunto, fossem os profissionais das diferentes instituições de Educação Pré-escolar, mais consistentes seriam os dados em relação ao grupo profissional total (Woods,1987; Almeida e Freire, 1997)).
- Desconhecer as Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar.

Neste caso, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994) e Almeida e Freire (1997) tratou-se de um método não probabilístico de amostragem, que se revela muito útil quando se pretende estudar determinado grupo e não amostras de sujeitos.

Para explicitar melhor esta noção atentemos à definição que Almeida e Freire nos apresentam:

“A diferenciação entre grupos e amostras de sujeitos prende-se, por um lado, com o número de efectivos considerados (menor, em geral, no caso dos grupos) e, por outro, com a metodologia de amostragem seguida (menos aleatória no caso dos grupos)” (1997: 104-105)

Nesta linha podemos dizer que se tratou de uma amostra intencional tal como ela é definida por Almeida e Freire na medida em que:

“determinado grupo de indivíduos ‘representa’ particularmente bem determinado fenómeno, opinião ou comportamento e, por esse facto, são escolhidos para o seu estudo” (1997:105).

Acresce ainda referir que os estudos de grupos trazem vantagens quando se pretende estudar determinado assunto em profundidade mas, por outro lado, perde-se “qualquer possibilidade de generalização dos dados e das conclusões obtidas para outras situações ou amostras para além daquelas em que a investigação se concretizou” (1997:104).

Segundo os mesmos autores (1997) este procedimento é igualmente frequente em estudos exploratórios. Deste modo, os pressupostos, anteriormente descritos, estavam de acordo com o estudo que desejávamos levar a cabo.

Partimos para o terreno e à medida que íamos realizando as entrevistas fomos nos apercebendo das necessidades e por isso do número de sujeitos a entrevistar. Assim, no total foram entrevistados os seguintes Educadores de Infância:

	EEPC	IPSS	RP
N.º de sujeitos	3	5	4
Total	12		

Fig. 6 – Total de sujeitos entrevistados

As entrevistas efectuadas ao grupo de doze Educadores de Infância teve como objectivo conhecer, de uma forma abrangente, a problemática em causa, e assim passar

de uma fase inicial de ingresso no conhecimento da temática para uma fase posterior de maior aprofundamento. Tal facto, permitiu-nos ainda, a seguir, seleccionar aleatoriamente e utilizar, na fase de análise dos dados, somente, uma parte (nove) destas entrevistas (processo que explicaremos noutro ponto desta dissertação).

Deste modo, podemos considerar que os Educadores de Infância que constituíram o grupo intencional e final desta pesquisa foram:

	EEPC	IPSS	RP
N.º de sujeitos	3	3	3
Total	9		

Fig. 7 – Total de sujeitos entrevistados e seleccionados para constituir o grupo final de investigação.

5.3. Recolha de dados

Entre as técnicas de recolha de informações, disponíveis em metodologia qualitativa, a entrevista é uma das mais utilizadas.

Segundo Ludke e André (1986) a técnica de entrevista desempenha um papel importante na actividade científica e especificamente na pesquisa em educação.

Sendo a entrevista “uma conversa entre o entrevistado e um entrevistador que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado” (Moser e Kalton, 1971 cit. Bell, 1997:118) esta, permite captar a informação desejada de uma forma directa e imediata “praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Ludke e André, 1986: 34).

A técnica de entrevista possibilita, também, ter acesso ao que as pessoas pensam sobre determinado assunto, aos seus pontos de vista, aos seus valores. No fundo permite aceder aos significados que as pessoas atribuem às “coisas” e às situações (Ludke e André, 1986) respeitando, como refere Quivy e Campenhoudt “os seus próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (1992:195).

Deste modo, a entrevista possibilita um “grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos” (Quivy e Campenhoudt, 1992:195) que constituem uma das grandes vantagens desta técnica.

Como já foi anteriormente referido, nesta investigação, a recolha de dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas. Ludke e André explicitam a noção de entrevista semi-estruturada a partir da seguinte definição:

“a entrevista semi-estruturada, (é aquela) que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (1986 :34).

Estas entrevistas pelo seu grau de flexibilidade e maleabilidade de aplicação são, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), consideradas apropriadas para recolher dados em estudos exploratórios, como acontece nesta investigação.

Assim, foi construído um guião de perguntas que permitiu ao entrevistador, por um lado, “levantar uma série de tópicos” (Bogdan e Biklen, 1994:135) e não fugir, durante a entrevista, demasiado ao assunto em estudo. E, por outro lado, no desenrolar da entrevista, possibilitou ao entrevistado definir o seu conteúdo.

Quivy e Campenhoudt esclarecem a função do guião das entrevistas semi-estruturadas através das seguintes considerações:

“Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas – guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, ‘deixará andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (1992 : 194).

Foi neste quadro flexível que nos colocamos quando elaboramos o guião e realizamos todas as entrevistas, desta investigação.

Importa, ainda, referir que, no início deste percurso, elaboramos, nestes moldes, um primeiro guião (Anexo 1) e uma primeira entrevista com o objectivo de obter informações para a reformulação do referido guião (detectando dificuldades no

entendimento das questões; detectando questões mal formuladas; detectando o nível de compreensão da linguagem e detectando a pertinência das questões), bem como, de possibilitar o treino da entrevista.

Assim, efectuamos uma primeira reformulação do respectivo guião (Anexo 2) que nos permitiu passar para a fase de recolha de dados, propriamente dita, com mais certezas acerca da validade do guião que tínhamos construído. É que segundo Ludke e André

“uma das principais distorções que invalidam frequentemente as informações recolhidas por uma entrevista é justamente o que se pode chamar de imposição de uma problemática (...). Muitas vezes, apesar de se utilizar de vocabulário cuidadosamente adequado ao nível de instrução do informante, o entrevistador introduz um questionamento que nada tem a ver com o seu universo de valores e preocupações. E a tendência do entrevistado, em ocasiões como essas, é a de apresentar respostas que confirmem as expectativas do questionador resolvendo assim a maneira mais fácil uma problemática que não é a sua” (1986. :35)

Para garantir a validade e a fiabilidade das entrevistas tivemos, também, em conta algumas exigências e cuidados, recomendados por alguns autores, nesta fase de recolha dos dados.

Assim, ao longo do percurso de realização das entrevistas respeitamos os critérios de selecção dos entrevistados, estabelecidos à partida, e referidos anteriormente, para evitar, tanto quanto possível, os enviesamentos dos dados.

Previamente ao momento da entrevista, contactamos pessoalmente ou por telefone os sujeitos de investigação onde os informamos sobre “os objectivos da entrevista” (Ludke e André, 1986:37) e garantimos que as informações fornecidas seriam “utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa” (Ludke e André, 1986:37) respeitando o sigilo e o anonimato dos informantes (Ludke e André, 1986; Bodgan e Biklen, 1994). Este contacto serviu, igualmente, para obter a adesão e o consentimento dos sujeitos para participar na investigação, através da realização da entrevista.

Após o consentimento dos sujeitos, neste primeiro contacto pessoal ou telefónico, marcamos a data, a hora e o local para realizar a entrevista.

Acresce referir que todos os Educadores de Infância contactados acederam a realizar a entrevista com disponibilidade e interesse em colaborar.

A maioria dos entrevistados preferiu o local de trabalho para realizar a entrevista, outros optaram por a efectuar num local fora deste. Assim, um entrevistado optou por realizar a entrevista na sua própria casa, enquanto três aceitaram a oferta do entrevistador de as realizar na sua habitação e outros dois no local de trabalho do entrevistador.

Procuramos, em qualquer destes locais, encontrar um espaço adequado à realização da entrevista - reservado, sem ruídos perturbadores da atenção, cómodo e que permitisse não ter interrupções.

As informações sobre sigilo e anonimato foram sempre repetidas aos sujeitos no início de cada entrevista. E após termos pedido o consentimento para gravar a conversa garantimos aos informantes a possibilidade de corrigir alguma resposta após o final da entrevista ou depois da transcrição das mesmas (Woods, 1987).

No grupo de entrevistados, deste estudo, nenhum manifestou a necessidade de requerer esse direito o que, nesta dimensão, garante a validade dos dados obtidos.

No decorrer das entrevistas procuramos, também, criar um clima de conforto, confiança, empatia, credibilidade e relação (Woods, 1987; Ludke e André, 1986; Bogdan e Biklen, 1994) para que o entrevistado se sentisse à vontade para falar e se expressar livremente.

Para criar este clima é importante que o entrevistador encoraje os entrevistados a falarem.

Assim, estar atento; acenar com a cabeça; utilizar expressões faciais adequadas; e não emitir juízos de valor acerca do que o entrevistado revela (Woods, 1987; Ludke e André, 1986; Bogdan e Biklen, 1994) são, entre outras, algumas das atitudes do entrevistador que ajudam à estimulação das respostas.

Saber ouvir é outra atitude do entrevistador que ajuda a criar um clima propício à entrevista. Ouvir pacientemente o que a pessoa tem para dizer não interrompendo ou desviando as respostas, “como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (Bogdan e Biklen, 1994:137), são algumas das atitudes que desenvolvem um sentimento de confiança e relação facilitadora da comunicação.

Igualmente, saber esperar nos momentos de silêncio e saber utilizá-los para colocar uma questão apropriada são atitudes que favorecem o fluir da comunicação.

Por vezes torna-se necessário fazer perguntas de esclarecimento ou de especificação sobre o que o sujeito está a dizer. Neste caso, como referem Bogdan e Biklen, quando não se conseguir compreender o que o entrevistado está a exprimir “faça perguntas, não com o intuito de desafiar, mas sim de clarificar” o assunto (1994:137).

A técnica de entrevista (semi-estruturada) requer flexibilidade por parte do entrevistador (Bogdan e Biklen, 1994) para, sem condicionar as respostas, tentar captar com detalhe o que vai no interior do entrevistado.

Os cuidados, anteriormente relatados, fazem parte de um conjunto de exigências que Ludke e André referem ser necessário, devido a “um muito grande respeito pelo entrevistado” (1986:35) e que os bons entrevistadores devem possuir. Quanto a nós, ao longo do percurso das entrevistas, procuramos ter sempre estas referências presentes.

Acresce de resto dizer que, como foi anteriormente descrito, as entrevistas foram flexivelmente orientadas por um guião (Anexo 2) contendo os pontos principais sobre a problemática desta investigação.

Assim, o corpo principal do guião, que utilizamos na fase de realização das entrevistas, continha os seguintes tópicos:

- Dados de identificação (pessoal, académica e profissional)
- Conceção de Educação e de Criança /Infância
- Perspectivas sobre Currículo do Pré-escolar
 - Ao nível das decisões do Ministério da Educação
 - Ao nível das decisões dos Educadores de Infância
- Papel do Educador de Infância.
- Organização do espaço e materiais
- Organização do tempo
- Organização das actividades
- Modelos de intervenção educativa
- Identidade profissional

Procuramos, nas entrevistas, efectuar todas as questões contidas no guião embora nem sempre pela ordem aí indicada, dependendo este facto do desenvolvimento da própria entrevista.

Ao fim de algumas (quatro) entrevistas foi possível começar a compreender como a problemática estava a ser abordada, pelos entrevistados, e de novo rever o guião de entrevista.

Assim, nesse momento, consideramos oportuno, para alargar o conhecimento da problemática, efectuar algumas pequenas alterações ao guião de entrevista reformulando ou retirando algumas questões e incluindo novas. (Anexo 3).

Deste modo, agrupamos um conjunto de questões (já existentes no guião) num tópico independente a que se deu o nome de:

- Conteúdos/aprendizagens.

Retiramos o tópico:

- Papel do Educador de Infância (por considerarmos que a entrevista era longa e as respostas fugiam à temática em estudo).

Finalmente, acrescentamos um outro tópico ao guião:

- Processo de planificação

O processo de reformulação do guião de entrevista, ao longo do percurso da fase de recolha dos dados, justifica-se no quadro das abordagens qualitativas que partem do pressuposto de que os factos encontrados no percurso da investigação indicam ao investigador como proceder e que decisões tomar para melhor captar as informações e os dados da investigação (Bogdan e Biklen, 1994).

Para garantir a fiabilidade das entrevistas, o guião, das mesmas, passou por um processo de reformulação que foi validado por um outro investigador que acompanhou e verificou as sucessivas reformulações.

No total foram efectuadas doze entrevistas às quais foi atribuído um número, com o objectivo de manter o anonimato dos entrevistados.

As entrevistas oscilaram, em duração, entre cerca de 70 min. a 120 min..

Todas as entrevistas foram gravadas em fita magnética, por um lado, pela vantagem de captar, de forma completa (Bogdan e Biklen 1994), tudo o que os entrevistados referem

e, por outro lado, porque deixa o entrevistador livre para prestar atenção ao entrevistado e captar

“toda uma gama de gestos, expressões, entoações, sinais não-verbais, alterações de ritmo, enfim toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efectivamente dito” (Ludke e André, 1986:36).

À medida que efectuávamos as entrevistas fomos fazendo a sua transcrição literal. Este processo revelou-se extremamente moroso. Os autores, Bogdan e Biklen, estimam que “uma entrevista de uma hora, quando dactilografada, fica em cerca de vinte a quarenta páginas de dados (...) isto significa centenas de horas do seu trabalho” (1994 :173).

Mas, por outro lado, este processo permitiu ter um contacto, tão próximo dos dados que proporcionou um domínio geral e um conhecimento aprofundado de toda a informação obtida que se tornou extremamente útil na fase de categorização das informações.

Referimos anteriormente que foram efectuadas e transcritas doze entrevistas, as quais permitiram ter um conhecimento abrangente da problemática em causa. Posteriormente foi possível passar para uma fase de maior especificidade e aprofundamento do problema.

De acordo com este objectivo seleccionamos aleatoriamente nove daquelas entrevistas. Nesta selecção tivemos, ainda, como critério recolher um número igual de entrevistas (três), relativas a cada um dos contextos de intervenção educativa (EEPC; IPSS; RP) dos sujeitos de investigação no intuito de obter um grupo homogéneo. Mantendo-se de resto, nesta fase, os critérios iniciais de selecção.

De acordo com aquele objectivo acresce ainda referir que a análise dos dados das entrevistas incidiu sobre as respostas aos tópicos:

- Perspectivas sobre currículo do Pré-escolar

- . Ao nível das decisões do Ministério da Educação

- Identidade profissional

Ao tomar estas decisões metodológicas apoiamo-nos nas palavras de Vala, acerca da constituição do corpus de análise, quando refere:

“o analista procede habitualmente a uma escolha, e dentro do tipo de documentos escolhidos terá ainda muitas vezes que proceder a alguma selecção, com base em critérios que explicitará” (1986:109).

É que, foi necessário, a partir de uma dada altura da pesquisa, passar de uma fase de levantamento de pistas de reflexão e de um conhecimento alargado da problemática para uma fase de delimitação e selecção de aspectos a aprofundar e estes tópicos eram aqueles que se relacionavam mais directamente com o problema, desta investigação, e melhor o ilustravam.

As pesquisas qualitativas são caracterizadas, como já foi anteriormente referido, pela recolha de dados e informação em “funil”. Isto significa, nas palavras de Bogdan e Biklen, que estas pesquisas “de uma fase de exploração alargada (base maior do funil) passam para uma área mais restrita de análise dos dados (base mais estreita do funil)” (1994:90). Foi partindo deste pressuposto que seleccionamos e reduzimos o número de entrevistas e os tópicos das mesmas e com este material constituímos aquilo a que Vala (1986) designa de corpus de análise.

5.4. Tratamento dos dados

Os dados em estado bruto (Bell, 1997) provenientes das entrevistas realizadas e transcritas necessitam de ser organizados e sistematizados, como referem Bogdan e Biklen (1994), com o objectivo de aumentar a compreensão desses materiais e de permitir a sua apresentação aos outros. A descrição deste processo é o que apresentaremos neste ponto do trabalho.

Assim, o conjunto de dados, designado por Vala (1986) de corpus de análise, e que descrevemos a sua composição no ponto anterior do trabalho, foi sujeito à técnica de análise de conteúdo visando a sua redução (através do sistema de categorização e codificação dos dados) com o objectivo de possibilitar a sua passagem ao processo de descrição e interpretação (Vala, 1986).

Neste contexto, acresce referir que a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação que, segundo Vala (1986:103), “exige a maior explicitação de todos os

procedimentos utilizados”. É essa explicitação dos procedimentos que procuraremos mostrar, neste ponto do trabalho, pois este é um passo importante para a validação e a fidedignidade das informações que se apresentam numa investigação.

Assim, nesta pesquisa o processo de organização e sistematização dos dados teve duas etapas distintas:

Na primeira etapa e numa primeira abordagem ao corpus de análise (início ano lectivo 1997-98) foi efectuada uma primeira categorização a partir da leitura das entrevistas (dos tópicos seleccionados para análise, como já foi anteriormente referido). Esta etapa visou encontrar categorias emergentes que se relacionassem com a problemática inicialmente levantada nesta investigação.

Importa referir que, segundo Vala, uma categoria é:

“habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (1986: 111).

Ainda para aquele autor (1986: 111) a inclusão de “um segmento de texto numa categoria pressupõe a detecção dos indicadores relativos a essa categoria”.

A natureza das unidades ou dos segmentos de texto que se devem utilizar dependem da problemática em estudo. Neste estudo optamos pelas unidades de registo que são constituídas, de acordo com Vala, por “a palavra, a frase (...) ou ainda um item” ou por “o tema ou a unidade de informação” (1986: 114).

Acresce referir que designamos a categorização efectuada de emergente porque como refere aquele autor “a construção de um sistema de categorias pode ser feita à priori ou à posteriori ou ainda através da combinação destes processos” (1986:111).

No caso descrito, e naquele momento da pesquisa, não foram pressupostos teóricos que orientaram a construção das categorias. Quando isto acontece, Vala (1986) designa as categorias de categorias à posteriori pois, nesse procedimento, não existe “qualquer pressuposto teórico [que] oriente a sua elaboração”, podendo-se mesmo afirmar que “são as técnicas de análise de conteúdo utilizadas que são auto-geradoras dos resultados”

(Ghiglione e Matalon, 1980 cit. Vala 1986:113) e daí auto-geradoras de categorias à posteriori ou emergentes porque surgem a partir dos dados obtidos.

Neste quadro, Bardin designa de categorias emergentes as que são resultantes “da classificação analógica e progressiva dos elementos (...). O título conceptual de cada categoria, somente, é definido no final da operação” (1994:119)

Uma vez encontradas, as categorias de análise de conteúdo, Vala aconselha a que elas sejam “sujeitas a um teste de validade interna. Ou seja, o investigador deve procurar assegurar-se da sua exaustividade e exclusividade” (1986: 113).

O teste de validade interna, descrito por Vala (1986), foi levado a cabo nesta pesquisa. Ele será referido mais adiante num outro momento desta dissertação.

Esta etapa, em que se procedeu a uma primeira categorização dos dados, pela sua riqueza heurística e exploratória, permitiu conhecer melhor o tema em estudo e perceber aspectos significativos, aspectos recorrentes e os aspectos mais discrepantes entre os vários sujeitos entrevistados.

Pode-se afirmar que esta foi uma etapa que se caracterizou por uma produção de conhecimentos por via indutiva, tal como é ilustrado pelas abordagens qualitativas e anteriormente explicitada, noutro ponto desta dissertação.

A partir daqui foi necessário aprofundar a literatura existente sobre o problema, em estudo, construindo um quadro conceptual teórico que iria na etapa seguinte contribuir para enriquecer uma outra análise de conteúdo dos dados obtidos.

Assim, numa segunda etapa e numa nova abordagem ao corpus de análise procedeu-se à definição da codificação das categorias e à revisão da categorização anteriormente efectuada⁷ (que resultara das questões emergentes da investigação empírica) através de novas questões levantadas, agora, pelo quadro conceptual teórico.

Aqui, o processo integrou as dimensões indutiva e a dedutiva da investigação, como preconizam alguns autores (Vala, 1986; Ludke e André, 1986), uma vez que teve em conta

⁷ Esta segunda abordagem é recomendada por vários autores como Guba e Lincoln citados por Ludke e André quando referem “que se faça em seguida a avaliação do conjunto inicial de categorias” (1986: 43), bem como, por Bogdan e Biklen (1997) e por Bardin (1994).

o material empírico, a delimitação do problema e o quadro conceptual teórico anteriormente desenvolvido (Vala, 1986).

Assim, leram-se e releeram-se as transcrições das entrevistas cuidadosamente tendo em vista encontrar as categorias (que incluem informações mais abrangentes) e as respectivas subcategorias de codificação (que incluem informações mais específicas).

Ao longo deste processo foram marcadas, nas próprias transcrições das entrevistas, as unidades de análise e a respectiva categoria ou subcategoria atribuída.

O registo da unidade de análise foi indicado nas transcrições através de um parêntesis recto que indicava o seu início e fim. Foram, igualmente, anotadas as respectivas abreviaturas de codificação das categorias (processo que descreveremos a seguir como foi efectuado).

A revisão da categorização realizada, nesta etapa, constituiu um estágio importante da validação interna dos dados uma vez que visou, por seu turno, assegurar a exaustividade e exclusividade das categorias propostas.

Vala refere-se à importância dos critérios de exaustividade e de exclusividade das categorias no sentido de:

“garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria” (1986 :113).

Este processo constitui “um teste de validade interna das categorias” (1986 :113).

Guba e Lincoln (cit. Ludke e André, 1986) referem-se ainda a outros critérios como a homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade. De acordo com Ludke e André, estes critérios significam que:

“se uma categoria abrange um único conceito, todos os itens incluídos nessa categoria devem ser homogêneos, ou seja, devem estar lógica e coerentemente integrados. Além disso, as categorias devem ser mutuamente exclusivas, de modo que as diferenças entre elas fiquem bem claras. É desejável também (...) que grande parte dos dados seja incluído em uma ou outra das categorias. E mais: o sistema deve ser passível de reprodução por outro juiz, isto é deve ser validado por um segundo analista, que, tomando o mesmo material, pode julgar se o sistema de classificação faz sentido em relação aos propósitos do estudo e se esses dados foram adequadamente classificados nas diferentes categorias é a sua credibilidade face aos informantes” (1986 :43).

Procuramos nesta etapa de categorização seguir estes critérios de validade. Este último aspecto foi validado por outro investigador que verificou a categorização efectuada.

Acresce referir que as categorias são muito úteis porque visam “simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (Vala, 1986:110) de uma realidade ou um conjunto de dados, acrescentaríamos nós. É que, em investigação, no processo de categorização dos dados procura-se agrupar todos os segmentos de texto que se relacionam com um dado conceito ou tema. Isto permite ao investigador identificar e analisar rapidamente os indicadores que descrevem esse conceito (Vala, 1986).

Assim, terminada esta fase de categorização dos dados, através da organização em categorias e subcategorias de codificação, foram-lhes atribuídas abreviaturas, como indicam Bogdan e Biklen (1994).

Como exemplo, para a categoria - Características Curriculares Requeridas - foi dada a abreviatura CCR (a primeira letra de cada uma das palavras). À subcategoria - Possibilitar Autonomia - foi atribuída a abreviatura CCR-PAU (constituída pela abreviatura da categoria mais a abreviatura da subcategoria separada por um travessão). No caso das subcategorias terem sido divididas, ainda, noutras subcategorias menores procedeu-se, na mesma lógica, à atribuição de sucessivas abreviaturas. Por exemplo, na sub-subcategoria - Não Ser Imposto - foi dada a abreviatura CCR-PAU-NSI.

Estes códigos foram, igualmente, anotados nas transcrições das entrevistas ao lado dos parêntesis rectos que abrangiam as unidades de análise (Anexo 6).

Este processo foi trabalhoso e efectuado com rigor mesmo assim para sua validação exigiu, que fosse efectuada por outro investigador, uma revisão final com o intuito de verificar a constituição das categorias, das subcategorias, dos respectivos códigos e das abreviaturas.

A revisão e a confirmação das marcações, efectuada por mais do que um investigador, é importante para a validade e fidedignidade do estudo. Este processo que envolve mais do que um investigador no tratamento dos dados é recomendado e designado por Ludke e André (1986) de triangulação.

A triangulação consiste em encontrar concordância entre investigadores na forma de representar a informação obtida. Neste contexto, Ludke e André referem que, neste

processo, se espera que “haja alguma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma de representação da realidade é aceitável, embora possam existir outras igualmente aceitáveis” (1986:52).

Construímos a seguir uma grelha que, em síntese apresenta a codificação geral efectuada e criamos uma série de quadros que reúnem as categorias de codificação com as respectivas unidades de texto das transcrições das entrevistas (Anexo 7.1 em diante). Pretendemos com esta apresentação facilitar a percepção categorial efectuada.

CAPÍTULO VI

Descrição e análise dos resultados

Baseados nos pressupostos anteriormente enunciados, sobre a abordagem metodológica e a natureza de produção de conhecimentos que pretendemos levar a cabo nesta investigação iremos, neste capítulo, apresentar a descrição e a análise dos resultados que obtivemos a partir dos dados das entrevistas, efectuadas a um grupo de Educadores de Infância que participaram neste estudo.

6.1. Dados de identificação do grupo de sujeitos de investigação

Começamos por caracterizar o grupo de sujeitos de investigação através dos dados de identificação recolhidos nas entrevistas.

Educador de Infância	Sexo	Idade	Escola de Formação Inicial	Habilitações Académicas	Formação inicial ou contínua sobre Teorias e/ou Desenvolvimento curricular	Número de anos na profissão	Instituição onde exerce a actividade profissional
E1	F	37	ESEPF	Curso Médio	Não	16	EEPC
E7	F	26	ESEPF	Bacharelato	Sim	4	EEPC
E4	F	45	ESEPF	Curso Médio e CESE	Sim	23	EEPC
E8	F	31	ESEPF	Bacharelato	Não	8	IPSS
E9	F	31	ESEPF	Curso Médio	Sim	10	IPSS
E11	F	30	ESEPF	Bacharelato	Não	4	IPSS
E3	F	36	ESEPF	Curso Médio	Não	13	RP
E5	F	31	ESEPF	Bacharelato e Licenciatura	Sim	9	RP
E10	F	38	ESEPF	Bacharelato	Não	13	RP

Fig. 8 - Identificação pessoal, académica e profissional

Através da leitura do quadro (Fig. n.º 8) é possível observar e caracterizar o grupo de sujeitos de pesquisa do seguinte modo:

Trata-se de um grupo Educadores de Infância, todos do sexo feminino e com idades compreendidas entre os 26 e os 45 anos.

Todos os Educadores de Infância do grupo realizaram a sua formação inicial (Curso de Educação de Infância) na actualmente denominada Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

O grau académico dos Cursos de Educadores de Infância, dos sujeitos de pesquisa, variam entre o nível Médio e o Bacharelato. Dois Educadores de Infância, deste grupo, continuaram posteriormente a sua formação académica, tendo um deles realizado um CESE e, outro, uma Licenciatura, em áreas das Ciências da Educação.

O quadro revela ainda que quatro sujeitos tiveram, nalgum momento do seu processo de formação, contacto com os conteúdos do domínio da Teoria e/ou do Desenvolvimento curricular.

Profissionalmente, estes Educadores de Infância caracterizam-se por possuírem, no mínimo, quadro anos de experiência profissional na Educação de Infância (condição inicial de selecção dos entrevistados) e no máximo 23 anos de serviço profissional.

Podemos considerar que se trata de um grupo abrangente e diversificado, no que se refere à amplitude de número de anos na actividade, o que possibilita uma aproximação à realidade do grupo profissional total.

Como se observa, os nove Educadores de Infância exercem a sua actividade profissional em Instituições diversificadas. Estas, podem-se apartar em três grupos diferenciados.

Assim, temos três Educadores de Infância pertencentes a Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo - EEPC; três a Instituições Particulares de Solidariedade Social - IPSS; e outros três a Jardins de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação - RP (este facto constituiu mais um dos critérios iniciais de selecção dos entrevistados).

Finalmente, acresce recordar que este grupo se caracteriza também, como foi referido noutra capítulo desta dissertação, por não seguirem um programa ou um currículo concreto (estruturado e formalizado) de intervenção pedagógica.

Daf, termos considerado que, os Educadores de Infância que tem como orientação dominante o Modelo da Pedagogia de Projecto representavam, particularmente bem, esta condição (tendo constituído à partida mais um dos critérios de selecção dos entrevistados).

6.2. As funções da Educação Pré-escolar e a identidade profissional dos Educadores de Infância

Admitimos que a identidade profissional se constrói e configura a partir das funções que são cometidas às diferentes actividades e que conduzem os indivíduos a assumir papéis e disposições que lhe são próprias.

Através desta ideia pode parecer que nos colocamos numa perspectiva funcionalista de constituição e análise da identidade profissional (Bourdoncle, 1991), o que não é de todo, nossa intenção. Consideramos essa leitura demasiado redutora ao remeter os sujeitos para algo socialmente determinado não tendo em conta a acção, o conflito e os resultados dos processos dinâmicos da interacção dos indivíduos dentro do grupo profissional e com os outros fora deste. Por isso, nesta investigação, colocamo-nos na perspectiva de procurar compreender as interpretações e as representações dos sujeitos acerca da sua identidade profissional, como prevê a perspectiva interaccionista (Bourdoncle, 1991).

Admitimos, deste modo, que a identidade profissional se constrói e configura a partir de funções próprias, herdadas e atribuídas à profissão e aos indivíduos, dando lugar a uma dada identidade sócio-profissional (Dubar, 1997).

Deste modo, cremos que a partir da análise das funções poderemos desocultar, nesta investigação, o que constitui e significa ser Educador de Infância, hoje.

Neste contexto propomo-nos, neste ponto do trabalho, através da perspectiva dada pelos Educadores de Infância sobre as funções da Educação Pré-escolar, para eles próprios e para os outros (Direcções e Coordenações das Instituições) explicitar, em parte, o que constitui a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância.

Convém então esclarecer que iremos proceder a esta reflexão (a partir das funções esperadas para a Educação Pré-escolar por aqueles actores sociais) entendendo as funções

profissionais como o “conjunto de actuações esperadas que estão associadas ao exercício [de uma] profissão” (Teixeira, 1995: 87) e que, no nosso caso, os Educadores de Infância são chamados a desempenhar no seio de exigências sociais diversas.

Deste modo, falar de funções é falar de um conjunto de papéis, actividades e actuações que se esperam encontrar naquele nível educativo e consequentemente naqueles profissionais de educação e que constituem, assim, parte da sua identidade sócio-profissional.

Então, fundamentalmente, através das questões colocadas aos Educadores de Infância,

- “Que funções deverá ter o Pré-escolar”;
- “Que percepção considera que a Direcção/Coordenação da Instituição tem sobre as funções do Pré-escolar ?” e
- “Têm a mesma percepção que a sua?”;

foi possível perceber o que pensam aqueles profissionais sobre as funções da Educação Pré-escolar e sobre as que lhes são cometidas pelas Instituições onde exercem a actividade profissional. E, respectivamente, relacionar esses elementos com a constituição de uma identidade herdada e com a constituição de uma identidade atribuída. Cremos assim, que estes elementos, representam, em parte, a composição da identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância e que iremos apresentar nos pontos seguintes, desta investigação.

6.2.1. As funções da Educação Pré-escolar para os Educadores de Infância e a identidade herdada

Logo que um indivíduo entra numa profissão, e já desde o seu percurso de formação, vai adquirindo uma percepção da actividade através de processos de formação e socialização que lhe conferem uma determinada identidade.

Podemos afirmar que este fenómeno identitário ao relacionar-se com a assimilação de papéis e de funções percebidas, pelos indivíduos, sobre a sua profissão é recebida, pelos sujeitos, como uma identidade herdada que, em breve, fazendo parte constituinte da sua identidade própria, os sujeitos, quase sempre, procuram afincadamente confirmar e valorizar (Dubar, 1997).

A análise das questões colocadas aos Educadores de Infância sobre as funções do Pré-escolar possibilitou-nos descrever e reflectir sobre o que os Educadores de Infância, naquele aspecto, consideram que é essencial na sua profissão (Anexo 7.1 Quadro nº1). Por serem diversificadas categorizamos as funções do seguinte modo:

Funções educativas

Os Educadores de Infância em estudo manifestam claramente a importância que conferem à função de Educar. É que, os nove entrevistados se referem à importância desta função. A função de Educar, para eles, incluiu os domínios do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (Brull in Carretero et al, 1989).

De acordo com Quinto (1996 in Zabalza, 1996) longe vai o tempo em que se situavam em pólos contrapostos o desenvolvimento e a aprendizagem. Para o autor o desenvolvimento e a aprendizagem completam-se necessariamente. Igualmente, Vygotsky (cit. Rivière, 1985) considera que a criança desenvolve-se aprendendo e aprende desenvolvendo-se.

É, também, nesta concepção de educação que os entrevistados se colocam. A citação⁸ que a seguir apresentamos testemunha esta dimensão.

E11- “Para mim, essencialmente, são funções educativas. Penso que isso resume... resume tudo o resto. Nessas funções educativas está todo o desenvolvimento que está... está intrínseco nisso. Eu acho que... E, foi o que eu disse, é aqui que começa a aprendizagem da criança. Dentro dos limites que ela tem, claro está. Tem que ser dada ao nível dela. Por isso eu acho fundamental o tal experimentar e ser activo. Porque é disso que a criança gosta, nesta fase. Mas é aqui, que são feitas as primeiras aprendizagens. Portanto a educação da criança começa aqui. Começa em casa, começa aqui e vai continuar por aí fora. Portanto essencialmente são funções educativas.

P: Acha que são educativas e de desenvolvimento?

R: Sim, sim.

P: Mais nenhuma função, assim, que queira referir?

R: Eu penso que são as duas essenciais, educativas e desenvolvimento da criança.” (Anexo 7.1, Quadro n.º 1)

Igualmente, confiando à função educativa o sentido do desenvolvimento e da aprendizagem um dos entrevistados mostra a importância dessa função referindo-se em termos de “atraso” ou “prejuízo” às crianças que não frequentam o Pré-escolar.

⁸ Ao longo deste capítulo iremos apresentar, somente, algumas das muitas citações que poderiam ilustrar a análise que estamos a realizar. Por isso, informamos que é possível consultar nos Anexos e Quadros correspondentes (referidos no final de cada citação) outras transcrições que completam e confirmam a ideia do que estamos a apresentar porque se tratam de outras citações que constituem formas diferentes de dizer a mesma coisa.

E1 - “Eu penso que quando uma mãe vai trazer um filho para a 1ª Classe vem tão angustiada, o miúdo vem tão perdido que perde muito por... por não ter já feito essa caminhada antes. E é um atraso, vai atrasar imenso, não sei é a minha opinião.” (Anexo 7.1, Quadro nº1)

Noutras afirmações os entrevistados explicitam claramente a importância da função educativa e de que forma a entendem quando associam, ao domínio do desenvolvimento da criança, a preocupação de que este se deve realizar de uma forma harmoniosa e global.

E3 - “[O] seu desenvolvimento harmonioso e global. Novas aquisições” (Anexo 7.1, Quadro nº1)

É que, de acordo com Zabalza (1996 in Zabalza, 1996) o crescimento infantil é um processo que requer intervenções que favorecem o progresso equilibrado do conjunto dos domínios do desenvolvimento da criança. Os inquiridos reiteram esta ideia ao afirmarem:

E8 - “A função do Pré-escolar é... desenvolver a criança num todo, pronto.” (Anexo 7.1, Quadro nº1)

Outros Educadores de Infância inquiridos acrescentam que as funções educativas se relacionam também com o desenvolvimento de capacidades.

