

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**

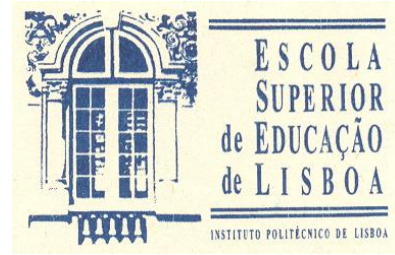
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

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

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialidade  
Supervisão em Educação.**

**Susana Alves Alberto**

**2012**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

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

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialidade  
Supervisão em Educação.**

**Sob a orientação de:**

**Professora Doutora MARIA DA CONCEIÇÃO FIGUEIRA**

**Susana Alves Alberto**

**2012**

## RESUMO

A presente investigação centra-se no estudo da problemática da inserção profissional dos educadores de infância através da análise dos percursos pessoais e profissionais de seis jovens educadoras com dois anos de experiência profissional. Neste sentido, assume-se como objetivo deste trabalho *descrever e compreender o processo de inserção na profissão de educadores de infância e a forma como estes desenvolvem a sua profissionalidade, a partir da perspetiva pessoal de profissionais principiantes.*

Com vista a alcançar o objetivo descrito constituíram-se como questões do estudo: 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?

Tendo em linha de conta o objeto de estudo, o enquadramento teórico que lhe serve de referência assenta numa revisão bibliográfica que aborda as seguintes temáticas: o papel do educador de infância até à sociedade atual, a sua formação específica, os desafios que se lhe apresentam no desenvolvimento da sua prática, bem como o enquadramento legal da sua ação; a socialização profissional; o trabalho colaborativo, tipos de liderança, supervisão e indução profissional.

No que suporta às opções metodológicas, este estudo insere-se no paradigma interpretativo, alicerçado na realização de entrevistas semiestruturadas e centrado na interpretação contextualizada dos dados ao invés da sua generalização. Realizou-se no ano letivo 2011-2012, com 6 educadoras de infância com 2 anos de experiência profissional, provenientes de diferentes contextos de trabalho e escolas de formação.

Os resultados desta investigação 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 de apoio à inserção profissional dos educadores de infância.

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

## ABSTRACT

This research studies the employability problem of novice kindergarten teachers through the personal and professional journey's analysis of six young teachers with two years of professional experience. In this sense, it is assumed like objective of this work *describe and understand the process of entering the profession of kindergarten teachers and how they develop their professionalism, from the personal perspective of professional beginners.*

In order to achieve the described objective were constituted as questions: 1) What were the motives which presided the participants choice of profession?, 2) How do this professionals characterize their experience of the Degree in Childhood Education?; 3) How do they characterize entry into the profession?; 4) How the work contexts influence the process of employability?; 5) How do they rear their professional identity?; 6) What proposals are identified as facilitators of the process of professional insertion?

Taking into account the object of study, the theoretical frame that serves as a reference is based on a literature review that addresses the following topics: the role of kindergarten teachers in the current society, their specific training, the challenges which arise in the development of their practice as well as the legal guidelines of its action; the professional socialization; collaborative work, types of leadership, supervision and professional induction.

Regarding the methodological choices, this study falls within the interpretive paradigm, based on semi-structured interviews and focused on contextual interpretation of the data, instead of its generalization. It took place in school year 2011-2012, with six kindergarten teachers with two years of professional experience, from diverse working contexts and training schools.

The results of this research allowed to study strengths and weaknesses of the initial training courses, the challenges/problems experienced by young teachers starting their professional action and the possibilities to support its overcoming as well the identification of proposals of devices to support employability of kindergarten teachers.

**Key Words:** *Kindergarten Teacher (beginner); Initial Training, Professional Identity, Supervision, Professional Insertion; Induction Training.*

***Solidão, não te mereço,  
Pois que te consumo em vão.  
Sabendo-te embora o preço,  
Calco teu ouro no chão.***

“Desperdício”

Carlos Drummond de Andrade, 1958.

## AGRADECIMENTOS

Acredito que o resultado de qualquer concretização de um indivíduo será sempre fruto de um conjunto imenso de cruzamentos que lhe permitiram ser quem é, condicionando assim os resultados que alcança. Neste sentido, qualquer das seguintes menções fazem parte de um leque inumerável que, em determinado momento, me acrescentaram parte de si.

À Professora Doutora Conceição Pereira pela forma como orientou este trabalho. À sua exigência crítica compensada pela disponibilidade e força motivadora.

Às colegas (recém) educadoras que amavelmente colaboraram neste projeto, cedendo-me parte das suas histórias: “Inês”, “Madalena”, “Alice”, “Cristina”, “Tita”, “Maria”, “Filipa” e “Laura”.

À Professora Doutora Teresa Vasconcelos por, desde a minha Licenciatura, me ter marcado tão profundamente, o que acabou por orientar o meu percurso até este Mestrado.

A todos os professores e colegas de Mestrado que com as suas partilhas, conhecimentos e modos de ser me permitiram ampliar as minhas conceções sobre o mundo.

Aos meus meninos, a quem algumas vezes “roubei” a total disponibilidade.

Aos meus amigos, particularmente, à Patrícia, Filipa, Joana, Andreia e Luísa.

Porque os últimos são sempre os primeiros no coração, à minha família, em particular à minha Mãe (a quem tanto devo) e aos sorrisos iluminados da minha “Ma-i-anha”...

Ao Bruno, por ser, por estar, por tudo! Difícil seria enumerar os quantos porquês deste agradecimento...

Ao meu “Xandoca”, à imensa saudade que deixaste...

... dedico-vos este trabalho.

## ÍNDICE GERAL

---

|   | <i>Pág.</i> |
|---|-------------|
| RESUMO  | i           |
| ABSTRACT  | ii          |
| AGRADECIMENTOS  | iv          |
| ÍNDICE DE ANEXOS  | viii        |
| ÍNDICE DE TABELAS   | ix          |
| <br>  |             |
| PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO  | 1           |
| Introdução à Problemática, Objetivo e Questões do Estudo  | 1           |
| A Investigadora e o Estudo: relevância pessoal  | 3           |
| Organização do Estudo   | 4           |
| <br>  |             |
| <u>1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</u>   |             |
| <br>  |             |
| CAPÍTULO I – O EDUCADOR DE INFÂNCIA NA SOCIEDADE DE HOJE  | 6           |
| I.1 - O Papel do Educador de Infância   | 6           |
| I.2 - A Formação Inicial dos Educadores de Infância   | 8           |
| <br>  |             |
| CAPÍTULO II – A ENTRADA DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA NA<br>PROFISSÃO DOCENTE                        | 14          |
| II.1 - O “Estado da Arte” sobre a Inserção Profissional dos Educadores de Infância                | 14          |
| II.1.1 - Problemas enfrentados pelos Educadores de Infância Principiantes                         | 17          |
| II.1.2 – Da Socialização Docente à Construção de uma Identidade Profissional                      | 19          |
| <br>  |             |
| CAPÍTULO III – ESTRATÉGIAS DE APOIO À INSERÇÃO PROFSSIONAL  | 23          |
| III.1 - Indução Profissional: da Formação Inicial à Formação Contínua                             | 23          |
| III.2 - Enquadramento Legislativo Nacional da Indução Profissional                                | 25          |
| III.3 - Programas de Indução Profissional: experiências nos contextos nacional e<br>internacional | 27          |
| III.4 - Trabalho Colaborativo, Tipos de Liderança e Supervisão Consentida                         | 31          |
| <br>  |             |
| <u>2ª PARTE – PERCURSO EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO</u>   |             |
| <br>  |             |
| CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO  | 35          |
| IV.1 - Objetivo e Questões do Estudo  | 35          |
| IV.2 - Opções Metodológicas   | 36          |
| IV.3 - Papel do Investigador  | 37          |
| IV.4 - Instrumentos de Recolha de Dados   | 38          |

|   |           |
|---|-----------|
| IV.5 - Procedimentos para a Realização das Entrevistas  | 38        |
| IV.6 - Procedimentos para o Tratamento dos Dados  | 42        |
| IV.7 - Contexto Social do Estudo  | 44        |
| IV.8 - Caracterização dos Participantes   | 44        |
| IV.9 - Questões Éticas na Investigação  | 46        |
| IV.10 - Limitações ao Estudo e da Investigadora   | 48        |
| <b>CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b>   | <b>50</b> |
| V.1 - Fatores Motivacionais para a Escolha da Profissão   | 50        |
| V.2 - O Papel do Educador de Infância na Sociedade Atual  | 53        |
| V.3 - Percurso de Formação Inicial  | 55        |
| V.4 - Da Formação Inicial à Entrada na Profissão: “período de limbo”  | 60        |
| V.5 - Entrada na Profissão: das expectativas ao confronto com a realidade   | 64        |
| V.6 - A Socialização e a Construção da Identidade Profissional: dois processos indissociáveis                                   | 73        |
| V.7 – Desenvolvimento Pessoal-Profissional dos Educadores de Infância   | 77        |
| V.8 - Conceções sobre a Indução Profissional  | 79        |
| <b>CAPÍTULO VI – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b>   | <b>82</b> |
| VI.1 - Educadora de Infância: as motivações de uma escolha  | 82        |
| VI.2 - Formação Inicial: fundamentos da aprendizagem profissional   | 83        |
| VI.2.1 - A Escolha da Instituição de Ensino Superior  | 83        |
| VI.2.2 - A Licenciatura em Educação de Infância: o balanço de um percurso   | 84        |
| VI.2.3 - Preparação para a Profissão Docente: Instituição de Ensino Superior Pública Vs. Instituição de Ensino Superior Privada | 87        |
| VI.2.4 - Marcas da Formação Inicial   | 88        |
| VI.3 - A Entrada na Profissão Docente: a angústia do real desconhecido  | 89        |
| VI.3.1 - Da Formação Inicial à desejada Colocação: “período de limbo”   | 89        |
| VI.3.2 - A Entrada na Profissão: das expectativas ao confronto com a realidade  | 89        |
| VI.3.3 - Resolver problemas, ultrapassar dificuldades: os desafios da jornada inicial   | 96        |
| VI.3.4 - “Andaimos” e “Abismos”? – Facilitadores e barreiras à inserção profissional  | 97        |
| VI.4 - Os Contextos de Trabalho: palcos de (des)aprendizagem  | 98        |
| VI.5 - Identidade Profissional: os pilares de uma construção  | 99        |
| VI.5.1 - O Papel do Educador de Infância na Sociedade Atual   | 99        |
| VI.5.2 - Sou Educadora! – O momento de afirmação plena  | 101       |
| VI.5.3 - A Socialização e a Construção da Identidade Profissional: dois processos indissociáveis                                | 102       |
| VI.5.4 - Educadores de Infância: desenvolvimento pessoal e profissional   | 105       |

|   |     |
|---|-----|
| VI.6 – Projetar o Sonhado: propostas facilitadoras da inserção profissional | 108 |
| VI.6.1 – Concepções sobre a Indução Profissional                            | 108 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS  | 111 |
| Reflexões Pessoais: Questões Emergentes                                     | 113 |
| Recomendações ao Estudo   | 114 |
| Recomendações para Estudos Futuros  | 114 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS  | 116 |
| LEGISLAÇÃO CONSULTADA   | 131 |
| ENDEREÇOS DE INTERNET   | 133 |
| ANEXOS  | 134 |

## ÍNDICE DE ANEXOS

---

|   | <i>Pág.</i> |
|---|-------------|
| Anexo n.º 1 - Questionário de Recolha de Dados Sociodemográficos                          | 135         |
| Anexo n.º 2 - Declaração de Consentimento Informado                                       | 137         |
| Anexo n.º 3 - Guião de Entrevista Direcionado aos Educadores de Infância<br>Principiantes | 138         |
| Anexo n.º 4 - Grelha de Categorias–Dispositivo de Análise de Conteúdo<br>(excerto)        | 146         |
| Anexo n.º 5 – Breves Percursos...   | 148         |
| Educadora Inês  | 148         |
| Educadora Alice   | 149         |
| Educadora Tita  | 151         |
| Educadora Cristina  | 152         |
| Educadora Madalena  | 154         |
| Educadora Maria   | 155         |
| Anexo n.º 6 - Protocolo de Transcrição de Entrevistas: Educadora Cristina                 | 157         |

## ÍNDICE DE TABELAS

---

|  | <i>Pág.</i> |
|--|-------------|
| Tabela 1 - Grelha Análise de Conteúdo (exemplo)  | 43          |
| Tabela 2 - Caracterização dos Participantes  | 46          |
| Tabela 3 - Educadoras Participantes Vs. Estudos Referência<br>Problemas Vs. Fragilidades da Formação Inicial | 91          |

# PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

---

## Problemática e Organização do Estudo

Nos dias de hoje, em muitas das questões sociais que nos ocorrem e preocupam, parecem estar envolvidos, de alguma forma, os profissionais docentes. Nem sempre vistos de forma positiva, nem sempre compreendidos, é-lhes imputada a responsabilidade pela educação, aprendizagem, sucesso e integração dos alunos. São os mediadores entre estes e a escola e entre a escola e a comunidade geral. No entanto, tamanha amplitude de funções e responsabilidades sujeita-os ao mediatismo, à crítica e ao julgamento comum. Como afirma Nóvoa (2007a:1) *“estamos a assistir, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade”* fruto da evolução do papel da mulher nas sociedades e da justa e necessária massificação escolar com a consequente intensificação das variáveis socioculturais que, procurando facultar uma base educacional equitativa para todas as crianças, acaba por criar grandes desafios às escolas, aos profissionais e à sua formação.

Ciclicamente, ao longo da história, professores e educadores foram tendo maior ou menor visibilidade profissional consoante os contextos político-sociais. Em Portugal, a focalização nestes profissionais e nos efeitos da sua ação foi retomada especialmente desde o final do século passado, a par do conhecimento público dos resultados de estudos europeus comparados (por exemplo, relatórios analíticos dos Programas *PISA*, *TALIS*), e desde então têm vindo a ser evidenciadas questões pertinentes acerca do papel dos professores e das competências necessárias para a concretização profissional, das políticas e princípios comuns de formação, reais, necessárias e comparadas com outros parceiros europeus. Como reflexo, aponta-se a profissão docente como prioridade das políticas nacionais.

No entanto, paralelamente a todas as exigências que se colocam atualmente aos docentes, também se reconhece que são eles próprios pessoas e que esta indissociabilidade das dimensões profissional e pessoal confere uma complexidade significativa à sua profissão.

A este respeito, Huberman (2007) nos seus estudos sobre o ciclo de vida dos professores, fala-nos do modo como estes influenciam e são influenciados pela organização onde estão inseridos e a forma como a socialização profissional se torna

preponderante para a construção da sua identidade e desenvolvimento pessoal e profissional.

Lilian Katz, em 1972, descreve especificamente quanto aos educadores de infância o que o autor anterior corrobora relativamente aos professores em geral: uma das fases constituintes do ciclo de vida “natural” destes docentes ocorre entre o primeiro e terceiro ano de profissão – a entrada na carreira – e nela, os profissionais principiantes passam por um período de “sobrevivência e descoberta” face ao “choque da realidade” (Huberman, 2007; Pereira, 2006; Flores, 2000; Esteves, 1995; Venman, 1984). É neste período de intensa socialização que se confrontam com as suas expectativas pessoais e com as dos outros, com as inúmeras solicitações externas inerentes à própria profissão e, ao mesmo tempo, vivenciam um processo interno de transição de papéis aluno-educador/professor carregado, geralmente, de algumas disparidades entre o que foi experienciado como aluno, a parcialidade da visão construída sobre a profissão docente e o que constituem posteriormente os seus ideais como profissional. Paralelamente a este conjunto de ocorrências há que considerar o papel (facilitador ou não) dos pares, das escolas de formação inicial e de acolhimento. Nestas últimas, segundo Vonk (1993 *apud* Flores, 2000:46) *“desde o primeiro dia os neófitos [docentes-principiantes] têm exatamente as mesmas responsabilidades que os seus colegas com vários anos de experiência e que os alunos, os pais, os colegas e a administração esperam que eles reajam como autênticos profissionais”*.

O início de carreira de um educador/professor pode assim constituir-se, ou não, como uma experiência altamente penalizadora para si mesmo, profissional e pessoalmente, afetando paralelamente a qualidade da sua prática e a relação com os seus alunos. No entanto, resultados de estudos internacionais realizados com docentes e outros profissionais (por exemplo, médicos e arquitetos) concluem ser possível atenuar as “naturais” dificuldades da inserção profissional através do desenvolvimento de estratégias de apoio e acompanhamento entre profissionais – programas de indução profissional. Estes programas, com maior ou menor grau de formalização, poderão constituir um suporte considerável à construção da identidade profissional do recém-docente bem como ao desenvolvimento profissional de todos os envolvidos (Shulman, 1986).

Todavia, em Portugal esta prática ainda não é uma realidade, pelo que se considera de grande valor evidenciar o tipo de dificuldades que afetam estes profissionais e, através da voz de seis educadoras de infância principiantes, compreender que tipos de

suporte veriam como um efetivo apoio a esta fase da carreira que iniciam. Por conseguinte, 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

O estudo pode enquadrar-se na 4ª linha de investigação definida para o Mestrado em Supervisão – “*Supervisão e Desenvolvimento Profissional dos Professores e de Outros Agentes Educativos*” e a sua relevância prende-se com a possibilidade de produzir conhecimento científico sobre a problemática da inserção profissional dos educadores de infância, com o intuito de colmatar a escassez de estudos com este grupo profissional específico e, um pouco mais ambicioso, contribuir para a implementação de estratégias concretas (formais ou informais) de apoio, alterando a realidade atual e abrindo caminhos a novas e mais audazes investigações.

Foi definido como **objetivo** do estudo *descrever e compreender o processo de inserção na profissão de 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?

Será através das questões anteriores que, como referem Quivy e Campenhoudt (2008:32) “*o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor*” ainda que, pela sua amplitude nas práticas docentes, sejam desdobradas em muitas outras pequenas questões que permitirão a concretização das respostas dos participantes.

### **A Investigadora e o Estudo: relevância pessoal**

A escolha da problemática orientadora da investigação baseou-se num interesse da investigadora, muito relacionado com vivências pessoais que, desde o início, influenciaram o seu percurso no Mestrado em Supervisão na Educação.

Seis anos depois da entrada na profissão, talvez fruto da vivência ainda próxima do próprio processo de inserção e socialização profissional, as questões sobre os problemas que os educadores de infância enfrentam na prática, o grau de implicação dos pares no seu acolhimento e o modo como os contextos de trabalho influem na forma como ele se *torna e mantém* profissional têm sido, dentro das limitações e superficiais conhecimentos, refletidas e questionadas.

Da análise da própria experiência pessoal, em analogia com a de outras colegas profissionais em situação idêntica, foram inferidas algumas explicações hipotéticas e um modo de perceber a realidade deste período que se considerou pertinente ver ampliada.

A bibliografia consultada sobre a problemática fundamenta o interesse pelo estudo e a crença pessoal de que o período de inserção profissional dos professores e educadores deve abandonar os papéis e passar a ser efetivamente uma das prioridades das políticas educativas em Portugal, através da implementação no terreno de programas de indução: a bem dos profissionais, dos alunos e, conseqüentemente, da qualidade do ensino e das próprias escolas.

### **Organização do Estudo**

A organização da presente Dissertação baseia-se na aceitação refletida da estrutura prevista, na Instituição de Ensino Superior, para trabalhos desta natureza. A sua lógica encerra a possibilidade de espelhar, de modo flexível, o percurso investigativo e a forma como este se relaciona com o investigador.

O estudo encontra-se organizado em duas partes principais - Enquadramento Teórico e Percurso Empírico da Investigação.

No que respeita ao Enquadramento Teórico enfatizam-se as temáticas relacionadas com o papel do Educador de Infância na sociedade de hoje e a sua formação inicial; o “estado da arte” sobre a inserção profissional dos educadores, os problemas que enfrentam no início da sua ação e como constroem sua identidade profissional; finalmente as estratégias de apoio à inserção profissional, concretamente práticas de indução, sua definição e enquadramento legislativo.

No que respeita ao Percurso Empírico da Investigação explicita-se o enquadramento metodológico do estudo; a apresentação dos resultados e a sua análise e interpretação.

Em seguida apresentam-se as considerações finais nas quais se expõe uma breve interpretação pessoal da investigadora sobre elementos chave revelados através dos resultados da investigação. O estudo termina com a apresentação de algumas reflexões suscitadas no desenrolar do próprio processo investigativo, recomendações ao presente trabalho e a outros estudos futuros concretizados no campo educacional.

Finalmente apresentam-se as referências bibliográficas, a legislação e os endereços de internet consultados bem como um pequeno conjunto de anexos que suportam o corpo desta dissertação.

# 1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## CAPÍTULO I – O EDUCADOR DE INFÂNCIA NA SOCIEDADE DE HOJE

---

### I.1 – O Papel do Educador de Infância

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 ao nível dos cuidados básicos das crianças, 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 social.

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.

Segundo Gabriela Portugal (2009), educar, cuidar, intervir no desenvolvimento de um ser global implica, por parte do educador, um forte compromisso na criança o que lhe exige a capacidade para a reconhecer, respeitar e compreender na sua diversidade, tentando aceder gradualmente às suas perspetivas através da mobilização constante de saberes continuamente questionados, refletidos e (re)construídos sobre si, sobre a própria criança e sobre o ato educativo, num espaço de vida coletivo em que se conjugam necessidades e interesses de outras crianças, adultos e sociedade em geral.

Estas são aliás as indicações subjacentes na nota de apresentação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (M.E., 1997) que se referem ao educador como “... o construtor, o gestor do currículo (...) com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos.” Posteriormente, o anexo n.º 1 do Decreto-Lei 41/2001 de 30 de Agosto que define o Perfil Específico de Desempenho

Profissional do Educador de Infância amplifica e concretiza as orientações anteriores colocando este profissional como interveniente direto na organização do ambiente educativo, que toma decisões participadas e apoiadas em observações e avaliações sistemáticas sobre a conceção e gestão de um currículo integrador; que assume o planeamento e avaliação contextualizados da ação educativa com e no grupo de crianças; a gestão de tempos e definição do clima relacional que se estabelece na sala, instituição e restante comunidade educativa o que pressupõe, implicitamente, assumir um estilo docente ao nível da partilha de poder e da capacidade de organização e implicação de outros profissionais, famílias ou parceiros locais no desenvolvimento qualitativo do seu trabalho.

Considerando todas estas funções, desempenhadas por profissionais, pessoas com crenças e vivências que os moldam, e que, numa sociedade cada vez mais sujeita a rápidas mudanças, são também chamados a assumir um papel interventivo ao nível social, cultural, educativo, familiar e emocional, naturalmente se compreende que sejam sujeitos a emoções e sentimentos por vezes antagónicos, condicionantes da sua postura e atuação. Neste sentido Fullan e Hargreaves (2001:18) afirmam que “*o ensino já não é o que era. As expectativas intensificaram-se e as obrigações tornaram-se mais difusas*”, suscetíveis, cada vez mais, da necessidade de prestação de contas a diretores, pais e sociedade em geral.

A este respeito Perrenoud (1993) refere que as inúmeras solicitações impostas aos profissionais do ensino causam a sua dispersão e que ao tentar geri-las, estes, experienciam, em doses equilibradas ou não, o sentimento de não saber por onde começar ou como responder-lhes adequadamente.

A intensificação do trabalho docente é do mesmo modo abordada por Hargreaves (1998) que designa o profissional como motor da mudança social. A sua atuação deve ser promotora da aprendizagem autónoma ao longo da vida e, simultaneamente responder ao desenvolvimento da tecnologia e do conhecimento e à (inclusão da) diversidade do ser humano que transforma a sala de aula num verdadeiro “*microcosmo*” (Fullan & Hargreaves, 2001:19). Não obstante, ainda que estes fatores possam ser considerados beneficentemente característicos da evolução das sociedades também é verdade que lhes colocam grandes desafios, especificamente às escolas enquanto instituições formadoras de cidadãos capazes de definir e perseguir os seus objetivos, em relação com o outro e com os contextos onde se movimentam e, indissociavelmente aos docentes que nelas atuam.

Neste sentido, segundo Nóvoa (2007a) são os profissionais docentes que surgem, no início da segunda década do século XXI, como agentes que dão forma e conteúdo às instituições escolares, insubstituíveis na promoção das aprendizagens, na facilitação do acesso ao conhecimento, no desenvolvimento de processos de integração escolar e inclusão social, globalmente situados nas dimensões política, económica e cultural vigentes. Surgem, necessariamente, como construtores de uma nova pedagogia, assente em métodos de trabalho diversificados e alternativos (Hargreaves 1998a).

Acrescem-lhes à vastidão das responsabilidades profissionais as vivências relativas à sua dimensão pessoal. Na perspetiva de Nóvoa (2007:17) “*é impossível separar o «eu» profissional do «eu» pessoal*” e, assim sendo, é expectável que acontecimentos marcantes numa ou noutra dimensão afetem o indivíduo de uma forma global, evidenciando-se a necessidade de estudar os professores e educadores enquanto profissionais docentes: os problemas e desafios que enfrentam, a forma como constroem a sua identidade e desenvolvem a sua profissionalidade e as suas histórias de vida.

Numa dimensão análoga torna-se indispensável analisar professores e educadores e as suas competências profissionais, sejam elas adquiridas através da formação inicial, contínua e/ou no desenvolvimento da sua ação. Mais do que conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais, as competências profissionais são nas palavras de Paquay, Altet, Charlier e Perrenoud (1998) “*um conjunto diversificado de saberes profissionais, de esquemas de ação e atitudes, mobilizados no desempenho da profissão*” (apud Batista & Sanches, 2005:3) que implicam, portanto, uma “*inteligência situacional*” (Rey, 2002 apud Batista & Sanches, 2005:3) que dota o profissional de capacidade de resposta, assente na análise reflexiva, à imprevisibilidade da ação docente.

## **I.2 - A Formação Inicial dos Educadores de Infância**

A formação inicial dos educadores de infância tem vindo a refletir a evolução da sociedade portuguesa no que respeita aos espaços, orientações legislativas e perspetivas ideológicas, numa tentativa firme de melhor se adequar às suas mudanças e necessidades. Uma perspetiva redutora permite afirmar que esta evolução tem apresentado uma dicotomia constante, oscilando entre a defesa do papel de mãe ou

educadora, da função social ou educativa; regida pelo Ministério da Segurança Social ou Educação; assente em modelos ideológicos vincados ou ecléticos.

Estrela (2002:18) afirma este sentido contextual ao definir a formação inicial dos professores e educadores como “*o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada.*”. Neste sentido, importa pois conhecer a História para compreender as opções formativas que regeram determinadas épocas e de que modo elas influenciaram o desenvolvimento da profissão e dos próprios profissionais.

Remonta à Monarquia o registo da preocupação com o cuidado das crianças em Portugal, ainda que sobressaísse a vertente caritativa e assistencial das instituições de acolhimento criadas e de que são exemplo as misericórdias, casas de roda ou casas de órfãos (séculos XVIII e XIX) cuja finalidade consistia em

*(...) dar proteção, educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite (...) habilitando assim os pais e mães de família a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixar os seus filhos ao abandono. (Decreto 3/11/1852 apud Gomes, 1977:20)*

O final do século XIX e início do século XX trouxeram alterações significativas relativamente à infância. A difusão de novas correntes ideológicas sobre as crianças e o seu desenvolvimento, as preocupações trazidas pela necessidade de instrução ao nível da leitura, escrita e cálculo como forma de acompanhar o processo de industrialização em curso e a conseqüente e progressiva entrada da mulher nos mercados de trabalho fizeram emergir a vertente educativa no atendimento às crianças mais jovens. Neste contexto surgem os Asilos de Educação destinados a crianças entre os três e os seis anos, cuja frequência se constituiria como uma etapa preparatória da escola primária. Mais tarde, a guerra colonial e os surtos migratórios para as cidades alteram em definitivo a constituição e capacidade de resposta das redes familiares sobre a infância e confirmam a necessidade da existência de contextos extrafamiliares de suporte.

Como motores destes contextos e na primeira metade do século XX, as acompanhantes de crianças, jardineiras ou professoras de educação infantil pertenciam a uma elite cuja primeira formação a considerar seria o quadro pessoal de valores morais e familiares, socialmente aceites. Complementarmente obtinham uma

preparação científica e didática nas Escolas Normais, conjuntamente com as colegas que iriam exercer como professoras do ensino primário. Estas últimas chegaram a suprir a falta de profissionais com formação específica para o trabalho na área da educação infantil.

Em 1930 as Escolas Normais passam a designar-se por Escolas do Magistério Primário e o acesso aos cursos de formação de professoras é drasticamente reduzido. Em 1937 com o fundamento de que a decadência moral estaria relacionada com a saída das mulheres e crianças da esfera familiar, o Estado Novo encerra as escolas públicas infantis e destituiu as respetivas professoras, erigindo um enorme retrocesso no campo da educação.

Perante o alheamento do Estado surge, em 1943, a primeira formação direcionada para o trabalho com crianças entre os três e os oito anos, baseada num método pedagógico específico, ministrada numa escola privada de formação de educadoras em Lisboa, a Associação João de Deus. Esta Associação integrava parte das profissionais formadas nos próprios projetos educacionais que desenvolvia a nível institucional e itinerante.

A necessidade não colmatada de profissionais da infância em serviços diversos que se mantinham, nomeadamente iniciativas particulares, de cariz religioso ou sob alçada da Assistência, origina a abertura de outras escolas de formação privadas, em Lisboa e Porto; não obstante, sem qualquer orientação clara do Ministério da Educação. Na generalidade, os cursos ministrados eram de curta duração, observavam uma componente prática realizada em Jardins-de-Infância contíguos e, excetuando o método pedagógico João de Deus, caracterizavam-se por uma vertente educativa, orientada para a formação pessoal das futuras educadoras. Eram apenas destinados a mulheres com o mínimo de nove anos de escolarização.

Em 1973, a Reforma Educativa de Veiga Simão (Lei 5/73 de 25 de Julho) estrutura o sistema educativo português e constitui um marco para a Educação de Infância e Educadores portugueses: determina a formação especializada das educadoras de infância através de cursos públicos e a criação de uma rede pública de jardins-de-infância ainda que apoiada pela iniciativa privada. A profissão continuava destinada apenas a mulheres e a atividade em creche estava completamente omissa, o que ainda hoje permanece em condição semelhante.

A revolução de Abril de 1974 aumenta a necessidade social de apoio às crianças e consequentemente aumentam as iniciativas populares de abertura de instituições para a infância sem que isso traduza um maior número de profissionais disponíveis. Apesar das experiências em Viana do Castelo e Coimbra datarem de 1973, os cursos públicos de formação em educação de infância, ministrados em Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI) apenas iniciaram funcionamento a par da criação efetiva da rede pública de jardins-de-infância, em 1977 (Lei 6/77 de 1 de Fevereiro). São exigidos onze anos de escolaridade mínima para o acesso e passa a ser adotado o termo “Educadores”, deixando o curso de estar vedado ao sexo masculino. É também neste ano que é criado o projeto de Ensino Superior de Curta Duração, posteriormente designado de Politécnico e que origina as atuais Escolas Superiores de Educação (ESE).

É em 1979 no Decreto-Lei 519-R2, de 29 de dezembro que se consagram os estatutos das escolas públicas de formação de educadores de infância e que se delega a transmissão para as Escolas Superiores de Educação da responsabilidade, a curto prazo, pela formação de professores e educadores. Explicita ainda que os cursos devem centrar-se na *“(...) prática pedagógica entendida na sua dimensão relacional, procurando-se, pois, que, para além do saber e do saber fazer, o ser e o estar sejam realidades fundamentais na formação”* embora conceda às instituições formadoras relativa autonomia para conceberem e gerirem os seus planos de estudo.

Ainda assim, só em 1986 com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro), integradas no Ensino Superior Politécnico, as Escolas Superiores de Educação iniciaram funcionamento, autorizadas a ministrar formação a educadores de infância e professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e suas variantes, com a duração de três anos equivalentes ao grau de bacharelato e cujo acesso pressupunha doze anos de escolaridade. O plano de estudos seria definido por cada instituição em respeito a orientações comumente legisladas (Portaria 352/86 de 8 de Julho) e estava ainda previsto à sua responsabilidade um ano de apoio à inserção profissional autónoma dos profissionais (art.º 15), algo que, na prática, nunca foi implementado.

Às escolas de formação privadas ainda em funcionamento, só em 1987 lhes foi concedida autorização para apresentarem propostas de alteração ou criação de novos cursos, adaptadas às exigências do sistema e aos progressos observados.

A obtenção do grau de licenciatura em quatro anos de curso resultou de uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1997, que veio consolidar a profissionalidade dos educadores de infância ao tornar a sua formação equiparada a outros quaisquer profissionais. Dois anos depois, em 1999, vinte e nove Estados Europeus, entre os quais Portugal, assinaram a Declaração de Bolonha que visa, numa descrição simplista, a criação de um *Espaço Europeu do Ensino Superior* competitivo, onde estudantes, docentes e investigadores tenham livre mobilidade através de um sistema de graduação comum mas que, por outro lado, institui alterações profundas na estruturação dos cursos de formação ministrados.

Neste sentido, à data de realização da presente investigação (2011/2012) todos os estudantes se encontram integrados no novo sistema formativo de Bolonha que na prática se traduz num curso de formação global e profissionalizante com a duração de quatro ou cinco anos, consoante a especialização requerida. No caso concreto dos educadores de infância formam-se atualmente num período bietápico indissociável que engloba a licenciatura em Educação Básica (3 anos) e a formação específica em Educação de Infância (1 ano) equivalente à atribuição final de grau *Mestre*, habilitação profissional mínima exigida para o exercício da função. Potencialidades ou fragilidades há, a partir desta altura, que (re)começar a investigar e continuar a escrever a história da formação inicial destes profissionais.

Ao longo do seu ainda breve percurso e nas diversas modalidades entretanto tornadas possíveis, a evolução da própria formação ministrada tem ocorrido naturalmente sujeita a críticas e saudações pois muito embora, tanto na formação universitária como na politécnica se tenha observado uma tendência para a adoção de currículos integrados, na generalidade, e ainda antes da atual organização, já se registava uma amplificação da componente teórica em detrimento da prática (Alarcão, 1996), apelando a uma maior especialização e conhecimento mas tornando mais sentida a falta de tempos de contato significativo e supervisionado com a profissão e do previsto ano de indução profissional. Por outro lado emergia um maior enfoque em formas diversas de pesquisa e aprendizagem por parte dos formandos, potenciando o trabalho autónomo, reflexivo e investigativo.

Em jeito de conclusão refira-se ainda a proeminência do discurso atual, por alguns apontado como retórico, relativo ao desafio maior que se coloca, hoje, à formação inicial de professores e educadores, independentemente do modelo adotado. É

atualmente aceite que uma formação inicial significativa para o sujeito e para o impacto da sua atuação deve dotar o futuro profissional

*[...] de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para não cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo o ato educativo [...]. (Imbernón, 2000:60-61).*

Podendo ser entendida como um novo modelo ou apenas como uma característica distintiva entre os modelos já designados, assume-se que a capacidade reflexiva é condição para que um profissional analise o contexto real de trabalho e mobilize os saberes necessários que lhe permitam atuar de forma criativa, autónoma e crítica (Formosinho & Niza, 2002). Donald Schön já assim o entendia em 1983 aquando da publicação da obra *The Reflective Practitioner*; Perrenoud corrobora-o em 2002 na sua obra *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas*, explicitando alguns tópicos desafiantes à atual formação de professores/educadores e que, no sentido desta exposição, nos parecem pertinentes:

1. *Trabalhar com o sentido e as finalidades da escola sem transformá-los em missão;*
2. *Trabalhar a identidade sem personificar um modelo de excelência;*
3. *Trabalhar as dimensões não-reflexivas da ação e as rotinas sem desqualificá-las;*
4. *Trabalhar a pessoa do professor e sua relação com os outros sem pretender assumir o papel de terapeuta;*
5. *Trabalhar os não-ditos e as contradições da profissão e da escola sem dececionar a todos;*
6. *Partir das práticas e da experiência sem nos limitarmos a elas, a fim de comparar, explicar e teorizar;*
7. *Ajudar a construir competências e exercer a mobilização dos saberes;*
8. *Combater as resistências à mudança e à formação sem desprezá-las;*
9. *Trabalhar as dinâmicas coletivas e as instituições sem esquecer as pessoas;*
10. *Articular enfoques transversais e didáticos e manter um olhar sistémico.*

(Retirado em 18.04.2012 de

[http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/P/Perrenoud\\_2002\\_A.html](http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/P/Perrenoud_2002_A.html)).

## CAPÍTULO II – A ENTRADA DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA NA PROFISSÃO DOCENTE

---

### II.1 – O “Estado da Arte” sobre a Inserção Profissional dos Educadores de Infância

A entrada em qualquer profissão constitui um marco importante na vida pessoal e profissional de um indivíduo. Será o culminar de um projeto aguardado mas tão cheio de angústias e incertezas.

Uma primeira análise da investigação disponível sobre a inserção profissional dos educadores de infância permite perceber a quase inexistência de estudos sobre a matéria. Para este grupo profissional, a entrada na carreira não é ainda um campo investigativo fértil pelo que, ao longo deste trabalho, tomaremos como referência dois estudos nacionais: Teixeira (2009) que, num estudo de caso, inquiriu quatro educadores de infância principiantes sobre as suas perspetivas e inquietações quanto ao desenvolvimento e edificação da identidade profissional e Mesquita-Pires (2007) que igualmente através de uma abordagem qualitativa focaliza a sua visão sobre a socialização de educadores estagiários. Referenciaremos simultaneamente algumas experiências internacionais que têm vindo a ser comunicadas através de encontros promovidos pela *Red sobre Iniciación a la Docencia*, sediada na Universidade de Sevilha e dinamizada pelo professor Marcelo-Garcia, cujo âmbito de investigação reside nesta fase específica da carreira docente, e sempre que se achar consonante mencionar-se-ão autores cujos estudos tiveram o seu enfoque na mesma problemática mas com profissionais de outros níveis de ensino.

Lilian Katz, em 1972, num estudo sobre o desenvolvimento profissional dos educadores de infância evidenciou a existência de diversos estádios evolutivos cujas linhas caracterizadoras definiam os diferentes períodos da vida destes profissionais. Num primeiro período, à entrada na profissão, os educadores situar-se-iam num estádio de “sobrevivência”, tomando como principais preocupações a disciplina do grupo, a motivação das crianças e o estabelecimento de relações empáticas e de confiança com elas.

No mesmo sentido, Huberman (2007) refere-se a uma etapa do ciclo de vida profissional caracterizada por um tempo de *stress* acrescido e incontornável, onde a “sobrevivência” é a quase exclusiva preocupação do profissional que, na generalidade,

sofre um “choque da realidade”: tem dificuldade em tornar coerentes as suas práticas relativamente às suas conceções e crenças profissionais quando em contacto direto com a complexidade da profissão e com os contextos onde esta se inscreve e, por outro lado, sofre com a ausência do sentimento de pertença efetivo ao grupo profissional. Preocupa-se com o estabelecimento de boas relações, não deixando transparecer uma imagem de insegurança ou dúvida que possa ser comparada a incompetência para desenvolver a sua ação.

Segundo Valli (1992) alguns profissionais enfrentam este estágio ou etapa, optando pela imitação acrítica da ação de colegas mais experientes na tentativa de adquirir relativa segurança; no entanto, acabando por adotar uma postura de ensino meramente técnico, baseado em procedimentos repetitivos, uniformes e estandardizados.

Assumindo-se a relação comum entre professores e educadores principiantes quanto ao sentido de sobrevivência, damos ênfase às palavras de Perrenoud (2002:18-19) que identifica, em dez pontos, aspetos que caracterizam o professor principiante, durante o período de iniciação à docência:

- 1. Está entre duas identidades: a de ser aluno e a de assumir-se como professor;*
- 2. O stress, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem uma enorme importância, embora diminuam com a experiência e a confiança;*
- 3. Precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver os problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira;*
- 4. A forma de gerir o tempo não é muito segura, e isso provoca-lhe desequilíbrio, cansaço e tensão;*
- 5. Passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Num primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas;*
- 6. Geralmente sente-se muito sozinho, distante dos seus colegas, pouco integrado no grupo e nem sempre se sente acolhido pelos seus colegas mais experientes;*
- 7. Está num período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional;*

8. *Não consegue distanciar-se do seu papel e das situações;*
9. *Tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão;*
10. *Mede a distância entre o que imaginava e o que está a vivenciar, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com incompetência ou fragilidade pessoal, mas pelo contrário encontra-se associado à diferença que há entre a prática autónoma e tudo o que já conheceu.*

Arends (1995 *apud* Flores, 2000:48) assinala como causa das dificuldades vivenciadas neste período iniciático da profissão, o choque da inversão de papéis num ambiente (escolar) em que viveram grande parte das suas vidas. Com o mesmo sentido, Vieira (1999) fala numa “*travessia para a outra margem*”.

