

# A ENTRADA NA PROFISSÃO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: PERCURSOS SINGULARES

**Susana Alberto**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

susanaalberto@gmail.com

## Resumo

O presente artigo descreve uma investigação levada a cabo em Lisboa - Portugal – com enfoque na problemática da inserção profissional dos educadores de infância, com o intuito de descrever e compreender o processo de entrada na profissão e a forma como estes desenvolvem a sua profissionalidade, a partir da perspetiva pessoal de profissionais principiantes e da consequente análise dos seus percursos.

Neste sentido foram enunciadas algumas questões orientadoras cujas respostas se afiguram como as próprias conclusões do estudo.

Seguindo uma abordagem interpretativa, alicerçada na concretização de entrevistas semiestruturadas a 6 educadoras de infância principiantes, os resultados permitiram estudar as potencialidades e fragilidades dos percursos de formação inicial, os desafios/problemas experimentados pelas jovens educadoras no início da sua ação profissional e as possibilidades de apoio à sua superação, bem como a identificação de propostas de dispositivos futuros de apoio à inserção profissional dos educadores de infância.

**Palavras-Chave:** *Educador de Infância (principiante); Supervisão; Inserção Profissional; Indução Profissional.*

## INTRODUÇÃO

Educadores de infância, professores, profissionais docentes. Mediadores entre alunos e escola, entre escola e comunidade. Responsáveis pela educação, aprendizagem, sucesso e integração das crianças. Atores em contextos complexos, condicionados pela mudança e diversidade. Adstritos a uma multiplicidade de funções e sujeitos ao mediatismo, à crítica, ao julgamento comum e à imensa exigência provocada pelos crescentes desafios, independentemente dos seus níveis de experiência. Neste sentido, os recém-profissionais acabam por vivenciar um

período de “sobrevivência e descoberta” face ao “choque da realidade” (Huberman, 2007; Pereira, 2006; Flores, 2000; Venman, 1984; Katz, 1972).

Todavia, em Portugal, este período de entrada na carreira docente (ainda) não tem visibilidade significativa, pelo que a **problemática** que norteou este trabalho centra-se na inserção profissional dos educadores de infância, os desafios ou constrangimentos encontrados no desenvolvimento inicial da ação docente e suas formas de superação.

Foi definido como **objetivo** do estudo *descrever e compreender o processo de inserção na profissão dos educadores de infância e a forma como estes desenvolvem a sua profissionalidade, a partir da perspetiva pessoal de profissionais principiantes*, tendo-se identificado as seguintes **questões** orientadoras: 1) Quais as motivações que presidiram à escolha da profissão por parte dos participantes nesta investigação?; 2) Como é que estes profissionais caracterizam a sua experiência da Licenciatura em Educação de Infância?; 3) Como caracterizam a entrada na profissão?; 4) De que forma os contextos de trabalho influenciam o processo de inserção profissional?; 5) Como constroem a sua identidade profissional?; 6) Que propostas identificam como facilitadoras do processo de inserção profissional?

Na concretização das respostas de cada uma das participantes entrevistadas a cada uma das questões anteriores foi possível narrar um percurso singular, resultado dos muitos acontecimentos e sentimentos comuns às profissionais, independentemente dos seus contextos pessoais e profissionais.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### Os Educadores de Infância e a sua Formação Inicial

Se em tempos idos, ainda no século passado, os educadores de infância desenvolveram a sua ação numa perspetiva meramente assistencialista suprimindo as faltas da família, atualmente a sua profissionalidade pressupõe que assumam a responsabilidade pelo planeamento, organização e avaliação de atividades educativas contextualizadas num determinado tempo histórico, direcionadas a um grupo de crianças específico e a cada uma delas diferenciadamente, no sentido de lhes proporcionar momentos de aprendizagem e desenvolvimento a nível físico, cognitivo, emocional e sociocultural.

Neste contexto, os educadores de infância integram na sua ação os conceitos indissociáveis de *educação* e *cuidado* (Vasconcelos, 2009; Moss *et al*, 2001; Formosinho & Sarmiento, 2000) pela especificidade característica da faixa etária que acompanham – zero a seis anos – e constituem-se como parceiros das famílias e comunidade na promoção do desenvolvimento global e inclusão social da criança, que se espera evoluir continuamente como cidadã autónoma, crítica e participativa.

