

IDENTIDADES (IN)SATISFEITAS

Maria Cândida da Mota Teixeira

Resumo

Analisar, compreender e interpretar o tipo identitário que um profissional apresenta, supõe fazer uma incursão nas suas vivências de formação, de trabalho e nas negociações que acontecem nestes contextos. No seio destas negociações operam-se processos comunicacionais complexos entre o que o indivíduo transporta de si e o que os outros lhe oferecem (tipos identitários). Pretende-se ilustrar estes processos recorrendo a autores de referência que nos dão conta dos tipos identitários existentes, ilustrando-os através da análise de um caso – tipo identitário de Rui – um dos protagonistas da investigação realizada no âmbito do Doutoramento em perspectivas didáticas e áreas curriculares que teve como enfoque a construção da identidade profissional dos Educadores de infância principiantes.

Assisti à mudança profunda, em crescendo nas últimas décadas, da natureza, da exigência das tarefas e das responsabilidades dos professores. Encontrei em Nóvoa (1992) e em Hargreaves (1994) a referida intensificação docente, que passa por uma multiplicidade de tarefas e funções que passam por elaborar e participar em projectos de inovação educacional, organizar e orientar acções de formação contínua, formular programas de orientação de tempos livres, estabelecer parcerias com pais e comunidade, apoiar a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, planificar e avaliar a acção educativa e construir dispositivos pedagógicos intencionalizados.

O elenco proposto parece curto para quem assiste ao seu lamento constante face às exigências reguladoras do Estado, que legisla e regulamenta o seu trabalho,

exacerbando o sentimento de não valorização da essência do que é pedagógico na relação directa e quotidiana com as crianças.

Não pretendo com isto dizer que as tarefas enunciadas sejam secundárias, antes enaltecer o que demais básico se pretende na identidade profissional do Educador de Infância. Isto, porque, no meu trabalho de investigação e entrelace da minha construção identitária de Educadora de Educadores, (Clandinin, Downey, & Huber, 2009) sempre reclamei o “bom senso” de libertar e deixar fluir a paisagem narrativa dos atores.

No meu trajeto de formação de professores sempre estimei à indagação das suas futuras tarefas, competências e missões confrontando-os com a realidade onde se movimentam. Questiono que poderá fazer um Educador de Infância com 25 crianças (por vezes, até mais, já que no sistema de ensino privado e cooperativo se prevarica constantemente no rácio adulto/criança), com uma auxiliar de acção educativa (que por vezes assiste duas salas e ainda assegura serviços de conservação e limpeza). Que poderá fazer com um horário a tempo inteiro? Sem pausas para trabalho indirecto, de planeamento e avaliação pedagógica?

A acrescentar a este rol de actividades e de tarefas, evidencio o paradoxo de um trabalho que, individualizado, inclui um afazer interdisciplinar de todas as áreas de conteúdo, um trabalho que inclui a gestão educativa, a gestão dos cuidados de higiene, alimentares e de afectos. Questiono, assim, que identidades constroem os Educadores de Infância no seio de uma panóplia tão diversificada de tarefas? Nada melhor, entendo, que deixá-los falar na primeira pessoa, na construção de uma narrativa de início de percurso profissional para, em co-autoria, desenvolver duas histórias de vida, num relato de relação e mútuo conhecimento e consentimento das várias caras da investigação (...) intentando compreender as complexidades que encerram (Leite Méndez, 2011). Nesta lógica desveladora deixo-vos, assim, recortes da história de vida de Rui, caso raro e contrastante num universo profissional maioritariamente feminino:

Quadro 1 - Construção da Identidade Profissional: Referentes Sentidos e Vividos por Rui

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: REFERENTES SENTIDOS E VIVIDOS POR RUI		
P	SIGNIFICANTES	EXCERTOS DE UNIDADES DE REGISTO
E	Ser interventivo	<i>(...) aos poucos tenho conseguido (E.3).</i>
R	Ser Reflexivo	<i>...refletimos... muito mesmo... sem dúvida nenhuma</i>

