

PEREIRA, Paulo; Dinheiro, Ana-Cláudia

Quem chupa mão? Reflexões

sobre a educação do infante

em Círculo 2 = Cargos Ind. do Alameda

No Ed. do Infante 15-17 Nov. 2007

ISBN 978-989-557-485-6

Gailane @ gailane.pt

(Re)Definir a profissionalidade em creche

Ana Coelho
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra

Na presente comunicação são apresentados dados relativos ao modo como as educadoras em Creche enfrentam a definição da sua profissionalidade a partir da actividade concreta nesse contexto. São apresentados de forma narrativa aspectos do pensamento destas educadoras acerca do impacto dessa experiência na reformulação das suas assunções prévias, na superação dos sentimentos de desvalorização social que frequentemente emergem quando aí trabalham, e no modo como tendem a reformular o sentido da sua acção e respectivas missões.

Introdução

A presente comunicação apresenta dados extraídos de uma investigação mais ampla que pretendeu indagar o modo como educadoras em Creche compreendem as suas práticas e contextos de práticas. Essa investigação foi realizada através de uma abordagem qualitativa (*a grounded theory*), tendo conduzido à formulação de um modelo compreensivo das conceptualizações (crenças e teorias implícitas) de um grupo de educadoras acerca da Educação e Cuidados em Creche, no qual procurámos condensar os processos através dos quais as educadoras dão significado às suas práticas em Creche, aos princípios que lhes servem de orientação, aos dilemas que enfrentam na acção, bem como ao modo como a experiência efectiva nesse contexto questiona e é também interrogada pelas suas ideias prévias acerca da educação não parental e acerca da sua própria profissionalidade. Nesta comunicação apresentamos dados relativos a este último aspecto.

A emergência desta dimensão no estudo

A interrogação acerca do carácter profissional da actividade do educador parece-nos uma dimensão importante da reflexão sobre a natureza da sua acção. No caso do educador a trabalhar em Creche esta questão é especialmente pertinente porque, como afirma Gabriela Portugal (2000), o que se revela perante um olhar menos atento na observação de um dia de Creche sugere que o que ali se passa tem pouco de educacional, já que "trabalhar com crianças muito pequenas é ainda considerado pela sociedade em geral como uma profissão de baixo estatuto, que requer pouca actividade intelectual, rigor e credibilidade académica, continuando-se a pensar que basta 'gostar-se de crianças' e ser-se carinhoso para se ser bom educador" (Portugal, 2000, p. 103).

Por outras palavras, o educador em Creche exerce efectivamente uma actividade profissional? Assumindo que para se melhorar qualquer prática curricular é

importante que se considerem os critérios a partir dos quais o professor/educador organiza a sua intervenção (paradigma do pensamento do professor), torna-se especialmente pertinente indagar acerca da profissionalidade do educador em Creche e dos dilemas que se lhe associam, já que a nossa experiência e contacto regular com diversas educadoras de infância tem-nos indicado que nem todas consideram a Creche como um "campo de actuação". Algumas educadoras, que identificamos pessoalmente como profissionais competentes e reflexivos, manifestam desconforto face à perspectiva de a Creche ser integrada no Sistema Educativo e à possibilidade de aí virem a exercer funções.

As educadoras que participaram na nossa investigação rejeitaram explicitamente esta perspectiva, no sentido em que para elas o facto de as modalidades de atendimento à 1ª infância não estarem integradas no Sistema Educativo é justamente um factor que determina a sua menor qualidade. Efectivamente todas as educadoras argumentaram que a Creche constitui um contexto de intervenção tão importante como o Jardim de Infância, e valorizaram a sua intervenção como uma intervenção especializada e diferenciada.

À medida que a análise dos dados foi progredindo fomos compreendendo que as concepções sobre a profissão e a profissionalidade constituíam uma dimensão que se tornava importante aprofundar, por constituir um aspecto essencial para a compreensão das suas conceptualizações sobre o âmbito e a natureza das suas acções como educadoras de Creche. As formulações centradas na problemática da profissionalidade específica do educador nesse contexto, bem como as que se referem às concepções sobre a Creche (que aqui não aprofundamos), foram sendo progressivamente entendidas não tanto como categorias centrais da indagação das crenças e do conhecimento experiencial destas educadoras, mas como formulações que assumem o valor de "variáveis contextuais", no sentido que lhes é atribuído por Strauss e Corbin (1998), ou seja, como aspectos do pensamento destas educadoras que simultaneamente enquadram as suas formulações sobre as práticas e são por elas reformuladas em função da experiência real.