Intrinsecamente relacionada com o papel do educador, a formação inicial destes profissionais tem vindo a refletir a evolução da sociedade portuguesa no que respeita aos espaços,

orientações legislativas e perspetivas ideológicas, numa tentativa de melhor se adequar às suas mudanças e necessidades.

### **Problemas enfrentados pelos Educadores de Infância Princiapntes e as práticas de Indução Profissional**

A entrada no mercado de trabalho, por muito desejada, não é um período fácil. Pressupõe uma ideia inconsciente de transição para a idade adulta, acrescida de responsabilidades e expectativas pessoais e dos outros, ao mesmo tempo que se vai esvanecendo o sentimento de proteção concedido pelos laços familiares e pelo papel de aluno.

Estudos até então realizados referem que para os docentes em início de carreira, os desafios e constrangimentos experimentados assumem uma dimensão intensa e autocentrada. É geralmente no primeiro ano de profissão que, em contexto (des)conhecido, o professor ou educador principiante deve “descobrir” e aprender de imediato um conjunto de normas, valores e condutas características da profissão e da escola que o acolhe; mobilizar e/ou adaptar os seus conhecimentos por forma a responder às solicitações da atividade docente; relacionar-se com todos os agentes educativos que integram a comunidade escolar (...) sendo-lhe exigida a mesma capacidade de atuação que aos profissionais mais experientes.

Deve ainda “sobreviver” ao que Mesquita-Pires (2007) aponta como constrangimentos: as dificuldades na relação com os diversos agentes educativos que se entrecruzam na prática pedagógica; na gestão dos tempos pessoais e profissionais; na organização dos espaços educativos; no desenvolvimento de atividades potencialmente motivadoras e significativas; na elaboração e concretização de planificações e/ou projetos curriculares; na mobilização de recursos diversificados; no domínio científico das matérias e nas interações desenvolvidas durante a sua atuação. Teixeira (2009) acrescenta-lhes os constrangimentos inerentes à procura de emprego e estabilização contratual, à falta de autonomia profissional e às mudanças simultâneas que acontecem na esfera da vida pessoal. Ambrosetti, Almeida e Calil (2012) especificam ainda a dificuldade na relação com pares mais experientes e, simultaneamente, com estagiárias que acompanham (ou sobrecarregam) a sua prática.

No sentido de tornar este período natural de aprendizagem e integração parte de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional positivo, defende-se a implementação efetiva de práticas de indução profissional definidas por Wilson & D'Arcy (1987 *apud* Flores, 2000:68) como “o processo através do qual a escola implementa um programa de apoio ao professor principiante no sentido de o iniciar na profissão, de o ajudar a lidar com os problemas de forma a desenvolver a sua autonomia profissional e a facilitar o seu crescimento profissional contínuo.”

Concretamente, a indução profissional deveria fazer parte de um *continuum* formativo (Silva, 1994:50-51) que evitasse o choque solitário do recém-profissional com a realidade docente e, pelo contrário, potenciase uma sólida construção da sua identidade profissional baseada no pressuposto do ser professor-pessoa que se forma continuamente.

Causas diversas deste “choque” evidenciam não depender só do sujeito, das suas características e competência, a suave transição entre o papel de aluno e o de professor ou

educador. De facto, “a influência do local de trabalho e das experiências subsequentes à Formação Inicial é determinante para a socialização dos professores” (Flores, 2000:62) o que implica uma tríade relacional ativa e empenhada entre o profissional principiante, os seus pares e a própria escola de acolhimento. Não obstante, na prática, este relacionamento nem sempre determinado especificamente em termos legislativos, está por demasiado dependente das escolas, dos profissionais que as compõem e das suas preocupações perante os novos colegas.

### **OPÇÕES METODOLÓGICAS**

O estudo desenvolvido segue uma abordagem de natureza qualitativo-interpretativa, também designada por naturalista, hermenêutica ou construtivista (Crotty, 1998; Creswell, 1994; Guba, 1990), centrada na interpretação dos dados ao invés da sua generalização.

