

Se isto é uma educadora de infância. **Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional.**

Maria de Lurdes Costa* e Ana Isabel Marreiros Caldeira**

Jl de Casaiinhos. Agrupamento de Escolas N.º I de Loures

*mlurdescosta@hotmail.com

**aimcaldeira@gmail.com

Resumo

Centrado na prática profissional supervisionada, momento final do mestrado em Educação Pré-Escolar e fase inicial do desempenho docente, o presente artigo oferece uma reflexão em torno da construção da identidade profissional de uma educadora de infância.

Partindo de uma breve e superficial incursão por alguns documentos oficiais, no sentido de averiguar das competências necessárias ao exercício da profissão de educador de infância, constata-se que há um núcleo comum que a enforma e lhe confere uma identidade. Entendida como um núcleo comum face ao qual todos os membros se identificam, a identidade profissional, indissociável das identidades pessoal e social, encerra em si todo um conjunto de identidades profissionais.

Essa tentativa de entendimento teórico acerca do que é ser educador de infância surge de uma premente afirmação – *se isto é uma educadora de infância* – que serviu de mote à prática profissional supervisionada, revelando desde logo o seu carácter reflexivo. Só assim foi possível (re)pensar a prática como processo de construção de uma identidade profissional, mas também como momento de socialização profissional em que se cruzam saberes e competências.

Palavras-chave: prática profissional supervisionada; construção da identidade profissional; prática pedagógica sustentada; agência relacional.

INTRODUÇÃO

No decurso da prática profissional supervisionada, unidade curricular do mestrado em Educação Pré-Escolar, espaço privilegiado de articulação teórico-prática, em que se pretende que os estudantes estagiários desenvolvam atitudes, competências e saberes específicos da prática profissional de educação de infância, muitas foram as questões que se interpuseram no nosso caminho.

Indutoras e simultaneamente consequências de processos reflexivos, algumas dessas questões, ao darem lugar à fundamentação e à melhoria da prática educativa, potenciaram a transformação dos saberes disciplinares em saberes profissionais. De entre tais questões, uma em particular trouxe ao papel diversos momentos de reflexão – a dificuldade inerente à gestão do grupo de crianças, consubstanciada no incumprimento das regras de convivência social. Partindo de tal dificuldade, estendemo-nos para o campo da interação adulto-criança no sentido de enveredar, mais concretamente, pelo seu papel na construção identitária de uma educadora de infância. Pretendia-se, por um lado, apoiar os processos de autorregulação das crianças, de modo a, progressivamente, atenuar fragilidades existentes nesse campo, e por outro, estabelecer com as crianças relações e interações diárias que servissem de apoio a uma educação para os valores, na tentativa de melhorar as interações criança-criança, criança-adulto, a prática da educadora e, conseqüentemente, a nossa intervenção.

Aqui chegados, mais do que expor as implicações da interação adulto-criança na construção da nossa identidade profissional, procuramos, num primeiro momento, compreender o que é expectável num educador de infância com práticas de qualidade para, posteriormente, discorrer acerca do que representou a prática profissional supervisionada no processo de (re)construção identitária de uma educadora de infância, um processo que teve como suporte o conceito de “supervisão clínica”, segundo o qual um professor mais experiente e mais informado orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (Tavares, 2003).

SER EDUCADOR DE INFÂNCIA...

Atualmente, ser educador de infância passa pela aquisição de um conjunto determinado de competências profissionais vigentes em normativos legais que orientam e regulam o processo de formação inicial. Consubstanciadas nos decretos-lei n.º 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto, tais competências enformam o perfil de professores e educadores de infância em início de carreira, «sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados» (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Deparamo-nos assim com a competência como princípio organizador dos programas de formação inicial, tendo o futuro educador de infância que, de um modo geral, desenvolver a sua formação em quatro grandes dimensões (1) profissional, social e ética; (2) de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (3) de participação na escola e de relação com a comunidade e (4) de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo). Tem ainda que atender à especificidade do currículo para a educação pré-escolar, pelo que ao longo da sua formação inicial deve desenvolver também competências ao nível da concepção, desenvolvimento e integração desse mesmo currículo (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º I, II-III).

Diz-nos Portugal (2009), recorrendo ainda a outros documentos legais, nomeadamente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e à Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, que

em todo o discurso que atravessa os documentos oficiais que enquadram a acção do educador de infância, está presente a ideia de que (1) trabalhar de forma qualitativamente superior em educação de infância pressupõe que o educador seja capaz de responder adequadamente à diversidade das experiências de infância, presentes nos diferentes contextos educativos, procurando atender às circunstâncias que envolvem e caracterizam a vida da criança (...) 2) trabalhar de forma qualitativamente superior pressupõe ainda que o educador de infância seja, não só um profundo conhecedor das áreas de conteúdo que aborda, mas também que utilize documentação e estratégias de avaliação que fundamentem a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processo de ensino-aprendizagem (pp. 10-11).