S P E C T I V A S		(E.1)
	Sinto-me mais seguro	(...) no controle de grupo, nas estratégias para despertar a curiosidade do grupo... na relação direta com eles...(E.3)
	Conquista de uma relação positiva com as crianças	(...) de gostar muito de estar na manta, de conversar, dos melhores momentos do dia ser a conversa... isso consegui... é mútuo... temos que os conquistar (E.3)
	Conquista do respeito das crianças	Há tempo de brincadeira e de trabalho que eu já consigo gerir. Foi uma evolução clara e chego ao fim do ano com a confiança de para o ano conseguir estar melhor (E.3)
	Reflexão pessoal com as crianças	Ainda não sinto que consiga totalmente (...) se calhar não saber como fazê-lo com as crianças de três anos. (...) Mas acho que pelo próprio facto de eu querer fazer já é significativo, mostra que tenho consciência disso... (E.1)
	Capacidade de desenrasque nas rotinas	(...) eu realmente em pouco tempo sinto que já evolui imenso (E.2) (...) [embora] queira fazer-me notar mais pelo trabalho pedagógico (E.1)
	Sente-se em construção	(...) o que motiva mais a continuar a trabalhar é saber que não sou um profissional acabado porque me sinto em construção (...) sinto que tenho muito para crescer e tenho a consciência de que me vou sentir ainda mais realizado com o tempo (E.4).
	Sente-se valorizado	(...) pela directora pedagógica (...) luta muito pela nossa função e estatuto (E.1) (...) pelas crianças [quando dizem] o que o Rui diz é importante [risos](E.2) (...) felizmente existem pessoas que me dizem que estou a fazer bem (E.1)
	Relacionamento interpessoal positivo	(...) relacionamento com as pessoas e com a instituição ainda mais especial (E.2)
	Está num estado de	(...) a minha paixão foi gerada pelo curso em si (...) e

I N Q U I E T A Ç O E S	paixão pela profissão	<i>agora estou também a gerar uma paixão pela profissão... [porque] (...) para se ser realmente bom tem que se «respirar» educação de infância [risos] (E.2);</i>
	Falta de autonomia	<i>(...) o tipo de trabalho que faço ainda não é o que queria, tem a ver com a autonomia (E.3) (...) não me sentia afirmado...o meu trabalho não era meu, era meu e de outra pessoa [coordenadora] tinha a responsabilidade máxima pelo trabalho (E.4).</i>
	Solicitam-lhe inúmeras tarefas extra sala	<i>(...) há todo um manancial de coisas que nos pedem para fazer extra-sala (...) que não nos deixa pensar (...) de forma mais reflectida, mais planificada(E.1)</i>
	Ser Educador/homem condiciona-o	<i>(...) sou mais esquecido e depois não me desenrasco a vestir os miúdos, sou muito lento (...) falta-me a experiência ... as mulheres são mais despachadas (E.1)</i>
	Modelos pedagógicos diferentes	<i>Ainda estou a aprender, agora vou sabendo melhor mas custa porque eu estava a habituado a aproveitar o que eles me davam para organizar o meu trabalho. Actualmente não... são realidades muito diferentes... (E.1)</i>
	Trabalho pedagógico de qualidade frágil	<i>(...) o trabalho podia ser mais pedagógico (...) isto incomoda, no geral não nos dão tempo para ter um trabalho pedagógico consolidado(E.3).</i>
	Controle da direcção	<i>(...) a planificação passa sempre pela mão, olhos e aprovação da directora (E.1).</i>
	Desigualdades no trabalho	<i>Essa é a minha batalha [relação de igualdade de direitos e deveres] com os colegas do 1º ciclo do E.B (E.3)</i>
Por não conseguir prosseguir estudos	<i>(...) Principalmente se eu conseguir fazer aquilo que eu quero fazer que é prosseguir a formação, seguir outros estudos (E.4) (...) mas não há tempo, nem dinheiro porque outros projectos pessoais também interferiram com isso (E.2)</i>	

Situação contratual condicionadora	<i>(...) há outros assuntos sobre os quais não tomo posição... e me apetecia tomar, porque a minha situação é frágil! (E.1)</i>
Instabilidade profissional	<i>(...) o contracto vou cumpri-lo. Mas depois disso qual vai ser a minha posição?... não sei em que posição é que estou! (E.1)</i>
Corte radical com a formação inicial	<i>(...) às vezes sinto saudades da formação [risos] onde estava sempre a «beber» mais conhecimentos pois o acesso à informação era mais directo (E.2)</i>

Numa leitura ordenada entre perspetivas e inquietações leio, em primeiro plano, um estado de paixão pela profissão, que se intensificou progressivamente ao longo da formação inicial. Day (2004:47) designa-a por uma perfeita combinação entre:

(...) as esperanças, os valores, os comprometimentos, o cuidado, as emoções, as motivações, as curiosidades, os propósitos morais e os standards associados ao [Educador] apaixonado pela sua profissão.