E10 - “Funções educativas. (...) Para educar... Educar é muita coisa, no fundo é para que é que serve o Pré-escolar. Para ajudar a desenvolver as capacidades das crianças.” (Anexo 7.1, Quadro nº1)

Função de proporcionar experiências diversificadas e significativas

Zabalza (1996 in Zabalza, 1996) considera que o Pré-escolar deve proporcionar experiências capazes de integrar o mundo das aprendizagens com o mundo das emoções das crianças. Estas actividades, ao envolverem a criança de corpo e alma influem de maneira significativa nas estruturas do conhecimento e da afectividade e por isso são capazes de permanecer na memória da criança durante muito tempo.

Para os Educadores de Infância inquiridos, a consecução das funções educativas passa, também, por proporcionar experiências diversificadas e significativas à criança, que deixam marcas pela riqueza, intensidade e especificidade da situação vivida.

E9- “[E] com experiências o mais significativas possíveis, para que ela um dia..., e isso acontece com essa experiência que eu tenho já de dez anos de trabalho. Muitas crianças vão visitar o infantário. Falam de coisas..., já muitas vezes no Ciclo, falam de experiências que viveram no Pré-escolar. E isso é gratificante para qualquer educador ver uma criança que recorda, realmente aquilo... Ela só se recorda porque aquilo teve significado para ela, e ela viveu aquilo intensamente. Porque de outra forma ela não se lembraria de nada.” (Anexo 7.1, Quadro nº1)

Função de preparar para a escola mas...

Associada à função de educar e à preocupação com o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças surge naturalmente a inquietação com a preparação para o Ensino Básico, etapa que se segue ao Pré-escolar.

Assim, transparece nas opiniões de alguns entrevistados a preocupação de que o Pré-escolar deve constituir um tempo útil, para as crianças, através do desenvolvimento e das aprendizagens que aí se realizam. Neste sentido, aquele sector educativo deve ter, também, como função preparar para o Ensino Básico.

Contudo, os sujeitos de pesquisa fazem notar que é sua função desenvolver mas “sem queimar etapas” e levar a aprender mas “sem escolarizar”.

E8- “E prepará-la para o escolar. Mas, este preparar, bem preparado, pronto, sem queimar etapas e sem querermos também chegar ao escolar esquecendo esse Pré. Porque acho que se cai muito... não é?”

P: Sem esquecer esse... Pré significa o quê?

R: Porque quando se fala... “O que é que eu vou fazer no Pré-escolar?” Eu posso querer fazer tanto que estou a fazer quase aquilo que não me diz respeito. Eu vejo muito isso, nas pessoas com quem eu estou e... mesmo directamente na minha equipa. (...) E, então quanto mais se aproxima do período escolar, dos cinco, seis anos acabam por estar a fazer escolarização.

E isso acho que é um bocado...

P: É negativo...

R: Além de negativo, acho que aflige-me mesmo, interiormente. E ainda mais me aflige quando eu tento ter contactos com a Primária e tento fazer suporte para a transição. E depois passado algum tempo vejo, realmente, o... o produto que aquilo deu nas... nas crianças que...que entreguei à Primária. Portanto eu acho... por isso é que o Pré-escolar tem de ser bem pensado.” (Anexo 7.1, Quadro nº1)

Função de preparação específica

Na sequência da opinião anterior, de que o Pré-escolar constitui um tempo de preparação da criança, um dos entrevistados sublinha o carácter singular e específico deste nível educativo reiterando, de acordo com a perspectiva de Brull (in Carretero et al, 1989), a função de preparação do Pré-escolar e rejeitando a ideia da escolarização.

Neste domínio, um entrevistado afirma o valor da diferenciação entre o Pré-escolar e o Ensino Básico e com isso faz notar a importância da especificidade de cada um destes níveis educativos.

E7- “Não concordo, Por exemplo, que nos cheguem ao infantário só meninos com os cinco anos, porque até a Primária vai começar para o ano, não é? O “Pré” é importante mas não é só importante os cinco anos. E se considero que seja importante os cinco anos também considero que seja importante aos três e aos quatro, porque permite um caminhar muito diferente, não é? A gente não consegue fazer num ano o que em três é possível fazer. Por outro lado, é importante que essas idades sejam trabalhadas. Portanto, a função... a função é uma função primeira, se calhar, até mais... mais importante que a Primária. Portanto, a Educadora... não tem que puxar a brasa para a sua sardinha (ri-se). Mas, de facto, acho que o... infantário existe porque existem crianças dessa idade, não é só porque a seguir vem a Primária.” (Anexo 7.1, Quadro nº1)

Funções de transmitir valores e de socializar

Brull (in Carretero et al, 1989), considera que os Educadores de Infância são chamados a uma função educativa total ao entenderem o Pré-escolar como um contexto social e relacional propício para a educação para os valores e para as atitudes que conduzem à integração da criança na sociedade .

Neste sentido, alguns Educadores em estudo revelam uma preocupação explícita com o desenvolvimento integral das crianças aludindo à formação pessoal e moral (através da transmissão de valores) e à formação social (através do processo de socialização) como funções do Pré-escolar.

E9 - “E desenvolver nela, logo desde muito pequenina, valores que muitas vezes... Hoje em dia, há muita crise..., eu acho que há muita crise de valores e nós, mais do que qualquer profissional, devemos estar atentos a isso e desde... E, desde o Pré-escolar temos de estar muito atentos a transmitir à criança todos aqueles valores que vão ser..., digamos, que a vão nortear pela vida fora.” (Anexo 7.1, Quadro nº1)

E4 - "Tem. Tem. A socialização eu acho que é fundamental, em termos de... A relação com os outros eu acho fundamental. Relação com os outros, com os adultos, com toda a gente. Essa capacidade de gerir as relações." (Anexo 7.1, Quadro nº1)

Função de proporcionar uma infância feliz, bem-estar às crianças e momentos de prazer

Não ficam, como se pode observar, esquecidas as importantes funções do Pré-escolar de proporcionar felicidade e bem-estar à criança.

E3- "Vou voltar a falar no bem-estar. Proporcionar momentos de prazer à criança, proporcionar o bem-estar à criança" (Anexo 7.1, Quadro nº1)

E5- (Ri-se) "As funções do Pré-escolar? É proporcionar às crianças uma infância feliz." (Anexo 7.1, Quadro nº1)

Função de brincar

É como um direito da criança que Frabboni (1996 in Zabalza, 1996) se refere ao jogo e à actividade lúdica do Pré-escolar. Para o autor, a actividade lúdica constitui uma ocasião única para a socialização e para a aprendizagem da criança. Por isso, é entendida como uma dimensão muito importante na educação da criança do Pré-escolar.

Julgamos ser nesse sentido e na sequência da função anteriormente referida que um Educador inquirido declara:

E5- "Eu acho que a criança está no JI para brincar" (Anexo 7.1, Quadro nº1)

Com esta afirmação, cremos que o inquirido lembra a importância da actividade lúdica na idade do Pré-escolar. E com isso faz notar que esta não deve ser uma função secundarizada.

Função de dar resposta aos interesses e necessidades das crianças

Embora esta função tenha sido somente referida por um entrevistado fica registada, também, na lista de funções destinadas à Educação Pré-escolar.

Sabemos, por tradição, que a intervenção educativa dos Educadores de Infância se baseia neste antigo princípio Decrolyniano de respeito pelos interesses e necessidades das crianças (Almenzar et al, 1993).

A sua actuação é mesmo inúmeras vezes justificada e legitimada por se basear nesse princípio. De resto, os profissionais de educação reforçam o saber que detêm pelo conhecimento que afirmam possuir dos interesses e necessidades das crianças (Araújo, 1985; Peters, 1988 in Spodek et al, 1988; Katz, 1988 in Spodek et al 1988).

Desta forma, não ficou esquecida mais esta função identitária da Educação Pré-escolar, como mostra a citação seguinte.

E7- "Responder às necessidades, aos interesses" (Anexo 7.1, Quadro nº1)

Função de trabalhar com os pais

Somente um entrevistado se refere à função de relação e de colaboração dos Educadores de Infância com outros parceiros educativos, nomeadamente os pais que são os responsáveis mais próximos pela educação das crianças que lhes estão confiadas.

Apesar de ter sido uma função pouco referida, pelos Educadores em estudo, ela não ficou esquecida admitindo-se, assim, que é igualmente uma função que faz parte do rol das actuações destinadas aos Educadores de Infância, pois como, implicitamente, refere o entrevistado apesar de trabalhosa no final é compensadora.

E1 - "Mas dá muito mais trabalho o trabalhar com os pais do que com os filhos, percebe? Nós estamos com os miúdos e os miúdos estão bem na sala... e não sei quê... Mas o educar os pais demora quase um ano, percebe? E, depois desse ano, em que às vezes até se nota um certo atrito, assim uma empatia forçada..., nos quatro anos isso passou. E, criam-se laços de amizade mesmo." (Anexo 7.1, Quadro nº1)

Na Literatura sobre a relação escola-família há mesmo quem afirme que os Educadores de Infância são, entre o grupo dos profissionais de educação, aqueles que mais frequentemente e facilmente se dispõem a estabelecer essa relação (Davies, 1989) quer pelo contacto informal que realizam com os pais, quer porque não estando sujeitos

ao regime de avaliação das crianças ficam mais libertos para criar um clima de aproximação positivo. Desta forma, Davies (1989) afirma que o Pré-escolar é o nível educativo onde ocorre maior participação e envolvimento dos pais.

Função de despistar situações anormais

Referida apenas por um entrevistado não deixa de ter a sua importância, no contexto das funções, já que é com os Educadores de Infância que as crianças passam grande parte do seu tempo diário estando estes profissionais, também pela sua formação, numa situação privilegiada para levar a cabo esta acção.

Deste modo, cabe aos profissionais de Educação de Infância observar e despistar os problemas e as situações das crianças que pareçam fora dos padrões gerais. É sabido que quanto mais cedo se despistam os problemas e se intervém adequadamente, melhor é para o desenvolvimento e crescimento da criança.

E10 - "Serve para despistar muitas vezes situações e é... É, muitas vezes, no Pré-escolar que se despistam determinadas situações, não é?" (Anexo 7.1, Quadro nº1)

Função de contribuir para a igualdade de oportunidades

A preocupação pela igualdade de oportunidades como função do Pré-escolar, referida por um Educador em estudo, transporta consigo a convicção de que o Pré-escolar deve e é capaz de dar respostas educativas adequadas às crianças carenciadas socialmente e privadas no seu desenvolvimento. Desta forma, o Pré-escolar é entendido como o contexto ideal para aproximar as diferenças e esbater as desigualdades.

Nesta linha parece que podemos entender que ao Pré-escolar também é atribuída uma função compensatória como lembra Zabalza (1992), Brull (in Carretero et al, 1989) e Bairrão (1992).

E10 - "E... e também... dar oportunidade a todas as crianças de terem determinadas experiências. Se não estiverem no Pré-escolar, não as têm não é? Basicamente acho que até... Pronto, mais importante será isto, embora possa haver outras, que há outras coisas, mas acho que são as mais importantes." (Anexo 7.1, Quadro nº1)

Em síntese, a análise das funções, cometidas ao Pré-escolar pelos Educadores de Infância, suscita as seguintes reflexões:

- A opinião dos profissionais das diferentes Instituições em causa, neste estudo, é bastante homogénea não se encontrando diferenças significativas entre eles ou assinaláveis pelas características das instituições onde exercem a sua profissão.

- Os entrevistados apontam a função educativa como principal e prioritária neste nível educativo.

Creemos que é possível afirmar que os Educadores de Infância revelam a preocupação latente de que o período do Pré-escolar não constitua um tempo inútil para a criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e às aprendizagens. Esta tónica fica bem marcada no discurso dos entrevistados quando ao referirem que proporcionar uma infância feliz, bem-estar; momentos de prazer e de actividade lúdica à criança, constituem funções do Pré-escolar, o exprimem de uma forma pouco enfática (só um ou outro entrevistado faz referência a estes aspectos) como se estas funções constituíssem já um pressuposto de tal modo comum e pacificamente herdado e aceite pelos Educadores de Infância que nem necessitasse, quase, ser referido.

De resto, no processo social de construção de identidade flui um “saber intuitivo” como refere Sapir (cit. Dubar, 1997) que compromete o indivíduo com o trajecto que foi vivido no grupo (funções de guarda) e que se irá viver no futuro (funções educativas)

Deste modo, agora, torna-se urgente revelar e sublinhar uma perspectiva, sobre o Pré-escolar, que valoriza a função educativa e as preocupações, não só, com o desenvolvimento da criança, mas também, com as suas aprendizagens.

Esta concepção, de carácter mais técnico-pedagógico, que emerge neste discurso, parece trazer alguma conexão com a lógica de quem possui e reclama uma perspectiva curricular para aquele nível educativo e não só uma dimensão lúdica e de guarda das crianças, como tradicionalmente lhe é atribuído.

Deste modo, parece pertinente afirmar que a Educação Pré-escolar é encarada, pelos profissionais inquiridos, como uma actividade de carácter técnico-pedagógico.

Apoiados na concepção de Brull (1989^a in Carretero et al, 1989) convém, então, explicar o que é que caracteriza essa noção. Para o autor, cabe ao Educador de Infância as funções de seleccionar, dirigir e implementar uma intervenção dirigida a todas as dimensões da criança (relacional, afectiva, cognitiva, social, motora, linguística, etc.). Cabe ao Educador de Infância decidir e executar uma intervenção adequada potenciando os processos evolutivos da criança, deste nível educativo.

- Naquele sentido, o carácter pedagógico e curricular parece ganhar alguma expressão quando os Educadores de Infância dão relevo à função de proporcionar experiências diversificadas e significativas, chamando a si a responsabilidade de cuidar dos contextos em que a educação se realiza; dos estímulos e das experiências que se proporcionam à criança; e das intervenções que asseguram um processo educativo eficaz (integrador de desenvolvimento e de aprendizagem).

- O carácter técnico-pedagógico e curricular ganha consistência quando os entrevistados referem a função de preparar para a Escola não esquecendo a especificidade do nível educativo em questão. Neste sentido parece ser atribuído aos Educadores de Infância o saber e a competência específica para evitar uma extemporânea e inadequada escolarização precoce.

- A potencialidade compensatória do Pré-escolar e a oportunidade primeira para detectar e intervir nos casos de crianças com necessidades educativas específicas está patente na função de proporcionar igualdade de oportunidades e na função de despistar situações anormais, respectivamente indicadas pelos entrevistados. Este facto remete para os Educadores de Infância a necessidade de exercerem uma função cada vez mais técnico-pedagógica favorecedora da capacidade de avaliar situações e de proporcionar respostas individualizadas e adequadas. Isto passa certamente por uma intervenção diferenciada e curricularmente orientada.

- A função de dar resposta aos interesses e necessidades das crianças não parece ser incompatível com a perspectiva pedagógico-curricular emergente neste discurso. Nesta linha, os Educadores de Infância definem-se como sendo aqueles que, mais do que ninguém, sabem o que é melhor para a criança porque como especialistas do desenvolvimento e

educação das crianças, são profissionais preparados para conhecer e detectar as “necessidades” e os “interesses” das mesmas.

- A função de transmitir valores e de socializar as crianças não se torna menos importante na emergente perspectiva pedagógica e curricular dos sujeitos entrevistados.

Fazendo referência a esta dimensão, os Educadores de Infância conferem à Educação Pré-escolar um papel muito abrangente na educação das crianças. É que, os inquiridos revelam preocupações, não só, com o desenvolvimento, com as aprendizagens e com os conhecimentos, mas também, revelam cuidado com uma dimensão central da pessoa-criança que é a da construção da sua personalidade e da sua integração social.

Para promover um adequado desenvolvimento desta dimensão, o Educador de Infância necessita conhecer e dar, não só, respostas conformes com as fases evolutivas da formação pessoal e social da criança, mas também, compatíveis com o contexto cultural e social de vida da mesma.

Este facto tem conexão, certamente, com a busca/necessidade de uma acção educativa dirigida, modelada e orientada por um roteiro pedagógico-curricular.

- Ao requererem para o Pré-escolar a função de relação entre os diferentes parceiros educativos (neste caso entre Educadores de Infância e pais) os inquiridos parecem revelar que não são indiferentes às características das crianças nem aos seus contextos de vida e que a sua acção educativa deve basear-se nesse conhecimento.

Esta função possibilita ao Educador de Infância conhecer melhor as crianças que lhe estão destinadas, a sua realidade sócio-cultural, e conseqüentemente vai permitir-lhe preparar uma intervenção mais adequada e eficaz.

Por outro lado, a comunicação entre os Educadores de Infância e os pais propicia uma relação mútua que, passando pela divulgação do que se faz no Jardim de Infância conduz, geralmente, a um maior interesse e colaboração da família no processo educativo. Este facto, como é sabido, traz benefícios para as crianças (Bairrão, 1992^a).

Vista a partir da função de relação, Jardim de Infância-família, a acção educativa do Pré-escolar ganha uma justificação e legitimação, não só, pedagógica (formas de actuar), mas também, curricular pela selecção do conjunto de actividades a desenvolver e de experiências a proporcionar que se baseiam no conhecimento da realidade da criança.

Algumas conclusões

Neste momento parece oportuno referir que, a partir da análise das funções da Educação Pré-escolar, anteriormente apresentadas, é possível perceber quais os papéis que são cometidos ao Educador de Infância e que acções estão presentes na sua identidade herdada e foram assumidas em termos de identidade própria.

Parece plausível afirmar que, da identidade herdada das funções, emergem elementos que se aproximam de uma perspectiva cada vez menos redutora da simples guarda das crianças para uma perspectiva cada vez mais enformada pelo pedagógico e até pelo curricular.

A identidade própria que os Educadores de Infância constroem, a partir do que herdaram da profissão, e reconstróem a partir das relações e dos constrangimentos com os outros, dentro da profissão, parece forjar-se com base em acções e papéis que os profissionais assumem porque consideram que fazem parte das funções do Pré-escolar.

Estas funções, que os Educadores de Infância requerem para si, neste estudo, situam-se no campo da intervenção pautada por referentes teóricos, preocupações pedagógicas e curriculares. Por isso, as referências ao cuidado e guarda das crianças, tradicionalmente, prioritárias na Educação Pré-escolar e ao longo do tempo transmitidas e herdadas, pelos Educadores de Infância, na profissão parecem agora ser insuficientes, para esses profissionais, pois na sua construção identitária julgamos que já estão presentes as vigas das funções educativas e técnico-pedagógicas e construídos os alicerces para a função curricular.

6.2.2. As funções da Educação Pré-escolar para as Direcções /Coordenações das Instituições - uma identidade atribuída

A identidade de um grupo profissional também se constitui pela identidade atribuída pelos outros fora do seu grupo profissional, como já foi anteriormente referido.

Neste caso, referimo-nos às Direcções e Coordenações das Instituições de Educação Pré-escolar que constituem agentes constantes em interacção com os Educadores de Infância e que lhes conferem uma dada identidade.

Assim, apresentamos, neste ponto do trabalho, as representações dos Educadores entrevistados sobre a percepção que as Direcções/Coordenações dos Jardins de Infância possuem das funções da Educação Pré-escolar.

A partir destes dados, e por razões anteriormente apresentadas, iremos tentar explicitar, os elementos que, em parte, constituem a identidade atribuída dos Educadores de Infância.

Através da análise das respostas dos Educadores em estudo à questão sobre que funções consideram que as Direcções/Coordenações das Instituições atribuem ao Pré-escolar (Anexo 7.1, Quadro nº2) foi possível constatar uma série de propostas.

Para simplificar a descrição e facilitar a análise categorizámos e apresentamos as funções referidas do seguinte modo:

Função de guarda das crianças

Filkenstein (1988 in Spodek et al, 1988) afirma que os atributos de cuidar e proteger, implícitos na função de guarda das crianças, tem constituído um factor de desprestígio e diminuição do estatuto dos Educadores de Infância e tem afectado o reconhecimento da actividade profissional.

Assim, também uma boa parte dos entrevistados consideram que as Direcções/Coordenações dos Jardins de Infância atribuem à Educação Pré-escolar uma função de guarda e cuidado das crianças que desvaloriza a sua actividade profissional. Este sentimento revela-se em expressões como:

E9- É mais estar a guardar... Digamos, a tomar conta de crianças entre aspas, eles não estão muito assim ainda a ver... (Anexo 7.1, Quadro nº2)

E3- A percepção dele é que nós estamos ali para tomar conta de meninos e mais nada. (Anexo 7.1, Quadro nº2)

E9- Portanto, para eles o mais importante é que a criança esteja bem cuidada, que não se aleije, que não... que não haja reclamações da parte dos pais e que... (Anexo 7.1, Quadro nº2)

Função de preparação para o Ensino Básico

A diferença de percepção entre os Educadores de Infância e as Direcções/Coordenações das Instituições acentua-se, noutros aspectos da prática do Jardim de Infância,

nomeadamente na forma como uns e outros encaram a função de preparação das crianças para o Ensino Básico.

É que, os profissionais entrevistados consideram que é função do Pré-escolar preparar a criança tendo em vista o Ensino Básico mas, pautados por determinados cuidados e princípios pedagógicos que excluem a acção de “escolarizar” a criança e “queimar etapas” do seu desenvolvimento.

De acordo com um inquirido, as Direcções/Coordenações entendem o conceito de preparar para o Ensino Básico de forma diferente dos profissionais de educação. Para as Direcções/Coordenações essa função deve cumprir-se de uma forma que os Educadores em estudo consideram que é escolarizar a criança.

E9- [M]uitas vezes, pensavam se calhar que era ensinar o A, E, I, O, U e saber os números até dez. Se calhar, isso é que punha os pais alegres e... e contentes. E se calhar, logo que já soubesse fazer isso... Não tem nada a noção de que é preciso, do que é o desenvolvimento psicomotor, da mão da criança para isso. (Anexo 7.1, Quadro nº2)

De acordo com Brull, por causas muito diversas como a ansiedade dos pais e o prestígio das instituições, é frequente a insistência (quase sempre desadequada) com os Educadores de Infância para desenvolverem uma função “propedêutica” (apropriação de técnicas para ler, escrever e contar) no Pré-escolar. Segundo o mesmo autor esse tipo de práticas pode levar a uma extemporânea e desajeitada instalação das crianças na escolaridade básica.

A interpretação das Direcções/Coordenações sobre essa função pode mesmo levar a que ela se processe no quadro de determinações, de avaliação das aprendizagens e desenvolvimento da criança, que conduzem a uma atitude de impedimento da criança transitar de nível educativo.

E7- “[E] só está com funções de preparação aos cinco anos. (Fala mais baixo)

P: De preparação...?

R: Porque... só o trabalho dos cinco anos é que conta (ri-se). E vêm-se crianças a repetir os cinco anos de propósito, porque só aos cinco anos é que trabalham.(Fala mais baixo).”
(Anexo 7.1, Quadro nº2)

Esta forma de entender a função de preparação do Ensino Básico, atribuída pelas Instituições ao Pré-escolar, conduz a que os Educadores de Infância não encontrem pontos de acordo com as Direcções/Coordenações pois, para os profissionais de educação de infância, aquelas atitudes entram no campo da escolarização da criança.

Acresce referir com Spodek (1988 in Spodek et al, 1988) que é na capacidade de decidir e implementar o que é melhor para as crianças que reside a autonomia do Educador de Infância.

Este caso leva-nos a pensar que está implícito no relato do entrevistado que a autonomia do profissional está a ser, de algum modo, limitada pela Direcção do Jardim de Infância. É que, nesse momento da entrevista, a comunicação do entrevistado passou para um tom mais baixo e riu-se nervosamente.

Função de atendimento aos pedidos dos pais

Um dos Educadores inquiridos refere que a Direcção do Jardim de Infância coloca, por vezes, o atendimento aos pedidos dos pais acima das funções educativas e pedagógicas dos Educadores de Infância desvalorizando, desse modo, o conhecimento dos profissionais sobre o que é melhor para as crianças, em termos educativos e pedagógicos.

E9- “Digamos, que eles querem... Lá está, que os pais não... não venham dizer que a criança não está preparada e assim... Mas não tem consciência do que é preparar a criança, mas nós, educadores, é que temos que lhes fazer ver, como já tem acontecido no meu caso, temos que fazer ver à Instituição, que...Qual é o trabalho que deve ser... Qual... aquilo que podemos fazer com a criança do Pré-escolar, qual o caminho a seguir. E assim... e assim eles vão conseguir entender melhor todo o trabalho que se faz.” (Anexo 7.1, Quadro nº2)

Função compensatória

Para as Direcções/Coordenações e para os Educadores entrevistados a função compensatória parece constituir um ponto de acordo entre os dois sectores. É que, um dos entrevistados refere, acordando com a Direcção do Jardim de Infância, que é importante assumir o papel de compensar as crianças privadas.

E11 - “[Q]ue a criança se sinta bem aqui, temos de compensar a falta dos pais, temos que ser também um bocado mães, temos de... Tudo isso, eu acho muito importante. Temos que ser realmente, compensadores das falhas que a criança tem.” (Anexo 7.1, Quadro nº2)

Função educativa e de desenvolvimento da criança

Sabemos que educar e desenvolver são funções conferidas pelos Educadores de Infância à Educação Pré-escolar (ponto 6.2.1. deste trabalho) e também, neste caso, atribuídas, segundo um dos entrevistados, pela Direcção da instituição onde exerce a sua actividade profissional.

E11- “Educação, contribuir para o desenvolvimento da criança.” (Anexo 7.1, Quadro nº2)

6.2.2.1. Funções do Pré-escolar para as Direcções/Coordenações - Percepção

No contexto do que foi anteriormente apresentado e pela análise da questão sobre se as Direcções/Coordenações tem a mesma percepção das funções da Educação Pré-escolar que os Educadores de Infância podemos afirmar que de uma maneira geral os profissionais entrevistados consideram que as Direcções /Coordenações não tem exactamente a mesma percepção que a sua (Anexo 7.1, Quadro nº3).

Somente, dois Educadores de Infância, dos nove interrogados, revelam que as Direcções/Coordenações possuem uma percepção totalmente igual. Mas, esta situação é justificada, pelos entrevistados, em termos de afinidades profissionais.

É que, num destes Jardins de Infância, a Directora da Instituição é Educadora de Infância.

E10 - “A percepção que tem? Acho que a Direcção... A Direcção tem uma percepção positiva e... e que entende bem, no fundo, as funções do Pré-escolar. Aliás a Direcção uh... tem..., vá lá, não é directiva..., directiva..., embora claro tenha funções Directivas, mas dá muita liberdade à equipa para actuar na prática. Não há... Claro há certos... há princípios, não é? Mas há muita liberdade de actuação e... não há grandes problemas. E, mesmo que surja alguma coisa, as coisas são conversadas. Uhh... os pontos de vista que cada um tem. Cada um está à vontade para pôr os seus pontos de vista e em equipa também são resolvidos. E, em grande equipa muitas vezes põem-se questões... Há pessoas que põem questões e, muitas vezes, coisas que até se faziam são postas em causa e são modificadas... São demonstradas por A+B que será melhor assim. Há essa liberdade. E portanto a Direcção do Jardim é muito aberta também aos pontos de vista dos Educadores. E aliás são abertas e querem a opinião dos Educadores também.” (Anexo 7.1, Quadro nº 3)

E, no outro caso, a Direcção do Jardim do Infância, é constituída por alguns pais que são professores e, como profissionais de educação, entendem melhor a realidade da Educação Pré-escolar e valorizam solidariamente a função dos profissionais de educação de infância.

E4 - “Eu acho que, de um modo geral, como os pais são professores, estão bastante conscientes da importância do Jardim de Infância na sociedade actual. (...) E, de um modo geral eles gostam do modo de trabalhar aqui. Portanto, de um modo geral gostam...” (Anexo 7.1, Quadro n.º 3).

Temos ainda de referir que, segundo os entrevistados, os motivos de uma percepção diferenciada ou em parte diferenciada, sobre as funções do Pré-escolar, entre os Educadores de Infância e as Direcções/Coordenações das Instituições se baseia fundamentalmente nos seguintes pontos:

Desvalorização do Pré-escolar por não possuir um Programa/Currículo

Os Educadores de Infância consideram que as Direcções/Coordenações atribuem um papel de destaque e de maior valorização ao Ensino Básico do que ao Pré-escolar (Cardona,1996) devido ao primeiro possuir um Programa, um Currículo ou seja aprendizagens formalizadas.

E1- “(...) Agora há sempre aquela coisa de dizer que a Primária tem muito trabalho porque... tem um Programa a cumprir, não é? A infantil é mais a brincar.” (Anexo 7.1, Quadro n.º 3)

Desvalorização do Pré-escolar por desconhecimento do trabalho dos Educadores de Infância

Os inquiridos consideram que as Direcções/Coordenações dos Jardins de Infância, constituídas por pessoas fora do seu grupo profissional, não valorizam devidamente as funções da Educação Pré-escolar porque não conhecem e não compreendem, realmente, o trabalho do profissional de educação de infância.

E9- “Agora, actualmente já vão estando mais... Agora, actualmente já vão estando mais atentos e... Pronto, já vão tendo mais consciência de que, realmente, certos educadores... desenvolvem mais as crianças e assim... Mas, não sei, não tem bem a consciência do que é desenvolver, digamos assim, a criança. Pensam, à maneira deles...” (Anexo 7.1, Quadro n.º 3)

A situação, de desconhecimento do trabalho do Educador de Infância, arrasta consigo algumas dificuldades de comunicação e entendimento entre os dois sectores.

E8- “(...) [P]orque esta chamada Direcção pode ter um Bancário, um Comerciante... Pronto, pode ter muita coisa. O que dificulta. Dificulta logo a nossa linguagem e o perceber das coisas, não é? Pronto. Mas, o facto das pessoas irem crescendo connosco, por exemplo, eu vou dar-lhe um caso concreto. Na nossa Instituição, o Director do pessoal tem vindo a ser o mesmo, de Jardim e ATL. Pronto, isso dá quase que uma linha mais fiel, e um crescimento também da parte das pessoas que se envolvem nas coisas. Acabam por ter uma percepção diferente. E isso deu-me muitas vantagens a mim. Porque eu tinha sempre muita dificuldade em fazer entender as dificuldades diárias. Por exemplo, o número de crianças em excesso. Por exemplo, queixas que vem, de coisas simples, dos pais. Mas, também fazer perceber os direitos e os deveres. (...) Uma coisa muito lenta mas..., neste momento se perguntar que percepção é que eles tem. Eu acho que eles tem muito superior do que há três anos atrás. Ainda não está a que eu quero mas é muito mais próxima de nós. Por exemplo tem o cuidado de vir muito... muitas vezes à Instituição e ir... ir... circulando pelo... próprio ambiente normal. E não se cingem, que era o que acontecia, estar muitas vezes numa reunião sem saber o que se passava diariamente. E quando os pais põem questões directas, quem respondia também... (...) Mas, o facto dos Directores passarem por cá, estabelecerem diálogo connosco, irem ao Jardim, verem... Exactamente..., não só, as coisas bonitas que acontecem nas grandes festas que fazemos e as coisas que realmente correm bem mas, também, verem as coisas que é preciso diariamente ir... modificando porque estão mal.

P: Mas de qualquer forma em que é que divergia fundamentalmente?

R: Em que divergia? Eu acho que, exactamente, eles não tem, não tinham noção da realidade.” (Anexo 7.1, Quadro n.º 3)

Neste contexto, os Educadores de Infância consideram que é difícil explicar às Direcções/Coordenações o seu ponto de vista pois há desfasamento, não só, ao nível da linguagem e das intenções educativas, como também, ao nível da tomada de decisões.

É que, de acordo com o testemunho de um entrevistado as Direcções/Coordenações sobrepõem as dimensões do funcionamento económico, burocrático e social da instituição às dimensões pedagógicas e educativas.

Estas últimas são aquelas que os Educadores de Infância, obviamente, privilegiam porque a sua primeira preocupação é a satisfação da criança e a sua educação (Peters, 1988 in Spodek et al, 1988; Katz, 1988 in Spodek et al, 1988).

E11- "(...) A ideia que... que eles têm e que nos transmitem, como profissionais, é que a gente contribua para isso mesmo. É uma casa de educação, que a gente contribua para isso. Só que eu acho que na prática..., na prática, muitas das coisas que nós achamos que é educativo e que é o melhor para a criança, por vezes, aí é que as coisas divergem um bocado da opinião deles. Eles acham que fazer de uma determinada forma é que é bom, porque é prático a nível de adultos, a nível de papelada, a nível de dinheiros a, a nível disso tudo. Que para mim é tudo... está mais do que em terceiro lugar. Em primeiro estão as crianças. Até porque eu não pertença à Direcção, eu sou... sou Educadora, portanto só vejo as crianças. Penso que por vezes quando surgem situações que nós profissionais, achamos que é o melhor para a criança e tentamos explicar porquê, há um bocado de desfasamento. Aquilo que eles transmitem é realmente, (...) Quando surgem situações que nós queremos aplicar tudo isso, mas que vai mexer com o sistema, na prática já funciona ao contrário! (...)

P: Portanto, nem sempre a percepção é a mesma...?

R: Sim, sim. Teoricamente é. Que é isso que nos dizem. Tem que ser assim. Mas, na prática...

P: Há limitações?

R: Exactamente, há limitações!" (Anexo 7.1, Quadro n.º 3)

E3- "Olha, não tem mas devia ter. Primeiro não tem porque não encontras nenhum Delegado Escolar, Educador. Só encontras Professores do Ensino Básico. O que também é uma pena, não é? E poderá haver Delegados que tem. E nem eu estou a falar do meu Delegado específico. Mas geralmente não tem. E até te posso dar um exemplo de porque é que não tem... De uma coisa que me aconteceu.

P: Mas não tem o quê? Queres especificar?