A importância que, no contexto do nosso estudo, conferimos ao processo que designámos de "(re)definindo a profissionalidade" resultou do facto de a análise dos dados cedo ter tornado muito evidente dois aspectos que se revelaram centrais. Em primeiro lugar, o facto de todas as educadoras "lutarem" para definirem o cerne dessa profissionalidade, procurando simultaneamente encerrar os sentimentos de desvalorização inerente ao exercício em Creche e discernir o que resulta de específico em termos de missões e saberes. O carácter inacabado desse processo parece bastante evidente, bem como a ambivalência e, em muitos casos, o carácter contraditório que marca as suas crenças e disposições a este respeito, que se relacionam estreitamente com o modo também ambivalente como encaram a própria Creche como contexto de desenvolvimento e de socialização da criança, e, por essa via, como contexto para o exercício da sua profissão. Em segundo lugar, a determinação desse processo de "(re)definição", que surge sempre relacionada com a experiência efectiva neste contexto, aponta como o verdadeiro desencadeador da reconstrução das suas assunções e percepções prévias sobre a profissionalidade do educador em Creche, e, em certos casos, da reconstrução da sua própria identidade profissional.

Procuramos de seguida sintetizar a análise deste processo de reconstrução, ou daquilo que uma das educadoras designou através da expressão "tornar-se educadora de Creche" (Clara, 1:15)¹.

Evidentemente que não ignoramos que a construção de uma identidade profissional é marcada pelas vicissitudes dos processos de socialização pessoal e profissional de cada uma das educadoras, pelos incidentes críticos que balizaram esses processos e pelos contextos em que eles foram operando, como Teresa Sarmento (1999) tornou evidente na sua investigação. Todavia, não tendo sido nosso objectivo nesta investigação aprofundar os aspectos ideográficos ligados com a história de cada uma das educadoras que nele participaram, e não sendo portanto nossa intenção aprofundar as suas biografias pessoais e profissionais, centrar-nos-emos nos aspectos que foram trazidos para a investigação pelas próprias educadoras como dimensões inerentes à conceptualização das suas acções como profissionais em desenvolvimento mas historicamente situadas nos seus contextos e missões actuais.

"Tornar-se educadora de Creche"

Na definição da sua profissionalidade como educadoras de Creche um aspecto que emergiu como central relaciona-se com o processo de revisitação das suas concepções prévias a partir da experiência nesse contexto. Todas as educadoras situaram a entrada no mundo da Creche como o elemento desencadeador das transformações no seu modo de pensar o exercício da profissão nesse contexto. Foram frequentes as alusões do tipo "antes de ir para a Creche eu não pensava assim" (Paula, 1:3), ou "antes de passar por esta experiência não compreendia bem o que uma educadora fazia na Creche que não pudesse ser feito por uma auxiliar" (Lurdes, 3:2).

O processo de se tornar educadora de Creche, e a reconstrução da identidade profissional que se lhe associa, são marcados fundamentalmente por três imperativos: a reformulação de assunções prévias acerca da dimensão meramente assistencial da acção da educadora em Creche, o confronto com os sentimentos de desvalorização social que lhe estão associados, e o esforço para discernir o verdadeiro âmbito das suas missões nesse contexto.

¹ Nos excertos das entrevistas apresenta-se o nome fictício atribuído à educadora e, entre parênteses, o número da entrevista seguido da indicação da respectiva página.

Rever as assunções prévias

"Faz-se um trabalho

"Definir a diferença"

Confrontar as representações organizadas na formação

Superar os sentimentos de desvalorização

Confrontar a cultura profissional

Dar visibilidade à acção

A criança

Definir o âmbito das suas missões

A família

A equipa

Tabela 1 - Categoria "Tornar-se educadora de Creche".

Rever as assunções prévias

A maior parte das educadoras que participaram no nosso estudo entraram no mundo da Creche "acidentalmente", por exercerem funções em instituições que oferecem as duas valências (Creche e Jardim de Infância) e ser comum nesses casos que a educadora "pegue" no grupo no berçário e o acompanhe até à saída das crianças para o primeiro ciclo do ensino básico. Todas elas começaram a actividade como profissionais em contextos de educação pré-escolar, e para a maioria a intervenção em contextos de educação pré-escolar, e para a maioria a intervenção em Creche foi uma escolha acidental, embora se tenha progressivamente transformado numa opção deliberada e correspondida hoje a um desejo. Apenas uma educadora testemunhou sentir-se, em termos pessoais, uma educadora "mais vocacionada para o trabalho em Jardim de Infância", afirmando-se "sobretudo a trabalhar em meio rural" (Manuela, 1:12).

O carácter acidental da entrada no mundo da Creche é quase sempre ligado com o modo também acidental e imprevisto como a experiência nesse contexto desencadeou uma "consciencialização gradual" de que as suas assunções prévias "não constituíam suportes que dessem sentido ao que tinhamos que fazer naquela realidade concreta e com aquelas crianças concretas" (Ana, 1:20). A reformulação destas assunções em função da singularidade dos problemas que foram enfrentando na Creche pode ser descrita como a primeira tarefa de uma socialização com um ambiente profissional novo, e com a emergência de uma nova cultura profissional, ou pelo menos de novas facetas dessa cultura, que, de forma mais ou menos partilhada, as educadoras em Creche vão procurando delinear.