Para os seus parceiros neste processo, esta *inversão* ou *travessia* também não é assumida com segurança: pais, colegas e alunos veem um profissional, geralmente jovem e inexperiente que questionam e, por vezes, limitam e experimentam na sua ação. E ainda que este traga consigo algumas inovações, fruto de uma formação recente ou vivências pessoais diversificadas, segundo Huberman (1991 *apud* Flores, 2000:49), opta, muitas vezes, por não oferecer ajuda com receio que isso possa ser confundido com arrogância profissional.

Contrariamente será também nesta fase de grande investimento profissional e pessoal que os jovens profissionais experimentam o entusiasmo da “descoberta” da profissão: ser responsável por um grupo de crianças próprio; pertencer a uma classe profissional; experimentar autonomamente estratégias apreendidas na formação inicial; ser reconhecido socialmente e auferir um vencimento pelo trabalho realizado (Pereira, 2006; Flores, 2000; Cavaco, 1999).

Na conjugação dos sentimentos descritos anteriormente, essencialmente antagónicos, refere-se também que é neste período inicial da carreira – 1 a 3 anos<sup>1</sup> – que alguns profissionais docentes decidem se persistem ou não na profissão (Eisenschmidt, 2007) ou, pelo menos, definem o modo como a percebem e o seu estilo de atuação futuro como corrobora Marcelo-Garcia (2009:20) ao afirmar que “os primeiros anos de

---

<sup>1</sup> O presente estudo refere-se à entrada na carreira, como o período médio 1-3 anos de profissão, embora se considerem autores que a circunscrevem apenas ao primeiro ano de serviço docente ou ao período alargado 1-5 anos pela incapacidade da investigadora excluir qualquer conceção que se fundamente no caráter situacional e transitório da fase inicial da carreira.

*docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão.”.*

### II.1.1 - Problemas enfrentados pelos Educadores de Infância Principiantes

A entrada no mercado de trabalho, por muito desejada, não é um período fácil. Na generalidade 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.

Qualquer que seja a profissão, o contexto de trabalho ou nível experiencial do profissional, surgem sempre desafios e dificuldades a ultrapassar, circunstância por que passam igualmente os educadores de infância.

Estudos até então realizados, e que são objeto de referência neste trabalho, referem que especificamente para os docentes em início de carreira, os desafios e constrangimentos assumem uma dimensão aumentada; os sentimentos e expectativas são vivenciados de forma mais intensa e aut centrada.

Aprender a fazer com que outros aprendam ao mesmo tempo que se levam outros a aprender (Roldão, 2007) colocam o educador numa ambivalência de sentidos entre o “descobrir” e o “sobreviver” que Feiman-Nemser (2001) afirma serem independentes da qualidade do curso de formação inicial frequentado.

Apesar de ter vivido até então em ambiente escolar, a percepção da profissão docente mostra-se amplamente desfasada comparativamente à realidade que o jovem profissional experiencia. No entanto, na perspetiva de Lortie (*apud* Zeichner, 1985) são algumas das percepções construídas previamente à formação inicial que moldam a sua atuação em momentos de incerteza permitindo-lhe uma momentânea sensação securizante.

É geralmente no primeiro ano de iniciação profissional que, em contexto (des)conhecido, o professor ou educador principiante deve 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.

Considerando as devidas diferenças entre profissionais, Mesquita-Pires (2007), no seu estudo realizado com educadores de infância estagiários portugueses, aponta como dificuldades a relação destes com os diversos agentes educativos que se entrecruzam na prática pedagógica; a gestão dos tempos pessoais e profissionais; a organização dos espaços educativos; o desenvolvimento de atividades potencialmente motivadoras e significativas; a elaboração e concretização de planificações e/ou projetos curriculares; a mobilização de recursos diversificados; o domínio científico das matérias e as interações desenvolvidas durante a sua atuação.

Na mesma linha de análise, Teixeira (2009) através dos resultados do seu estudo sobre educadores principiantes corrobora as dificuldades enunciadas anteriormente, acrescentando-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), no Brasil, especificam ainda a dificuldade na relação com pares mais experientes e, simultaneamente, com estagiárias que acompanham (ou sobrecarregam) a sua prática.

Estes três estudos encontram alguns paralelismos nas investigações conduzidas por Flores (2000) e Pereira (2006) que identificam como principais problemas/dificuldades do professor principiante a (in)disciplina e motivação dos alunos; a gestão da sala de aula; a avaliação das aprendizagens; a diferenciação pedagógica e as diversas abordagens ao material didático disponível.

Parece-nos relevante acentuar a importância de levar a cabo estudos abrangentes sobre os problemas assinalados pelos educadores de infância à entrada na profissão, tanto numa perspetiva descritiva como de possível experimentação de estratégias atenuantes dos mesmos, avaliando o nível de afetação que diferentes tipos de apoio podem ou não ter na construção da identidade e no desenvolvimento de uma profissionalidade equilibrada e compensadora.

Refira-se que, em jeito de conclusão, a vivência dos problemas anteriormente descritos, dependendo da resiliência dos profissionais principiantes e do tipo de apoio que obtêm ou não, causa impactos visíveis na sua atitude: lamentações, queixas físicas e psicológicas, mudança na atitude e comportamento profissional, instabilidade

emocional e, no limite da sua resistência, o abandono desencantado da profissão (Veenman, 1984 *apud* Alves, 2001).

### II.1.2 - Da Socialização Docente à Construção de uma Identidade Profissional

A identidade de um indivíduo é, na teoria, um conceito da sociologia cuja construção é iniciada com o nascimento e continuada ao longo de toda a vida, nos múltiplos espaços físicos e relacionais por onde este se movimenta. Giddens (2004:694) define a identidade como um conjunto de *“características distintivas do carácter de uma pessoa ou do carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles.”*

Um dos receios iniciais apontadas nos discursos dos educadores estagiários ouvidos por Mesquita-Pires (2007) no seu estudo anteriormente referenciado é o “sentir-se” parte do grupo profissional. A confusão entre papéis ainda não claramente definidos coloca os jovens profissionais perante dilemas e incertezas condicionantes da sua atuação. Delimitada pelos contextos da prática, pelos pares profissionais ou outros agentes educativos, a construção e assunção da identidade profissional distintiva é sobretudo um processo de construção interior do sujeito, complexo e continuamente inacabado, resultante de interações diversas em momentos e lugares distintos.

Nesta linha de pensamento, Dubar (1997:105) afirma que *“a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições”*.

Através da citação anterior, o autor reitera a dependência da identidade relativamente aos processos de socialização que embora revestidos de grande complexidade, podem, simplifadamente, ser observados sob duas perspetivas:

- 1) Perspetiva funcionalista que entende a *“socialização como um mecanismo explicativo de inúmeras condutas individuais e como uma modelagem das personalidades, de acordo com as características mais estruturantes das culturas consideradas essenciais ao funcionamento social”* (Dubar, 1997:62), ou seja, o processo através do qual o indivíduo apreende a cultura de determinado grupo, composta por atitudes, normas, valores, técnicas e comportamentos respeitantes a um papel social específico;

- 2) Perspetiva dialética que considera fundamentalmente as interações entre o indivíduo e o meio no processo de socialização (Zeichner, 1985a:112-119) valorizando o impacto de influências pessoais e estruturais na sua ação. As primeiras compreendem influências provenientes da interação com outras pessoas; as segundas abrangem as influências das estruturas nas quais o indivíduo se movimenta.

Com base na observação das responsabilidades do dia-a-dia do trabalho docente do educador de infância em início de carreira, os investigadores citados ao longo deste trabalho identificam este tempo como “*um dos momentos-chave para [a sua] socialização*” (Marcelo-Garcia, 1992:14) dado que, num período relativamente curto e intenso, estes profissionais são obrigados a aprender e integrar uma determinada cultura que contribui de maneira decisiva para a construção progressiva da sua identidade profissional.

Não obstante, os profissionais não são sujeitos passivos no processo socializador e nesta lógica, Vonk e Schras (1987:97) consideram que o processo de socialização dos professores e, assumimos nós, dos educadores principiantes pode ser observado ora à luz do *paradigma normativo* sempre que os profissionais se adaptam às estruturas existentes no contexto onde se integram; ora à luz do *paradigma interativo* sempre que se observam mudanças no profissional ou no contexto, resultado de influências múltiplas e sistemáticas entre quem entra na profissão e quem acolhe.

Neste sentido, Lacey (1977:72-73) refere que se verificam reações diversas relativamente à cultura de ensino vigente nos contextos de acolhimento dos recém-profissionais, sendo que estes:

- 1) Podem sofrer um processo de ajustamento internalizado (*internalized adjustment*) em que eles próprios se ajustam e cumprem, voluntariamente e sem contestação, as determinações situacionais que encontram, transformando-se no tipo de professor/educador característico da escola;
- 2) Podem optar por um cumprimento estratégico (*strategic compliance*) adaptando à cultura escolar a sua atuação mas sobre ela mantendo reservas ou discordâncias;
- 3) Podem operar uma redefinição estratégica (*strategic redefinition*) através da força da sua ação imbuída dos seus próprios sistemas de crenças, valores e conhecimentos, no sentido de operacionalizar algumas transformações no

meio em que exercem a profissão, ainda que não tenham o poder instituído para o fazer.

Apesar do aparente idealismo da opção pela redefinição estratégica Zeichner e Tabachnick (1985) advertem que esta sustentará um percurso desgastante que pode não atingir o objetivo de mudança esperada e potencializar um momento de conflito e rutura no qual os profissionais podem ver-se obrigados a mudar de contexto ou, se não tiverem essa opção, adotar o cumprimento estratégico ou mesmo concretizar o ajustamento voluntário à situação que não veem hipótese de transformar.

Interpretando as possibilidades descritas, será possível inferir sobre a importância decisiva que as interações estabelecidas, enquadradas contextualmente, têm na construção de profissionais cristalizados e acomodados nas suas lamentações ou, ao contrário, críticos criativos.

Revisitando os problemas identificados pelos educadores principiantes, e adotando a perspectiva dialética de Zeichner (1985a), podemos relacioná-los com as influências exercidas nos processos de socialização profissional na perspectiva dos contextos: pessoais e ecológicos.

O *contexto pessoal* é subjetivo, inerente às características físicas e psicológicas que tornam distinto cada professor ou educador. Engloba imagens, crenças, percepções e mitos que condicionam a sua atuação, causando-lhe maiores ou menores dificuldades. Engloba ainda o reflexo de si obtido através das pessoas com quem se relaciona: alunos, colegas, pais de alunos, superiores hierárquicos (...). Já o *contexto ecológico* pode dividir-se em dois níveis:

- 1) Social, enquadrando a ação do docente numa determinada estrutura política, económica e social, ela própria sujeita a modificações, conceções e expectativas características;
- 2) Institucional, considerando a influência das vivências enquadradas na instituição de formação inicial e na escola de acolhimento profissional.

Vonk e Schras (1987:98) acentuam a influência das escolas de acolhimento onde os profissionais principiantes exercem a sua atividade, distinguindo elementos-chave que a facilitam ou dificultam bem como condicionam os processos socializadores e a própria construção equilibrada da identidade profissional, nomeadamente o *tipo de escola* determinado pelas condições educativas que a definem (localização geográfica,

grau de escolaridade, nível socioeconómico, estabilidade do corpo docente); a *ideologia da escola* definida no seu projeto educativo (se existe explicitamente) e o *clima da escola* que engloba as relações estabelecidas entre agentes educativos para a inclusão e concretização dos aspetos anteriores.

Atente-se ainda que sendo a identidade o conjunto de características distintivas percebidas pelo profissional e essas mesmo resultantes do reflexo das percepções dos outros sobre si mesmo numa dicotomia sistemática, importa referenciar que, para além dos processos de socialização vivenciados pelos jovens professores e educadores, outras marcas significativas confluem na construção da identidade docente, nomeadamente todos os acontecimentos históricos que interferem ou modificam as representações sociais sobre a profissão. Mais ainda se compreende a natureza inacabada desta construção, amplamente contextualizada e imprevisível.

Em suma, e fazendo referência ao conjunto de características e saberes comuns que atualmente tornam distintiva a identidade profissional específica dos educadores de infância podem apontar-se, numa *perspetiva social e educativa* indissociável (Vasconcelos, 2009; Moss *et al.*, 2001; Formosinho & Sarmiento, 2000) os seguintes elementos comuns:

1. *O trabalho das educadoras desenvolve-se principalmente e prioritariamente com crianças pequenas;*
2. *O trabalho com as crianças implica envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos;*
3. *A capacidade de relação é comumente apontada como o recurso principal para se trabalhar adequadamente com as crianças;*
4. *O profissionalismo dos especialistas do humano requer competências múltiplas que integram os quatro pilares da educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser;*
5. *Um trabalho de qualidade obriga a uma forte implicação pessoal;*
6. *A responsabilidade profissional tem uma componente ética fundamental.*

(Sarmiento, 2009:51)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Sintetizando três referências no campo da educação de infância quanto às suas finalidades, condições de exercício e funções dos profissionais: Katz (s/d); Saracho & Spodek (1992) e Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto.

## CAPÍTULO III – ESTRATÉGIAS DE APOIO À INSERÇÃO PROFISSIONAL

---

### III.1 - Indução Profissional: Da Formação Inicial à Formação Contínua

A prática de indução profissional é definida 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.”<sup>3</sup>

Não obstante, apesar de poder ser entendida como um período formal passível de ser identificado e isolado no decurso da profissão docente, 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 por motivações essencialmente intrínsecas.

Fazendo parte do referido *continuum*, o período de indução profissional seria como que o “elo de ligação” entre o tempo de formação inicial definido em Flores (2000:43) por Bertran & González (1988) como o “processo mediante o qual o futuro professor adquire uma série de conhecimentos teórico/práticos e se capacita para utilizá-los na prática, tendo em conta o seu carácter situacional e sujeito a mudança” e a formação contínua que, citado pela mesma autora (Flores, 2000:80), Ribeiro (1993) define como “o conjunto de atividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos.” Concretizando a ligação entre ambas, o período de indução profissional estaria enquadrado ao longo do primeiro ano de exercício docente autónomo (Tickle, 2000) e teria como objetivo possibilitar aos professores e educadores principiantes a assunção

---

<sup>3</sup> Ambos profissionais docentes, assumimos integrado neste conceito de professor, o educador-de-infância.

progressiva e acompanhada das tarefas complexas que envolvem a profissão (Huberman, 2007).

Na realidade, este “elo de ligação” apresenta uma especificidade própria identificável e durante este período os professores e educadores principiantes transitam entre sentimentos antagónicos que lhes provocam angústia acrescida à já causada pelas inúmeras exigências e expectativas que veem em si depositadas, tal qual como aos outros pares mais experientes. Se por um lado o jovem profissional entra na escola cheio de entusiasmo e novos ideais, por outro, encontra no seu caminho as contradições suficientes para o colocarem numa posição solitária de questionamento e insegurança. Mais ainda, segundo Flores (2000:50) a “*eleição equivocada da profissão, atitudes e características pessoais inadequadas (...) e uma situação escolar problemática*” podem fazer emergir e potenciar este choque já previsível e raras vezes considerado na prática.

Note-se na citação anterior a dualidade das causas apontadas para o “choque” - o “eu” e o “contexto” - evidenciando 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 subseqüentes 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.

A dupla referência às escolas e aos seus profissionais indissociavelmente não é de todo inocente, embora se aceite a possibilidade de apoio ao jovem profissional através de ações particulares entre pares ou definidas unilateralmente pelas diretrizes de uma escola. Coloca-se, no entanto, a questão da efetividade desse apoio, compreendendo-se que estratégias concretizadas por colegas professores, espontânea e isoladamente, resultam, por vezes, num tipo de cultura escolar assente num conceito de colaboração limitado, *balcanizado*<sup>4</sup>, em que se criam subgrupos ancorados apenas na troca de conselhos, informações, materiais ou estratégias mas pouco significativos

---

<sup>4</sup> Uma das formas de cultura docente descrita por Hargreaves (1994, vol. II, pp. 166 e segs).

no que se refere à observação e análise mútua das práticas profissionais ou à resolução eficaz de problemas enfrentados pelos recém-docentes.

Numa outra perspectiva, a preocupação advinda apenas do sistema organizacional de topo de uma escola, por vezes, simplesmente referida nos seus documentos formais orientadores pode redundar em ações de apoio pouco significativas, circunscritas a alguns aspetos burocráticos a que o recém-profissional tem de responder mas que, na prática, pouco ou nenhum efeito têm sobre a sua ação, dificuldades ou sentimentos iniciais.

Foi no sentido da complementaridade de ações que se afirmou a crença de que um apoio efetivo terá de resultar da própria cultura escolar, na sua globalidade subjacente a todos os elementos que habitam o espaço escola. Mais ainda, seria esperado que, após o crescendo de estudos que evidenciam os problemas dos professores e educadores principiantes e a necessidade de apoio que na generalidade referem, os Estados-Nação assumissem um papel mais interventivo na regulamentação, orientação e fiscalização de ações que possibilitassem modificar esta dura realidade e, com o mesmo sentido, as Instituições de Formação Inicial, concretizando um ideal visionário descrito em Portugal no artigo 15º da Portaria 352/86 de 8 de Julho de 1986, chamassem a si a iniciativa e responsabilidade no apoio aos profissionais em início de carreira e arrogassem propostas de intervenção contextualizadas nas escolas de acolhimento, ainda que de cariz experimental, sujeitas a estudos, avaliações e possíveis reformulações.

### **III.2 - Enquadramento Legislativo Nacional da Indução Profissional**

*“Em Portugal não são conhecidos programas de indução devidamente organizados e reconhecidos. Com efeito estes não têm sido objeto de cuidado por parte das instituições superiores de formação e dos contextos de trabalho dos jovens professores.”* (Flores, 2000:76).

Sendo esta uma constatação com doze anos e corroborada posteriormente por Pereira (2006), a situação atual permanece idêntica. Na prática desconhece-se a existência de quaisquer concretizações formais ao nível da indução profissional; no entanto, desde 1986 que a legislação nacional reconhece às Escolas Superiores de Educação o dever de acompanhar/apoiar o primeiro ano de exercício dos Educadores

de Infância e Professores de 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, através de consultas, difusão de informação e promoção de encontros para partilha de experiências entre profissionais (Artigo 15º da Portaria 352/86 de 8 de Julho).

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro de 1989 que define o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário confirma esta atribuição no seu artigo 26º mas adverte para a posterior regulamentação formal deste período em portaria do Ministério da Educação.

Um ano depois o Estatuto da Carreira Docente volta a referenciar implicitamente a existência de um período diferenciado entre a formação inicial e contínua, designado então de «probatório» e situado igualmente no “*primeiro ano do respetivo escalão de ingresso na carreira dos docentes com qualificação profissional para a docência*” (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, art.º 32, que se mantém no atual Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de Fevereiro em vigor). A especificidade do período probatório é posteriormente explanada no Despacho n.º 21666/2009 de 26 de Agosto e complementada no Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de Fevereiro (regime de avaliação do desempenho docente).

Todavia, contrariamente ao desejável, a menção conjunta ao “*apoio pedagógico por parte de um docente de nomeação definitiva do respetivo estabelecimento de educação ou de ensino*” e ao sentido de “*verificar da adequação profissional do docente às funções a desempenhar (...)*” pode conduzir, na nossa perspetiva, à confusão dos próprios profissionais entre duas situações relativamente distintas quanto às suas finalidades: o *período de indução profissional* que introduz o apoio e acompanhamento dos professores e educadores principiantes, através de estratégias diversificadas, no sentido da sua *capacitação* para o desempenho exigível e o *período probatório* que prevê o apoio ao recém-profissional por um docente mais experiente com vista à *avaliação* da sua capacidade de adequação ao perfil de desempenho profissional exigível.

A semelhança nas terminologias descritivas dos dois períodos não invalida a diferença fulcral da sua essência ora formativa, ora avaliativa (Bolam, 1987 *apud* Marcelo-Garcia, 2008). Nesta linha de pensamento, a ambiguidade consentida pela dúbia referência e a lacuna no posterior enquadramento legislativo de ambas as possibilidades permite a construção de conceções e práticas afastadas do posicionamento imerso neste estudo e dos seus efeitos positivos no desenvolvimento da pessoa-profissional. Mais ainda, figuras como o professor-mentor ou supervisor

podem, no contexto existente, constituir um apoio artificial ou mesmo um constrangimento acrescido ao período já difícil que os professores e educadores principiantes enfrentam. Acresce a esta ambiguidade, o facto de permanecer omissa o enquadramento de profissionais em exercício fora da rede pública de ensino

Concluindo com a revisitação da constatação inicial de que em Portugal não existem programas de indução profissional destinados aos professores e educadores principiantes, deixamos à reflexão a perspectiva de Pereira (2006:88) quanto às causas da sua não generalização nos diversos sistemas de formação de professores:

1. *Ausência de responsabilidade institucional para tais programas.*
2. *A resposta pública para melhorar o ensino baseia-se mais em provas de competência do que em programas de formação.*
3. *O poder político que investe na formação de professores não considera rentável o desenvolvimento deste tipo de programas.*
4. *Falta de fundamentação teórica.*
5. *Ausência de recursos, incluindo os financeiros.*

Conscientes das suas limitações relativamente às práticas (não) instituídas, é com alguma expectativa que defendemos a importância da persistência nos estudos acerca desta problemática, talvez numa vertente mais interventiva, assumindo outros procedimentos metodológicos com vista à transformação da realidade atual e procurando atingir uma das indicações-mestras - apoiar e manter os jovens profissionais no ensino - referidas por Nóvoa (2007) na sua comunicação "*Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores*".

### **III.3 - Programas de Indução Profissional: experiências nos contextos nacional e internacional**

A centralidade do período de indução no *continuum* do desenvolvimento profissional dos professores e educadores acontece a partir dos anos 80, fazendo emergir alguns estudos nesse âmbito. Marcelo-Garcia é um dos investigadores que tem debruçado muita da sua atenção sobre esta temática e logo em 1988, no seu artigo "Professores principiantes y programas de inducción a la práctica profesional" (*apud* Flores, 2000:67) descrevia 3 situações profissionais que carecem de programa de indução específico: docentes principiantes nos primeiros anos de ensino; docentes experientes

mas que abandonaram o ensino durante um período considerável de tempo e docentes que transitam de funções dentro do sistema de ensino.

Schlecty (1985 *apud* Flores, 2000:68) justifica a necessidade de programas de indução nos casos anteriores pelo seu propósito de *“desenvolver nos novos membros de uma determinada ocupação, as destrezas, as formas de conhecimento, as atitudes e os valores necessários para desempenhar, de forma eficaz, os seus papéis.”*

Esta nova linha de pensamento apoia o surgimento, também nos anos 80, nos EUA, Grã-Bretanha, Austrália, Nova Zelândia e Holanda, posteriormente em Israel e Japão, de ações estruturadas e sistemáticas de apoio aos professores nas condições descritas anteriormente que os implicam conjuntamente com os seus pares mais experientes, às escolas de acolhimento e às instituições de formação inicial. Na atualidade multiplicam-se e alargam-se geograficamente este tipo de experiências, com profissionais de diferentes disciplinas e/ou níveis de ensino e cujos resultados vão sendo divulgados pela comunidade científica através da publicação de artigos, dissertações, livros ou comunicações internacionais.

Em Portugal, Silva (1994:50-51) após analisar os problemas enfrentados pelos professores principiantes também acolhe a nova linha de pensamento e o potencial dos programas de indução (embora sem materialização real) quando organizados e concretizados em torno de algumas finalidades específicas, nomeadamente:

1. (...) resposta aos problemas dos professores, olhando igualmente à transformação das suas escolas;
2. ligação à formação inicial, segundo um continuum formativo;
3. desenvolvimento, no essencial, da competência pedagógica vs. exclusividade da competência técnica;
4. integração do desenvolvimento no seu contexto socioinstitucional;
5. preocupação com o desenvolvimento integral do aluno, destinatário último da formação de professores.

No ano seguinte, Pacheco (1995), com vista a responder às finalidades descritas, volta a enfatizar o carecimento da implementação prática de programas de indução profissional com incidência direta sobre as componentes da profissionalização (definição do “estilo docente”), didática (tomada de decisões curriculares), organizacional (incorporação das condições organizacionais da escola) e reflexiva (desenvolvimento de atitudes colaborativas de investigação e reflexão) numa perspetiva de aprendizagem, integração e desenvolvimento docente. O mesmo autor

afirma a necessidade da supervisão destes programas, assegurada pela figura do “*professor-mentor*” sobre a qual variados autores se debruçaram, identificando-lhe características pessoais e profissionais específicas (requisitos) e funções claras de apoio pessoal, assistência profissional, reflexão crítica e *feedback* (Ballantyne, Hansford & Packer (1995 *apud* Flores, 2000:71).

Flores (2000:70) descreve algumas formas de concretizar programas de indução profissional, tais como: consulta de documentação e legislação variada, “... *reuniões e visitas à escola antes do início das funções docentes, workshops nas universidades, seminários de apoio e sessões de formação sobre questões didáticas relevantes; observações por parte de supervisores, colegas ou outras equipas; reuniões periódicas com observadores...*”, partilhas entre profissionais com diferentes níveis de experiência e observações de outras práticas (...). No entanto, mesmo com o reconhecimento das necessidades e possibilidades, em Portugal, não existem ainda quaisquer experiências implementadas.

Correlacionando-se os resultados dos estudos dos três autores citados, advoga-se a possibilidade de concretizar os programas de indução sob uma relação de parceria estreita entre escolas de formação, escolas de acolhimento e até fazendo uso das novas tecnologias ou associações profissionais como forma de aproximação e partilha. Marcelo-Garcia (1994) evidencia, dentro da amplitude das formas, a importância da flexibilização dos programas de indução, adaptados aos seus contextos (necessidades e estruturas), distinguindo dois tipos, a partir das práticas internacionais observadas:

- 1) *centrados na escola*, a exemplo dos desenvolvidos na Holanda. Implicam o desenvolvimento de atividades de integração/acolhimento do novo profissional que, paralelamente conduzam ao desenvolvimento profissional da própria escola que o acolhe. Descrevem três (3) fases: *fase da elaboração do diário do professor principiante* (integra reflexões acerca das suas preocupações e problemas); *fase de observação de aulas* (observação conjunta com a figura do mentor) e *fase de guia individual* (o mentor apoia diretamente o professor principiante nas suas fragilidades, fazendo uso de estratégias contextualizadas).
- 2) *centrados na assessoria*, a exemplo dos desenvolvidos nos EUA, seguem os princípios da supervisão e treino. Implicam que, pelo menos durante o primeiro ano de ensino, os professores principiantes mantenham uma rede de comunicação com outros professores nas mesmas condições e,

paralelamente sejam integrados em grupos de apoio de professores mais experientes, sendo acompanhados diretamente (observação de aulas, feedback reflexivo, planeamento e formações conjuntas) por um mentor. Para além destas estratégias, têm disponíveis alguns manuais de apoio, com sugestões práticas que lhes permitem assegurar as primeiras situações de ensino de maior fragilidade com que se deparam até à construção do seu repertório pessoal.

Considerando a amplitude das práticas de indução observadas nos EUA, Smith e Ingersoll (2004 *apud* Marcelo-Garcia, 2008) classificam os programas com base no seu âmbito crescente de ação. Neste sentido podem concretizar-se com os docentes principiantes programas de indução básica que envolvem a existência do mentor e a comunicação com o diretor; a indução básica associada à colaboração que lhes acrescenta a possibilidade para planificar em conjunto com outros colegas da equipa e participar em seminários de apoio com outros profissionais principiantes e a indução básica associada à colaboração, ao acesso a uma rede externa de apoio profissional e a outros recursos extra, sejam materiais ou a simples redução da carga horária ou de alunos.

Tendo em conta as finalidades, formas ou dimensões há que compreender que os programas de indução profissional e o modo como se praticam (ou não) serão sempre altamente contextualizados relativamente às crenças e conceções dominantes, às estruturas organizacionais e às políticas de formação de professores de cada país, fator que, em muitos casos, constitui por si mesmo a grande limitação ao seu desenvolvimento prático (Smith & Ingersoll, 2004 *apud* Marcelo-Garcia, 2008). Todavia, não podemos ignorar que perseguir a implementação destes programas ou, pelo menos, de estratégias experimentais e embrionárias de apoio à integração de jovens profissionais fundamenta-se pela qualidade potenciada nas práticas docentes dos envolvidos e conseqüentemente das escolas no seu global e na retenção de profissionais motivados, implicados, críticos e interventivos. Como afirmam os autores referidos *“Um número de estudos parecem apoiar a hipótese de que programas de indução bem concebidos e bem implementados têm êxito em melhorar a satisfação no trabalho, a eficácia e a manutenção dos novos profissionais”* (*idem*, p.25).

### III.4 – Trabalho Colaborativo, Tipos de Liderança e Supervisão Consentida

Nas mais diversas situações da vida reconhece-se atualmente a riqueza da partilha: dos afetos, das conquistas, das dificuldades (...). Na profissão docente esta partilha tem também significado, mais ainda no período conturbado de entrada na profissão. No entanto, o individualismo existente na classe docente pode ser grande entrave à construção da identidade do profissional principiante, à sua socialização e desenvolvimento. Consequentemente, neste modo de entendimento, nenhum dos agentes da tríade relacional referida anteriormente – docentes principiantes, docentes experientes, escola – pode beneficiar das potencialidades de cada um em interação. Isoladamente sofrerão mais com os fracassos e os êxitos ainda que aconteçam serão mais pobres.

Neste sentido se advoga, como facilitador da inserção profissional de professores e educadores principiantes, a existência de um clima de escola baseado em pressupostos colaborativos e fazendo uso de estratégias supervisivas, que apenas se obtém quando se conjugam as vontades da maioria dos profissionais com uma liderança amplamente reconhecida no seu verdadeiro significado.

Admitindo a complexidade teórica e prática do conceito de liderança, referimos a intemporal tipologia caracterizada por Lewin, Lippitt e White (1939) que defende a existência de três tipos de líderes que o podem condicionar: *autoritários*, *liberais* e *democráticos*. Os primeiros são diretivos e não permitem a participação espontânea e criativa dos elementos do grupo; definem e dividem tarefas e meios de concretização assim como os objetivos a atingir, causando nos “liderados” tensões e frustrações. Os segundos não têm implicação significativa na ideologia e ação do grupo o que provoca a desorganização nos percursos e, frequentemente, a incapacidade de persistência. Centramo-nos nos terceiros, líderes democráticos, que estimulam a comunicação e o debate ativo entre elementos do grupo com vista a identificar metas e estratégias de atuação comuns sendo, no entanto, uma referência no apoio e aconselhamento e motor no desenvolvimento das ações.

O líder democrático integra-se, na nossa perspetiva, na definição de Liderança afirmada por Parreira (2000 *apud* Silva, 2009) como um processo relacional e de desempenho que influencia o comportamento de um grupo no desenvolvimento de ações voluntárias e concertadas, em busca de objetivos comuns.

Não obstante, importa referir que, na prática, não se observam modelos puros constantes, antes aspetos dominantes de cada tipo definido. Mais ainda que, para se estabelecer uma liderança eficaz é necessário adequá-la às necessidades do grupo e do contexto que o acolhe o que pode, inclusive, implicar transformações significativas num mesmo líder.

Muito embora estes profissionais se ocupem dos aspetos de coordenação e desenvolvimento de tarefas nas suas vertentes de planeamento, organização, influência e controle, a chave para uma liderança efetiva conflui no tipo de relações interpessoais que o líder consegue estabelecer com a totalidade dos elementos do grupo. Neste sentido, Kouzes e Posner (1997 *apud* Silva, 2009:17) afirmam que

*Se existe um aspeto característico do processo de liderança, ele reside na distinção entre mobilizar os outros para fazer e mobilizá-los para querer fazer. Os ocupantes de cargos de autoridade podem levar outras pessoas a fazer algo devido ao poder que possuem. Mas os líderes mobilizam os outros para que queiram agir graças à credibilidade de que dispõem. Há uma diferença monumental entre arregimentar apoio e dar ordens, entre conquistar compromisso e impor obediência. Os líderes mantêm a credibilidade em consequência das suas ações – ao desafiar, inspirar, permitir, guiar e encorajar.*

Desta conceção emergem competências essenciais ao líder que temos vindo a reconhecer como necessário para atuar nas escolas: para além de detentor de conhecimentos específicos sobre a profissão e cultura escolar, deve pautar-se por valores como a honestidade e justiça, ser assertivo nas suas convicções, motivar para a ação e reflexão e dar feedback apoiado em elogios, críticas construtivas ou reconhecimento do mérito individual e do grupo.

Compreendendo o impacto da atuação de um líder com estas características, num clima de liderança democrática e transformadora, pode inferir-se sobre o tipo de vivências colegiais passíveis de observar numa escola que acolha estas condições (Formosinho & Machado, 2009; Fullan, 1991; Nias *et al.*, 1989). Refletidamente se conclui sobre a existência de uma equipa de trabalho em harmonia com a perspetiva de Moscovici (1995) que a define como um grupo de pessoas com potencialidades diversas e complementares, que trabalham colaborativamente por um objetivo comum pelo qual assumem responsabilidade. Respeito, abertura, cooperação e confiança são princípios; a comunicação é verdadeira e são estimuladas opiniões divergentes como

potenciadoras do seu desenvolvimento através do próprio desenvolvimento profissional dos seus membros e que, portanto, assume a seu cargo a integração e apoio de profissionais recém-chegados.

Contudo, a colaboração é também, por si mesmo um conceito difuso e, por vezes, não exercido em toda a sua amplitude. A este propósito Little (1990 *apud* Fullan & Hargreaves, 2001:87-88) identificou quatro formas de colaboração: *contar histórias, ajudar e fornecer apoio, partilhar e trabalhar em conjunto*.

Segundo os mesmos autores, o *trabalho em conjunto* constitui a forma de colaboração mais profícua e a que nos interessa enquanto estratégia significativa de apoio aos professores e educadores principiantes. Muito embora não se excluam todas as outras é em atividades conjuntas de ensino e planeamento, na observação mútua entre membros da equipa, na participação em projetos de investigação, no treino continuado entre pares ou no estabelecimento direto de relações de mentoria<sup>5</sup> que pode residir a génese bem-sucedida de um programa de indução profissional para docentes em início de carreira.

Atente-se, por outro lado, ao papel transformador que pode ocupar a supervisão consentida como potenciadora da observação mútua entre membros da equipa ou no aprofundamento das relações de mentoria sendo esta entendida e praticada *“como dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho (...) através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes.”* (Alarcão & Tavares, 2003:154).

A Supervisão consentida, enquanto estratégia contextualizada, intencional e reflexiva de desenvolvimento profissional constitui uma abordagem

*(...) baseada em interações colaborativas do supervisor e supervisionado, nenhum dos quais podendo sozinho, desenvolver ou interpretar completamente o significado dos acontecimentos. O tipo ideal de colaboração é caracterizado por um envolvimento recíproco no trabalho, onde os esforços de cada membro se direcionam quer para atingir os seus próprios objetivos quer para atingir os dos outros* (Oliveira-Formosinho, 2002-I:42)

---

<sup>5</sup> Lacey (1999 *apud* Spiller, 2011:4) define mentoria como *“uma relação de parceria entre uma pessoa mais experiente e outra, num novo papel ou organização, que envolve ensino, aconselhamento, motivação e apoio psicológico”* (Tradução livre da autora).

o que permite subentender a mutualidade formativa entre o profissional que acolhe e o que é acolhido e, conseqüentemente, a possibilidade de impacto na evolução qualitativa da organização escolar.

Em suma, promovendo interações profundas, imersas num contexto específico e ajustadas aos profissionais envolvidos (Vasconcelos, 2007), a vivência de processos de supervisão promove o autoconhecimento pessoal e profissional e a capacidade de atuação em situações complexas, típicas da atividade docente e potenciadas na fase inicial da carreira. Simultaneamente permitem o desenvolvimento da capacidade de observação crítica, problematização e pesquisa assim como o diálogo e o relacionamento empático entre pares, também elementos essenciais nesta fase específica e ao longo de todo o seu percurso profissional futuro. Quem sabe, uma liderança que acolha este processo, que saiba alimentar a sua equipa e que acolha e integre nela os jovens profissionais, possa construir uma escola com identidade e capacidade para responder mais eficazmente aos desafios que a sociedade atual lhe coloca.

## 2ª PARTE – PERCURSO EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO

### CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

---

#### IV.1 - Objetivo e Questões do Estudo

O objeto de estudo desta investigação centrou-se na inserção profissional dos educadores de infância, nos desafios e constrangimentos encontrados no desenvolvimento inicial da ação docente e suas formas de superação.

Neste sentido, assume-se como **objetivo** do estudo *descrever e compreender o processo de inserção na profissão de educadores de infância e a forma como estes desenvolvem a sua profissionalidade, a partir da perspetiva pessoal de profissionais principiantes.*

Com vista a alcançar o objetivo descrito, iniciou-se um primeiro percurso de aprofundamento da pesquisa bibliográfica que foi impregnando o interesse inicial e, por outro lado, identificando algumas questões para as quais era necessário procurar possíveis respostas. Assim, foi nosso propósito seguir uma metodologia que considera a voz dos sujeitos concretos, em contextos reais, e para tal equacionámos as seguintes **questões**:

- 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?

Descritas as questões norteadoras do presente trabalho, será a partir do relacionamento intuitivo dos caminhos encontrados para lhes dar as respostas possíveis, que se pretende alcançar o objetivo primeiro, ainda que reconhecendo todas as limitações que tomaram o seu espaço no percurso investigativo e a parcialidade/subjetividade do seu fim. Pretende-se tão-somente que este estudo se

constitua em si mesmo como uma das (muitas) visões possíveis sobre a realidade do seu enfoque.

## **IV.2 - Opções Metodológicas**

Considerando que o estudo investigativo realizado se centra na descrição e compreensão do processo de entrada na profissão de educadores de infância e a forma como estes desenvolvem a sua profissionalidade nos primeiros anos de carreira, considerou-se a adoção de uma abordagem de natureza qualitativo-interpretativa, também designada por naturalista, hermenêutica ou construtivista (Crotty, 1998; Creswell, 1994; Guba, 1990), centrada na interpretação contextualizada 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 educadores de infância principiantes a fim de conhecer as suas perspetivas sobre um período ainda em vivência, enquadrado pelo contexto onde ocorre 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 dos profissionais participantes, que se constituem como as informações mais significativas de todo o percurso da investigação. Não obstante, assume-se também a possibilidade de serem insipientes ou contraditórias, balizadas pelas suas memórias pessoais e subjetividade intrínseca.

### IV.3 - Papel do Investigador

Num estudo exploratório e de natureza qualitativa, o investigador assume um papel central na recolha das informações necessárias à sua prossecução. É sobre o investigador que recai a responsabilidade da recolha de dados sobre a realidade em estudo, da sua organização consoante a pertinência face à problemática e da análise indutiva e interpretativa da sua globalidade que irá permitir alcançar o “*significado das coisas (porquê e o quê)*” (Bogdan & Biklen, 1994).

Stake (2007) coloca no investigador qualitativo a responsabilidade da compreensão de todas as complexas inter-relações que os profissionais estabelecem e Von Wright atribui-lhe simplesmente a compreensão da experiência humana (*apud* Stake, 2007:53).

Neste percurso, mais do que os resultados e produtos, o investigador vai atribuindo sentidos ao processo investigativo através da análise das interpretações dos próprios sujeitos sobre as suas ações, em determinado contexto. As informações que interpreta são, por isso, complexas e férteis em pormenores, não só profissionais como pessoais e, claramente, contextuais corroborando Bogdan e Bicklen (1994:16) que afirmam que os dados qualitativos são “*ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico*”.

Assumindo a complexidade do tratamento destes dados, centrado na sua interpretação, Frederick Erikson (1986 *apud* Stake 2007:57) nomeia as conclusões de “*asserções*” pelo envolvimento do investigador que, mais ou menos inconscientemente, lhes imprime parte da sua visão pessoal.

Não desprezando todos os condicionamentos ou limitações presentes em qualquer tipo de estudo, neste, não constituindo exceção, foi assumido o risco de seguir determinados caminhos, justificados pela crença da investigadora de que melhor se coadunariam com o objetivo e buscando fundamento na afirmação de Nóvoa (1992:30) em que “*as opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e pertinência em relação ao objeto de estudo*”.

Assim, considerando o objetivo da presente investigação, investigador e objeto de estudo encontram-se intimamente ligados tendo “*... a característica comum de serem, ao mesmo tempo, ‘intérpretes’ e ‘construtores de sentidos’*” (Usher, 1996:19).

#### IV.4 - Instrumentos de Recolha de Dados

Como instrumento de recolha de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, precedida do preenchimento de um pequeno inquérito de sistematização de dados sociodemográficos (anexo n.º 1) cujo objetivo único será auxiliar na caracterização dos sujeitos participantes e na compreensão do seu percurso profissional.

Não obstante poder apontar-se, simultaneamente, como uma limitação do estudo, a escolha da entrevista como única fonte de informações ocorreu pela possibilidade de concordância plena com a intenção do investigador – escutar a voz dos participantes. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994:134), “... a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”

#### IV.5 - Procedimentos para a Realização das Entrevistas

Dada a natureza deste estudo e por forma a alcançar o seu objetivo, optou-se por privilegiar a entrevista **semiestruturada** como técnica de recolha de dados. Esta é aliás a técnica amplamente aceite como usual em estudos que seguem abordagens qualitativas (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 1994).