R: A percepção do que é um Jardim de Infância, não é? Só por este exemplo que eu sofri... Eu estava numas instalações horríveis. Era um casebre que chovia lá dentro como na rua. As nossas salas ficavam inundadas. E quantas vezes eu tinha que deixar as criancinhas todas à porta primeiro e ir limpar com uma esfregona a sala toda, para depois ir meter as crianças na sala. E...e o ano passado que choveu imenso. Lembras-te quando houve aquelas cheias. E eu que via na televisão o que eram as cheias, sofri uma cheia... De repente vejo uma enxurrada a entrar-me pela Escola dentro. E só tive cinco minutos para tirar vinte e cinco crianças de uma sala e passar para um cantinho onde já estavam as vinte e cinco da outra. A sorte é que isto foi à hora do almoço, perto do meio dia, em que os pais estavam a chegar para buscar os miúdos. Aquilo ficou água até meio metro da parede. Tudo a boiar, tudo a estragar-se. E aliás já estava sempre quase tudo estragado porque as condições eram péssimas. Mas então depois de umas cheias... Tudo cheio de lama. Sem exagero a água chegou-me aos joelhos. E eu claro... De tarde não pôde haver Escola. Não deve haver lei nenhuma que diga que eu tenho que ter crianças a cumprir horário, não é? E fui apavorada para a Delegação Escolar dentro do horário de serviço. Para a Delegação Escolar fui apavorada dizer o que se tinha passado. E fui buscar o Delegado para ele vir à minha Escola ver o que é que estava a acontecer. A preocupação dele foi que eu tinha que meter faltas porque eu tinha que estar a cumprir o meu horário, por isso não tem... Aliás isto nem que fosse numa Escola Primária, é uma aberração, não é? E ... de certeza. Eu é que não quis aprofundar o assunto. Porque de certeza que não há lei nenhuma que me obrigue a trabalhar com água até ao joelho. E depois aquilo... Eu fui para lá limpar. Que nem sei se isso também fazia parte das minhas funções. Mas fui para lá limpar, e não me caiu nada. E, eu e a colega arregaçamos as calças e fomos para lá limpar. Só que além das instalações serem velhas aquilo tinha... O chão era um oleado e... Pronto, isto não estou a divagar, isto é para te explicar como ele não tem a noção do que é o trabalho num Jardim de Infância. O chão era um oleado velho, por isso, aquela água....

e já estava roto em vários sítios..., aquela água entrou por baixo. Por isso, ao pisar, durante muitos dias, estava constantemente a sair água e lama. Eu queria fechar a Escola. Porque eu não podia ter as crianças nessa situação. Com água constantemente a sair do chão, não é? E a humidade estragou-me os trabalhos todos dos miúdos... tudo. E, então ele disse... Pronto, até aí muito bem, que para encerrarmos a Escola tinha que se fazer uma reunião com o Conselho Consultivo e... por isso com a autorização dos pais fechávamos a Escola. Muito bem. Mas antes de ele dizer isto, perguntou-me..., em Inverno, pleno Inverno..., porque é que eu não ia passear com eles para a rua? E eu disse: "Senhor Delegado e se chove? Eu não vou andar cinco horas com cinquenta crianças na rua.". "E no recreio não podem?" Nem recreio tínhamos o... o pouco recreio que tínhamos era cheio de ervas e de coisas. Mas, no recreio o problema é o mesmo. Eu não vou estar cinco horas no recreio só por estar". Para quê? ... Tomar conta deles? Aí nem... nem tomar bem conta deles eu podia... Se me arranjassem... "E não há ninguém que os meta num sítio qualquer?". A preocupação dele era não encerrar o Jardim. Não interessava as condições em que estivessem as crianças. E, não fazia ideia do que eu estou ali a fazer, para me dizer para eu andar com eles na rua ali a passear. Não é? Por isso um Delegado assim não sabe sequer o que é que se passa no Jardim de Infância. E, infelizmente, muita gente e que tinha obrigação de saber, não é? E, isso é que me entristece." (Anexo 7.1, Quadro n.º 3)

Os inquiridos revelam, ainda, que as Direcções/Coordenações não se orientam pelo mesmo modelo de serviço dos Educadores de Infância pois preocupam-se com o desenvolvimento de uma acção que tem em vista determinados produtos e fins específicos, que não são os prioritários para os Educadores de Infância.

E5 - "Não tenho, porque só encontrei uma vez... Só uma vez é que a Inspectora foi lá e estava muito mais preocupada em saber se a sala tinha luz, se os jogos eram bons, se os livros eram bons e estavam em bom estado, se a sala tinha os metros que eram indicados. Perguntou-me pelo meu Projecto Pedagógico mas nem sequer o quis ver. Não me perguntou pelas actividades... Portanto, nem sequer eu tive oportunidade de lhe explicar qual era a minha perspectiva sobre o JI e ela também não me deu. Mas aquilo que eu ouço, a nível geral, é que... Uhh... nem quem está acima de nós, portanto as entidades que estão acima de nós, nem a própria população entende ainda muito bem qual a verdadeira importância e valor e função do JI." (Anexo 7.1, Quadro n.º 3)

Acresce referir que a desvalorização do trabalho educativo da infância passa, não só, pelas Direcções/Coordenações, mas também, segundo um dos entrevistados, pelo próprio Ministério da Educação, pela Inspeção e pela população em geral, como é possível verificar nas citações anteriormente transcritas e na que apresentamos a seguir.

E5 - "Não. Nem tem a Delegação, e neste momento não sei responder mas, nem até hoje nunca teve o próprio Ministério, que é a entidade acima de mim." (Anexo 7.1, Quadro n.º 3)

Em síntese, os dados descritos e analisados, neste ponto do trabalho, merecem as seguintes considerações:

- A forma como as Direcções/Coordenações (quando não são compostas por profissionais de educação) percebem a Educação Pré-escolar não é, de modo geral, coincidente com a forma como os Educadores de Infância a percebem.

- A identidade que lhes é atribuída faz emergir e manter sentimentos de desvalorização da profissão pois, de uma maneira geral, as Direcções/Coordenações enfatizam o lado menos técnico-pedagógico das funções do Pré-escolar e preocupam-se sobretudo com os aspectos que podem agradar aos pais e que são mais requeridos pela sociedade.

- Somente nos casos das funções educativas e compensatórias, os Educadores entrevistados tem pontos comuns com as Direcções /Coordenações.

- Nos outros aspectos, as funções atribuídas ao Pré-escolar pelas Direcções/Coordenações não são coincidentes com as que os entrevistados lhe destinam, nem no que se refere à sua definição nem à perspectiva como são entendidas.

Deste modo, a identidade atribuída faz emergir e manter sentimentos de desvalorização da profissão que são agravados por alguma dificuldade de comunicação e entendimento, entre os Educadores de Infância e as Direcções/Coordenações, e pela incompreensão e desconhecimento real do papel da Educação Pré-escolar.

- Parece revelar-se, neste campo, algum atmosfera de contradição e até de conflito entre os dois grupos em causa.

Algumas conclusões

A maioria dos entrevistados considera que a percepção, das Direcções/Coordenações, sobre a Educação Pré-escolar é diferente da sua. Somente, dois inquiridos acham que aquela percepção é a mesma (por razões já anteriormente explicadas que se referem aos casos em que fazem parte das Direcções profissionais de educação). Assim, a diferença de opinião entre os inquiridos parece ser mais determinada, neste campo, pelas características profissionais das pessoas que compõem as Direcções do que por trabalharem em instituições de tipos diferenciados (EAPP; IPSS; RP), já que não há diferenças significativas, de opinião, entre Educadores de Infância, nestes casos.

À primeira vista parece que a maioria das funções indicadas, pelas Direcções/Coordenações, e atribuídas ao Pré-escolar, não são muito diferentes das que os Educadores de Infância lhe cometem. Mas numa análise mais profunda constata-se que a discrepância de opiniões, entre os Educadores de Infância e as Direcções/Coordenações das instituições, é grande. O motivo dessa dissemelhança baseia-se, fundamentalmente, no modo como as funções são entendidas e devem ser operacionalizadas. É exemplo disso, a forma como um e outro grupo entende a função de preparação para o Ensino Básico, que traduz perspectivas completamente diferenciadas.

Assim, a identidade, que é atribuída pelas Direcções/Coordenações aos Educadores de Infância, nalguns aspectos fundamentais, é oposta à identidade própria que os aqueles profissionais possuem e afincadamente defendem e afirmam (ver ponto 6.2.1. desta dissertação).

Para umas Direcções/Coordenações as funções burocráticas, económicas e sociais das instituições de educação Pré-escolar devem sobrepor-se às funções educativas das mesmas. Para outras Direcções/Coordenações, os Educadores de Infância devem ser profissionais que guardam e cuidam das crianças. E, para outras, ainda, devem ser “pré-professores” que escolarizam, tendo em vista o Ensino Básico.

Este quadro, de funções atribuídas pelas Direcções/Coordenações, parece revelar uma certa contradição de perspectivas sobretudo, no que se refere, à presença dos aspectos de guarda e protecção das crianças e os de escolarização e instrução das mesmas. Reunir estas duas lógicas parece, à primeira vista, algo paradoxal ou contraditório. Contudo, se analisarmos as causas verificamos que pode ter origem nas preocupações das Direcções/Coordenações em, simultaneamente, responder aos desejos e às pressões feitas pelos pais que, ao colocarem os seus filhos no Jardim de Infância, visam o seu bem-estar, mas também, que eles sejam preparados para o Ensino Básico (ver ponto 6.3.3 - Percepção dos pais/sociedade sobre a Educação Pré-escolar).

Assim, numa busca de resposta aos pedidos dos pais (factor de prestígio das instituições) as Direcções/Coordenações cometem ao Pré-escolar, embora reunindo lógicas diferentes, funções contraditórias, chegando mesmo a sobrepor, como referem alguns

entrevistados, a resposta às pressões sociais sobre a função pedagógica e educativa do Pré-escolar, à qual os Educadores de Infância dão prioridade e valorizam.

Parece poder afirmar-se, quanto à situação descrita, que começa a fazer parte da cultura do grupo de pais/sociedade uma nova dimensão e perspectiva para a educação de infância (não basta a guarda das crianças é necessário prepará-las para o Ensino Básico) e que é incrementada no Pré-escolar através das Direcções/Coordenações.

Neste contexto, a pressão, anteriormente descrita, emerge nos contextos organizacionais dos EEPC e das IPSS, já que aquelas funções só são referidas pelos Educadores de Infância dessas instituições, talvez porque são aqueles que tem mais perto e sofrem mais directamente aquela coacção das Direcções/Coordenações.

Quando os atributos destinados aos Educadores de Infância, pelas Direcções/Coordenações, não coincidem com os dos profissionais de educação, estes podem perder alguma da sua autonomia organizacional (entendida como a capacidade individual para agir de forma independente e com liberdade profissional, em relação à entidade empregadora assumindo a responsabilidade pelos seus actos) dependendo da margem mais ou menos alargada que lhes é concedida, pelas Direcções, para a exercerem (referimo-nos ao caso relatado sobre preparação para o Ensino Básico e ao caso de uma Direcção, por vezes, prioritar os interesses económicos, burocráticos e sociais sobre as práticas educativas).

Como os Educadores de Infância trabalham em instituições com Direcções muito diferenciadas pode acontecer, certamente, que lhes estejam reservados graus de autonomia diferentes.

Acresce, ainda, referir que ao contrário dos Educadores de Infância, as Direcções/Coordenações, também, não reconhecem nem prestigiam devidamente o carácter pedagógico e específico das funções do Pré-escolar pois os Educadores entrevistados (dos vários tipos de instituições) referem que, quando as Direcções/Coordenações não são constituídas por profissionais de educação, estas atribuem-lhes, extensivamente, as funções de guarda e protecção das crianças.

Deste modo, os atributos que lhe são delegados não coincidem, em parte, com os que os profissionais de educação da infância lhe destinam, nem no que diz respeito à sua formulação nem à perspectiva como são entendidos.

As diferenças, entre a identidade atribuída e a identidade própria, podem conduzir a situações de conflito entre os diferentes agentes, em causa, mas também, podem fazer despertar, nos Educadores de Infância, estratégias de transação e fazer emergir acções que conduzem à dinâmica de construção e evolução da profissão (identidade visada).

A análise conjunta destes factores, pode levar-nos a reflectir se a existência de um currículo oficial poderia constituir uma peça importante na dinâmica de construção da profissão (identidade visada), ajudando a colmatar distancias entre os diferentes agentes em questão.

É que, o currículo oficial é entendido como um elemento de definição de princípios e sistematização de actividades em função de objectivos a desenvolver, conforme o nível educativo a que se destina. Neste sentido, o currículo para o Pré-escolar, pode constituir um instrumento de regulação de práticas e definição de funções. Determinados e esclarecidos os pressupostos curriculares, para esse nível educativo, eles podem ser um garante, de parte, da autonomia dos Educadores de Infância.

Por sua vez, o currículo formalizado é um instrumento de elucidação das actividades e das aprendizagens que se realizam em qualquer nível educativo. No caso do Pré-escolar o currículo poderia, assim, constituir, não só, um meio de comunicação entre os dois sectores, mas também, um instrumento de conhecimento e divulgação das funções da Educação Pré-escolar.

Neste sentido, parece plausível supor que o desejo de um currículo oficial já faz parte da identidade visada dos Educadores entrevistados pela consciência que possuem de que as Direcções/Coordenações desvalorizam a Educação Pré-escolar, em relação a outros níveis educativos, por não possuírem a orientação desse elemento.

Deste modo, cremos que um currículo formal representa para os Educadores de Infância uma mais valia no prestígio e no reconhecimento da profissão.

6.3. A auto-imagem, a imagem social e a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância

Após termos realizado uma análise da construção da identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância a partir das funções herdadas e das funções atribuídas à Educação Pré-escolar é chegado o momento do trabalho em que iremos descrever e analisar como é construída a identidade sócio-profissional a partir da percepção que os Educadores de Infância possuem sobre a sua auto-imagem e da percepção que possuem sobre a sua imagem social (atribuída pelos pais/sociedade; professores de outros níveis educativos e pelo Estado). É que, a identidade sócio-profissional é uma realidade construída, não só, pela percepção que um grupo tem de si próprio - identidade social real, mas também, pela identidade construída a partir das imagens que lhe são reveladas pelos outros fora do grupo - identidade social virtual.

Então, essencialmente, através das questões colocadas aos Educadores de Infância

“Considera que os Educadores de Infância constituem um grupo profissional com uma identidade própria? O que a caracteriza?”

“O que distingue o grupo dos Educadores de Infância dos profissionais dos outros níveis de ensino?”

“Considera que a sua profissão é reconhecida socialmente como desejaria? Porquê?”

“Que factores podem contribuir para esse reconhecimento?”

foi possível compreender o que pensam e sentem aqueles profissionais sobre a sua auto-imagem e sobre a sua imagem social e, desocultar, deste modo, uma parte, da sua identidade sócio-profissional

Apresentaremos, assim, nos pontos seguintes, desta dissertação, a descrição e a análise desses dados.

6.3.1. O assumir de uma identidade própria - percepção - e a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância

As relações, os percursos e as trajectórias vividas, pelos indivíduos, dentro do grupo profissional conduzem à incorporação de uma identidade que é ao mesmo tempo vivida individual e colectivamente (Dubar, 1997). Essa identidade constrói-se pela percepção que os indivíduos possuem desse processo vivido em comum e revela-se em representações e sentimentos que eles possuem acerca do seu grupo de pertença.

Deste modo, interessou-nos saber se o grupo profissional dos Educadores de Infância consideram que possuem uma identidade própria ou, por outras palavras, se se reconhecem como grupo com características comuns (Anexo 7.2, Quadro nº4).

Identidade própria - Sim / Sim mas...

A análise das respostas revela que todos os Educadores entrevistados consideram que o seu grupo profissional possui uma identidade própria pelas características com que se identificam (processo de identificação). Apresentamos alguns exemplos desta percepção nas citações seguintes:

E7- "Sim, sem dúvida. Muito própria." (Anexo 7.2, Quadro n.º 4)

E5- "Acho que somos uma profissão muito... muito própria e muito diferente das outras." (Anexo 7.2, Quadro n.º 4)

E10- "Com um identidade própria? Sim." (Anexo 7.2, Quadro n.º 4)

Alguns Educadores inquiridos confirmam, ainda, essa identidade a partir de características que os distinguem dos outros (processo de identificação).

E5 -"Sim, sim. Uhh... a muitos níveis. Na forma como estamos perante a Educação. A forma como nós vemos a Educação é totalmente diferente dos outros profissionais. A forma como nós uhh... trabalhamos com as crianças é diferente..." (Anexo 7.2, Quadro n.º 4)

Um entrevistado reitera ainda a identidade dos Educadores de Infância através da referência a características comuns atribuídas pelos outros, fora do grupo profissional e que decorrem do facto de não valorizarem aquilo que os Educadores são na realidade.

E11- "(...) Eu acho que nós... Nós Educadores.... infelizmente temos que assumir, ainda não somos aceites como... Vou pôr outra vez entre aspas, como um "professor". Ou como alguém que é importante para contribuir para o desenvolvimento de alguma coisa. Falando assim..." (Anexo 7.2, Quadro n.º 4)

Finalmente, um entrevistado reconhece uma identidade própria, no grupo, apesar de considerar que os seus membros são desagregados.

E1 - "É complicado. Identidade própria talvez, mas são muito desmembrados, não é?" (Anexo 7.2, Quadro n.º 4)

Em síntese, a análise destes dados, oferece-nos as seguintes reflexões:

- Os Educadores de Infância consideram-se um grupo profissional com uma identidade própria.

- Os Educadores de Infância apresentam/constróem a sua identidade a partir do reconhecimento de características próprias (processo de identificação) e a partir da afirmação de características que os distinguem dos profissionais de outros níveis educativos (processo de identificação).

6.3.2. O assumir de uma identidade social real (percepção das características do grupo) e a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância

A identidade social real, entendida como resultado da posse, ao mesmo tempo individual e colectiva, de uma realidade que conduz a condutas típicas e socialmente objectivadas (Dubar, 1997), é revelada pelo indivíduo como aquilo que ele tem de mais comum com os outros dentro do grupo (Dubar, 1997). Este facto exprime-se em características, ou disposições que o indivíduo diz possuir, em identidade com o grupo, e em características, disposições que o indivíduo diz recusar, em identificação com os outros fora dele (Dubar, 1997; Fernandes, 1992; Pinto, 1991).

Assim, através da análise das respostas dos entrevistados, desencadeadas sobretudo pelas questões relativas ao que caracteriza a identidade própria dos Educadores de Infância e relativas ao que os distingue dos profissionais dos outros níveis educativos, foi possível

dar conta de algumas características que formam a identidade social real (características do grupo profissional) em termos de traços positivos (Anexo 7.2, Quadro n.º 5) e traços negativos do grupo (Anexo 7.2, Quadro n.º 6).

Numa tentativa de simplificar a apresentação dos dados categorizámo-los num conjunto de disposições. Neste momento, iremos apresentar aquelas que reunimos por indicarem traços positivos dos sujeitos e mais adiante apresentaremos as que reunimos por indicarem traços negativos dos mesmos.

Traços positivos:

Disposição para a abertura, para o imprevisto, para a criatividade, para o encantamento, para o sonho...

Os Educadores entrevistados pensam que, como grupo, se caracterizam pela disposição para abertura aos outros, às situações que ocorrem e aos pedidos das crianças.

Neste contexto, um entrevistado refere:

E7- “Claro que há exceções, como em tudo, felizmente. Mas eu acho que sim é... Os Educadores têm uma abertura que não vejo em qualquer outra...

P: Abertura em termos de relação?

R: De relação, e em situações...” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

E7- “Sim, sobretudo porque nós estamos a lidar... Nós estamos habituados a lidar com... e estamos habituados a estar abertos às sugestões que as crianças nos fazem. E por exemplo no Básico isto não acontece. “Nós temos um Programa para cumprir” dizem-nos elas. Quer dizer: Em que espaço é que a criança pode sugerir? E, se calhar, nós estamos habituadas a isso. E acho que quem vem para o Curso de Educadoras também está habituado (está habituado ou não estará), sei lá. Mas já está aberto a crianças de cinco anos, que a gente sabe o que podem ser crianças desde os dois, desde os três anos até aos cinco anos, surgem assim coisas maravilhosas, espantosas. E às vezes as coisas mais impensáveis.” (Anexo 7.2, quadro n.º 5)

A disposição para a abertura arrasta consigo, segundo alguns entrevistados, a capacidade de serem criativos.

E5- “[S]ão abertas... portanto, são muito mais criativas.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

E10 -“O que é que os caracteriza? Acho que é um grupo em relação aos outros níveis de ensino, mais aberto, uh... mais aberto, mais criativo, uhh... mais...?” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

A disposição para a criatividade é assumida de uma forma muito própria. É que, um entrevistado considera que muito do que acontece no Jardim de Infância depende desta criatividade dos profissionais (é possível que se refira à falta de recursos materiais e humanos) para fazerem coisas pois, como o entrevistado diz, não são ajudados por ninguém.

E3- “E acho que... a nossa imaginação, a nossa criatividade também é muito importante (Rise). Precisamente porque sai... sai tudo de nós mesmo. Não temos ajudas de lado nenhum.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

Nesta linha, é também uma característica dos Educadores de Infância a capacidade de dar resposta ao imprevisto improvisando soluções e aproveitando as oportunidades que surgem. Neste sentido, planificar o trabalho ajuda mas não é suficiente.

E7- “Pronto, porque a gente fala em planificação e tudo o mais mas acho que o Educador no fundo é um improvisador. Um aproveitador de oportunidades. E eu acho que é isso que os caracteriza.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

A capacidade de se encantar com aquilo que fazem revela o gosto e o prazer que os Educadores de Infância têm pela profissão levando-os ao sonho e à aventura com as crianças.

E9-“A capacidade de se encantar com aquilo que fazem.”(Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

E9- “Acho que... Que os caracteriza o espírito de aventura. O... A capacidade de sonhar. Que eu acho que os educadores tem todos esta capacidade de sonhar, de se encantar com as coisas que fazem. Uhh... e quando se vai, assim a algum Seminário ou assim, nota-se perfeitamente. Às vezes, a gente, costuma dizer que conhece logo que é um educador, porque acho... não sei, tem mais aquela capacidade..., pela maneira como dialoga e assim, costuma aparecer mais aquela capacidade de sonhar, o estar aberto à... à criatividade, o...o respeitar as ideias da criança. Acho que se nota muito isso. Que o educador, digamos que é um sonhador. Que sonha. E que tem esta capacidade de sonhar...”(Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

Estas características de teor menos técnico-pedagógico e menos enformadas por uma fundamentação teórica são algumas das que Almy e Snider (1974) e Leeper (1968), autores citados por Spodek e Saracho (1988 in Spodek et al, 1988), referem como fazendo parte das qualidades dos bons Educadores de Infância.

Contudo, um profissional competente deve possuir mais do que somente aquelas características, de natureza lúdica e próxima da realidade-criança, elas terão de ser completadas por características de maior rigor e que exigem maior especialização na área do saber.

É que, o seu trabalho é complexo e exige conhecimentos e competências que lhe possibilitem desempenhar o seu papel profissional com eficácia e eficiência. Assim, Saracho (1984 cit. Spodek e Saracho, 1988 in Spodek et al, 1988) considera que o Educador de Infância na sua prática necessita de possuir competências mais técnicas e pedagógicas porque as outras dependem das qualidades pessoais da pessoa, e estas da fundamentação científica. As últimas, possivelmente, fazem elevar o seu nível de desempenho profissional e conseqüentemente o prestígio e reconhecimento da actividade.

A consciência e o despertar técnico-pedagógico e científico aparece nas disposições que apresentamos a seguir e que foram referidas pelos entrevistados.

Disposição para a acção / intervenção / dinamismo

A disposição para a acção é uma das características a que um inquirido alude. Podemos dizer que para este entrevistado, implicitamente, a acção converte-se no trabalho do Educador de Infância através de gestos de energia, eficácia e eficiência e de recusa da rotina.

É que, para o entrevistado os verdadeiros Educadores de Infância não são aqueles que simplesmente tomam conta de crianças mas, pressupõem-se, que são aqueles que têm capacidade de acção para dar respostas eficazes e eficientes e não entrar na rotina deixando uma sala de trabalho todo o ano da mesma forma.

E8 - "A força (Ri-se). Acho que é a força da acção. Pronto, eu acho que os educadores tem... Quando digo educadores, chamo-lhe verdadeiros, porque infelizmente, pronto, não é estar

a... a desqualificar ninguém. Mas, infelizmente cruço-me com muita gente que, realmente, diz que é educador mas, no fundo realmente, toma conta de meninos o dia inteiro. Tem meninos um ano inteiro numa sala que começa e acaba com as mesmas áreas... Pronto, isso para mim, não... não concebo...

P: Não é educador com letra grande?

R: Acho que não é. (...)

P: Mas, portanto esses Educadores com letra grande de que falava são caracterizados pelo quê?

R: Pois. Ora bem, para mim são caracterizados, para mim, pela força” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

Na linha de perspectiva anterior, alguns entrevistados referem-se ao dinamismo como característica, muito própria, dos profissionais de educação.

E5- “Pronto, as Educadoras são muito mais dinâmicas” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

Há um Educador de Infância inquirido que esclarece esta noção, referindo-se à capacidade dos profissionais para dinamizarem actividades que não se circunscrevem ao seu espaço sala mas que se alargam ao intercâmbio com outros profissionais de educação, dentro e fora do seu Jardim de Infância. E como sublinha o entrevistado esta dinâmica faz parte “do nosso ser profissional” .

E5 - “Portanto, as professoras do 1º Ciclo, que são as que mais conheço, normalmente passam o dia dentro das salas, só com o seu grupo de crianças, não há intercâmbio de actividades... Pronto, e isso faz parte da nossa própria... do nosso ser profissional. Enquanto que nós Educadoras não. As portas dos Jardins estão sempre abertas as crianças andam de um lado para o outro e nós próprias vamos levar este dinamismo às escolas.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

Finalmente, um outro entrevistado refere-se à disposição para a intervenção, não só, ao nível da instituição onde exercem actividade, mas também, ao nível da comunidade.

E10- “Acabam por intervir mais até..., alargando mais a Comunidade. Acabam pelas suas funções, por serem mais interventivos. Não só na sua escola, mas mesmo ao nível da Comunidade...Comunidade...

P: Pais...?

R: Sim, sim e meio circundante, no fundo.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

Disposição para estabelecer relações afectivas, positivas e de ajuda (crianças, famílias, instituição)

A disposição para estabelecer relações afectivas constitui, segundo um dos entrevistados, um dos atributos dos Educadores de Infância e que estão de acordo com as características e/ou necessidades emocionais das crianças desse nível educativo.

E4 - "...[M]ais emocionais... Pronto, também trabalham com uma idade em que a emoção tem uma força muito grande" (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

Dois entrevistados referem ainda que a disposição para estabelecer relações afectivas com as crianças concretiza-se com uma facilidade e ocorre com uma frequência que eles não vêm nos profissionais dos outros níveis educativos.

Cardona (1996) diz mesmo que os Educadores de Infância consideram que o bom desempenho da profissão depende, fundamentalmente, das características pessoais do profissional de educação tais como a facilidade de se relacionar com a criança.

E3- "As diferenças que eu acho que são... Olha, a principal e que eu também já falei nessa, é precisamente a relação afectiva que nós conseguimos estabelecer com as crianças. Que não vejo isso em mais nenhum nível de ensino. (...)" (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

E10- "E acho que estão... No fundo têm uma relação... tem uma relação muito directa com as crianças que se torna muito mais... Uhh... como é que eu hei-de dizer? Como o contacto com as crianças é um contacto muito mais directo que nos outros graus de ensino, portanto os laços que se criam com as crianças e tudo, acabam por os Educadores, serem também..." (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

Um entrevistado considera que devido à relação próxima que os Educadores de Infância estabelecem com as crianças faz deles os profissionais de educação mais atentos e alertados para os problemas das crianças, para as suas necessidades e interesses.

E10- "E... acho que estão se calhar mais atentos, devido a essa relação que têm tão próxima com as crianças. E acho que é uma relação diferente dos outros graus de ensino. (...) [E]stão mais alertados para o outro tipo de... de problemas que surjam" (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

Deste modo, o mesmo entrevistado refere que o envolvimento afectivo e a atenção para com as crianças ganha mesmo um sentido de ajuda às mesmas.

As profissões que privilegiam as relações, o afecto, a empatia, a dedicação, a protecção, com o sentido final de facilitar o crescimento e o desenvolvimento dos outros, são denominadas, por Rogers (1983) de “profissões de ajuda”.

Neste sentido a profissão de Educador de Infância parece enquadrar-se bem neste padrão (Oliveira-Formosinho, 1995) como se pode verificar na citação que apresentamos a seguir.

E10- “[E] acabam por... por viver mais situações das próprias crianças e... Não sei agora como é que hei-de explicar...

P: São capazes de se envolver nos problemas...?

R: Não é o envolver, pronto que também... as pessoas também... mas, o tentar ajudar! Este envolver não é imiscuir-se, não é? Mas acho que estão mais atentos às reacções, aos comportamentos e... e quando surgem problemas que... Acho que tentam ajudar as crianças. Acho que nesse aspecto os Educadores têm um relacionamento mais próximo, que mesmo que... ajudam mais as crianças. E que notam, acho que, mais os pequenos problemas que as crianças possam ter.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

Por outro lado, nestas profissões que implicam envolvimento, torna-se necessário, como refere Katz (1988 in Spodek et al, 1988), manter a “distância óptima do cliente” que permite ao profissional fazer juízos e tomar decisões com objectividade e eficiência. As frases antecitadas, pelos inquiridos, “Não é o envolver (...) mas, o tentar ajudar” e “não é imiscuir-se” relatam muito bem esta noção de distancia óptima do cliente.

Cardona (1986) refere que uma das razões pelas quais os Educadores de Infância dizem escolher a profissão é pela possibilidade que ela proporciona de estabelecer relações humanas ricas e diversificadas. Esta característica vê-se, claramente, na sequência de disposições descritas nesta sequência do trabalho.

Assim, o relacionamento afectivo, positivo e de ajuda estende-se não só às crianças mas também à equipa de trabalho. São, por isso, profissionais sociáveis, coerentes e sensíveis, como alude um dos inquiridos.

E5 -“A forma como nós uhh... trabalhamos com as crianças é diferente. O nosso próprio relacionamento entre nós. Há uma grande inter-ajuda, não há competitividade como se vê nos outros graus de ensino. (...) são muito mais sociáveis mesmo entre elas, mesmo na forma de se relacionarem entre elas, mesmo na forma de se relacionarem com as crianças (...) Acho que são profissionais muito mais coerentes, muito mais sensíveis...”

P: Coerentes em que aspecto?

R: No sentido de que aquilo que defendem é aquilo que põem na prática. Pronto, se calhar porque sentimos necessidade disso.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

Assim, a relação próxima, afectiva e de ajuda alarga-se também ao domínio da família e da comunidade educativa, refere ainda mais um dos entrevistados.

E10- “(...) O relacionamento é... é muito diferente com... com as crianças e mesmo com as próprias famílias. Mesmo digo pode haver mais intervenção ou menos intervenção, mas acho que mesmo com as próprias famílias, um Educador acaba por estar mais próximo das famílias. E isso é muito importante! E acaba por haver um relacionamento maior com a família, que acaba também por ajudar a intervenção da Educadora no Jardim de Infância. Nos outros graus de ensino, acho que não há essa proximidade.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

Um entrevistado lembra ainda que, o contexto social e organizativo do Jardim de Infância facilita o tipo de relacionamento afectivo e próximo das crianças. Ao contrário do que acontece noutros níveis de ensino porque as crianças passam, ao longo do dia, por vários professores e por um período limitado de tempo por cada um. A dificultar ainda mais a relação, os professores são guiados sobretudo por objectivos de ensino e não por preocupações relacionais.

E8- “Para já nós temos um contacto muito mais directo, muito mais possibilitado com as famílias... Uhh, vamos pensar, por exemplo, no Secundário que é muito mais complicado. Uhh, é quase impossível num... num liceu ter a percepção de não sei quantas famílias... Do tempo que eles estão com as crianças, que é os tais 45 minutos ou uma hora, ou 50 minutos que estão com as pessoas e que passam de hora a hora para um grupo de... de pessoas diferentes a serem ensinadas e... e a aprenderem constantemente... Pronto, é completamente diferente. Eu acho que tem de ser completamente diferente. (...)” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

Disposição para estabelecer relações de solidariedade e colaboração com a equipa de trabalho

Só dois entrevistados se referem a esta disposição e com a qual se identificam. Afirmam que a solidariedade e colaboração com a equipa de trabalho é sobretudo uma característica do grupo dos Educadores de Infância e não dos profissionais dos outros graus de ensino. E, justificam-no com base nalgumas características que os profissionais de educação de infância possuem: pela ausência de competitividade, pela informalidade,

pela coesão, pelo sentido de identidade, pela proximidade, pela disponibilidade e pela capacidade de dar.

E5- “O nosso próprio relacionamento entre nós. Há uma grande inter-ajuda, não há competitividade como se vê nos outros graus de ensino.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

E7- “Porque em termos de relações, em termos de contactos são muito informais. E a gente vê tanta formalidade... E, eu pronto, eu tenho essa possibilidade de ver. Eu tenho uma colega da Primária, com quem tive de trabalhar, agora mais de perto, por causa da Festa de finalistas. E, nota-se uma diferença clara na relação que ela tem comigo e com as restantes Educadoras e a relação que eu tenho com as outras professoras. E, isto é fácil ver. Na... nós na Festa... Há uma coesão tão grande entre Educadoras. Eu tenho duas Educadoras a trabalhar comigo, portanto somos uma equipa de três. Tive a Festa. Essas minhas colegas, sem eu precisar de pedir, estiveram desde o princípio ao fim comigo. Eu ficava até às dez, elas ficavam até às dez. Eu ficava até às onze, elas ficavam até às onze. Essa colega da parte da Primária trabalhou sempre sozinha. E ainda foi preciso andar a chatear as colegas dela para irem ver a Festa. Há uma coesão, um sentido de identidade, de proximidade muito grande que... e de informalismo, sobretudo de informalismo que não vejo, por exemplo, na classe que nos está mais próxima que é a classe dos professores do Ensino Básico.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

Disposição para a entrega e dedicação ao trabalho

Na mesma linha de pensamento, dois Educadores entrevistados, enfatizam a disposição, dos profissionais de educação, para se darem, para se entregarem e para se dedicarem ao trabalho. Sublinham ainda que possuem estas características porque são sobretudo “pessoas de boa vontade” pois ninguém lhes reconhece valor.

E8 - “Pessoas de muito boa vontade. Que dão o seu tempo todo. E porque sem isso eu acho que IPSS nenhuma tem sentido. Porque mesmo a parte que é... que é aquela que nos dão no final do mês, muitas vezes não... não sustenta as necessidades básicas do educador que tem a sua vida pessoal actualmente, não é? Eu falo por mim. Isto... Isto muitas vezes acho que é assim.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

E3- “E a boa vontade também porque ninguém nos dá o devido valor, também, não é?” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

De resto, Cardona (1996) refere que o gosto pela profissão e pelas crianças é um dos motivos pelos quais os Educadores de Infância dizem escolher a profissão. Nós acrescentaríamos que é também um dos motivos que os leva à entrega e dedicação pelo mesmo.

A disponibilidade e o altruísmo presentes nas citações anteriores revelam que os Educadores de Infância se entregam de uma forma quase missionária à profissão e revelam, também, uma natureza próxima do ideal de serviço que costumam caracterizar as verdadeiras profissões (Katz, 1988 in Spodek et al, 1988); Magali, cit. Araújo, 1985).

Disposição para a responsabilidade / autonomia

A responsabilidade grande que é cometida aos Educadores de Infância, e que eles assumem em termos de disposição identitária é referida, também, por dois dos entrevistados. Esta responsabilidade confere essencialmente o “poder de fazer”, como diz um dos entrevistados, ou a autonomia profissional, como é referida por outro inquirido.