Nas palavras de autores de referência, a utilização deste tipo de abordagem relativamente a questões sociais e educativas visa tornar visível o mundo pessoal dos sujeitos do estudo, “(...) para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre et al., 1996:42) com o sentido de “... compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998:11).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa assume-se como a abordagem privilegiada para alcançar a complexidade do fenómeno em estudo e, simultaneamente enquadrá-lo no contexto social em que ocorre.

Concretizando, optou-se pelo questionamento direto e pessoal de seis educadoras de infância principiantes a fim de conhecer as suas perspetivas sobre um período ainda em vivência, enquadrado pelo seu contexto e, geralmente, tão marcante na vida do profissional que pode condicionar a forma como este desenvolve a sua ação e a sua profissionalidade.

As interpretações e conclusões alcançadas neste estudo tomam como ponto de partida as perceções pessoais das profissionais participantes, que se constituem como possíveis respostas a cada uma das questões inicialmente enunciadas, norteadoras do percurso investigativo realizado. Não obstante, assume-se também a possibilidade de serem insipientes ou contraditórias, balizadas pelas suas memórias pessoais e subjetividade intrínseca.

### **RESULTADOS**

#### **Educadora de Infância: as motivações de uma escolha.**

Apesar de para quatro participantes ser educadora de infância ter sido a primeira escolha, pode afirmar-se não imediata ou isenta da influência de recordações ou vivências prévias que, de alguma forma, lhes permitiram aproximação à profissão. Podemos identificar como fatores motivacionais para a escolha profissional a vocação pessoal ainda que causada ou associada a

condicionalismos externos como as influências familiares ou de outras pessoas próximas, contatos diretos com o cuidado de crianças ou o próprio funcionamento do sistema de acesso ao ensino superior (Teixeira, 2009; Mesquita-Pires, 2007). Por outro lado, ousamos apontar a necessidade de refletir sobre a imagem da profissão de educador, pois ainda assim esta escolha parece emergir de um processo maturativo que equacionou outras possibilidades, talvez mais valorizadas socialmente, como por exemplo, pediatria ou psicologia.

#### **Formação Inicial: fundamentos da aprendizagem profissional.**

Parece ser no percurso formativo que as participantes consolidaram ou descobriram o verdadeiro sentido das suas escolhas. Nesta altura, através do contato com a amplitude de saberes teóricos e práticos, foi-lhes possível antever a complexidade da profissão.

Unidades curriculares demasiado teóricas foram consideradas por todas as participantes como aspetos negativos da formação inicial. A análise dos dados deixa transparecer a necessidade de uma reformulação dos planos de estudos e do conteúdo de algumas unidades curriculares no sentido de tornar a formação inicial uma via imediata para a aprendizagem de formas de ação, em contexto educativo. A articulação teórico-prática é aliás uma das características das unidades curriculares consideradas significativas para as formandas; no entanto, outros aspetos concorrem para esta variância, nomeadamente o tipo de metodologias utilizadas e o significado do relacionamento que conseguiram estabelecer com os docentes.

Nesta linha de pensamento, e em consonância com Musgrave (1984) os momentos de prática pedagógica constituíram-se como etapas marcantes para a “construção” das profissionais; porém, foram tanto mais positivos ou negativos quanto o tipo de clima relacional que vivenciaram.

Ainda assim, na generalidade afirmados como momentos de experimentação da teoria e desenvolvimento das práticas, parecem evidenciar lacunas ao nível do desenvolvimento de competências reflexivas e investigativas que permitam ao futuro profissional perspetivar-se para além da atuação imediata em sala.

Corroborando Afonso (2002), foram amplamente referidas pelas participantes, as características pessoais e profissionais de professores e/ou cooperantes. Ambas se constituíram como exemplos modificadores da própria personalidade das formandas e, simultaneamente, elementos distintivos para a qualidade dos docentes, das aprendizagens e, conseqüentemente, das unidades curriculares.