O primeiro aspecto dessa cultura é o compromisso como a ideia de que "em Creche também se faz um trabalho" (Vera, 1:5). Esta expressão, que sob diversas formas mas de modo recorrente fomos obtendo nas diversas entrevistas, é quase sempre apresentada como uma reconstrução da ideia prévia de que a actividade em Creche teria "pouco conteúdo educacional" (Fernanda, 1:2). Vejamos dois exemplos:

Anabela (2:11) - *Realmente quando comecei a trabalhar em Creche achava que não iria fazer grande coisa como educadora. Havia (e ainda há) aquela ideia de que as crianças são muito pequenas, que não se pode fazer grande coisa... que não seria uma actividade propriamente de educadora mas... enfim de orientação das auxiliares e de organização dos cuidados e pouco mais. Hoje não penso assim. Em Creche a educadora faz um trabalho que ultrapassa os cuidados ou "guardar as crianças" como se diz muitas vezes.*

Carolina (1:23) - *O facto de começar a trabalhar em Creche foi uma grande contrariedade [risos]. Mas foi também uma revolução, para mim, em termos profissionais. Eu senti-me perdida, é verdade, e fui obrigada a repensar as minhas convicções. Uma ideia comum entre nós era a de que não havia um trabalho propriamente... que não se fazia trabalho de educadora. Ao fim destes anos é claro que não penso assim. O trabalho com as colegas, com as famílias e sobretudo com as crianças obrigou-me a questionar esses meus preconceitos e a encontrar formas de trabalhar que sejam consistentes com as idades das crianças. É claro que se faz, ou melhor, se pode fazer um trabalho em Creche tão válido profissionalmente como em Jardim de Infância. Mas é um trabalho muito diferente.*

A rejeição do esvaziamento de intenções educativas emerge, pois, como um factor agregador da assunção de que as suas actividades se traduzem em tarefas de natureza profissional, e a experiência efectiva em Creche é compreendida como geradora de sentido crítico e da progressiva capacidade para definir a especificidade educativa das suas missões nesse contexto. A singularidade desse "trabalho", contudo, não conduziu a uma visão partilhada por todas, e a definição dessa singularidade, por confronto com o trabalho feito em Jardim de Infância, também permitiu identificar algumas diferenças.

Na verdade, todas as educadoras enfrentam o dilema de definirem essa singularidade, esclarecendo o sentido da diferença a que aludem para caracterizar a sua actuação como educadoras de Creche. Todavia, o traço distintivo parece situar-se na maior ou menor ênfase colocada na definição do trabalho em Creche como "mais limitativo" por comparação com aquele que podem realizar em contextos da rede pré-escolar. Embora seja consensual que as educadoras encaram a Creche como um contexto para o exercício de uma actividade essencialmente profissional, com uma profissionalidade e, sobretudo, uma ética específicas, que valoriza especialmente os cuidados, a sua responsabilidade e actuação em função "do melhor interesse da criança", usando a expressão de Tirri e Husu (2002), a maioria acaba por sistematicamente aludir à "diferença de trabalhar em Creche", considerando que ela conduziu a uma intervenção que sendo diferente é também sentida como mais limitada ou mais limitativa.

Vera (3:7) - *Temos que reconhecer que na Creche estamos mais limitadas, quer dizer há muita coisa que não podemos fazer dada a imaturidade da criança. Nesse sentido é um trabalho mais limitativo, digamos, mas é um trabalho igualmente importante.*

Emília (1:4/5/6) - (...) *Eu acho que realmente a idade da Creche é muito subestimada. Nós achamos que não fazemos nada com eles. Logicamente que é muito limitativo, há certas actividades, e eu estou a falar em termos de actividades, quando*

falo de actividades englobo jogos, a área de expressão dramática, ou da plástica, tudo, que nós não podemos fazer com eles o que fazemos com os quatro, cinco anos. (...) Ainda continua a haver a ideia errada de que não se faz trabalho em Creche. Faz-se um trabalho, naturalmente não é... não sei se será limitativo, depende do que se puder pensar em termos de actividades. Mas faz-se. São crianças que têm um nível étário diferente das outras, mas nós temos que trabalhar nessas características da idade.

Emília (2:3) – É um trabalho limitado comparando, por exemplo, com o que se faz com crianças mais velhas. Nos 3, 4, 5 anos já se fazem coisas que... é limitado nesse aspecto. Mas trabalha-se. Faz-se algo. Isso é importante que as pessoas percebam.