E4 - “Tem uma responsabilidade muito grande. E acho que é o que os distingue essencialmente. É que lhes dá imenso poder. O poder de fazer, mas ao mesmo tempo uma grande responsabilidade.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

E5 - “Não. Uma Delegação Escolar só se preocupa, a nível oficial, só se preocupa com as burocracias. É, se os officios vão direitinhos, se os mapas de leite não... não falham... Nunca nos perguntam como é que vai o trabalho..., se calhar também não é função deles. Se calhar é função da Inspeção que... nunca aparece nos JI. Portanto, a nível de trabalho pedagógico, portanto, quem... quem tem de se preocupar e quem é que... toda a responsabilidade é minha. Portanto, no meu caso que estou sozinha nos outros casos com mais pessoas, com mais Educadoras poderá ser a Directora.. Pronto, que no JI cada sala é autónoma, portanto, embora haja uma Directora também não pode intervir no nosso trabalho pedagógico. A não ser que haja conflito entre Educadoras e ela vai ter que tomar uma posição que depois envia para a Delegação que depois envia para a DREN. A nível de trabalho pedagógico só se a Inspeção tiver alguma influência mais de resto nós somos autónomos.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

O sentido dado, pelos entrevistados, à questão da autonomia parece ir de encontro à perspectiva que a caracteriza como o poder de tomar decisões que afectam o cliente sem o consultar directamente e que Peters (1988 in Spodek et al, 1988) e Formosinho (1987) denominam de “autonomia em relação ao cliente”. É a este tipo de autonomia que os entrevistados se referem e dizem possuir. Implicitamente, os inquiridos, entendem a autonomia em relação ao cliente como uma posse legitimada porque, de alguma forma, lhes é confiada socialmente.

Pode-se, ainda, dizer que a disposição para a responsabilidade / autonomia é sentida de uma forma árdua mas ao mesmo tempo positiva e importante para os dois entrevistados. É que, a responsabilidade confere ao Educador de Infância um trabalho difícil mas também lhe confere o “poder de fazer” e decidir, isto é, ser autónomo para guiar o processo educativo e os Educadores de Infância entrevistados, de uma maneira geral, não se sentem limitados nessa possibilidade.

Disposição para agir sob um saber específico/científico

A disposição para agir sob um saber científico é garantia da competência e da especialização de um grupo profissional (Dubar, 1997). Dois inquiridos, referem-se a esta disposição mas, apesar disso, ela é entendida por um e por outro, entrevistado, de forma diferenciada.

Para um, esta é uma disposição que começa a emergir na camada de profissionais mais jovens. Contudo, não é um saber enraizado como é o saber intuitivo e feito da experiência, como possuem os Educadores de Infância mais antigos. Para este entrevistado, o saber baseado em fundamentos científicos é formal e por isso conduz a práticas mais fundamentadas e a respostas mais racionalizadas. Mas, por ainda não estar culturalmente assimilado, pelos Educadores de Infância, nem sempre proporciona as respostas mais adequadas. Enquanto que, o saber que é feito pela experiência é mais espontâneo, mais criativo e por isso mais adaptado ao imprevisto e ao imprevisto que é necessário ter para trabalhar com as crianças.

E4- “(...) Isso reflecte-se na... Eu acho que no grupo de educadores se reflecte na... Como é que isso se pode dizer? Reflecte-se na racionalidade. Está a perceber, as pessoas estão a tentar racionalizar mais as coisas. A compartimentar mais as coisas... Porque isso acaba por ajudá-las em termos de referência, são mais científicas. E perdem um bocadinho da emotividade, da criatividade e da relação espontânea com as crianças. Mas dão mais segurança, dão mais estabilidade à criança...

P: Então os conhecimentos teóricos é que começam a ter...

R: Tem um peso. Tem um peso sempre, mas não estão ainda enraizados. Não fazem parte do património cultural. Ainda estão muito colados a... São um bocadinho colados superficialmente. As pessoas... as pessoas, no fundo, as pessoas que saem com mais conhecimentos científicos, neste momento, são pessoas recém-formadas, não tem a bagagem das pessoas antigas. Portanto há um desfasamento entre o conhecimento científico e o conhecimento que é enraizado.

Portanto, está a ver? Embora não queira dizer que ele não coexista, mas as pessoas mais antigas são as pessoas que tem uma formação menos teórica. (...) E, portanto sentem-se um bocadinho, como é que se diz, um bocadinho marginalizadas pelas outras que são as que sabem, não é? (...) Porque elas é que sabem, porque elas é que fazem, porque elas é que... (...) Um modelo rígido é seguro. O que lhe vai cortar é a possibilidade de ser tão criativa... de ser... Prontos, vai-lhe cortar algumas capacidades. Mas não deixa de ser mais equilibrado. Ao passo que uma pessoa mais criativa entra mais com instabilidades, com desordens, com desorganizações. (...) Um pai talvez goste mais daquela que diz que o menino faz isto, aquilo e acoloutro. Que até tem algo..., algo que... Tem linguagem que até utiliza estes termos, e não sei quê... do que a outra que lhe diz que... Não quer dizer que não saiba, mas prontos... Que é um curso muito mais... emotivo, muito mais feito de conhecimentos muito mais enraizados. O que eu lhe digo é que acho que estamos a passar por uma fase socialmente mais formal. Em que coexiste o informal e o formal. (...)" (Anexo 7.2, Quadro n.º 5)

Por seu turno, para o outro entrevistado, formado há menos tempo, o saber específico é uma competência profundamente adquirida através da preparação que tiveram na Escola de formação:

E11 - "Quando nós saímos da Escola Superior de Educação, os pais não têm a noção do que é que nós aprendemos lá. Eles não têm a noção do que é que nós... o que é que nós vamos transmitir quando vimos cá fora." (Anexo 7.2, Quadro n.º 5).

O saber científico e técnico dominado só pelos profissionais faz parte dos atributos das profissões. Quanto mais especializado for este saber mais a actividade se encaminha para maiores níveis de profissionalização. A Educação de Infância, tradicionalmente, vista como uma extensão do trabalho maternal, de protecção e guarda das crianças, trouxe algumas dificuldades à definição do saber específico desta actividade profissional, bem como, alguma desvalorização da mesma.

Assim, se os Educadores de Infância se afirmarem por conhecerem técnicas de intervenção e saberes especializados para educar e desenvolver as crianças (Spodek et al, 1988^a cit. Spodek et al, 1988) estarão a elevar o seu nível de profissionalismo e a tentar que a sua profissão seja reconhecida (Joffe, 1977 cit. Silin, 1985).

Em síntese a análise destes dados sugere-nos que:

- Os Educadores de Infância constituem um grupo profissional com características e disposições muito abrangentes. Estas vão desde as disposições afectivas e relacionais

(com a criança, família e equipa de trabalho), às disposições de carácter interventivo (ao nível da criança, instituição e comunidade educativa) e às disposições para agir orientados por um saber específico.

- Entre os Educadores de Infância das diferentes Instituições não há diferenças significativas de opinião que mereçam ser destacadas. Parece, deste modo, um grupo bastante homogéneo na forma como se vêem a si próprios. Parece podermos afirmar que a marca institucional não é muito vincada, a este nível, no grupo de Educadores de Infância.

- Merecem destaque as disposições que denominamos aqui de carácter lúdico (abertura, imprevisto, criatividade, encantamento, sonho...), e as de carácter afectivo e relacional pois são referidas pelos Educadores de Infância dos três tipos de Instituições, presentes neste estudo. Os Educadores entrevistados parecem fazer sobressair, na imagem que tem de si, o poder afectivo e relacional sobre outros tipos de poder.

- A imagem que possuem quando reflectem sobre as suas características, baseia-se mais na vertente lúdica e relacional, o que parece ser contraditório e paradoxal com a imagem que possuem quando reflectem sobre as funções que atribuem ao Pré-escolar e aos papéis que são chamados a desempenhar (como vimos anteriormente no ponto 6.2.1) que possui, sobretudo, uma natureza mais técnico-pedagógica.

Talvez isto signifique só, que os Educadores de Infância, tem de ser “um pouco de tudo isso” e, portanto, detentores de uma grande variedade de capacidades, saberes e disposições. Pois, de acordo com esta ideia, terão de ser profissionais com competências diversificadas e abrangentes, como é necessário para educar crianças de idade do Pré-escolar.

É que, tal como refere Sarmiento (s/d) e Nóvoa (1989) a profissão de professor, nós diríamos de educador, reúne ao mesmo tempo a acção, a prática e a racionalidade conjugando dialecticamente os saberes científicos e técnicos (conhecimentos teóricos) com os saberes práticos (induzidos na e pela acção).

Os Educadores de Infância entrevistados revelam, ainda, que nem todas as suas características profissionais são disposições “positivas para...”. Possuem também características menos positivas ou que eles gostariam de ver melhoradas no grupo.

São esses aspectos, menos positivos, que iremos de seguida apresentar e que se incluem no que denominamos, neste trabalho, de traços negativos do grupo.

Traços negativos:

Falta de coesão do grupo

A falta de coesão do grupo, uma característica implicitamente referida, algumas vezes, ao longo das entrevistas, traduz-se em frases como a que apresentamos a seguir:

E1- “Não há assim uma coesão...”

Explicitamente referida por dois entrevistados, a falta de coesão do grupo toma forma pelas diferenças de postura entre os Educadores de Infância no que diz respeito à “luta” por causas comuns (uns são acomodados outros são lutadores) e no que diz respeito às questões do saber e da prática que, não sendo igual em todos os Educadores de Infância, conduz à distanciação (uns desenvolvem sentimentos de vergonha outros de exibição).

Pelos exemplos das citações que a seguir transcrevemos faz-nos supor que aquilo a que os entrevistados chamam de falta de coesão do grupo estará mais de acordo com a noção de falta de unidade na acção.

É que, o que os entrevistados alegam baseia-se em questões que se relacionam com a falta de unidade para “lutar” por causas comuns e ao distanciamento, entre profissionais, por não terem idênticos níveis de saber e preparação.

Por outro lado, a coesão do grupo foi anteriormente referida neste trabalho (ver ponto 6.3.2) e fundamentada pelos entrevistados que a definiram como uma característica positiva do grupo em estabelecer relações de solidariedade e colaboração entre profissionais.

E8- “Pronto, não se impõem muito e não lutam muito, não é? Alguns acho que não lutam muito. (...) Transparecem muito mais na sociedade do que aqueles que realmente lutam continuamente e se esforçam e...” (Anexo 7.2, quadro n.º 6)

E1- “Aqui no Colégio, como há uma relação de amizade, as coisas vão-se falando... e acaba por haver essa coesão. Em termos gerais, como eu acho que há certas lacunas a nível de

conhecimentos, por uma questão de vergonha e de não dizermos aquilo em que temos mais dificuldade ou não, estabelece-se uma certa barreira, está a perceber o que eu quero dizer?

P: Entre educadores?

R: Sim, e ou há um grau de amizade muito grande e fala-se, percebe? Ou então entra-se naquela de dizer: "Ai eu fiz isto, eu fiz aquilo, fiz aquele outro, para evidenciar o trabalho." (Anexo 7.2, quadro n.º 6)

Divergências na forma de actuar

Questões como a diversidade de escolas de formação, o isolamento, a mobilidade na colocação dos professores/educadores e o exercício da actividade profissional em instituições com características muito diferenciadas, dando origem a intervenções diversas, parecem constituir, entre outras, algumas das razões que estão na origem das divergências na forma de actuar e que dificultam que o grupo crie laços de unidade profissional Formosinho (1977) e Cardona (1996).

De resto, um entrevistado confirma esta ideia ao referir que considera que é negativo para o grupo existirem divergências na forma de actuar. É que, segundo ele, conforme a instituição onde trabalham, os Educadores de Infância, têm uma acção educativa e uma autonomia diferenciada pelos limites que as instituições lhes impõem.

E8 - Porque acho que nós somos muito diferentes. Pronto, de Instituições para instituições as formas de actuar divergem muito. Eu diria que muitíssimo. E... portanto, os educadores divergem na sua acção educativa, também, muito. Em função da Instituição (...)

P: Ia dizer que conforme a Instituição os educadores também tem características próprias?

R: Têm, porque também têm limites. Muitas vezes tem limites. Eu tenho contacto com colegas que estão em determinadas Instituições que tem grandes limites de... de acção. E por exemplo estou a falar concretamente de quê? Da acção directa com... com os familiares. Há Jardins de Infância, aqui bem na área, que tem as portas completamente encerradas. Logo isso acaba por... por ter uma perspectiva diferente da acção educativa, obrigatoriamente, não é? Senão aquilo que lhes é convidado a fazer é que fiquem desempregados. É a realidade" (Anexo 7.2, quadro n.º 6)

Níveis diferentes no desempenho das funções

Dois dos entrevistados lembram que nem todos os Educadores de Infância desempenham as suas funções com o nível de cumprimento e competência com que deveriam. Este facto dá uma imagem negativa do grupo profissional.

EI- "Porque também há educadoras e educadoras. E muitas vezes também há quem não saiba cumprir muito bem as suas funções e... dá-se uma má imagem." (Anexo 7.2, quadro n.º 6).

Um outro entrevistado, noutra momento da entrevista, refere, em comum com este sentimento, que haveria Educadores e educadoras. Uns eram educadores com "E" grande outros eram educadores com "e" pequeno.

Lembramos, de acordo com Formosinho (1992), que há factores naturais de diferenciação, entre os profissionais de educação, que resultam das motivações, dos interesses e das capacidades de cada um. Estes factores condicionam, obviamente, o nível de competência e desempenho dos profissionais o que vai de encontro ao sentimento aqui expresso, pelos inquiridos,

Neste contexto, será ainda importante lembrar que as profissões regulam-se por padrões de qualidade da prática que, segundo Katz (1988 in Spodek et al, 1988), garantem que a actividade profissional se desenvolva dentro de certos níveis de qualidade.

No caso dos Educadores de Infância a adopção de padrões de qualidade para a prática profissional poderia contribuir, não só, para diminuir os níveis diferenciados de desempenho, aqui referenciados pelos entrevistados, mas também, poderia constituir um instrumento de aproximação de serviços com qualidade para todas as crianças (Oliveira-Formosinho, 1995).

Em síntese estes dados sugerem-nos que:

- O grupo profissional apesar de ter muito em comum (como vimos em dados anteriores) revela, aqui, algumas heterogeneidades ao nível da coesão que, nós identificamos mais como falta de unidade na acção (de acordo com as justificações dadas pelos entrevistados); ao nível das formas de actuar (condicionadas pelas instituições) e ao nível do desempenho das funções.

- É interessante fazer salientar que estes aspectos são revelados pelos Educadores de Infância dos EEPC e das IPSS, já que nenhum profissional da RP os referiu. É interessante também interrogarmo-nos sobre se este facto terá algum significado.

Quanto à coesão/unidade na acção, será que os Educadores de Infância da rede pública tem mais momentos de encontro e partilha, entre eles, do que os dos outros tipos de instituições e por isso possuem uma maior possibilidade de desenvolver o sentido de unidade na acção?

Quanto às divergências nas formas de actuar (decorrentes dos limites impostos pelas próprias instituições que tem características diferentes) será que a autonomia dos profissionais da RP é maior do que a dos profissionais dos EEPC e das IPSS, porque o controlo hierárquico referente às formas de actuar, sobre os mesmos, na RP está mais distante do que nos EEPC e nas IPSS?

E, deste modo, os Educadores de Infância da R.P. não seriam tão constrangidos nas formas de actuar pelo peso institucional e por isso não se referem a essa questão. Por outro lado, os profissionais das EEPC e das IPSS estarão muito mais marcados pelos limites impostos pelas instituições (que tem características e culturas diferentes) que constroem e dão lugar às referidas divergências nas formas de actuar

Algumas conclusões

A identidade social real dos Educadores entrevistados é muito mais caracterizada por traços positivos, que apresentam, do que por traços negativos. Parece, por isso, poder afirmar-se que os Educadores de Infância possuem sobretudo uma auto-imagem positiva e construtiva de si. Os traços negativos, que indicam, não são quantitativamente significativos em relação aos positivos que dizem possuir.

Oferece-nos portanto dizer que os Educadores de Infância revelam uma identidade social real fortalecida e positivamente reconhecida dentro do grupo (reconhecimento próprio).

Os Educadores de Infância têm uma grande consciência daquilo que são como grupo e dos limites e dificuldades que possuem enquanto tal.

Parte das disposições, que caracterizam a sua identidade social real, enquadram-se numa perspectiva de intervenção e resposta orientadas por saberes científicos e competências específicas, próximas da atitude profissional, racional e fundamentada em teorias.

Outras, enquadram-se mais numa perspectiva de relação e de ajuda orientadas pela análise de situações e pela capacidade de resolver problemas, próximas da atitude profissional, reflexiva e fundamentada em técnicas.

Outras, ainda enquadram-se mais numa perspectiva lúdica e improvisada, orientadas pelo imprevisto e pelas situações ocasionais, próximas da atitude semi-profissional, intuitiva, concreta e espontânea.

O primeiro conjunto de características revela, geralmente, maiores níveis de profissionalização do que o último. Contudo, dada a especificidade da profissão, por se destinar a educar crianças de primeira e segunda infância, parece ser adequado que o profissional reúna este padrão diversificado de características e competências e talvez seja, deste modo, que se deve reconhecer e legitimar socialmente a profissão.

O reconhecimento profissional a que os Educadores de Infância tem direito deve estar ligado ao desenvolvimento de práticas adequadas que, no contexto da educação de infância é, certamente, um processo que requer, não só, diversidade no modo de ser, estar e agir profissional, mas também, uma conjugação dialéctica do prático com o racional, como referem Nóvoa (1989) e Sarmiento (s/d) acerca dos professores de outros níveis educativos.

Acresce referir que o grupo dos Educadores de Infância, apesar de revelar uma identidade profissional forte e reconhecida dentro do grupo, não demonstram uma absoluta homogeneidade de opinião ao nível da falta de unidade na acção, das divergências nas formas de actuar e aos níveis diferenciados de desempenho profissional, já que estes aspectos só são referidos pelos entrevistados das EEPC e das IPSS.

Este dado parece indicar que, apesar dos entrevistados revelarem uma identidade profissional forte, no que diz respeito à unidade de acção e aos diferentes níveis de desempenho profissional ela é menos robusta porque depende de algumas características pessoais dos profissionais de educação. A identidade profissional do grupo, também, é menos vigorosa no que diz respeito às divergências nas formas de actuar porque, neste caso, elas dependem (segundo os entrevistados) dos tipos de instituições onde os Educadores de Infância exercem a sua actividade profissional e que lhes impõem mais ou menos limites à sua autonomia.

6.3.3. O assumir de uma identidade social virtual (percepção do reconhecimento social e das características do grupo) e a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância

A identidade social virtual entendida como resultado da posse, ao mesmo tempo subjectiva e objectiva, da realidade social é revelada, pelo indivíduo, como aquilo que ele considera que os outros, fora do grupo, pensam e dizem acerca dele - imagem social (Dubar, 1997).

Assim, através da análise das respostas dos Educadores entrevistados e desencadeadas sobretudo pelas questões

“Considera que a sua profissão é reconhecida socialmente como desejaria?”

“Porquê?”

“Que factores poderiam contribuir para esse reconhecimento?”

foi possível desocultar alguns pareceres e sentimentos que constituem a identidade social virtual (características atribuídas por agentes fora do grupo profissional) dos Educadores de Infância.

Assim, quando se questionam os entrevistados, sobre se consideram que a sua profissão é reconhecida socialmente, todos são unânimes em afirmar que não são reconhecidos ou pelo menos não são tão reconhecidos como desejariam (Anexo 7.2, Quadro nº7). São exemplo disso as seguintes afirmações:

E8 -“Nem pensar. Começa logo por aí.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 7)

E9 -“Não. Não é reconhecida (Ri-se).” (Anexo 7.2, Quadro n.º 7)

E11 -“Exactamente, nem somos reconhecidos tão pouco!”(Anexo 7.2 Quadro n.º 7)

E10 -“Não! Embora as coisas se vão... Pronto, ao logo dos anos têm vindo a modificar-se. E, talvez lá está, depende dos meios onde se trabalha, não é? Mas acho que... ainda não é reconhecida suficientemente.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 7)

Quando se questionam os Educadores entrevistados sobre as razões da falta de reconhecimento social os entrevistados apresentam várias razões (Anexo 7.2, Quadro n.º 8).

Por serem diversificadas, fizemos agrupamentos das razões relativas

- aos Professores de outros níveis educativos;
- aos Pais/Sociedade; e
- ao Estado

Para facilitar a análise destes dados iremos apresentá-los do seguinte modo:

Os Professores dos outros níveis educativos

Desvalorização do Pré-escolar

Alguns entrevistados consideram que os Professores dos outros níveis educativos (referindo-se sobretudo aos do 1º ciclo), ainda tem um grande desconhecimento do trabalho realizado no Pré-escolar e por essa razão não o valorizam devidamente.

E5- "Nem os próprios professores do 1º Ciclo porque eles ao JI chamam-lhe a Pré. E a Pré é a preparação para a escola primária. Portanto, mesmo ao nível dos nossos colegas do 1º Ciclo ainda há muita confusão." (Anexo 7.2, Quadro n.º 8)

Desconsideração do trabalho

A completar esse sentimento, um inquirido considera que os Professores dos outros níveis educativos desvalorizam o Pré-escolar porque não querem reconhecer e considerar a importância do trabalho que é feito pelos Educadores de Infância nesse período.

E3 - "Mas ouve-se isto de muitos... de muitos professores (...)

P: Então porque não lhes dão importância?

R: Não sei. Tens de perguntar por exemplo aos colegas do Ensino Básico que eles sabem perfeitamente... Eles sabem perfeitamente que uma criança que vem do Jardim de Infância que é muito mais fácil. É muito mais fácil, para eles, trabalhar com um grupo todo que frequentou o Jardim de Infância. E porque é que eles não dizem isso?" (Anexo 7.2, Quadro n.º 8)

Desvalorização por não possuírem um currículo

A questão da inexistência de um Programa/Currículo no Pré-escolar é uma questão a sublinhar neste contexto de desvalorização, deste nível educativo, uma vez que, como

foi visto anteriormente (ponto 6.2.2), também as Direcções/Coordenações das instituições sublinharam este aspecto.

E5 - "Pronto é brincar... o 1º Ciclo continua a achar que o JI é uma brincadeira porque nem tem Programa, porque nem tem regras, porque fazem o que querem. E não é bem assim." (Anexo 7.2, Quadro n.º 8).

Nabuco (1997) reitera esta perspectiva apresentada quando refere, que os professores do 1º Ciclo criticam os Educadores de Infância porque consideram que as suas práticas são indisciplinadas e o currículo, uma brincadeira.

Funções de guarda das crianças

Um entrevistado reitera os sentimentos de desvalorização da profissão, por parte dos Professores, ao referir que estes consideram que tomar conta de crianças é a função dos Educadores de Infância.

E3- "(...) [S]ão os nossos colegas da Escola Primária que acham que estamos ali para tomar conta deles, não é? E, infelizmente o que me custa mais já nem é os pais, é os próprios Professores dizerem isso. E dizerem aos pais depois quando as criancinhas passam para as mãos deles." (Anexo 7.2, Quadro n.º 8)

Os Pais/Sociedade

Desvalorização do Pré-escolar em relação ao 1º ciclo

Cardona (1996) afirma que os Educadores de Infância consideram que a sua imagem social é diferente dos Professores dos outros níveis de ensino. Neste sentido, dizem possuir uma imagem menos prestigiante e valorizada do que aqueles profissionais

Alguns entrevistados consideram que, os Pais e a Sociedade em geral, também desvalorizam a Educação Pré-escolar em relação ao 1º ciclo.

E11- "Portanto, acho que aquele estatuto de sermos realmente importantes, como quando falo de Professor Primário. Aliás, eu vejo que os pais vêm aqui falar connosco todos à vontade, hei... Chegam ali é a Sr.ª Professora, Deus me livre! É verdade, não quero com isto dizer que eles nos deviam chamar de Professoras, não é isso. É que nos vejam no trabalho, como somos importantes, como eles vêem nas Professoras Primárias, para o desenvolvimento dos filhos. Pronto, e eles realmente não vêem isso." (Anexo 7.2, Quadro n.º 8)

Inexistência de um Programa/Currículo

Dois Educadores entrevistados esclarecem os motivos desta desvalorização aludindo à questão da inexistência de um Programa/Currículo no Pré-escolar ao contrário do que acontece em todos os outros níveis.

E1- “Pois lá está porque os professores tem um Programa a cumprir, percebe? E acabam por ter outro tipo de peso, porque...” (Anexo 7.2, Quadro n.º 8)

A inexistência do elemento Programa/Currículo tantas vezes referido, pelos inquiridos, ao longo das entrevistas, como factor de desvalorização da profissão é entendido pelos Educadores de Infância como um veículo possível de divulgação e um instrumento de informação e entendimento dos Pais/Sociedade sobre o valor do Pré-escolar.

Desobrigação.

Ainda, para um dos entrevistados, a concepção que os Pais/Sociedade possuem acerca do Pré-escolar é a de que os seus profissionais não tem nenhum compromisso nem, obrigação de levar a cabo o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, porque isso não lhes é, formalmente, pedido como ocorre nos outros níveis educativos, através de um Programa/Currículo.

E11- “(...) Porque eles acham que nós não temos a obrigação com ninguém. Não temos ninguém a mandar em nós. Ninguém nos diz que nós temos que fazer isto, aquilo e aqueloutro. Portanto, eles acham que nós só fazemos, se quisermos. Se não quisermos até não fazemos e nós não fazemos. Tomamos conta dos meninos porque não fazemos mais nada.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 8)

E11- “Parece que nós não temos nada a cumprir, não andamos aqui a fazer nada.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 8)

Funções de guarda das crianças

As funções de guarda das crianças cometidas, pelos Pais/Sociedade, aos Educadores de Infância, surge também aos olhos de alguns entrevistados como um elemento de falta de reconhecimento da profissão.

E1- “É mais tomar conta de meninos, não é? (...)” (Anexo 7.2, Quadro n.º 8)

E9- “[D]izem que é só tomar conta (ri-se) e... nada mais”(Anexo 7.2, Quadro n.º 8)

E1- “E que quando telefonam é só para saber como é que o menino está é: “ O meu filho porta-se bem? almoça bem? come tudo? dorme? Nessa linha. Não é uma profissão reconhecida naquilo que nós pretenderíamos que fosse.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 8)

Desconhecimento do trabalho

Neste sentido, alguns inquiridos sugerem que a falta de reconhecimento da profissão deriva do desinteresse, de alguns Pais/Sociedade, em conhecer o trabalho que é feito naquele nível educativo e que vai para além da simples guarda das crianças.

E1- “Eu penso... Lá está é um bocadinho tomar conta dos meninos, não deixar que eles se magoem, não deixar que eles vão muito sujos para casa, que eles se sintam bem, que gostem de vir para a Escola. Mas... há alguns pais que já não é assim, não é? E nós temos essa experiência... que vão e que querem saber o que é que eles fizeram, o que aprenderam, etc. Mas há outros que ainda é um bocadinho, na outra linha.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 8)

Desvalorização dos Educadores de Infância e do seu trabalho

A desvalorização dos Educadores de Infância e do seu trabalho, por parte dos Pais/Sociedade, é um facto que decorre do desconhecimento real das funções do Pré-escolar. São exemplo disso as seguintes citações:

E9- “Acho que... Porque, acho que até pessoas com Cursos Superiores e assim, não tem consciência daquilo que se faz no Pré-escolar.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 8)

E9- “Tenho. Tenho experiências de pessoas com quem contacto diariamente, no dia a dia, e que agora já vão tendo algum conhecimento, porque lhes faço ver as coisas e assim. Mas, o primeiro impacto é que dizem: “Ah, mas o que é que vocês fazem lá com as criancinhas?”. Quando eu falo em áreas de desenvolvimento, em currículo de Matemática e assim, assustos... (...) Mas, pronto põem sempre... e eu às vezes sinto, como é que pessoas já com um Curso Superior tem essa visão, quanto mais as pessoas sem formação... (...)” (Anexo 7.2, Quadro n.º 8)

Resposta a uma necessidade social

Um entrevistado refere mesmo que para alguns pais o Jardim de Infância só tem valor porque não têm onde deixar as crianças, no período em que estão a trabalhar. Para

os Pais/Sociedade, o Jardim de Infância não é mais do que uma resposta a uma necessidade social. Não tem outras funções.

E11- “Porque como é que começou a surgir infantários e creches e as amas e isso? Foi por uma necessidade dos pais não poderem estar com os filhos, só e mais nada. Não se pensava ainda em desenvolvimento. As pessoas tomavam conta dos miúdos. Para muita gente isso continuou assim, só que melhor, porque que começou a ter mais gente. As mulheres começaram a ir trabalhar, as crianças começaram a não ter com quem ficar. Teve que se alargar, abriram os infantários e depois continua a ser o sítio onde as crianças são depositadas para não estarem na rua durante o dia. Agora, a parte pedagógica, a parte educativa ainda não está interiorizada nos pais que põem cá os filhos, na grande parte. Na grande parte. Não estou a dizer que é a nível geral, mas ainda é a grande parte.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 8).

O Jardim de Infância nasce, de facto, de uma necessidade social à qual foi preciso dar resposta. Apesar disso hoje, ela é mais do que somente isso, pois tem um papel reconhecido, pela ciência, no desenvolvimento das crianças, quando os serviços são de qualidade (Scheinart e Weikart, 1980 cit. Marques, 1986; Silva, Smith e Moore, 1986 cit. Bairrão, 1992).

O Estado

Desvalorização

O Estado de uma forma menos próxima do que os Professores e os Pais/Sociedade também constitui um agente de desvalorização da profissão, para alguns dos entrevistados.

E8- “Eu acho que não há... Pronto, as pessoas necessitam de confiança, não é? E eu acho que isso não existe. Se... se começa por cima, não é? Pelo Ministério, está tudo tão mal organizado... Eu digo mal porque acho que está mesmo... Uh... pronto, mal organizado depois vem por aí abaixo.” (Anexo 7.2, Quadro n.º 8)

Desvalorização pela inexistência de um currículo

Os Programas/Currículos são também, neste caso, um elemento citado pelos Educadores de Infância inquiridos. A pouca preocupação por parte do Estado em estabelecer orientações programáticas/curriculares para o Pré-escolar mostra o desinteresse do Estado

por este sector e conduz mesmo, a que a transição da criança para o 1º Ciclo não seja efectuada da melhor forma, referem alguns entrevistados.

E11 - "Exactamente, exactamente. Eu acho que... que a ideia que as pessoas têm é um bocado por isso. Porque mesmo os programas que saem, nunca tem uma grande preocupação com a parte Pré-escolar, ou seja, com a parte Jardim. E, então vemos depois toda a preocupação de um momento para o outro, que depois até as crianças se sentem abafadas, porque têm uma exigência totalmente diferente. Porque depois há uma obrigação, não é? Acho que é uma disparidade muito grande! Isto para mim dá-me a entender que para eles a Pré-primária ainda não é assim tão fundamental quanto isso! E penso que é isso que eles estão a tentar modificar agora.(...)" (Anexo 7.2, Quadro n.º 8).

Em síntese a análise destes dados sugere-nos as seguintes considerações:

- A identidade social virtual dos Educadores de Infância caracteriza-se por elementos atribuídos por parte dos outros fora do grupo (Professores, Pais/Sociedade e Estado) que contribuem para uma imagem social desvalorizada e para o não reconhecimento social da profissão.

- O desconhecimento e o desinteresse geral dos Professores, da Sociedade e do Estado pelo trabalho realizado, neste sector educativo, parece estar na base de toda esta problemática.

- Os Educadores de Infância sentem algumas divergências entre o que compõe a sua identidade social real e a sua identidade virtual, sobretudo ao nível de algumas funções que lhes são cometidas.

Sabe-se que a construção da identidade sócio-profissional se constrói na e pela articulação daquelas identidades no seio de um processo relacional e comunicacional (Dubar, 1997). Assim, quando não ocorre acordo entre a identidade social real e a identidade social virtual o indivíduo usa de estratégias identitárias por forma a reduzir a distância entre as duas. E fá-lo através de processos de transacção e negociação que conduzem à construção das identidades sócio-profissionais existentes em cada momento da trajectória dos indivíduos, enquanto grupo.

O momento que captamos, através das entrevistas realizadas aos Educadores de Infância, revelam alguns pontos de desacordo entre os profissionais e os outros agentes

fora do grupo que com eles, de alguma forma, interagem. Este facto anuncia, de algum modo, que na dinâmica de construção da identidade sócio-profissional, a existência de orientações curriculares formalizadas podem constituir um meio estratégico para a resolução de algumas situações como: a divulgação e a informação do que se faz no Pré-escolar; a comunicação entre os diferentes sectores que interagem com aquele nível educativo; e a definição de princípios, procedimentos e atitudes que modelam as funções e as atribuições de papéis que são cometidas aos Educadores de Infância.

Neste sentido, o currículo pode ser um catalisador de transações de perspectivas entre os profissionais de educação de infância e os agentes que com eles interagem.

Este facto, irá, certamente, fazer reflectir e reformular identidades contribuindo para fazer emergir novas definições de atributos que podem aproximar a identidade social virtual da identidade social real.

6.3.3.1. Medidas que podem contribuir para o reconhecimento social da profissão e a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância

Interrogados sobre os factores ou as medidas que podem contribuir para o reconhecimento social da profissão, os entrevistados sugerem o desenvolvimento de algumas atitudes que passam pela responsabilidade dos Educadores de Infância, mas também, pelo Estado. Assim começamos por apresentar as medidas cometidas aos Educadores de Infância (Anexo 7.3, Quadro nº9).

Medidas cometidas aos Educadores de Infância

Competência profissional

Alguns entrevistados consideram que são os Educadores de Infância que “fazem a profissão” daí que a competência profissional seja uma das atitudes a desenvolver e melhorar no grupo.

E4 - “Eu acho que... Não sei, talvez possa pensar mal, mas eu acho que quem faz isso é a classe dos educadores. É o nível com que os educadores actuam. Não é um sozinho, mas

é bastante da maneira como o educador se posiciona no seu trabalho. Se o educador se posiciona de uma maneira responsável, automaticamente vai passar uma imagem de alguém que... que... que...prontos, que... que sabe estar com a criança mas que é exigente. E que tem um papel importante na... na projecção da criança... Eu isso acho que passa muito pelo educador.” (Anexo 7.3, Quadro n.º 9)

Divulgação feita pelos próprios Educadores de Infância

Outra atitude a desenvolver é, para alguns dos entrevistados, a divulgação social do trabalho que efectuam, porque muitas vezes ele fica confinado à realização dentro do Jardim de Infância sem ser dado a conhecer socialmente. Cardona (1996) refere o papel importante dos Educadores de Infância no reconhecimento da profissão se estes envolverem as famílias no trabalho do Jardim de Infância e as sensibilizarem para o papel educativo que desempenham.

Assim, sensibilizar, dar a conhecer melhor do que já fazem, e mostrar à sociedade que tipo de intervenção realizam são, também, atitudes referidas por alguns dos entrevistados.

E9 - “Mas, cabe a nós educadores sensibilizá-los para isso através de reuniões e assim.” (Anexo 7.3, Quadro n.º 9)

E5 - “Eu acho que é a posição e o posicionamento e intervenção de cada Educador na sua localidade. Porque eu acho que o reconhecimento da importância do JI vai partir da própria população em geral. E temos que ser nós Educadores a mostrar à comunidade a importância desse trabalho.” (Anexo 7.3, Quadro n.º 9)

Divulgar abrindo o Jardim de Infância aos pais

Por seu turno, os Educadores de Infância, insistem na divulgação directa aos pais abrindo o Jardim de Infância à comunidade e à participação das famílias. Segundo Cardona (1996), esta é uma forma eficaz para tornar o trabalho do Educador de Infância visível e valorizado. Esta é, igualmente, uma atitude que alguns entrevistados consideram que se devem promover.