Previamente foram definidos alguns critérios condicionantes da escolha das participantes, nomeadamente terem terminado a licenciatura em Educação de Infância em duas instituições de ensino superior diferentes (três participantes por cada uma das instituições) e terem iniciado funções docentes com grupos de crianças no ano letivo de 2009/2010 que se tenham mantido regulares até à data de concretização deste trabalho.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, com recurso a gravação áudio devidamente autorizada pelos participantes em Declaração de Consentimento Informado (anexo n.º 2).

Anteriormente foi estabelecido contacto entre entrevistadora e entrevistadas, pessoalmente, via telefone ou correio eletrónico, a fim de serem realizadas as devidas apresentações: da investigadora e da investigação. O processo de entrevistas ocorreu entre Outubro e Novembro de 2011, sendo que as suas transcrições foram realizadas

pela investigadora ao longo do mesmo e retornadas às entrevistadas para validação. Apesar da simplicidade aparente deste trabalho ressalva-se a dificuldade considerável que assume a escrita da oralidade: representar os silêncios, entoações, as reflexões, os sentimentos impressos nas palavras, as posturas do corpo e do rosto (...) e torná-los visíveis ao leitor, em cada linha.

Os horários e locais onde ocorreram cada uma das entrevistas foram escolhidos pelas participantes, mediante a sua disponibilidade e com o intuito de poderem manter uma conversa sem constrangimentos, num ambiente considerado familiar. Quatro entrevistadas escolheram a própria instituição de formação inicial, ao final da tarde; uma entrevistada preferiu um lanche numa casa de chá; outra optou pela casa da investigadora, no final de um dia de trabalho.

Qualquer uma das entrevistas decorreu num clima empático, sem interrupções ou constrangimentos, onde as entrevistadas tiveram oportunidade de falar, respeitando o seu tempo próprio, com pausas reflexivas, com a exteriorização das emoções suscitadas pelo reviver de momentos ainda tão próximos, permitindo à investigadora-entrevistadora compreender e salientar a inter-relação existente e influente entre entrevistado/entrevistador/local de entrevista.

Ghiglione e Matalon (2001:76) ironizam acerca da importância deste espaço como condicionante das próprias respostas dos participantes:

*Realizar entrevistas com operários, cujo local de trabalho é habitualmente uma oficina, num escritório insonorizado, climatizado, iluminado a néon, com roupas que compreendem «necessariamente» um fato e uma gravata, é o mesmo que «rotular-se» automaticamente como fazendo parte dos «colarinhos brancos». Consequentemente, provoca-se [nos entrevistados] comportamentos e intervenções ligados a essa percepção.*

Da mesma forma, a postura e condição do investigador podem influenciar as respostas dos entrevistados - pela proximidade ou afastamento - e este facto constituiu uma dificuldade incontornável no próprio estudo. Miller e Glassner (2009:127-128) referem que *“a questão de como os entrevistados respondem [ao entrevistador] baseados em quem ele é – nas suas vidas, assim como a categoria social à qual pertencem, tal como o género, classe e raça – é uma preocupação prática, epistemológica e teórica”* (tradução livre da autora).

Compreendendo e considerando a vertente emocional que se reconhece impressa à condição de educador principiante e, simultaneamente, a necessidade de abordar alguns temas manifestamente implicados nesta fase da carreira docente, a entrevista semiestruturada foi desde logo equacionada como forma de abordagem metodológica. Este tipo de entrevistas tem *“como finalidade a recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer sob alguns aspetos, os intervenientes do processo”* (Estrela, 1994:342). Mais além, permite a obtenção de algumas informações comuns e comparáveis entre participantes e possibilita o aprofundamento de determinados tópicos de interesse específico, através da orientação subtil do discurso do entrevistado. Confere relativa segurança ao entrevistador e liberdade ao entrevistado: a espontaneidade de uma conversa apenas amparada por um flexível fio condutor.

A existência deste fio condutor compreende um processo de preparação prévio da entrevista por parte do entrevistador, nomeadamente através da pesquisa bibliográfica sobre a técnica e sobre o próprio assunto em estudo. O relativo domínio sobre os assuntos potencia a obtenção de resultados profícuos.

Tendo em vista alcançar respostas para as questões ou objetivos do estudo, é elaborado um guião orientador que se constitui como o *“instrumento de gestão da entrevista semiestruturada”* (Afonso, 2005:99). O seu conteúdo deve estar organizado por blocos temáticos específicos e pertinentes relativamente à problemática. Cada bloco pode compreender diversas questões.

Seguindo os princípios descritos, no caso concreto, e após a elaboração do guião inicial, foi feita a sua validação através de entrevistas exploratórias a duas educadoras principiantes que fazem parte do *“público a que o estudo diz diretamente respeito”* (Quivy & Campenhoudt, 2008:72). A finalidade desta técnica é *“revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras”* (*idem*, p.69). Segundo Hill e Hill (2002), este processo constitui uma forma de certificação do instrumento de recolha de informações e é, em paralelo com a confirmação das mesmas pelos participantes, o garante da validade e fiabilidade do estudo, conferindo-lhe interesse para a comunidade e espelhando o perfil do investigador.

A concretização das entrevistas exploratórias permitiu, no momento e *a posteriori*, aprimorar o guião inicial segundo as fragilidades identificadas relativamente à

necessidade de obtenção de algumas respostas: foram acrescentadas algumas questões pertinentes e desdobradas ou clarificadas outras já existentes. No entanto, os sete blocos temáticos iniciais mantiveram-se sem alteração:

- A. Legitimar a entrevista e garantir a motivação do entrevistado;
- B. Identificar a motivação para a escolha da profissão;
- C. Caracterizar a formação inicial;
- D. Descrever o momento de conclusão da Formação Inicial e o tempo de espera pela colocação inicial;
- E. Caracterizar o momento de entrada na profissão;
- F. Descrever práticas/contextos influentes no processo de inserção profissional
- G. Identificar aspetos que permitam conceber dispositivos de apoio à inserção dos educadores principiantes

O guião de entrevista (anexo n.º 3) foi aplicado a todas as participantes no estudo, embora de forma flexível quanto à ordem das questões colocadas no sentido de ampliar ou dar continuidade aos seus discursos. A fim de conseguir maior nível de concretização das respostas das participantes, houve necessidade, por vezes, de reconstruir uma mesma questão, de retomá-la em momentos diferentes da entrevista ou de confrontar as entrevistadas com algumas contradições sobre um mesmo assunto abordado.

A principal dificuldade enquanto entrevistadora-investigadora foi direcionar o discurso das entrevistadas, limitando as divagações próprias da memória, simultaneamente respeitando a sua palavra e a necessidade de contar das suas experiências. Na linha de pensamento de Bourdieu (1999), o investigador não pode descurar que, no momento da entrevista, o entrevistado estará a reviver sentimentos e situações e, mais importante, estará a partilhá-los consigo. Deve ainda, inequivocamente, compreender que, por vezes, as vivências descritas são densas e dolorosas e a partilha proporcionada pela entrevista pode funcionar como a catarse dessas angústias. Neste caso, ainda que mantendo a posição de investigador, sobressai certamente a relação entre pessoas.

#### IV.6 - Procedimento para o Tratamento dos Dados

Concluído o processo de recolha, transcrição e validação dos dados suscitados pela investigadora, houve lugar à análise de conteúdo dos mesmos a fim de os tornar passíveis de interpretação.

O tratamento de dados qualitativos é um processo moroso, complexo e solitário. Teve início num conjunto de leituras sistemáticas - flutuantes - que permitiram à investigadora embrenhar-se nos discursos recolhidos e, simultaneamente ir encontrando sentidos neles contidos, passíveis de ser comprimidos, agrupados e interpretados à luz de quadros conceptuais já existentes. No entanto, não significa isto que este tratamento se tenha organizado segundo um dispositivo prévio; antes, que se organiza e constrói à medida que ocorre o próprio processo analítico (Afonso, 2005).

Baseada em regras explícitas de codificação, as informações recolhidas foram classificadas e reduzidas em categorias, emergentes dos próprios discursos, segundo a sua pertinência relativamente ao objetivo da investigação. Os estudos de carácter exploratório, no caso específico, utilizam geralmente procedimentos abertos de categorização, ou seja, segundo Esteves (2006:110) *“trata-se então de um processo essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adegue”*, que se mantém em estado de reformulação permanente até que se reúnam todas as informações necessárias.

Utilizando a caracterização proposta por Bardin (2004) procedeu-se a uma análise categorial - criação de categorias específicas – ou, nas palavras de Ghiglione e Matalon (1978), a uma *análise de conteúdo temática*.

Considerando os últimos autores, e exemplificando os conceitos através do próprio processo, a partir das narrativas transcritas, foram recortados excertos do discurso das participantes cujo isolamento permitia identificar um sentido específico que, de alguma forma, se podia enquadrar numa categoria mais ampla, relacionada com as questões do estudo. As categorias são, nas palavras de Coutinho (2011:195) *“uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. São rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (...) em razão de características comuns”*. Os excertos - ou *“elementos”* – denominam-se como unidades de registo ou sentido.

À medida que se sucederam os recortes, passíveis de classificar como pertença de uma mesma *categoria*, o dispositivo de análise foi adquirindo forma e conteúdo. Não

obstante, ainda que o investigador visualize possibilidades de categorização nas primeiras leituras, as próprias categorias emergem através de uma reformulação constante paralela à codificação.

Durante o processo, pela densidade e amplitude dos discursos, houve necessidade de efetuar um desdobramento das categorias emergentes em *subcategorias* mais específicas, de modo a tornar inequívocas as relações entre categorias e unidades de registo. Surgiu assim a organização-tipo que se passa a exemplificar:

| <b>Categoria</b>     | <b>Subcategoria</b> | <b>Indicadores</b>     | <b>Unidades de registo</b>  |
|----------------------|---------------------|------------------------|---|
| Escolha da profissão | Natureza Extrínseca | Trabalho como auxiliar | “ (...) <i>Fui lá auxiliar durante cinco anos e ao quinto ano eu pensei «Ok, eu posso fazer aquilo que as educadoras fazem e ganhar aquilo que elas ganham e, sem dúvida, que é isto a minha paixão!» E decidi! E fui tirar o curso!</i> ” (Ed. Tita) |

Tabela 1 - Grelha Análise de Conteúdo (exemplo)

Como descrito surgem referenciados *indicadores*, essenciais à melhor compreensão do sentido de cada categoria. No entanto, e apesar de muito próximos do conteúdo dos discursos, “*representam [já] inferências do investigador a partir das unidades de registo que tem perante si...*” (Esteves, 2006:116).

Muito embora não se tenha considerado pertinente para este estudo poder-se-ia ter ainda procedido à quantificação de ocorrências para cada categoria ou subcategoria.

Num trabalho posterior à montagem do dispositivo de análise de conteúdo para cada um dos discursos - *unidades de contexto* – procedeu-se ao seu afinamento através da junção em dispositivo único (anexo n.º 4), capaz de responder ao que há de comum e pertinente em todos eles.

Note-se que todo o trabalho desde o recorte das unidades de registo até à definição de categorias deve merecer, por parte do investigador a maior seriedade e empenho dado que dele depende a coerência e credibilidade dos resultados que se apresentarão posteriormente. Ainda assim, tenhamos em mente que, numa investigação qualitativa, o processo de categorização realizado nunca será o único possível; no entanto, deverá ser necessariamente defensável. Isto será exequível se, segundo Esteves (2006:122) cada categoria responder aos princípios de *exclusão*

*mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade.* Do respeito inequívoco por cada um dos princípios enumerados depende a validade e fiabilidade da análise de conteúdo realizada.

#### **IV.7 - Contexto Social do Estudo**

A preocupação prática com a inserção profissional dos educadores de infância em Portugal é insipiente. Tão pouco se verifica especial atenção com os restantes professores. Isto apesar de reconhecida a especificidade do período de entrada na carreira; apesar de previsto apoio na legislação; apesar das inúmeras experiências que se destacam pelo impacto positivo dos seus resultados, em países como a vizinha Espanha, Colômbia, Brasil, Estados Unidos da América, Japão ou Canadá.

O presente estudo realizou-se no ano letivo 2011/2012 com seis participantes da área da grande Lisboa no que diz respeito às escolas de formação frequentadas (duas, uma pública e uma privada), aos seus locais de residência e de trabalho.

Todas as participantes se encontravam no início do seu terceiro ano de experiência profissional como educadoras de infância em trabalho direto com um grupo de crianças e exerciam funções nas redes de ensino particular e cooperativo, solidário e público do Ministério da Educação. Os contextos variam num largo espectro socioeconómico e cultural: desde o médio-alto até a contextos de risco social. Nenhuma das participantes exerce funções em lugar de colocação única ou qualquer outro cargo paralelo à profissão de educadora de infância.

#### **IV.8 - Caracterização dos Participantes<sup>6</sup>**

Os participantes (ou sujeitos) no estudo são seis educadoras de infância com idades compreendidas entre 25 e 30 anos, a trabalhar diretamente com crianças, em contextos diversos. Frequentaram duas escolas de formação inicial diferentes (três realizaram a sua formação inicial numa instituição de ensino superior pública e as restantes três numa instituição de ensino superior privada). Encontram-se todas no

---

<sup>6</sup> Vide “Breves Percursos...”, anexo n.º 5.

seu terceiro ano de inserção profissional, apresentando 3 delas experiências profissionais similares em creche e pré-escolar, duas experiência de trabalho só em creche e uma só em pré-escolar. Foram selecionadas para o estudo através do conhecimento pessoal entre a investigadora e três das educadoras que, simultaneamente cederam outros contactos possíveis.

A escolha deste grupo levantou algumas questões. A ideia inicial era entrevistar dois grupos de três educadores, com um e três anos de serviço respetivamente. Um e três considerando o ciclo de “entrada na profissão” apontado por Huberman (2007). No entanto, com a entrada em vigor do decreto-lei 74/2006 de 24 de Março e demais alterações, à data de concretização do estudo introduziríamos uma variável não passível de comparação entre os dois grupos: uma licenciatura pré-Bolonha para os profissionais com três anos de serviço e um mestrado pós-Bolonha para os profissionais com um ano de serviço. Considerámos a possibilidade de realizar o estudo apenas com profissionais à entrada imediata na carreira mas, à data de passagem para o terreno, não foram encontrados os seis educadores disponíveis para participar e, simultaneamente, já a trabalhar como docentes.

Optámos então pelos participantes acima designados, no terceiro ano de serviço, que podendo correr o risco do apaziguamento das memórias, apresentam, por outro lado, uma maturidade profissional distinta que pode conferir-lhes o distanciamento e alguma capacidade reflexivo-analítica proveitosa para as conclusões do estudo. Terão, talvez, a capacidade de construir uma narrativa pessoal, biográfica, de todo impregnada de uma realidade que ainda vivenciam.

As duas escolas de formação inicial, sem qualquer pretensão de classificação, foram escolhidas apenas com o intuito de comparar possíveis variações nas dificuldades iniciais em relação às lacunas de formação apontadas.

Assim, comparativa e esquematicamente:

| Participante                                  | “Inês”             | “Alice” | “Madalena”         | “Maria” | “Cristina”         | “Tita”      |
|---|--------------------|---------|--------------------|---------|--------------------|-------------|
| Anos  | 25                 | 24      | 27                 | 24      | 27                 | 30          |
| El como 1ª opção?                             | Sim                | Não     | Não                | Sim     | Sim                | Sim         |
| Anos em serviço                               | 2 ⇒ 3              | 2 ⇒ 3   | 2 ⇒ 3              | 2 ⇒ 3   | 2 ⇒ 3              | 2 ⇒ 3       |
| Contacto prévio com a profissão               | Sim                | Não     | Sim                | Sim     | Sim                | Sim         |
| Escola de Formação <sup>7</sup> Inicial       | IES1               | IES1    | IES1               | IES2    | IES2               | IES2        |
| Respostas Sociais onde exerce/exerceu funções | Creche Pré-Escolar | Creche  | Creche Pré-Escolar | Creche  | Creche Pré-Escolar | Pré-Escolar |
| Mantém-se na colocação inicial?               | Não                | Não     | Não                | Sim     | Sim                | Sim         |

Tabela 2 - Caracterização dos Participantes

#### IV.9 - Questões Éticas na Investigação

*“O termo ética é originário de “ethos”, que designa a palavra grega “carácter”, sendo a ética o estudo sistemático dos conceitos de valor (“bom”/“mau”, “certo”/“errado”) e dos princípios gerais que justificam a sua aplicação” (Sieber, 1992 apud Ávila de Lima, 2006:130).*

Sendo o presente estudo realizado a partir de pessoas, das suas vivências e sentimentos, é por demais pertinente equacionar, de modo sistemático, as questões da ética ao longo da investigação.

Apesar da importância reconhecida à produção de conhecimento científico através da investigação, a ação do investigador, nomeadamente do investigador das ciências sociais e humanas, tem de pautar-se por limites de razoabilidade que permitam manter o equilíbrio entre a busca do saber e a moralidade humana.

---

<sup>7</sup>IES – Instituição de Ensino Superior  
 IES1– Instituição de Ensino Superior Pública  
 IES2 – Instituição de Ensino Superior Privada

Como pode depreender-se não existe um caminho ético comum a todas as investigações. Cada ação deve ser criteriosamente ponderada num determinado percurso e atendendo às suas finalidades para a globalidade do estudo e este deve ainda ser questionável quanto à sua importância para a comunidade em geral.

Concretizando, tentou-se, ao longo deste percurso investigativo, honrar os três princípios básicos referidos em Ávila de Lima (2006, baseado em Small, 2002; Sieber, 1992):

- 1) O respeito por outros trabalhos realizados e pelos seus investigadores, que ao contrariar ou corroborar factos evidenciados no estudo pessoal, lhe conferem suporte e consistência; pelo próprio investigador e seus princípios que influenciaram o percurso investigativo; e acima de tudo pelos sujeitos participantes, pela sua autonomia, pelas suas crenças, pelas suas posições, pelo seu bem-estar antes, durante e após a conclusão do estudo. Implicou uma postura de cortesia e responsabilidade por parte da investigadora e o garante de questões eventualmente essenciais para os participantes tais como a confidencialidade (através da utilização de códigos ou pseudónimos), o consentimento informado (relativamente a tema, objetivos, meios e duração prevista para a realização do estudo) e o *feedback* (relativamente às conclusões do mesmo).
- 2) A beneficência comprometida na máxima proteção dos sujeitos participantes, afastando deles possíveis danos mas implicando-os em possíveis ganhos ao nível da sua profissionalidade, do grupo profissional onde se inserem e da comunidade em geral.
- 3) A justiça relacionada com a escolha criteriosa dos processos, métodos e técnicas para que não haja sofrimento motivado pela investigação ou que, havendo uma posição menos confortável, esta não o seja em prol do benefício de outros que não dos próprios sujeitos estudados.

Não obstante este estudo ter partido de um plano de investigação refletido, cuidando a investigadora da sua implementação séria e coerente, apoiada em participantes voluntários, intencionalmente escolhidos e claramente informados, foi na sua concretização que se levantaram dilemas éticos, nomeadamente pela exposição de sentimentos e vivências que implicaram as questões colocadas e a proximidade pessoal e profissional entre investigadora e participantes. Corroborando Tickle (2002

apud Ávila de Lima, 2006), em determinados momentos a sensatez e emotividade da investigadora apontaram o não questionamento e a confidencialidade ou exclusão do estudo de algumas informações obtidas como a atuação mais honesta. Já a proximidade desta às participantes, podendo constituir-se uma limitação ao estudo, fica evidenciada através da sua assunção plena: a investigadora, educadora de infância a entrar no sexto ano de profissão, conhecedora de alguns contextos e vivências descritas, procurou ainda assim o distanciamento necessário para recolher, analisar, refletir e interpretar as informações que o compõem. Neste sentido, finalizamos com a afirmação de Mills (apud Ávila de Lima, 2006:133) “*o cientista social não é um qualquer ser autónomo posicionado fora da sociedade. Ninguém está fora da sociedade, a questão é onde se posiciona dentro dela*”.

#### **IV.10 - Limitações ao Estudo e da Investigadora**

Assumidas diretamente ou percecionadas nas linhas deste trabalho, podem identificar-se algumas limitações que são, em simultâneo, do estudo e da investigadora. De forma sintética e esquemática apontam-se:

- Limitações temporais para a concretização do estudo dada a necessidade de cumprir os trâmites e prazos legais definidos pela Escola Superior de Educação de Lisboa e Coordenação do Mestrado em Supervisão em Educação;
- Limitação das conclusões pelas características do estudo, apoiado unicamente na abordagem qualitativa, numa única fonte de informações e num número reduzido de participantes;
- Limitações inerentes à escassez de bibliografia específica ou estudos relevantes relativamente à problemática em estudo, em particular, referente ao grupo profissional em questão.
- Limitações impostas pela conciliação de tempos entre investigadora e participantes e, mais ainda, pela conciliação de tempos entre a função de investigadora e a de educadora de infância o que inviabilizou, por exemplo, a observação das participantes em contexto de trabalho;
- Limitações causadas pela inexperiência da investigadora e proximidade pessoal e profissional ao grupo de participantes.

Ainda assim, pela importância teórica reconhecida ao tema mas pouco proficiente na prática, considerou-se pertinente a execução deste percurso exploratório e mantém-se a crença de que mais estudos podem alterar a forma como a entrada na profissão dos educadores de infância é percebida pelos intervenientes e responsáveis, nomeadamente através da criação, no terreno, de estratégias de acolhimento e acompanhamento dos profissionais; da criação de legislação realista e da sua aplicação eficaz.

## CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

---

Por se tratar de um estudo de caráter qualitativo, que busca primeiramente a compreensão de um fenómeno particular, optámos por apresentar os resultados emergentes dos protocolos de entrevistas das participantes numa perspetiva descritiva, temática e tornando visíveis os seus discursos com vista a encontrar respostas para as questões que nortearam este trabalho.

Através do relacionamento destes resultados com as bases de fundamentação teórica que os enquadram alcançar-se-ão as posteriores conclusões; no entanto, não generalizáveis. Os resultados constituem, por si mesmos, testemunhos organizados, enquadrados num tempo e espaço determinados, partes de uma história de vida em construção por cada uma das participantes ouvidas.

Do exame e cruzamento entre protocolos de análise de conteúdo de cada uma das entrevistas realizadas podemos identificar oito blocos temáticos emergentes e subsequentes categorias, subcategorias e indicadores, apoiados em unidades de registo retiradas dos discursos das educadoras principiantes. São estes blocos que passaremos a apresentar.

A interpretação e discussão desta apresentação concretizar-se-á através do diálogo concomitante com as fontes de suporte por acreditarmos que numa perspetiva sequencial não isolada, será mais interessante contar e ler uma “história” real mas enquadrada à luz de outros saberes.

### **V.1 - Fatores Motivacionais para a Escolha da Profissão**

Considerámos importante para a compreensão do percurso profissional das educadoras de infância entrevistadas perceber quais os fatores que identificam como influentes no processo de escolha da profissão.

Inventariaram-se como fatores influentes nas decisões tomadas, razões de *natureza intrínseca*, respeitantes às tendências relacionadas com o próprio indivíduo no íntimo da sua personalidade e razões de *natureza extrínseca*, resultantes de circunstâncias exteriores ou do reflexo das interações de outros sobre si mesmo.

As educadoras que apontam razões intrínsecas denotam nos seus discursos alguma dificuldade em justificar o gosto, o prazer que anteciparam viver no exercício da profissão e a imagem inconsciente que tinham dela:

*“Foi [a 1ª escolha]. Eu ainda não sei muito bem em concreto a razão... normalmente as pessoas dizem «porque gosto de meninos... eu não sei... senti tendência, desde pequenina, de trabalhar com crianças...”* (Inês)

*“(...)Sim, foi [a 1ª opção]! Porque gosto de trabalhar com crianças, gosto de ver a evolução nas competências das crianças!”* (Cristina)

Este gosto quase inexplicável serviu para três jovens profissionais justificarem a escolha marcadamente afetiva da profissão ainda que referindo o contributo do reconhecimento de outros para a consolidar ou mesmo, como explicitaremos adiante, do reflexo das suas ações sobre si.

*“(...) o meu namorado porque diz que a minha aptidão são as crianças, é o meu mundo...”* (Tita)

No seguimento desta lógica surgem, ainda relacionadas com laços afetivos, as razões de natureza extrínseca apontadas de maneira explícita nas memórias de tempos, lugares e pessoas que de alguma forma permitiram às participantes construir uma conceção idealizada acerca da profissão que esperavam vir a desempenhar. As recordações das vivências enquanto criança no jardim-de-infância, a presença de familiares próximos na profissão ou mesmo a lembrança da própria educadora marcam o discurso de quatro das participantes:

*“Eu acho que em grande medida foi a minha mãe [que influenciou a escolha da profissão]! (...) [as recordações do] meu jardim-de-infância juntamente com o percurso da minha mãe fez com que eu percebesse que ser educadora era uma profissão que eu gostava.”* (Cristina)

*“(...) ainda tenho algumas lembranças do jardim-de-infância... [recordo] a educadora, da sala, das áreas, dos meus colegas, dos brinquedos, dos mapas da sala, até de certas situações engraçadas que tivemos com os colegas...”* (Maria)

A análise dos dados permite considerar que o interesse pela profissão de educadora pode resultar ou ser consolidado pelo contato direto com a profissão, em momentos pontuais ou no seguimento de uma primeira opção no mercado de trabalho.

Concretamente três das participantes estiveram envolvidas como monitoras na dinamização de colónias de férias e duas delas tomaram como opção profissional simultânea ou posterior ao ensino secundário o trabalho como auxiliar de educação. Enquanto para as primeiras os campos de trabalho surgiram por empreendedorismo associado a lazer; para as segundas a opção profissional surgiu por influência de familiares no sentido do encaminhamento da própria vida.

*“(...) Eu fiz parte um grupo de jovens e no verão organizávamos duas semanas de férias com miúdos com diversas atividades. Eu estava como monitora e responsável pela condução do transporte das crianças.” (Maria)*

*“(...) Na altura tinha acabado o décimo-segundo ano, não sabia para onde havia de me virar, portanto, tive a proposta de uma tia que trabalhava nesse colégio particular e comecei lá a ser auxiliar.” (Tita)*

Como podemos depreender a própria trajetória dos percursos das participantes associada às crianças foi motivadora ou influente no fortalecimento da escolha profissional. Mais ainda, no contato com outros profissionais podem surgir também importantes referências para enfrentar o indispensável percurso formativo.

*“(...) aquela educadora, porque foi muito motivante, elogiava muito o meu trabalho, dava-me muito reforço positivo e, sem dúvida, isso fez-me ganhar confiança...” (Tita)*

Neste sentido, analisando a sequencialidade dos discursos podemos ousar concluir que uma escolha tão determinante não ocorre por uma razão única conseguindo observar-se um constante diálogo entre o «eu» e as suas circunstâncias de vida. Por outro lado, para duas das participantes, a educação de infância embora não fosse uma profissão estranha, surge mesmo como solução de recurso.

Apesar das suas primeiras opções se encontrarem de alguma forma associadas a crianças, a falta de colocação conduziu a “Alice” até à Licenciatura em Educação de Infância e foi a partir deste ponto que se iniciou conscientemente a construção de uma profissional.

*“(...) desde sempre, achei que tinha de ser alguma coisa relacionada com crianças, fosse na área da saúde ou educação, andava ali muito entre elas, mas tinha de ser por aí. (...) Entrei à terceira [opção] para educadora.” (Alice)*

Já para a “Madalena”, apesar de atualmente nos localizar algumas influências ao longo da sua juventude, ingressa na Educação de Infância como solução de recurso, depois do desencanto com um curso inacabado de Engenharia Civil. Foi neste seu percurso formativo posterior que descobriu a essência da profissão de educador e consolidou a sua inexplicável escolha.

*“(...) o meu gosto por trabalhar em engenharia civil uma vida inteira ... não era bem aquilo que eu queria ... (...) eu sei, na altura, porque é que me inclinei tanto para a educação de infância: eu sempre fiz colónias de férias e muito apoio às crianças mas nunca tinha pensado, a sério, nisso como profissão. (...) Quando eu entrei para aqui [escola de formação de educadores de infância] eu apaixonei-me por tudo o que estava a ouvir!” (Madalena)*

Na sequência destes enunciados embora identifiquemos fatores vocacionais acentua-se a ocorrência simultânea e maioritária de fatores exteriores aos indivíduos que lhes possibilitaram de algum modo direcionar, ainda que com algumas hesitações momentâneas, os seus trajetos. Importará compreender adiante se essa predominância, especialmente em situações de recurso, influenciou de algum modo o percurso inicial das profissionais e o seu processo de construção identitária.

## **V.2 – O Papel do Educador de Infância na Sociedade Atual**

A evolução da sociedade e das suas necessidades aliada ao maior conhecimento acerca da criança e da forma como se desenvolve fundamentou o reconhecimento da importância da profissão de educador de infância.

No mesmo sentido, o reconhecimento legislativo da Educação de Infância como primeira etapa da Educação Básica (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo*) veio acrescentar dignidade ao educador como profissional docente e, simultaneamente tornar exigível a qualidade dos serviços prestados. No entanto, e apesar da elevação do grau académico a licenciatura, o educador de infância ainda não adquiriu um estatuto de igualdade face a outros profissionais do ensino pelo pouco reconhecimento social que se atribui à especificidade das suas funções educativas e de cuidado.

Com base na análise dos dados recolhidos emergiram aspetos relacionadas com o papel dos educadores de infância na sociedade atual, em interação com os diversos agentes educativos, e pese embora esta não fosse uma questão do estudo,

considerámos pertinente desocultar/desconstruir as concepções pessoais das próprias educadoras participantes, resultado da sua imagem em confronto com as que os seus próximos lhes permitiram perceber aquando a sua escolha profissional.

Afirmando-se a construção de uma identidade (profissional) dependente de um processo socializador onde interagem as percepções pessoais e os reflexos das percepções dos outros no próprio indivíduo (Dubar, 1997; Zeichner, 1985a), importou-nos compreender quais as reações dos familiares, companheiros e amigos à escolha da profissão de educador.

As participantes no estudo descreveram-nos reações diversificadas, poucas completamente positivas. Oposição, choque, surpresa associada a outras expectativas foram, na generalidade, o primeiro impacto antes do apoio resignado face à perspectiva da sua felicidade.

*“O meu namorado apoiou-me logo (...) durante os primeiros tempos, os meus pais estiveram muito incrédulos ... assim desanimados mas, conforme foram vendo o meu empenho nas coisas e os resultados, lá acabaram por ficar mais resignados com a ideia.” (Madalena)*

*“Os meus pais ficaram a olhar para mim, não sabiam se haviam de rir ou de chorar mas apoiaram-me a cem por cento... (...) Os amigos... ficaram... «o quê, vais ser educadora?!». A imagem que perdura, infelizmente, para muitas pessoas, é de que educação de infância é «tomar conta» ou é um trabalho menor...” (Inês)*

*“[Os amigos] desiludiram-se: estavam à espera que eu fosse engenheira química ou dentista... e, quando lhes digo que queria ser educadora de infância, não estavam à espera!” (Cristina)*

O insipiente entendimento acerca do papel dos educadores de infância aliado ao conhecimento das precárias condições salariais fundamenta as reações demonstradas pela família e amigos no momento da comunicação da escolha profissional. Como agravante, nem sempre as próprias participantes se apresentaram convictas ou tão pouco mostraram saber fundamentá-la na definição do papel específico do educador de infância. Questionadas sobre ele, revelaram algumas hesitações e centraram as suas respostas na enumeração de possibilidades pouco concretas a desenvolver com as crianças (*contribuir para o desenvolvimento integral da criança, ser o exemplo, saciar-lhe a curiosidade, responsabilizá-la como cidadã, ser amiga, “mãe”, ensinar*

*valores e instruir); com as famílias (apoiar na educação dos filhos, tomar conta deles e esclarecer dúvidas numa perspetiva formadora); com a equipa de trabalho (cooperar, partilhar, respeitar e formar as colaboradoras) e na comunidade (ajudar a compreender a importância do trabalho desenvolvido numa instituição de apoio à infância, tentar alterar a visão generalizada acerca da profissão de educador e alterar aspetos da comunidade com o reflexo da sua ação prática).*

*“O meu papel com as crianças vai ser, para além de formadora, acho que vou ser muito amiga, «mãe»... é, acima de tudo, nos afetos...” (Cristina)*

*“(...) o meu papel, para os pais, é de alguém responsável e meiga que saiba transmitir aos filhos os bons valores e também que saiba brincar e dar carinho e afeto...” (Maria)*

*“A nível da equipa, eu acho que o mais importante é o respeito... percebendo que somos todos diferentes... (...) e que temos de trabalhar todos em conjunto para o bem das crianças...” (Madalena)*

*“(...) eu espero que a minha ação tenha algum impacto porque, apesar de trabalharmos num núcleo mais restrito de crianças e pais, depois esse trabalho acaba por passar para fora.” (Alice)*

Caraterizar as conceções pessoais das participantes acerca do papel do educador de infância revelou-se uma tarefa complexa. Este constrangimento pode advir da incapacidade da investigadora na condução e direcionamento da entrevista ou, por outro lado, da ainda frágil capacidade das educadoras principiantes em assumir de modo convicto a complexidade do seu papel, o que pode justificar-se, em certa medida, pelo facto do próprio processo de construção identitária se encontrar ainda numa fase inicial.

### **V.3 – Percurso de Formação Inicial**

A formação inicial encontra-se associada a um processo formativo concretizado ao longo do qual compete ao formando construir determinadas competências que lhe permitam atuar no futuro como profissional. Será também neste período socializador que o pré-profissional, no caso “pré-educador”, tem oportunidade de construir significados sobre a ação educativa, os contextos de trabalho e a classe profissional a partir das reflexões emergentes do diálogo encetado entre a teoria e a prática.

Neste bloco temático pretende-se, a partir da análise dos discursos implícitos nas trajetórias pessoais dos sujeitos, explicitar as representações construídas sobre o curso de formação inicial.

As participantes escolheram como Instituição de Formação Superior uma escola pública e outra privada, ambas na zona da grande Lisboa. A opção pela primeira foi justificada pela sua localização geográfica, as referências positivas, a qualidade do plano de estudos e o facto de pertencer ao ensino público com a consequente repercussão no valor das propinas.

*“Primeiro porque era a única pública...(…) pelo plano de estudos tão completo!”*  
(Madalena)

*“(…) foi mais pela localização do que por outros motivos...”* (Alice)

*“(…) escolhi, para já, pelo historial que se vai ouvindo falar de boca em boca sobre a formação na IES1... (..) e a localização... era muito próxima de mim!”*  
(Inês)

A escolha da escola privada é legitimada pela insuficiente média para acesso ao ensino público, pela possibilidade de frequentar o curso em horário pós-laboral e, igualmente, pelas referências positivas e localização geográfica.

*“(…) eu escolhi a IES2 porque tive de escolher uma escola em pós-laboral... se não fosse isso tinha escolhido a IES1.”* (Cristina)

*“(…) a minha média não era boa para entrar na pública; o meu objetivo era entrar na pública e não consegui.”* (Maria)

*“Era a única que tinha o curso de educadora em horário pós-laboral e era mais perto da minha casa... (..) também conhecia aquela educadora que falei, que tinha sido estagiária da minha faculdade.”* (Tita)

Numa perspetiva de balanço todas as participantes, independentemente da instituição de formação, se revelaram satisfeitas com o curso frequentado. Não obstante, é opinião comum que a formação inicial deve ser tida como uma base e ser, por isso, continuamente reforçada ao longo da vida profissional. Neste sentido, referem que naturalmente, num período limitado, é impossível obter uma preparação total para o desempenho profissional.

*“A formação inicial é mesmo uma formação para o início e é impossível ficarmos formadas completamente em tudo.” (Madalena)*

*“(...) a minha opinião, no geral, é positiva... muito positiva...” (Inês)*

*“A minha opinião é boa.” (Maria)*

*“Penso que poderíamos ter aprendido mais... (...) no entanto, o ensino essencial que é preciso, a base, penso que sim: foi dado, a base foi construída!” (Cristina)*

Por outro lado, todas são perentórias na assunção da ausência de preparação em aspetos que se revelaram posteriores dificuldades no exercício profissional:

*“Com a formação que temos não saímos preparadas para enfrentar muitas questões que no dia-a-dia nos vão surgindo, nomeadamente lidar com os pais, questões mais práticas que os pais levam para dentro das instituições...” (Alice)*

*“(...) trabalhar em creche... Foi uma das grandes lacunas da formação inicial...” (Cristina)*

O sentimento de impreparação em determinadas áreas da ação do educador relaciona-se estreitamente com as fragilidades apontadas à formação inicial: as participantes referem unidades curriculares sem conteúdos programáticos significativos quanto à sua aplicação direta com as crianças, assentes em metodologias expositivas e na sobrecarga de trabalhos e ainda pela postura (pouco) profissional de alguns professores; o alto nível de competitividade entre colegas; o insuficiente tempo de contato com a prática que, por vezes, apenas servia como exemplo do não profissionalismo. A falta de espaços habituais de reflexão e a promoção das competências reflexivas nos futuros profissionais foi uma questão abordada vagamente por uma participante mas que não encontrou eco nas restantes colegas.

*“(...) a nível de fazer crescer a profissão, era importante ter deixado lá o bichinho para pensar para além da parte técnica, não é só o trabalho com os miúdos, tem o trabalho com as outras pessoas, com a comunidade... não é só aquele mundinho com as crianças! Isso não foi muito explícito! (...) A nível da psicologia, eu tive uma professora que não foi das melhores da IES1, não foi de todo motivador e sinto, nessa área, que fiquei pouco preparada a nível do conhecimento das crianças.” (Madalena)*

*“(...) excesso da matéria dada pelos professores numa só aula e de forma expositiva (...) se me estão a dizer que é importante serem aulas dinâmicas e depois essas mesmas aulas são completamente teóricas...” (Inês)*

*“Foi ter tido uma cadeira na formação de Atividades de Tempos Livres que não dei nada para além do que é saber relaxar!” (Cristina)*

*“(...) o primeiro ano que é muita teoria e pouco nós aproveitamos para a nossa prática. (...) nos estágios, eu aprendi o que não se deve fazer enquanto educadora (...) depois o problema da competitividade que eu senti muito...” (Tita)*

Antagonicamente, as participantes fazem incidir sobre os mesmos aspetos, componentes positivas da sua formação: unidades curriculares com conteúdos significativos e articulados com a prática, lecionadas por professores que se destacam pelos seus conhecimentos e metodologias de ensino e pela paixão com que se relacionam com o saber e com os seus alunos; pelo apoio, partilhas e reflexões realizadas com colegas de curso e pelo contato com as práticas pedagógicas, palco de aprendizagens, experimentações e relacionamentos férteis com as educadoras cooperantes.

*“(...) o nosso curso, os conteúdos que foram dados ao longo dos quatro anos, foram bem selecionados...” (Alice)*

*“(...) o professor RP que eu não podia deixar de falar, que tinha um conhecimento imenso a nível da música...” (Madalena)*

*“Guardo boas amigas que estão no meu coração, que estiveram desde a minha primeira semana, no meu primeiro ano, sempre comigo... chorámos, rimos, tropeçámos...” (Tita)*

*“[A educadora cooperante] Como pessoa é cinco estrelas (...) estás sempre à vontade com ela, se tiveres alguma ideia, alguma coisa que surja, ela dá-te liberdade... a boa disposição, a alegria (...) eu identifico-me um bocadinho com ela...” (Maria)*

Resultado da vivência desta dicotomia, as educadoras objeto de estudo propõem algumas alterações aos cursos de formação inicial de educadores ministrados antes da introdução do decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de Março (regulamenta a organização dos ciclos de formação superior ao abrigo do Processo de Bolonha) e que se relacionam essencialmente com a introdução e/ou reformulação dos conteúdos de

unidades curriculares nomeadamente sobre o trabalho em creche (incluindo tempos significativos de contato com a prática pedagógica nesta valência), formas de planeamento e avaliação e metodologias de investigação; a revisão dos procedimentos de avaliação dos próprios formandos; a busca de equilíbrio na distribuição anual da carga horária disciplinar e, denotando a dificuldade que constituiu essa fase, apelam a um maior apoio à colocação profissional e nas dificuldades iniciais que experienciam.