Como os excertos anteriores sugerem, a alusão ao constrangimento do trabalho em Creche emerge essencialmente sob o ângulo da impossibilidade de desenvolver uma pedagogia mais estruturada e centrada no desenvolvimento de actividades orientadas e planeadas pelo educador, e a tentativa de caracterizar em que esse trabalho “é diferente” acaba muitas vezes por gerar sentimentos ambivalentes, como a fala de Emília nos indica. Por vezes é estabelecida uma comparação em moldes idênticos dentro da própria Creche, sendo as possibilidades de actuação apreciadas como “menores” à medida que também decresce a idade da criança. Ou seja, dentro da Creche é no grupo dos dois anos que a educadora se sente mais realizada porque a sua actividade já se conforma mais com os padrões habituais da actividade no Jardim de Infância.

Maria (1:1) – Com os bebés é um bocado complicado porque eles ainda não podem participar nas actividades. (...) É evidente que com o grupo dos dois anos já podemos fazer muitas outras coisas.

De certo modo reencontramos aqui a ambivalência que também caracteriza as educadoras “no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores” como menciona Júlia Oliveira-Formosinho (2000, p. 153), o que nos parece sugestivo de que, embora estas educadoras aludam ao processo de transformação das suas assunções prévias, este processo é gerador de sentimentos contraditórios e revela, em muitos casos, a ausência de um referencial suficientemente explícito que as situe e permita definir a sua profissionalidade sem recorrerem sistematicamente à comparação com a actividade em contexto pré-escolar. A este facto não será seguramente estranha a circunstância de raramente a referência à reformulação de “ideias prévias” incluir a explicitação do modo como esta experiência as levou a reformular também as suas concepções educativas anteriores ou os saberes prévios, focalizando-se quase exclusivamente na questão das suas próprias representações sobre a dimensão profissional e a natureza especializada da actuação da educadora.

Apenas quatro educadoras se mostraram menos centradas nesta percepção do trabalho em Creche como mais “limitativo”. Nestes casos a percepção de que em Creche realizam um “trabalho diferente” leva-as sobretudo a “qualificar” essa diferença, em geral, articulando de forma mais integrada as dimensões relacionadas com a educação e os cuidados, e explicitando com menor esforço as suas intenções educativas nesse contexto.

Ana (3:5) – Não há assim uma ruptura tão grande entre o que sou como educadora

de Creche e como educadora de Jardim de Infância, e note que eu sou ciclicamente uma coisa ou outra. Eu acho que são formas de trabalhar diferentes, mas a grande diferença para mim é que na Creche eu tenho que tirar muito partido das situações espontâneas, dos cuidados e de outros momentos que eu não preparei mas que são situações muito ricas em termos de intervenção. E tenho que assumir que cuidar faz parte da minha actuação como educadora, é um acto educativo.

Portanto, o que nos parece mais evidente é que a redefinição da profissionalidade, a começar pela forma como a educadora reformula as suas próprias representações através da experiência concreta, é um processo que é mais ou menos aprofundado em função da possibilidade de a educadora ligar cuidados e educação, e articular também os diversos âmbitos da sua actuação, integrando-os numa visão estável de si como profissional. No fundo, julgamos que se trata de considerar aqui o modo como as educadoras enfrentam uma característica que tem sido atribuída genericamente à profissionalidade do educador de infância, e que tem a ver com o alargamento das suas responsabilidades por comparação com os docentes que trabalham com crianças mais velhas (Oliveira-Formosinho, 2000). O âmbito alargado do papel do educador e a correspondente indefinição de fronteiras (Katz & Goffin, 1990, in op. cit.) parecem especialmente indefinição no caso do educador em Creche, que nesse contexto se confronta com especial acuidade com a “incerteza endémica” do seu papel (Katz, 1988).

A este respeito parece-nos ainda importante assinalar como a tendência dominante para considerar o trabalho em Creche como diferente, mas também como mais limitativo ou limitador, se associou em geral a alusões a que é também um trabalho mais cansativo ou desgastante, pese embora outras manifestações de satisfação e agrado face à proximidade emocional e contacto íntimo que requer com a criança.

Manuela (2:10) – [referindo-se à transcrição da primeira entrevista] Há aqui uma altura em que eu refiro que estou muito cansada, e que sou uma educadora que gosta mais de trabalhar com crianças de Jardim de Infância, por temperamento, por forma de estar... gosto de trabalhar de outra forma, não gosto de estar ali tão parada, tão... a trabalhar o desenvolvimento das crianças... Mas tem sido tão gratificante para mim, esta experiência tem sido tão importante e tem-me dado uma experiência que eu não esperava... Apesar do cansaço... e então nesta fase, na sala do ano que eu considero que é das mais desgastantes, porque as crianças não estão tão dependentes mas ainda estão muito dependentes.

Lurdes (3:7) – É um trabalho muito bonito mas muito muito cansativo. É muito mais cansativo e desgastante do que em Jardim de Infância. Sem dúvida.