E9 - “Cabe a nós educadores dar... dar... fazer com que a nossa profissão seja mais reconhecida. Nomeadamente o contacto com os pais. Que eu acho que deve ser fundamental fazer o

intercâmbio com os pais. Eles virem ao Jardim de Infância passar dias, se calhar no Jardim de Infância, para eles tomarem consciência daquilo que se faz no dia a dia no Jardim de Infância. Só assim eles tomam consciência. Participar mesmo. Verem as actividades que se fazem e assim, para ir tomando conhecimento de tudo aquilo que se faz no Pré-escolar.” (Anexo 7.3, Quadro n.º 9)

E10 - “Sim. Tem que mostrar visível o seu trabalho porque se não.. Se se fecha, aquilo é um Jardim secreto, não é? E ninguém sabe o que por lá se passa. Não tem que se abrir as portas, não é? E... e aí as pessoas começam a saber o que é que o Educador faz. E aí é reconhecido de certeza.” (Anexo 7.3, Quadro n.º 9)

Cardona (1996) reitera ainda esta ideia chamando a atenção para o papel importante que os Educadores de Infância podem ter no reconhecimento social da sua profissão, através da divulgação do seu trabalho e dos objectivos da Educação Pré-escolar.

União dos profissionais

A união dos profissionais é uma atitude referida por dois entrevistados para a consecução do reconhecimento de profissão. Pressupõe-se nas respostas dadas que os profissionais unidos a trabalharem para um mesmo fim pode levar a um melhor conhecimento e projecção social da sua profissão.

E8 - “P: E os educadores poderiam também ter alguma acção específica que pudesse mostrar mais o que são, o que fazem...?”

R: Se houvesse essa tal união acho que sim.” (Anexo 7.3, Quadro n.º 9)

E9 - “Outras iniciativas também como... Mas depois também passará por outras coisas mais, sei lá, a nossa união, unirmo-nos mais.” (Anexo 7.3, Quadro n.º 9)

Medidas cometidas ao Estado

Diversas medidas

Apresentaremos a seguir as medidas que os entrevistados consideram que o Estado deve tomar para que a profissão seja mais reconhecida socialmente.

Igualizar as condições profissionais

Os entrevistados consideram que se o Estado igualizar os benefícios, as remunerações e as oportunidades de formação dos profissionais, das diferentes Instituições, isso irá valorizar e fazer reconhecer a profissão.

E4 - “Embora também passe pela valorização profissional que o educador tiver. Porque eu acho que o educador deve ter acesso a uma valorização profissional. (...) Os educadores das IPSS que não tem férias, não tem nada e não sei quê..., e ganha... que ganha mal e não sei quê. E, uma pessoa acaba por cair numa desmotivação muito grande, que é lógico. É importante que as pessoas sejam bem pagas para também, prontos, sentirem que... que vale a pena investir. Eu não é que... eu não é que ligue muito ao dinheiro, mas acho que é importante também. Se o educador ganha igual a uma vigilante ou a uma empregada não sei de quê... Uhh..., quer dizer, contrata-se..., é mais uma empregadinha. Prontos, acho que também é preciso ser-lhe reconhecida alguma competência em termos de saber e em termos de reconhecimento económico. Esse... esse aspecto também conta. Porque até em termos de acesso à cultura. Uma pessoa sem poder económico e sem um mínimo de tempo para fazer alguma investigação, não investe nem na sua formação, nem em livros, nem, nem em nada. Porque é preciso uma certa investigação e uma certa actualização em termos... em termos de ser educador, também, parece-me. E é importante tempo para isso.” (Anexo 7.3, Quadro n.º 9)

Obrigatoriedade de frequência do Jardim de Infância

A obrigatoriedade da frequência do Jardim de Infância, pelo menos para os cinco anos, irá também fazer elevar o trabalho realizado no Pré-escolar (por analogia com a obrigatoriedade de outros níveis educativos a quem é dada maior importância) e conduzir ao reconhecimento social da profissão. Pensam deste modo alguns educadores entrevistados quando referem:

E10 - “(...) Se o Jardim de Infância fosse obrigatório, nós éramos mais reconhecidos, também.” (Anexo 7.3, Quadro n.º9)

E11 - “Eu acho que é precisamente pelo Estado. Vamos... vamos terminar a começar pelo primeiro ponto, pelo primeiro assunto. Da importância do Estado começar a valorizar a Pré-primária. A tal obrigatoriedade dos cinco anos, que assim que passar a ser obrigatório, já é bom! Já vai ser essencial, já vai ser imprescindível, é muito importante. Mas, enquanto não é obrigatório, não é. É um passatempo. Os pais só os põem aqui porque vão trabalhar. Não sei se me estou a fazer entender. Portanto, aí a obrigatoriedade é que vai lançar as pessoas para a importância. E, então aí, as pessoas que trabalham com essas crianças, já vão começar a ser vistas de outra forma. Já são imprescindíveis. Porque já são imprescindíveis, porque já são importantes. Porque a criança é obrigada a frequentar. É a mesma coisa que a Escola

Primária, a criança é obrigada a ir para a Escola Primária. Tem que fazer aqueles anos de... de Escola Primária. Tem... Agora é obrigatório ser até ao 5º ano. Portanto a obrigatoriedade é que dá importância às coisas. Porque, lá está, enquanto que não é obrigatório, é porque não é muito importante. E até aí eu concordo.” (Anexo 7.3, Quadro n.º 9)

A frequência obrigatória deste nível educativo como meio de valorização da profissão é uma ideia confirmada por Cardona (1996).

Divulgação através dos meios de comunicação social

Finalmente, um entrevistado considera que a divulgação feita através dos meios de comunicação social, sobre a importância da Educação Pré-escolar, também é uma medida que o Estado deve tomar e que irá contribuir para o reconhecimento da profissão.

E9 - “E haver alguém mais... Mais campanhas de sensibilização, se calhar, a televisão, como agora já está a acontecer que... que gostei muito de ver os panfletos que foram lançados e que as pessoas começam a olhar com uma ideia diferente. E se calhar até na televisão aproveitar os meios de comunicação para valorizar o Pré-escolar. Se calhar estamos a começar agora... (...)” (Anexo 7.3, Quadro n.º 9)

Em síntese, a análise dos dados deste ponto sugerem-nos que:

Os Educadores de Infância cometem a si e ao Estado medidas que podem contribuir para o reconhecimento social da profissão.

Para este fim, os Educadores de Infância apostam em atitudes de maior competência profissional, divulgação do trabalho e união dos profissionais.

Para este fim, os Educadores de Infância consideram que o Estado deve apostar no grupo profissional através da igualização de benefícios, remuneração e oportunidades de formação.

Para este fim, os Educadores de Infância consideram, também, que a divulgação social do Pré-escolar e a obrigatoriedade deste nível educativo através de medidas legislativas devem constituir outras das apostas na profissão por parte do Estado.

Algumas conclusões

Os Educadores de infância consideram que o seu grupo profissional não é reconhecido socialmente como desejariam.

Este facto relaciona-se com as características que lhes são atribuídas pelos outros fora do grupo (Professores, Pais/Sociedade e Estado) e que não coincidem, de uma maneira geral, com a formulação dos Educadores de Infância nem com a sua perspectiva sobre essas atitudes.

Neste contexto cabe lembrar que as características e funções atribuídas, pelos Educadores de Infância, a si próprios revelam um nível de profissionalização considerável.

Mas, como vínhamos dizendo, a identidade social virtual dos Educadores de Infância é muito mais caracterizada por atributos considerados negativos ou desvalorizados, pelo grupo, do que por traços positivos.

Parece por isso poder afirmar-se que estes profissionais possuem uma auto-imagem que não é condizente com a imagem-social, no essencial, fazendo emergir sentimentos de desprestígio da profissão.

Oferece-nos, portanto, dizer que os Educadores de Infância revelam uma identidade social virtual desfavorecida e pouco reconhecida pelos outros, fora do grupo (reconhecimento atribuído)

Os Educadores de Infância têm uma grande consciência daquilo que são como grupo e como são vistos pelos outros fora dele. Essa consciência faz despertar nos profissionais o desejo de adoptarem algumas medidas que podem contribuir para inverter a situação de desvalorização e falta de reconhecimento da profissão, por parte de outros fora do grupo.

Neste contexto, cabe perguntar se medidas de política educativa encaminhadas para a formulação de orientações curriculares não serão oportunas, para o prestígio do grupo. É que, pela análise dos dados, a questão do Programa/Currículo, constante ao longo do discurso (enquanto fonte de divulgação do trabalho; campo de entendimento entre profissionais e os outros; e catalisador do reconhecimento social da profissão), parece emergir como solução para aproximação entre entidades e como resposta às necessidades de valorização da profissão.

Dáí que quando se pergunta aos Educadores de Infância em estudo se aceitariam a existência de orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação, a concretização desse elemento é, por todos os entrevistados, aceite unanimemente.

O desbravar das questões ligadas à aceitação e concepção do currículo é o que iremos tratar nos pontos que se seguem, nesta dissertação.

6.4. O currículo na Educação Pré-escolar e a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância

Para Brull (1989b) colocar a hipótese da existência de orientações curriculares para a Educação Pré-escolar é uma consequência do reconhecimento da importância deste nível educativo e da identidade pedagógica que conquistou e adquiriu.

Com efeito, para aquele autor (1989b), superada a ideia tradicional de que ao Pré-escolar se destinam, quase exclusivamente, as funções de guarda das crianças, este começa a consolidar-se como um período educativo fundamental, não só, pela especificidade que o define e diferencia dos outros sectores de ensino, mas também, pelos efeitos no desenvolvimento e aprendizagens das crianças que, conseqüentemente, resultam em vantagens para as etapas escolares que se lhe seguem.

Apesar da importância indiscutível que hoje os estudos científicos atribuem à Educação Pré-escolar, na prática, de uma maneira geral, ela tem-se caracterizado por ser difusa, assistemática, pouco fundamentada em pressupostos teóricos e atécnica (Brull, 1989b). Este facto tem causado, ao nível social, algumas indefinições quanto às suas funções e valor e ao nível profissional alguns limites à possibilidade de afirmação, dos Educadores de Infância, face a outros profissionais de outros níveis educativos. Ambas as consequências têm sido nefastas para a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância.

Sendo o currículo um instrumento de antecipação racional da actividade educativa e um guia para orientar a acção.

Sendo o currículo um organizador de princípios e fundamentos que inspiram a concretização da prática.

Sendo o currículo um instrumento pedagógico que reúne finalidades e objectivos educativos que dão orientação, significado e identidade à intervenção.

Sendo o currículo um indutor de reflexão e racionalização sobre o que fazer, porque fazer, como fazer e avaliar conduzindo a uma intervenção fundamentada e com sentido que é alternativa à resposta de natureza espontânea, automática e intuitiva orientada pela situação do momento.

Sendo o currículo um elemento integrador das fontes sócio-culturais (análise da sociedade, ideologia e criança), científicas (psicologia, pedagogia, etc.) e epistemológicas que dão resposta às perguntas que, quando, como ensinar e avaliar, em cada nível educativo.

Justifica-se interrogarmo-nos se uma proposta curricular oficial comum não contribuirá para debelar algumas das indefinições, sociais e profissionais, sobre o que é a Educação Pré-escolar.

Assim, foi no contexto de relação entre os dois factores anteriormente descritos (identidade sócio-profissional desvalorizada e existência de um currículo formal oficial) que consideramos pertinente colocar, aos Educadores de Infância, algumas questões que nos permitiram desocultar percepções e sentimentos sobre esta problemática.

Deste modo, fundamentalmente, através das questões colocadas aos entrevistados,

- Considera que o Ministério da Educação deveria definir um currículo para o Pré-escolar? ou deveria traçar, somente, linhas orientadoras de acção?;

- Considera que as finalidades da Educação Pré-escolar que vem consignadas na LBSE são suficientes? e porquê?;

- Que vantagens e desvantagens veria na decisão de política educativa que anteriormente indicou?;

- Identifica-se com alguma das três situações? 1) o Educador de Infância deverá cumprir as indicações dadas pelo ME para a actuação educativa no Pré-escolar? ou 2) o Educador de Infância deverá entender as orientações dadas pelo ME como possíveis vias de actuação educativa? ou 3) o Educador de Infância deve assumir um papel activo e definir a actuação educativa de acordo com o seu grupo e contexto de trabalho? e porquê?;

- Como é que o Currículo ou orientações curriculares para o Pré-escolar poderiam contribuir para o reconhecimento e afirmação profissional dos Educadores de Infância?, foi possível obter um conjunto de informações que organizamos nos seguintes pontos:

- Currículo/Orientações curriculares (aceitação/necessidade)
- Características curriculares requeridas (concepção de currículo)
- Funções do currículo
- Benefícios do currículo para a profissão
- Requisitos complementares requeridos

6.4.1. Currículo / orientações curriculares (aceitação e necessidade)

Face ao quadro anteriormente descrito, interessou-nos perceber o nível de aceitação, dos Educadores de Infância, sobre a possível introdução de um currículo ou linhas orientadoras oficiais na Educação Pré-escolar.

É que, a introdução de um currículo oficial, neste nível educativo, pressupõe uma mudança. É sabido que nenhuma inovação tem sucesso se os principais implicados nela, neste caso os Educadores de Infância, não tiverem consciência da necessidade de mudar e se não aceitarem essa mudança (Huberman, 1973 cit. Brazão, 1996).

Simultaneamente quisemos descobrir se o nível de aceitação ou recusa se relaciona, de algum modo, com a insatisfação ou satisfação, em relação às orientações dadas pelas Finalidades de Educação Pré-escolar presentes na L.B.S.E. de 1986.

Assim colocamos, aos Educadores em estudo, a seguinte questão (Anexo 7.4, Quadro n.º 11):

“Considera que o Ministério da Educação deveria definir um currículo para o Pré-escolar? ou deveria traçar, somente, linhas orientadoras de acção?”

As respostas a esta questão revelam que os entrevistados são unânimes em afirmar que aceitam um currículo ou orientações curriculares vindas do ME, como relatam algumas citações que apresentamos a seguir.

E1- “Acho que sim que era importante.” (Anexo 7.4, Quadro n.º 11)

E4- "Linhas orientadoras parece-me muito bom" (Anexo 7.4, Quadro n.º 11)

E7- "Sim, eu acho que sim." (Anexo 7.4, Quadro n.º 11)

O consenso dos entrevistados em torno da aceitação de um currículo oficial vindo do ME parece estar de acordo com os resultados de um estudo desenvolvido por Vasconcelos (1990), em Portugal, sobre modelos pedagógicos em educação Pré-escolar. A autora constatou que grande parte dos Educadores de Infância inquiridos se revelavam abertos à criação de currículos, a partir da realidade portuguesa, tal como os entrevistados do nosso estudo.

É possível verificar, também, que os inquiridos não fazem, de uma maneira geral, distinção entre currículo ou linhas orientadoras de acção. Respondem que aceitam orientações curriculares, desde que elas não sejam impostas nem rígidas, mas sem definir ou discriminar nuances seguras entre as duas noções⁹ (entendendo que o currículo é uma orientação mais centrada na criança, enquanto que, as linhas de acção são mais centradas no Educador de Infância e dirigidas à orientação da prática) e que, à partida, aquelas concepções poderiam sugerir.

Colocando, aos entrevistados, a questão:

"Considera que as finalidades de Educação Pré-escolar, consignadas na LBSE de 1986, são suficientes? Porquê?"

As respostas indicam que, todos os inquiridos consideram que, em termos de orientação da prática, elas são insuficientes.

E7 - "Penso que não, acho que não. E, se de facto por um lado não estão... não são suficientes."
(Anexo 7.4, quadro n.º 11)

Neste cenário, parece pertinente afirmar que existe consenso em torno da necessidade de um currículo oficial, como base para a prática profissional, porque as Finalidades da Educação Pré-escolar são demasiado vagas, gerais ou globais.

⁹ Deste modo, como os entrevistados se referem, a um e outro termo, sem distinção absoluta do seu sentido, nós optamos por, ao longo do trabalho, também os utilizarmos indiferentemente.

Como revelam as citações seguintes, os entrevistados fundamentam as suas respostas em razões que variam entre considerarem as Finalidades de Educação Pré-escolar demasiado vagas,

E1 - "Acho que são muito vagas.

P: Conhece-as?

R: Conheço. Mas são muito vagas, portanto não são assim... não tem muito peso. Precisavam de ser mais especificadas" (Anexo 7.4, quadro n.º 11).

a considerarem que elas são demasiado gerais ou globais.

E9- "Acho que abrange...No fundo são gerais, não é?"(...) (Anexo7.4, quadro n.º 11).

E5 - "Não, porque são gerais demais. Portanto, embora eu concorde com os as que estão lá, acho que sim, pronto... (...)"(Anexo 7.4, quadro n.º 11).

E4- "As finalidades que vem na Lei de Bases... Eu acho que tem aspectos que são suficientes mas acho que não chegam. Acho que podiam haver mais linhas orientadoras. Embora ache que é bastante exaustivo, aquilo. Está bastante bem feito em termos de... Pronto, do Jardim de Infância e dos aspectos a desenvolver. Mas são muito globais e acho que podia haver linhas mais..." (Anexo 7.4, quadro n.º 11)

E5 - "Pronto. Ahh... Neste momento os Jardins de Infância ligados ao Ministério tem apenas como orientações os objectivos gerais da Educação Pré-escolar, que na minha maneira de ver são extremamente amplos e generalizados e que poderão... Eles deviam constituir um suporte ou instrumentos de apoio para os educadores de infância. Não sei se eles constituem, portanto como eles são tão vagos, não sei se constitui." (Anexo 7.4, quadro n.º 11)

Em síntese, a análise destes dados sugere-nos que:

- Dadas as condições profissionais dos Educadores de Infância (anteriormente descritas no ponto 6.3) parece que se reúnem condições que levam aqueles profissionais a sentirem a necessidade de uma orientação curricular mais concreta e específica do que a que é dada pelas Finalidades da Educação Pré-escolar e por esse motivo os Educadores de Infância aceitam a ideia de um currículo/orientações curriculares do ME.

Isto porque, os dados que acabamos de analisar revelam uma total aceitação do currículo oficial e porque a insuficiência de orientações para a prática, à qual as Finalidades

da Educação Pré-escolar não conseguem dar resposta, parece também estar na origem da necessidade de algo mais específico como uma orientação curricular oficial.

6.4.2. As características curriculares requeridas

Toda a concepção curricular possui e revela uma representação mais ou menos idealizada dos princípios filosóficos, pedagógicos e organizativos que lhe estão subjacentes (Orden, 1989 in Carretero et al, 1989^a).

Partindo deste princípio, e após termos verificado que os Educadores de Infância revelam uma grande aceitação e necessidade de orientações curriculares oficiais, é altura de reflectirmos sobre que tipo de currículo desejam, os entrevistados, ou seja que tipo de concepção curricular, os profissionais, perspectivam para orientar o seu trabalho e que funções lhe destinam.

Seguidamente iremos reflectir sobre como os educadores inquiridos imaginam que o currículo oficial pode contribuir para o reconhecimento e afirmação do grupo profissional.

Assim, fundamentalmente, através da análise das respostas relativas às questões,

- Que vantagens e desvantagens veria na decisão de política educativa que anteriormente indicou?;

- Identifica-se com alguma das três situações? 1) o Educador de Infância deverá cumprir as indicações dadas pelo ME para a actuação educativa no Pré-escolar? ou 2) o Educador de Infância deverá entender as orientações dadas pelo ME como possíveis vias de actuação educativa? ou 3) o Educador de Infância deve assumir um papel activo e definir a actuação educativa de acordo com o seu grupo e contexto de trabalho? e porquê?, foi possível obter uma série de informações sobre a concepção de currículo oficial idealizada, pelos Educadores de Infância, para o Pré-escolar (Anexo 7.4, Quadro nº12).

Mas, antes de passarmos à descrição e análise da concepção curricular, propriamente dita, gostaríamos de lembrar que, de acordo com Clandini e Connelly (1992), os profissionais podem assumir dois tipos de posturas diferentes, no que diz respeito à execução e implementação do currículo oficial.

As duas posturas diferenciadas são caracterizadas pelo que aqueles autores (1992) denominam de Metáfora da Condução e Metáfora da Construção do currículo.

Na Metáfora da Condução, o profissional de educação é um mero tradutor das ideias dos peritos que elaboram o currículo externamente aos contextos de implementação. Deste modo, o profissional não tem um papel activo na reconstrução curricular.

Na Metáfora da Construção o profissional de educação é um interveniente activo no processo de implementação e transformação do currículo formal em currículo real. Deste modo, é um agente dinâmico e reflexivo da reconstrução curricular.

É à luz destas perspectivas que iremos analisar e formar a concepção de currículo que os educadores inquiridos exprimem, neste trabalho.

Assim, os entrevistados dizem aceitar a existência de um currículo oficial se ele for pautado pelos seguintes princípios e características.

Flexível

Uma boa parte dos entrevistados refere-se à flexibilidade como característica exigida para a concepção curricular.

E5 - "Seja flexível.. Que permita a criatividade do Educador" (Anexo7.4, Quadro nº12)

E10 - "[S]empre com uma grande abertura, e com flexibilidade, não é?(...)" (Anexo7.4, Quadro n.º 12)

Um inquirido lembra, mesmo, que é importante haver uma linha de orientação comum, mas a flexibilidade de actuação ao nível do Jardim de Infância é absolutamente necessária dada a variedade de situações, necessidades pessoais das crianças e até as solicitações sociais que podem surgir (Brull, 1989b in Carretero et al, 1989b).

Aquele entrevistado traduz esta perspectiva dizendo que as orientações curriculares oficiais deverão ser entendidas como possíveis vias de actuação para os Educadores de Infância.

E8 - "(...) Na minha perspectiva de Educadora eu acho que não pode ser. Agora que aquilo que vem do Ministério deveria vir com... com o que eu disse anteriormente. Pronto, com a possível flexibilidade de... de actuação mas, não... não nos podemos desvincular daquilo que nos é dado

P: Então as orientações dadas pelo Ministério serão possíveis vias de actuação?

R: Exacto. Talvez fosse a mais aceitável." (Anexo 7.4, Quadro nº12)

Os inquiridos apresentam diversas razões para justificar a flexibilidade curricular.

É que, as crianças em idade de Pré-escolar tem características muito próprias que é necessário ter em consideração. Deste modo, o currículo tem de ser muito flexível na sua aplicabilidade para que sejam respeitadas as características das crianças, quer como grupo quer individualmente.

E5- “Mas de qualquer maneira um currículo, deve ter sempre depois na sua aplicabilidade... deve ser muito flexível, porque as crianças de idade Pré-escolar tem características muito próprias, e mesmo individualmente” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Esta perspectiva de currículo implica uma visão dinâmica e abrangente do processo educativo e uma grande abertura e flexibilidade para com as condições de aplicação. Deste modo, de acordo com Pacheco (1995^a) o currículo é entendido como um propósito e não como um plano totalmente previsto e estruturado.

Neste sentido, há mesmo um inquirido que se refere aos perigos da “exclusão” quando o currículo é rígido e não se pode adaptar ou “aferir” às características das crianças.

E8 - “Uhh... Pronto..., um currículo... (Pensa) Se calhar devia traçar um currículo. Agora, esse currículo é que tem de ser aferido com a flexibilidade que o Educador necessita, não é? E também para não ser..., pronto, aflige-me um bocadinho, hoje em dia, fala-se e a mim aflige-me, exclusão, não é? O que é a exclusão. E a mim põe-se-me muito a questão de que quando estamos a fazer currículos alternativos e coisas assim deste género, pronto, ao nível do que estamos a falar, pronto, de Jardim de Infância e... e mesmo de ATL, aflige-me um bocadinho que as pessoas comecem a excluir e a fazer muitas exclusões. Pronto, comecem a rotular... Pronto, fico um pouco preocupada com isso. Agora, que nós deveremos ter um currículo onde haja toda essa flexibilidade” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

O respeito pelas características das crianças está muito vincado em grande parte das respostas dos inquiridos. É que, para os educadores entrevistados esse respeito traduz-se na possibilidade de dar espaço às ideias, e às iniciativas das crianças e consubstancia-se na resposta às suas necessidades, às quais os Educadores de Infância dão muita importância.

E9 - “Por isso, o currículo tem de ser flexível para dar espaço às ideias da criança, que para mim é muito importante as ideias, a criatividade, a iniciativa... A iniciativa da criança porque se nós a deixarmos a criança pode ir muito longe e... É muitas vezes, portanto eu falo disso, porque muitas vezes, depois também, cai-se no erro de usar só as ideias do educador e isso é aquilo que... que eu acho que não deve ser (afirmou com convicção). Que tem de ser precisamente o contrário. A criança diz-nos muita coisa se nós a soubermos ouvir e se nós aproveitarmos as ideias deles.” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

E9- “[M]as, não se aprisionar... digamos, o currículo tem de ser flexível (pausa)... Tem de ser flexível porque de contrário muitas vezes não se dá... As... as ideias da criança, muitas vezes, se calhar depois não ia gostar tanto de fazer isso... porque estávamos ali presas tínhamos que seguir...” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

E11- “Para cumprir, para cumprir, dentro da flexibilidade com que este grupo de crianças exigem. E dentro do trabalho apropriado ao grupo com que se está a trabalhar. Mas termos uma base, eu sou totalmente a favor. Se calhar sou a única pessoa que diz isto, não?!” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Não ser rígido

Oito dos nove entrevistados referem-se ao currículo atribuindo-lhe esta característica - não ser rígido.

E1- “...[M]as sem haver... coisas rígidas, um modelo rígido.” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

E7- “E se vamos pela rigidez, se calhar, perdemos muito do que... do que tem grande valor no JI, não é? Sendo no JI, adoro poder seguir um projecto com a vontade que eles tem de fazer isto ou aquilo, de organizar o tempo segundo as nossas necessidades. Se vamos assumir isso como um compromisso rígido estamos, se calhar, a perder um bocadinho disso.” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

E5- “Desde que ele não seja, não seja rígido.” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

E10- “Como é que eu hei-de explicar? Sem ser muito... como nos outros graus de ensino, não é? Rígido, é isso, sem ser muito rígido.” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Os entrevistados fundamentam a necessidade do currículo não ser rígido apresentando razões diversificadas.

Assim, os inquiridos aceitam orientações curriculares mas defendem que é positivo não terem um programa a cumprir.

E10- “Desvantagens, só no aspecto, lá está, de que se forem muito rígidas dá-nos pouco espaço de manobra não é? Porque nós sabemos que no Pré-escolar, que é uma característica positiva que eu acho, que é de não termos um programa que somos obrigados a cumprir. Nesse aspecto é muito positivo.” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

E10- “Porque... O negativo só seria no caso se forem realmente muito rígidos. Porque... no Pré-escolar o haver... Tu poderes fazer um currículo próprio não é? É uma vantagem muito grande não é?” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

É que, um currículo rígido, para dois dos inquiridos, representa uma pressão para os Educadores de Infância no desenvolvimento do seu trabalho e consequentemente pressiona as crianças e este não é um aspecto positivo a acontecer. Deste modo, o currículo é entendido como uma orientação para a prática.

E4- “Eu acho que nunca um currículo muito rígido até porque pressiona os Educadores. E acho que a pressão no Educador é contraproducente porque vai-se reflectir nas crianças. E as crianças já são demasiado pressionadas pela sociedade e portanto de maneira nenhuma devem ser pressionadas pelo educador. E o educador deve respeitar muito o ritmo das crianças sob pena de os prejudicar gravemente em termos... Portanto um currículo acho que é uma coisa... Se é muito rígido é uma coisa que pressiona muito o educador e portanto vai... vai reverter muito negativamente sobre as crianças. Portanto acho fundamental que não seja rígido.” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Na mesma linha, um outro entrevistado refere que aceita um currículo que não seja rígido, isto é, que não constitua um limite à sua prática pedagógica.

E3- “Se for feito nos mesmos moldes, sem ter um programa rígido e que não me limite na minha prática pedagógica não vejo diferença.” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Adaptável aos contextos

Na perspectiva do que vem sendo descrito alguns entrevistados referem-se à adaptabilidade curricular como mais uma característica a ter atenção.

E10- “(...) Quando eu disse das normas que poderia haver do M.E. seriam sempre na base de tu teres sempre a possibilidade de as adaptar sempre, mediante o grupo que tens, a realidade que tens e tu teres o teu cunho pessoal sempre nisso, não é?” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

E7- “Que deverá entender as orientações como possíveis vias... adequando-se ao grupo e ao contexto...” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Vasconcelos (1990) alude a este requisito curricular como uma grande preocupação, apontada pelos Educadores de Infância e acrescenta que estes profissionais são muito sensíveis para com os problemas de contextualização, temendo, por isso, a rigidez curricular.

Neste contexto, a mesma autora (1990) discorre sobre a preocupação, com uma construção curricular flexível para que haja possibilidade de integração das diferentes realidades (preocupação que os profissionais de educação manifestam) interrogando-se sobre se ela não terá o carácter fenomenológico a que Weber alude como “uma vigorosa posição filosófica com fortes tendências existenciais” (1984 cit. Vasconcelos, 1990:44).

Esta tendência pensamos que se consubstancia nas características curriculares que os entrevistados, do nosso estudo, exprimem através da indicação de diferentes preocupações e que continuamos a apresentar a seguir.

Assim, para um entrevistado, o Educador de Infância, deve ter um papel activo na adaptabilidade do currículo à realidade dos contextos de trabalho.

E10 - “Deve assumir um papel activo e definir a actuação educativa de acordo com o seu grupo e contexto de trabalho. Mediante as indicações do ME, lá está... (...)” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

E10- “Pois, é um bocadinho fazer... Pronto, seguir as orientações do ME. Mas depois..., ir... conforme a realidade que tenha à sua frente não é?”

P: O próprio educador definir a actuação?

R: Definir a actuação, principalmente isso.

P: De acordo com...?

R: De acordo com as indicações do ME.” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Resta dizer que, segundo Vilar (1994), o currículo pode tender a tipificar as intervenções não considerando a realidade contextual - currículo fechado. Ou pelo contrário pode possibilitar a adaptação da proposta oficial a diferentes contextos, realidades e necessidades - currículo aberto.

As citações expostas, anteriormente, parecem inscrever-se no quadro do que Vilar (1994) denomina de currículo aberto.

Nesta linha, outros entrevistados requerem a possibilidade do currículo ser adaptável aos contextos pelo respeito, que se deve ter, para com os interesses das crianças.

E11 - "E, então aí de acordo com a idade deles, de acordo com os interesses deles. Mas eu ter por trás, realmente, alguma coisa que exija e que me dê uma orientação e que... Acho que sim." (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

E5- "Nós fazemos, entre aspas, o que queremos mas sempre de acordo com os interesses da criança e (...) o desenvolvimento integral da criança. Pronto. Se o Ministério nos der umas orientações para atingirmos na mesma esse objectivo, e desde que elas me continuem a deixar... deixar fazer o trabalho de acordo com o contexto de trabalho onde eu estou inserida, não sou nada contra." (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Outros ainda, invocam a adaptabilidade curricular como respeito pela cultura da comunidade e colectividade para quem os Educadores de Infância trabalham.

E4- "E deve-se respeitar muito... num currículo... Mas acho que um currículo acho que prevê isso. Um conhecimento da situação e portanto um respeito pela situação individual de cada... de cada colectividade. Portanto de cada Jardim de Infância, de cada instituição." (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

E4 - "Os conteúdos tem que ser deixados gerir de acordo com as áreas... Todas as zonas, e as culturas e as riquezas individuais das colectividades." (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

E4- "[E] de acordo com as zonas onde estão inseridas, e com as necessidades reais das colectividades onde elas funcionam." (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Na perspectiva de Gimeno (1988), ao nível macro, o currículo é a expressão do projecto cultural de uma dada sociedade. Neste caso, os educadores entrevistados consideram que, a nível micro, o currículo deve ser a expressão da cultura da comunidade onde ele vai ser implementado. Deste modo, o currículo resulta de um equilíbrio de decisões entre aqueles que compõem a comunidade educativa e as determinações do poder central.

A preocupação com a comunidade é manifestada ainda, por dois inquiridos, como uma exigência que dá sentido ao trabalho dos Educadores de Infância.

E5 - "E exige que se trabalhe muito em função da comunidade" (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Outro entrevistado deseja que o currículo possa ser adaptável aos contextos para que os Educadores de Infância tenham autonomia de decisão sobre as actividades que cada um considera serem importantes proporcionar às crianças.

E5 - “[Q]ue permita vivenciar as actividades que nós achamos que são importantes para aquele grupo de crianças...” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Nesta perspectiva, Saracho (1984 cit. Spodek, 1988 in Spodek et al, 1988) refere que o profissional de educação de infância necessita de possuir competências que lhe permitam ser um decisor curricular planeando e decidindo a intervenção de acordo com as finalidades educativas e com as necessidades das crianças. Pensamos que se trata da capacidade de decisão enformada por aqueles princípios que os entrevistados se referem e por isso reclamam um currículo oficial que permita adaptabilidade curricular.

Autonomia

Na sequência do que vínhamos descrevendo alguns entrevistados reclamam que as orientações curriculares devem dar espaço ao desenvolvimento da autonomia profissional.

Katz (1988 in Spodek et al, 1988) refere, acerca dos oito critérios que definem a profissão, que a autonomia no exercício da actividade, é um indicador de profissionalismo.

Neste estudo, os entrevistados reforçam a necessidade de serem autónomos, até, ao nível da implementação curricular, e justificam-no baseados nalgumas exigências que o desenvolvimento do processo educativo, deste nível educativo, demanda.

E4 - “E... se há um currículo com conteúdos impostos por uma organização, ela não pode respeitar de maneira nenhuma as criatividades individuais, nem a riqueza de uma sociedade.” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Assim, a autonomia traduz-se na liberdade para programar e gerir as actividades e a intervenção, como referem dois inquiridos.

Nesta perspectiva, Saracho (1984 cit. Spodek, 1988 in Spodek et al, 1988) alega que o profissional de educação de infância deve ser um gestor da aprendizagem, isto é, deve ter possibilidade de organizar e gerir as actividades, de acordo com as características do grupo de crianças. Pensamos que as citações que expomos, a seguir, se enquadram nesta perspectiva de autonomia ao nível curricular.

E5 -“Portanto se forem orientações que dêem autonomia e liberdade ao educador de fazer a sua programação de acordo com a comunidade, de acordo com os interesses que nós depois vamos... vamos detectar no próprio grupo, de acordo com as suas características, uhh portanto, acho que ele constitui já uma ajuda e aí eu não sou contra um currículo para o Pré-escolar.” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

A autonomia curricular que os inquiridos reclamam fundamenta-se nas suas necessidades de criatividade e possibilidade de dar respostas adequadas às crianças.

E5 -“Mas que, depois, nós ao aplicarmos continuemos a ter a nossa autonomia, a nossa criatividade, Uhh... tendo em conta tudo o que rodeia a criança, não é?” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Saracho (1984 cit. Spodek, 1988 in Spodek et al, 1988) refere, também, que o profissional de educação da criança deve ser um diagnosticador das características, potencialidades e limites do grupo para tomar decisões criativas, adequadas, e eficazes, tal como parecem invocar os entrevistados.

Neste contexto, um educador entrevistado lembra, ainda, que para haver autonomia as orientações curriculares devem constituir possíveis vias de actuação educativa.