Destaquemos no testemunho de Portugal, mais do que a importância de competências inerentes à prática educativa e, mais concretamente ao educador na sua atividade profissional, a necessidade de se pensar as competências do educador de infância como ferramentas imprescindíveis a uma prática de qualidade.

Se considerarmos, tal como Charlier (1998), que «as competências profissionais integram três dimensões: 1) os saberes, 2) os esquemas de acção e 3) um repertório de condutas de rotinas» (citado por Baptista & Sanches, 2005, p. 4) poderemos avançar que qualquer pessoa pode ser um profissional de educação de infância. Mas seria essa pessoa, porventura, um educador de infância com práticas de qualidade? Assim sendo, podemos afirmar que a competência profissional é mais do que o domínio de certos conhecimentos ou saberes e da sua aplicação à acção.

Deste modo, ser-se competente enquanto educador de infância é também saber-se improvisar, ou seja, é ser-se capaz de agir em função do contexto, mesmo que tenha havido uma preparação prévia (Alarcão, 1995).

Indo um pouco mais além, a profissão de educador de infância

insere-se nas designadas por Bidou (1984) como “especialistas do humano”, no sentido em que se desenvolve por pessoas junto de pessoas forjadas, (...), num sistema cultural com valores próprios e sustentada em práticas éticas, que têm em atenção o Outro (criança, pais, comunidade) enquanto Pessoa. Ora cada educadora de infância só conseguirá trabalhar com pessoas assumindo o seu “Eu”, a sua identidade pessoal (citado por Sarmiento, 2009, pp. 60-61).

É na assunção da sua identidade pessoal em contexto de formação que o educador de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional, pois é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social. O processo de construção de identidade profissional desenvolve-se em interação com os demais atores sociais, numa perspectiva holística que engloba passado, presente e futuro.

Assim sendo, ser-se educador é, antes de mais, ter encontrado a sua identidade profissional. É saber que se está preparado para abraçar tal profissão, desígnio esse que obriga à aquisição de

habilitações necessárias ao exercício dessa ocupação. Mas a identidade profissional não se cristaliza na simples obtenção de um certificado de habilitações, não é uma simples aprendizagem de conhecimento e competências, mas é fundamentalmente um trabalho do sujeito sobre si próprio.

Se, por um lado, se encara a identidade profissional como um conjunto de padrões pré-determinados que enformam uma profissão ou um núcleo comum face ao qual todos os membros se identificam, e que por isso nos permite falar de uma identidade; por outro, há que entendê-la como construção dinâmica em que o sujeito detém um papel fundamental e que faz de uma identidade um conjunto de identidades. Se, por um lado, há um ponto comum a todos os educadores de infância que é a relação pedagógica com as crianças, por outro, não há um ser educador, pois «não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área» (Sarmento, 2009, p. 47). Há uma exigência subjacente a esta construção progressiva que se reifica numa capacidade reflexiva que conduz à redescoberta permanente do sentido da ação educativa.

Assim sendo, podemos resumir este processo de construção identitária ao que Nóvoa (1987) designa de “tríplice processo de adesão, ação e autoconsciência”: «em primeiro lugar, é preciso querer ser educadora de infância; depois, tem que se sustentar a ação pedagógica em saberes específicos e, por último, tem que se activar um contínuo processo de reflexão sobre a ação profissional» (citado por Sarmento, 2009, p. 62).

Mas todas estas disposições relativas ao que é ser educadora de infância encontram-se, muitas delas, ainda no campo teórico. Embora o ser-se mestre em educação pré-escolar nos conceda o estatuto de educadora de infância, o sentimento de pertença ao grupo ocupacional dos educadores de infância só se encontrará em nós consolidado aquando da entrada no mercado de trabalho.

No entanto, e não sendo necessário exercer a profissão de educadora de infância para discorrer acerca da (re)construção da nossa identidade profissional, que se começou a desenvolver durante a formação inicial, cabe-nos aqui debruçar-nos sobre a prática profissional supervisionada encarada como o primeiro contacto com a realidade profissional, enquanto momento de mobilização de saberes teóricos e práticos e ou como o primeiro momento de socialização profissional que, em termos simbólicos, representa a inserção num grupo profissional.