As diversas alusões a este “cansaço e desgaste” é concordante com a referência de Zabala (1998) à maior pressão psicológica vivida pelo educador de infância por comparação com a dos professores que trabalham com crianças mais velhas, em virtude de aspectos como “a intensidade do trabalho, a saturação das componentes emocionais, os imperativos de envolvimento pessoal” (p. 27). Como Zabala também refere, sabemos serem muitas as educadoras que acabam por sucumbir a esta exigência permanente de envolvimento emocional e de grande

autocontrolo, e ainda que estas dificuldades se relacionam com a pressão que é exercida sobre a educadora pelo facto de, muitas vezes, ser responsável por um grupo demasiado numeroso de crianças. Estes problemas, que naturalmente na Creche emergem com maior acuidade, são ainda potencializados, a nosso ver, pelo facto de não se verificar um modelo de organização da equipa de adultos que alivie a educadora dessas "componentes emocionais", e essencialmente, como refere Hamilton (1994), por se observar uma maior indefinição do papel do educador em Creche, em virtude de não se discutir em que é que o atendimento colectivo difere dos cuidados prestados individualmente à criança.

Superar os sentimentos de desvalorização

Está bem documentado como os educadores de infância enfrentam em geral representações desvalorizadoras da sua identidade e actividade profissionais, que são em si mesmas geradoras de sentimentos de desvalorização, ausência de estatuto e do sentimento de não obterem reconhecimento social (cf., por exemplo, Cannella, 2000; Lair, & Erwin, 2000; Goodfellow, 2001; Novinger & O'Brien, 2003). No caso dos educadores a trabalharem em Creche este aspecto é ainda mais relevante (Haberman, 1988).

Na verdade, também na nossa investigação encontramos esta percepção e verificámos que as educadoras enfrentam essas representações e procuram superar sentimentos de desvalorização social.

A imagem desvalorizada da acção em Creche parece ter sido, na maioria dos casos, organizada logo na formação inicial, tendo sido obtidas diversas referências a este respeito. Emília, por exemplo, relata a experiência de ter realizado o estágio final em Creche como uma experiência que, apesar de "se sair num sucesso" (Emília 1:7), foi marcada pela atitude dos próprios professores, pela indefinição das tarefas e missões que se esperava que ela desenvolvesse, e pela aplicação do mesmo padrão de tarefas que eram exigidas às colegas a estagiarem em Jardim

de Infância.

Emília (1:5/6) – Quando estagiei no meu terceiro ano do curso, que era o último ano, estagiei com uma colega em Creche, e fomos as únicas educadoras do curso que fomos colocadas num grupo de quinze meses. E achámos piada porque toda a gente dizia, inclusive os professores, que nós íamos para um sítio onde não íamos ter muito trabalho. E os próprios professores não sabiam como é que íamos trabalhar, porque eram crianças muito pequeninas. E achavam que nós próprias não íamos ter trabalho, arranjar trabalho, actividades, para fazer com as crianças. Eles próprios, professores. E nós achámos aquilo um bocadinho assustador, quer dizer por um lado se calhar não vamos ter um trabalho tão grande como as outras colegas que estão em Jardim de Infância, mas temos que arranjar alguma coisa... Nós estivemos um ano lá, e fizemos coisas espectaculares com as crianças de quinze meses, e o mais engraçado foi que da Escola nenhum professor nos foi visitar a não ser as professoras de Psicologia e das Práticas Pedagógicas. E nós no final do ano inquirimos os professores, alguns... aliás lembro-me que até falámos com as professoras das Práticas Pedagógicas e dissemos "então como é que é? ninguém nos foi visitar, como é que nós fomos avaliadas por exemplo a matemática?" Nessa altura não podíamos introduzir, por exemplo uma tabela, com crianças pequeninas, logicamente, e os professores avaliaram-nos por

trabalhos que tínhamos feito à parte, sem ser o relatório de estágio. Mas, quer dizer, não nos convenceu, porque achámos que foi um bocadinho injusto da parte dos professores não nos terem ido visitar. Portanto achámos também que houve um certo desinteresse. Isto já foi há dezasseis anos, e ainda continua a haver a ideia errada de que não se faz trabalho em Creche.