E5 -“(Pausa) Eu identifico-me um bocado... com a dois e com a três. Acho que elas são complementares. Porque “o educador de infância deverá entender as orientações dadas pelo ME como possíveis vias de actuação educativa” acho que também poderá ser.” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Finalmente, um outro entrevistado refere que o currículo oficial pode ser um elemento gerador de autonomia para aqueles Educadores de Infância que se sentem limitados no seu trabalho, pelas imposições das instituições onde exercem a actividade profissional.

Neste caso, o currículo pode esclarecer e definir as funções, do Educador de Infância, face às Direcções/Coordenações e deste modo não lhe serem feitas exigências ou impostos limites que venham a desrespeitar o que o currículo oficial determina.

E7- “(...) Se, se temos a possibilidade de trabalhar como queremos, eu acho que esse currículo poderia... podia limitar um bocado o trabalho. Agora, se... se temos já limitações dentro da própria Instituição, esse currículo estaria a facilitar. Porque a gente estaria a fazer o que nos é permitido, o que nos é pedido e... Pronto, seria também um suporte para as educadoras, não é? Agora, quando se tem liberdade de fazer o que se quer acho que... De facto também iria ajudar, não é?” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Neste contexto, Katz (1988 in Spodek et al, 1988) lembra que a autonomia no exercício da profissão sofre, muitas vezes, pressões. Segundo a autora (1988 in Spodek et al, 1988) o profissional de educação de infância deve estar preparado para ao considerar os princípios educativos e curriculares os adaptar reunindo, por vezes, perspectivas contraditórias. Esta capacidade é sinal de autonomia e de profissionalismo na profissão.

Ancorados nas razões anteriormente apresentadas, sobre o desenvolvimento da autonomia profissional, os entrevistados consideram, então, que o currículo oficial deve seguir os seguintes requisitos:

Não deve ser imposto

O currículo não pode ser imposto, tipo Programa a cumprir, referem alguns entrevistados. São exemplo da expressão deste sentimento citações como as que apresentamos seguidamente

E11- "Era o que eu estava a dizer à bocado. Eu não acho que eles ponham o programa e é fazer assim... Não, eu não concordo com a última frase que disse." (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

E10- "Porque nós sabemos que no Pré-escolar, que é uma característica positiva que eu acho, que é de não termos um programa que somos obrigados a cumprir. Nesse aspecto que é muito positivo." (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Permitir liberdade de acção

O currículo tem de permitir liberdade de acção pelo respeito às necessidades de exercitar a criatividade, a iniciativa e a autonomia das crianças.

De acordo com a classificação de Ribeiro (1995) sobre os Modelos de organização curricular, esta perspectiva, parece enquadrar-se na classificação do Modelo Centrado no Educando. O autor descreve este modelo fazendo salientar que o currículo se baseia nos interesses e nas necessidades das crianças; alicerça-se na construção activa e autónoma do saber por parte das mesmas e fundamenta-se mais na importância dos processos vividos do que nos produtos obtidos. Um currículo que permita liberdade de acção ao Educador de Infância, para ele poder respeitar aqueles aspectos, parece enquadrar-se num modelo curricular centrado no educando, como se pode apreciar nas citações que se seguem.

E9 - “Para mim o trabalho de Jardim de Infância tem muito a ver com... a criatividade é muito importante. Criatividade, iniciativa, as ideias da criança e por vezes sinto que... que se se prender muito àquilo depois se perde um pouco disso. Acho que é o que acontece muitas vezes nas Escolas Primárias. Que aliás, hoje em dia, é por aquilo que eu mais me bato, porque acho que depois perde um bocadinho de... do que se fez. De todo o trabalho que foi feito no Jardim de Infância depois perde-se um bocado quando passam para a Primária.” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

E5 - “(...) A criança tem de chegar ao 1ºCiclo com... a ser autónoma, a ser sociável, ter determinadas competências que se pode adquirir em qualquer situação. Portanto eu tenho que ter a liberdade para proporcionar às minhas crianças as situações que eu acho que são adequadas para elas. Pronto.” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Um entrevistado lembra ainda que a liberdade de acção curricular é importante e é um factor de responsabilização dos Educadores de Infância. Mais uma vez, os inquiridos ligam e sublinham a relação entre a autonomia e o grau de responsabilidade conferida ao Educador de Infância (tal como foi referido anteriormente no ponto 6.3.2).

E4 - “Pronto, acho que uma das coisas que os distingue é o facto de não estarem pressionados. Eles tem muita sorte por não estarem pressionados por um currículo. Por um currículo e por aprendizagens. E isso dá-lhes imenso... dá-lhes imensas possibilidades, mas também lhes dá uma carga de responsabilidade muito grande, que às vezes as pessoas desconhecem.” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Possibilitar uma implementação activa

Os Educadores consideram que necessitam de orientações curriculares mas não se vêem a si próprios como “consumidores” de currículos mas antes como “construtores” curriculares.

E4- “(...) Portanto acho sempre positivo estar atento a essas orientações. Agora isso não impede que o educador deva assumir um papel activo que é esse o papel do educador, não é? Acho que é fundamental que o educador conheça a situação real das crianças, conheça os casos individuais e que crie... uma actuação que vá de encontro a cada criança.” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

E11 - “Exactamente. Exactamente. Mas tendo sempre em conta que a parte activa é minha! Não é? Eu vou trabalhar com um grupo. Conforme o grupo que tenho, as características que tem e as necessidades que têm. Que isso é imprescindível na... na idade com que se está a trabalhar. (...) [M]as tendo eu por trás linhas de exigência... (...) [Q]ue exijam do meu trabalho, agora eu vou transportar isso para as crianças de uma forma activa.” (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Para completar esta perspectiva, Saracho (1984 cit. Spodek e Saracho 1988 in Spodek et al, 1988) menciona que os profissionais de educação de infância devem ser capazes de desenhar currículos adequados às finalidades educativas e às necessidades das crianças. Só um currículo que possibilita uma implementação activa, como referem os entrevistados, permite que os Educadores sejam designers de currículos e não somente consumidores dos mesmos, o que está de acordo com a imagem que transmitem os inquiridos.

Indicar linhas gerais de actuação

Dois entrevistados referem que, em termos de desenvolvimento curricular, é preferível que o currículo indique linhas gerais de actuação do que, por exemplo, conteúdos ou temas a desenvolver.

E10 - "(Hesita) (...) Portanto, linhas muito gerais. Não ser muito... coisas muito específicas, porque... Pronto, mesmo mediante estes anos todos que tive de experiência, e pronto, e sabemos que no Pré-escolar não havendo um... vá lá um currículo formal, uhh... para nós é um acto positivo." (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Indicar Competências / Áreas

A concepção de currículo revelada pelos entrevistados aponta, não só, para princípios que devem orientar o seu desenvolvimento (como foram anteriormente apresentados), mas também, sugere alguns dos seus elementos constituintes.

Neste contexto, as opiniões dos entrevistados dividem-se.

Para uns o currículo deve apresentar objectivos e competências a desenvolver nas crianças.

E5- "(...) Pronto. Enquanto que os objectivos gerais da Educação Pré-escolar o que é que eles nos dizem? Que a criança tem que se desenvolver harmoniosamente, a todos os níveis... Pronto, mas não dá mais nenhuma pista. Pronto, para mim o Currículo devia ter, no fundo..., objectivos mais específicos." (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

E5- "Pronto, eu acho que, que são... Se ele nos der orientações, pronto, a nível das competências que as crianças tem que ter." (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Pelo contrário, para outros, o currículo deve indicar orientações relacionadas com o desenvolvimento da criança e não objectivos, conteúdos ou temas a implementar.

E4- "(...) Que tenha só algumas linhas orientadoras desse desenvolvimento que se pretende atingir. Sem definir exactamente, pronto, umas metas muito rigorosas. As metas não podem ser muito rigorosas. Porque se são metas muito rigorosas podemos cair nessa asneira." (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

E4- "Pronto, mais específicas em termos de desenvolvimento... de desenvolvimento não em termos de conteúdos." (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

É que, um currículo "virado para os conteúdos" como refere um inquirido pode trazer, desvantagens para as crianças.

E4 - "Eu... Eu com um currículo muito virado para conteúdos e que pressione muito o educador, acho que há imensas desvantagens. Desvantagens graves em termos de... de pressão e que vão prejudicar muito as crianças. Até porque vão... vão necessariamente pretender que a criança atinja objectivos, que às vezes ela... Não é por ser atrasada. É por uma questão de tempo. Os tempos de crescimento de cada um são diferentes, não é? Todos sabemos isso. E portanto se nós pretendemos que ela atinja aqueles comportamentos, muito específicos, naquela idade. Estamos a pressionar as crianças e estamos no fundo a rotular e a valorizá-la como... com satisfaz, satisfaz pouco, como não é muito capaz, tem algum atraso em termos de desenvolvimento gráfico... tem não sei quê, pronto. (...). Um currículo se é muito virado para uma avaliação muito rigorosa de objectivos muito precisos, pode criar esse tipo de problemas. E acho que são graves." (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Porém, outro entrevistado apresenta uma opinião contrária, pois diz que o currículo deve indicar conteúdos de aprendizagens desde que eles sejam gerais e universais, isto é que abranjam uma experiência e uma cultura que é comum a todas as crianças. Disto, dá como exemplo as Estações do Ano que é algo que é conhecido e vivido por todas as crianças.

Esta alusão aos conteúdos curriculares oficiais parece estar próxima do que Lawton (1983 cit. Torres) denomina de "invariantes culturais" isto é as características culturais que as pessoas dispõem, em comum, independentemente da comunidade em que vivem. O autor (1983 cit. Torres) considera que são as invariantes culturais que se devem ter em conta ao seleccionar os conteúdos para construir o currículo.

E4 - "Não, como eu disse ao bocado, que seja... que tenha conteúdos de aprendizagem. Sim, que tenha linhas condutoras de orientação sobre o desenvolvimento da criança ou sobre o crescer da criança e alguns conteúdos que podem estar ligados às... às épocas... Que são muito globais..." (Anexo 7.4, quadro n.º 12)

Finalmente, outro entrevistado, refere que seria preferível se o currículo indicasse somente, áreas de desenvolvimento da criança.

E11- “[O]u por outra, saber quais as áreas...” (Anexo 7.4, quadro nº12)

Embora as opiniões dos entrevistados sobre os elementos constituintes do currículo variem entre a indicação de competências e objectivos passando pelos conteúdos, estes elementos parecem estar perspectivados na linha dos currículos integrados (Bernstein, 1986) com uma classificação e enquadramento fraco. Neste cenário, está presente uma concepção curricular globalizadora (Vilar,1994) em termos do desenvolvimento e das aprendizagens que os entrevistados prevêem para as crianças.

Em síntese, a análise destes dados sugere-nos que:

- Os Educadores de Infância demonstram uma grande aceitação para com o currículo formal oficial. Mas, para aqueles profissionais, não se trata de aceitar uma proposta qualquer. Deve ser um currículo aberto, flexível e adaptável aos contextos e que possibilite autonomia curricular ao Educador de Infância.

Neste quadro, pensamos que a sua concepção de currículo está de acordo com a Metáfora da Construção.

Deste modo, fica fora de questão um currículo oficial “Pronto a vestir tamanho único” (Formosinho,1992) porque os Educadores de Infância consideram que devem conduzir a sua intervenção tendo em conta, por um lado, os contextos sociais e culturais das crianças e, por outro, as características individuais de cada uma.

- Os Educadores de Infância consideram que o currículo deve ser entendido como uma orientação para a prática, abrindo as portas à possibilidade de ser recontextualizado conforme a realidade que enfrentam.

- Não admitem um currículo entendido como um Programa imposto para cumprir.

- Os Educadores de Infância também ao nível curricular afirmam a sua disposição para serem autónomos e responsáveis pelas decisões que tomam pois, para cada realidade,

são eles que sabem o que é melhor para as crianças e que experiências de aprendizagem e desenvolvimento lhes devem ser possibilitadas.

- A disposição para a autonomia concretiza-se num currículo que, entendem, deve possibilitar liberdade de acção e permitir uma implementação activa. Neste contexto, os Educadores de Infância perspectivam-se não como “consumidores” de currículos oficiais mas como “produtores” curriculares activos.

Daí que exprimam, igualmente, o desejo de que o currículo oficial não seja rígido mas tenha como fim indicar apenas linhas gerais de actuação.

Neste quadro, alguns Educadores de Infância sugerem que o currículo oficial dê algumas orientações sobre o desenvolvimento da criança ou áreas de desenvolvimento. Enquanto outros vão mais longe, quando se referem às linhas gerais de actuação que desejam, pois consideram que cabe ao currículo orientar o Educador de Infância através da definição de objectivos e competências a desenvolver. Restam algumas incertezas acerca da definição dos conteúdos.

Porém, há quem os deseje, desde que estes sejam universais, isto é, relativos ou comuns à experiência e à cultura de todas as crianças.

Esta diversidade de opiniões, relativamente à definição dos elementos curriculares, parece indicar que a acção educativa do Pré-escolar não se pode limitar a nenhum domínio do desenvolvimento, área de aprendizagem, nem tão pouco, a qualquer sector do saber.

E, deste modo, parece pertinente afirmar que a diversidade de opiniões indica também que, na perspectiva dos entrevistados, a prática educativa do Pré-escolar necessita de se dirigir, integrar e trabalhar todos aqueles aspectos (competências e objectivos; desenvolvimento e actividades; e conteúdos e experiências de aprendizagem) de uma forma global e harmoniosa, como referiram alguns entrevistados, noutro momento deste trabalho.

Contudo, parece-nos, pelas características curriculares que designam, que o currículo deve constituir mais uma orientação para a prática do Educador de Infância (linhas de actuação) do que uma prescrição das aprendizagens a realizar com as crianças.

- Os Educadores de Infância ao requererem uma concepção curricular, do tipo que indicam, parecem revelar uma enorme preocupação e respeito pela criança e defendem que o currículo formal não interfira naqueles aspectos.

Neste quadro, afirmam afincadamente a sua capacidade para serem autónomos, decisores e responsáveis activos pelo desenvolvimento do seu trabalho.

- Pelas características curriculares que reclamam e pelas disposições que afirmam parece pertinente dizer que o grupo de profissionais revela indicadores de grande profissionalismo (autonomia, responsabilidade, possibilidade de decisão, liberdade de acção e implementação).

- A identidade profissional que os Educadores de Infância visam construir espelha-se nas competências que os entrevistados invocam para si, a partir das características curriculares enunciadas, anteriormente. Assim, da concepção curricular descrita pelos inquiridos, emergem determinados papéis e atitudes profissionais que apontam para a compreensão da identidade visada dos profissionais de educação de infância.

Neste contexto, parece pertinente afirmar que a concepção curricular descrita, pelos entrevistados, faz apelo a papéis e atitudes que requerem que o profissional seja um gestor do desenvolvimento e das aprendizagens; um decisor e planificador de actividades e experiências de aprendizagem; um designer curricular tendo em conta a recontextualização do currículo; e um diagnosticador de necessidades, interesses, potencialidades e dificuldades das crianças)¹⁰. Tais competências exigem dos Educadores de Infância um trabalho racionalizado, especializado e fundamentado num saber científico.

6.4.3. Funções do currículo na Educação Pré-escolar - percepção dos Educadores de Infância

A possibilidade de introdução de um currículo oficial num nível educativo, que não tem sido orientado por essas coordenadas pressupõe, à partida, mudança para a prática, mas também, para a identidade dos profissionais.

¹⁰ Estas características parecem aproximar-se, de acordo com a classificação de Weikart (1972 cit. Reis, 1987:165), quanto à estruturação dos currículos de Educação Pré-escolar, do modelo centrado na criança e que, numa versão mais suave, nós designamos de modelo centrado na criança e no educador. Isto porque o Educador de Infância, não só, responde às iniciativas, às necessidades e aos interesses das crianças, como também, propõe actividades e organiza o ambiente de aprendizagem. Neste modelo, o Educador de Infância é um facilitador e gestor das aprendizagens e, deste modo, embora tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, tem simultaneamente, preocupações com o seu desenvolvimento e aprendizagens. Estas preocupações podem intencionalizar-se num plano prévio (escrito ou mental), aberto e flexível, que orienta a intervenção. Concluindo, esta concepção curricular está de acordo e combina com o processo de desenvolvimento do modelo da Pedagogia de Projecto, ao qual os Educadores de Infância deste estudo se circunscrevem.

Neste contexto, interessou-nos perceber que convicções, os Educadores de Infância, colocam nessa mudança e que significado ela tem para o desenvolvimento do grupo profissional.

A partir das informações obtidas, nas entrevistas, foi possível desocultar a percepção de algumas funções atribuídas ao currículo oficial e que categorizamos do seguinte modo (Anexo 7.4, Quadro nº13):

Uniformidade/Homogeneidade

Para uma boa parte dos entrevistados o currículo oficial representa uma referência explícita para as diferentes práticas de Educação Pré-escolar e que irá contribuir para a uniformidade e homogeneidade do grupo.

Os inquiridos não entendem a uniformidade e a homogeneidade como uma fórmula para igualizar práticas e modelos educativos mas, antes, como algo que, na diversidade, confere sentimentos de pertença a um grupo e lhe dá identidade porque é uma referência comum.

E8- “[E] de certa forma e de certa forma ia uniformizar. Pronto, este uniformizar não era nenhuma receita. Não... não era agora todas nós íamos pela mesma linha... não.” (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

As diferenças de práticas provocadas pela diversidade de Escolas de formação de Educadores de Infância e pela altura em que os Educadores de Infância realizaram a formação inicial (uns mais antigos que outros e por isso com uma formação diferenciada), dificultam a concretização de um trabalho, naquele nível educativo, que tenha em vista um fim comum. Neste sentido, o currículo oficial, ao apontar para um fim generalizado pode dar um sentido universal às diversas formas de intervir, refere mais um inquirido.

E10 - “Porque acho pronto, há vários tipos de formação, não é? Nós temos vários tipos de formação, há as várias escolas e depois pronto, a pessoa está a tirar os cursos há mais anos, outros mais recentes e as coisas também vão mudando, os métodos. E há pessoas que acho que se acomodaram muito e que estagnaram e que aprenderam... e há muitos erros não é? E mesmo não é por vir as normas que vai deixar de vir erros, com certeza! Mas se calhar andávamos todas a caminhar um bocadinho todas no mesmo sentido. Talvez mais, não é? Que acho que às vezes não caminhamos todas para o mesmo sítio, umas vão para um lado, outras vão para o outro.” (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

Neste acepção há mesmo um Educador entrevistado que reitera a ideia de unidade educacional tendo em vista um horizonte comum (definido pelo currículo oficial) através das seguintes expressões:

E7 - "Se ele definisse um currículo estaria a dar umas mais orientações. A gente saberia certamente se estamos a contribuir em termos nacionais para o que os outros estão a fazer." (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

O currículo é entendido, também por alguns inquiridos como um meio de comunicação entre os diferentes Educadores de Infância.

O intercâmbio de ideias, conduzindo a uma maior unidade entre profissionais será também catalisador de uma melhoria na qualidade das práticas e dos serviços que se prestam à criança do Pré-escolar.

E3- "Haveria mais pontos em comum entre todas nós as Educadoras, não é? O que facilitaria o intercâmbio e a ligação entre nós... E não está cada uma a trabalhar para o seu lado ou com o que lhe vem à cabeça. (...)" (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

E5- "[P]orque cada educador trabalha um bocado ao acaso. Portanto, se lhes apetece fazer isto, fazem. Se lhes apetece fazer aquilo, fazem. Não acho que seja... e que isso sejam as verdadeiras orientações que o Jardim de Infância tem que ter. Acho que, como eu estava a dizer à bocado, se... se um currículo tivesse como objectivo homo... homogeneizar a Educação Pré-escolar e ajudar os Educadores que estão mais afastados a terem melhores práticas pedagógicas. Eu acho o ideal." (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

Orientação / Ajuda

De uma maneira geral todos os Educadores entrevistados consideram que o currículo pode ter uma função de orientação e ajuda para o Educador de Infância desenvolver e organizar a sua actividade profissional.

E11 - "Porque eu acho importante mesmo para o trabalho do educador ter por onde se orientar" (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

E11- "Pronto, eu acho que já foi um bocado aquilo que eu referi. Eu acho que o nosso trabalho... que o nosso trabalho vai ficar... Vamos ter mais um ponto de orientação. E acho que podemos ver com mais facilidades se estamos um pouco a esquecer ou a sair um pouco daquilo que seria o ideal para o desenvolvimento da criança." (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

Mas, o currículo para além de orientar pode, também, constituir uma ajuda no processo de actualização dos Educadores de Infância, refere um inquirido

E1 - “Eu penso que também para nós. Se há uma linha orientadora... E nós temos a orientação da ESEPF, temos a orientação também de todo o material fornecido pelos estagiários... Mas acho que é sempre importante uma actualização e uma linha orientadora para o nosso trabalho, não é? E, até porque nem toda a gente trabalha da mesma forma ...” (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

Para outros inquiridos o currículo pode ter a função de orientar e apoiar os Educadores de Infância que estão longe dos Centros de formação ou que estão isolados e sem possibilidade de trocar ideias e de se interagirem.

E5- “(...) Mas quem está muito isolado, uhh... Quem por exemplo tem que trabalhar com crianças de várias faixas etárias. Uhh... crianças que... muitas vezes que não tem condições nenhuma, eu acho que...que é uma ajuda. Pronto, eu acho que o que vai ser mais positivo se é... se sair, e é a esse nível que eu disse, vai ser para quem está isolado porque muitas vezes não tem... nem instituições a quem recorrer. E depois estão sozinhas. Enquanto que aqui nos grandes Centros nós nos organizamos por núcleos de educadoras. E todos os meses nós assistimos a uma reunião, que chamamos a reunião de núcleo pedagógico, onde é discutido todo o trabalho que se faz nos Jardins e tentamos unir o interesse comum das crianças daquele núcleo... Pronto, e até delineamos um projecto, pronto, para ver de que forma é que há situações... que podem ser vividas em conjunto... E aí discute-se. Discute-se os objectivos, discute-se como a criança se está a desenvolver... que dificuldades é que tem. E há uma grande inter-ajuda. Se uma não tem a outra, depois, dá-lhe essas referências. Quem está isolado nem acesso a esse tipo de reuniões tem. Portanto automaticamente está sozinha. E também começa a ficar desmotivada. Portanto isso pode ser um documento de apoio a quem está mais sozinha.” (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

Ainda para dois entrevistados o currículo pode ter como função orientar os Educadores de Infância a conduzir a sua prática e o processo educativo

E7- “Pois... orientaria, não é? Educadoras se calhar mais perdidas... também iria ajudar a voltar ao barco. E se calhar em certas alturas ajuda todas nós, não é?” (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

Controle / Regra

Visto noutra dimensão, o currículo pode funcionar como um instrumento regulador da qualidade dos serviços que se prestam no Pré-escolar.

E8- “Continuam a existir as Instituições que tomam conta dos meninos, que trabalham nas salas com os seus cantinhos mas, se começarmos a falar que Pedagogia usam? Que... pronto, que é que conseguem fazer ou não, as pessoas são... quase nem dão conta. Nem, nem no brincar eu acho que.... eu falo pelos contactos que tenho. Pronto, não estou a dizer que também dentro da Instituição em que trabalho está tudo um mar de rosas e não é por eu ser Coordenadora que vou dizer que as coisas estão totalmente bem, por amor de Deus. Agora o que eu acho pronto, começaria por aí. Definiríamos o que era o Pré-escolar. Estabelecíamos logo aí uma... Eu não digo propriamente uma definição, porque tudo que é assim muito conceptual, acho que na... na Educação, fica um bocado assim... parece constrangedor. Mas, era importante que existisse qualquer coisa que estabelecesse uma regra.” (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

É que, alguns educadores entrevistados consideram que, nalguns casos, é mesmo necessário haver um certo controlo porque nem todos os profissionais trabalham com a mesma competência e responsabilidade.

E11- “Pronto uma Educadora pode ser mais ou menos consciente. E apesar de não ter... ela propõe os seus objectivos e trabalha e faz, porque ela é responsável. Porque, realmente, se não for, ela não tem nada a cumprir, o que é que ela tem a cumprir? Ninguém lhe diz nada, a verdade é essa!” (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

E10- “Se calhar como falamos no início, o currículo vai obrigar, entre aspas, não é? Vai obrigar... Vai obrigar... (Pausa). Pelo menos vai obrigar o Educador a fazer determinadas coisas, não é? E, portanto, (Pausa) mesmo o Educador que... pronto, no seu trabalho, não seja muito activo, muito dinâmico, se calhar esse currículo vem ajudar para esses Educadores, que não são tão dinâmicos, que não têm um trabalho tão aberto com o exterior. Se calhar, se vier nesse currículo que se tem que abrir à Comunidade, que deve fazer reuniões, imaginemos periódicas, e que deve fazer visitas, e que deve... Pronto, esse tipo de coisas, se calhar aí vai ajudar. Porque o Educador vai ser... mesmo aqueles que restam fechados na sua escola, não é? Se calhar, esse currículo, embora geral, quando eu falo no currículo é sempre geral... ele aí, e mesmo aqueles que não querem, que estão fechados, se calhar vão ser obrigados a abrir-se um bocado aos outros não é?” (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

Base / Referência para a prática

Como refere Vasconcelos (1990) os Educadores de Infância afirmam necessitar de linhas orientadoras para a sua prática. Nesta perspectiva, também, uma parte dos entrevistados se refere ao currículo oficial como uma resposta à necessidade dos profissionais desenvolverem o seu trabalho ancorados numa base, numa referência para a prática

E1- “Tem que haver uma base. E, embora as coisas partam das crianças, acho muito importante

que a coisa seja assim, mas tem que haver um suporte por trás, não é?" (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

E11- "Mas termos uma base, eu sou totalmente a favor. Se calhar sou a única pessoa que diz isto, não?!" (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

E11- "Nós sabemos e trabalhamos diariamente nisso, mas acho que é importante termos um ponto, em que... Pronto, que a gente saiba que aquilo é importante atingir na criança. Agora a forma como vamos fazer é que eu não acho que deva ser..." (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

Segurança

Para um inquirido, o currículo representa também, para cada Educador de Infância, a segurança de não estar sozinho no processo educativo.

É que, o currículo ao definir o que deve ser a educação Pré-escolar cria segurança nos profissionais pois estes sentem que estão a desenvolver uma intervenção que é oficialmente orientada.

E4 - "Mas um currículo que mediante o educador... parece-me que lhe vai dar alguma segurança. Em termos de não se sentir sozinho na sociedade. É importante que a gente sinta que tem parceiros sociais. Portanto acho que há aspectos no currículo... que se houver linhas orientadoras que nos fazem sentir mais seguros. E acho que é importante o educador sentir-se seguro. Porque a profissão do educador é uma profissão de risco. Porque educar é sempre um risco, não é? E portanto acho que é importante que haja parceiros, nesses problemas, na gestão desses problemas de... do que é melhor para as crianças." (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

Aferição de critérios

O currículo oficial, para outro entrevistado, é um elemento que reúne e define linhas orientadoras adequadas para a prática e deste modo possibilita a aferição de critérios entre os profissionais

E8- "Porque... se me fala só em linhas, eu acho que é o que já nós todas temos. E cada uma rege-se pelo que quer e depois entende o quer por cada linha, e pronto, fica assim um bocado ao arbitrário, eu trabalho assim a outra trabalha assim. Pronto, acho que não há um contexto... realmente... pronto, que venha da lei e que venha aferir entre nós um critério consciente e... mesmo na, da prática. Para mim é isso. Pronto, acho que não há um contexto... realmente... pronto, que venha da lei e que venha aferir entre nós um critério consciente e... mesmo na, da prática. Para mim é isso." (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

Articulação / Continuidade com o Ensino Básico

Finalmente, três entrevistados consideram que o currículo pode ter uma função muito positiva na aproximação entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo se fomentar a continuidade explicitando princípios e orientações para o Pré-escolar e para o Ensino Básico que tenham em vista a articulação entre os dois níveis educativos.

E1- “E, se calhar talvez houvesse... isto já é assim... uma possibilidade muito grande de haver uma aproximação entre a infantil... o trabalho da infantil e o trabalho da Primária, de maneira a que não haja aquela “bomba”, percebe?, da integração na 1ª classe que para nós educadoras é muito frustrante. Porque nós quando vamos entregar os nossos meninos às colegas da Primária dizemos: “É um grupo espectacular, muito criativo, são impecáveis, são super desenvolvidos”. E, depois dizemos isto no início de Setembro e a meio de Setembro ouvimos: “Ai, são horrorosos, não sabem estar quietos... não são assim...”, e... para nós isso é muito frustrante.” (Anexo 7.4, quadro n.º 13)

Em síntese, a análise destes dados sugerem-nos as seguintes reflexões:

- De uma maneira geral, podemos afirmar que as opiniões dos entrevistados, dos diferentes tipos de Instituições de educação Pré-escolar, não diferem substancialmente.

O conjunto das respostas apontam para um consenso dos inquiridos relativamente às categorias de homogeneidade/uniformidade e às de orientação/ajuda. No que se refere às outras funções podemos afirmar que existe um consenso parcial, embora apontem todas para a lógica comum da melhoria profissional.

Resta ainda dizer que, a função de Controle/Regra não é enunciada por nenhum entrevistado dos EEPC, talvez porque estes profissionais, entre todos, são os que estão mais perto das Direcções/Coordenações dos Jardins de Infância e que sofrem, mais directamente, algum controle organizacional. Por sua vez, estes profissionais, são os que estão mais sujeitos ao controle do cliente, porque os pais dos EEPC talvez não se sintam beneficiários mas compradores dos serviços da Instituição e por isso podem sentir-se no direito de fazer algumas exigências e efectuar algum controle sobre os Educadores de Infância.

Enquanto que, possivelmente, no caso das IPSS e da RP o controle é mais reduzido porque os clientes sentem-se beneficiários dos serviços (quase gratuitos) da Instituição.

Resta acrescentar e lembrar que os profissionais da rede pública não tem, no dia a dia da sua actividade profissional, um controle organizacional perto e directo, porque os agentes de inspecção dos serviços educativos não residem nos Jardins de Infância.

Neste quadro, talvez se compreenda porque é que os profissionais dos EEPC são os únicos que não falam no currículo como função de Controle/Regra da prática educativa, pois o controlo do seu trabalho é, de algum, efectuado, de perto, pelas Direcções/Coordenações e até pelos pais e não necessitam de mais nenhum mecanismo que funcione nesse sentido.

Aprofundando esta análise talvez se possa dizer que este dado espelha e sugere que os profissionais que exercem a sua actividade profissional nos EEPC são aqueles que possuem menores níveis de autonomia.

Enquanto que os Educadores de Infância da RP consideram que sem controlo da prática alguns profissionais menos responsáveis podem não a exercer com a devida obrigação e qualidade. É que, talvez se possa afirmar que nas IPSS e sobretudo na RP a liberdade para agir não é tão controlada e a autonomia profissional não é tão limitada porque nestes casos os pais sentem-se mais beneficiários destas instituições do que clientes e porque o controlo organizacional, sobretudo na RP, está bastante mais distante do quotidiano dos profissionais do que nos EEPC.

É neste contexto que se percebe que os entrevistados das IPSS e da RP sejam capazes de admitir que o currículo pode possibilitar, a todos os profissionais, uma referência explícita sobre o trabalho que devem obrigatoriamente efectuar no Pré-escolar, aproximando o desempenho dos vários profissionais, já que o controlo organizacional (inspecção etc.) não exerce devidamente, naqueles contextos, a função de verificação, controlo e regra da qualidade e desempenho das práticas.

- A possibilidade de existir um currículo oficial para a Educação Pré-escolar (nos moldes e com as características que os Educadores de Infância referiram no ponto 6.4.2 deste trabalho) parece fazer despertar, nos Educadores de Infância, a formulação de algumas funções que revelam, não só, vantagens ao nível da definição da prática educativa, mas também, ao nível da resolução de alguns problemas profissionais.

É que, as funções do currículo, indicadas pelos entrevistados, parecem fazer desse elemento um marco geral comum que permite aos Educadores de Infância tomar decisões sobre o desenvolvimento da sua prática com guia, rumo e destino.

E, por outro lado, a função de unidade profissional que ele confere, aos Educadores de Infância pode, certamente, contribuir para colmatar alguns problemas de heterogeneidade e falta de coesão do grupo profissional (anteriormente referidas por alguns entrevistados no ponto 6.3.2 deste trabalho).

6.4.4. Benefícios do currículo para a profissão e para a Educação Pré-escolar - percepção dos Educadores de Infância

Considerando que os currículos definidos pelo poder central interferem nas práticas educativas e nas imagens profissionais quisemos perceber se os entrevistados consideram que o currículo oficial traz benefícios para a profissão e de que maneira.

Assim, através da percepção expressa, pelos profissionais inquiridos, foi possível reunir um conjunto de afirmações que testemunham os benefícios que, a orientação curricular oficial pode trazer, para os Educadores de Infância.

Passamos, então, a apresenta-los (Anexo 7.4, Quadro nº14).

Valorização

Alguns Educadores entrevistados consideram que o Currículo oficial pode contribuir para que socialmente seja dado mais valor ao Pré-escolar (por parte dos pais, sociedade, Estado)

E7- "Sim, sim. Seria uma forma dos pais darem um bocado de valor aquilo que se faz. Eu vejo tantas reuniões de pais que os pais não se interessam, não fazem a menor ideia. Ficam espantadíssimos quando a gente fala em trabalho. Pensam que os meninos brincam só. E isso se calhar iria dar um bocadinho de valor ao JI, não é?" (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

E11- "Não, acho... acho que é muito importante. Isto é uma valorização. Afinal de contas, o facto de haver... Pronto, do Estado lançar isso, é uma preocupação que tem com as Educadoras, é uma valorização. Porque se não há nada para nós, então é mesmo porque nós não existimos." (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

Esta valorização, indicada por um inquirido, é reflexo da comparação e da analogia que efectua com o Ensino Básico a partir da percepção de que este tem valor porque possui um Programa, um Currículo.

E11- “Mas acho que até é importante... E acho que até é uma forma de valorizar a... a Pré-primária. Porque se temos na Escola Primária realmente currículos e objectivos e programas e não sei quê... Se há tanta preocupação com isso, se há preocupação com isso é porque acham que é importante a Escola Primária para o desenvolvimento da criança. Então se começar a haver também essa preocupação com a Pré-primária, é...” (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

Importância / Estatuto

Assim, como Vasconcelos (1990) descreve que os Educadores de Infância consideram que a orientação curricular pode trazer vantagens para a afirmação social da Educação Pré-escolar e seus profissionais, também uma grande parte dos inquiridos considera que o currículo pode trazer importância e estatuto à profissão.

E1- “Mas acho que era importante porque até era capaz de dar outro estatuto à nossa profissão. Porque não tem muita importância aos olhos de qualquer pessoa, não é?”

P: E se existisse um currículo?

R: Eu penso que tinha outro peso” (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

Neste contexto, os inquiridos apontam várias razões para o factor de promoção do estatuto e importância da profissão.

Neste quadro, alguns entrevistados consideram que isso advém do facto do currículo ser um meio de informação e esclarecimento social do autêntico trabalho que é realizado no Pré-escolar.