Respira Educação de Infância, como diz, e sente-se valorizado essencialmente pela e na sua prática quotidiana com as crianças. Efusivamente salienta a satisfação que sente no empreender de conversas e projetos com estas.

Sente-se em construção e vai salientando as pequenas/grandes conquistas que tem alcançado, desde ter vindo a ser progressivamente mais interventivo, mais seguro, mais «desenrascado» (Blin, 1977). Esta ampla conquista é atribuída, singularmente, à esfera das relações interpessoais que considera, na generalidade, positiva e especial, porque estimuladora e valorizadora (Alves, 1994).

Evidencia o gosto e o prazer do trabalho em equipa e vê nesta estratégia um acordo de vontades no desenvolvimento de uma educação mais profícua e um pacto de desenvolvimento profissional orientado pela colegialidade (Apple & Beane, 2000). Pese embora lamente que numa instituição tão grande, com vários ciclos de ensino, este modo de fazer Educação de Infância se apresente débil, essencialmente com os parceiros dos níveis subsequentes.

Decidiu manter um entusiasmo crítico, no lugar de patamares de pessimismo estagnantes ou um optimismo ingénuo (Mota-Teixeira, 2009). Deixa-o sobressair no compromisso ético que passa sobretudo por uma reflexão sobre os ideais da profissionalidade e sobre as práticas vivenciadas, com algumas das quais se mostra discordante. Sobre o *design* e *performances* pedagógicos, apresenta uma atitude de análise crítica, alicerçada em pilares de exigência ética afetiva (Barbosa & Ferreira, 2011; Ferreira, 2011), para com os processos de aprendizagem significativos e de qualidade singular (Barbosa, 2012).

O raciocínio pedagógico que Rui enceta, a todo o instante, mostrou-me uma forma complexa do pensamento reflexivo do Educador de Infância, que tem lugar em vários momentos da sua prática e com base no qual a sua atuação é estruturada (Day, 2004). Este, explicou-me, traduz-se no envolvimento do professor em ciclos progressivos de pensamento, e em tentativas de melhorar a sua prática curricular, co-construindo comigo o lugar das concepções do aprender-a-ensinar e fazer como um processo intencional, construtivo e auto-dirigido (González Sanmamed, 1994), a um nível de intervenção diferenciado.

Rui soube estrategicamente gerir as pressões colocadas ao nível da instituição no sentido de se “ajustar” às suas normas e cultura, bem como ao tipo de ensino e às ideologias aí veiculadas, apesar de não esconder as suas inquietações, essencialmente em torno das incompatibilidades existentes em termos de personalidade, orientação filosófica e/ou estilo de ensino (Fuentes, E. J. & Mota-Teixeira, C., 2007; Galvão, 1996), na emergência de novos esquemas cognitivos e, em consequência, na transformação das suas práticas.

Pela via deste raciocínio, também soube regular os casos em que as tarefas e responsabilidades atribuídas eram percebidas como excessivas, e como motivo de stress. As expectativas de género criadas em relação ao protagonista, ainda antes de iniciar formalmente o seu trabalho perante a solicitação para integrar a equipa de elaboração do projecto educativo, fez com que a sua necessidade de estar sempre disponível e de nunca falhar, de agradar os outros e dar uma imagem positiva de si o tivessem encarreirado para um acumular de tarefas, por vezes, esgotantes (Machado, 1999). Sublinhamos que Rui se sentiu menos apto nas tarefas rotineiras e que fez um esforço sublime para se colocar a par das colegas mulheres que, no seu dizer, têm uma predisposição inata para serem mais «desenrascadas».

A condição contratual do protagonista (estágio profissional), foi condicionadora, tendo gerado alguns dissabores relativamente à autonomia e estabilidade profissional “dos professores mais autorizados” (Lopes, 2008, p. 81).