Como Emília, também as restantes educadoras se confrontaram na formação inicial com uma cultura profissional que desqualifica a intervenção em Creche, que retira estatuto à educadora nesse contexto e, sobretudo, que tende a induzir a apreciação do seu carácter menos "educacional" pelo pólo da "limitação para fazer actividades". Ora estes aspectos são justamente aqueles que emergiram como centrais no processo de transformação das concepções prévias a partir da experiência em Creche, que as educadoras tanto valorizam. No processo de se "tornar educadora de Creche" é, pois, central a tarefa de *confrontar as representações organizadas na formação*, o que para nós como formadoras é altamente sugestivo das implicações que daqui resultam para a reflexão sobre a formação que ainda hoje é oferecida aos educadores de infância. Refira-se, a este propósito, o estudo recentemente realizado por Gabriela Portugal (2000) acerca das perspectivas dos alunos, futuros educadores, sobre a Creche como contexto profissional, que evidenciou justamente ser reduzido o número dos que consideram a hipótese de vir a trabalhar em Creche, sob o argumento de que "as crianças muito pequenas não fazem nada", «não realizam actividades», (...) «as actividades de cuidados de rotina estendem-se interminavelmente ao longo do dia e não há tempo para desenvolver actividades» (p. 86). Portanto, poder-se-á dizer que, à semelhança das educadoras que participaram na nossa investigação, ainda hoje os alunos na sua formação contactam predominantemente com uma cultura profissional que destaca a realização de actividades como o cerne da actuação do educador, o que implica uma concepção da Creche como um contexto profissional mais limitado.

No processo de superar os sentimentos de desvalorização organizados precocemente, as educadoras que trabalham em Creche confrontam-se ainda com essa *cultura profissional* dominante na interacção com as colegas de profissão. Em geral, este confronto resolve-se parcialmente através da ideia de que só a experiência efectiva neste contexto permite compreender a sua verdadeira natureza, como diversas alusões das educadoras sugerem. Contudo, estas educadoras enfrentam, muitas vezes de forma conflituosa, o problema da desvalorização que lhes é suscitada pelos próprios pares, como Matilde explicou de forma particularmente enfática:

Matilde (2:9) – As colegas que nunca saíram do pré-escolar têm a mania que o nosso trabalho tem menos valor. Eu também trabalhei muitos anos em Jardim de Infância e sei como é. Elas acham que o nosso trabalho é menos educativo. Mas depois sabem ver a diferença... e sabem queixar-se quando acham que a criança não foi bem preparada da Creche. Eu acho piada quando as oiço dizer que a criança x ou y ainda não devia ter passado para o Jardim de Infância, por exemplo, porque ainda não adquiriu completamente o controlo dos esfínteres ou não come sozinha ou ainda é muito dependente. Quer dizer, não fazemos nada mas esperam resultados.

Além do confronto e da necessidade de obter o reconhecimento social dos pares, a fala de Matilde introduz ainda uma outra questão que se refere à possibilidade

de em Creche a educadora dar visibilidade à sua acção. Este revelou-se, aliás, um aspecto especialmente importante para a maioria das educadoras, como os extractos seguintes sugerem:

Fernanda (3:10) – *Só as educadoras que têm experiência de Creche é que podem mudar as mentalidades, nomeadamente das outras colegas. Mas é muito difícil mostrar resultados. É claro que não temos os mesmos trabalhos para mostrar...*

Teresa (2:4) – *Eu sinto muito que, de facto, quando uma pessoa entra numa sala de Creche, os produtos que vê se calhar são mais coisas do educador do que coisas feitas pela criança, não é? Por exemplo, eu neste momento tento fazer de tudo um pouco... até colagens eu já faço. Mas continuo a dizer que quando estou a fazer é mais importante aquele momento como uma ocasião para estar individualmente com cada criança. (...) é mais importante isto do que o resultado final. (...) E penso que as educadoras sentem muito isso, que não é visível o trabalho delas, para os outros, para as pessoas que vão ali e que vêem apenas... Claro que parece que não há ali um trabalho feito, que não há actividades.*

A capacidade de dar visibilidade à acção, e a pressão a ela associada, emergiram não apenas na relação com as colegas, mas também com as famílias e nalguns casos com as próprias direcções das instituições. Muito centradas, mais uma vez, na questão do “desenvolvimento de actividades” e na “obtenção de produtos”, estas pressões parecem constituir um verdadeiro desafio à capacidade de a educadora explicitar social e publicamente a sua intencionalidade e âmbito educativos.

Matilde (2:12) – *Há coisas que fazemos com as crianças que eu sinto que se tornam um verdadeiro disparate. Trabalhos para o dia da mãe... acabamos por ser nós a fazer e pronto. Mas se não aparece nada aí Jesus, são os pais a estranhar e a direcção a reclamar.*

Teresa (1:12) – (...) *Não é que se espere que um educador na sala dos bebés esteja a fazer actividades, ou que um educador tenha uma... como às vezes os pais perguntam “Então o que é que o meu filho aprendeu hoje? O que é que o meu filho fez hoje?”, mesmo na sala dos bebés e partindo de pessoas com formação académica superior... não sei se eles esperam que a gente diga “ah, hoje estivemos a contar uma história”, ou... mas talvez esperem saber o que é que a criança conseguiu fazer mais do que ontem, ela ontem já batia palminhas assim será que hoje... Não é isso, eu não penso que isso seja importante. O que eu acho que é importante é que as crianças obtenham do educador a atenção e a capacidade de ver o que é que esta criança precisa neste momento, não é? Que sinal é que ela me está a dar, porque é que ela está assim, porque é que ela responde assim e não responde de outra maneira, e o que é que eu posso fazer...*