E8- “Também iriam perceber que as crianças, realmente eram entregues numa Instituição para Pré-escolar com determinadas finalidades. E não só porque eu trabalho e preciso de colocar o menino em algum lado. Que é isso que infelizmente o que as pessoas continuam a pensar, a maior parte delas. Só depois de muito bem trabalhadas e esclarecidas é que se envolvem e percebem que as coisas não são assim.” (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

E11- “Pronto acho que é isso. E saindo esse tipo de coisas começa-se a levar a Pré-primária, mesmo a nível de pensamento dos pais, começam a levar a Pré-primária como... Como uma etapa na vida da criança tão importante ou ainda mais, como o trajecto que eles vão fazer da escola Primária para a frente! Porque as pessoas por vezes é... é isso que eu acho que não entendem.” (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

Outros consideram que o currículo confere importância e estatuto à profissão, novamente pela analogia que fazem com o Ensino Básico, de que este é importante, para os pais e para a sociedade, porque tem um Programa, um Currículo a cumprir.

E1- “O currículo, não sei se não daria outro peso à questão, percebe? (...)” (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

E11- “(...) Uhh... Como hei-de dizer? Como é que eu hei-de dizer? Logo a falar no tal programa..., ditar um programa... e esse programa lá está, se o Ensino é obrigatório, se tem um programa, é porque... Como é que eu hei-de dizer? É porque isso é importante para a criança” (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

E, apesar de um entrevistado afirmar que não é necessário um currículo oficial para que o Pré-escolar se imponha, já que esse nível educativo tem valor próprio, acaba por reconhecer que o currículo representa para a sociedade algo importante e por isso existindo no Pré-escolar “viria ajudar a profissão”, neste sentido.

E5 - “Pronto, acho que sim, porque aquilo que eu sinto no Oficial é que o Pré-escolar... Eu não digo que o Pré-escolar tem que ter um Currículo para se impor como sector, como sector de Ensino. Acho que não, como muita gente aí diz. (...) O JI não tem um currículo ou não tem um programa como tem o 1º Ciclo. Montes de professores de outros graus de ensino acham que o JI é pura e simplesmente brincar e não entendem que é um brincar lúdico que ajuda a crescer. Porque é preciso os nossos meninos passarem para o 1º Ciclo e verem como eles vão... Pronto, como já tem a noção de espaço, noção de cor... Pronto, determinadas noções e competências para eles dizerem assim: “Ai, afinal de contas eles brincam mas é um brincar muito diferente, não é de qualquer maneira”, pronto. Não é? Há muita gente que defende um currículo, um programa para impor o próprio sector. Eu não. Pronto, acho que não preciso nada disso, acho que faço valer o papel do JI e mostro a sua importância pela... pelo desenvolvimento das crianças quando eles chegam ao 1º Ciclo e quando chegam a casa, pronto. Uhh... mas para isso é preciso os Educadores saberem participar e intervir na comunidade e até no próprio 1º Ciclo. Porque muitos educadores estão a trabalhar em paralelo com o 1º Ciclo e viram as costas também. Portanto, e não sabem...” (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

Tornar visível

Quatro educadores entrevistados consideram que uma das funções do currículo será a de ajudar a tornar visível a Educação Pré-escolar. Tornando, socialmente, explícito o trabalho concreto que aí se realiza.

E7- "Era uma forma de exteriorizar o que se faz dentro e que a maior parte da população não conhece." (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

E5- "Poderia a nível dos nossos colegas... a nível por exemplo de 1º Ciclo ou de 2º Ciclo. Os Professores do 1º e 2º Ciclo, se calhar, eles como vêem que há determinadas Orientações pode ser que eles percebam melhor qual é o nosso papel e qual é a nossa função." (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

E11 - "O que falta é informação porque eu realmente não posso exigir que os pais saibam o que é que eu sei de um Curso de Educadoras." (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

É que, a inexistência de orientações oficiais comuns favorece o desconhecimento social do trabalho realizado no Pré-escolar. Para Bernstein (1988) esta invisibilidade beneficia sobretudo as classes mais favorecidas porque ganham mais com os processos educativos pouco estruturados.

Mas, para que o Pré-escolar realize a função de igualização e aproximação dos diferentes grupos sociais parece-nos, com Bernstein (1988), que tornar visível aquilo que se realiza no Pré-escolar através de um currículo explícito, pode ser um meio de comunicação entre pais e profissionais. Desta acção resulta, para as famílias mais desfavorecidas, uma melhor compreensão do que se passa no Jardim de Infância e um maior envolvimento dos pais no processo educativo.

Deste modo, divulga-se e generaliza-se o reconhecimento da profissão e aquilo que se realiza no Pré-escolar.

Reconhecimento da profissão

Outros três inquiridos julgam que o currículo pode ser um factor de reconhecimento da profissão. Apesar de um deles considerar que não deve ser essa a principal razão para que ele seja elaborado, mas antes pelo valor da orientação que ele pode constituir para os Educadores de Infância

E4 - "Pode ajudar... À afirmação profissional do educador, eu acho que pode ajudar. O reconhecimento... Só, só na medida em que isso confirmasse o educador, está a perceber? Porque o reconhecer? Reconhecer o educador por causa do currículo? Só, só porque... Prontos, eu sei que em termos... em termos, mas isso é em termos... Algumas pessoas... algumas pessoas só são reconhecidas se tiverem um currículo, prontos. Se for por aí, podemos dizer que..."

que só se é educador se houver currículo. É ridículo chegarmos a isso. Mas, para alguns, se calhar só... só assim é que as pessoas são reconhecidas. Mas eu acho que é uma pena que seja por aí que... que se vá elaborar um currículo. Se se vai elaborar um currículo para as pessoas serem reconhecidas. Mas eu acho que é uma pena que seja por aí que... que se vá elaborar um currículo. Se se vai elaborar um currículo para as pessoas serem reconhecidas. Pelo amor de Deus, mandem calar os outros que acham que é necessário um currículo, entende? Agora só na medida em que o currículo poderá ajudar ou... ou ser uma referência para o educador não se sentir perdido nesta possibilidade de criar tanto. E de poder elaborar uma coisa tão... tão, tão, tão. Mas porquê... Porque há pessoas e pessoas. Portanto, e... todos acho que podemos..., acho que podemos beneficiar de algumas linhas orientadoras. Que ajudem a dar segurança ao educador." (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

O reconhecimento da profissão será uma realidade, diz outro entrevistado, porque o currículo é um elemento que tem valor social. Se a partir do currículo, instrumento de informação, as pessoas ficarem a conhecer melhor o Pré-escolar e o trabalho sério que aí se realiza então os Educadores de Infância irão usufruir dos benefícios, que eles supõem, que o currículo traz para a profissão.

E9- "Contribui muito porque aí as pessoas aí assim, as pessoas já tomam consciência de que não realmente não andamos a brincar com os meninos, só. E que temos objectivos e coisas bem delineadas, digamos assim, que já tem... Que há um Documento para base. E aí é que eu acho que... digamos que as orientações curriculares podem ser muito preciosas em termos de... Digamos de reconhecimento da nossa profissão, daquilo que se faz. Pode mesmo... Podem mesmo ser muito úteis." (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

Para outro entrevistado o currículo vai contribuir para o desenvolvimento de uma consciência profissional que implicitamente levará a uma melhor prestação de serviços às crianças e consequentemente ao reconhecimento da profissão.

E8- "Mas, haveria um reconhecimento comum... em que houvesse uma consciência profissional com os pés bem assentes, não é?" (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

União dos profissionais / pertença a um grupo

Três entrevistados referem que o currículo pode trazer benefícios para o incremento da união dos profissionais e para o emergir de um sentimento de pertença a um grupo que tem fins comuns.

E5 - "Pronto, se calhar um currículo vai-nos unir ainda muito mais. Porque como há uns Educadores que trabalham de uma maneira e outros doutra, se calhar esse currículo flexível poderá ser ainda mais uma ajuda para nos unir como classe profissional." (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

E8 - "Por outro lado uma das grandes vantagens era também a união, exactamente, desse próprio Pré-escolar. Ou seja das pessoas que estão envolvidas nele, que isso não existe." (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

E4 - "[A] sentir-se como pertença a um grupo." (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

Clarificação

Referem dois inquiridos que o currículo pode constituir, para os Educadores de Infância, um elemento de clarificação e de entendimento sobre circunstâncias e situações da prática educativa.

E8 - "Claro. Clarificando e também dando uma uniformidade às coisas. Acho que ia clarificar também... Pronto, ia abanar, ia clarificar" (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

E9 - "Mais claro? Sim . Eu acho que quanto mais claro for mais... é melhor. Porque muitas vezes há dúvidas que... até de linguagem. A linguagem que se pode utilizar, às vezes, pode ser susceptível de dúvidas e até... de várias interpretações e isso pode levantar certos problemas." (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

Reconhecimento de um saber específico

Na perspectiva de um entrevistado o currículo pode representar socialmente o reconhecimento de que os Educadores de Infância fazem um trabalho sério que vai para além da guarda das crianças porque tem intenções de desenvolvimento e de aprendizagem.

Deste modo, o currículo do Pré-escolar testemunha, socialmente, que os Educadores de Infância para realizarem o seu trabalho dominam um saber específico que foi assimilado durante o período de formação.

E11- "Eles só acham que nós aprendemos como é que se cuida dos meninos, se os meninos se magoarem, como é que havemos tratar dos meninos... tudo o que tenha a ver com trabalho. Agora, a nível de conhecimentos, eles não sabem que nós transmitimos conhecimentos. Eu tive uma mãe, este ano, e que a miúda faltava imenso, imenso. E numa altura ela veio trazer a miúda, fui falar com a senhora e eu disse: "Olhe é uma pena que a Y falta tanto, ela agora vai sair daqui, vai para a Escola Primária e ela não consegue acompanhar o ritmo dos colegas.

Os colegas já viveram tanta coisa, já fizeram tanta coisa, já aprenderam inclusivamente tanta coisa que a Y quando chega cá, nunca percebe o que é que se está a fazer na sala. E a senhora respondeu: "Ai vocês trabalham?! Ai eu não sabia que faziam dessas coisas! Ai então ela vai começar a vir. Então ela está muito atrasadinha, está?" Porque já falei que estava atrasada, que não conseguia acompanhar os colegas, porque às vezes tem de ser assim. Tem que se espicaçar um bocado, porque não metendo aprendizagem, e está a ficar para trás e já não acompanha os colegas, aqui não se faz nada. Porque não vai fichas para casa, não têm fichas, não têm notas, chega-se ao fim do ano, os meninos vão-se embora e ninguém disse nada. Faz-se reuniões e ninguém aparece porque também não vamos dizer nada de interessante. O que é que vamos dizer? Que tomamos conta dos meninos? Não vale a pena virem cá para ouvir isso. Eles já sabem, vão direitinhos para casa. São também... pouquíssima gente nas reuniões. Portanto, eu a nível de trinta, tenho quê? Sete pais interessados que são os que aparecem na reunião. Faço coisas do arco da velha para que eles cooperem, para que eles... Insensíveis, não toca nada, não há tempo. Não há tempo. E pessoas de um bom nível social e de um óptimo extracto social. O que é realmente eles ocupam todo o tempo que têm a ganhar dinheiro. Pronto é mesmo assim, os filhos se os vêem às vezes, nem os chegam a ver... Quando chegam a casa já estão a dormir. De manhã saem e é aquela confusão. Quase que nem os chegam a ver. E... e realmente as pessoas não têm essa noção. E eu acho que se as pessoas soubessem que há um currículo, uma orientação, ditada pelo Estado, como há para a Escola Primária, um programa a cumprir e que as Educadoras estão formadas para isso, para cumprir esses objectivos. Fazendo o trabalho, digamos, da parte pedagógica, percebem elas. Mas, aqueles objectivos têm que ser cumpridos para desenvolver a criança. Terem essa noção, eu acho que nos começavam a respeitar muito mais, porque o que falta é informação." (Anexo 7.4, quadro n.º 14)

Em síntese, a análise dos dados apresentados, neste ponto do trabalho, sugerem-nos as seguintes reflexões:

- Todos os Educadores de Infância entrevistados consideram que o currículo traz benefícios para a profissão. As categorias apontam para uma maior valorização, importância, divulgação, reconhecimento, estatuto e união dos profissionais.

Neste contexto, os seus efeitos interferem a dois níveis diferenciados:

Ao nível social, porque o currículo sendo a divulgação concreta do que se pretende num determinado nível educativo conduz a um maior conhecimento do trabalho desenvolvido no Pré-escolar e reconhecimento do valor da profissão.

Ao nível dos próprios profissionais de educação de infância, porque o currículo pode ser um instrumento de partilha de ideias comuns acerca da educação, pode ser um instrumento de união e coesão entre os Educadores de Infância porque faz crescer sentimentos de pertença a um grupo que trabalha para um fim comum, definido pelo currículo oficial.

- Não há discordância de opiniões, entre os entrevistados, de que o currículo traz benefícios profissionais nem diferenças significativas de opinião entre os Educadores de Infância das EEPC; IPSS ou RP pois todos os motivos, que justificam os benefícios expressos, de uma maneira ou de outra, apontam para o mesmo fim: reconhecimento da profissão e união profissional.

6.4.5. Requisitos complementares requeridos

Alguns educadores inquiridos sugerem, ao longo da entrevista, que o currículo oficial do ME só por si não é suficiente para que o Pré-escolar seja prestigiado e reconhecido socialmente.

Os entrevistados mostram a convicção de que só com o cumprimento de outros requisitos, complementares à oficialização do currículo, a profissão poderá sair mais valorizada socialmente.

Neste contexto, apontam para algumas condições, a considerar, as quais categorizamos e apresentamos a seguir (Anexo 7.4, Quadro nº15).

Obrigatoriedade da Educação Pré-escolar

Dois educadores entrevistados consideram a obrigatoriedade da Educação Pré-escolar, pelo menos para os cinco anos, uma medida fundamental para que a sociedade comece a dar valor ao trabalho realizado nesse nível educativo.

E11- “A tal obrigatoriedade dos cinco anos, que assim que passar a ser obrigatório, já é bom! Já vai ser essencial, já vai ser imprescindível, é muito importante. Mas, enquanto não é obrigatório, não é. É um passatempo. Os pais só os põem aqui porque vão trabalhar. Não sei se me estou a fazer entender. Portanto, aí a obrigatoriedade é que vai lançar as pessoas para a importância. E, então aí, as pessoas que trabalham com essas crianças, já vão começar a ser vistas de outra forma. Já são imprescindíveis.” (Anexo 7.4, quadro n.º 15)

E1- “Eu continuo a achar que é uma pena o Pré-escolar não ser obrigatório. Eu acho que é inconcebível. Sei que é por uma questão económica, mas acho que já devia ser obrigatório. Pelo menos os 4, 5 anos.” (Anexo 7.4, quadro n.º 15)

Divulgação realizada pelos Educadores de Infância

No que diz respeito aos benefícios para a profissão, dois entrevistados referem que a concepção de um currículo oficial para o Pré-escolar não é condição suficiente para que a actividade seja reconhecida socialmente.

Os inquiridos transmitem a percepção que possuem, acerca desta realidade, referindo que os próprios profissionais necessitam de realizar um trabalho de divulgação das orientações curriculares oficiais.

Aliás, Vasconcelos (1990) refere, a este propósito, que o currículo permite realizar a divulgação do Pré-escolar através de “algo concreto” sobre a actividade profissional deste nível educativo.

E1- “E que as próprias educadoras também mostrassem um pouco o seu trabalho.” (Anexo 7.4, quadro n.º 15)

E11 - “Mas, mesmo assim penso que depois aí, está a divulgação para os pais, não é?” (Anexo 7.4, quadro n.º 15)

Divulgação realizada pelo Estado

Na sequência da ideia apresentada, anteriormente, alguns entrevistados mencionam que é necessário que o Estado, também, participe na divulgação do Pré-escolar a partir das orientações curriculares que vier a implementar, pois essa é mais uma forma do poder central mostrar que valoriza o Pré-escolar e de influenciar a sociedade para o seu reconhecimento.

E7- “De certeza, de certeza porque se é em termos de informação... Mas lá está se essa informação sobre currículo for dirigido só ao meio específico dos Educadores e não houver uma informação mais geral... Quer dizer, acaba por haver um contacto mais directo entre o poder central e os Educadores mas, acaba por... a informação não se estender. Se essa informação se alargar... à comunidade, à cidade, se calhar, essa atenção vinda das entidades superiores despertará um bocadinho de curiosidade, não é? E poderão ver um bocado a importância do Jardim de Infância. Mas, se a informação ficar limitada ao grupo profissional não adianta porque... Hoje, toda a gente sabe que o Ensino Básico tem um Programa para cumprir não adianta que o... o ensino do infantário tenha umas orientações se os pais também não conhecem, não sabem... não sabem do que é que se trata.” (Anexo 7.4, quadro n.º 15)

E7- “Acho que sim porque se... se a comunidade até vê que as identidades superiores mostraram interesse é porque acham, de facto, que tem importância. Senão não estariam (ri-se) a perder dinheiro e tempo e se calhar votos em coisas sem importância.” (Anexo 7.4, quadro n.º 15)

Competência profissional

Os benefícios do reconhecimento da profissão, pela implementação de um currículo oficial, nunca será uma realidade se os próprios Educadores de Infância não cuidarem do seu trabalho e não forem profissionais competentes, lembra mais um entrevistado.

E5- “No entanto, eu não acho que se deva partir daí. Acho que tem que ser pelo meu trabalho que a minha profissão tem que ser reconhecida. Se o currículo constituir uma ajuda óptimo, mas eu não acredito muito.” (Anexo 7.4, quadro n.º 15)

União dos profissionais

Na mesma linha, um outro entrevistado refere que o currículo oficial não é condição suficiente para que a profissão usufrua dos benefícios da valorização que o currículo possa trazer. É necessário, também, que se unam e formem um grupo coeso.

E9- “Mas depois também passará por outras coisas mais, sei lá, a nossa união, unirmo-nos mais.” (Anexo 7.4, quadro n.º 15)

Em síntese, a análise dos dados, que acabamos de apresentar, sugere-nos que:

- O currículo oficial tem o significado de algo que pode valorizar e prestigiar a profissão.

Contudo, alguns Educadores de Infância afirmam que há necessidade de se desenvolverem outras acções complementares, à implementação curricular oficial, para que a valorização do Pré-escolar venha a ser uma realidade.

Deste modo, sugerem medidas que conduzam à obrigatoriedade do Pré-escolar (pelo menos para os cinco anos); apostam na divulgação feita pelos profissionais de educação e pelo Estado; sustentam a necessidade de coesão e união do grupo; e afirmam o desenvolvimento da competência profissional do grupo de Educadores de Infância e a qualidade dos serviços prestados.

Algumas conclusões

O currículo oficial é desejado e aceite pelos educadores entrevistados. Na base desta abertura e aceitação está presente a insatisfação com as Finalidades da Educação Pré-escolar (LBSE, 1986) por serem demasiado vagas e gerais e por não constituírem um verdadeiro e concreto apoio para a prática profissional.

É importante perceber que a implementação de um currículo oficial é uma inovação neste nível educativo. Para que a introdução de uma inovação seja bem sucedida é necessário que os profissionais a aceitem e estejam implicados na mudança.

Deste modo, é indispensável compreender as interpretações, dos Educadores de Infância, sobre como entendem o currículo oficial, de forma a que o projecto criado não esteja muito distante das concepções dos profissionais e daquilo que eles desejam.

É que, a distância entre a intenção e os desejos dos profissionais de educação e a realidade oficial pode conduzir ao não envolvimento dos mesmos na inovação.

Assim, os entrevistados concebem um currículo flexível, adaptável aos contextos e que possibilite autonomia na actuação, na decisão, na implementação e na avaliação.

Requerem, deste modo, um currículo oficial em que os profissionais se sintam construtores e produtores curriculares.

A concepção curricular apresentada narra atitudes e disposições que estão de acordo e confirmam aquelas que os Educadores de Infância indicaram, anteriormente, acerca da sua identidade social real (disposição para a autonomia, iniciativa, criatividade, resposta às necessidades das crianças, sensibilidade para com a comunidade educativa, etc.).

Por outro lado, a uniformidade e aferição de critérios resultantes de uma orientação oficial comum, a ajuda e orientação, base e segurança para a prática, o controle de qualidade dos serviços (este aspecto só é enunciado pelos profissionais da RP e IPSS - Ver interpretação no ponto 6.4.3 na Síntese da análise dos dados) e a articulação com o 1º Ciclo são, entre outras, funções que os profissionais de educação de infância atribuem ao currículo oficial e que vem debelar a distancia entre a identidade social real e a identidade social virtual.

Deste modo, o currículo oficial parece testemunhar uma estratégia de transação e aproximação entre as duas identidades referidas.

A concepção curricular apresentada anuncia, também, competências e disposições que correspondem a uma identidade visada que os educadores entrevistados aspiram forjar e conquistar.

Esta situação aparece, claramente, na percepção que os entrevistados possuem acerca das funções que supõem que o currículo oficial pode desempenhar no Pré-escolar e nos benefícios que ele pode trazer para a profissão.

Estas componentes fazem parte da identidade visada dos profissionais entrevistados.

É que, de acordo com a percepção dos entrevistados, o currículo oficial pode trazer benefícios para a actividade profissional, que os Educadores de Infância sentem que é socialmente desvalorizada (como descrevemos no ponto 6.3.3). Assim, o currículo parece denotar um meio para alcançar valor e prestígio para a profissão.

Neste contexto, a valorização, o estatuto, o reconhecimento da profissão, a união dos profissionais, a clarificação das práticas, a relevância do saber específico da profissão conferidos pelo currículo oficial, parecem ser elementos que catalisam a possibilidade dos Educadores de Infância alcançarem a afirmação e o reconhecimento social da profissão a que aspiram e que incorporam na identidade visada.

Apesar disso, os entrevistados ainda chamam a atenção para os processos de divulgação do currículo, feita pelos profissionais e pelo Estado; a obrigatoriedade do Pré-escolar; maiores níveis de competência profissional e a união do grupo, como requisitos complementares necessários para que o grupo profissional alcance o reconhecimento social que demanda e tem inscrito na sua identidade visada.

De resto parece pertinente afirmar que os Educadores de Infância procuram no currículo oficial aquilo que não conseguem encontrar na sociedade, nos pais, nos Professores e nas Direcções/Coordenações dos Jardins de Infância - prestígio, reconhecimento e valorização do seu trabalho.

Após esta descrição, resta dizer que o currículo para os profissionais entrevistados significa força, esperança, valia e poder para mudar, inovar e incrementar a profissão.

Conclusões finais

Antes de iniciarmos este último ponto do trabalho gostaríamos de lembrar que nos colocamos, ao longo da elaboração deste estudo exploratório, numa perspectiva heurística, de compreensão e de descoberta de significados, inerentes ao grupo de sujeitos em estudo, sobre o tema das orientações curriculares para a Educação Pré-escolar e a identidade profissional de Educadores de Infância.

Neste contexto, procuramos passo a passo ir conhecendo e compreendendo a problemática em questão descrevendo factos e interpretando (sempre que possível) as experiências manifestadas pelos sujeitos através de momentos de reflexão sobre os dados a que dominamos, como passagens do trabalho de “Síntese da análise dos dados” e “Algumas conclusões”.

Através desta estratégia foi nossa intenção ir compreendendo, ao longo da investigação, cada vez mais, o problema que formulamos, inicialmente, sem nos perdermos na quantidade e riqueza dos dados obtidos.

E, uma vez que efectuamos sínteses de ideias e conclusões no final de cada capítulo ou sub-capítulo da dissertação pareceu-nos que, neste momento de conclusão final, se tornava mais adequado e menos repetitivo trazer para discussão, somente, os dados mais abrangentes e significativos da investigação e não procedermos, mais uma vez, à análise pormenorizada dos dados (como ocorreu passo a passo nas passagens - “Síntese da análise dos dados” e “Algumas conclusões”)

De acordo com a postura epistemológica e de produção de conhecimentos que descrevemos, inicialmente, convém ainda referir que nesta conclusão final, não pretendemos determinar relações de causa e efeito nem efectuar generalizações de dados obtidos. Mas, antes pretendemos que ela constitua, não só, um momento de síntese e articulação de informações, mas também, de interpretação e levantamento de questões sobre as mesmas.

Gostaríamos, ainda, de esclarecer que consideramos que a conclusão final não ficaria completa se não voltássemos ao início desta dissertação para relembrar os objectivos que

serviram de fio condutor da pesquisa (definidos no Capítulo I - Apresentação do Problema) e os confrontássemos, com os resultados que obtivemos no estudo.

Deste modo, será através dos objectivos definidos, no início da pesquisa, que percorreremos o caminho de reflexão que vamos encetar nesta conclusão final.

Assim, como introdução, começaremos por referir que, em linhas gerais, o presente estudo mostra que o grupo de Educadores de Infância revelam uma relativa conformidade de ideias acerca da sua identidade sócio-profissional, quer ao nível da identidade própria quer ao nível das representações que possuem sobre a identidade atribuída pelos outros fora do grupo.

Neste aspecto, a opinião dos profissionais, das diferentes instituições em causa, neste estudo, é bastante homogénea não se encontrando diferenças significativas entre eles ou, de uma maneira geral, marcantes pelas características das instituições onde exercem a profissão.

É que, somente em duas situações as opiniões dos profissionais, dos diferentes tipos de instituições, não coincidem claramente.

Referimo-nos aos aspectos negativos da profissão e que os Educadores de Infância revelam que gostariam de ver melhorados na sua actividade (ver interpretação no final do ponto 6.3.2. - Algumas conclusões).

E, referimo-nos, também, à perspectiva de currículo como elemento de controlo e regra da prática profissional. Esta questão é interpretada e conotada de forma diversa conforme os Educadores de Infância pertencem a um ou outro tipo de instituição (ver interpretação no final do ponto 6.4.3. - Síntese de análise dos dados).

De resto, podemos afirmar que os Educadores de Infância do estudo revelam uma identidade sócio-profissional forte e valorizada dentro do grupo (identidade social real) e uma identidade sócio-profissional (identidade social virtual) desvalorizada e não reconhecida pelos outros fora dele.

Todos os Educadores entrevistados manifestam, ainda, aceitar as Orientações Curriculares oficiais considerando que estas podem constituir um factor de valorização social da profissão e de fortalecimento da sua identidade profissional.

Depois de apresentados estes aspectos mais gerais da conclusão iremos, como referimos anteriormente, seguir a nossa reflexão percorrendo os objectivos que orientaram esta pesquisa.

Assim, a partir do objectivo: “perceber quais as representações dos Educadores de Infância sobre as funções do Pré-escolar e quais são atribuídas pelas Direcções/Coordenações” é possível constatar que as funções e os papéis que os Educadores de Infância do estudo atribuem a si próprios ampliam a função de guarda e protecção da criança (tradicionalmente cometida ao Pré-escolar e herdada pelos Educadores de Infância) para uma intervenção enformada por componentes de carácter técnico-pedagógico e até curricular.

Os Educadores inquiridos afirmam, deste modo, uma intervenção que é orientada por saberes e competências específicas não dominadas por outros fora do grupo.

Parecem, então, revelar-se sinais que confirmam a perspectiva de que a identidade, tradicionalmente herdada, das funções de guarda das crianças é, no momento, insuficiente para aqueles profissionais que manifestam uma identidade própria constituída por funções e papéis de carácter técnico-pedagógico que exigem preparação científica e referências teóricas específicas à profissão.

Assim, na evolução da identidade herdada para a identidade própria (revelada, no momento, pelos papéis que os entrevistados cometem a si próprios e pelas funções que atribuem ao Pré-escolar) os profissionais parecem anunciar que algo mudou na sua actividade e que esta se desenvolveu para níveis de maior profissionalismo (orientação de um saber científico e competências específicas).

Este facto talvez possa ser explicado pelo crescimento dos níveis de formação, dos Educadores de Infância, que tem evoluído em profundidade e duração, elevando o seu nível de profissionalização.

Com efeito, é sabido que inerente à construção desta profissão tem estado presente um período cada vez mais prolongado de formação em que os sujeitos tem vindo a ser orientados por um saber científico específico e preparados com competências técnicas (não dominadas por outros fora do grupo profissional), ao contrário do saber apreendido

por transmissão e imitação que desvaloriza as actividades profissionais (neste caso, referimo-nos às funções de guarda e protecção das crianças que são dominadas por outros fora do grupo como por exemplo os familiares das crianças).

Os Educadores de Infância entrevistados, talvez pela influência dos maiores níveis de formação (Bacharelatos, Ceses, Licenciaturas) revelam que a sua actividade evoluiu afirmando e cometendo ao Pré-escolar funções que exigem maiores níveis de profissionalismo.

Esta tendência é revelada pelos Educadores de Infância da pesquisa independentemente dos tipos de instituições onde exercem a sua actividade profissional (EEC; IPSS; RP).

Por outro lado, verificamos, neste estudo, que existe um sentimento de coesão interiorizada de que as Direcções/Coordenações dos Jardins de Infância quando não são constituídas por profissionais de educação desvalorizam, desconhecem e desprestigiam a actividade profissional dos Educadores de Infância.

Este sentimento generalizado ocorre nestes Educadores de Infância independentemente do tipo de Instituição onde exercem a sua actividade profissional.

Com efeito, os entrevistados referem que aqueles agentes administrativos em interacção directa, no dia a dia da sua actividade profissional, enfatizam, por um lado, o carácter menos técnico-pedagógico e específico das funções do Pré-escolar (atribuindo-lhes sobretudo as funções de guarda e protecção das crianças) e, por outro lado, preocupam-se sobretudo com os aspectos que podem agradar aos pais (clientes a quem servem primordialmente) e que são geralmente requeridos pela sociedade ao Pré-escolar (como as funções de preparação/propedêutica para o Ensino Básico).

Segundo, os entrevistados algumas Direcções/Coordenações também atribuem ao Pré-escolar funções educativas, compensatórias e de desenvolvimento das crianças, mas que não são devidamente valorizadas por aqueles agentes de administração.

É que, de acordo com a opinião de alguns Educadores entrevistados, aquelas funções são constantemente submetidas, pelas Direcções/Coordenações, aos interesses económicos, burocráticos do serviço e ao de prestígio da instituição (que passa pela resposta aos pedidos dos pais).

Pelo contrário, aqueles Educadores de Infância consideram que é a resposta aos interesses e às necessidades das crianças que deve estar em primeiro lugar na sua acção educativa.

Verifica-se, deste modo, que a identidade atribuída pelas Direcções/Coordenações não coincide, no fundamental, com a identidade que os Educadores de Infância do estudo possuem de si próprios fazendo emergir sentimentos de desvalorização profissional dentro do grupo. Como sabemos a identidade sócio-profissional é construída pela identidade própria e pela identidade atribuída pelos outros fora do grupo. Neste caso, parece haver descoincidência entre essas duas vertentes da identidade profissional do grupo.

Na origem desta incorrespondência talvez estejam os seguintes factores:

A identidade herdada de guarda e protecção das crianças, atribuída tradicionalmente à Educação Pré-escolar, evoluiu, ao longo do tempo, com o crescimento dos níveis de formação e profissionalização dos Educadores de Infância e com o efeito das exigências que o próprio Ministério da Educação tem vindo a introduzir no Pré-escolar, nos últimos anos, ao incluí-lo na pirâmide do sistema educativo e ao considerá-lo como o primeiro nível da Educação Básica (LBSE, 1986).

Como resultado, destes factores, a identidade herdada destes Educadores de Infância tem vindo a sofrer uma evolução no sentido dos profissionais incluírem, cada vez mais, na sua identidade própria aspectos que se ligam mais a funções educativas e técnico-pedagógicas do que somente de guarda e protecção das crianças.

As Direcções/Coordenações, menos influenciadas directamente por aqueles factores certamente não acompanharam o sentido da evolução da profissão dos Educadores de Infância, nos últimos anos. Deste modo, as Direcções/Coordenações continuam a fazer sobressair as funções que há muito os Educadores de Infância integraram na sua identidade (funções de guarda) desvalorizando as dimensões técnico-pedagógicas e científicas que aqueles profissionais revelam possuir. Neste contexto, os Educadores inquiridos defendem uma profissão renovada que, através da especialização do saber e das competências científicas, afirma a sua exclusividade profissional.

Pensamos, neste contexto, que se pode ainda afirmar ou explicar que a forte homogeneidade de opiniões, acerca das funções de Educação Pré-escolar, dentro deste

grupo de Educadores de Infância, se poderá dever, entre outros aspectos, à influência da Escola de formação (todos os entrevistados realizaram a sua formação inicial na ESE de Paula Frassinetti).

É que, neste caso, a ESE de Paula Frassinetti exprime a sua identidade como escola de formação num projecto que possui uma predominância educativa e revela um carácter técnico-pedagógico e científico.

Este projecto é um ponto de referência para a formação inicial dos alunos do Curso de Educadores de Infância e é um marco de orientação e actuação para os Centros de Estágio que com aquela escola colaboram.

Com isto queremos referir e inferir que quando a formação inicial e os contextos de socialização na profissão (centros de estágio) são orientados por um projecto de formação que revela convicções educativas, científicas e até axiológicas a cultura adquirida durante o período de formação e socialização dos alunos prolonga-se na cultura desse grupos quando profissionais.

Este facto parece poder justificar, de algum modo, a integração e aproximação de opiniões como as que verificamos, acerca das funções da Educação Pré-escolar, dentro deste grupo de Educadores de Infância e que se chega a sobrepor à influência das diferentes regras, culturas e maneiras de proceder (Formosinho, 1997) que caracterizam os tipos de instituições onde esses profissionais exercem a sua actividade profissional (EEPC; IPSS; RP).

Deste modo, ao contrário do que refere Howsman (et al, 1976 cit. Spodek e Saracho, 1988 in Spodek et al, 1988) estes Educadores de Infância, aqui, parecem não se identificar tanto com o tipo de instituição onde trabalham mas mais com as directrizes da Escola de formação.

Apesar da fragilidade desta interpretação o facto é que há homogeneidade de opiniões dentro do grupo dos Educadores de Infância acerca do modo como vêem a sua profissão e acerca do modo como consideram que são vistos pelas Direcções/Coordenações.

Neste contexto, verifica-se que a identidade própria e a identidade atribuída não é coincidente.

Aqui parece instalar-se uma área de desacordo e de conflito, entre actores educativos e actores de administração, que as orientações curriculares oficiais, entre outros aspectos, ao definirem funções e esclarecer práticas, na opinião dos entrevistados, podem ajudar a resolver.

Noutra dimensão e orientados pelo objectivo: “compreender de que é feita a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância através das representações que estes profissionais possuem da sua auto-imagem (identidade social real) e da sua imagem social (identidade social virtual) - Pais/Sociedade e Professores de outros níveis educativos” é possível constatar que, de uma maneira geral, os Educadores de Infância em estudo consideram que possuem uma identidade própria e específica da profissão.

Assim, por um lado, afirmam possuir características e disposições com as quais se identificam e por isso os igualizam enquanto grupo profissional. E, por outro lado, afirmam possuir características e disposições com os quais se identizam e os distinguem dos profissionais dos outros níveis educativos.

Na mesma linha de explicitação, daquele objectivo, é possível compreender que a identidade sócio-profissional dos Educadores de Infância é constituída por representações da sua auto-imagem (identidade social real) e por representações da sua imagem social (identidade social virtual - cometida por Pais/Sociedade e Professores de outros níveis educativos).