*“Acrescentava mais creche, sim, acrescentava mais creche!” (Madalena)*

*“A avaliação contínua... notava-se que não era sempre contínua e que haviam trabalhos específicos e momentos de avaliação específicos... (...) A distribuição das disciplinas, às vezes, também não era muito justa: tive semestres muito carregados e outros com dias que nem precisava vir à IES1... (...) apoiarem na procura de emprego ou mesmo naquelas questões do início... o que sinto é mesmo isso: terminamos a formação e somos deixados...” (Alice)*

*“Direcionava algumas disciplinas para a nossa área mesmo, assim não se tornava tão teórico...” (Maria)*

*“(...) eu tive investigação mas mudava era a professora... (...) Também acrescentava uma cadeira de trabalho na questão de fazer planeamentos e avaliações.” (Cristina)*

Não obstante, alcançada a capacidade de se posicionarem criticamente sobre um momento intenso de aprendizagens, as participantes deixam perceber nos seus discursos uma ligação afetiva aos conhecimentos adquiridos que puderam transpor à prática e a espaços e momentos da sua formação. Todos eles implicados em pessoas especiais, em relações que estabeleceram e que se revelaram essenciais no seu percurso. Foram marcos formativos no desenvolvimento pessoal e profissional:

*“A [unidade curricular] de «Modelos Curriculares» acho que faz todo o sentido (...) as «Expressões» não podiam faltar...” (Alice)*

*“Pela positiva guardo uma cadeira de Teoria e Desenvolvimento Curricular, com a professora RC... porque é uma professora que nos leva a questionar tudo o que nos é dito, o que os livros demonstram... também foi positivo ter estado a estagiar com uma educadora em [concelho de Loures]... aprendi muita coisa com ela (...)... aprendi a fazer...” (Cristina)*

*“(...) o estágio do 4º ano ... claro que no início senti-me um bocadinho perdida, mas é normal, acho que qualquer pessoa sente... mas foi diferente, foi um estágio diferente, foi bastante positivo!” (Maria)*

*“(...) há uma pessoa que, ao nível histórico e ao nível da criação de um ambiente de envolvimento mesmo nas aulas e que eu dizia «Meu Deus, eu também gostava de saber tanto!» foi mesmo a professora VT, sem dúvida!” (Inês)*

Na tentativa de resumir um percurso de formação inicial detalhadamente descrito por todas as participantes, oscilante entre momentos críticos, nostálgicos, entusiastas e emotivos, ousamos ressaltar a essência vincadamente humanizada e relacional presente no curso de educação de infância, em ambas as instituições de formação.

Da análise de todos os discursos emerge igualmente a existência de marcas similares, no que respeita à importância atribuída ao estágio final e às supervisoras institucionais que acompanharam as participantes, cujas características essencialmente pessoais as fazem permanecer como referências profissionais e humanas.

*“(...) a experiência mais positiva que eu tive foi o meu estágio de 4º ano...” (Madalena)*

*“[A VT] Transmitiu-me o gosto pela profissão; tenho a imagem dos olhos brilhantes dela a falar e que acabavam por envolver o grupo todo e a mim, sobretudo... (...) Acabou por ser coisas que me ficaram marcadas, ao nível da ética, ao nível do que é uma criança...” (Inês)*

*“Como exemplo, a professora RC! [entrevistada emociona-se] (...) O que eu recebi dela, para além da pedagogia foi também a questão da ligação e dos afetos...” (Cristina)*

#### **V.4 – Da Formação Inicial à Entrada na Profissão: “período de limbo”**

Optámos por diferenciar no presente estudo um período de tempo específico e limitado que se situa entre o momento terminal do curso de formação inicial e a entrada efetiva em atividade como educador de infância. Chamámo-lhe “período de limbo” atendendo à sua significação como um “estado de indefinição ou incerteza” (*Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, consultado em 20.05.2012 in

<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=limbo>) o que, no nosso entendimento, se coaduna com os testemunhos prestados pelas educadoras participantes.

Segundo estas recém-profissionais, a amplitude emocional desta fase foi grande e contraditória. Por um lado experienciaram a felicidade, o orgulho e o alívio pela etapa concluída; por outro a expectativa no futuro profissional, as preocupações relativas ao mercado de trabalho e ao sentimento de insegurança perante a sua própria preparação para o desempenho profissional trouxeram no imediato a pressão, a ansiedade e o medo castrador, inclusive, para buscar a primeira colocação.

*“[Senti] O orgulho de dizer «EU SOU EDUCADORA!». (...) ... a minha grande preocupação inicial era arranjar trabalho.” (Madalena)*

*“(...) o primeiro sentimento foi mesmo de alívio... eu pensava, ou melhor, idealizava muita coisa... sentir é que não me sentia lá muito preparada!” (Alice)*

*“Chorei muito de alegria porque foi um curso que eu fiz com muito gosto (...) E chorei porque não sabia o que me ia acontecer: se tinha emprego, se ia conseguir...” (Inês)*

*“(...) foi assustador... não me sentia preparada. Claro que não! Para ser sincera, não! Daí aquele medo de enviar os currículos!” (Maria)*

O “período de limbo” vivenciado pelas participantes foi entre elas muito variável: no mínimo alguns dias, no máximo a rondar os cinco meses. Quatro das recém-educadoras, considerando o término das licenciaturas em Junho/Julho, optaram por gozar um período de férias antes de se envolverem efetivamente numa procura de emprego, pautada pela expectativa de encontrar um local com boas condições para trabalhar, onde fossem remuneradas e até que pudesse apoiá-las, talvez, através da colocação em sala com uma auxiliar de educação experiente. Este desejo veio a verificar-se para algumas participantes, não para outras.

*“Eu esperava que ficasse com uma auxiliar com muito tempo de experiência e que me ajudasse... ou uma diretora que «andasse comigo ao colinho» [risos] e não foi isso que tive... num dia, eu tive de crescer mesmo: fazer as coisas e pôr os meus medos todos para trás!” (Cristina)*

*“Primeiro era encontrar um sítio onde pudesse trabalhar (...) adaptando a teoria que aprendemos aqui, vivendo-a na prática... era tentar pôr um bocadinho de mim no trabalho... e, se calhar, foi por isso um bocadinho o desalento que veio depois...” (Alice)*

*“As minhas expectativas para o início eram: encontrar um sítio que me empregasse, que até me pagasse... que tivesse um grupinho de crianças, com algum material para trabalhar... que me deixassem trabalhar...” (Madalena)*

A procura da primeira colocação percebe-se caracterizada por um ambiente emocional instável e de enorme fragilidade por parte das recém-educadoras. Em períodos mais ou menos longos optaram pela entrega pessoal ou envio do *currículo vitae* por correio normal e eletrónico. Previamente a internet constitui-se também facilitadora do processo na medida em que permitiu às participantes conduzir algumas pesquisas que ampliaram os seus conhecimentos sobre as possibilidades de trabalho. Outras formas descritas foram a inscrição no centro de emprego e o pedido direto a amigos e familiares.

*“(...) fui ao site do Ministério da Educação... Peguei para aí em cento e sessenta [referências], escrevi o meu currículo todo bonitinho, a minha carta de apresentação com um papel texturado de cor diferente, assinado à mão, em envelope de papel reciclado amarelo, grandalhão para folhas A4 e enviei...” (Madalena)*

*“O meu objetivo primordial era trabalhar naquela escola... falei com algumas pessoas que podiam ter determinada influência, não escondo que falei... nós temos de procurar o que é melhor para nós.” (Tita)*

*“Falei com amigos que pudessem saber de alguma coisa (...) [fui ao] centro de emprego...” (Alice)*

Previamente à colocação, a chamada para entrevistas e a ausência de respostas às candidaturas acabaram por constituir-se como dificuldades apontadas ao próprio processo de procura de emprego que até então era desconhecido para quatro das educadoras participantes neste estudo.

*“Encontrei muitos pedidos para estágio profissional mas já com alguma experiência, outros queriam educadoras com mais experiência...” (Alice)*

*“Eu só comecei a trabalhar em Dezembro, portanto, o Setembro, Outubro e Novembro foram meses complicados...” (Inês)*

*“(...) fui entrevistada por duas diretoras – uma psicóloga e outra educadora.” (Madalena)*

Nos momentos de maior apreensão, todas as participantes referem ter procurado apoio no núcleo familiar e nos amigos mais próximos.

*“(...) a família teve um papel importante... os amigos também... acabavam por me mostrar que, afinal, há um tempo certo para tudo e há um caminho que temos de percorrer.”* (Alice)

*“(...) o meu namorado, os meus pais, as minhas amigas...”* (Tita)

Com base na análise dos discursos das participantes e, contrariamente ao que poderia ser expectável, procurar apoio em colegas, recém-educadoras, que vivenciavam as mesmas situações não foi um suporte afirmado; antes foi apontado como um potenciador de ansiedade pela possibilidade de tecerem elas próprias comparações menos positivas para si mesmas relativamente a outras jovens profissionais em fase mais avançada do processo de colocação.

*“Depois em Setembro, já tinha colegas a trabalhar e eu fiquei em casa; os meus pais também foram trabalhar, tinham as rotinas deles; e eu comecei a ver o tempo a passar e «eu estou em casa, não estou na IES1, já não sou aluna, já sou alguém e esse alguém tem de trabalhar!”* (Inês)

*“Havia alguma ansiedade... pressão... especialmente comparando com outras colegas, e percebia que elas começavam a arranjar trabalho e eu não...”* (Alice)

Por outro lado, nem sempre o apoio dos familiares mais próximos se constituiu como uma mais-valia. Num dos casos, o constante incentivo da mãe para procurar colocação acabava por aumentar a pressão a tal ponto da recém-profissional evitar enviar currículos com medo de não corresponder às expectativas que recaíam sobre si ou mesmo as dos possíveis empregadores.

*“A minha mãe só dizia para mandar currículos e eu tinha medo! (...) eu não mandava currículos, porque achava que não era capaz!”* (Maria)

No mesmo sentido, para uma outra participante, a ausência de respostas foi apontada como um “alívio” pois permitiu-lhe “optar” por manter a sua colocação anterior como auxiliar de educação e, desta forma, adiar a confrontação com todas as responsabilidades e dificuldades inerentes ao cargo de educadora de infância.

*“Para mim [a ausência de respostas] foi um alívio! Eu sentia mesmo medo de ser educadora... eu já era auxiliar mas ser educadora é muito diferente, muito diferente mesmo!” (Cristina)*

Para terminar, gostaríamos apenas de evidenciar também, pela incoerência com o artigo 15º da Portaria 352/86 de 8 de Julho, parte do discurso de uma participante relativamente à intervenção da escola de formação inicial ao longo deste processo. Este tornar explícito encontra, inclusive, eco nos silêncios das restantes quanto ao mesmo assunto e independentemente das diferentes instituições.

*“(...) terminada a formação inicial, somos deixados à nossa sorte... um dos termos é «lançados às feras!»... o mundo que nos aguarda, para quem já tivesse alguma experiência no mundo do trabalho, acredito que fosse diferente; agora no meu caso, que era a primeira vez que ia começar a trabalhar, não sabia o que me ia esperar, não sabia para onde me virar, a única coisa que eu sabia era que tinha de fazer um currículo e enviar para onde quer que fosse e, a partir daí, era esperar... mas, nesse sentido, não houve ajuda nenhuma!” (Alice)*

## **V.5 – Entrada na Profissão: das expectativas ao confronto com a realidade**

A inserção na profissão docente é referenciada como um momento caracterizado pela vivência dilemática do entusiasmo e incerteza causados pelos desafios da assunção profissional. Para quem descreve este período como uma etapa de um *continuum* profissional formativo, assume-se como primordial que sejam considerados os diversos fatores que podem influir neste processo integrador.

Do percurso descrito pelas participantes no presente estudo, consegue identificar-se alguma variância nas oportunidades de trabalho que lhes foram surgindo: todas conseguiram começar a exercer em horários de trabalho completos (35h/40h semanais), duas em jardim-de-infância, três em creche, uma vivenciando a aproximação precária e progressiva à profissão através das colocações iniciais como auxiliar de refeitório, auxiliar de educação e só posteriormente como educadora de infância em valência de creche. Do grupo de recém-educadoras, metade foram colocadas no local onde permanecem até à data, a outra metade conseguiu colocação em vagas temporárias ou de substituição o que, inclusive, foi por elas identificado como um constrangimento significativo à inserção profissional.

*“(...) acabou por surgir uma oportunidade para fazer a substituição [em creche] de uma educadora em licença de maternidade.” (Inês)*

*“(...) tinha trabalho como auxiliar... por sorte, saiu uma colega do sítio onde eu estava...(...) [aceitou o] cargo como educadora.” (Cristina)*

*“(...) para começar a trabalhar primeiro tive que ir para o refeitório, como auxiliar de refeitório... (...) depois essa experiência levou-me a auxiliar, na creche... (...) a seguir foi como educadora!” (Alice)*

Das três educadoras que não alcançaram a estabilidade na primeira colocação duas continuam essa busca, ao terceiro ano de exercício profissional, tendo já atuado em contextos diversos que lhes permitem contatar com realidades educativas diferenciadas e tecer algumas comparações e avaliações, nomeadamente quanto a alguns problemas que sentiram inicialmente no desenvolvimento da sua ação.

*“Eu, particularmente, gosto mais quando a direção é feita por educadoras porque senti que (...) o seu trabalho, era direcionado e focado nas crianças, no sentido mais da educação... outras pessoas, se calhar, levam mais outros ideais, outras perspetivas da educação que não são a realidade...” (Alice)*

Independentemente do tipo de colocação e do percurso realizado até a alcançar, todas as participantes descrevem o primeiro dia como educadoras de infância de forma semelhante. Assumido como “caótico”, “complicado” ou “sem problemas”, não deixou de constituir-se como um dia marcante, onde se apresentavam nervosas, pouco seguras da sua preparação e da sua categoria profissional. Na generalidade, o único sítio onde conseguiam algum alento para a sua fragilidade era no contato direto com o grupo de crianças.

*“O primeiro dia foi um dia caótico porque a educadora entrou em licença de maternidade antes de tempo (...) a auxiliar (...) tinha metido férias, e, por lapso da coordenação, não se aperceberam e então eu fiquei logo no primeiro dia sozinha com oito bebés de um ano...” (Inês)*

*“No primeiro dia com crianças, eu não sabia... eu sabia que as tinha de acolher, dizer bom-dia ao grupo e aos pais... mas apresentar-me como «eu sou a educadora!» aos pais, foi difícil! (...) eu também não sabia muito bem o que é que eu estava ali a fazer...” (Cristina)*

*“Desde logo todos me trataram com muito respeito, a coordenadora esteve comigo um bocadinho da manhã e eu não sabia o que havia de fazer... senti-me um pouco confusa...” (Tita)*

De todas as educadoras participantes no estudo, apenas a “Tita” refere conscientemente ter tido acompanhamento da coordenadora pedagógica do jardim-de-infância durante parte da sua primeira manhã de trabalho. Não obstante, a “Maria” ao descrever o seu percurso diz ter permanecido durante duas semanas conjuntamente com outra colega da creche, com ambos os grupos de crianças o que, na nossa perspetiva, pode ser entendido como uma estratégia apoiante.

*“Com os miúdos foi o primeiro contato, ainda fiquei duas ou três semanas, com a minha colega de creche, juntas na mesma sala, porque também não sabia como é que era... ia para a minha sala e como é que eu fazer?” (Maria)*

Já as restantes, à exceção da “Inês” que, por lapso, ficou sozinha até ter sido apoiada pela sua coordenadora, evidenciam uma entrada solitária na profissão. No entanto, no contexto da educação de infância é do conhecimento geral que os educadores são habitualmente acompanhados em sala por um(a) auxiliar de educação pelo que averiguaremos adiante se, a verificar-se este facto, ele se constitui um facilitador, constrangimento ou é simplesmente indiferente no processo de inserção profissional de novos educadores.

Ultrapassado o primeiro dia de trabalho, todas as educadoras recentemente colocadas vão experimentando, no desenvolvimento das suas práticas, um sem número de dificuldades e problemas que têm de contornar e que, para uma das participantes, acabaram por constituir-se “surpresas” sobre as quais não tinha consciência prévia.

*“Estava segura do que era trabalhar com meninos, da minha preparação... claro que, depois, surgiram muitas coisas imprevistas como, por exemplo, lidar com as birras (eu nunca me lembrei que tinha de saber lidar com as birras e logo à primeira foi uma coisa que fui descobrir)... (...) só me apercebi de que realmente não era assim tão seguro quando entrei para o direto!” (Inês)*

Para além das questões contratuais que dececionaram algumas recém-educadoras (número de horas de trabalho e contratos de estágio profissional) também outras questões organizacionais foram consideradas relevantes para a não satisfação das profissionais: a predominância do trabalho burocrático, a discordância das práticas instituídas nas escolas de acolhimento, nomeadamente relativas aos modelos

curriculares adotados (ou não) e à descontinuidade pedagógica com os grupos de crianças, e o conteúdo das próprias relações que se permitem estabelecer com a Direção e/ou Coordenação dos estabelecimentos.

*“Senti algumas dificuldades com a parte mais burocrática do trabalho... (...) um modelo [curricular] «puro» não acho que consiga. (Alice)*

*“(...) naquela creche, todos os anos tinhas um grupo diferente (...) A direção estava do outro lado mas instituíram um clima de medo em que berravam, desconsideravam, só confiavam em pouquíssimas pessoas!” (Madalena)*

*“(...) já estava instituído que era assim... da parte da direção e da coordenação... as pessoas sentem-se tão seguras dos cargos que têm, que acabam por não querer ouvir nem respeitar as ideias de outras pessoas...” (Cristina)*

Além dos anteriormente enunciados, a análise dos dados permite acrescentar que as participantes identificam outro tipo de problemas que condicionaram a sua atuação. São eles designadamente: o tipo de acolhimento no momento da colocação; a falta de apoio de educadores mais experientes para ultrapassar as dificuldades pessoais; ser apontada como a profissional melhor preparada para organizar uma instituição em início de funcionamento ou supervisionar as práticas de estagiárias (cuja posição ainda lhes é tão próxima) e desejar fazer muito mais para além daquilo que, na prática e em especial numa fase inicial da prática, se consegue.

*“Eu fui bem recebida mas eu sabia que estava a ocupar o lugar de outra educadora... Foi uma situação muito complicada!” (Cristina)*

*“Receberam-me bem mas acho que me podiam ter recebido melhor! (...) Sei lá... ter havido mais entreajuda, mais partilha... não sei...” (Maria)*

*“Ali eu era a pessoa da área que estava mais a par do trabalho de educadora... eu senti que ali havia uma grande necessidade de recorrerem a mim para perceberem um bocadinho afinal que trabalho é suposto fazer...” (Alice)*

Numa outra perspetiva, mais relacionada com a intervenção das profissionais em contexto de sala, todas referem, na generalidade e independentemente da instituição de formação inicial de origem, dificuldades no trabalho com as crianças, nomeadamente no controlo da (in)disciplina, na motivação, na diferenciação pedagógica e no apoio a diferentes formas de organização do grupo; no planificar e

avaliar, de forma contextualizada e concretizável; no organizar dos tempos e espaços por forma a potenciar a sua intervenção mas, simultaneamente, sem acesso aos materiais necessários e/ou adequados. Trabalhar em creche, pela especificidade da faixa etária (0-3 anos) é igualmente identificado como uma dificuldade prática do início da profissão, assim como a multiplicidade de tarefas que o educador é chamado a desenvolver/realizar no sentido de conseguir responder às dimensões da educação e do cuidado das crianças.

*“Controlo do grupo! É uma questão complicada! [risos] Há crianças que estão constantemente a testar os limites e é difícil tê-los todos focados num só objetivo.” (Alice)*

*“(...) depois há as várias questões que não ajudam: ou as crianças não estão motivadas... (...) ou não existe oportunidade para trabalhar em momentos de pequeno grupo sem que se tenha o resto em cima...” (Cristina)*

*“Eu não tinha materiais... os meninos, imagina uma sala de um ano, sem brinquedos, magoavam-se imenso, mordiam-se... antes de os deitar para a sesta tinha de limpar o chão da sala e, no final do dia, tinha que limpar a casa de banho e era eu que levava o lixo à rua, almoçar era em pé na cozinha... e oito horas de trabalho!” (Madalena)*

*“(...) as planificações, os conteúdos, definir conteúdos... Acho que foi até aí que eu senti maior dificuldade.” (Tita)*

*“[Na creche] pôr um supositório metia-me imensa confusão; apareciam aquelas marcas na pele (...) os pais mandavam pomadas que eu nem sabia qual era para pôr onde.” (Maria)*

Contudo, atualmente, ainda que a essência do trabalho do educador se centre nas crianças, o desenvolvimento da sua ação implica a construção de relações com outros parceiros, parte integrante da comunidade educativa que inclui o profissional e que se pressupõe apoiante da sua prática pedagógica. Não obstante, é também no problemático desenvolvimento das relações que se centram os constrangimentos significativos das educadoras principiantes referindo-se, inclusive, o grande impacto destes na construção da sua identidade profissional.

Neste sentido, influenciando diretamente no sentimento de pertença ao grupo profissional ao qual, na teoria, já pertenciam, evidenciaram-se às próprias, as imagens (nem sempre positivas) de pais, colegas educadoras e colegas auxiliares sobre si e o seu

papel, simultaneamente fruto e condicionante do processo socializador das recém-educadoras.

A análise dos dados permite considerar que na generalidade os pais são cordiais com as jovens profissionais, não conseguindo ainda assim disfarçar alguma curiosidade e insegurança sobre aspetos relacionados com a sua (pouca) idade, inexperiência ou formação que possuem.

*“(...) «mas tu já terminaste o curso?», «tens idade para já ter terminado o curso?»... (...) a imagem que eu passava é que eu era uma garota...” (Inês)*

No que respeita às educadoras mais experientes, depende delas a qualidade do acolhimento das novas colegas e o tipo de clima vivenciado entre profissionais. A maior ou menor abertura, a empatia, o respeito e a consideração mútuas contribuem para facilitar (ou não) a integração das recém-chegadas. Nos discursos de cinco das seis participantes neste estudo, sobressai uma insipiente implicação das educadoras residentes no seu acolhimento e apoio, inclusive, denotando algum descrédito em relação às suas capacidades evidenciado, por exemplo, nas reuniões técnicas. Apenas uma das jovens educadoras descreve, a este respeito, vivências de acolhimento significativo.

*“(...) estava lá a outra educadora que tinha sido minha educadora; como ela foi simpática foram todas muito simpáticas... (...) fui muito bem recebida pelas colegas, logo isso aconchegou-me muito.” (Tita)*

*“(...) senti falta de comunicação; falta de acolhimento; falta de espírito de equipa... senti-me «de fora»... Lembro-me dos olhares reprovadores da coordenadora quando colocava o meu trabalho em causa sem me deixar justificar o porquê ou fundamentar o que estava ali!” (Cristina)*

Simultaneamente, no que diz respeito às colegas auxiliares, companheiras de sala, se por três das participantes são tidas como o principal apoio nas dificuldades, pelas restantes não podem sequer ser consideradas efetivamente na execução do que seriam as suas naturais funções.

*“(...) a auxiliar que tinha era uma pessoa extremamente acessível e que ensinou muita coisa...” (Inês)*

*“A auxiliar está sentada numa cadeira, junto a uma das mesas, em que pode estar, ou não, um grupo de crianças em atividade mas é como se fosse um*

*móvel da sala... não há interação. A postura da auxiliar é uma dificuldade muito grande!” (Cristina)*

Relacionando o resultado das interações estabelecidas nos enquadramentos anteriores, é possível antever o seu impacto nas oscilações do sentimento de pertença das jovens ao grupo profissional e, conseqüentemente, os efeitos deles na sua atuação e na forma como evoluem os seus sentimentos de (in)segurança.

*“(...) aquilo acabou por me ir enfraquecendo e deixando-me insegura...” (Inês)*

*“Onde eu senti mais dificuldades foi mesmo com os adultos!” (Cristina)*

Para além de todos os problemas já enunciados, ousamos destacar um outro considerado por todas as jovens profissionais participantes como uma dificuldade pessoal e profissional que, inclusive, se mantém inalterada ao início do terceiro ano de prática docente: a *gestão de tempos pessoais e profissionais*. Enorme constrangimento à pessoa-educador, interfere diretamente na sua estabilidade emocional ao, repetidamente, lhe retirar tempos familiares e de lazer, potenciando a angústia, o cansaço e o conflito de vontades, desejos e obrigações algumas vezes, inclusive, reclamadas pelos familiares próximos, companheiros e/ou amigos.

*“(...) outra dificuldade é eu conseguir organizar a minha vida pessoal com o meu trabalho... tenho muito mais coisas para fazer... jantar, limpar a casa, as compras... e depois mais o planejar, pensar, preparar as coisas para fazer com os meninos! E tudo isto sem querer entrar numa rotina de ser o mesmo de todos os dias! Para ambos os lados!” (Madalena)*

*“(...) os nossos amigos ou o nosso namorado, acabam por questionar se gostamos mais deles ou do que fazemos! (...) é tudo muito relacionado com o trabalho de ser educadora o que leva a que não tenha tempo para o resto da vida pessoal.” (Cristina)*

Esta aparente incapacidade de gerir os tempos de forma equilibrada parece resultar da postura adotada pelas participantes: face aos diversos problemas apontados, e na perspectiva de tornar ultrapassáveis estes desafios perturbadores, todas referem ter experienciado momentos de trabalho intenso que se mantêm atualmente; não apenas porque se mantêm muitas das dificuldades iniciais mas também porque sentem a responsabilidade de dar a resposta adequada às inúmeras solicitações que são inerentes às suas funções como educadoras de infância. Na generalidade, quando se acharam confrontadas com as primeiras vicissitudes, procuraram estudar mais sobre

elas através de intensas e imediatas pesquisas e leituras, algumas vezes revisitando as aprendizagens da formação inicial.

*“Lembro-me que nesse fim-de-semana a seguir trabalhei que nem uma louca (como se costuma dizer), porque percebi que havia muita coisa que eu não queria bem assim.”* (Inês)

*“(...) depois o que me ajudou, foi aqueles livros sobre a aquisição precoce da linguagem... (...) fiz pesquisa na net... (...) Algumas coisas tentava adaptar do que tinha aprendido para o pré-escolar.”* (Maria)

Não obstante, também é tacitamente aceite que o tempo de experiência acabaria por revelar-se formador do mesmo modo que a aceitação das realidades relativamente distanciadas das teorias aprendidas lhes tornou possível a reconciliação com as suas decisões práticas. Pela necessidade de procurar respostas ou porque compreenderam a essência da formação inicial – é inicial – todas referem, a um determinado momento do percurso, a busca de formação e a adoção de uma postura de aprendizagem ao longo da vida.

*“(...) acho que é no dia-a-dia, fazendo o caminho, que as coisas se vão desenrolando... acho que nunca estarei completamente segura de que sei tudo e posso fazer tudo...”* (Alice)

*“Eu, no meu primeiro ano de trabalho, senti uma grande dificuldade no trabalho em equipa... Portanto, eu senti necessidade de aprender formas mais eficazes de trabalhar em equipa, lidar com adultos e trabalhar com eles...”* (Madalena)

*“(...) sentia dificuldades e comecei a procurar associações que fizessem formação [contínua] na área onde eu necessitava de ter aprendido mais...”* (Cristina)

Apesar desta (aparente) acalmia e (aparente) superação de inconstâncias e dificuldades iniciais, todas as participantes revelam ter desejado um apoio mais ou menos formal que lhes permitisse não sentir o medo, a angústia e o abandono a que estiveram sujeitas. Revelam ainda que esse apoio poderia condicionar positivamente a sua autoestima enquanto profissionais e a forma como encaram hoje a profissão, ora entre o empenhamento e a entrega ou, pelo contrário, entre a insegurança e a desmotivação.

*“Eu acho que é muito importante haver alguém que nos apoie, alguém que saiba que nós estamos ali pela primeira vez, alguém que saiba que nós nos*

*sentimos perdidas, alguém que também já tenha sentido o mesmo porque nós temos uma transição brusca...” (Tita)*

*“(...) eu sinto que, por vezes, não dou mais de mim, não invisto mais no trabalho porque acontecia eu querer desenvolver e não ter como... não tive apoio... nem da pessoa que está acima de mim, nem do resto da equipa...” (Cristina)*

Nesta sequência, quando questionadas sobre o que entenderiam ser um apoio significativo, a análise das narrativas permite identificar um conjunto de respostas centradas na importância de contar com uma equipa de trabalho de apoio e suporte, no possível acompanhamento de outra colega educadora mais experiente em sala ou, talvez mais concretizável, na implementação de alguns momentos de supervisão, por colegas mais experientes ou pela figura da coordenadora pedagógica. Todavia, a análise dos discursos individuais permite igualmente destacar a importância atribuída ao perfil pessoal e profissional da pessoa que concretiza a supervisão, reconhecendo que este facto poderia influir negativamente no sucesso de uma inserção profissional de qualidade e sem constrangimentos. Por outro lado, todas as participantes no estudo revelam ter sentido necessidade de manter a ligação à escola de formação inicial e apontam essa possibilidade como forma de apoio às necessidades sentidas à entrada na profissão.

*“(...) gostava de ter tido uma equipa de docentes onde nós levássemos os problemas que nós íamos sentindo... e partilhar ideias, estratégias, pronto!” (Cristina)*

*“(...) deveríamos ter alguém que tivesse conhecimento e prática, para nos apoiar e ir vendo, diretamente, aquilo que se vai passando e não é só num momento... para perceber o trabalho, o grupo e o contexto...” (Alice)*

*“Tinha vontade de ir à IES1 e, numa conversa informal, perguntar: «será que isto é a melhor forma? (...) a ligação à IES1, acho que tinha sido importante!” (Inês)*

A análise dos dados deixa transparecer de forma unânime a possibilidade de um apoio ou trabalho mais próximo com colegas mais experientes como aspeto facilitador da inserção profissional e da aprendizagem docente. As participantes no estudo são de opinião de que desta forma os jovens educadores ultrapassariam a conturbada e desgastante fase inicial da carreira docente com uma maior tranquilidade, aprendendo

a especificidade profissional com os seus pares mais experientes à semelhança do que acontece com outras profissões, por exemplo com os médicos.

*“(...) ao conseguir falar com alguém sobre as minhas dúvidas e essa pessoa debatendo comigo determinados aspetos, porque sozinha não consigo comparar nem saber se está bem ou mal, isso ajudava-me a tranquilizar e a agir melhor, consoante conselhos de pessoas mais experientes do que eu.”*  
(Madalena)

A relação positiva considerada por cinco das seis participantes no estudo, entre algumas dificuldades sentidas no período de inserção profissional e as lacunas apontadas ao curso de formação inicial que vivenciaram pode verificar-se através do seguinte testemunho:

*“(...) eu acho que se relacionam [as lacunas da formação inicial com as dificuldades iniciais sentidas]... o pouco tempo de estágio que tive e sem ser com educadoras diferentes limitou-me na minha capacidade de ter vários exemplos... nós devíamos ter aprendido mais formas de planear... acho que houve lacunas ao nível das ciências... metodologias, eu gostava de ter tido exemplos de como trabalhar com a metodologia de trabalho de projeto e não tive.”* (Cristina)

*“Sim, de certa forma estão relacionadas. Creche, não tive nada de creche! Logo aí a dificuldade foi maior!”* (Maria)

## **V.6 – A Socialização e a Construção da Identidade Profissional: dois processos indissociáveis**

Ao longo do desenvolvimento das suas práticas, com incidência significativa nas práticas iniciais, as educadoras participantes neste estudo revelam ter existido fatores potenciadores e constrangedores da sua integração profissional, simultaneamente influentes na sua construção identitária como educadoras de infância. Intimamente relacionados com alguns problemas iniciais descritos no ponto anterior, evidenciaram-se como preponderantes os diversos processos de socialização vivenciados pelas recém-educadoras.

Apesar de todas se afirmarem, à entrada do seu terceiro ano de exercício profissional, como educadoras (embora reconheçam o ainda longo e inacabado percurso de

aprendizagem profissional) reconhecem que nem sempre e nem com todos os parceiros educativos foi assim. Descrevem, em momentos diversos, oscilações no seu sentimento de pertença ao grupo profissional intimamente relacionados com ligações estabelecidas (ou não), olhares empáticos ou reprovadores, questionamentos ou desconsiderações.

Ainda que, na generalidade, a identidade profissional não esteja consolidada no final da formação inicial, antes se oscile por entre uma indefinição de papéis - de aluna, educadora, auxiliar, amiga, “mãe” - é verdade que a forma como esta evolui está intimamente relacionada com o contexto de trabalho que acolhe cada profissional pela possibilidade que este lhe confere de vivenciar processos socializadores mais ou menos positivos.

Desta forma tentaremos tornar compreensiva a singularidade de cada contexto, de cada percurso, de cada processo de socialização e das suas consequências em cada identidade construída até então.

Logo nos primeiros momentos como profissionais, os educadores têm de relacionar-se diretamente com as crianças que acompanham, as suas famílias, os colegas de trabalho – outros educadores de infância e auxiliares de educação – e os seus superiores hierárquicos. É deles e das interações que com eles estabelece que depende a imagem mais ou menos profissional que o jovem constrói de si mesmo. Esta dependência evidencia-se claramente numa constatação de uma das nossas participantes:

*“Às vezes pensava: «bem, quem entrar aqui [na sala de atividades] vai pensar que esta rapariga, realmente, não percebe nada disto!»” (Inês)*

A imagem, associada ao crédito que veem impresso à sua atuação como educadoras, acaba por influir diretamente na (in)segurança com que desenvolvem a sua atuação e envolvimento na profissão.

As crianças do grupo que acompanham, se bem que se revelam fonte de desafios e dificuldades, são, por outro lado, os agentes socializadores que menos constroem a afirmação profissional. Mesmo assumindo os receios, é com elas que todas as participantes se revelam sentir como educadoras de infância.

*“Os momentos em que me sinto educadora é mesmo quando estou com o grupo de crianças...” (Alice)*

*“Sentia-me «responsável» por aqueles meninos... [risos] (...) mas se me sentia tão educadora? Eu acho que sim...” (Inês)*

Nas famílias das crianças veem alguém a quem têm que dar continuidade, demonstrar competência e merecer confiança. Fazê-lo imersas em inseguranças pessoais pode condicionar esta base de relacionamento. Ainda assim, todas as educadoras principiantes referem famílias simpáticas e acolhedoras muito embora algumas tenham deixado perceber uma certa preocupação relativamente à jovialidade e inexperiência das profissionais, contribuindo inconscientemente para aumentar as suas fragilidades.

*“Os pais consideraram-me educadora... só o meu aspeto é que é um aspeto de menina e perguntaram se eu era mesmo educadora...” (Cristina)*

*“Os pais... houve um que me disse «mas acabou mesmo o curso?!»... lá veio aquela minha questão, aquele medo que eu tinha, foi naquele momento...” (Inês)*

*“Os pais, talvez por eu ter assim este ar muito menina, questionaram-me: o que eu estava a fazer, o que eu fazia, se eu fazia bem...” (Tita)*

No que respeita ao sentimento de identificação com o novo grupo profissional são as colegas que parecem ter tido maior poder de condicionamento, pela positiva (quando acolhem, integram e respeitam o trabalho e opiniões das jovens profissionais) ou pela negativa (quando as desconsideram, reprovam ou questionam), embora se observem diferenças entre o comportamento de educadoras e auxiliares:

*“Menos educadora, com as colegas educadoras... (...) Primeiro porque me viam como auxiliar e depois porque as ideias que eu fui dando não eram aceites, não eram levadas em consideração... As auxiliares sim viam-me como educadora... (...) e sempre receberam bem as minhas ordens... mais pedidos!” (Cristina)*

*“A nível das colegas educadoras... elas encararam-me, primeiro que tudo, como mais uma rapariga nova que veio para trabalhar e depois, com a experiência, foram-me encarando como educadora.” (Inês)*

*“[As colegas] ... sempre me consideraram uma educadora até mesmo quando eu não me sentia educadora... pela forma como me tratavam, pelo respeito que tinham por mim, pelo meu trabalho, pelas minhas crianças...” (Tita)*

*“Não me sentia educadora. Sentia-me mais como uma auxiliar, se calhar... até porque passado um mês ou dois a senhora da cozinha achava mesmo que eu era auxiliar.” (Maria)*

Contudo, o clima vivenciado nas instituições de acolhimento também sofre a influência das direções e do grau de autonomia que estas permitem aos seus profissionais. Esta perspectiva é observável também na análise das narrativas das jovens profissionais:

*“[A direção] Nunca questionaram, sempre fizeram referência que era a educadora mas depois depende sempre da pessoa: há aquelas direções que tentam... gerir... tentam estar em todo o lado e fazer a gestão de tudo...” (Alice)*

*“A direção estava do outro lado mas instituíram um clima de medo em que berravam, desconsideravam, só confiavam em pouquíssimas pessoas... (...) entre colegas era ainda pior!” (Madalena)*

Atendendo a estas afirmações importa ainda considerar que, embora assumindo uma importância fulcral, não bastam apenas as características dos contextos ou as relações estabelecidas para construir solidamente a identidade profissional havendo ainda lugar a uma construção interna por parte de cada profissional. Concretizando no exemplo prático de uma participante, apesar do processo de socialização (facilitador) bastante positivo vivenciado pela “Tita” no que ela descreve como “o *paraíso*”, esta afirma depender de si, da autoavaliação das suas práticas e do próprio sentimento de segurança e domínio sobre as estratégias de ação a assunção “intrínseca” da pertença ao grupo profissional.

*“(...) eu acho que me senti educadora no meu segundo ano de trabalho... (...) nós quando já passámos pelas coisas temos tendência a tentar melhorar e já não me custou tanto... e aí sim, eu afinal era a educadora...” (Tita)*

Resumidamente, dependendo da interioridade do indivíduo, dos reflexos de si mesmo que lhe são imputados pelos outros ou da interação entre ambos, parece ser evidente nos testemunhos de todas as participantes que a identidade está em muito dependente da sua (auto)imagem e é ela que marca alguns percursos das jovens profissionais:

*“A imagem que eu guardo do primeiro dia que entrei foi: «o que é que os colegas vão pensar de mim?»...” (Inês)*

## V.7 - Desenvolvimento Pessoal – Profissional dos Educadores de Infância

Fator influente para a consolidação da identidade profissional, optámos por considerar neste ponto o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores de infância. Assumimo-lo de forma indissociável - pessoal e profissional - por indicação expressa das participantes quanto a esta relação.

Todas as jovens profissionais reconhecem que as suas dimensões pessoais e profissionais são parte de um todo que as constitui.

*“Estão as duas, têm de estar as duas [pessoa e educadora]! Porque não há uma sem a outra, não consigo ser educadora se não for pessoa e só pessoa também já não consigo ser...”* (Alice)

Integram parte de si na profissão em todas as formas de atuação possíveis e nos valores que transmitem. São as pessoas-educadoras.

*“(...) essencialmente, os valores, a relação, os princípios de convivência na sociedade... o respeito pelo outro... isso passa muito... a minha atual direção tem o hábito de dizer: «a sua sala reflete aquilo que você é!»* (Inês)

Por outro lado, transportam a educadora para a esfera pessoal, ainda que, por vezes, a impliquem em demasia e se sintam, por isso, penalizadas. Mas a paixão é maior e, inclusive, permite uma modificação da própria personalidade – dar-se mais e aceitar melhor os outros. São as educadoras-pessoas.

*“(...) eu noto que, muitas das minhas práticas como pessoa, são aquilo que eu faço com as crianças. Está tudo relacionado: a forma como vejo certas situações, como as tento compreender... acho que tem muito a ver com o facto de ser educadora.”* (Tita)

*“[Ser educadora]... tornou-me uma pessoa muito mais sociável... a aceitar um bocadinho melhor os outros...”* (Inês)

Compreendendo esta dualidade, naturalmente existem dificuldades de conciliação com impacto na esfera pessoal. No entanto, a especificidade da profissão de educador de infância parece implicar escolhas dilemáticas em que se conjugam vontades pessoais e profissionais. Como descreve a educadora “Inês”, conseguir o equilíbrio ou contornar a falta dele parece ser uma arte que algumas recém-profissionais tendem a aprender.

*“(...) eu tenho de me obrigar a tentar encontrar mais tempo, tentar equilibrar... há falta de tempo para a vida pessoal.” (Inês)*

E, se parece verdade que é na esfera familiar que encontram o apoio necessário ao seu próprio desenvolvimento profissional, são os tempos por eles reclamados que intensificam algumas ansiedades destas profissionais.

*“A minha mãe, desde o início, ajudou-me a preparar alguns materiais... (...) as pessoas importantes acabaram por ser ombros, ouvidos, braços, pernas, tudo! Eu precisei muito do apoio deles! (...) [mas] acabam por questionar se gostamos mais deles ou do que fazemos!” (Cristina)*

Não obstante esta relação inseparável e problemática, quando questionadas sobre as suas perspetivas de desenvolvimento, incidem exclusivamente na vertente profissional, indicando ações diretamente relacionadas com a formação para o trabalho e, neste sentido, intensificando as solicitações a que tentam responder. Afirmam atualizar, partilhar e buscar novos conhecimentos em seminários, encontros ou ações de formação formais temáticas; realizar pesquisas autónomas e prosseguir os percursos académicos com base em necessidades sentidas mas, no entanto, abrindo novas perspetivas de realização profissional.