SE ISTO É UMA EDUCADORA DE INFÂNCIA.

«A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão» (Nóvoa, 2007, p. 16). E assim se caracterizou a prática profissional supervisionada, por uma reflexão incessante em torno do que é ser educadora de infância e por uma luta constante para não deixar de o ser, questionamento espelhado nesta premente afirmação – *se isto é uma educadora de infância*.

Encerrando em si processos reflexivos que afetaram a nossa forma de pensar a profissão e avaliar e reformular a nossa ação em prol de uma prática de qualidade, a prática profissional supervisionada, entendida como contexto de formação e fase inicial do desempenho docente,

possibilita uma visão de continuidade atribuída à construção identitária do profissional de educação de infância.

Foi no perceber de práticas mais ou menos adequadas que fomos redefinindo a nossa própria identidade, o que provocou uma gradual (re)construção de competências pessoais e profissionais, considerando e questionando frequentemente o nosso trabalho. Recupera-se aqui, uma vez mais, de forma implícita o fator qualidade nas práticas educativas vigentes. E é na persecução dessa finalidade que salientamos alguns dos aspetos mais importantes da prática profissional supervisionada, enquanto exemplos ilustrativos de um percurso reflexivo que resultou em aprendizagens para o futuro profissional.

Um aspeto central na (re)construção da nossa identidade profissional prendeu-se com a nossa representação da criança. Porque, apesar de muitas leituras realizadas, somente com a reflexão sobre a prática profissional supervisionada nos consciencializámos efetivamente de que, além do que é imposto pelo adulto numa sala de atividades, esse espaço vive essencialmente das interações que aí se desenvolvem, não podendo entender a relação pedagógica como uma relação de poder do adulto sobre a criança, mas de equilíbrio, devendo existir entre estes atores, entre as suas culturas, uma interdependência.

Porque somente no decorrer da prática profissional compreendemos realmente a existência da infância como categoria social, com características próprias, com muitas culturas dentro – culturas da infância – não redutíveis totalmente às culturas dos adultos (Sarmiento, 2004). Porque apenas considerando tudo isto nos é permitido encarar a criança como ser competente.

Esta noção cria uma nova relação entre adulto e criança, pois admite-se que a criança tem um papel ativo nos contextos de que faz parte. Ela atua, intervém, tem influência sobre quem a rodeia e sobre os contextos, cabendo-nos a nós, futura educadora, percebermos este papel ativo e dar espaço para que ela se manifeste, podendo desta forma perseguir uma das competências que Portugal (2009) afirma como essencial para uma prática de qualidade – *a competência de se ser centrado na criança*.

Outro aspeto a relevar ao longo da prática pedagógica foi a efetiva transversalidade da formação pessoal e social e a sua importância na promoção de atitudes e valores que possibilitassem às crianças vivências de cidadania.

Partindo do princípio de que a educação de infância é uma ocupação ética (Vasconcelos, 2004), podemos afirmar que assumimos na nossa prática profissional supervisionada a dimensão cívica e formativa, com as respetivas exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo, II, 2, alínea g), não enveredando possivelmente por todas as suas vertentes, mas centrando-nos na modelação de comportamentos no sentido de procurar a aproximação cada vez maior entre o que dizemos e o que fazemos, entre o que parecemos ser e o que realmente somos (Freire, 2009) e tratar as crianças como iguais. Essencialmente, procurámos perseguir uma ética da responsabilidade em busca da verdade e da coerência das nossas ações, com o ensejo de nos tornarmos o melhor de nós próprias.

De destacar ainda a necessidade de, chegada ao fim dessa fase inicial de desempenho docente, pertencer a uma associação profissional, no sentido de poder usufruir de publicações que nos pudessem manter atualizada e informada acerca de ações de formação acreditadas ou não, de acontecimentos que possam marcar as políticas definidas para a educação de infância e para o grupo profissional e que nos permitam continuar a investir num percurso de aprendizagem para a vida.

Por fim, partilhar a percepção de que as competências aportadas na formação inicial necessitam de consolidação futura, firmando-se com a sua operacionalização. Se é na interação com outros atores sociais que se (re)constrói a identidade profissional, somente no tomar contacto com um número vasto de experiências socioprofissionais é que se (re)define a identidade de cada um.

Outro aspeto fulcral na construção identitária do educador de infância prende-se com a formação, a investigação e a produção/publicação de saberes produzidos na área da educação de infância, uma vez que, se considerarmos que para agir é necessário estar informado então não é possível conceber uma educação de qualidade que não passe pela investigação.