#### **A Entrada na Profissão: das expectativas ao confronto com a realidade**

Ousamos designar o “período de limbo”, como o período imediato ao término da licenciatura e prévio à colocação, em que as jovens já não podem afirmar-se como alunas mas que de todo se sentem educadoras. “Nele”, as participantes revelaram ter buscado apoio na família e/ou amigos, colhendo deles a compreensão das angústias e o incentivo para perseguir a

colocação sem nunca ousarem revelar a verdadeira fragilidade em que se encontravam ou as suas causas pelo que, os mesmos apoios funcionaram como simultâneo agravamento dos sentimentos experienciados.

Através dos percursos das participantes, podemos considerar que o exercício em valência de creche constitui uma forte possibilidade em termos de mercado de trabalho. Contudo, segundo os seus testemunhos, o atendimento à 1ª infância foi uma das principais e mais sentida lacuna da formação inicial o que pode indiciar o reflexo nas escolas formadoras do enquadramento legal vigente em território nacional que coloca esta valência numa dimensão assistencial, de apoio à família nos seus tempos de ausência (ME, 2000:294), não considerando sequer o serviço nela prestado pelo educador para efeitos de progressão na carreira.

Por outro lado, a instabilidade e precariedade do mercado de trabalho colocam os educadores perante dificuldades no que diz respeito à obtenção da desejada colocação ou, quando a conseguem, na sua saudável manutenção o que, juntamente com a complexidade da fase inicial da carreira dificultará a sua evolução no sentido da superação dos constrangimentos que, na generalidade, encontram.

Através da análise dos discursos das educadoras participantes conseguiram evidenciar-se um conjunto de problemas comuns, ainda que vivenciados com diferentes níveis de intensidade: a forma brusca e desapojada como os educadores de infância entram na carreira profissional; as características específicas dos contextos de acolhimento e as lacunas do modelo de formação inicial a que foram sujeitas.

Evidencia-se ainda a centralidade do recém-educador no seu percurso iniciático, porque o vive singularmente, porque busca a sua superação, porque estabelece relações e porque pode influir na renovação dos contextos formativos e profissionais. Contudo, sozinho poderá não ter capacidade para olhar além de si ou assim mesmo apenas alcançar uma imagem turva que logra a possibilidade de alterar os discursos penosos para a perspetiva das potencialidades.

Advoga-se, nesta condição, a importância de fazer da entrada do educador de infância na profissão o momento de abandono do “eu-solitário” para o “eu-solidário” (Sá-Chaves & Amaral, 2000), conferindo-lhe a oportunidade de refletir a teoria aprendida na sua formação em confronto com a realidade acompanhado por um profissional do terreno, mais experiente, que por sua vez se permitiria questionar as práticas instituídas e atualizar as teorias que as fundamentam.

Os educadores-de-infância principiantes, embora não possam considerar-se acompanhados no que respeita a pares mais experientes, desenvolvem a sua atuação em sala com o apoio de uma auxiliar de educação/ajudante da ação educativa/assistente operacional. Neste sentido, seria importante perceber de que forma este “apoio” se constitui como facilitador ou constrangimento ao seu processo de inserção profissional.

No caso das participantes, a entrada na profissão, nas condições supostas, foi descrita como solitária. Talvez porque são diferentes as funções e responsabilidades de cada profissional ou ainda porque assumir perante um colaborador as inseguranças e impreparações iniciais condicionaria ainda mais a frágil construção da sua identidade.

Não obstante, quando questionadas sobre o ultrapassar das dificuldades iniciais, três referem o precioso apoio destas colaboradoras que chegam a ser apontadas como referência. Ainda assim, afirmam um apoio circunscrito à vertente emocional e ao trabalho prático pelo que, não excluem a necessidade de um acompanhamento formal mais profundo. Por outro lado, para as restantes, esta mesma colaboração é uma fonte de constrangimentos adicionais o que torna ainda mais penoso este percurso inicial.

Todas as entrevistadas apontam então como principal forma de superação das dificuldades, o recurso a pesquisas e a revisitação dos conhecimentos obtidos na formação inicial. Descrevem como estratégias a “tentativa-erro” conducente à produção de conhecimentos baseados na experiência e, neste sentido, sugerem que o tempo foi o maior apoio (Pereira, 2006).