*“Tenho assistido a alguns encontros da APEI [Associação de Profissionais de Educação de Infância] que têm temas mais abrangentes e que nos fazem pensar na realidade.” (Inês)*

*“Tenho feito [formação contínua] todos os anos. (...) sobre a linguagem, matemática... a passagem entre o pré-escolar e o primeiro ciclo... (...) workshops de educação especial associada às novas tecnologias...” (Tita)*

*“(...) na licenciatura eu tive conhecimento do mestrado em supervisão... (...) candidatei-me, entrei... (...) ampliei a minha visão enquanto adulto numa profissão e não só como educadora do meu grupo de crianças...” (Madalena)*

Em sùmula, embora afirmem a indissociabilidade entre pessoa e profissional e as implicações que mutuamente se observam entre ambas as dimensões, as participantes apontam a formação contínua relacionada com temáticas laborais como única forma de desenvolvimento profissional, não considerando, por exemplo, a dimensão cultural (igualmente formativa) na evolução global do indivíduo.

## V.8 – Concepções sobre a Indução Profissional

Considerando a indução profissional, no seu verdadeiro significado, uma prática não instituída em Portugal (Flores *in* Marcelo-Garcia, 2008:94) e, portanto, não reconhecida pelas participantes neste estudo, tentámos alcançar as suas concepções emergentes sobre o assunto através do questionamento direto, e tendo em atenção o que haviam sido os seus percursos iniciáticos, sobre que tipos de apoio considerariam frutuosos para *todos* os jovens educadores em início de profissão.

Neste sentido todas as educadoras objeto de estudo apontaram maioritariamente como estratégias apoiantes e formativas a entrada acompanhada na profissão, seja através da ajuda direta e constante em sala, seja através da supervisão contextualizada por um profissional mais experiente, considerado na figura de uma colega ou da coordenadora pedagógica.

*“Eu gostaria de ter estado primeiro com outra educadora na sala mas fazer tudo o que a educadora tinha de fazer...”* (Cristina)

*“(...) uma supervisão ajudava a perceber aquilo que, nós próprios, não conseguimos ver. (...) mais no sentido de acompanhar aqueles primeiros passos, as incertezas todas que podem não fazer sentido nenhum mas que existem! Era trabalhá-las!”* (Alice)

Contudo, acautelam a preocupação com as características específicas da pessoa escolhida como apoio, assumindo que, nessa dependência, a supervisão poderia resultar num constrangimento acrescido.

*“(...)... acho que era importante termos alguém... porque eu gosto de ter alguém de fora a ver a minha sala... mas também depende da pessoa!”* (Inês)

Paralelamente a este acompanhamento é comumente referida a importância do acolhimento nos contextos de trabalho, por uma equipa profissional, envolvida, apoiante e colaborativa onde as recém-educadoras possam aprender, partilhar e refletir sobre as práticas. Estas dimensões são ainda tidas como possibilidades de apoio fora do contexto de acolhimento através, por exemplo, do recurso às tecnologias de informação sendo, nesta perspetiva, referenciado o possível papel aglutinador das escolas de formação inicial.

*“Gostava de ter tido uma equipa de docentes [na escola de acolhimento] onde nós levássemos os problemas que nós íamos sentindo... e partilhar ideias, estratégias, pronto!” (Cristina)*

*“(...) podes partilhar com outras colegas... com colegas, com professores, com pessoas de fora... ajudava-te a perceber o que queres fazer na tua prática!” (Maria)*

Especificando as responsabilidades das instituições formadoras, duas das participantes atribuem-lhes o dever de reorganizar os planos de estudos, permitindo um ano integral de contato com a prática profissional supervisionada (estágio) e, simultaneamente, da criação de um gabinete de apoio à inserção profissional e de uma plataforma de comunicação entre professores, profissionais experientes e recém-integrados na profissão.

*“(...) a importância do estágio de quarto ano ser desde o início do ano letivo até à festa do final de ano...” (Maria)*

*“(...) no final da licenciatura devia ser criado uma espécie de gabinete que ajudasse à procura de emprego onde empresas e instituições também pudessem recorrer. (...) [Simultaneamente] criar uma plataforma interativa de ligação à IES1 onde os professores nos continuassem a responder a dúvidas ou a realizar encontros... uma continuação do apoio onde pudéssemos recorrer caso não encontrássemos, no contexto de emprego, quem pudesse assumir essa função.” (Madalena)*

Talvez não tanto relacionada com a superação das dificuldades práticas mas mais com a liberdade ou autonomia profissional e com a própria construção da sua identidade, é ainda mencionada a necessidade de encontrar, nas escolas de acolhimento, direções apoiantes no sentido da aceitação das jovens profissionais.

*“Outro apoio que eu gostava era sentir que, a parte da direção pedagógica, acreditava em mim como educadora.” (Cristina)*

*“(...) também [era bom melhorar] a ponte entre a direção e todo o funcionamento das instituições de trabalho...” (Alice)*

Assumindo que qualquer uma das estratégias sugeridas faria sentido em determinados contextos, conclui-se este ponto destacando-se a importância, não considerada nas práticas atuais, de compreender uma realidade que poderá persistir

mas que talvez possa ser atenuada pelos profissionais, ao refletirem e concluírem sobre o seu próprio percurso inicial:

*“(...) acho que vamos sentir-nos sempre perdidas, isto é um mundo assustador...” (Maria)*

*“(...) é muito importante haver alguém que nos apoie, alguém que saiba que nós estamos ali pela primeira vez, alguém que saiba que nós nos sentimos perdidas, alguém que também já tenha sentido o mesmo porque nós temos uma transição brusca...” (Tita)*

## **CAPÍTULO VI – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

---

Assumindo a natureza descritiva deste trabalho, os resultados apresentados no capítulo anterior permitem, neste momento, caracterizar e compreender os percursos das educadoras participantes e perspetivar elementos identificativos (ou não) com outros profissionais da educação em situação análoga.

Desta forma, e porque a investigação qualitativa permite a adoção de princípios criativos no sentido da interpretação adivinhadora dos autores de referência, das inferências da investigadora e das informações recolhidas com vista a tornar explícito o espaço entre o dito e o não dito, optamos por representar o processo analítico-interpretativo agora sob a forma de resposta a cada uma das questões inicialmente enunciadas, norteadoras do percurso investigativo realizado.

### **VI.1 - Educadora de Infância: as motivações de uma escolha.**

A primeira resposta emergente do diálogo entre as fontes centra-se no momento inquietante da escolha da profissão, da opção formativa que delinea um percurso futuro. Ainda que para quatro participantes esta tenha sido a primeira escolha, pode afirmar-se não ter sido imediata ou isenta da influência de recordações ou vivências prévias que, de alguma forma, lhes permitiram aproximação à profissão de educadora de infância.

Todas as participantes identificaram analogamente momentos em que outras profissões, ainda que relacionadas de alguma forma com crianças, as entusiasmaram pelo que a escolha final pode afirmar-se como o resultado do confronto reflexivo entre motivações apontadas como naturalmente intrínsecas, vocacionais, e as influências externas, vivenciais, consideradas motivações extrínsecas.

Concretizando o anteriormente explicitado no testemunho das participantes 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 a profissão e cuidado de crianças ou o próprio funcionamento do sistema de acesso ao ensino superior em torno das médias e vagas disponibilizadas. Por outro lado, ousamos apontar a

necessidade de refletir sobre a imagem da profissão de educador na sociedade pois, mesmo nas participantes que revelaram sentir tendência para o contato com crianças, a escolha desta profissão parece emergir de um processo maturativo que equacionou outras possibilidades, talvez mais valorizadas socialmente, como por exemplo, pediatria ou psicologia.

De salientar ainda que nos dois percursos em que a Educação de Infância veio a revelar-se como uma opção de recurso, fruto da impossibilidade de acesso ou do desencanto quanto ao primeiro campo de interesse, a formação inicial entretanto acolhida parece ter funcionado como apaziguadora das incertezas proporcionando, inclusive, às “pré-profissionais” o entusiasmo identitário com a futura profissão através da vivência do que Lacey (1977) designa de *processo de socialização antecipatória*.

Estas afirmações são corroboradas nos estudos de Mesquita-Pires (2007) e Teixeira (2009) relativamente a educadores de infância, estando, igualmente em consonância com alguns estudos sobre profissionais de outros níveis de ensino como por exemplo Simões (2008), Pereira (2006) ou Silva (1994).

## **VI.2 - Formação Inicial: fundamentos da aprendizagem profissional.**

### VI.2.1 – A Escolha da Instituição de Ensino Superior

Atendendo à dicotomia entre escola pública e privada considerada no presente estudo e às motivações indicadas para a escolha da instituição de formação inicial por parte das participantes coloca-se-nos uma questão: apesar de não ter sido substancialmente referida, não terá a necessária média de acesso ao ensino público associada ao número de vagas disponíveis sido o primeiro fator decisivo? Todas as razões apontadas nos parecem válidas mas, enquadradas nos discursos, aparentam ter maioritariamente um cariz justificativo, ao invés de motivador, de uma escolha já feita por circunstâncias naturais inerentes ao processo de seleção universitária dos alunos. Após este primeiro direcionamento, e apenas para as formandas em instituição privada (já que instituição pública apenas existia uma na região da grande Lisboa), parecem então ser significativas as razões apontadas para a sua escolha em detrimento de outras nomeadamente, a localização, a oferta formativa em cursos pós-laborais e a influência de outras colegas profissionais.

### VI.2.2 – A Licenciatura em Educação de Infância: o balanço de um percurso

Posteriormente ao processo de candidatura à Instituição de Ensino Superior 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 sem grande aplicabilidade prática com crianças 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 que permitam aos futuros profissionais responder aos desafios, 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 que vivenciaram, mais uma vez, dependente das relações estabelecidas (ou não) com os educadores cooperantes e as suas formas de atuação.

De acordo com esta lógica, as participantes identificam as experiências desenvolvidas nos estágios como marcos formativos/profissionais, nem sempre positivamente educativos, corroborando Ralha-Simões (1995) que adverte para a possibilidade de aprendizagem de posturas menos adequadas, sob modelo ou coação dos educadores-cooperantes.

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, assente num conjunto de “receitas” aplicáveis. Afonso (2002) identifica a escolarização como

principal constrangimento imputado a uma visão deste tipo, afastada da globalidade da intervenção educativa.

Corroborando o identificado nos estudos do mesmo autor, foram amplamente referidas pelas participantes, as características pessoais de professores e/ou cooperantes. Estas, ainda que associadas ao reconhecimento do saber, constituem-se como exemplos modificadores da própria personalidade das formandas e, simultaneamente, elementos distintivos para a qualidade dos docentes, das aprendizagens e, conseqüentemente, das unidades curriculares.

No que respeita à desvalorização de algumas disciplinas, ainda que justificada por motivos igualmente válidos, pode indiciar, em nosso entender, a incapacidade compreensiva acerca da linha orientadora do próprio curso de formação em ordem ao indissociável desenvolvimento profissional e pessoal do próprio indivíduo (Nóvoa, 1999). Adicionalmente poderá sugerir uma visão redutora da profissão de educador, centrada apenas em formas de atuação determinadas, generalizáveis na obtenção de resultados essenciais expectáveis.

Decorrentes de dificuldades sentidas na prática, todas as participantes mencionam a necessidade de aprofundar conteúdos em determinadas unidades curriculares o que se deve essencialmente a considerarem desadequada a atuação dos docentes, ao insuficiente tempo de contato e, inferimos nós, à incapacidade imediata de perceberem a formação inicial como uma base para desenvolver e aprofundar continuamente, ao longo da vida (Marcelo-Garcia, 1999; Pacheco, 1995; Formosinho, 1987).

Contrariamente, quando se referem ao primeiro ano de formação consideram uma excessiva teorização o que pode indiciar a não incidência dos conteúdos na especificidade da profissão do educador ou, por outro lado, como afirma Afonso (2002) a incapacidade de reconhecer ainda que a ação pedagógica dos educadores de infância deve ser fundamentada em saberes específicos especializados que exigem a sua primeira apreensão e posterior desconstrução em exercício profissional.

Em síntese, e recorrendo ao relatório de avaliação ao curso de licenciatura em educação de infância, concretizado pelo mesmo autor em seis instituições nacionais, podemos identificar alguns aspetos coincidentes com as narrativas das participantes, nomeadamente:

- O número de horas de contato com a prática pedagógica revela-se insuficiente para a formação dos futuros profissionais, nomeadamente no que diz respeito à valência de creche. Esta constitui uma das possibilidades de trabalho do futuro educador e caracteriza-se por uma especificidade própria, pouco ou nada considerada na formação inicial. Afirma-se este facto, tendo em conta a grande divergência entre escolas de formação presentes neste estudo: na escola pública, as formandas apontam com grau mas, ao mesmo tempo como insuficiente, a existência de uma unidade curricular de “Atendimento à Primeira Infância” e o posterior estágio obrigatório em creche; na escola privada, esta valência não é considerada, tendo apenas sido promovido um dia de seminário sobre ela. Por outro lado e independentemente da valência, o pouco tempo destinado às práticas pode influenciar negativamente a evolução da capacidade reflexiva e problematizadora no desenvolvimento da inteligência situacional do futuro educador levando-o, indesejavelmente, a uma condução técnica da profissão.
- Noutro sentido, uma segunda divergência, tenuemente referenciada por uma participante formada na escola privada, aponta para a importância de promover o contato com contextos reais e diversificados de prática, logo no primeiro ano do curso por forma a potenciar a consciencialização da complexidade da escolha e permitir a alteração de possíveis conceções prévias distanciadas da realidade da educação de infância (Simões, 1996); no entanto, as participantes da escola pública, onde este facto se verifica, não referenciaram conscientemente o seu valor.
- A desadequação da postura profissional apontada a alguns docentes pode estar relacionada com o desconhecimento da realidade específica da profissão para a qual se encontram a dar formação; mais ainda, pode estar fundamentada em conceções pessoais afastadas do real significado da profissão de educador de infância. Assim, pode verificar-se, na prática, a pouca interpretação e implicação do conhecimento que se pretende transmitir tornando-o aos formandos pouco significativo.
- A sobrevalorização dos estágios pedagógicos, por parte das participantes, como palcos imprescindíveis de treino e experimentação de saberes e competências sugere-nos uma conceção técnica da profissão de educador, em detrimento da desejável visão articuladora entre teoria e prática, conducente à construção de

um conhecimento específico, sustentado na reflexão e investigação. Por outro lado, a concepção evidenciada por alguns professores e/ou cooperantes, ao condicionarem a educação de infância às exigências da escolarização, conduz à assunção de uma postura tendencialmente académica, afastada da perspectiva de intervenção global sobre e com a criança.

- Sobressaem como “aspectos positivos da formação inicial” a existência de unidades curriculares cujos conteúdos são amplamente reconhecidos como fundamentais no desenvolvimento da prática, o contato proporcionado com a diversidade contextual presente na profissão através das práticas pedagógicas e o reconhecimento do saber e de características pessoais distintivas aos docentes com quem se puderam empaticamente relacionar, alguns permanecendo afetivamente como referência humana.

Em suma, através do relacionamento anterior, ousamos concluir que seria proveitoso repensar e introduzir algumas alterações aos cursos de formação inicial dos educadores de infância ainda que atualmente sujeitos a novas formas de organização introduzidas pelo Processo de Bolonha (Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março).

#### VI.2.3 – Preparação para a Profissão Docente: Instituição de Ensino Superior Pública Vs. Instituição de Ensino Superior Privada

Embora não no sentido de ajuizar sobre o tipo ou conteúdo da formação ministrada pelas diferentes instituições de ensino superior contempladas neste estudo, considerar esta variante não se revelou pertinente. Foi compreensível, através dos discursos das educadoras participantes que o significado de cada formação se constrói da mesma forma, assente em fragilidades e aspetos marcantes. As principais divergências encontradas na comparação dos discursos das participantes traduzem-se na forma (diversa) como se organizam os tempos e locais de contato com a prática pedagógica, na não existência ou insuficiência da formação no atendimento à 1ª infância e na possibilidade, ou não, de realizar a formação em horário pós-laboral.

Por outro lado, elemento convergente entre as diferentes formações é o sentimento de impreparação experienciado com o seu término; no entanto compreendido pelas participantes que percecionam esta etapa formativa como o início de um longo percurso de aprendizagem que pretendem desenvolver através das práticas, do tempo de experiência e da frequência de ações de formação contínua, evidenciando uma

perspetiva de responsabilidade pessoal pelo desenvolvimento profissional como algo persistentemente construído (Marcelo-Garcia, 1999; Pacheco, 1995; Nóvoa, 1992).

#### VI.2.4 – Marcas da Formação Inicial

A etapa da formação inicial evidencia-se para as participantes no estudo como um momento de experimentação da sua profissionalidade futura. Neste sentido, apontam algumas marcas significativas para a “construção de si”, enquanto profissional e pessoa.

Na generalidade, assumem como referência as unidades curriculares que apresentaram maior articulação teórico-prática (Carrolo, 1997; Simões, 1996) e, nesta lógica afirmam os estágios curriculares, nomeadamente o estágio final do 4º ano da licenciatura, como palco contextualizado e real de experimentações, aprendizagens e confrontos dilemáticos que, apesar de tudo, sustentam a sua formação enquanto profissionais (Afonso, 2002).

Identificam-se ainda como marcas profissionais e pessoais, os relacionamentos com alguns docentes das escolas de formação ou cooperantes das práticas pedagógicas. A forma emocional como são referidos sugere uma dimensão afetiva das relações, balizadas pelas características humanas associadas ao reconhecimento do saber profissional (*idem*). O exemplo que constituíram, a paixão que evidenciavam, o envolvimento que criavam e o constante espelhamento da teoria na prática conduzem a que todas as participantes os confirmem, unanimemente, como marcos nas suas vidas (Pereira, 2006; Elias, 1991).

Note-se que, as mesmas referências vividas de forma antagónica foram apontadas como os marcos negativos que, pela via do afastamento, levaram as participantes a desvalorizar conteúdos e a construir conhecimentos sobre a realidade que não querem experienciar enquanto profissionais.

### **VI.3 - A Entrada na Profissão Docente: a angústia do real desconhecido**

#### VI.3.1 – Da Formação Inicial à desejada Colocação: “período de limbo”

A análise dos discursos das participantes permite-nos listar alguns sentimentos comuns vivenciados nos momentos posteriores à conclusão das suas formações, reveladores de uma grande fragilidade e inconstância emocional.

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, companheiros e/ou amigos, colhendo deles a compreensão das angústias e o incentivo constante para perseguir a colocação. Não obstante, evidenciaram também que, independentemente deste suporte, não deixaram de vivenciar na sua amplitude contraditória, o processo de procura de emprego. Mais ainda se aponta para todo um processo solitário e interior do sujeito pois, na realidade, não ousa revelar a verdadeira fragilidade em que se encontra nem tão pouco as suas causas pelo que, os mesmos apoios podem funcionar como simultâneo agravamento dos sentimentos experienciados.

A par das emoções descritas, as participantes enunciam expectativas naturais relativamente à efetiva entrada na profissão: conseguir uma colocação num mercado de trabalho que sabem difícil, obter a indissociável remuneração que lhes permitirá conseguir a sua autonomia pessoal e ter oportunidade de desenvolver uma prática coerente com as aprendizagens realizadas durante a formação inicial são os desejos óbvios de qualquer recém-formado. Contudo, tanto as expectativas como os medos a elas associados, acabariam por estar relacionados com as dificuldades que vieram a encontrar *a posteriori* e, concomitantemente, com alguns aspetos que sentiram como fragilidades na sua formação prévia.

#### VI.3.2 – A Entrada na Profissão: das expectativas ao confronto com a realidade

Através da análise dos percursos individuais 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.

Sendo a faixa etária dos 0-3 anos caracterizada por uma especificidade distintiva da educação pré-escolar cabe ao educador atuar como construtor de um “currículo” adequado que suporte as dimensões do desenvolvimento, dos cuidados e afetos mas sem perder de vista a intencionalidade educativa característica da sua atuação. Neste sentido, o educador deve ser um profissional reflexivo com um conhecimento específico sobre como se processa o desenvolvimento infantil neste período e quais as melhores formas de o potenciar (Cavaton, 2003 *apud* Estrela, 2008). Saber quando, onde, como e porquê intervir (Bassedas, Huguet & Solé, 1999) deve constituir-se como um saber distintivo apreendido na formação inicial e reafirmado nas situações práticas que se colocam diariamente ao educador de infância (Roldão, 2007). Não obstante, em ambas as escolas de formação inicial consideradas, estas dimensões foram incipientemente abordadas e, posteriormente, apontadas pelas participantes como causadoras de inúmeras dificuldades que lhes agravaram o inseguro percurso profissional inicial.

Por outro lado, a instabilidade do mercado de trabalho e a precariedade das condições oferecidas por alguns empregadores colocam os educadores perante dificuldades no que diz respeito à obtenção da desejada colocação ou, quando a conseguem, na sua saudável manutenção. Das participantes ouvidas, três descreveram um percurso relativamente sinuoso no que diz respeito às colocações, sendo que duas delas afirmaram ainda buscar a desejada estabilidade profissional. Nesta lógica de mudança constante, parece-nos evidente que a variabilidade de contextos pode implicar o contato com diferentes problemáticas inerentes às suas características próprias. Mais ainda, a própria deslocação do profissional entre contextos implica a vivência de processos adaptativos frequentes o que, juntamente com a complexidade da fase inicial da carreira dificultará a sua evolução no sentido da superação dos constrangimentos que, na generalidade, encontra.

Pela mesma conjuntura, uma profissional que encontra uma colocação estável mas com condições de trabalho inóspitas pode tendencialmente acomodar-se à sua posição, com maior ou menor sofrimento pessoal, prolongando igualmente o impacto dos problemas iniciais da carreira pela sua vivência em contexto desfavorável.

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 partir das suas reflexões pessoais apontam como principais causas a forma brusca e desapoiada 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.

Nesta fase do estudo pareceu-nos fazer sentido tentar estabelecer uma comparação interpretativa entre os testemunhos a que tivemos acesso no decurso desta investigação e os dados resultantes de outros estudos desenvolvidos. Neste sentido, a tabela seguinte (tabela 3) contempla três momentos de leitura dos resultados: nas duas colunas da esquerda ilustra possíveis analogias entre os problemas do educador principiante identificados pelas participantes neste estudo e outros de referência (Ambrosetti, Almeida & Calil, 2012; Teixeira, 2009; Mesquita-Pires, 2007); nas duas colunas da direita estabelecem-se analogias entre as fragilidades dos cursos de formação inicial apontadas pelas educadoras objeto de estudo e as descritas no relatório de avaliação conduzido por Afonso (2002); as duas colunas centrais possibilitam estabelecer relações entre as dificuldades identificadas pelas participantes do estudo e as lacunas da sua formação inicial.

| Tabela 3              | Problemas do Educador Principiante   |   | Fragilidades dos Cursos de Formação Inicial<br>(Licenciatura em Educação de Infância)           |               |
|-----------------------|--|---|---|---------------|
|                       | Ambrosetti, Almeida e Calil (2012)<br>Teixeira (2009)<br>Mesquita-Pires (2007)         | Participantes no presente estudo  | Participantes no presente estudo  | Afonso (2002) |
| Processo de Colocação | - Procura de emprego   | - Encontrar colocação profissional  | - Falta de suporte das Instituições de Formação Inicial / unidade curricular de esclarecimento. |               |
|                       | - Estabilização contratual   | - Colocações temporárias<br>- Não confirmação das expectativas iniciais de emprego                                |   |               |
| Gestão de Tempos      | - Gestão dos tempos pessoais e profissionais<br>- Mudanças simultâneas na vida pessoal | - Gestão dos tempos pessoais e profissionais<br>- Desempenho de outras tarefas<br>- Gestão dos tempos de trabalho |   |               |

| Tabela 3 - Continuação     | Problemas do Educador Princiante  |  | Fragilidades dos Cursos de Formação Inicial (Licenciatura em Educação de Infância)   |   |
|----------------------------|---|--|--|---|
|                            | Ambrosetti, Almeida e Calil (2012)<br>Teixeira (2009)<br>Mesquita-Pires (2007)  | Participantes no presente estudo                                       | Participantes no presente estudo   | Afonso (2002)   |
| Desenvolvimento Curricular | - Domínio científico das matérias   | - Ser considerada a pessoa melhor preparada para a função de educadora | - Ausência de conteúdos importantes/significativos (p.e., atendimento à 1ª infância, psicologia, ciências da natureza, planejamento e avaliação, investigação) | - Desconhecimento dos docentes da especificidade da Educação de Infância (EI)   |
|                            | - Desenvolvimento de atividades motivadoras e significativas                    | - Trabalho em creche   | - Pouca articulação teórico-prática  | - Redução conceptual da EI às exigências da escolarização                       |
|                            | - Trabalho com as crianças (disciplina, motivação, organização e diferenciação) | - Emergência de dificuldades práticas imprevistas                      | - Características do professor /postura profissional desadequada   | - Falta de articulação teórico-prática  |
|                            | - Elaboração e concretização de planificações e/ou projetos curriculares        | - Aspectos burocráticos da função                                      | - Metodologias expositivas   | - Estratégias de formação inadequadas dos professores                           |
|                            | - Planificação do trabalho  | - Avaliação  | - Formas de avaliação  | - Predomínio do modelo académico de formação                                    |
|                            | - Organização dos espaços educativos  | - Espaço físico (limitações e organização)                             | - Sobrecarga de trabalhos académicos   |   |
|                            | - Mobilização de recursos diversificados  | - Recursos materiais (in)disponíveis                                   | - Falta de espaço reflexivo  | - Reduzido número de horas de prática pedagógica                                |
|                            |   |  | - Insuficiente tempo de contato com a prática pedagógica supervisionada  | - Prática pedagógica espaço de aplicação e treino de competências técnicas      |
|                            |   |  | - Observação de maus exemplos nas práticas pedagógicas   | - Não existência de contato com a prática profissional no primeiro ano de curso |

| Tabela 3 - Continuação                      | Problemas do Educador Princiante   |   | Fragilidades dos Cursos de Formação Inicial<br>(Licenciatura em Educação de Infância) |               |
|---|--|---|---|---------------|
|   | Ambrosetti, Almeida e Calil (2012)<br>Teixeira (2009)<br>Mesquita-Pires (2007) | Participantes no presente estudo  | Participantes no presente estudo  | Afonso (2002) |
| Socialização e Identidade Profissional      | - Desenvolvimento de interações  | - Acolhimento<br>- Trabalho com a auxiliar  |   |               |
|   | - Falta de autonomia profissional  | - Ser considerada pelos outros como educadora   |   |               |
|   | - Relacionamento com os diversos agentes educativos                            | - Relação com as famílias das crianças; com as colegas; direção e coordenação pedagógica<br>- Reuniões de educadoras; pais      |   |               |
|   | - Acompanhamento de estagiárias  | - Supervisionar e avaliar estágios  |   |               |
| Práticas Idealizadas Vs. Práticas Possíveis |  | - Discordância de práticas da instituição<br>- Descontinuidade pedagógica do grupo de crianças<br>- Número de horas de trabalho |   |               |
|   |  | - Gerir as expectativas familiares perante o trabalho desenvolvido nos contextos  |   |               |
| Apoio                                       |  | - Não ter apoio de um educador experiente   |   |               |
| Outros                                      |  |   | - Competitividade entre colegas   |               |

Tabela 3 - Educadoras Participantes Vs. Estudos Referência  
Problemas Vs. Fragilidades da Formação Inicial

Assumindo a insegurança e angústia que pode provocar tão ampla listagem de problemas, ainda que nem todos vivenciados por todas as participantes ou, pelo menos, com a mesma amplitude, podemos, no entanto, inferir que na conjugação destes sentimentos com a tentativa relativamente desapojada de superação das fragilidades reside o que Lilian Katz (1972) afirma como o estágio de sobrevivência do educador de infância.

Importa ainda ressaltar que apesar da correlação entre problemas iniciais e lacunas na formação, pode aditar-se ainda uma terceira variável implicada no condicionamento das vivências iniciais de um recém-educador: o contexto de acolhimento. Neste sentido, o clima relacional que o caracteriza, o nível de envolvimento e de trabalho colaborativo que a equipa que o habita se mostra capaz de desenvolver assim como as qualidades do líder que a orienta podem contribuir para apaziguar angústias e minimizar dificuldades. No entanto, considerar esta contribuição e trabalhar no sentido de minorar as lacunas formativas não pode ser considerado por si só como panaceia para os males do jovem profissional. Entenda-se a importância da subjetividade de cada percurso e de cada personalidade e só na conjugação analítica e única dos três elementos - formação, sujeito, contexto de acolhimento - faz sentido tecer considerações concretas quanto à forma como se superam os constrangimentos, se desenvolve o profissional e a sua atuação.

Neste pressuposto, evidencia-se a centralidade do recém-educador no seu percurso iniciático, porque o vive, 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 e assim mesmo apenas alcançar uma imagem turva pelo que, na riqueza das interações, logra a possibilidade de alterar os discursos penosos para a perspectiva 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). Concretizando esta transição na prática iniciática, seria o momento em que o recém-educador teria 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. Este abandono do isolamento far-se-ia através de observações, partilhas e reflexões conjuntas, solidárias, cujos efeitos positivos se observariam mutuamente. Mais ainda, se interpela a posição (não)

ocupada, pelas escolas de formação inicial neste processo colaborativo. Sugere-se ser neste sentido – de apoio e de serem considerado o seu potencial – que as participantes ouvidas apontam a necessidade de manter a ligação às instituições de formação e, no contexto, de supervisão e/ou orientação das suas práticas como estratégias de indução profissional.

Contudo, afastados dos seus desejos, os (poucos) apoios que se verificaram podem, no enquadramento dos discursos das jovens profissionais, ser questionados quanto à sua efetividade. Permanecer durante um curto período com uma outra colega pode contribuir para protelar o confronto solitário com a profissão mas concretizado sem intencionalidade e enquadramento formal, pode, por outro lado, desresponsabilizar a recém-educadora do seu papel decisor e orientador do grupo, apenas adiando a sua compreensão da complexidade profissional.

Uma outra possibilidade verificada, o acompanhamento por parte de uma coordenadora durante um período limitado (como descrevem, o primeiro dia ou a primeira manhã), pode ser importante para tratar de burocracia, aliviar o nervosismo inicial, apresentar a comunidade educativa ao recém-educador e contribuir para a sua mais rápida aceitação (Marcelo-Garcia, 2008) mas será questionável quais as implicações que essa forma de atuação terá em termos de superação das dificuldades iniciais que se apresentam muito para além dos primeiros dias.

O apoio da equipa é por todas as participantes evidenciado, na maior parte das vezes, pela sua inexistência. Para quem integra uma equipa no seu verdadeiro significado anulam-se os problemas advindos do clima relacional do contexto e, ultrapassam-se os restantes com maior naturalidade, sem condicionamento da sua autoimagem. Porém, o que se destaca é a tendência para o isolamento causado pela pouca implicação dos pares no seu acolhimento ou, simplesmente, o desenvolvimento de uma relação privilegiada com uma colega, estabelecendo-se assim uma forma de apoio pouco profícua, assente numa cultura de colaboração balcanizada (Hargreaves, 1994).

No impedimento de concluir uma problemática tão ampla e inexplorada, salienta-se apenas que, face a um conjunto de dificuldades enfrentadas pelos recém-educadores, tomamos como impossível a generalização de causas ou formas de apoio/superação através de um estudo limitado como o presente. À semelhança do que defende Marcelo-Garcia (1994) observar-se-ão sempre problemas dentro da singularidade de

cada percurso, cabendo a cada contexto adequar-lhes as formas de apoio disponíveis por forma a torná-las significativas.

### VI.3.3 – Resolver problemas, ultrapassar dificuldades: os desafios da jornada inicial

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 neste estudo, a entrada na profissão, ainda que 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 diretamente sobre a forma como ultrapassaram as dificuldades iniciais, é um facto que três referem o precioso apoio destas colaboradoras que chegam, inclusive, 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 raras vezes ter tido sucesso, pela incapacidade de transpor os conhecimentos adquiridos para os seus contextos específicos. No entanto, ressalvam 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 entre uma equipa de profissionais distintos com uma missão comum. Partilha de saberes, de tarefas, de materiais, de modos de ser e de fazer com vista à colaboração efetiva em torno de finalidades claras perspectivadas no futuro.

A “Tita” integra uma equipa. Foi por ela acolhida. E é no seu testemunho que reside o contraste. As mesmas dificuldades, inseguranças e receios; no entanto, uma outra postura na forma como os enfrenta - sempre referindo o apoio da equipa - como os compreende, como os perspetiva. Uma outra postura na forma como se constrói enquanto pessoa e profissional e se projeta a si mesma no futuro.

A análise conclusiva deste percurso contrastante com os restantes sugere-nos evidenciar a fulcralidade das relações desenvolvidas em contexto de trabalho, não apenas na superação das dificuldades práticas mas igualmente no suporte emocional dos profissionais que, desta forma, têm oportunidade de construir ou consolidar uma imagem mais positiva da profissão e de si mesmos nela valorizados através do acolhimento dos seus saberes, ideias e energias (Day, 2001). Não excluindo outras possibilidades de apoio à resolução dos problemas enfrentados pelos educadores principiantes, o acolhimento numa equipa de trabalho parece assumir-se como um facilitador significativo da inserção profissional.

#### VI.3.4 - “Andaimes” e “abismos”? – Facilitadores e barreiras à inserção profissional

Analisando os discursos das participantes neste processo investigativo podemos corroborar e aprofundar os resultados dos estudos que nos serviram como principal referência (Ambrosetti, Almeida & Calil, 2012; Teixeira, 2009; Mesquita-Pires, 2007).

De salientar que igualmente nos referidos estudos, os mesmos elementos formativos e contextuais foram referidos como facilitadores ou constrangimentos à inserção profissional do educador, consoante a sua experiência foi vivenciada de forma positiva ou negativa. Exemplificando, a relação mais ou menos empática que as participantes estabeleceram com o grupo de educadores mais experientes determinou a amplitude da sua valorização. No entanto, apesar da constatação consciente desta dicotomia, a maioria das participantes apontou os aspetos condicionadores como obstáculos.

Concretizando de forma genérica podemos listar como principais condicionantes da qualidade da inserção profissional das jovens educadoras ouvidas:

- Consecução de colocação e estabilização profissional.
- Relacionamento e interação entre os diversos agentes educativos.
- Desenvolvimento curricular: organização do espaço físico, recursos materiais, gestão dos tempos e dos grupos de crianças, burocracia, planificação e avaliação.
- Discordância das práticas institucionais do contexto de acolhimento.
- Gestão de tempos pessoais e profissionais.
- Supervisão e avaliação de estágios.
- Falta de apoio/supervisão por educador mais experiente.

Se associarmos a estas condições a insegurança própria de um educador principiante, poderemos facilmente compreender o quão angustiantes se tornam os primeiros momentos como profissional. Note-se ainda que qualquer um destes condicionantes foi listado de forma simplista, não explicitando as particularidades vivenciadas em cada percurso descrito nem tão pouco considerando a singularidade de cada pessoa-educador. No entanto, carecem-nos uma reflexão profunda no sentido de perspetivar mudanças (apoiantes) futuras uma vez que encontraram eco generalizável em todas as participantes deste estudo e, igualmente, nos estudos já referidos.

#### **VI.4 - Os Contextos de Trabalho: palcos de (des)aprendizagem**

Assumir a responsabilidade de um novo papel social, no caso dos educadores e professores, desenvolvido num ambiente escolar que habitaram durante a maior parte dos anos anteriores poder-se-ia aventar facilitador da inserção profissional. No entanto, apesar da familiaridade que as vivências de criança e aluno lhes conferem, é um facto que as educadoras participantes neste estudo nos expuseram sentimentos e dificuldades que não haviam antecipado e, muitos deles, resultado do desconhecimento ou confronto com aspetos contextuais da escola de acolhimento enquanto profissionais.

Na tentativa de concretizar o significado de *contexto* de acolhimento, podemos afirmá-lo como a “*ligação entre as partes de um todo*” que “*envolve algo ou alguém*” (retirado em 11.05.2012 de <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=contexto>) determinada

por tempos e espaços específicos; no caso a ligação entre espaços e pessoas que envolvem o educador principiante.

Alarcão e Roldão (2010:58-61) distinguem a diversidade de contextos possíveis dividindo-os em desfavoráveis e favoráveis. Referem-se aos primeiros como adversos, incomunicáveis, “*ilhas isoladas*”; aos segundos como estimulantes, dinâmicos, assentes no trabalho em equipa e nas relações colaborativas que aspiram o “*estabelecimento de verdadeiras comunidades de prática reflexiva*”<sup>8</sup>.

Considerando as duas possibilidades referidas, facilmente concluímos sobre o enquadramento das experiências descritas por algumas profissionais ouvidas em contextos favoráveis mas, maioritariamente, em desfavoráveis que se constituíram, por si mesmos, dificuldades adicionais ao já natural percurso inicial de incertezas. A falta de acolhimento, o clima burocratizado e pouco autonomizador condicionador das profissionais, a cultura individualista e a inexistência de relações apoiantes e empáticas entre pares foram amplamente descritas como influentes negativas em contraste com o suporte prático e emocional vivenciado por quem integrou desde logo uma equipa de trabalho colaborativa, facto que é corroborado no estudo de Monteiro e Mizukami (2002).

## **VI.5 - Identidade Profissional: os pilares de uma construção**

### VI.5.1 - O Papel do Educador de Infância na Sociedade Atual

Quando questionadas sobre o papel do educador, apesar dos discursos vagos das educadoras principiantes, surgem algumas referências comuns. Atividades relacionadas com a educação e o cuidado são apontadas como a essência de algo que ainda demonstram não conseguir especificar. Ainda assim, esta dicotomia encontra eco na linha de pensamento de Oliveira-Formosinho (2000) que concebe o “educar” e o “cuidar” como indissociáveis entre si e da própria ação profissional do educador aludindo à concretização de um conceito mais amplo e agregador - “*educare*”. Afastada de qualquer conceção maternalista, é real que a especificidade da faixa etária acompanhada por um educador de infância, geralmente crianças entre os

---

<sup>8</sup> Vide Wenger (1998).

zero e seis anos, exige um enfoque na globalidade do processo de construção do ser humano.

No mesmo enquadramento, identificam-se referências desorganizadas à questão da “responsabilidade”, “segurança”, “afetos” (...) o que indicia uma percepção da importância que assumem os aspetos relacionais e de segurança afetiva no desenvolvimento global das crianças. Afirma a autora acima mencionada que a responsabilidade impressa naturalmente à profissão do educador de infância exige a sua profissionalização docente, atendendo o elevado impacto da sua ação num período socializador tão vulnerável como a infância, campo de realizações afetivas, sócio relacionais e interculturais.

Considerando a não existência de um currículo obrigatório que enquadre a prática do educador como um elemento distintivo da especificidade profissional, não se encontraram, nos discursos das participantes, referências à dificuldade ou potencialidade que isto significa sugerindo que pode ainda ser-lhes difícil assumir a função de *construtor/gestor* explicitada nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (M.E., 1997).

Não obstante à focalização das jovens educadoras na ação direta com as crianças, porquanto inespecífica, regista-se a sua perspetivação para além delas: assumem responsabilidades perante as famílias, como membros de uma equipa profissional e enquanto atores sociais o que demonstra alguma consciência do que deve ser a sua abrangência profissional.

Ousamos associar esta incapacidade de tornar explícitos os elementos fundadores da sua profissionalidade ou tão pouco concretizá-los em ações específicas próprias da ação docente, à vivência do período inicial da profissão no qual tendem a centrar-se em si e no grupo de crianças quase isoladamente, limitando a capacidade reflexiva e problematizadora acerca de outras dimensões da sua profissão. Mais ainda, ousamos questionar, qual o nível de aprofundamento que o perfil específico do educador de infância e os elementos-chave da sua profissionalidade tiveram ao longo dos cursos de formação inicial ou, pelo menos, até que ponto se analisou a relação entre o que era necessário ser claramente integrado e aquilo que as formandas conseguiam, no momento, integrar.

Em jeito de conclusão e permitindo-nos a inferência sobre o que foi narrado, arriscamo-nos a associar esta falta de consciência profissional plena do educador com

a própria desvalorização social do seu papel ainda que, reconhecidamente, este fator se deva em muito ao próprio processo histórico de construção social da identidade profissional dos educadores de infância. Retomando as informações apresentadas neste ponto, perante uma imagem social pouco reconhecida e jovens que ainda não atingiram a maturidade suficiente para a fazer reconhecer, facilmente se desculpabilizam reações adversas, igualmente pouco conscientes, à escolha de uma profissão cuja especificidade não pode ser mais ou menos valorizada em detrimento de uma outra qualquer.

#### VI.5.2 – Sou Educadora! – O momento de assunção plena

Através das participantes ouvidas, ousamos afirmar que a identificação plena com a função de educador de infância não é imediata à conclusão da formação inicial. Não acontece, inclusive, nos primeiros momentos de assunção profissional sendo-nos, na generalidade, apontada para o segundo ano de exercício profissional e ainda assim não ocorrendo de forma linear. Não nos é sugerido um momento específico de identificação com o papel, antes um conjunto de situações que, ao longo dos percursos, as foram aproximando ou afastando do sentimento de pertença ao grupo profissional.