Este é um novo papel usufruído pelas educadoras que as põe em contacto com novos agentes (os académicos) e as torna co-produtoras dos saberes da educação. (...) a preocupação sistemática em reflectir, produzir novo, aberto e complementar conhecimento, e em difundi-lo de forma a que possa ser partilhado entre os diferentes agentes educativos (...) (Sarmiento, 2009, p. 59).

Não só todo o percurso de formação inicial, mas também o momento da prática profissional supervisionada, trouxeram consigo a oportunidade de problematizar a prática pedagógica, refletir sobre a construção da profissão e, conseqüentemente, da nossa identidade profissional, bem como, de certa forma, recorrer à investigação, momento que agora se repete em cooperação com outros profissionais.

Aqui chegada, concluímos que este percurso não foi apenas fruto de um processo pessoal de reflexão, mas de um labor construído em parceria, pelo que nesse complexo processo de problematização, reflexão e investigação contribuíram de forma substancial a educadora cooperante e a supervisora institucional. Recuperamos então o conceito de abordagem sócio construtivista que encara o conhecimento como «actividade social gerada através de um processo de negociação e consenso» (Vasconcelos, 2009, p. 97).

Vivenciámos uma *prática pedagógica sustentada* (Vasconcelos, 2009) que permitiu o cruzamento de saberes e de competências, em que tanto a educadora quanto a supervisora, enquanto pessoas mais experimentadas, ampararam as nossas tentativas para adquirir mais competências não deixando, no entanto, de nos colocar desafios que nos fizessem progredir no nosso desenvolvimento e tratando-nos também como produtores de saberes (Canário, 2001).

Deste modo, educadora cooperante e supervisora assumiram um papel colaborativo, de apoio à educadora-estagiária nos aspetos sobre os quais pretendia refletir, estabelecendo-se entre esta tríade, um ambiente de entreeajuda e uma relação de trabalho isenta de tensões, baseada na confiança, que resulta num processo de desenvolvimento profissional e pessoal de

todos os intervenientes. Somente assim é possível fazer da supervisão um processo emancipatório, através do qual professores são capazes de se apoiar mutuamente, ganhando controlo sobre as suas próprias vidas profissionais.

Sentirmo-nos efetivamente parte integrante desta tríade, permitiu-nos ser capazes «de apoiar e receber apoio de outros, uma vez que a capacidade individual de interagir com o mundo é aumentada quando esta interação é feita lado a lado com outros indivíduos» (Edwards & Mackenzie, 2005, citado por Vasconcelos, 2009, p. 99) recuperando aqui o conceito de *agência relacional* veiculado por Vasconcelos (2009).

CONCLUSÃO

Sem esquecer que um processo de construção, seja de que natureza for, implica envolvimento e exige tempo e que envolver-se significa comprometer-se, tomar parte, termos presente que «a construção necessita de suporte até poder dispensar a estrutura que o apoiou» (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 33).

Mantendo o pensamento fixado nesse princípio, vivemos essa busca pelo aperfeiçoamento, procurando atribuir-lhe um sentido, na expectativa de ser no futuro uma educadora de infância reflexiva que questiona a (sua) ação educativa, que promove uma educação que assenta numa cultura de vida, acreditando que vivemos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião de cada experiência presente todo o seu sentido é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta (Dewey, citado por Craveiro & Ferreira, 2007).

Só assim nos é permitido acreditar que estamos minimamente preparada para a profissionalidade, capaz de carregar a intencionalidade subjacente a este discurso teórico para a prática pedagógica, sem nunca nos esquecermos, no entanto, que, apesar de tudo, muitas dúvidas subsistem e com elas interrogações só possíveis de responder na própria ação; ação esta, palco de experiências profissionais diferenciadas que permitirão enriquecer e ou clarificar a nossa identidade profissional.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, 13-15.
- Baptista, I. & Sanches, M. (2005). Competências na formação inicial do educador de infância/professor: entre práticas e representações. In G. Portugal & L. Pereira (Orgs.), *1.º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1.º Ciclo* (pp. 1-29). Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5179>.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.

- Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo*, 6, 15-21. Consultado em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/113/Cad_6EducaoPreEscolarFuturo.pdf?sequence=2.
- Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n. 201 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa. Consultado em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>
- Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n. 201 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa. Consultado em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, X(1), 17-41.
- Nóvoa, A. (2007). Os professores: Um “novo” objecto da investigação educacional? In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp. 11-17). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.ª modernidade. In M. Sarmiento & A. Cerisara (orgs.). *Crianças e miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa. Consultado em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Tavares, I. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Vasconcelos, T. (2004). A educação de infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1,2, 3, 109-125.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.