Afirmam ainda ter buscado respostas em ações de formação contínua formalizadas mas assumem a incapacidade de transpor os conhecimentos adquiridos para os seus contextos específicos. No entanto, ressaltam a importância da partilha entre as profissionais com quem dividiram esses momentos formativos.

A partilha, no próprio contexto profissional, é declarada como a grande necessidade para cinco das educadoras ouvidas. Partilha de saberes, de tarefas, de materiais, de modos de ser e de fazer com vista à colaboração efetiva em torno de finalidades comuns perspetivadas no futuro.

### **Projetar o Sonhado: propostas facilitadoras da inserção profissional**

Talvez por desconhecimento de casos reais, as participantes mostraram alguma dificuldade em concretizar estratégias generalizáveis, adotando um discurso baseado nos seus próprios percursos e necessidades.

Assim, podemos afirmar que segundo a classificação de Smith e Ingersoll (2004 *apud* Marcelo-Garcia, 2008:26), os seus desejos se encontram ao nível de um programa médio de indução profissional que inclui quatro componentes: apoio de um supervisor, da direção e da equipa no contexto de trabalho e, simultaneamente, oportunidade de frequentarem seminários com outros educadores principiantes orientados por docentes das escolas de formação inicial.

Desconhecendo aparentemente a responsabilidade que lhes é conferida pela legislação (artigo 15º da Portaria 352/86 de 8 de Julho de 1986 e artigo 26º do Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro de 1989), as participantes foram referindo o abandono por parte das escolas de formação inicial admitindo ter sentido necessidade de manter a ligação o que encontra eco no estudo de Arends e Rigazio-Digilio (2000).

Neste sentido, à semelhança do que já existe a nível internacional julgamos ser possível acrescentar, pelo menos, a responsabilidade pela criação ou integração de uma rede de suporte aos jovens educadores, facilitada pelo uso das tecnologias de informação e dinamizada de forma auto e hétero formativa por um corpo docente com conhecimentos acerca da profissão. Por outro lado, compreendemos os constrangimentos à implementação desta

medida tais como a sobrecarga de trabalho do docente universitário e o seu não enquadramento legal e financeiro.

Paralelamente é notória em todos os discursos das recém-educadoras, a importância da existência de uma equipa que desenvolva a sua ação numa dimensão colaborativa (Hargreaves, 2003; Little, 2002; Fullan & Hargreaves, 2001). Neste sentido, pela essência da função do supervisor e da natureza do trabalho em equipa se advogam as potencialidades da associação entre ambas as estratégias num mesmo contexto pelo incremento de cada uma na ação positiva da outra, incidindo não só nos recém-educadores como nos restantes agentes educativos envolvidos (Day, 2001).

## **CONCLUSÃO**

Considerando o tipo de apresentação realizada, optou-se por tecer algumas considerações finais nela baseadas e que nos parecem merecer um breve realce.

Uma primeira nota dirige-se para a complexidade da ação docente, resultado de interações diversas, contextualizada num tempo físico, histórico e político, cuja centralidade recai no profissional docente, justificando a importância da clarificação do seu papel, da aposta na qualidade da sua formação, da adequação das condições em que constrói a sua identidade e assume a sua profissionalidade.

Considerando o cruzamento entre resultados e autores, advoga-se a necessidade de analisar os modelos de formação vigentes, listar potencialidades e fragilidades, fundamentando uma possível reestruturação que possa responder às necessidades destes profissionais quando integram contextos de trabalho reais. Apontamos, neste sentido, a necessidade de maior enfoque formativo no atendimento à primeira infância, dado que é a resposta social de creche, com uma especificidade distinta, que acolhe muitos dos (recém) profissionais.

Pela consciência da fragilidade da sua preparação, receio do desconhecido, pela assunção da idade-adulta e das responsabilidades vindouras, pelas características próprias de uma fase comum a todos os profissionais da educação (...) centramo-nos assim nas dificuldades inerentes ao período inicial de entrada na carreira dos educadores de infância que, apesar de na prática desenvolverem a sua ação com o apoio de um colaborador, continuam a descrever uma entrada solitária (e angustiante) na profissão.