Na generalidade, todas as participantes se sentiam educadoras na presença dos grupos de crianças que acompanhavam, ainda que estes mesmos lhes impusessem dúvidas e dificuldades. Pelo contrário, sentiam-se fragilizadas perante colegas mais experientes, pelo questionamento por parte das famílias ou da própria direção das escolas de acolhimento.

Os condicionamentos exercidos pelas relações estabelecidas entre as educadoras principiantes e os agentes anteriormente referenciados encontram paralelismos em estudos relativos à socialização dos professores, nomeadamente no de Marcelo-Garcia (1999) que aponta como influentes fontes socializadoras os alunos, a experiência, os colegas e o próprio investimento pessoal em si mesmo, podendo estas condicionar positiva ou negativamente o sentimento de pertença ao grupo profissional, consoante a qualidade das interações e experiências vivenciadas.

Note-se ainda que, apesar de alguns autores já referidos mencionarem um período de socialização antecipatória (Musgrave, 1984; Lacey, 1977) referente às experiências vivenciadas na formação inicial, pode sugerir-se que, face às dificuldades inerentes ao período de inserção profissional, este se verifica pouco significativo para o jovem

educador quando em contacto com a realidade dos contextos de trabalho sendo neles que parece ocorrer o processo de construção identitária através da socialização integrada dos diversos agentes educativos.

Assim sendo, à entrada no terceiro ano de exercício profissional (data em que foram entrevistadas) todas as participantes são perentórias em afirmar-se como pertencentes ao grupo profissional, familiarizadas com o seu próprio papel ainda que não isento de dúvidas e questionamentos e reconhecendo o (ainda) longo percurso de aprendizagem que terão de percorrer. Neste sentido, apontam-nos o tempo e a experiência como apaziguadores das inseguranças iniciais (Pereira, 2006).

### VI.5.3 - A Socialização e a Construção da Identidade Profissional: dois processos indissociáveis

A socialização profissional é o processo mediante o qual um indivíduo contacta e apreende um conjunto de normas, valores e condutas comportamentais inerentes e explicativas de uma determinada função (Dubar, 1997). No que diz respeito aos educadores de infância, esta aprendizagem parece acontecer de forma mais significativa através do contacto com outros profissionais e nos contextos de trabalho onde desenvolvem a sua ação.

Nesta linha de pensamento, ao interpretar os percursos descritos pelas jovens profissionais participantes neste estudo, podemos inferir que os seus processos de socialização enquanto educadoras de infância tiveram início ainda no período de formação inicial quando, no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, tiveram oportunidade de vivenciar uma fase de preparação prévia para o seu futuro, projetando-se nele enquanto profissionais, no que Musgrave (1984:24-25) chama de “*socialização antecipatória*”.

Corroborando esta ideia, destacamos a importância que as recém-educadoras ouvidas atribuíram às práticas, especialmente ao estágio final, como palco de experimentação das teorias e aprendizagens significativas e pela possibilidade de construção de modelos profissionais, em contexto real, quer por aproximação ou afastamento.

Posteriormente, à entrada na profissão, observa-se uma (natural) continuidade da socialização profissional, agora influenciada pela escola-contexto de acolhimento. Worsley (1983:210-211) afirma a exigência que as organizações escolares colocam sobre os seus membros relativamente à aprendizagem, aceitação e/ou adaptação às

práticas que lhe são próprias e às regras já instituídas, numa perspetiva de socialização mútua para a exterioridade da profissão no mundo e para a interioridade da profissão no contexto. Estas aprendizagens, longe de estarem descritas em manuais, concretizam-se através de todas as interações que se vão estabelecer em ambiente escolar o que pressupõe claramente o estabelecimento de relações entre os diversos agentes educativos. Da consolidação e integração destas aprendizagens na pessoa do educador depende a construção de uma imagem profissional própria que lhe permitirá (ou não) sentir-se parte da classe – é a sua identidade profissional.

Esta linha de pensamento é atestada pelas nossas participantes quando descrevem um percurso oscilante até se afirmarem, na sua interioridade, como educadoras de infância. Mais ainda quando descrevem a dependência do seu sentimento de pertença relativamente aos diferentes agentes com que se relacionavam.

Na tentativa de enumerar e fundamentar todos os influentes apontados no processo de socialização profissional das jovens educadoras, optámos por buscar paralelismos entre os seus testemunhos e o trabalho de Zeichner (1985a:99-106) que descreve seis tipos de influências fundamentais no processo de socialização docente:

- i. As memórias da infância, do seu percurso e educadora do jardim-de-infância são referidas pelas participantes como motivadores da escolha da profissão. No entanto, segundo o referido autor, avança-se a possibilidade da recordação destas vivências condicionar o comportamento docente adotado posteriormente quando, sozinhos, tentam construir o seu repertório de ação.
- ii. Como marcas da formação inicial, são unânimes as referências às supervisoras institucionais do estágio pedagógico final e a algumas educadoras cooperantes. O autor designa-as como *peçoas com capacidade de avaliação* arrogando que a influência destas se estabelece através da submissão dos (ainda) formandos às suas opiniões valorativas. Admitindo esta possibilidade, especialmente observada quando as ainda estagiárias adequam as suas posturas profissionais nem sempre concordantes às práticas defendidas pelas suas cooperantes, não parece, no entanto, ser esta a condição dominante, nem tão pouco a observada relativamente às supervisoras institucionais. Afirmam-se, de facto, estas influências mas, na generalidade, através do modelo profissional e afetivo que constituíram para as jovens formandas e que é por elas considerado como um ideal a alcançar e, simultaneamente, um motivador da sua persistência perante as dificuldades.

- iii. Raramente mencionada, a influência das colegas de curso encontra-se em sintonia com os resultados do estudo do autor que a refere limitada ao apoio emocional.
- iv. A influência dos alunos, das crianças do grupo que acompanha evidencia-se como decisiva na legitimação da identidade profissional. No mesmo sentido identificam-se as participantes quando referem que, apesar de dúvidas, inseguranças e receios, era junto das crianças que se sentiam como educadoras de infância e ousavam assumir plenamente o seu papel muito embora conscientes de que os seus êxitos e fracassos seriam por elas refletidos. Contudo, a base afetiva impressa à profissão parece constituir-se como atenuante, sugerindo alguma tolerância à influência destes sentimentos no possível desequilíbrio do profissional.
- v. Os familiares e amigos, designados por Zeichner (1985a) como *papéis colaterais/agentes não profissionais*, parecem não influir diretamente no processo socializador das jovens profissionais. Perante eles, a assunção da sua profissionalidade é clara. Não obstante, acontece que são citados como principal fonte de apoio (emocional e logístico) nas dificuldades e inseguranças mas, simultaneamente, nem sempre valorizaram a escolha da profissão e, perante a sua exigência, acabam por reclamar a desequilibrada gestão dos tempos familiares e profissionais das recém-educadoras.
- vi. *A subcultura dos educadores, a estrutura diretiva e burocrática* das escolas de acolhimento acabam por revelar-se a principal influência socializadora no percurso das nossas participantes. Intimamente relacionado com o tipo de acolhimento, com as relações estabelecidas entre colegas e o clima vivenciado na escola, as recém-educadoras viram (ou não) facilitado o seu processo de integração e assunção profissional. Note-se que, quando se referem “relações estabelecidas” devem englobar-se as que se limitam à mera cordialidade, as questionadoras, as colaborativas, as de controlo e desconfiança, as empáticas (...). Mais ainda, devem englobar-se os ditos e os não-ditos: as expressões, os olhares e o ignorar das jovens profissionais. Neste sentido, porque todas estas referências foram vivências práticas, torna-se compreensível que a identidade profissional das participantes oscilasse negativamente, como afirmaram, perante colegas, coordenadoras e diretoras.

Não evidenciada na referida investigação de Zeichner (1985a), apontamos nas nossas participantes, a influência das famílias das crianças. Possivelmente esta influência

estará condicionada pela especificidade da atuação do educador de infância, no entanto, revela-se como condicionante do sentimento de pertença destes à classe profissional.

Adotando uma postura cordial com as recém-educadoras, alguns olhares descrentes associados a questionamentos diretos à sua ação, formação e competência contribuíram para aumentar a insegurança inicial das profissionais em relação a si mesmas e à sua preparação para o desempenho das funções que lhe estariam atribuídas. Neste sentido, apontam ter tido necessidade de basear as relações estabelecidas na confiança adquirida através dos reflexos do seu empenhamento e atuação.

Saliente-se, perante qualquer uma das influências descritas, o papel interativo do recém-profissional no ajustamento da sua socialização. Se é compreensível que a identidade do educador está muito dependente da imagem que os outros refletem sobre o próprio profissional, a forma como este interage com esses reflexos provoca a reformulação dessas imagens e integra em si esta dialética, anulando a passividade que pode ser assumida em determinados discursos funcionalistas.

Em suma, importa afirmar que a construção da identidade profissional dos educadores de infância, fruto de processos de socialização constantes e interativos, é um trabalho continuamente inacabado ao longo da vida pessoal e profissional (Alarcão e Roldão, 2010). É, neste sentido, uma construção determinada pelos níveis de qualidade das interações produzidas nos contextos onde ocorrem (Lüdke, 2007; Sá-Chaves, 2003) mas que, por outro lado, só *“se estabelece no confronto entre os sentidos pessoalmente atribuídos e aqueles que, social e culturalmente, emergem nos espaços e nos tempos...”* (Sá-Chaves, 2003:27) fazendo com que cada caminho seja pessoal e único, enquadrado no *“eixo do passado-presente-futuro”* (Alarcão & Roldão, 2010:33). Esta unicidade, advinda da relação entre cada indivíduo com a sua história justifica a possibilidade de, num mesmo contexto profissional, tendo vivenciado o mesmo enquadramento formativo, podermos encontrar educadores de infância em diferentes estádios de construção/identificação da sua profissionalidade ou mesmo tendo já desvendado em si mesmos características que os tornam distintivos dentro dela.

#### *VI.5.4 - Educadores de Infância: desenvolvimento pessoal e profissional*

Por todas as participantes ouvidas neste estudo foi afirmada como óbvia a indissociabilidade das suas dimensões pessoal e profissional. Já assim o considerou

Nóvoa quando afirmava ser “*impossível separar o «eu» profissional do «eu» pessoal*” (2007:17).

Nesta perspetiva, as recém-educadoras vão referenciando inúmeras evidências deste relacionamento, seja porque a profissional modifica a personalidade da pessoa; seja porque são os valores da pessoa que norteiam a ação da profissional. Reconhecem-se como pessoas-educadoras e é nesta unicidade que revelam sofrer globalmente os impactos dos acontecimentos inerentes a cada uma das condições. Transportam as dificuldades profissionais para o seio da família mas angustiam-se quando a assunção de uma família lhes condiciona o tempo antes usado pela profissional.

Seria então talvez expectável que o desenvolvimento profissional enquadrasse de alguma forma o desenvolvimento da pessoa, nos seus valores e atitudes e não somente fosse perspectivado em torno de ações de formação de conteúdos disciplinares.

Não menorizando a sua importância é verdade que podem ser questionáveis os efeitos das ações de formação cujos temas pré-definidos são apresentados aos profissionais sem a devida contextualização e sem enfoque particular nos formandos, nas suas vivências e necessidades.

Contudo, é uma realidade que o próprio sistema educativo nacional obriga os docentes a uma atualização constante dos conhecimentos e estratégias aprendidos na formação inicial com vista à melhoria das condições educativas disponibilizadas às crianças o que, de facto, nos coloca a chamada formação contínua como condição desejável para a qualidade do ensino (decreto-lei n.º 249/92, de 9 de Novembro e demais alterações).

Neste enquadramento, a questão fulcral deverá incidir sobre as motivações e as modalidades que condicionam a formação contínua nos percursos de desenvolvimento profissional dos docentes.

Considerando os testemunhos das jovens que entrevistámos todas revelaram ter-se envolvido em ações de formação procurando nelas respostas para as dificuldades que enfrentavam ou para colmatar algumas lacunas formativas que sentiam ter ficado pendentes da sua formação inicial; no entanto, assumiram também que raras vezes obtiveram os efeitos práticos desejados. Parece estar aqui subjacente a ideia da formação contínua como compensatória dos possíveis *deficits* das recém-educadoras

(Day, 2001), conferindo-lhe, no nosso entender, uma profunda insipiência ao nível das práticas e do desenvolvimento profissional.

Adotando uma outra perspetiva e citando Formosinho (2009:265), “*o desenvolvimento profissional não ocorre num vácuo*” pelo que o contexto que acolhe os profissionais, como já temos vindo a afirmar, assume-se como fonte formativa inesgotável em que os atores que nela se movimentam ocupam um papel ativo na construção do seu próprio saber profissional específico.

Neste sentido novas modalidades formativas se consideram, ao invés dos tradicionais “menus” que limitam a escolha do profissional e resumem as suas potencialidades à partilha com outros pares que pouco ou nada podem compreender das situações particulares de cada sujeito. Menos dispendiosas, mais eficazes e da responsabilidade dos verdadeiros interessados têm, nos últimos anos, surgido modalidades de formação contínua baseadas, centradas, iniciadas e proporcionadas pelas escolas onde predominam as relações colaborativas e os momentos de reflexão (Formosinho, 2009). Com o mesmo objetivo mas com o contributo das instituições de ensino superior, têm sido implementados no terreno projetos de investigação-ação que implicam alterações formativas nos contextos segundo um diagnóstico prévio das suas necessidades.

Estas novas formas de potenciar o desenvolvimento profissional dos docentes parecem enquadrar-se nos princípios descritos por Nóvoa (1991) que considera tanto mais significativa a formação contínua quanto relacionada com as situações escolares concretas, através de atividades reflexivas auto e hétero formativas e partindo dos saberes e experiências dos profissionais que as vivenciam.

Em suma, ousando extrapolar o dito, poderá ser no estabelecimento destas relações e parcerias que se abandonará a visão compensatória que observámos inicialmente e se avançará para uma perspetiva de desenvolvimento global do profissional que vai para além das componentes científica, técnica e didática, enfocando igualmente os valores e as atitudes, o “saber ser” e o “saber estar com o outro”.

## **VI.6 - Projetar o Sonhado: propostas facilitadoras da inserção profissional**

### *VI.6.1 – Concepções sobre a Indução Profissional*

Como já várias vezes referenciado ao longo do presente trabalho, não existem implementadas práticas de indução profissional em Portugal. Talvez por esse motivo, as participantes tenham mostrado alguma dificuldade em concretizar estratégias generalizáveis, adotando um discurso subjetivo e baseado nos seus próprios percursos e necessidades.

Não obstante, sendo a indução profissional um dispositivo de apoio ao e com o recém-profissional, não faria sentido uma implementação que não tivesse por base as suas necessidades, assumindo-se assim a contextualização e flexibilização dos programas defendida por Marcelo-Garcia (1994, 1999, 2008).

Importa igualmente definir qual a meta do programa a implementar - se apenas pretende o apoio, aculturação e retenção do profissional ou se, mais abrangente, pretende contribuir para uma melhoria significativa da ação docente através de uma aprendizagem situada, sobre e na profissão – e quais os recursos que as políticas educativas permitem mobilizar.

Centrando-nos nas propostas das nossas participantes, 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 (mentor), 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 nos seus testemunhos o abandono por parte das escolas de formação inicial admitindo ter sentido necessidade de manter essa ligação especialmente durante o processo de busca de colocação e posterior entrada na profissão o que encontra eco generalizável no estudo de Arends e Rigazio-Digilio (2000).

Sugerem ainda que as instituições formadoras reformulem a organização das práticas pedagógicas, nomeadamente aprofundando as responsabilidades dos estagiários no

4º ano da licenciatura e aumentando a duração dos estágios o que revela alguma confusão entre o que são possíveis alterações dos cursos de formação, as estratégias de indução profissional e as suas conceções pessoais sobre estas etapas.

Não obstante a estas considerações e à semelhança do que já existe a nível internacional julgamos nós ser possível acrescentar, pelo menos, a responsabilidade pela criação ou integração de uma rede de suporte aos jovens professores e educadores, facilitada pelo uso das tecnologias de informação e dinamizada de forma auto e hétero formativa por um corpo docente com conhecimentos aprofundados acerca da profissão, das suas problemáticas e saberes específicos. Por outro lado, compreendemos os óbvios constrangimentos à implementação desta medida tais como a (maior) sobrecarga do trabalho docente universitário e o seu não enquadramento legal e financeiro.

Smith e Ingersoll (2004 *apud* Marcelo-Garcia, 2008:26) através de uma avaliação sobre a eficácia de diferentes estratégias de apoio a jovens professores concluíram ser-lhes mais significativo o acompanhamento por um professor mentor, trabalhar em equipa e integrar uma rede de apoio externa o que, mais uma vez, se coaduna com as hipóteses avançadas pelas nossas participantes.

Assumindo a relação entre a eficácia e as necessidades ousamos apontar que a implementação de um possível programa de indução profissional poderia supor uma intervenção direta e multidisciplinar das escolas de formação inicial sobre os recém-formados educadores no sentido de os auxiliar relativamente às suas dificuldades iniciais e, por outro lado, integrando-os numa rede comunicacional mais ampla de partilha e apoio. Concretamente nos contextos de acolhimento, independentemente da rede a que pertencem (pública, particular e cooperativa ou solidária), terem oportunidade de iniciar funções acompanhados por um supervisor, com formação adequada e características distintivas (Alarcão & Tavares, 2010:73-74), que através de uma relação “*solidária*”<sup>9</sup> assente em observações mútuas e reflexões conjuntas, partilhas, discussões e, inclusive, apoio emocional lhes permitisse ultrapassar os habituais e “*solitários*”<sup>10</sup> constrangimentos iniciais da profissão e manter-se nela perspetivando um futuro empenhado e proactivo (Sá-Chaves & Amaral, 2000).

---

<sup>9</sup> “Eu-Solitário” e “Eu-Solidário” – com base na imagem referenciada pelas autoras (Sá-Chaves & Amaral, 2000).

<sup>10</sup> *Idem*.

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). Marcelo-Garcia (2008:24) afirma, baseando-se na análise de outras investigações, que *“as possibilidades de melhorar a ação docente são potenciadas quando os profissionais questionam coletivamente as rotinas ineficazes, examinam novas conceções sobre o ensino e a aprendizagem, encontram novas formas de responder às diferenças e aos conflitos e se implicam ativamente no seu desenvolvimento profissional”*<sup>11</sup>. 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).

---

<sup>11</sup> Tradução livre da autora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Considerando o tipo de apresentação anteriormente realizada, resumir aqui os principais resultados do estudo tornar-se-ia repetitivo. Neste sentido, optamos por tecer algumas considerações finais neles baseadas e que nos parecem merecer uma interpretação pessoal.

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 – educador ou professor – 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.

Numa espécie de espiral, encadeados, os desafios que se colocam às sociedades atuais refletem-se nas escolas e aos profissionais docentes impõem que, no terreno, como atores últimos da interação direta com as crianças-alunos, lhes sejam sensíveis e aos seus contextos, tenham competências pessoais e profissionais sólidas e criativas, conhecimentos profundos e rigorosos, capacidade para *in loco* fazer juízos morais e possuir uma consciência política clara acerca das finalidades últimas da globalidade dos processos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem (Woods, 1999).

O nível de qualidade exigida a um profissional capaz de responder a todas estas solicitações de forma adequada faz-nos então centrar num segundo aspeto que nos parece fundamental ser realçado: a importância da formação inicial para a preparação do profissional docente.

No que respeita à formação inicial dos educadores de infância, considerando o cruzamento entre os resultados do presente estudo com os descritos por autores anteriormente citados, advoga-se a necessidade de analisar os modelos de formação disponíveis, pré e pós Bolonha, listar as suas potencialidades e fragilidades, comparativamente, fundamentando uma possível reestruturação que possa responder às necessidades dos profissionais quando integram contextos de trabalho reais. Apontamos, neste sentido, uma entre outras, 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 pessoal da fragilidade da sua preparação, pelo receio do desconhecido, pela assunção da idade-adulta e das responsabilidades que dela advêm, 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 uma ajudante de ação educativa/auxiliar de educação/assistente operacional, continuam a descrever uma entrada solitária (e angustiante) na profissão.

Como forma de tornar menos adversa a entrada na realidade profissional, assumimos como primordial (e à semelhança do que já se verifica internacionalmente) 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, acessível a todos os recém-profissionais, 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.

Amplios facilitadores do processo de inserção profissional, atentemos, por último, na importância dos contextos de trabalho, 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 comuns e partilhadas ou compreendidas por quem já as ultrapassou; aprendizagens realizadas entre profissionais, com vivências e níveis de experiência distintos, por meio de partilhas e reflexões conjuntas, sobre e na profissão. Compreensivelmente, o contexto ideal, 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.

Uma equipa. Um contexto colaborativo. O sonhado por alguns profissionais, realidade de outros. Uma possibilidade de intervenção das Escolas de Formação Inicial – a ação sobre os profissionais e os seus contextos: promovendo a formação, mediando relações de trabalho em colaboração, melhorando as práticas, atuando sobre o

desenvolvimento global dos contextos e a sua qualidade, facilitando a integração de jovens profissionais em dinâmicas sólidas e transformadoras.

Em suma, considerações. Ecos pessoais de um estudo entranhado na investigadora. Um sonho sonhado mas ainda inacabado porque muito entendemos 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.

### **Reflexões Pessoais: Questões Emergentes**

Ao longo do desenvolvimento do presente estudo e na confrontação dos dados obtidos com os já disponíveis na literatura nacional e internacional, foram surgindo algumas questões que achámos merecedoras de referência para futuras reflexões:

- Relativamente a uma escolha profissional mais consciente, seria de alguma forma proveitoso dotar o ensino secundário de uma componente prática, desenvolvida em contextos do mercado de trabalho, onde o futuro profissional pudesse confrontar minimamente as suas imagens mentais com a realidade?
- Será justo fazer depender unicamente das classificações médias escolares, o acesso ao ensino superior?
- Como poderiam as escolas de formação inicial, através dos seus docentes e/ou projetos desenvolvidos, atuar de forma mais significativa nos contextos, futuras escolas de acolhimento dos jovens profissionais que formam?
- Quais as possibilidades de criação, nas escolas de formação inicial, de um gabinete de apoio ao processo de procura e colocação profissional, aberto a empregadores e alunos e quais os seus efeitos nos recém-profissionais e/ou na ligação escola/contextos/profissionais?
- De que forma as escolas de formação inicial, em colaboração com os contextos de trabalho, poderiam apoiar a inserção profissional através da ação dos educadores de infância mais experientes?
- Em que medida seria concretizável por uma instituição aglutinadora dos profissionais educadores de infância - por exemplo a Associação de Profissionais de Educação de Infância - um programa de indução profissional experimental (posteriormente avaliado), assente na criação de uma plataforma

de comunicação, na realização de seminários e no apoio contextual aos jovens profissionais, passível de alargamento ao grupo/equipa de trabalho?

Assumindo o risco da apresentação de questões impraticáveis ou pouco profícuas em termos de efeitos nos profissionais e/ou na qualidade dos contextos, estas pretendem somente ser uma base para reflexão que, ao tornar-se pública, certamente se tornará mais rica e integrada na realidade nacional da educação de infância.

### **Recomendações ao Estudo**

Considerando as limitações ao estudo e da própria investigadora, este pode considerar-se um pequeno ensaio investigativo, passível de ser melhorado.

Neste sentido, poder-se-ia ter adotado uma abordagem de investigação mista (quantitativa e qualitativa) a fim de poder aceder a um maior número de participantes e resultados. Revelar-se-ia igualmente importante adotar outras técnicas de recolha de dados, nomeadamente a observação, e estudar os educadores de infância de acordo com uma dimensão temporal longitudinal, desde o momento exato da sua entrada na profissão.

Não tendo sido possível concretizar qualquer das recomendações apresentadas, apontam-se como possibilidades em estudos futuros.

### **Recomendações para Estudos Futuros**

Porque este estudo pretende ser uma despretensiva base para outros que, no conjunto, possam fundamentar mudanças significativas no âmbito da inserção profissional dos educadores de infância, parece-nos pertinente que se realizem:

- Estudos baseados na descrição e/ou avaliação de experiências de implementação de estratégias de apoio à inserção profissional de educadores de infância;
- Estudos sobre os efeitos da supervisão de educadores no período de entrada na carreira;
- Estudos acerca dos problemas enfrentados pelos educadores principiantes e identificação de dispositivos de formação no sentido de os minorar;

- Estudos sobre a inserção profissional de educadores de infância formados pelos novos cursos de Bolonha;
- Estudos comparativos entre modelos de formação de educadores de infância pré e pós Bolonha;
- Estudos sobre a inserção profissional de educadores de infância em contextos de trabalho colaborativos;
- Estudos sobre o papel das auxiliares/ajudantes da ação educativa/assistentes operacionais no apoio a jovens profissionais e na construção da sua identidade profissional.

## 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.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições Asa.

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora (pp. 10-30).

Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. In Alarcão, I. (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora (pp. 11-24).

Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores (2ªed.)*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Alves, F. (1997). *O encontro com a realidade docente. Estudo Exploratório (Auto)biográfico*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

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.

Andrade, C. (1952). *Viola de Bolso*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

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.

Ávila de Lima, J. (2006). Ética na Investigação. In Ávila de Lima, J. e Pacheco, J. A. (Orgs.). *Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora (pp. 127-157).

Ávila de Lima, J. e Pacheco, J. A. (2006). *Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.

Azevedo, M. (2000). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Bairrão, J. e Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: contributos para uma perspetiva histórica. *Inovação*, 10, pp. 7-20.

Baptista, M. e Sanches, I. (2005). Competências na formação inicial do educador de infância/professor: entre práticas e representações. In Portugal, G. e Pereira, L. (Org.). *1º Simpósio Internacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1º Ciclo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bardin, L. (2004 [1977]). *Análise de Conteúdo (3ª ed.)*. Lisboa: Edições 70.

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

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, P. (1999). *A miséria no mundo (3ª ed.)* (Tradução de Mateus S. Soares). Petrópolis: Vozes-

Braga, F. (1998). *Formação Inicial e Práticas Curriculares de Professores Principiantes. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.

Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Breuse, E. (1984). *Formation des Enseignants Centrée sur la Personne*. In Abraham, A. (Ed.) *L'Enseignant est une personne*. Paris: ESF (pp. 144-153).
- Caetano, P. (1997). Dilemas dos professores. In Estrela, M. (Ed.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora (pp. 191-221).
- Calil, A.; Ambrosetti, N.; Almeida, P. (2012). Desafios enfrentados no Processo de Iniciação à Docência. In *III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago do Chile, 29 Fevereiro-2 Março 2012.
- Canário, R. (1999). A Escola: o lugar onde os professores aprendem. In *Cadernos de Educação de Infância*, 52, pp. 11-18.
- Cardona, M. J. (2001). Atuais Perspetivas de Formação dos Educadores de Infância. In \_\_\_\_ (2004). *Atas IX Encontro Nacional Lisboa, 2001 e X Encontro Nacional Porto, 2002*. Lisboa: APEI (pp. 54-61).
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a História do Grupo dos Profissionais de Educação de Infância em Portugal. *Interações*, 9, pp. 4-31.
- Cardoso, S. e Nunes, C. (2012). Sentimentos e Desafios de Professores Principiantes: Construindo o *Habitus* Professoral. In *III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago do Chile, 29 Fevereiro-2 Março 2012.
- Cavaco, M. (1989). *Ser professor: Fases da vida e percursos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências.
- Cavaco, M. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Cavaco, M. (1999). Ofício do professor: O Tempo e as mudanças. In Nóvoa, A. (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora (pp. 155-190).
- Comissão Internacional da Educação para o Século XXI (1998). In Delors, J. (2001). *Educação, um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Teoria e Prática. Coimbra: Almedina.
- Couto, C. (1998). *Professor: O início da prática Profissional*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências.
- 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.
- Cruz, G.; André, M.; Passos, L. (2012). O Papel das Práticas de Licenciatura no Desenvolvimento Profissional de Professores em Início de Carreira. *In III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago do Chile, 29 Fevereiro-2 Março 2012.
- Cubillos, G. (2012). Variaciones en los Problemas de Enseñanza de las Maestras Principiantes de Educacion Infantil entre el Primer e el Tercero Año. *In III Congreso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago do Chile, 29 Fevereiro-2 Março 2012.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delgado, C. e Ponte, J. (2004). *A Reflexão sobre as Práticas de Ensino da Matemática de 3 Futuras Professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico*. *Quadrante*, 13 (pp. 31-61).
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Eisenschmidt, E. (2007). A Indução e o Desenvolvimento Profissional do Professor: um projeto estónio. *In 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. 124-130.
- Esteve, J.M. (2001). Satisfação e Insatisfação de Professores *In Teixeira, M. (Org.). Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET (pp. 113-142).

Esteves, M. e Rodrigues, A. (1995). A Formação de Professores: especificidades e problemas. *In Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora (pp.39-42).

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. *In Ávila de Lima, J. e Pacheco, J. A. (Orgs.). Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora (pp. 105-126).

Estrela, A. (1994). *A Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores (4ª ed)*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. (Org.) (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. (2002). Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais. *In Revista de Educação*, Vol. XI (1), pp. 17-29.

Estrela, M. (2008). *Qualidade da Oferta Educativa na Creche*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. *In* <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1024/1/2009000814.pdf> (consultado em 12.01.2012).

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), pp.1013-1055.

Fontoura, M. (2000). Fico ou vou-me embora? *In Nóvoa, A. (Org.). Vidas de Professores (2ª ed.)*. Porto: Porto Editora (pp. 171-198).

Formosinho, J. (1987). Quatro Modelos Ideais de Formação de Professores: modelo empiricista, modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. *In Colóquio As Ciências da Educação e a Formação de Professores*. Lisboa: MEC (pp. 81-106).

Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. e Niza, S. (2002). Anexo às Recomendações sobre Iniciação às Atividades de Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores. *In Recomendações sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: INAFOP.

Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Flores, M. (1997). *Problemas e Necessidades de Apoio/Formação dos Professores Principiantes. Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.

Flores, M. (1999). (Des)ilusões e Paradoxos: A entrada na carreira na perspetiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 171-204.

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

Flores, M. (2004). Os Professores em Início de Carreira e o Seu Processo de Mudança: Influências e Percursos. *Revista de Educação*, Vol. XII (2), pp.107–118.

Flores, M. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones. In Marcelo-Garcia, C. (Coord.). *El Profesorado Principiante: Inserción a la docência*. Barcelona: Octaedro.

Flores, M.; Simão, A.; Morgado, J.; Forte, A.; Almeida, T. (2009). Formação de Professores em Contextos Colaborativos: Um projeto de investigação em curso. In Estrela, M. e Freire, I. (coord.). *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, n. 08, janeiro/abril, pp. 61-74.

Galvão, C. (1993). Profissão: Professor - Conceções e Expectativas de Futuros Professores. *Revista de Educação*, Vol. III (2), pp. 47-58.

Galvão, C. (1998). *Professor: O início da prática profissional*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências.

Giddens, A. (2004). *Sociologia (4ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1978). *Les enquetes sociologiques: theories et pratique*. Paris: Armand Colin.

- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática (4ª ed.)* (Trad. Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.
- Goodson, I. F. (2000). Dar voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In* Nóvoa, A. (Org.). *Vidas dos Professores (2ªed.)*. Porto: Porto Editora (pp. 63-78).
- Gomes, J. (1977). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gabardo, C. e Hobold, M. (2012). O Processo de Socialização Profissional dos Professores do Ensino Fundamental. *In III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago do Chile, 29 Fevereiro-2 Março 2012.
- Guba, E. (1990). The Alternative Paradigm Dialog. *In* Guba, E. (Ed.). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, CA: Sage (pp.17-30).
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press, Columbia University, II Vol..
- Hargreaves, A. (1998). A Intensificação. *In Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: McGraw Hill (pp. 131-158).
- Hargreaves, A. (1998a). A culpa. *In Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: McGraw Hill (pp. 159-180).
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. e Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huberman, M. (2007). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. *In* Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora (pp. 31-61).
- Imbernón, F. (2000). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Katz, L. (1972). *Developmental Stages of Preschool Teachers*.  
*In* <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED057922.pdf> (consultado em 16.12.2011).

La Torre, A.; Del Rincon, D.; Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.

Lacey, K. (1999). *Making Mentoring Happen*. Warriewood: Woodslane.

Lewin, K.; Lippitt, R.; White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, 10, pp.271-299.

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.

Liberman, A. (1994). Teacher Development: Commitment and Challenge. *In* Grimmett, P. e Neufeld, J. (Eds.). *Teacher Development and the Struggle for Authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York: Teachers College Press (pp. 15–30).

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE, Ministério da Educação.

Lopes, A. (2001a). *Professoras e Identidade. Um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*. Porto: Asa Editores.

Lüdke, M. (2007). Os professores e sua socialização profissional. *In* Mizukami, M. e Reali, A. (Orgs.). *Formação de Professores: Tendências Atuais (3ª ed.)*. São Carlos: EdUFScar, pp.25-46.

Machado, C. (1996). *Tornar-se Professor – Da idealização à realidade*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Évora.

Marcelo-Garcia, C. (1988). Professores Principiantes y Programas de Inducción a la Práctica Profesional. *Enseñanza*, pp. 61-79.

Marcelo-Garcia, C. (1992). A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In* Nóvoa, A. (Ed.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

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.

Marcelo-Garcia, C. (2009). Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, n. 08, janeiro/abril, pp. 7-22.

Menezes, L. e Ponte, J. (2006). Da Reflexão à Investigação: percursos de desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo na área de Matemática. *Quadrante*, 15, pp. 3-32.

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.

Miller, J. e Glassner, B. (2009). The “inside” and the “outside”: finding realities in interviews. In Silverman, D. (Ed.). *Qualitative Research: Theory, Methods and Practice* (2ª ed.). Los Angeles, CA: Sage (pp. 125-139).

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica (DEB).

Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento de Educação Básica (DEB).

Mizukami, M.; Reali, A.; Reyes, C.; Martucci, E.; Lima, F.; Tancredi, R.; Mello, R. (2002). *Escola e Aprendizagem da Docência. Processos de Investigação e Formação*. São Carlos: Edufscar.

Monteiro, F. e Mizukami, M. (2002). Professoras das séries iniciais do ensino fundamental: Análise de percursos e processos de formação. In Mizukami, M. e Reali, A. (Orgs.). *Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola*. São Carlos: EdUFScar, pp.175-201.

- Moscovici, F. (1995). *Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano (2ª ed.)*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Musgrave, H. (1984). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nias, J.; Southworth, G.; Yeomans, R. (1989). *Staff Relationships in the Primary School*. London: Cassell.
- Nóvoa, A. (1991). Conceções e práticas da formação contínua de professores: *In* Nóvoa, A. (Org.). *Formação Contínua de Professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. *In* Nóvoa, A. (Org.) *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Org.) (1999). *Profissão Professor (2ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as suas vidas. *In* Nóvoa, A. (Ed.) *Vidas de Professores (2ª ed.)*. Porto: Porto Editora (pp. 11-30).
- Nóvoa, A. (2007). Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores. *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.133-148.
- Nóvoa, A. (2007a). O Regresso dos Professores. *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 1-11.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação e infância e os estilos de interação adulto-criança. *Infância e Educação, 1*, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000a). Desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: relato de uma investigação. *Infância e Educação, 2*, 109-124.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores: Teoria e praxis*. Braga: IEP.

Pereira, H. (2009). *A Indução na Carreira Docente – As Perspetivas dos Professores de Educação Física sobre as Funções e as Competências do Tutor*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

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.

Perrenoud, P. (1993). Ensinar ou a Vertigem da Dispersão – Fragmentos de uma Sociologia das Práticas Pedagógicas. *In Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspetivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote (pp. 54-69).

Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Portugal, G.; Libório, O.; Santos, P. (2007). Combinando teoria, praxis e reflexão sobre o desenvolvimento de competências na formação de educadores, na Universidade de Aveiro. *In Martins, E. (Org.). Atas do VIII Congresso da SPCE Cenários de Educação/Formação: novos espaços, culturas e saberes*.

Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *In* <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>, consultado em 12.02.2012.

Praia, J. (1991). Dificuldades Intrínsecas da Formação Inicial. Formação Contínua como Resposta. *In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Org.). As Ciências da Educação em Portugal: Situação Atual e Perspetivas*. Porto: Ed. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 541-550).

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (5ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.

Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: CIDInE.

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.

Rodrigues, A. e Esteves, M. (2003). Tornar-se professor. *Investigar em Educação*, 2, pp.15-68.

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).

Sá-Chaves, I. (2003). Construção da Profissionalidade: A Intervenção do Educador em Diferentes Contextos Educativos. In \_\_\_\_ (2004). *Atas IX Encontro Nacional Lisboa, 2001 e X Encontro Nacional Porto, 2002*. Lisboa: APEI (pp. 26-32).

Sánchez, L. (2012). La Inserción al Ejercicio Docente: Algunos Sentidos y Significados desde la Experiencia de las Profesoras de Educación Preescolar. In *III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago do Chile, 29 Fevereiro-2 Março 2012.

Santos, H. (2000). *Dificuldades de Inserção Profissional dos Professores em Início de Carreira*. Trabalho apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa como requisito para obtenção do Diploma de Estudos Superiores Especializados em Educação de Infância.

Sarmiento, M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores*. Porto: Porto Editora.

Sarmiento, T. (2001). As Educadoras de Infância e a Construção das Identidades Profissionais. In \_\_\_\_ (2004). *Atas IX Encontro Nacional Lisboa, 2001 e X Encontro Nacional Porto, 2002*. Lisboa: APEI (pp. 11-22).

Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus SOCI@L*, 2, pp. 46-64.

Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. (Tradução Roberto Costa). Porto Alegre: Artmed Editora.

Schutt, R. (1999). *Investigating the Social World: The Process and Practice of Research* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning*. New York: Doubleday Currency. In <http://www.nald.ca/library/research/george/fifth/fifth.pdf>, consultado em 19.12.2011.

Severino, M. A. (2007). *Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e Estilos de Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

Shulman, L. (1986). Those who understand: growth in teaching. *Educational Researcher: Washington*, Vol.15, n. 2, February.

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.

Silva, M. (1997). O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In Estrela, M. (Ed.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora (pp. 51-80).

Silva, M. (2009). Avaliação de Competências de Liderança nos Líderes Intermédios - Desempenho/Eficácia Organizacional - Estudo de caso numa Empresa Multinacional do Ramo Farmacêutico. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia.

Simões, C. (1996). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

Spiller, D. (2011). *Mentoring. Teaching Development*. The University of Waikato. In <http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/19Mentoring.pdf>, consultado em 11.02.2012.

Stake, R. E. (2007). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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).

Tetzlaff, J.; Wagstaff, I. (1999). Mentoring new teachers. *Teaching and Change*, Vol. 06, n. 3, pp. 284-294.

Tickle, L. (2000). *Teacher Induction: The Way Ahead*. Buckingham- Philadelphia: Open University Press.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação (3ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Usher, R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. In Scott, D. e Usher, R. (1996). *Understanding Educational Research*. New York & London: Routledge (pp. 9-32).

Valli, L. (1992). *Reflective Teacher Education. Cases and Critiques*. New York: Suny Press.

Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária – O conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes): Implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, 2, pp.7-24.

Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspetivas de Desenvolvimento num quadro de Pós-modernidade. *Revista Ibero-americana de Educación*, 22, pp. 93-115.

Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimeação” definidas por supervisoras e supervisionadas. In [http://biblio.eselx.ipl.pt/publicacoes/Supervis%C3%A3o\\_como\\_um\\_TEAR.pdf](http://biblio.eselx.ipl.pt/publicacoes/Supervis%C3%A3o_como_um_TEAR.pdf), consultado em 27.01.2011.

Vasconcelos, C. (s/d). A Reflexão: um elemento estruturador. In [http://www.ipv.pt/millennium/17\\_ect9.htm](http://www.ipv.pt/millennium/17_ect9.htm), consultado em 21.01.2011.

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

Vieira, R. (1999). *Ser Igual, Ser Diferente: encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições.

Vonk, J. e Schras, G. (1987). From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), pp. 95-110.

Wood, D.; Bruner, J.; Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, pp. 89-100.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Cambridge University Press.

Worsley, P. (1983). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Zeichner, K. e Tabachnick, B. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11, pp.1-25.

Zeichner, K. (1985). *Los Diarios de Clase*. Documento para Estudiar Cualitativamente los Dilemas Prácticos de los Profesores. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A..

Zeichner, K. (1985a). Dialéctica de la socialización del professor. *Revista de Educación*, maio/agosto, pp. 95-123.

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação Social*, Vol. 29, n.103, pp. 535-554.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

---

### *Lei 5/73 de 25 de Julho*

In <http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19731615%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=Lei&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar> (última consulta 12.01.2012).

### *Lei 6/77 de 1 de Fevereiro*

In <http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19770292%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=Lei&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar> (última consulta 12.01.2012).

### *Decreto-Lei 519-R2/79 de 29 de Dezembro*

In <http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19794185%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11='Decreto-Lei'&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar> (última consulta 12.01.2012).

### *Lei 46/86 de 14 de Outubro*

In <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf> (última consulta 14.03.2011).