Parece-me poder situar Rui num tipo identitário activista (Day, 2004), já que esta identidade é guiada e erguida tendo por base a sua auto-mobilização no sentido de uma crescente melhoria do processo ensino/aprendizagem. As vivências *democráticas* são a sua preocupação central, bem como as culturas *colaborativas* enquanto desafiadoras da inovação e resistentes à tentação de aceitar uma rotina monótona e uma homogeneidade da prática (Day, 2004; Seco, 2002). Enquadra-se ainda na proposta que Nóvoa (1992) na leitura da identidade dos docentes, numa conceptualização, *A de Adesão, A de Acção e A de Autoconsciência*, apoiam e suportam o processo identitário.

No mosaico identitário vivido, Rui foi construindo a sua identidade numa relação reflexiva e negociadora entre si e os outros. Lamenta que neste jogo o corte do cordão umbilical com a formação inicial tivesse acontecido, falando das saudades desse grande alter-ego. Ambiciona a continuidade do seu projecto formativo, no âmbito de mestrado ou doutoramento, no entanto este sonho continuará a marinar, enquanto granjeia melhores condições económicas e de vida. Sente-se motivado para continuar a ser educador. Sente que tem que investir e que continuar a insistir na mudança de mentalidades e na leitura do papel de Educador de Infância na metáfora de “Constantino, o guardador de rebanhos”.

Referências Bibliográficas

- Alves, F. C. (1994) “ A (in)satisfação docente”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXVIII, nº 1, (pp. 29-60).
- Apple, M. & Beane, J. (2000) *Escolas Democráticas* (trad. portuguesa do título original de 1995 — *Democratic Schools*). Porto: Porto Editora.
- Barbosa, S. M. (2012). *A Escola-Cidade e a Vinculação Educativa: estudo narrativo da construção da qualidade singular*. (Prova de Qualificação do Programa Doutoral em Ciências da Educação), UP.
- Barbosa, S. M., & Ferreira, E. (2011). *A Marca de Excelência: Os Processos Educativos e Relacionais na Qualidade em Educação*. Paper presented at the XI Congresso SPCE Guarda.

- Blin, J. F. (1997) *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris: L'Harmattan.
- Clandinin, D. J., Downey, C. A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. [Article]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141-154. doi: 10.1080/13598660902806316
- Day, C. (2004) *Paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, E. (2011). Entre uma ética da administração educativa e uma agência humana como currículo. In J. A. P. Carlinda Leite, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Ana Mouraz (Orgs.) (Ed.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp. 90-98). Porto: Porto Editora.
- Fuentes, E. J. & Mota-Teixeira, C. (2007) “Aportações da Formação Inicial para a Construção da Identidade Profissional dos Educadores de Infância” In Cid, A. et al. (coord.) *Buenas Prácticas en el Practicum*. Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria, (pp. 943-950).
- Galvão, C. et al. (2001) “O início da carreira profissional de jovens professores de matemática e ciências.” *Revista de Educação*, nº 10 (1), (pp. 31-45).
- González Sanmamed, M. (1994) *Aprender a enseñar: Mitos y realidades*. Coruña: Universidade da Coruña, Servicio de Publicacións.
- Hargreaves, A. (1998) *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Leite Méndez, A. E. (2011). *RELATO DE UNA INVESTIGACIÓN: relato de relatos*. Paper presented at the II Jornadas de Historias de Vida en Educación, Málaga.
- Lopes, A. (2008). Marcos e Marcas das Políticas de Educação na (Re)construção da Identidade Profissional dos Professores Portugueses: Rumo a uma Política Pedagógica”, *Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: a Educação e a Enfermagem em Reestruturação*. In J. Á. d. Lima & H. R. Pereira (Eds.), *Políticas públicas e conhecimento profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação* (pp. 69-110). Porto: Livpsic.
- Machado, J. (1999) Apresentação. In J. Machado (Coord.), *Formação e Avaliação Institucional*. Braga: CFAE Braga/Sul, (pp. 5-9).
- Mota-Teixeira, C. (2009) *(Re)Construção da Identidade Profissional: Perspectivas e Inquietações dos Educadores de Infância em início de carreira profissional*,

Tese de Doutoramento em Perspectivas Didáticas e Áreas Curriculares
apresentada na Universidade de Santiago de Compostela.

Nóvoa, A. (1992) “ Para uma análise das instituições escolares”. In Nóvoa, A. (Coord.)

As organizações escolares em análise. Portugal: Dom Quixote, (pp. 13-43).

Seco, G. M. S. B. (2002) *A Satisfação dos Professores – Teorias, Modelos e Evidências*.

Porto: Edições Asa.