Todas as educadoras parecem sujeitas a este tipo de pressão, e procedem a tentativas de superar os sentimentos de desvalorização que ela induz. A preocupação com a visibilidade social do seu trabalho constitui provavelmente uma das razões por que algumas educadoras se centram tanto na questão do desenvolvimento de actividades planeadas e orientadas pelo adulto, ainda que as sintam, em numerosos casos, como fontes de constrangimento para si próprias e sobretudo para as crianças. A tentativa de obter reconhecimento através

de uma explicitação dos seus próprios princípios, ou ainda do conjunto dos processos que mobilizam efectivamente na sua acção, torna-se especialmente difícil, nomeadamente porque raramente as educadoras o fazem no âmbito dos documentos que produzem como antecipação e planeamento das suas intervenções, e mais raramente ainda em situações que lhes permitam publicar e divulgar as suas práticas. A riqueza e a complexidade das situações que enfrentam, dos problemas que resolvem, e sobretudo dos conhecimentos experienciais que vão construindo, mantendo-se numa espécie de “obscuridade”, torna difícil para a maioria destas educadoras encontrar formas pessoalmente satisfatórias de dar visibilidade à sua acção e verdadeiramente superar a imagem desvalorizada que é socialmente veiculada.

Definir o âmbito das suas missões

Um terceiro aspecto do processo que designámos como “*tornar-se educadora de Creche*” diz respeito à definição do âmbito das suas missões. A percepção mais comum parece ser a de que a criança constitui de forma quase exclusiva o alvo das suas missões. É em função da criança que primordialmente definem os seus papéis, e a este respeito o que parece mais determinante é o seu auto-conceito como “cuidadoras”:

Paula (3:4) – *Na Creche o nosso cliente, se podemos falar assim, é a criança. É por causa dela que lá estamos, é em função dela que agimos, tomamos decisões, fazemos tudo o que fazemos. É em função da criança, de cada uma das crianças.*

Vera (1:7) – *O cerne da nossa acção profissional é a criança. No caso da Creche são os cuidados a prestar à criança que determinam e condicionam tudo o resto.*

Em segundo lugar, as educadoras definem missões relacionadas com a família. Todavia, ainda que todas situem o trabalho com as famílias no cerne das suas preocupações, apenas em alguns casos tal nos parece corresponder efectivamente à assunção da interacção com as famílias como um âmbito explícito e intencional da sua intervenção.

Ana (3:4) – *Os meus objectivos centram-se obviamente na criança mas eu também tenho intenções muito claras em relação às famílias. A criança não existe fora dessa relação. Eu entendo que das minhas atribuições faz parte a intervenção com a família, e eu insisto neste “com” porque pretendo estabelecer parcerias e não pura e simplesmente “educá-las” ou “corrigir” os seus modos de serem pais. Eu trabalho com as famílias procurando sobretudo que elas trabalhem comigo, que entrem nas minhas práticas, que interajam com as nossas vivências na Creche.*

Finalmente, algumas educadoras definem a organização da equipa educativa (entendendo por tal a própria educadora e as auxiliares que trabalham sob a sua responsabilidade), a articulação com as auxiliares e o processo de modelação dos seus comportamentos como âmbitos da sua intervenção, encarando-os como uma missão que explicitamente assumem. Esta perspectiva, que apenas observámos claramente assumida em três educadoras, não implica uma liderança autoritária da equipa educativa. Pelo contrário, verificámos serem estes os casos em que



um funcionamento de co-responsabilização se torna mais evidente, sendo os processos de colaboração mais definidos e a possível confusão de papéis sentida como menos ameaçadora.

Carolina (212) – *Eu e as minhas auxiliares formamos uma equipa. É assim que entendo o nosso funcionamento, e acho que tenho responsabilidades a esse nível. É como algumas colegas aquele pudor de me assumir como líder. Mas pretendo que seja uma equipa aberta e democrática. Cabe-me tomar decisões mas partilhá-las e até, sempre que possível, tomá-las em conjunto. Eu acho que a educadora deve funcionar como modelo para as auxiliares, não porque seja perfeita, mas porque vejo que há muitos comportamentos das auxiliares que se vão modificando no contacto e no diálogo connosco. Julgo que é também para elas uma forma de formação na profissão. E não me sinto nada ameaçada por partilharmos a maioria das tarefas.*

Considerações finais

Teresa Sarmento (1999) conclui no seu estudo que as educadoras de infância tendem a construir a sua identidade profissional através de processos de partilha e reflexão cooperada, mas também que o adiamento do aprofundamento da discussão do valor da educação pré-escolar afecta esse processo de construção, deixando “o espaço aberto para as acções independentes de actores sociais individuais” (p. 475), o qual embora autorize a diversidade encerra também o risco do isolamento. No caso das educadoras em Creche julgamos que esta problemática se agudiza, na medida que aos factores reais de descontextualização que são inerentes à sua marginalização em relação ao Sistema Educativo se associam, em alguns casos, sentimentos pessoais de exclusão e até de desmoralização que, por si só, dificultam o estabelecimento de interacções ecológicas entre os profissionais, com as famílias e com o conjunto da sociedade e da cultura.