### *Portaria 352/86 de 8 de Julho*

In <http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19861786%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=Portaria&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar> (última consulta 19.01.2012).

### *Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro*

In <http://www.spn.pt/?aba=27&cat=17&doc=380&mid=115> (última consulta 19.01.2012).

*Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril*

*In <http://www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=173&idDocumento=679> (última consulta 19.01.2012).*

*Lei 5/97 de 10 de Fevereiro*

*In Diário da República — 1ª Série -A N.º 34 — 10 de Fevereiro de 1997.*

*Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro*

*In [http://www.cfagora.net/imagens/pdfs/leis/Dec\\_Lei\\_1992\\_249.pdf](http://www.cfagora.net/imagens/pdfs/leis/Dec_Lei_1992_249.pdf) (última consulta 19.01.2012).*

*Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto*

*In Diário da República — 1ª Série - A N.º 201 — 30 de Agosto de 2001.*

*Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março*

*In <http://www.fenprof.pt/SUPERIOR/?aba=37&mid=132&cat=318&doc=4029> (última consulta 17.02.2012).*

*Despacho n.º 21666/2009 de 26 de Agosto*

*In Diário da República, 2.ª série — N.º 188 — 28 de Setembro de 2009.*

*Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de Fevereiro*

*In Diário da República, 1.ª série — N.º 37 — 21 de fevereiro de 2012.*

*Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de Fevereiro*

*In Diário da República, 1.ª série — N.º 37 — 21 de fevereiro de 2012.*

## ENDEREÇOS DE INTERNET

---

<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=contexto>

<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>



## ANEXO N.º 1

### QUESTIONÁRIO DE RECOLHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

O presente questionário é parte integrante do trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do *Mestrado em Supervisão em Educação*, 2010/2012, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Garante o anonimato dos participantes.

#### Dados Pessoais

Idade: \_\_\_\_\_ anos                      Género: MASC ( ) FEM ( )

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

#### Dados Profissionais

2.1 - Educação de Infância foi a sua 1ª opção na Formação Inicial? SIM ( ) NÃO ( )

2.2 - Escola de Formação Inicial: \_\_\_\_\_

2.3 – Ano de conclusão do curso? \_\_\_\_\_ Média Final: \_\_\_\_\_ valores

2.4 – Locais onde frequentou o(s) estágio(s) curricular(es): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.6 – Grau Académico:

Licenciatura ( )

Mestrado ( ) \_\_\_\_\_

2.6 – Data de início da atividade profissional como Educador(a) de Infância: \_\_\_\_\_

2.7 – Tipo de instituição onde iniciou o exercício de funções:

Pública ( )

Particular e Cooperativa ( )

Instituição de Solidariedade Social ( )

2.8 – Mantém-se no primeiro local de colocação profissional? SIM ( ) NÃO ( ) a)

2.8 a) – Se não, qual o tipo de instituição onde exerce atualmente:

Pública ( )

Particular e Cooperativa ( )

Instituição de Solidariedade Social ( )

2.9 – Tinha algum vínculo anterior à instituição onde foi colocada? SIM ( ) NÃO ( )

2.10 – Localização da instituição/zona de influência

Onde iniciou funções: \_\_\_\_\_

a) Atual: \_\_\_\_\_

2.11 – Nível de Ensino / Idades do grupo com quem iniciou funções:

Creche ( ) \_\_\_\_\_

Jardim-de-Infância ( ) \_\_\_\_\_

Outro ( ) \_\_\_\_\_

2.11 a) - Nível de Ensino / Idades do grupo que acompanha atualmente:

Creche ( ) \_\_\_\_\_

Jardim-de-Infância ( ) \_\_\_\_\_

Outro ( ) \_\_\_\_\_

2.12 – Número de crianças na sua sala: 1º ano ( ) Atualmente ( )

2.13 – Número de adultos na sua sala: 1º ano ( ) Atualmente ( )

## ANEXO N.º 2

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

#### **Investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão na Educação**

#### **Escola Superior de Educação de Lisboa**

**Autora: Susana Alves Alberto (Educadora de Infância)**

O presente trabalho de investigação, intitulado “**A Entrada na Profissão do Educador de Infância: Percursos Singulares**” insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Supervisão na Educação e tem como principal objetivo compreender o processo de entrada na profissão de educadores-de-infância, e a forma como desenvolveram/desenvolvem a sua profissionalidade e identidade profissional, em contextos diversos, com ou sem estratégias de apoio/integração/acompanhamento.

Pretende-se dar visibilidade aos percursos iniciais, potencialidades e constrangimentos e/ou práticas significativas de apoio ou colaboração, contribuindo assim para um maior conhecimento sobre o tema. Para tal, será necessário incluir como participantes neste estudo educadores de infância à entrada do terceiro ano na profissão e, por isso, a sua colaboração é fundamental.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Conceição Lança, serão apresentados na Escola Superior de Educação de Lisboa, no final de 2012, podendo aceder-lhes, se desejar, através da sua autora.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações serão recolhidas através do preenchimento de um questionário e uma entrevista presencial, com gravação áudio, para melhor captar e compreender os factos narrados.

Todas as informações serão confidenciais e codificadas.

A sua participação é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, sem qualquer consequência para si.

Ouidas as explicações acima referidas, declaro aceitar participar nesta investigação.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### ANEXO N.º 3

#### GUIÃO DE ENTREVISTA DIRECIONADO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA PRINCIPIANTES

**Título:** A entrada na carreira de Educador de Infância: construção da identidade e desenvolvimento profissional.

**Objetivo:** Compreender o processo de entrada na profissão de educadores-de-infância e a forma como desenvolveram a sua profissionalidade, a partir da perspetiva pessoal dos educadores principiantes.

| Objetivos Gerais  | Objetivos Específicos   | Formulário de Questões / Assuntos a abordar  | Observações                   |
|---|---|--|-------------------------------|
| A)<br>Legitimar a entrevista e garantir a motivação do entrevistado | - Legitimar a entrevista<br>- Motivar os entrevistados<br>- Solicitar o preenchimento do questionário para recolha de dados sociodemográficos | 1 - Apresentar o investigador ao entrevistado.<br>2 - Explicitar ao entrevistado, em linhas gerais, o trabalho de investigação.<br>3 - Pedir a ajuda do entrevistado (revelando a sua importância).<br>4 - Colocar o entrevistado na situação de membro da investigação.<br>5 - Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados.<br>6 - Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.<br>7 - Assinar o protocolo de consentimento informado. | Consolidar contacto informal. |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   |  | 8 - Pedir o preenchimento do questionário relativo aos dados sociodemográficos dos entrevistados.   |   |
| B)<br><br>Identificar a motivação para a escolha da profissão | - Identificar razões da escolha da profissão<br><br>- Compreender quais as conceções (prévias) do entrevistado acerca do seu papel                                   | - Educador de infância foi a sua primeira opção? Porque é que escolheu ser educador de infância?<br><br>- Antes da formação inicial, teve algum contacto prévio com a profissão? (Em que medida potenciou ou consolidou a escolha?)<br><br>- Quem terá influenciado a escolha da profissão? (familiares, amigos, professores anteriores?)<br><br>- Qual foi a reação da família e amigos à sua escolha? Porquê?<br><br>- Qual acha ser o seu papel na profissão que escolheu? | Percurso escolar.<br><br>Influência exterior.<br><br>Influência de professores e/ou educadores.<br><br>Influencia pessoal |
| C)<br><br>Caracterizar a Formação Inicial                     | - Analisar, na perspetiva do entrevistado, as potencialidades e limitações da formação inicial no processo de construção e desenvolvimento profissional do educador. | (referência à questão do inquérito, se positiva)<br><br>- Quais os aspetos que considerou para a escolha da instituição de formação inicial?<br><br>- Que opinião tem sobre o curso de formação inicial frequentado?<br><br>- Na sua opinião o curso preparou para o desempenho da profissão? (Se sim/Se não em que aspetos, dimensões?)<br><br>- Qual a experiência mais positiva? E a mais negativa? Que guarda   |   |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
|   |   | <p>do seu percurso na formação inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as marcas que guarda da formação inicial? (professores, colegas, avaliação, estágios, trabalhos, testes)</li> <li>- Se lhe fosse dada a possibilidade de mudar algum aspecto da formação inicial o que mudava? Porquê?</li> <li>- No percurso formativo da Formação Inicial identifica, algo ou alguém marcante para o profissional que é hoje? O quê/quem? Porquê?</li> <li>- Relativamente aos aspetos considerados inicialmente para a escolha da instituição, como é o balanço final do que foi vivenciado?</li> </ul> |  |
| <p>D)<br/>Descrever o momento de conclusão da Formação Inicial e o tempo de espera pela colocação</p> | <p>- Caracterizar os sentimentos experimentados pelos participantes no estudo face à conclusão da FI e na espera pela colocação</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que sentiu quando terminou o curso?</li> <li>- Sentia-se preparado para exercer? O que pensava nessa altura quando se encontrava sozinho sobre este tema?</li> <li>- Quais eram as suas expectativas para o início da atividade profissional?</li> <li>- O que fez para procurar emprego? Como foi o processo até ter iniciado atividade? Que dificuldades sentiu? Quem ajudou a</li> </ul>   |  |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|   |   | <p>ultrapassá-las?</p> <p>- Tinha alguma(s) preocupação(ões)? Se sim, quais?</p>  |  |
| <p>E)</p> <p>Caracterizar o momento de entrada na profissão</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar os percursos à entrada da profissão (aspetos positivos/aspetos negativos)</li> <li>- Compreender o sentimento de pertença face ao grupo profissional a partir do reflexo das crianças, colegas, pais, AO, familiares, amigos...</li> <li>- Identificar as dificuldades sentidas</li> <li>- Descrever o tipo de apoios solicitados</li> <li>- Descrever o tipo de</li> </ul> | <p>- Descreva a sua entrada na escola.</p> <p>Relativamente à sua ação como educador/a, diretamente com um grupo de crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sente-se preparado/a para desempenhar essa função? Sente-se educador/a? Tão educador/a como as suas colegas mais experientes?</li> <li>- Acha que os seus colegas o/a consideram educadora? Porquê? O que acontece para sentir desse modo?</li> <li>- Acha que as auxiliares de educação a consideram educadora? Porquê? O que acontece para sentir desse modo?</li> <li>- Acha que os pais o/a consideram educadora? Porquê? O que acontece para sentir desse modo?</li> <li>- Acha que os elementos da direção/coordenação pedagógica da instituição o/a consideram educadora? Porquê? O que acontece para sentir desse modo?</li> </ul> | <p>(dimensões físicas, organizacionais e relacionais).</p> |

|  |                |  |  |
|--|----------------|--|--|
|  | apoios obtidos | <p>Em que momentos se sente mais educadora? E menos? Porquê?</p> <p>É você que pensa assim ou são os outros e que a fazem sentir assim?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as dificuldades que sente nesta sua nova função (com as crianças, na relação com as colegas, na relação com as auxiliares de educação).</li> <li>- Considera que as dificuldades sentidas se relacionam com problemas da formação inicial? Quais? Que experiências não teve e que agora se revelam importantes? Que conteúdos não foram abordados e que agora se revelam lacunas científicas ou metodológicas?</li> <li>- Que práticas aprendeu na formação inicial e ainda não consegue por em prática na sua sala de aula? Porquê? O que sente por ter essa atitude? Quando as colocará em prática?</li> <li>- Quais as potencialidades que identifica no grupo onde se insere?</li> <li>- Quais as dificuldades sentidas?</li> <li>- Como faz para as resolver/contornar?</li> </ul> |  |
|--|----------------|--|--|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que tipo de apoios tem?</li> <li>- Que tipo de apoios desejava ter?</li> <li>- Como procura resolver as dificuldades sentidas? (dimensão da formação continua... procura-a em função das necessidades? Porquê? ...)</li> <li>- Descreva um pouco o contexto educativo em que está inserido e de que forma entende que este influencia ou não no desenvolvimento da sua atuação.</li> <li>- Este é o contexto que escolheria para iniciar a sua atividade profissional? Qual o contexto em que realmente gostaria de ter iniciado a sua função como educadora? Porquê?</li> <li>- Quando é que foi mais fácil... nos primeiros dias? Agora?..</li> <li>- O trabalho como educadora influenciou a sua vida pessoal? Em que aspetos? Como?</li> <li>- Que rotinas da vida pessoal se alteraram com o desempenho da profissão? (com a família, com os amigos, com o namorado/marido/filhos) Como se alteraram e porquê?</li> <li>- A vida pessoal (família, namorado, amigos) ajudou a resolver as</li> </ul> |  |
|--|--|--|--|

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  |   | dificuldades sentidas no início? Como?   |  |
| F)<br>Descrever práticas/contextos influentes no processo de inserção profissional                         | - Identificar aspetos dos contextos de trabalho facilitadores/ barreiras da inserção profissional de educadores de infância   | - Anteriormente/Paralelamente à entrada na escola, beneficiou/beneficia de alguma estratégia de formação e/ou acompanhamento das suas práticas? Como/Quais?<br><br>- Se sim, em que medida as acha úteis na sua prática profissional?<br><br>- Se tivesse possibilidade, teria feito alguma coisa de forma diferente? (Se sim, o quê?)<br><br>- Sente-se um educador de infância preparado para a profissão? | (Explorar as dimensões relacionais, organizacionais e de conhecimentos – forma e conteúdo) |
| G) Identificar aspetos que permitam conceber dispositivos de apoio à inserção dos educadores principiantes | - Relacionar as condições de exercício com o percurso pessoal, formação inicial e vivências de inserção profissional<br><br>- Analisar o processo de inserção profissional<br><br>- Perspetivar iniciativas futuras no campo do | - Como relaciona o seu percurso formativo, a pessoa que é e o processo de inserção profissional que vivencia com a sua prática diária como educador de infância?<br><br>- Avalie, na sua perspetiva, o seu atual processo de inserção profissional.<br><br>- O que poderia ser melhorado ou que outras formas encontra de acompanhar profissionais em início de carreira?                                    |  |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | apoio/acompanhamento da inserção profissional dos educadores de infância. |  |  |
|--|---|--|--|

## ANEXO N.º 4

### GRELHA DE CATEGORIAS – DISPOSITIVO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO (EXCERTO)

| Categorias  | Subcategorias         | Indicadores   | Unidades de Registo   |
|---|-----------------------|---|---|
| Fatores motivacionais para a escolha da profissão | - Natureza Intrínseca | - Gostar de trabalhar com crianças<br><br>- Gostar de ensinar   | (...) <i>Eu tinha gostava muito de trabalhar com crianças</i><br><br>(...) <i>eu brincava às escolas... gostava muito de ensinar</i>  |
|   | - Natureza Extrínseca | - Influências familiares<br><br>- Influências de amigos<br><br>- Influência de ex-professores<br><br>- Solução de Recurso | (...) <i>Recordações da educadora do JI</i><br><br>(...) <i>A minha mãe é educadora de infância e eu ia muitas vezes para o trabalho dela</i><br><br>(...) <i>Eu não tinha nota para entrar no curso que queria ... tinha médias baixas</i> |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <p>Representações sobre a profissão do educador de infância na sociedade atual</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representações dos outros face ao papel do educador de infância</li> <li>- Representação pessoal face ao papel do educador de infância</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pessoa que trata/cuida de crianças</li> <li>- Papel no desenvolvimento da criança</li> <li>- Papel na preparação para o 1º CEB</li> <li>- Educador como complemento da educação familiar</li> </ul> | <p><i>(...) as pessoas pensam que o educador é a pessoa que fica com as crianças para os pais irem trabalhar... que ficam a cuidar de</i></p> <p><i>(...) O educador de infância tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança e na preparação para o 1º CEB</i></p> <p><i>- O educador é um complemento da educação familiar</i></p> |
|--|--|--|---|

## ANEXO N.º 5

### BREVES PERCURSOS...

#### Educadora Inês

A Inês tem 25 anos e é educadora de infância. Apresenta dificuldades na justificação da motivação para a escolha da profissão embora desde sempre sentisse que tinha de trabalhar com crianças: na psicologia, talvez na medicina. No final do ensino secundário teve de fazer uma opção: fechou-se em si mesma num dia de meditação e relembrou a sua própria educadora de infância, pessoa marcante na sua vida, e a mãe, com a mesma profissão. Já tinha experimentado fazer colónias de férias e lembrava-o como uma experiência alegre e marcante. Educação de Infância acabou por ser a primeira escolha e sem qualquer dúvida.

Se para os pais foi uma surpresa; para os amigos tem sido o tempo e a sua dedicação a explicitar o seu trabalho que os tem feito atenuar o choque e ganhar respeito por uma profissão que consideravam menor.

Acredita que o seu papel é trabalhar para o desenvolvimento global de crianças felizes e, ao mesmo tempo, intervir junto de famílias e comunidade para que compreendam a importância da escola, desde os primeiros anos.

Formou-se na IES1. Foi a única escolha. Agradou-lhe a localização e as referências positivas que ouvia “de boca em boca”. A opinião geral sobre a formação inicial é muito positiva, pese embora algumas lacunas, particularmente na formação em creche. Os estágios foram marcantes pela aproximação ao contexto real; a educadora cooperante foi “importantíssima” e guarda com carinho e admiração alguns professores, referências profissionais e humanas.

Quando terminou a licenciatura chorou de alegria... mas, ao mesmo tempo, foi invadida por sentimentos de dúvida e apreensão. Seria capaz de exercer? (...) Mas queria muito começar...

A procura do primeiro emprego foi um processo longo e moroso e as opções passavam por um número reduzido de instituições. Foi colocada em Dezembro, numa creche, em substituição numa licença de maternidade. A auxiliar de educação que

estava na sala foi o grande suporte às dificuldades iniciais - que decorriam de coisas tão práticas como estratégias de controlo de birras – assim como a solidariedade da colega educadora da sala contígua.

Até ao sentimento de pertença ao grupo profissional e relativa segurança que aponta hoje, o caminho foi oscilante e dependente do feedback dos outros: direções, colegas e pais. Com as crianças nunca colocou em causa a sua posição.

Mudou de local de trabalho. Saiu de um lugar transitório numa creche privada, contexto socioeconómico médio-alto e ingressou numa instituição particular de solidariedade social, ainda em fase de preparação da abertura, ao serviço de uma população com outras características e capacidades económicas. Está há dois anos com um grupo de pré-escolar (3-6 anos).

As dificuldades persistentes são a gestão dos tempos pessoais e profissionais e o trabalho entre adultos; no entanto, apesar de lhe causarem alguma perturbação, adota uma perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, investe na formação profissional e académica e acredita que o tempo ajudará a atenuá-las.

À entrada do terceiro ano de serviço sente-se mais preparada para desempenhar as suas funções. Não obstante, refere que teria sido benéfico um apoio mais estruturado no início da carreira. Aponta a supervisão como possível solução e acredita que, feita entre pares, seria facilitadora do desenvolvimento profissional dos profissionais envolvidos.

Não distingue a profissional da pessoa ainda que, olhando para a “sua sala”, sejam os seus valores que lá estão refletidos. A profissional, embora lhe roube muita energia e tempo à pessoa, também é verdade que a tornou mais madura e tolerante.

### Educadora Alice

Alice tem 24 anos e é educadora de infância. Apesar de querer trabalhar com crianças, as suas opções direcionavam-se para a área da saúde. Educadora foi a sua terceira opção e, sem qualquer tipo de experiência prévia, sequer familiar, aponta as memórias de infância como possível motivação inconsciente.

Apesar de desejarem a sua realização, não era esta a profissão de sonho para a família e os amigos... mas aceitaram bem. Acredita que a imagem do educador ainda é algo negativa, talvez por desconhecimento, e pensa tentar mudá-la.

A escolha da escola de formação inicial - a IES1 - deveu-se à sua localização pois não conhecia mais nada acerca dela.

Globalmente muito bom, com uma boa componente prática e oferecendo uma boa preparação teórica é a opinião que tem do curso. Como tudo, teve as suas falhas, nomeadamente não “ensinar” a trabalhar com os pais das crianças nem preparar os profissionais para a entrada na profissão.

Com a licenciatura terminada sentiu o alívio pela etapa concluída e impreparação para o desempenho. Tinha medo de começar... mas queria muito ser colocada!

Enviou currículos, falou com amigos e procurou no centro de emprego. Também nesta busca acredita que o papel da escola de formação poderia ser mais ativo e apoiante. A família e os amigos constituíram o suporte para lidar com a pressão e ansiedade sentidas na espera.

A primeira colocação aconteceu como auxiliar de refeitório numa creche tendo passado, de seguida, para auxiliar de educação. Foi a forma de contornar as dificuldades de emprego e aproximar-se progressivamente da profissão: empregos temporários, passagens transitórias.

Numa outra instituição, com um novo espaço de creche, precisavam de uma educadora responsável e coube-lhe esse papel – ainda que fosse também a sua primeira oportunidade de desempenho como educadora de infância. Ingressou na modalidade de estágio profissional que terminou à beira do 3º ano de profissão, com uma nova contratação, onde se encontra atualmente.

Ao longo do percurso foi encontrando variáveis consoante os contextos experimentados. Em comum, o facto de sempre ter exercido em creche e na rede particular, algo que lhe agrada. Disciplina e controlo dos grupos; falta de autonomia no desempenho pedagógico; relação com pais, auxiliares de educação e direções técnico-pedagógicas; planificação do trabalho; elaboração de documentos orientadores e a própria especificidade do trabalho em creche são os constrangimentos identificados.

Encara a profissão numa perspectiva de entrega de empenhamento e dedica o seu tempo, em exclusivo, à preparação do trabalho afastando de si a esfera pessoal e até a partilha e procura de formação. Conta com o apoio familiar para estar liberta de tarefas domésticas e mesmo para a realização de pormenores práticos na conceção de material pedagógico.

Aponta a supervisão no contexto, realizada por alguém com maior conhecimento e prática, como apoio necessário à entrada na profissão. Sente-se hoje mais preparada para a profissão, educadora de facto. Das experiências vividas retirou as aprendizagens que lhe permitem persistir e questionar. Entende que as práticas estão intimamente relacionadas com os contextos e que estes podem e devem ser sempre melhorados sendo a supervisão um dos caminhos.

Já não existe pessoa que se possa separar da educadora. Vive no embrenhamento entre ambas!

### Educadora Tita

A Tita tem 30 anos e é educadora de infância. Quando terminou o secundário a decisão de procurar trabalho colocou-a num colégio como auxiliar de educação, a convite de uma tia. Foi, no entanto, esse trabalho que a levou a pensar na formação pelo despertar da paixão pela profissão de educadora.

Incentivada pela família, namorado e pela própria educadora que acompanhava na sala, inscreveu-se na IES2. Era próximo de casa e podia frequentar as aulas em horário pós-laboral. Tinha boas referências por parte das colegas.

Dos quatro anos da licenciatura tem uma opinião globalmente boa. Destaca a demasiada teorização do primeiro ano e as experiências negativas nos estágios mas sente que ficou relativamente preparada. Destaca a relação e competência dos professores e de algumas colegas, amigas “do coração”. Hierarquiza as unidades curriculares segundo o sentido prático que lhes atribui e reconhece ser um curso demasiado competitivo.

Quando terminou a licenciatura foi invadida por medos, inseguranças e dúvidas mas optou por enviar currículos para algumas instituições embora, na sua mente tivesse a “sua escola” – aquela onde entrou e permanece até hoje. Não foi chamada por

nenhum dos locais aos quais concorreu e foi por ter falado “*com algumas pessoas que podiam ter determinada influência*” que conseguiu o lugar desejado – num jardim-de-infância da rede pública.

A ideia de começar trouxe medo, insegurança, ansiedade, dúvidas e preocupações... foi como se houvesse um apagão na memória das aprendizagens. Namorado, pais e amigos foram o grande suporte neste período. No entanto, o acolhimento caloroso, solidário e disponível por parte das colegas de trabalho atenuou as dificuldades que, mesmo sentidas, foram apoiadamente contornadas. Destas, destaca a organização e gestão do trabalho na sala, a disciplina das crianças e a relação com os pais.

Curiosamente encontra como colega a sua própria educadora de infância, referência marcante para si.

Após um ano de tateamento, identifica claramente no segundo ano de serviço a consolidação do sentimento de pertença ao grupo profissional, muito embora, apenas tenha sentido questionamentos por parte dos pais das crianças perante o seu “*ar de menina*”.

Acredita ter uma atitude proactiva face à profissão, procurando, constantemente, mais formação e atualização de conhecimentos e práticas.

Afirma ter tido a equipa de colegas, educadoras e auxiliares, como pilar da sua entrada na carreira o que lhe permite ser a profissional que é atualmente. Sugere a supervisão como apoio generalizado a este período.

Apona como único constrangimento sem resposta a gestão dos tempos, entre a profissional e a pessoa. Ser educadora é, segundo ela, uma profissão exigente.

### Educadora Cristina

Cristina tem 27 anos e é educadora de infância como primeira e única opção. Trabalha na rede solidária. Desde sempre recorda a mãe, auxiliar de educação, na instituição onde ela própria foi uma criança feliz. No entanto, a decisão de tirar o curso só veio com o trabalho como auxiliar de educação no mesmo local. Para a família foi a evolução natural; para os amigos, uma desilusão que tem vindo a esvanecer-se através do reconhecimento do seu trabalho.

Escolheu a IES2 por poder frequentar em horário pós-laboral. Defende que a formação que obteve foi positiva no essencial mas com grandes lacunas ao nível do trabalho em creche, metodologia de trabalho em projetos, planificação e avaliação. No entanto, recorda de forma emocionada alguns professores, referências profissionais e humanas. Elege os estágios como marcas: tanto pelos aspetos positivos como pelos aspetos negativos.

Terminada a licenciatura experimentou o sentimento de solidão, de ignorância, angústia, “*medo de parecer incompetente aos olhos dos outros*”... sentia medo de não conseguir desenvolver competências nos alunos. Desejava não ser colocada mas, caso fosse, esperava ficar com uma auxiliar de educação experiente que a pudesse apoiar.

Enviou alguns currículos mas na falta de respostas, optou pela segurança do trabalho como auxiliar. No entanto, partida do acaso, quando se apresentou ao serviço foi presenteada com um lugar como educadora num outro espaço da mesma instituição. As colegas foram simpáticas mas não acolhedoras e ela também não se sentia educadora.

Outras dificuldades surgiram para além do relacionamento com os adultos: motivar e gerir o grupo de crianças, atendendo às suas necessidades; a disciplina; o questionamento dos pais e da direção. Entende ter sido negativo para o assumir de funções, o conhecimento prévio das colegas, antes no papel de auxiliar de educação. Pensa que, para além das características específicas do contexto e do grupo profissional onde está inserida, existe uma relação positiva entre algumas dificuldades sentidas e as lacunas apontadas à formação inicial.

Atribui à educadora o papel de “mãe”, “amiga”, “formadora” e “conselheira” e vê o âmbito da sua ação nas crianças, famílias, colegas e comunidade. Face aos desafios vê-se em constante formação.

Atualmente sente-se segura com o seu papel mas reconhece as limitações impostas ao seu trabalho. Vive no dilema entre a resignação e a mudança. A ausência total de apoio, ao contrário desapoio, contribuiu para a baixa autoestima que reconhece.

Evidencia a necessidade e importância da existência de uma equipa de trabalho e aponta a supervisão entre educadores como apoio à resolução dos problemas do profissional, na fase inicial e ao longo da carreira.

Encontra um enorme desequilíbrio entre tempos profissionais e pessoais, os últimos em desvantagem, e, neste momento, questiona a sua persistência na profissão.

### Educadora Madalena

A Madalena tem 27 anos e é educadora de infância. Inalcançada a média para medicina frequentou o curso de engenharia civil que acabou por abandonar após um período de dúvida intensa. A educação de infância funcionou quase como uma solução de recurso, apoiada nas agradáveis lembranças que tinha dos trabalhos como monitora em colónias de férias.

O processo de recandidatura decorreu com o apoio sigiloso do namorado e, assim que conhecidos os resultados positivos, com a forte oposição por parte dos pais. Persistiu, apaixonou-se pela profissão e conseguiu a aceitação de todos

Escolheu a IES1 para frequentar o curso por ser a única escola de formação pública em Lisboa. Reconhecia-lhe algum prestígio e competência dos profissionais e interessava-lhe o plano de estudos. Avalia equilibrando aspetos positivos com negativos da formação mas destaca a lacuna na formação em creche.

Orgulho e felicidade foi o que sentiu quando terminou a licenciatura e repudiava os que depreciavam a sua profissão. Sentia-se preparada para desempenhar as suas funções e esperava encontrar um trabalho remunerado, com algumas condições “simpáticas”.

Enviou 160 currículos, foi a entrevistas e conseguiu colocação mal tinha terminado o curso. Nem teve tempo para pensar muito. Por diversas razões, as condições oferecidas não corresponderam às expectativas práticas e foi trocando de local de trabalho até à colocação atual – sexta colocação.

Não relaciona as dificuldades sentidas com lacunas na formação. Identifica como constrangimentos o trabalho com as auxiliares de educação; trabalho em creche; relação com as famílias das crianças e entre colegas; insuficientes recursos materiais para trabalhar; relação com a direção do estabelecimento; planificação e gestão do trabalho em sala. Todos eles criados ou ampliados pelas variantes contextuais.

Como forma de apoio e superação das dificuldades iniciais sugere a importância da existência de uma equipa de trabalho coesa, transversal entre colegas e direção, que confira maior segurança e aprendizagem ao recém-profissional. Quanto à colocação, propõe uma maior intervenção das escolas de formação inicial e dos seus profissionais, através da criação de gabinetes de apoio, plataformas de comunicação e sessões formativas.

Entende a profissão como uma amplitude imensa de ações que lhe são inerentes o que lhe causa uma dificuldade na gestão dos tempos profissionais (demasiadas tarefas para encaixar num horário) e pessoais (falta de tempo para fazer coisas e estar com pessoas de quem gosta).

Identifica ainda algumas fragilidades quanto ao sentimento de pertença ao grupo profissional de referência mas assinala uma preparação progressivamente maior para o desempenho das funções

Entrega e empenhamento é como define a sua atitude face à profissão. Desenvolve, à data, o seu percurso académico através da frequência de um curso de mestrado e vive, em paralelo, a experiência profissional de constituir-se como elemento de uma equipa colaborativa que utiliza algumas estratégias supervisivas como forma de desenvolver o potencial dos profissionais e a conseqüente qualidade do contexto.

### Educadora Maria

A Maria tem 24 anos e é educadora de infância por opção exclusiva. Aponta como possibilidade de motivação inconsciente, o contacto com crianças da família e a próprias recordações pessoais do jardim-de-infância que frequentou. A participação como monitora em colónias de férias reforçou a sua convicção sobre a escolha. Família, pais e amigos reagiram-lhe favoravelmente e apoiaram-na de forma incondicional.

Entende o papel do educador como um exemplo a seguir pela criança; parceiro dos pais na educação dos seus filhos; parte da engrenagem de um trabalho em equipa de profissionais.

A escola de formação não foi a sua primeira opção. Optaria pela escola pública não fossem algumas adversidades que enfrentou na altura. A IES2 assumiu-se como opção com base em algumas referências de pessoas suas conhecidas.

Qualifica como “boa” a formação vivenciada, embora com reservas. Elege o estágio realizado no último ano de curso como momento marcante e relembra a educadora cooperante como referência pessoal e profissional. Refere a ausência de formação para trabalhar em creche e a frágil articulação teórico-prática.

Pouco preparada para o desempenho como educadora de infância foi como se sentiu quando terminou a licenciatura. Dúvidas e receio de não corresponder às expectativas dos outros foram os principais sentimentos experimentados. Chegou a limitar o envio de currículos por achar que não iria conseguir responder a uma possível colocação.

Foi colocada em Novembro, através de um convite direto. No primeiro dia relembra o *stress*, o sentir-se “perdida”, uma complicação geral.

Como dificuldades refere a impreparação para o trabalho em creche; a disciplina; o desenvolvimento curricular; o desconhecimento das colegas e do contexto em geral; a relação com os pais. Buscou suporte nas aprendizagens realizadas na formação inicial, na formação contínua e na consulta aos professores de referência.

Sente-se mais educadora quando tem de avaliar e assumir responsabilidades perante os pais das crianças que acolhe; no entanto, assume-se como “*uma miúda*” relativamente ao respeito das auxiliares de educação e colegas mais velhas e experientes.

Propõe, como formas de apoio à inserção profissional, a existência de um estágio profissional anual, orientado por um profissional com formação adequada, pertencente à instituição formadora. A partilha entre colegas ou professores e a frequência de ações de formação contínua seriam complementares a este processo iniciático.

Não desliga a profissional da pessoa que é: reforça a importância da sua própria educação no desempenho da profissão; refere o enorme investimento da profissional em detrimento da vida pessoal e no balanço releva o ganho na maturidade como fruto do seu percurso.

## ANEXO N.º 6

### PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

**Identificação:** E2IES2 – “Cristina” (IES: Instituição de Ensino Superior)

**Data:** 28.10.2011 **Hora:** 17h30 **Duração aproximada:** 1h30m

**Local:** Casa da investigadora

**Observações:** Clima empático e descontraído. Relação de familiaridade entrevistador-entrevistado. A entrevista realizou-se como o desenrolar de uma conversa, com momentos muito emocionados da entrevistada. Um pequeno lanche e algumas pausas aligeiraram a intensidade das emoções e permitiram a continuação da entrevista.

**Inferências:** Entrevista que parece demonstrar o efeito de um contexto hostil numa educadora em período de inserção profissional. Discurso percorrido com o oscilar entre certezas e desmotivações.

Lágrimas de aparente saudade quando recorda pessoas marcantes da formação inicial e dos tempos de parceria entre colegas. Lágrimas, dificuldade em continuar o discurso, voz trémula quando fala do percurso vivido já em contexto de trabalho. Desânimo, conflito interior entre a paixão pelo “ser educadora” e a realidade que conhece.

1. Legitimação da entrevista;
2. Assinatura da declaração de consentimento informado;
3. Preenchimento do questionário de dados sociodemográficos.

### Transcrição / Entrevista

#### **Educadora de infância foi a sua primeira opção? Porque é que escolheu ser educadora de infância?**

*“Sim, foi! Porque gosto de trabalhar com crianças, gosto de ver a evolução nas competências das crianças e porque sempre estive presente no trabalho da minha mãe – que também é auxiliar de educação!”*

#### **Que quer dizer com a evolução das crianças?**

*“A nível de competências: saber estar, saber respeitar... aaaa... ou seja, a sua formação pessoal e social. Gosto também de ver quando começam a ser autónomos, a desenvolver a autonomia.”*

#### **Mas como é que antes de escolher a profissão, sabia que ia gostar disso?**

*“Porque acompanhei o percurso de crescimento e desenvolvimento do meu sobrinho, portanto, foi um acontecimento marcante para fazer a decisão.”*

#### **Antes da formação inicial, teve algum contacto prévio com a profissão?**

*“Antes da formação?!... Sim, um ano antes, tinha começado a trabalhar como auxiliar de educação.”*

#### **Começou a trabalhar como auxiliar porquê?**

*“Porque eu estava a estudar à noite, a acabar o secundário, e havia lá na instituição uma vaga para auxiliar. Como eu estava à procura de trabalho e mantinha algum contacto com eles, perguntaram-me se queria ficar lá... e aceitei!”*

#### **Em que medida isso influenciou a sua escolha?**

*“Quando comecei a trabalhar como auxiliar ainda não estava decidida que queria ser educadora... ajudou à escolha... foi um ano difícil mas, por ter visto que o meu empenho teve resultados junto das crianças do grupo, fez com que eu escolhesse mesmo ir para esta profissão... gosto mesmo desta profissão! [afirmação convicta, acentua postura*

corporal]

*Isto pode parecer parvo mas uma das ideias que eu pensava era que se fosse eu a fazer, pelo menos aquele grupo de crianças que eu acompanhasse ia mudar... sempre foi essa a expectativa que eu tinha!"*

**Refere um ano difícil como auxiliar. Em que sentido?**

*"Sim, foi um ano difícil! Eu gostava de crianças mas estar com um grupo é diferente... e eu fiquei com eles sem grande apoio da educadora da sala porque, na altura, ela estava a tirar uma formação de acupuntura e tinha o estatuto de trabalhadora estudante logo tinha aquelas coisas todas: trabalhava menos uma hora, faltava muito e passava mesmo pouco tempo na sala. Eu ficava sempre sozinha e era muito difícil controlar o grupo ou fazer alguma coisa com eles!"*

**Como pensava mudar o grupo de crianças que acompanhasse?**

*"Mudar a mentalidade deles enquanto jovens, mudar a maneira de ser deles... começar a transmitir-lhes mais valores."*

**Refere que observou impactos da sua ação como auxiliar. Dê exemplos.**

*"O meu trabalho com eles era limitado... eu não sabia muitas coisas... mas notei que desenvolveram a autonomia deles... eles começaram a vestir-se e a calçarem sozinhos, por exemplo... a comer... depois foi no criar relação: eles quando tinham de chamar era por mim..."*

**Sentiu alguma limitação na sua ação enquanto auxiliar de educação?**

*"Limitação... sim, não ser eu a planear e ter que concretizar... eu ficava sozinha com vinte e três crianças de dois-três anos - o que era complicado - porque era o meu primeiro ano de trabalho e nem sabia o que fazer... foi sempre a experimentar estratégias, resultava, então ia ao próximo passo..."*

**Porque ficava sozinha? Quanto tempo? Era habitual? Tinha conhecimento do planeado para poder colocar em prática? Como era?**

*"Eu ficava sozinha porque a educadora tinha a tal formação e porque saía mesmo da sala. A educadora entrava às oito horas e eu chegava às nove. Quando eu chegava, ela «entregava» o grupo e eu ficava sozinha com os miúdos até, mais ou menos, às onze,*

*que era quando entrava a outra auxiliar. À tarde também ficava, costumava ir com eles para o recreio.*

*Isto acontecia diariamente, a exceção era não acontece! Se houvesse um dia em que ela fizesse a reunião do tapete com eles, era milagre: para eles e para mim!*

*Dos planeamentos, eu não os conhecia mas, para colocar alguma coisa em prática, pensava em atividades e fazia histórias, pintura, cantava com eles e fazíamos movimento... tudo muito simples, coisas que eu ia vendo em livros..."*

**Identifica alguma pessoa que tenha influenciado a sua escolha?**

*"Eu acho que em grande medida foi a minha mãe! Em grande parte mesmo!"*

**Porquê?**

*"A minha mãe é auxiliar de educação, portanto, eu sempre acompanhei isso... depois desde que nasci que fui para o meu jardim-de-infância e, para além de o frequentar, juntamente com o percurso da minha mãe fez com que eu percebesse que ser educadora era uma profissão que eu gostava... depois o ter um sobrinho e o estar um ano antes de iniciar o curso como auxiliar, sozinha numa sala, aí foi mesmo o que foi importante para mim porque o resultado daquelas crianças foi também mérito meu!"*

**Mas como acompanhou o percurso da sua mãe enquanto auxiliar?**

*"Eu frequentei a instituição onde a minha mãe sempre trabalhou..."*

**Lembra-se do que sentia por tê-la lá?**

*"Sentia-me bem... eu gostava de estar lá com ela!... Não me lembro em mais pequena mas, no ATL [atividades de tempos livres]... não era que eu fosse tratada de maneira diferente, era igual, mas como ela fazia as tardes, eu sabia que depois ficava com ela... tinha aquele colinho da minha mãe, não é?!"*

**Qual foi a reação da família e amigos à sua escolha? Porquê?**

*"Os meus amigos, neste momento, valorizam o ser educadora de infância por diversas vezes eu explicar o que é... até aí não entendiam porque é que as crianças necessitavam de uma educadora com formação!"*

*Na altura, eles desiludiram-se: estavam à espera que eu fosse engenheira química - que era uma das minhas opções que eu pensava – ou dentista... e, quando lhes digo que queria ser educadora de infância, não estavam à espera! Foi uma desilusão mas, a pouco e pouco, foram percebendo e, hoje em dia, acreditam que é importante ter uma educadora para os filhos deles.*

*Com os meus pais foi o contrário: a minha mãe viu na minha formação como educadora o que ela, se calhar, gostaria de ter sido, penso eu... o meu pai gostou pensando que, como eu já estava a trabalhar, ia continuar a trabalhar, não ficava sem emprego... pelo menos foi com esta sensação que eu fiquei!”*

**Os seus amigos dizem que “é importante ter uma educadora para os filhos deles”?**

*“Sim... quando falamos nestas coisas eles, agora, já dizem isso... acho que eu fui mudando um pouco a mentalidade deles quando falava da profissão... e também a idade deles já é diferente agora: na altura que eu escolhi ser educadora eles também eram mais novos, ainda não pensavam em filhos; agora, alguns já sentem essa necessidade! Eu lembro-me, na altura, que lhes falava nestas coisas e dizia «comprem as Orientações Curriculares» que isso é a bíblia para os vossos filhos!» [risos]*

**Qual acha ser o seu papel na profissão que escolheu?**

*“O meu papel com as crianças vai ser, para além de formadora, acho que vou ser muito amiga, «mãe», porque é nisto que eles nos procuram... é, acima de tudo, nos afetos.*