Neste contexto, podemos afirmar que a identidade social real dos profissionais entrevistados é constituída por um leque abrangente de características que vão desde as disposições de natureza afectiva e relacional com as crianças, às disposições de carácter interventivo na comunidade até às disposições para agir educativamente orientados por um saber específico.

Neste campo, não há diferenças de opinião, entre os Educadores das diferentes Instituições que mereçam ser destacadas pois todas convergem no sentido das disposições anteriormente referidas. Deste modo, verifica-se, mais uma vez, que a marca institucional não é muito vincada, a este nível, neste grupo de Educadores de Infância. Antes pelo contrário, parece ser um grupo bastante homogéneo na forma como se vêem a si próprios

mostrando até um consenso relativo de que o grupo de profissionais de educação de infância devem possuir e desenvolver competências diversificadas e abrangentes (afectivas, técnicas e científicas) para dar uma resposta adequada às características das crianças em idade de Pré-escolar.

Talvez, mais uma vez, se possa afirmar que as disposições adquiridas e cometidas a esta profissão abrangem um leque amplo e diversificado de características que, possivelmente decorrem mais do cunho e das exigências da formação inicial e dos contextos de socialização na profissão dos Educadores de Infância, em estudo, do que dos processos de identificação com o tipo de instituição onde exercem a sua actividade profissional.

Neste contexto, acresce referir que, para além daquelas disposições, que são consideradas de forma positiva, pelos Educadores de estudo, existem aspectos da identidade profissional que os entrevistados gostariam de ver melhorados.

Contudo, este aspecto somente é referido pelos Educadores de Infância das EEPC e das IPSS (ver interpretação no ponto 6.3.2. - Algumas conclusões) verificando-se aqui um dos dois únicos pontos em que não há consenso explícito entre todos os Educadores de Infância que trabalham nos diferentes tipos de instituições.

Apesar disso, podemos referir que a identidade social real dos Educadores em estudo é muito mais marcada por traços positivos do que por traços negativos revelando, deste modo, uma auto-imagem positiva e valorizada de si próprios como grupo.

Pensamos, por isso, poder afirmar, que aqueles profissionais revelam uma identidade social real forte e positivamente reconhecida dentro do grupo.

Este facto pode dever-se ao gosto e ao prazer com que os Educadores de Infância exercem a sua profissão (Cardona, 1996) e aos constantes desafios e estímulos positivos que esta profissão de desenvolvimento humano oferece, no dia a dia de prática profissional (como o afecto incondicional das crianças pelo profissional, como a possibilidade de constatar progressos no crescimento e desenvolvimento da criança etc.).

Assim, de uma maneira geral, podemos afirmar que os inquiridos, independentemente da instituição onde exercem a sua actividade profissional, possuem uma opinião positiva e valorizada acerca da sua identidade profissional. Porém, simultaneamente, neste estudo, verificamos que os mesmos profissionais revelam uma opinião negativa, em relação à

identidade profissional que lhes é atribuída pelos Pais/Sociedade e Professores dos outros níveis educativos (sobretudo os do 1º ciclo do E.B.), actores sociais com quem interagem profissionalmente.

Neste caso, os Educadores entrevistados consideram que, os Pais/Sociedade e os Professores dos outros níveis educativos, não valorizam os Educadores de Infância e desconsideram a sua profissão.

Algumas das razões apontadas referem-se à atribuição (identidade social virtual) de funções de guarda das crianças e desvalorização das funções educativas e técnico-pedagógicas dos profissionais de Educação Pré-escolar nomeadamente por comparação com o 1º ciclo “onde dizem que se trabalha a sério, porque possuem um programa a cumprir e no J.I. é brincar”; pela ausência de um currículo naquele nível educativo e pelo desconhecimento generalizado do trabalho real que aí é realizado.

Ainda, no contexto da imagem social constata-se que os Educadores de Infância entrevistados consideram que o Estado, tal como o resto da sociedade, também não os valoriza devidamente como profissionais que possuem um papel útil e específico de intervenção social e educativa.

Deste modo, parece podermos afirmar que a identidade social virtual destes Educadores de Infância se caracteriza por uma imagem social desvalorizada e por sentimentos de falta de reconhecimento social da profissão.

Este facto não se distancia do sentimento generalizado de outros profissionais de educação (professores de outros níveis) porque a sociedade no geral não entende não aprecia e não reconhece o prestígio social destas profissões (Cruz, 1988).

Porém, os Educadores de Infância entrevistados não possuem uma perspectiva determinista nem submetem ao destino esta imagem social que dizem ser desvalorizada e desprestigiada.

Como tal, apontam algumas medidas que podem contribuir para inverter essa situação, tais como melhorar a competência dos profissionais de educação de infância; divulgar mais o trabalho que realizam na profissão e fortalecer a união dos profissionais.

Requerem ainda que o Estado iguale as condições profissionais de todos os Educadores de Infância independentemente do tipo de instituição onde trabalham; torne

a Educação Pré-escolar obrigatória (pelo menos para os cinco anos) e reforce através da divulgação do Pré-escolar a imagem social da profissão.

Em síntese, de uma maneira geral, as opiniões dos Educadores de Infância, deste estudo, independentemente das instituições onde trabalham, convergem no sentido de uma auto-imagem positiva e fortalecida e de uma imagem social negativa e desvalorizada.

É neste contexto em que há descoincidência entre a identidade social real e a identidade social virtual que os entrevistados consideram que as orientações curriculares oficiais podem ter em papel positivo na valorização da Educação Pré-escolar e no fortalecimento da identidade profissional dos Educadores de Infância.

Com efeito, é sabido que quando a identidade social e a identidade virtual de um grupo profissional não coincide, os profissionais tendem a usar estratégias identitárias por forma a reduzir a distância entre as duas. E realizam-no através de processos de transação e negociação que conduzem muitas vezes à própria evolução da profissão.

Neste campo, com base nos dados obtidos, consideramos que as orientações curriculares oficiais constituem um meio estratégico explícito, presente no discurso dos profissionais entrevistados, com potencialidade para resolver aquela situação.

É que, ao longo do estudo, as referências constantes ao Currículo como algo que é valorizado pelas Direcções/Coordenações dos Jardins de Infância, pelos Pais/Sociedade e pelos Professores dos outros níveis educativos; as referências constantes ao currículo, como meio de definição de funções e práticas; as referências constantes ao currículo como instrumento de comunicação entre os Educadores de Infância e os agentes em interacção; as referências constantes ao currículo como meio de divulgação e esclarecimento social da profissão parecem revelar uma estratégia explícita, presente no discurso dos Educadores de Infância, para resolução de alguns dos seus problemas e que tem no horizonte, não só, uma aproximação de identidades, mas também, de perspectivas acerca da profissão.

Acresce referir que para todos os entrevistados esta referência explícita à solução de alguns problemas profissionais através das orientações curriculares oficiais, bem como, a aceitação explícita deste elemento como factor de reconhecimento e valorização de profissão é um ponto de convergência e acordo entre todos os Educadores de Infância inquiridos dos diferentes tipos de instituições.

A homogeneidade de opiniões, ainda neste campo, parece poder ser explicada, por um sentimento generalizado destes Educadores de Infância que manifestam o desejo de orientações mais específicas para a prática profissional, uma vez que as finalidades da Educação Pré-escolar (LBSE, 1986), pela sua generalidade, não o conseguem satisfazer.

Assim, confrontados com a possibilidade de existirem orientações curriculares oficiais do Ministério da Educação aqueles profissionais revelam um nível de aceitação total desse elemento.

Com esta informação, testamos o objectivo de pesquisa que refere: “confrontados com a possibilidade de existir um currículo/orientações curriculares oficiais do M.E., para a Educação Pré-escolar, conhecer qual o nível de aceitação, dos Educadores de Infância, desse elemento

Mas, acresce referir que, os entrevistados consideram que o currículo oficial deve possuir certas características e cumprir determinadas condições para satisfazer a prática educativa, tal como eles a concebem, e para fortalecer a identidade profissional.

Neste contexto, analisamos o objectivo de pesquisa que refere: “identificar que características deve possuir o currículo/orientações curriculares oficiais do M.E., para que os Educadores de Infância entendam que ele pode contribuir para o fortalecimento da sua identidade profissional.”

Assim, as orientações curriculares não devem ser rígidas, devem ser flexíveis e adaptáveis aos contextos, devem possibilitar autonomia, não devem ser impostas, devem permitir liberdade de acção e uma implementação activa indicando linhas gerais de actuação e competências.

Esta concepção curricular, expressa pelos entrevistados, que se situa na linha do profissional de educação construtor e produtor de currículo, parece poder explicar-se pelo acordo com os princípios da Pedagogia de Projecto (modelo de referência dos entrevistados) que solicita, ao Educador de Infância, uma resposta às necessidades e interesses das crianças mas, simultaneamente, exige que concretize as suas intenções educativas através de uma intervenção sistemática, racionalizada e prevista pelo profissional.

Tendo por referência outro dos objectivos da pesquisa: “perceber que funções os Educadores de Infância atribuem a um possível currículo/orientações curriculares oficiais do M.E.” é possível constatar que os Educadores de Infância inquiridos atribuem ao currículo diversas funções e que apontam para a resolução de alguns dos seus problemas profissionais.

Assim, se o currículo for concebido segundo as características que, anteriormente, apresentamos este concretizará, segundo as opiniões dos entrevistados, as seguintes funções na profissão: pode desenvolver a uniformidade/homogeneidade do grupo; pode constituir uma orientação/ajuda; pode funcionar como uma regra reguladora da qualidade da prática profissional (este é o segundo aspecto em que não há homogeneidade explícita entre os Educadores de Infância dos diferentes tipos de Instituições – ver interpretação no ponto 6.4.3. - Algumas Conclusões); pode também constituir uma base/referência para a prática; pode dar segurança ao profissional de educação no desenvolvimento do processo educativo; e pode definir e permitir articulação e continuidade com o Ensino Básico.

Deste modo, parece podermos afirmar que o currículo representa para os Educadores de Infância em estudo um meio, um instrumento de resolução de alguns problemas e de consolidação de atitudes que contribuem para o fortalecimento da profissão e evolução da mesma.

Guiados pela reflexão que se baseia no objectivo de pesquisa: “confrontados com a possibilidade de existir um currículo/orientações curriculares oficiais do M.E. para a Educação Pré-escolar, compreender quais as representações dos Educadores de Infância relativamente aos benefícios, desse elemento, para a profissão e para o fortalecimento da identidade profissional” foi possível constatar, também, que as orientações curriculares podem, segundo os entrevistados, trazer benefícios para a profissão e contribuir para o fortalecimento da mesma.

Assim, se as orientações curriculares obedecerem à concepção de currículo que os entrevistados, anteriormente, apresentaram elas podem contribuir para a valorização e reconhecimento social da profissão; podem constituir um reforço para o prestígio e estatuto da mesma; podem torná-la socialmente mais visível; podem desenvolver sentimentos de

união entre os profissionais; podem constituir um factor de clarificação de práticas diminuindo as distâncias entre as diversas formas de trabalhar; e podem contribuir para que haja reconhecimento da actividade porque o currículo é um sinal de que a profissão possui e se orienta por um saber e competências específicas.

Estes factores, fazem convergir as opiniões dos Educadores entrevistados, dos diferentes tipos de instituições, para a ideia de que o currículo traz benefícios para a profissão contribuindo para o fortalecimento da identidade profissional.

Este facto, parece poder ser explicado pela crença daqueles profissionais de que as orientações curriculares constituem um elemento de resolução de conflitos, definição de funções, divulgação da profissão e reconhecimento social da mesma.

Apesar disso, os Educadores de Infância do estudo lembram que os benefícios que as orientações curriculares oficiais podem emprestar à profissão devem ser complementadas por outros requisitos que também tem um papel importante na valorização da profissão e fortalecimento da identidade dos profissionais.

Neste contexto, referimo-nos à obrigatoriedade da Educação Pré-escolar; à divulgação do Pré-escolar (efectuada pelos Educadores de Infância e pelo Estado); ao desenvolvimento da competência profissional; e a uma maior união dos profissionais.

Atrevemo-nos antes de fechar a conclusão, e com base nalgumas das preocupações expressas pelos Educadores de Infância do estudo, a sugerir que hoje tendo sido emanadas do M.E. as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar urge colocar esse documento em discussão entre os Educadores de Infância para encontrarem formas de o conhecer, desmistificar e operacionalizar. Bem como, urge encetar a discussão entre Educadores de Infância e os actores que interagem com estes profissionais. Referimo-nos concretamente às Direcções/Coordenações dos Jardins de Infância, Pais, e Professores do 1º ciclo do E.B. para conhecerem e clarificarem ideias acerca de como deve ser a Educação Pré-escolar e conseqüentemente para divulgar e valorizar a profissão. Desta forma se dará resposta ao que os Educadores de Infância exprimiram e prenunciaram, neste estudo.

Concluída a reflexão, efectuada através do confronto entre os dados, obtidos no estudo, e os objectivos que traçamos no início da dissertação e que serviram de fio condutor da pesquisa, cabe agora terminar fazendo algumas sugestões para a concretização de pesquisas futuras.

É que, as conclusões a que chegamos com a experiência desta dissertação despertaram algumas interrogações e curiosidades que gostávamos de explicitar e partilhar, neste momento.

Assim, decorrente desse facto e para se obter uma compreensão mais alargada e profunda, sobre a relação entre as orientações curriculares para a Educação Pré-escolar e a identidade profissional dos Educadores de Infância, poder-se-á prosseguir esta linha de investigação focalizando a pesquisa em aspectos como:

- Compreender se os Educadores de Infância, que possuem a orientação de um currículo formalizado, embora não emanado pelo ME, tais como os que seguem o Modelo Hight-Scope e o Modelo João de Deus, revelam o mesmo nível de aceitação do currículo oficial e se consideram que este pode contribuir para o fortalecimento da sua identidade profissional (tal como acontece com os Educadores de Infância deste estudo).

- Compreender se a identidade profissional dos Educadores de Infância de outras escolas de formação (que não a ESE de Paula Frassinetti) revelam a mesma homogeneidade de opiniões sobre as funções do Pré-escolar, definidas por eles próprios e por outros fora do grupo.

- Compreender se as disposições, para a profissão, atribuídas pelos Educadores de Infância a si próprios, e que constituem a sua identidade social real, variam entre os profissionais habilitados por outras Escolas de formação.

- Compreender se as características e as disposições atribuídas à profissão variam para o grupo de Educadores de Infância do género feminino e do género masculino.

- Compreender que concepção de currículo oficial possuem os Educadores de Infância habilitados por outras Escolas de formação e que funções este pode desempenhar na sua profissão.

- Compreender se a distância entre a identidade social real e a identidade social virtual verificada neste estudo, também ocorre nos Educadores de Infância que possuem uma orientação curricular formal (como o modelo curricular Hight-Scope e João de Deus).

- Compreender se a distância entre a identidade social real e a identidade social virtual verificada neste estudo, a partir das representações dos Educadores de Infância, se configura da mesma forma quando entrevistamos realmente os Pais, os Professores do 1º ciclo e as Direcções/Coordenações.

- Compreender se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, que se encontram numa fase de operacionalização e experimentação, actualmente, estão a influenciar a identidade socio-profissional dos Educadores de Infância, tal como eles o definiram neste estudo.

- Compreender como é que, actualmente, as orientações curriculares para a Educação Pré-escolar oficiais do ME estão a ser integradas na identidade própria dos Educadores de Infância e que novas atribuições lhes estão a ser cometidas, quer pelas Direcções/Coordenações das instituições, quer pelos Pais/Sociedade, quer pelos Professores dos outros níveis educativos.

Pela vastidão e diversidade de questões que o prosseguimento do estudo deste tema levanta, necessitamos de deixar dito que esta dissertação constitui, para nós, uma tarefa inacabada que pressupõe um estado aberto a novas e complementares investigações que venham a enriquecer e consolidar o caminho que acabamos de iniciar e percorrer.

BIBLIOGRAFIA

- ABRUNHOSA, M. A. e LEITÃO, M. (1988). *Introdução à psicologia*. Porto: Edições Asa.
- ADE, W. (1982). Professionalization and its implications for the field of Early Childhood Education. *Young Children*, 37(3), 25-32
- AFONSO, J. A. (1991). Importância e significado da socialização escolar numa amostra de professores dos ensinos preparatório e secundário. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Ciências da Educação em Portugal - situação actual e perspectivas*, Vol. I, 191-206. Porto: Soc. Port. Ciências da Educação
- ALMEIDA, J. e PINTO, J. M. (1986). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In Silva, A. S. e Pinto, J. M. (orgs). (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.
- ALMEIDA, L. e FREIRE, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT
- ALMY, M. (1988). The early childhood educator revisited. In Spodek, B. et al (1988). *Professionalism and the early childhood education*. New York: Teachers College Press
- ARAÚJO, H. (1985). Profissionalismo e ensino. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº3 / Junho - separata
- ATAÍDE, M. J. (1986). *Métodos Pedagógicos - Pedagogia de Situação*. Cadernos do Curso Pós-básico - Escola de Educadores de Infância. Lisboa
- AZEVEDO, J. (1992). Perspectivas psicossociais no estudo da identidade. *Sociologia*. Revista da Faculdade de Letras da UP. I série, Vol. II, 111-119.
- BAIRRÃO, J. et al (1986). Atitudes e representações em Educação Pré-escolar. *Análise Psicológica*. Vol. 1, 91-104
- BAIRRÃO, J. et al (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- BAIRRÃO, J. (1992 *). Psicologia do desenvolvimento e psicologia da educação: o caso da educação e cuidados Pré-escolares. *Inovação*. Revista do Instituto de Inovação Educacional. 5, (1), 41-58.
- BAIRRÃO, J. (1992 b). Educação pré-escolar. *Inovação*. Revista do Instituto de Inovação Educacional, 5, (1), 36-37.
- BAIRRÃO, J. e TIETZ, W. (1995). *A educação pré-escolar na união europeia*. Lisboa: IIE
- BAIRRÃO, J. e VASCONCELOS, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*. Revista do Instituto de Inovação Educacional. 10, (1), 7- 20.
- BARBOSA, M. et al (1992). Situação dos cuidados prestados a crianças de quatro anos de idade em Portugal: alguns resultados de uma sondagem nacional. *Inovação*. Revista do Instituto de Inovação Educacional, 5, (1), 59-80.
- BARDIN, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- BENAVENTE, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte
- BORGES, I. (1990). Ensino - uma profissão?. *O Professor*, 3ª série, 11, 4-16.
- BORGES, M. I. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*. Porto: Ed. Psicologia
- BOURDONCLE, R. (1991). La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- BRAGA da CRUZ et al (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, 3ª série, Vol. XXIV, n.º 103 -104

- BRAZÃO, M. M. (1996). Concepções curriculares dos professores e decisões sobre o currículo formal. *Revista de Educação*, VI (1) 43-62. Lisboa: Departamento de Educação da F.C. da U.L.
- BRULL, J. L. C. (1989^a). La Educación infantil. In Carretero, M. et al (org.) *Pedagogia de la escuela infantil*. Madrid: Santillana
- BRULL, J. L. C. et al (org.) (1989b). *El curriculum en la escuela infantil: diseño, realización y control*. Madrid: Santillana
- CAMBOA, A. e GAMA e CASTRO, T. (1995). Tempo de recreio num Jardim de Infância. *Perspectivar Educação: Revista da Escola Superior de Educação de Santa Maria*, 2, 48-56
- CARDONA, M. J. (1996). Quem são os educadores de infância portugueses - um estudo sobre as características do grupo profissional. *Cadernos de Educação da Infância*, 38, 12-21
- CARDONA, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- CARVALHO, I. L. (1996). *Educação Pré-escolar em Portugal*. Lisboa: M.E.- D.E.B./ Núcleo de Educação Pré-escolar
- CAVACO, M. H. (1990). Desenvolvimento Profissional e Formação. *O Professor*, 3^a série, 1, 32-40
- CLANDININ, J. e CONNELLY, M. (1988). Teacher as a curriculum maker. In P. Jackson (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1994). A educação pré-escolar em Portugal - Parecer 1/94 (Relator João Formosinho). In *Pareceres e recomendações 1994*. Vol.1. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- CRAVEIRO, M. C. et al (1997). O projecto em Jardim de Infância: da construção das ideias à construção do futuro. *Saber (e) Educar: Revista da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*, 2, 77-83.
- DAVIES, D. et al (1993). *Os professores e as famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte
- DOMINGOS, Ana Maria et al (1986). *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- DUBAR, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, XXXIII, 505-529.
- DUBAR, C. (1997). *A Socialização - construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Ed.
- DURKHEIM, E. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés-Ed.
- ECO, H. (1995). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Ed. Presença
- EISIKOVITS, Z., BEKER, J. (1983). Beyond professionalism: The child and care worker as craftsman. *Young Children*, 12(2), 93-112
- ESTEVÃO, C. V., AFONSO, A. J. (1991). Contextos Organizacionais e Construção da Identidade Profissional: Profissionalidade Docente nos Ensinos Público e Privado. *Inovação*, 4 (23), 155-165.
- ESTEVE, J. M. (1992). *O Mal-estar Docente*. Lisboa: Escher Ed.
- ESTRELA, M. T. (1986) Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XX, 301-309.
- ESTRELA, M. T. (Org.) (1998). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Ed.
- FERNANDES, A.T. (1992). Poder local e democracia. *Sociologia*. Revista da Faculdade de Letras da UP. I série, Vol. III, Porto
- FERREIRA, F. I. (1995). Identidades dos professores: perspectivas teóricas e metodológicas - VI Colloque: *Formation, Savoirs Professionnels et Situations de Travail*. 16, 17 e 18 de Novembro. Lisboa: F.P.C.E.
- FINKELSTEIN, B. (1988). The revolt against selfishness: women and the dilemmas of professionalism in early childhood education. In Spodek, B. et al (1988). *Professionalism and the early childhood*

- education*. New York: Teachers College Press
- FORMOSINHO, J. (1980). As bases do poder do professor. *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra. Ano XIV
- FORMOSINHO, J. (1987). A avaliação dos professores - uma perspectiva organizacional. In *Ser professor - contributos para um debate*. Porto: Sindicato dos professores da zona norte
- FORMOSINHO, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3) 23-48.
- FORMOSINHO, J. (1994). *Parecer 1/94: A educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- FORMOSINHO, J. (1996^a). Educação pré-escolar: primeira etapa da educação básica. *Noesis*, 39, 26-28
- FORMOSINHO, J. (1996 b). Educação pré-escolar na Europa comunitária. *Revista Educação*, 12, 96-102
- FORMOSINHO, J. (1997). O contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar. *Inovação*. Revista do Instituto de Inovação Educacional, 10 (19), 21-36.
- GARCIA, E. G. (1986). Funcion, status y rol del profesor. In MAYOR, J. (dir.) *Sociología e Psicología Social de la Educacion*. Anaya. Madrid
- GIMENO, S. (1988). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata
- GINSBURG, M. B. (1988). *Contradictions in teacher education and society: a critical analysis*. London: Falmer Press
- GOMES, J. F. (1986). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica
- GONÇALVES, J.A. (1991). O percurso profissional dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Seminário sobre a Identidade Profissional dos Professores, 27, 28 e 29 de Maio*. Porto: Reitoria da U.P.
- GOODLAD, J. e SU, Z. (1988). Organization on curriculum. In P. Jackson (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- GRÁCIO, R. (1983). *Os Professores e a Reforma do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte
- KAMII, C., DEVRIES, R. (s/d). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Sociocultur Ed.
- KATZ, L. (1984). The professional Early Childhood Teacher. *Young Children*, 39(5), 3-11
- KATZ, L. (1988). Where is early childhood education as a profession? In Spodek, B. et al (1988). *Professionalism and the early childhood education*. New York: Teachers College Press
- KIRK, G. (1989). *El curriculum básico*. Barcelona. Ed. Paidós
- LAPP, D. e FLOOD, J. (1994). Integrating the curriculum: First steps. *The reading Teacher*, 47 (5), 416-419
- LEANDRO, A. e FREIRE, T. (1997). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT - Associação dos Psicólogos Portugueses
- LIMA, J. M. A. (1995). Origem social, posição de classe e representações sobre a posição social: O caso dos professores das escolas secundárias da Região Autónoma dos Açores. *Forum Sociológico*, 6, 81-107
- LIMA, J. M. A. (1996). O papel de professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade e Culturas*. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, 6, 47-71.
- LOPES, A. (1991). O professor e a investigação educacional. In *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Ciências da Educação em Portugal - situação actual e perspectivas*, Vol. I, 609-616. Porto: Soc. Port. Ciências da Educação
- LOPES, A., e RIBEIRO, A. (s/d). *Do mal-estar docente à identidade do professor: uma pequena reflexão*. Porto: F.P.C.E. da U.P. (Texto Policopiado)
- LOPES, A., e RIBEIRO, A. (1995). A construção de identidades profissionais docentes: começa tu ou

- começo eu? - VI Colloque: *Formation, Savoirs Professionnels et Situations de Travail*. 16, 17 e 18 de Novembro. Lisboa: F.P.C.E.
- LOPES, J. (1992). Formação psicológica de professores do ensino pré-primário. *Inovação*. Revista do Instituto de Inovação Educacional, 5, (1), 109-120.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.
- MARQUES, R. (1986). *A criança na Pré-escola - efeitos e programas*. Livros Horizonte: Lisboa
- Ministério de Educación y Ciencia (1989). *Diseño Curricular Base: Educación Infantil*. Madrid. Servicio de Publicaciones M.E.C.
- MUSGRAVE, P. W. (1984). *Sociologia e Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- NABUCO, M.E. (1992). Transição do pré-escolar para o ensino básico. *Inovação*, 5(1), 81-93.
- NABUCO, M.E. ; LOBO, M.M. (1997). Articulação entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico (um estudo comparativo). *Saber (e) Educar*. Revista da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2, 31-37.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN. (1984). NAEYC Position Statement on nomenclature, salaries, benefits, and status of the Early Childhood Profession. *Young Children*, 40 (1), 52-55
- NÓVOA, A. (1987) Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX), *Análise Psicológica*, 3 (V) 413-440.
- NÓVOA, A (1989). Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas, *Análise Psicológica*, 1-2-3, (VII) 435-456.
- NÓVOA, A. (1991^a). Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In Stoer, S. (org.) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Ed. Afrontamento
- NÓVOA, A. (1991b). Os professores em busca de uma autonomia perdida? In *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Ciências da Educação em Portugal - situação actual e perspectivas*, Vol. I, 521-531. Porto: Soc. Port. Ciências da Educação
- NÓVOA, A. (Org) (1991c). *Profissão Professor*. Porto: Porto Ed.
- NÓVOA, A. (1991d). A Formação Contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, 4 (1) 63-76. Lisboa: IIE
- NÓVOA, A. (Coord.) (1995). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1995). A formação de profissionais de educação da criança - A construção da identidade profissional do educador de infância como instrumento para a qualidade no atendimento educacional à criança. *Perspectivar Educação*: Revista da Escola Superior de Educação de Santa Maria, 2, 27-32
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (ORG.) (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora
- OZGA, J. (1988). *Schoolwork: approaches to the labour process of teaching*. London: Open University Press
- PACHECO, J. A. (1995 ^a). *Currículo: Teoria e praxis* (Texto policopiado) - em publicação
- PACHECO, J. A. (1995 b). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- PETERS, D. (1988). The Child Development Associate Credential. In Spodek, B. et al (1988). *Professionalism and the early childhood education*. New York: Teachers College Press

- PESTANA, E. e PÁSCOA, A. (1998). *Dicionário breve de psicologia*. Lisboa: Ed Presença
- PIAGET, J. (1976). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- PIAGET, J. (1975). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- PIAGET, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Ed.
- PINTO, J. M. (1991). Considerações sobre a produção social de identidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, 217-231.
- PINTO, C. e FORMOSINHO, J.. (1996). Código Deontológico dos professores: Que código? Que professores? In *Actas do Congresso: Professor/a: uma profissão em mutação? 1º Congresso - Forum Educação*. Sociedade de Estudos e Intervenção Pedagógica e Profissional
- PIRES, E. L. (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Ed.Asa
- PORTUGAL, G. (1997). Qualidade de contextos pré-escolares - cinco perspectivas segundo L. Katz. *Cadernos de Educação de Infância*, 42, 15-18.
- DOSSIER EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. (1996). *Educação*, 12. Porto: Porto Editora
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L.V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- RADOMSKI, S. (1986). Professionalization of Early Childhood Educators: How far have we progressed? *Young Children*, 41(5), 20-23.
- RANJARD, P. (1984). Profs: les lois d' inertie. *Politique Aujourd'hui*, 6, 151-159.
- REIS, M. I., (1987). *Educação Pré-escolar: Educação para a infância, educação para o sucesso académico*. Dissertação de Mestrado. Univ. do Minho
- RIBEIRO, C. (1992). Ser professor... ou professor ser? *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (2). I. E. - Univ. do Minho
- RIBEIRO, A. C. (1995). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Ed.
- RIVIÉRE, A. (1985). *La psicologia de Vygotski*. Madrid: Visor
- RODRIGUES, F. (1995). Da necessidade de construção curricular em educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 34, 35-39
- SANTIAGO, R. (1991). Representações da escola em alunos na situação de insucesso escolar. In *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Ciências da Educação em Portugal - situação actual e perspectivas*, Vol. I, 305-323. Porto: Soc. Port. Ciências da Educação
- SARMENTO, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora
- SARMENTO, M. J. (s/d). *O saber profissional dos professores*. Texto policopiado
- SECO, G. (1995). O auto-conceito escolar em educadoras de infância: um estudo transversal. In *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Ciências da Educação, Investigação e Acção*, Vol. II, 128-137. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- SEEFELDT, C. (1987). *The early childhood curriculum: a review of current research*. New York: Teachers College Press
- SILIN, J. (1985). Authority as knowledge: A problem of professionalism. *Young Children*, 40 (3), 41-46
- SILIN, J. (1988). On becoming knowledgeable professionals. In Spodek, B. et al (1988). *Professionalism and the early childhood education*. New York: Teachers College Press
- SILVA, M. I. L. (1996). Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 40, 54-59
- SILVA, M. I. L. (1996). Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar. *Noesis*, 40, 44-47
- SILVA, M. I. L. (1997). Construção participada de Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar. *Inovação*, 10 (1) 37-53

- SOUSA, J. M. (1995). La dimension personnelle dans l'identité de l'enseignant: les représentations des acteurs dans le monde de formation - VI Colloque: *Formation, Savoirs Professionnels et Situations de Travail*. 16, 17 e 18 de Novembro. Lisboa: F.P.C.E.
- SPODEK, B., (1993). Quais são as origens do currículo na Educação Pré-escolar? *Cadernos de Educação de Infância*, 28, 8-14.
- SPODEK, B., (1988). Implicit theories of early childhood teachers: foundations for professional behavior. In Spodek, B. et al (1988). *Professionalism and the early childhood education*. New York: Teachers College Press
- SPODEK, B.; SARACHO, O.; PETERS, L. (1988*). Professionalism, Semiprofessionalism, and Craftsmanship. In Spodek, B. et al (1988). *Professionalism and the early childhood education*. New York: Teachers College Press
- SPODEK, B.; SARACHO, O.; PETERS, L.. (1988b). Professionalizing the field: The tasks ahead. In Spodek, B. et al (1988). *Professionalism and the early childhood education*. New York: Teachers College Press
- SPODEK, B., e SARACHO, O., (1988). Professionalism in early childhood education. In Spodek, B. et al (1988). *Professionalism and the early childhood education*. New York: Teachers College Press
- SUCENA, P. (1996). A educação de infância no âmbito de uma educação básica. *Revista Educação*, 12, 39-42
- TEIXEIRA, M. (1995). *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Lisboa: Mc Graw-Hill
- TINOCO, A. et al. (1986). *Métodos Pedagógicos - Pedagogia do Projecto*. Cadernos do Curso Pós-básico - Escola de Educadores de Infância. Lisboa
- TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinarietà: el curriculum integrado*. Madrid. Ed. Morata
- VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. S. e Pinto, J. M. (orgs). (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.
- VALA, J. et al (1987). Conflitos intergrupais em contexto organizacional: problemas de investigação e de intervenção - estudo de um caso. *Análise Social*, Vol. XXIII (99), 5º, 801-814.
- VASCONCELOS, T. (1990). Imaginar o currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, 13, 18-20
- VASCONCELOS, T. (1990). Modelos pedagógicos em educação pré-escolar: que pensam os educadores? *Aprender*, 11, 38-44.
- VASCONCELOS, T. (1996). O investimento numa educação pré-escolar de qualidade reverte em poupança para o Estado - Entrevista com Teresa Vasconcelos. *Revista Educação*, 12, 5-12
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Ed.
- VEN, K. V. (1988). Pathways to professional effectiveness for early childhood educators. In Spodek, B. et al (1988). *Professionalism and the early childhood education*. New York: Teachers College Press
- VILAÇA, H. (1992). Território e identidades na problemática dos movimentos sociais: algumas propostas de pesquisa. *Sociologia*. Revista da Faculdade de Letras da UP. I série, Vol. III, 51-71. Porto
- VILAR, A. M. (1994). *Currículo e Ensino: para uma prática teórica*. Rio Tinto: Ed. Asa
- VILLAR ANGULO, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Ed. Marfil
- VILLAR ANGULO, L. M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*, Granada: Universidad de Granada
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ed. Paidós
- WORSLEY, P. (1983). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- ZABALZA, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto. Ed. Asa
- ZABALZA, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Ed. Asa
- ZABALZA, M. (Ed.) (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea Ed.

LEGISLAÇÃO UTILIZADA

- DECRETO-LEI n.º 28 081 de 9/10/1937 (Diário do Governo nº236) (Ministério da Educação Nacional)
- DECRETO-LEI n.º 30 135 de 14/12/1939 (Diário do Governo nº291) (Ministério da Educação Nacional)
- DECRETO-LEI n.º101/86 de 17 /5/1986 (Diário da República n.º 113)
- DECRETO-LEI nº147/97 de 11/6/1997 - Regime jurídico do desenvolvimento da Educação Pré-escolar
- DESPACHO - 24/6/73 (Ministério da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Básico)
- DESPACHO - 31/7/75 (Ministério da Educação e cultura - Direcção-Geral de Ensino Básico)
- DESPACHO nº5220/97 (2ª série) de 4/8/1997 - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
- LEI 233 de 7/7/1914 (Diário do Governo nº111) (Ministério da Instrução Pública e do Interior)
- LEI 5/73 de 25/7/1973 (Ministério da Educação Nacional)
- LEI nº6/77 de 1/2/77 (Diário da República nº26) (Ministério da Educação e Investigação Científica)
- LEI 46/86 de 14/10/1986 - *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Diário da República nº237) (Assembleia da República)
- LEI nº5/97 de 10/2/1997 - Lei Quadro da Educação Pré-escolar
- LEI n.º 115/97 de 19/9/1997
- M.E./D.E.B. - Núcleo de Educação Pré-escolar (1996). Educação Pré-escolar em Portugal
- M.E./D.E.B. - Núcleo de Educação Pré-escolar (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
- M.E./D.E.B. - Núcleo de Educação Pré-escolar (1997). Legislação
- PORTARIA 352/86 de 8/7/1986 (Diário da República nº154) (Ministério da Educação e Cultura)