Como forma de amenizar esta realidade, assumimos como primordial a implementação de um dispositivo de indução profissional que suporte os jovens educadores nas suas práticas iniciais e lhes permita uma sólida construção da sua profissionalidade. Na impossibilidade de o tornar genérico, advogamos a pertinência da implementação espontânea e experimental de estratégias de apoio à inserção profissional que possam ser tornadas visíveis e acolhidas por outras entidades ou contextos.

Atentemos, por último, na importância dos contextos de acolhimento dos jovens profissionais, onde, por via de interações diversas, constroem a sua identidade e, simultaneamente desenvolvem a sua profissionalidade no cruzamento constante dos seus saberes prévios com as suas práticas, das dificuldades com as suas aprendizagens. Saberes

amplificados pelo constante diálogo com outros diversos que suportam outros profissionais; práticas apoiadas por colegas mais experientes; dificuldades partilhadas ou compreendidas por quem já as ultrapassou; aprendizagens refletidas entre profissionais, com vivências e níveis de experiência distintos, sobre e na profissão. Compreensivelmente, o contexto no qual o recém-profissional é acolhido por uma equipa apoiante, capaz de ver em si um novo e positivo recurso e potenciá-lo, acolhendo, simultaneamente em si os reflexos desta integração.

Em suma, considerações. “Sonhos” sonhados mas ainda inacabados por muito haver a perseguir. Porque longe das teorias ainda vivem as práticas no que diz respeito à problemática da inserção profissional dos educadores de infância. Porque é preciso mudar.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2002). A avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. In Afonso, N. e Canário, R. (2002). *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: INAFOP/Porto Editora.

Alves, F. (2001). *O encontro com a realidade docente: Ser Professor Principiante*. Lisboa: IIE.

Ambrosetti, N.; Almeida, P.; Calil, A. (2012). Ingresso Profissional: O Aprendizado da Docência no Espaço Escolar. In *III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago do Chile, 29 Fevereiro-2 Março 2012.

Arends, R. e Rigazio-Digilio, A. (2000). *Beginning Teacher Induction: Research and Examples of Contemporary Practice*. In Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC). Tokio: Tamagawa University, Julho 2000.

Bassedas, E.; Huguet, T.; Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage publications.

Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London: Sage.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Flores, M. (2000). *A indução no ensino. Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Ministério da Educação/IIE.

Formosinho, J. e Sarmiento, T. (2000). A Escola Infantil Pública como Serviço Social – a problemática dos Prolongamentos de Horário. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, nº1, 7-27.

- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Guba, E. (1990). The Alternative Paradigm Dialog. In Guba, E. (Ed.). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, CA: Sage (pp.17-30).
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (2007). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora (pp. 31-61).
- Katz, L. (1972). *Developmental Stages of Preschool Teachers*. In <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED057922.pdf> (consultado em 16.12.2011).
- Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. In *Teaching and Teaching Education*, 18, pp. 917-946.
- Marcelo-Garcia, C. (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo-Garcia, C. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo-Garcia, C. (Org.) (2008). *El Profesorado Principiante. Inserción a la Docencia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento de Educação Básica (DEB).
- Moss, Peter; Dahlberg, Gunilla; Pence, Alan (2001). *Beyond Early Childhood Education and Care: postmodern perspectives*. Filadélfia: Falmer Press.
- Musgrave, H. (1984). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, M. C. (2006). *Quando os Alunos se transformam em Professores. A entrada na profissão: percursos de três professoras principiantes*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Livro da Conferência *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a*

*Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa, Parque das Nações, 27 - 28 de Setembro, pp. 41-50.

Sá-Chaves, I.; Amaral, M. J. (2000). *Supervisão Reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário*. In Alarcão, I. (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora (pp. 79-95).

Silva, M. (1994). *De Aluno a Professor. Um "Salto" no Desconhecido (Estudo de Caso)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Teixeira, M. (2009). *Iniciação Profissional dos Educadores de Infância: Perspetivas e Inquietações*. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (pp.1510-1524).

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa; Edições Colibri.

Veenman, S. (1984). *Perceived Problems of Beginning teachers*. In *Review of Educational Research Summer*, 54, pp.143-78.