A focalização restrita na criança, a omissão pelas educadoras de aspectos relacionados com a diversidade cultural, e até mesmo a dificuldade em problematizarem o âmbito transaccional das experiências dentro da própria Creche, parecem-nos aspectos que colocam evidência como as construções acerca da infância, das práticas educativas e da própria profissão se interpenetram (Canella, 1997), sugerindo a importância não apenas de as educadoras serem desafiadas e apoiadas no questionamento destas construções, mas também de, a um nível meso e macrosistémico, ser aprofundada a discussão social e definidas políticas que contrariem o isolamento em que as educadoras em Creche frequentemente vivem, pensam e actuam.

Não pretendendo exercer um julgamento avaliativo sobre as crenças e disposições evidenciadas pelas educadoras acerca destes aspectos, e muito menos acerca das suas práticas, a que acedemos por via das suas próprias descrições e reconstruções, há todavia que reconhecer que a explicitação destes processos de tomada de decisão e da correspondente construção curricular não parecem fáceis para estas educadoras. Esta dimensão problemática da sua actuação como educadoras em Creche parece ligar-se com a dificuldade já mencionada em discernir com clareza os processos através dos quais as acções quotidianas podem

ser ligadas e configuradas numa representação curricular diferenciada daquela que organizaram a partir das suas experiências com crianças em idade pré-escolar. Todavia, a estas dificuldades não são também, com certeza, alheios os sentimentos de isolamento e de exclusão a que aludimos, a ausência de referências para o trabalho em Creche e de processos de socialização na profissão que, diminuindo a imagem fragmentada que algumas educadoras revelaram de si próprias, favoreça a sua actividade reflexiva e a sua disposição para gerar novos sentidos para as suas experiências e novas práticas.

Julgamos que o sentido de continuidade na profissão será para as educadoras que estão na Creche, ou que a retornam ciclicamente, seguramente tão importante quanto a continuidade educativa de que se pretende que a criança beneficie. Todavia, a possibilidade de a educadora “andaimar” o desenvolvimento da criança relaciona-se seguramente com os “andaimos” que forem sendo colocados ao seu alcance e ela puder identificar, a começar pela reformulação do enquadramento legislativo em que a sua acção é desenvolvida, pela oferta de programas de formação contínua e pós-graduada que efectivamente constituam oportunidades de desenvolvimento e de significação das suas experiências, e mais genericamente pela discussão social alargada acerca das modalidades de educação não parental, das finalidades da Creche e do seu valor como lugar de crescimento.

Bibliografia

- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice & revolution*. New York: Lang.
- Cannella, G. S. (Org.) (2000). Critical and feminist reconstructions of early childhood education: continuing the conversations. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(2), 215-221.
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Goodfellow, J. (2001, Dezembro). *Reframing early education: What do parents value for their children*. Comunicação apresentada na 'Australian Association for Research in Education Conference', Fremantle. Retirado Fevereiro, 17, 2002, de <http://www.aare.edu.au/confpap.htm>
- Haberman, M. (1988). Gatekeepers to the profession. In B. Spodek, O. Saracho & D. Peters (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 84-92). New York: Teachers College Press.
- Hamilton, C. (1994). Moving beyond an initial level of competence as an infant teacher. In S. G. Goffin & D. E. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood education: Bringing practitioners into the debate* (pp. 75-85). New York: Teachers College Press.

- Katz, L. (1988). Where is early childhood education as a profession? In B. Spodek, O. Saracho & D. Peters (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 75-83). New York: Teachers College Press.
- Lair, H. A., & Erwin, E. (2000). Working perspectives within feminism and early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(2), 153-170.
- Novinger, S., & O'Brien, L. (2003). Beyond 'boring, meaningless shit' in the academy: Early childhood teacher educators under the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(1), 3-31.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação*, 1, 153-173.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Sarmento, T. (1999). *Percursos identitários de educadoras de infância em contextos diferenciados*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tirri, K., & Husu, J. (2002). Care and responsibility in 'the best interest of the child': Relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(1), 65-80.
- Zabalza, M. (1998) (Ed.). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed. (Trabalho original em espanhol publicado em 1996).