*Com os pais das crianças será uma formadora também: explicar a importância do tempo que estamos com os nossos filhos, com os filhos deles, neste caso... explicar os cuidados que devem ter com os filhos - de alimentação, higiene... por aí!*

*Com as colegas, eu pensava que iriam aceitar novas ideias porque, quem vem nova da formação vem sempre com muitas ideias e muita vontade de trabalhar e motivação... pensei que fossem aproveitar (isto falo em relação aos docentes)... aaaa... em relação aos não docentes acho que alguns aproveitaram o facto de eu ter vontade, ser nova, de querer ensinar, querer partilhar as minhas ideias... a minha expectativa, no geral, sempre foi partilhar tudo o que eu sei, tudo o que eu faço para melhorar...”*

**E a sua expectativa concretizou-se?**

*“Não!”*

**Mas acha que se vai concretizar no futuro?**

*“Não! Não acredito que se concretize.”*

**Não, porque...**

*“Porque acho que as pessoas já têm uma ideia... primeiro porque já estão efetivas e, portanto, pouco trabalham para melhorar... porque se sentem seguras com aquele trabalho delas e acho que, acima de tudo, porque pouco refletem sobre aquilo que fazem e o que pode ser melhorado... e também não partilham com o resto das colegas o que faz com que não haja mesmo mudança...”*

**Como assim? Todas as restantes colegas não partilham consigo? Não partilham sequer entre si? Explique melhor...**

*“Todas não! Eu digo todas porque as que não fazem podem mais! Tenho uma colega que partilha... fomos construindo uma relação e é com ela que falo... também me envia documentos e coisas interessantes por mail, dá-me sugestões de algumas estratégias para experimentar e acabamos por refletir sobre o que vamos fazendo e o que vai acontecendo... no entanto, havendo mais colegas e que têm um «peso pesado» na dinâmica de funcionamento da instituição, ficamos só as duas, sem que haja partilha, nem sequer grande comunicação...”*

**Referiu partilha em que sentido?**

*“Partilha de materiais, ideias, estratégias, formas de atuação... de planeamento... pensar se os espaços e as rotinas estão a ser benéficas para as crianças e até para os adultos...”*

**Retomando a questão: qual acha que vai ser o seu papel ao nível da comunidade?**

*“Eu gostava que fosse um papel de amiga... ou seja, sempre que se sentissem com vontade de pedir conselhos ou desabafar ou de partilhar uma ideia fosse esse papel de amizade, de amiga, de colega... porque, ao fim ao cabo, todos devemos caminhar pelo mesmo objetivo que é o bem-estar daquela criança, não é?! Acho é que vamos caminhando de formas diferentes. ”*

**De que formas são diferentes os caminhos entre pais e educadora?**

*“Para os pais vejo mais aquele caminho da educação relacionada com os valores; as educadoras também é a educação e os valores mas é também a instrução... dar-lhes outros conhecimentos mais práticos e de conteúdos!”*

**Quais os aspetos que considerou para a escolha da instituição de formação inicial?**

*“Primeiro o ter de ser em pós-laboral e, dadas as escolhas que eu tinha no pós-laboral, decidi que era a IES2 porque sempre me falaram bem da escola.”*

**Quem lhe falava?**

*“Outras educadoras com quem eu estava a trabalhar.”*

**Que opinião tem sobre o curso de formação inicial frequentado?**

*“Penso que poderíamos ter aprendido mais... podíamos ter feito mais estágios e em sítios diferentes, com educadoras diferentes... aaaa... no entanto, o ensino essencial que é preciso na base, penso que sim: foi dado, a base foi construída!”*

**Na sua opinião o curso preparou para o desempenho da profissão?**

*“Não! Não preparou completamente...acho que, ao longo do tempo, temos de procurar saber mais e completar algumas lacunas, por exemplo, na formação de creche: trabalhar em creche... Foi uma das grandes lacunas da formação inicial!”*

**Identifica mais alguma lacuna?**

*“Fazer planificações e avaliações, tanto das crianças como da organização da sala e do trabalho da educadora.”*

**Consegue identificar uma experiência que se destaque pela positiva e pela negativa do seu percurso formativo inicial?**

*“Pela positiva guardo uma cadeira de Teoria e Desenvolvimento Curricular, com a professora RC... porque é uma professora que nos leva a questionar tudo o que nos é dito, o que os livros demonstram... é importante... também foi positivo ter estado a estagiar com uma educadora em [concelho de Loures]... aprendi muita coisa com ela.”*

### **Pode dar-me um exemplo?**

*“Aprendi a organizar a rotina no dia-a-dia; a organizar o grupo de crianças quando é preciso trabalhar em pequeno grupo: ter uma criança que é mais desenvolvida com outra criança que não é tão desenvolvida e que, se calhar, vai ter a ajuda dela... foi isso!”*

### **E com a professora RC? O que questionavam com ela?**

*“Por exemplo, falávamos sobre uma sala de jardim-de-infância, o que vem descrito nas Orientações Curriculares e ela questionava-nos «acham que os espaços já têm de estar definidos quando recebem as crianças ou têm de defini-los com elas? Devem existir áreas ou não? Que materiais devem existir e porquê?»... Fazíamos este tipo de encadeamento de ideias e acabávamos por refletir.”*

### **E a experiência negativa?**

*“A experiência mais negativa que guardo?!... Foi ter tido uma cadeira na formação de Atividades de Tempos Livres que não dei nada para além do que é saber relaxar! Pertencia ao currículo, tivemos de fazer trabalhos de grupo mas nunca percebi em que medida aquela disciplina, que tivemos três horas semanais, durante um semestre, foi importante para a minha formação porque aprender a relaxar fazíamos num seminário e pronto: eram técnicas e estratégias de relaxamento! Assim, andámos um semestre a falar de técnicas de relaxamento e eu não sei para que me serve isso na prática!”*

### **No percurso da Formação Inicial identifica, algo ou alguém marcante para o profissional que é hoje? O quê/quem? Porquê?**

*“Sim! Como exemplo, a professora RC! [entrevistada emociona-se] Porque foi eu saber que ela já foi educadora, os exemplos que ela dava deu para eu perceber que era uma boa educadora... ela gostava daquilo que fazia! Era isto, acima de tudo... porque o que eu sinto, hoje em dia, é que muitas pessoas não estão a fazer o que gostam e isso passa para as crianças! As crianças percebem quando são amadas e quando não são!*

*O que eu recebi dela, para além da pedagogia, foi também a questão da ligação e dos afetos... eu reparei nessa professora que ela era um exemplo... mesmo, mesmo muito um exemplo... e é nessa linha que eu continuo a pensar que eu sou educadora e que quero continuar e não vou desistir...” [entrevistada muito emocionada, voz embargada, alguma inquietação, pausa para retomar]*

**Há pouco quando falou daquele estágio específico, que aprendizagens fez ou não?**

*“O do [concelho de Loures] foi importante porque aprendi a fazer e dos outros que não referi foi porque aprendi também mas aquilo que não se deve fazer, que também é uma aprendizagem importante... é ali que percebemos o que não queremos fazer...”*

**Por exemplo?**

*“Invadir o espaço da criança... Bater... Compreender até que ponto determinada atividade é importante para o grupo – como é que foi falada, introduzida... essas coisas assim.”*

**Houve mais alguma coisa/alguém marcante no seu percurso de formação?**

*“Houve uma colega... uma delas... uma colega que... várias colegas... mas houve uma que era exímia na forma como ela desenvolvia o ser educadora, as reflexões que ela fazia do estágio dela... via-se que era daquelas pessoas que gostam muito daquilo que fazem!... aaaa... Como ela planificava, como ela seguia as ideias dela, a forma como ela chegava aos objetivos que queria porque ela conseguia mesmo, a força que ela tinha... aaaa... também outra pessoa que foi... ver a prática de trabalho de uma educadora cooperante - ela trabalha com o Movimento da Escola Moderna – então ela explicou como é que desenvolvia o seu trabalho de ser educadora através do Movimento da Escola Moderna e isso foi marcante porque deu para eu ver outras práticas e, sim, aprendi algumas coisas com ela que ainda hoje aplico porque vi em seminários que ela falou.”*

**E, na sua prática, usa algum “ensinamento” dessas pessoas? Pode especificar?**

*“Então... da professora RC, tem a ver com o ser calma, com o pensar primeiro o que é que eu vou dizer à criança - por exemplo, se fez alguma maldade como é que eu lhe vou dizer, o que é que eu quero levar aquela criança a refletir.*

*Com a minha colega, penso muitas vezes nas reflexões que ela fazia, do dia-a-dia que ela fazia de educadora... aaaa... como é que eu quero fazer, ou seja, as planificações, como é que vão ser, como é que eu vou conduzir o grupo até ao tema pretendido, que atividades é que vou desenvolver, como é que eu organizo a minha sala...*

*Daquela educadora do Movimento que falei, uso alguns instrumentos de trabalho... parecidos... mapa de atividades, mapa das presenças... uso, com este grupo, o diário com o «gostei» e «não gostei»... daqui a pouco acrescento o «fizemos», «não fizemos»,*

«queremos fazer» mas, por agora está mais direcionado para um mapa de comportamento, que eu não gosto de usar mapas de comportamento, não sou muito apologista desse mapa e, por isso, arranjei essa estratégia do «gostei/não gostei».”

**Se lhe fosse dada a possibilidade de mudar algum aspeto da formação inicial o que mudava?**

“Não era bem mudar... acrescentava! Sim, acrescentava uma cadeira sobre o trabalho na creche e outra que tivesse a ver com a investigação na educação... ou melhor, eu tive investigação, mas mudava era a professora que não foi grande coisa! Ah! Também acrescentava uma cadeira de trabalho na questão de fazer planeamentos e avaliações!”

**Relativamente ao seu percurso formativo inicial, identifica um momento ou uma pessoa que a tenha marcado claramente para a profissional que é hoje?**

“Momento não... Mas, já percebeste, que «pessoa-pessoa» [evidencia a postura, ao mesmo tempo que desvia o olhar] foi a RC... mesmo!”

**Como é que ela a marcou? Quais foram os seus reflexos em si?**

“Em mim?! [pausa] Acho que o que aprendi com ela foi a ser profissional, a refletir sobre as coisas, o respeitar o outro, o ser calma – ela tinha uma serenidade!... Foi o exemplo dela: ela, a dar aulas, era um modelo de como estar com as crianças, respeitava-nos como alunas mas não deixava de nos explicar a perspetiva dela!”

**Relativamente aos aspetos considerados inicialmente para a escolha da instituição, o balanço final é...?**

“Então... eu escolhi a IES2 porque tive de escolher uma escola em pós-laboral... se não fosse isso tinha escolhido a IES1 porque me parecia, na altura, que era a melhor... ainda fiz a candidatura mas como estava efetiva pensei em continuar a trabalhar porque já estando na área já era, se calhar, uma segurança... e foi, não é?!... Se não fosse isso tinha escolhido a IES1... e mesmo depois, porque conheci outra colega de lá e tenho visto que o trabalho dela e o desenvolvimento dela como aluna é muito bom.”

**O que sentiu quando terminou o curso?**

“«Não sei nada! Não sei o que vou fazer!» Senti medo, angústia porque pensei «agora como é que eu vou desenvolver o ser educadora?»... entretanto, fui esperando porque

*não havia trabalho enquanto educadora e pensei «vou adiar, vou adiar, vou adiar!» até que fui chamada...”*

**Medo e angústia por ter de ser educadora: quais eram os seus receios concretos?**

*“Eu tinha medo de errar e sentia angústia por me sentir sozinha... porque é assim, não é?! Na faculdade tens um grupo de educadoras e depois saís e ficas sozinha!*

*O medo de errar é no sentido, não é na forma de estar com as crianças, mas é nós termos uma intenção, que planificamos, e depois por qualquer razão não cumprimos e eu tenho medo que as colegas e a diretora achem incompetência quando, às vezes, eu só estou a deixar seguir os interesses do grupo... tinha muito esse medo... ainda hoje tenho...”*

**Entre o final do curso e a entrada na profissão, em que estava sozinha e ainda sem emprego como educadora, sentia-se preparada para exercer?**

*“Eu pensava muito sobre o assunto! Não me sentia preparada e ficava a pensar: «eu chego e o que é que faço em primeiro? O que é que eu digo? Como é que eu organizo a sala? Que atividades é que vou fazer? E se eles se portarem mal, que castigos lhes vou dar?» [risos]... eu não sabia mesmo! E já trabalhava antes, não é?!... Mas é muito diferente termos um grupo na nossa mão, à nossa responsabilidade...”*

**Quais eram as suas expectativas para o início da profissão?**

*“Eu esperava que ficasse com uma auxiliar com muito tempo de experiência e que me ajudasse, me desse aquele apoio, se calhar... ou uma diretora que «andasse comigo ao colinho» [risos] e não foi isso que tive... foi mesmo o ter de crescer, num dia, eu tive de crescer mesmo: fazer as coisas e pôr os meus medos todos para trás!”*

**Tinha alguma(s) preocupação(ões)? Se sim, quais?**

*“Muitas preocupações! A minha grande preocupação era se eu conseguiria desenvolver as competências que temos de desenvolver nas crianças, que estão escritas nas Orientações Curriculares e em diversos livros... se eu conseguia chegar ao final do ano e saber que essas competências estavam desenvolvidas, que as crianças as tivessem adquirido... [pede para retomar a pergunta]*

*Sim, eu tinha preocupações destas... eu tinha muitas preocupações que nem sei bem*

*especificar o que eram...”*

**O que fez para procurar emprego como educadora? Como foi o processo?**

*“Eu só enviei currículos e fiquei à espera de respostas até Setembro... como também tinha trabalho como auxiliar, não fiquei preocupada... por sorte, saiu uma colega do sítio onde eu estava... se não teria mesmo de ir levar currículos em mão...”*

**E teve respostas?**

*“Não.”*

**Foi um processo longo? Com dificuldades?**

*“Não, não foi... eu esperei até Setembro...”*

**Não ter logo respostas de trabalho, foi bom ou preocupante?**

*“Para mim foi um alívio! Eu sentia mesmo medo de ser educadora... eu sentia mesmo medo... eu já era auxiliar mas ser educadora é muito diferente, muito diferente mesmo!”*

**Sentia-se mais confortável no papel de auxiliar?**

*“Sentia! Na prática até podia desempenhar as mesmas funções mas sentia-me mais segura como auxiliar!”*

**Mas tinha medo concretamente de quê?**

*“Tinha medo de não controlar o grupo; de não conseguir saber quais eram as melhores estratégias; de não dar resposta adequada às crianças; do que as colegas iam pensar de mim... era isso!”*

**Então descreva-me um pouco a sua 1ª experiência: a sua entrada na escola, como educadora.**

*“Foi... foi... foi um dia muito nervoso porque eu fui trabalhar, cheguei à instituição como auxiliar e sentei-me à espera de uma reunião global, como era hábito, sempre como auxiliar. Como não chegava a coordenadora, eu fiquei a pensar no que é que se passava e, entretanto, o meu telemóvel tocava e tocava... eu não podia atender porque já estava sentada... mas o telemóvel não parava de tocar e, às tantas, atendi o telemóvel e era o meu patrão a dizer se eu queria aceitar um cargo como educadora. Eu disse-lhe que sim*

*mas fiquei a pensar qual das colegas é que iria sair. Ele disse-me que tinha saído uma colega mas que eu não ia ficar no lugar dela, que iria para outra estrutura [da mesma instituição]... eu desliguei o telemóvel e, passados dois minutos, vem a coordenadora e começa a reunião, eu já como educadora.*

*Depois foram-me levar até à outra estrutura e eu entrei lá... as pessoas disseram «bom-dia» mas questionavam o que é que eu estava ali a fazer... [momento emocionado da entrevistada]*

*Eu fui bem recebida mas eu sabia que estava a ocupar o lugar de outra educadora... Foi uma situação muito complicada!”*

### **Consegue explicar melhor?**

*“A colega educadora que saiu, saiu da estrutura onde eu estava e era aí que existia o lugar vago... mas, por razões que nunca foram explicadas, retiraram uma educadora da outra estrutura, que já lá estava estável e isso, e trocaram-nos: ela veio para a vaga da colega e eu fui para o lugar dela.”*

### **Pode descrever-me o primeiro dia com crianças?**

*“Sim, o primeiro dia de trabalho é sempre arrumações.*

*No primeiro dia com crianças, eu não sabia... eu sabia que as tinha de acolher, dizer bom-dia ao grupo e aos pais... mas apresentar-me como «eu sou a educadora!», aos pais, foi difícil! Eu sinto muito isto porque os pais não conheciam a minha cara; conheciam todas as outras colegas e a mim não... eu também não sabia muito bem o que é que eu estava ali a fazer... depois o grupo, acho que foi o melhor. Porquê? Porque eu sinto-me à vontade com as crianças! Portanto, eu entrei, recebi-os, disse bom-dia, eles perguntaram quem é que eu era e eu expliquei que era a nova educadora, eles receberam-me muito bem e, a partir daí, criámos laços... foi mesmo o melhor!*

*Onde eu senti mais dificuldades foi mesmo com os adultos!”*

### **Que dificuldades concretas sentiu com os adultos?**

*“Opá... senti falta de comunicação; falta de acolhimento; falta de espírito de equipa... senti-me «de fora»... Lembro-me dos olhares reprovadores da coordenadora quando colocava o meu trabalho em causa sem me deixar justificar o porquê ou fundamentar o*

*que estava ali!”*

**E nessa altura inicial, educadora, era assim que se sentia? Estava preparada para desempenhar a sua função?**

*“Não me sentia muito educadora nem muito preparada... ao longo do dia fui-me sentindo um bocadinho mais e, quando vim embora para casa, pensei «eu tenho de ter mesmo esta responsabilidade e não posso fugir dela!».”*

**E sentia-se mais educadora ou mais auxiliar?**

*“Sentia-me mais auxiliar... aliás, ao longo deste tempo, fui percebendo que ia ser auxiliar e educadora, portanto, as duas coisas mas, naquele dia, foi mesmo auxiliar! E foi em casa a refletir é que disse que não podia mais, tinha de assumir a responsabilidade!”*

**E hoje, já se sente educadora? Consegue identificar o momento em que isso aconteceu?**

*“Às vezes, ainda não me sinto bem educadora... também porque não me sinto motivada... além do que tenho vindo a referir, na realidade, e na maioria do tempo, executo tarefas que competem às auxiliares... não consigo fazer trabalho centrado no adulto-criança, porque tenho de estar sempre a orientar as outras todas que estão na sala, nas atividades delas ou a resolver conflitos ou o que seja... tenho pouco apoio na sala!”*

**É por isso que diz que desempenha ambos os papéis?**

[Risos] *“Porque a auxiliar tem dias! [pausa] Porque tenho, constantemente, que deixar o meu trabalho pedagógico, como educadora, para atender a toodaaas as chamadas do grupo, até no apoio às necessidades básicas! Sempre foi assim: tu és educadora mas fazes muito trabalho de auxiliar!”*

**No começo, sentia-se tão educadora como as suas colegas com mais tempo de profissão?**

*“Não. Sentia-me uma novata. Ainda hoje me sinto uma novata a ser educadora e acho que ainda não sou levada a sério como outras educadoras que têm mais experiência.”*

**E acha que as colegas a consideravam educadora? Porquê?**

*“Quando comecei... não! Não: algumas sim, outras não! As auxiliares sim viam-me como*

*educadora; as colegas educadoras, não.”*

**O que a leva a pensar assim?**

*“Porque as educadoras tinham conhecimento que eu antes era auxiliar.”*

**Mas aconteceu alguma coisa para sentir ou pensar assim?**

*“Sim, numa das primeiras reuniões de educadoras o terem mencionado que já sabiam que eu era assim, a minha maneira de ser, a minha maneira de estar com os miúdos... fazerem questão de dizer que já sabiam informações prévias de como é que eu ia desenvolver, atuar...”*

**Quem referiu isso? De que forma isso foi referido?**

*“Foi a Coordenadora. Disse de uma forma a «deitar abaixo»... sei que até chorei!”*

**Que tipo de informações acha ou sabe que teriam?**

*“Eu penso que eram informações baseadas em opiniões de outras pessoas do sítio onde estava como auxiliar e que tinham mais a ver com questões pessoais e de organização da instituição.”*

**Referiu esse acontecimento numa reunião de equipa: como eram na altura as reuniões? Qual era a sua postura e a das colegas? E como são agora?**

*“Na altura?! Ficava calada! [pausa] Depois começaram a pedir a minha opinião mas nunca a levavam em conta, era só uma formalidade. Ainda hoje é assim... as reuniões são só mesmo para ouvir informações e, o que parece ser para decidir, já está decidido à partida.”*

**Refere que, ao contrário, as colegas auxiliares, a consideraram educadora? Porque acha isso?**

*“Porque elas não tinham nenhum conhecimento e mesmo a maneira de ser das auxiliares, por se ajudarem mais umas às outras e por eu ser nova, acho que me quiseram ajudar mas não me viram como uma auxiliar. Viram-me como educadora e sempre receberam bem as minhas ordens... mais pedidos!”*

### **E os pais?**

*“Sim, os pais consideraram-me educadora... só o meu aspeto é que é um aspeto de menina e perguntaram se eu era mesmo educadora e eu explicava que sim mas a nível da minha competência de educadora, não duvidaram... receberam-me bem!”*

### **E como te sentias perante essas questões?**

*“Não me sentia muito segura... ainda hoje... hoje em dia, algumas vezes, fico insegura porque sei que as desculpas que me dão para determinadas conversas que nós temos, sei que não é aquilo que acontece e daí eu sentir-me insegura: saber que me estão a mentir mas eu não saber como dar a volta à questão para que eles digam o que é a realidade.”*

### **E como era com a Coordenação/Direção? Acha que eles a viam como educadora?**

*“Não! Porquê... Porque as ideias que eu tinha e que fui dando não eram aceites ou não eram... como é que eu hei-de explicar?”*

*Primeiro porque me viam como auxiliar e depois porque as ideias que eu fui dando não eram aceites, não eram levadas em consideração... era uma questão organizacional, já estava instituído que era assim... da parte da direção e da coordenação, por as pessoas sentirem-se tão seguras dos cargos que têm, acabam por não querer ouvir nem respeitar as ideias de outras pessoas que chegam de novo, sejam docentes, auxiliares ou pessoas da limpeza! Todos nós somos importantes, não é?!... E, se calhar, são as pessoas que estão mais presentes nos momentos do dia é que percebem que, se calhar, há coisas que têm de ser mudadas!”*

### **Em que momentos se sentia mais educadora e menos educadora?**

*“Mais educadora sentia-me com as crianças. Menos educadora, com as colegas.”*

### **E, atualmente, ainda sente isso?**

*“Não... neste momento sinto-me educadora. Sinto que já estamos todas no mesmo patamar, sabendo que as minhas ideias não são consideradas.”*

**E acha que era você que pensava assim ou havia coisas concretas que a faziam sentir assim?**

*“Eu pensava assim... não sei, se calhar, tinha isso na cabeça... porque, se calhar, se eu recebesse agora uma estagiária, eu iria pensar que ela sabia tanto como eu mas eu tendo um pouco mais de experiência... por isso, se calhar era assim que pensavam e eu pensava isso!”*

**E com o grupo, houve algum momento de insegurança e/ou dúvida? Qual/quais?**

*“Sim [risos]... No acolher de manhã, na reunião de grande grupo – como controlá-los e, aos mesmo tempo, encaminhar as ideias, respeitar as opiniões das crianças e levá-los ao objetivo que eu tinha.”*

**Enumere dificuldades específicas com estes parceiros: crianças, pais, colegas, chefias...**

*“Com as crianças, a organização do dia, da rotina... depois, simples atuações, por exemplo, se alguma criança estava com febre, o que é que eu tinha de fazer, quais eram os passos a dar: telefonar aos pais primeiro, dar Ben-U-Ron primeiro... não sabia muito bem essas coisas, até porque isso varia de Regulamento Interno para Regulamento Interno. Devia haver, se calhar, um procedimento que fosse geral!*

*Depois era a dificuldade de concretizar as atividades: ainda hoje em dia eu planifico mas vai sempre adiando a atividade pelos dias porque, se calhar, eu não planifico da melhor forma. Não consigo concretizar a atividade que tinha planeada para um dia ou dois dias, não consigo fazê-la...*

*Com as colegas auxiliares senti dificuldades em dar ordens... organizar o trabalho da auxiliar... com as educadoras sentia receio de dizer «achas que faço bem assim?»... pensava que, se calhar, iam pensar que eu não sabia... e eu sabia, só queria uma opinião, era um bocado isso...”*

**E relaciona de alguma forma as dificuldades sentidas na prática com as fragilidades que apontou na sua formação inicial?**

*“Sim, eu acho que se relacionam. Uma das coisas que eu referi foi o pouco tempo de estágio que tive e sem ser com educadoras diferentes... acho que nos limitámos a ter*

*sempre a mesma - e isto aconteceu durante dois anos – o que levou a que nós seguíssemos aquela pessoa como exemplo, ou não... limitou-me na minha capacidade de ter vários exemplos e de perceber qual era o melhor para determinados grupos de crianças e que eu, agora, tenho de arranjar estratégias de organização de trabalho, rotinas e atividades... e faço também referência às planificações... também considero que foi uma lacuna... nós devíamos ter aprendido mais formas de planear... em teia, em tabela, diária, semanal, mensal... depois, até que ponto cada uma destas faz sentido, ou não... para que grupos... acho que este aspeto devia ter sido mais trabalhado!”*

**E sente isso relativamente a algum conteúdo ou metodologia?**

*“Sim, acho que houve lacunas ao nível das ciências... a escola não nos deu formação sobre estratégias ou atividades para nós concretizarmos com crianças do pré-escolar... deu-nos os conceitos de ciências, claro que sim, mas depois não arranjámos atividades ou estratégias para os abordar com o pré-escolar... metodologia... eu gostava de ter tido exemplos de como trabalhar com a metodologia de trabalho de projeto e não tive.”*

**E coisas que lhe tenham feito sentido na formação inicial e que agora ache ou não consiga mesmo pôr em prática?**

*“A questão do trabalho de projeto que eu nunca vi mas que ouvi na formação inicial como se devia fazer... isso faz-me sentido porque acho que dessa forma as crianças aprendem melhor e divertidas... mas não consigo fazer! É uma dificuldade que eu tenho.”*

**E o que sente por essa dificuldade?**

*“Sinto-me incompleta porque já é uma coisa que vem desde a minha formação inicial: há muito tempo que eu tenho conhecimento que existe esta metodologia, esta prática... por acreditar nela... continuo a ler livros, continuo a ver colegas que funcionam através dos projetos e eu não consigo fazer, concretizar... não consigo realizar este meu desejo... nem em relação à metodologia de trabalho projeto nem às ciências... acaba por ser o mesmo sentimento... depois há as várias questões que não ajudam: ou as crianças não estão motivadas, ou o material não é o mais adequado ou não existe oportunidade para trabalhar em momentos de pequeno grupo sem que se tenha o resto em cima... depois são trabalhos complexos que precisam muito desse apoio que eu não consigo estar só ali a dar.”*

**Referiu agora “material”... isso constitui uma dificuldade?**

*“É uma dificuldade... o material adequado, a quantidade... é diferente trabalhares com um tupperware ou com um gobelet... podemos até fazer as coisas mas nós, como agentes educativos, também devemos ter algum rigor!”*

**E a questão de não ter como trabalhar com pequenos grupos sem o restante a depender de si?**

*“Sim... eu não sei se é da minha incompetência ou não mas eu tenho uma dificuldade em conseguir dar atenção concreta a um pequeno grupo mais controlar as idas à casa-de-banho, um menino que fez chichi pelas pernas abaixo, um conflito que surge na casinha e que eu tenho de me levantar, uma menina que, entretanto, entornou o copo de tinta pelo chão e são situações que acontecem diariamente e que é a educadora que tem que atuar e é esta a minha dificuldade!”*

**E a colega auxiliar? Qual é o papel dela?**

*“A auxiliar está sentada numa cadeira, junto a uma das mesas, que pode estar, ou não, um grupo de crianças em atividade mas é como se fosse um móvel da sala... não há interação. A postura da auxiliar é uma dificuldade muito grande!”*

**E sempre foi assim?**

*“Sempre foi! Desde que sou educadora, sempre foi assim... tem vindo a mudar porque eu vou chamando a atenção e, muitas vezes, coitadas das crianças quando eu lhes digo que não sou só eu que estou na sala e as encaminho para a auxiliar... mas, entretanto, se estiver num momento de pequeno grupo, com o tempo que perdi a fazer o encaminhamento, já se perdeu uma ideia que a criança estava a dizer e eu acabo por pôr de parte trabalhar assim... eu não tenho nem um minuto que não seja interrompido!”*

**Quais as potencialidades que identifica no grupo profissional onde se insere?**

*“Não identifico. Eu antes acreditava que sim... se esta pergunta fosse feita há um ano atrás, eu acreditava que havia algum potencial... neste momento, não! Porque já tentei, já dei sugestões, tanto a auxiliares como a colegas educadoras, mas acho que já está tão enraizada aquela rotina de chegar, vestir a bata e vamos lá fazer «atividadezinhas» que, pronto... sinto que já não há vontade!”*

### **O que são “atividadezinhas”?**

*“Pois... [risos] atividadezinhas são nós estarmos a trabalhar um tema... como é que esse tema surgiu? Foi um interesse da criança? Ou até que ponto aquela atividadezinha de expressão plástica de pintar a mão ou carimbar no papel é importante para uma criança que, se calhar, está mais interessada em pesquisar sobre animais ou querer ver um filme sobre os dinossauros e porque é que eles voavam... porque as nossas crianças também são crianças que querem aprender isso! E eu também me dou neste erro: de fazer atividades que não são do interesse da criança!”*

### **São propostas da própria instituição?**

*“Algumas sim, outras não... Algumas surgem do que a instituição decide ou algumas educadoras... acima de tudo acho que vem muito de «as outras instituições fazem, nós também vamos fazer!»”*

### **E fragilidades do grupo?**

*“A pouca... pouquíssima sensibilidade que têm a pequenos pormenores que fazem a diferença para a qualidade do serviço que prestamos às crianças seja melhor... as fragilidades é «não estar» - e como, muitas vezes, não estão, não se apercebem do que acontece.”*

### **Não estão onde?**

*“Com as crianças! Não estão a acompanhar o grupo... ou porque saem da sala... ou porque não acompanham as refeições... ou porque não percebem que as atividades que fazem são tão rotina que, se calhar, outro material era importante...”*

### **Como fez ou faz para resolver/contornar todas estas dificuldades com que se foi deparando?**

*“Então, à falta de material, compro eu... [risos]... resolver problemas, eu vou tentando resolver até ser chamada à atenção e me dizerem que não pode ser assim e, muitas das vezes, não resolvo: deixo andar e vou fazendo igual ao que é feito... eu não queria mas acaba por ser!”*

**Teve ou tem algum tipo de apoio neste percurso inicial?**

*“Eu não tive apoio! Eu acho que fui deixada na sala e tive que entender como é que era a rotina da instituição, a ter que saber integrá-la no meu grupo de crianças, a ter de perceber se se comemoravam, ou não, os dias festivos... se eu podia trabalhar por metodologia de projeto, ou não... se podia utilizar material e onde é que ele estava... mas não, não tive este apoio!”*

**Gostava de ter tido diferente?**

*“Sim, gostava... gostava de ter tido uma equipa de docentes onde nós levássemos os problemas que nós íamos sentindo, enquanto educadoras o que é que acontece, que estratégias é que não estão a funcionar e partilhar ideias, estratégias, pronto!*

*Outro apoio que eu gostava era sentir que, a parte da direção pedagógica, acreditava em mim como educadora.”*

**Há pouco falava numa diretora que “andasse contigo ao colinho”...**

*“Sim, gostava que ela me orientasse... me desse um apoio na minha prática diária!”*

**Que tipo de apoio?**

*“Observar! Observar e depois refletir juntas e arranjar as tais estratégias de atuação...”*

**Perante as dificuldades sentidas, como é a sua posição em relação à formação contínua?**

*“Eu comecei logo a fazer... sentia dificuldades e comecei a procurar associações que fizessem formação na área onde eu necessitava de ter aprendido mais, ter desenvolvido mais...”*

**Pode dar-me exemplo de formações que tenha feito?**

*“Uma sobre o trabalho na creche... portfolios... as artes... coisas da prática...”*

**E deram-lhe respostas para as necessidades sentidas?**

*“Algumas não! [risos] Outras fizeram com que eu procurasse também em livros ou que tivesse mais sensibilidade para alguns problemas ou dúvidas que eu tinha.”*

**Vou pedir-lhe que descreva um pouco o contexto educativo em que está inserida e de que forma entende que este influí, ou não, no desenvolvimento da sua atuação.**

*“Eu tenho um grupo que, quando saíram as listas, eu já estava à espera: é um grupo que precisa de muito apoio do adulto na resolução de conflitos... eu gostava que houvesse mesmo o apoio de uma associação que desse apoio para resolver alguns desses problemas... ou seja, é um grupo que precisa muito da presença de um adulto e de um adulto que esteja mesmo... que não esteja a fazer de móvel! Que não responde, não interage, não fala... e, se calhar, não era só de um adulto assim, era de dois ou três... é um grupo com características muito diferentes: se por um lado, existem crianças com problemas de comportamento, existem outras crianças com necessidades educativas especiais, há crianças que são muito mexidas e agitadas e outras que são mais recatadas... é um grupo que precisava de um equilíbrio que não há... na minha opinião foi um grupo feito por exclusões de partes... sobraram aqueles meninos e estão todos no mesmo pacote... é uma visão muito empresarial e nada pedagógica!*

*A comunidade é de nível baixo, com dificuldades económicas e sociais... têm dificuldades em termos de afetos... muito a nível de afetos... algumas crianças são objetos dentro de casa!*

*Depois o contexto em termos de auxiliares, elas precisavam de ter uma formação que tivessem que aplicar na prática e ao longo do ano todo! Não digo que fossem muitas horas de formação mas que, cada vez que fossem às aulas teóricas, fosse para refletir sobre como é que elas têm de atuar e as estratégias que têm de utilizar! Mais do que saberem desenvolver uma atividade, elas têm de saber em que medida é que têm de dar apoio à educadora... eu acho que é essa a grande dificuldade das auxiliares: dar apoio à educadora!*

*Depois o grupo de educadoras, por saberem que vão ficar ali até ao final da vida, não procuram outra metodologia, outra forma de atuação, outra forma de estar, de envolver as colegas de grupo... a fazer outros trabalhos e perceber que, se calhar, não estamos a caminhar da melhor forma!”*

**Como é que este contexto influencia, ou não, a educadora?**

*“Influencia em duas partes: o contexto social deixa-me a pensar e a tentar perceber como é que eu posso chegar às famílias e depois envolvo muito mais os afetos para compensar*

*lacunas que vejo na criança, para a compreender, para tentar resolver os problemas que ela já traz «lá de fora»; por outro lado, o contexto das colegas, do trabalho, desmotivava-me... leva-me a questionar porque escolhi ser educadora, sem ter vontade de continuar a trabalhar! É preciso que se diga que não são todas, mas são a maioria que faz a diferença... e me faz começar a chorar no domingo à noite por ser segunda no dia a seguir!”*

**Seria este o contexto que escolheria para ter iniciado funções como educadora?**

*“Se eu pudesse tinha escolhido outro contexto na medida das colegas de instituição... Não me faz diferença nenhuma trabalhar com as crianças que eu tenho... faz-me, se calhar, diferença, a comunidade onde esse grupo de crianças está inserido!”*

**Qual seria o contexto ideal?**

*“Numa instituição onde acreditassem nas tuas ideias, nos teus valores, na pesquisa, na procura de investigação, no querer melhorar - mas melhorar mesmo – em termos de qualidade (não é só melhorar a qualidade para ter um papel afixado na parede que acho que é o que se quer hoje em dia)... é melhorar mesmo na nossa relação com as crianças, no bem-estar delas... acho que acima de tudo... elas sentem-se bem, sim... mas a quantidade de crianças que temos na sala, a nossa relação com elas, eu não consigo dar atenção a todas as crianças que eu tenho nem tão pouco mais ou menos!”*

**Revê-se a trabalhar muito mais tempo onde está atualmente?**

*“Não... e uma coisa que me faz questionar (e eu vou chorar outra vez!)... é o querer desistir de ser educadora... [voz embargada] eu adorei ter tirado o curso, adoro ser educadora mas pergunto-me quanto tempo vou continuar a suportar o que é ser educadora porque eu estou ali a ter meninos «num saco do pão», mais nada! Tomo conta durante o dia para os pais irem trabalhar! Portanto, não me estou a ver muito mais tempo... talvez mais dois anos até fazer formação numa outra área e vou-me embora do país ou então tentar noutra sítio... porque não fico ali!”*

**No seu sentir, qual a atuação que considera mais fácil: naqueles primeiros tempos ou agora, a iniciar o terceiro ano?**

*“É assim, nos primeiros dias foi mais fácil porque tinha uma coisa muito boa que era estar motivada. Tudo era novidade!”*

*Neste momento, já nada é novidade e, se calhar, sinto-me desmotivada, sem vontade e sem acreditar que aquilo que eu pensei «ok, vou ser educadora porque eu vou mudar a perspetiva das crianças verem o mundo, vou transmitir valores, vou viver valores com as crianças...», neste momento, a começar o terceiro ano, eu já não acredito que vá mudar e é por aí que é mais difícil...”*

**O seu trabalho como educadora influenciou ou influencia a sua vida pessoal? Em que aspetos/Como?**

*“Sim. Primeiro porque acho que, nós educadoras, somos muito sensíveis e gostamos muito do que fazemos e depois, os nossos amigos ou o nosso namorado, acabam por questionar se gostamos mais deles ou do que fazemos!”*

**Mas qual a razão dessa pergunta?**

*“No meu caso tem a ver com dedicar muito tempo a preparar atividades, ou seja o que for... é tudo muito relacionado com o trabalho de ser educadora o que leva a que não tenha tempo para o resto da vida pessoal.”*

**Isso, mesmo apesar de dizer que já não se sente motivada?**

*“Sim...”*

**Então pensa mesmo deixar de ser educadora ou pensa deixar de ser educadora onde está?**

[Silêncio] *“Penso deixar de ser educadora onde estou! [pausa] Porque ainda quero tentar noutra sítio!”*

**Voltando ao tempo, que rotinas da vida pessoal alterou?**

*“Alterei a rotina de me começar a deitar cedo; alterei a rotina de querer passear e ter de pensar primeiro no que tenho para fazer e preparar... passei a dedicar muito mais tempo ao ser educadora: por um lado a burocracia dos documentos e projetos e tudo para fazer e, do outro lado, deixar um bocadinho o prazer de estar com os amigos.”*

**E de que forma a vida pessoal a ajudou ou ajuda, ou não, a viver estas dificuldades?**

*“Dão-me muito apoio... muito apoio mesmo! A minha mãe, desde o início, ajudou-me a preparar alguns materiais e incentivaram-me a continuar: «se querias ser educadora, porque é que agora vais desistir? Não vais!»... as pessoas importantes acabaram por ser ombros, ouvidos, braços, pernas, tudo! Eu precisei muito do apoio deles!”*

**Paralelamente à sua entrada na instituição, beneficiou de alguma estratégia de formação e/ou acompanhamento das suas práticas?**

*“Não, nada!... Se acho que era importante?! Acho!”*

**E acha que era importante [risos]?**

*“Eu acho que é importante... primeiro porque a educadora, quando inicia a atividade, se sente abandonada... depois, se alguma coisa estiver mal, alguém nos ia dizer «olha, pensa... achas que é mesmo assim... reflete um pouco sobre...» ao invés de apontar o dedo - porque é isso que nos acontece – alguém nos devia acompanhar, tipo supervisão, e ajudar a refletir...”*

**Se tivesse possibilidade, teria feito alguma coisa de forma diferente no seu percurso?**

*“Eu gostaria de ter estado primeiro com outra educadora na sala mas fazer tudo o que a educadora tinha de fazer: o projeto curricular, as planificações, o orientar as crianças... isso tudo eu fazia com ela e, a pouco e pouco, deixar de ser auxiliar e começar a entrar no mundo do ser educadora.”*

**E essa pessoa, depois afastar-se-ia do grupo?**

*“Sim. Se pudesse, gostava que tivesse sido assim...”*

**E se nunca tivesse sido auxiliar e entrando logo como educadora, queria o mesmo tipo de apoio?**

*“Sim, eu acho que sim!”*

**Sente-se hoje uma educadora de infância preparada para esta profissão?**

*“Sinto-me preparada... mas sinto que não sei tudo! Sinto-me segura de mim, que não sentia no início, mas sinto que tenho de aprender muito, muito, muito mais!”*

**Como relaciona o seu percurso formativo, a pessoa que é e o processo de inserção profissional que vive ou viveu com a sua prática diária como educadora de infância?**

*“... Acho que transmito o meu percurso de crescimento... com uma autoestima baixa, pouco valorizada... e eu sinto que com as minhas crianças, é aquilo que eu mais faço diariamente, eu tento valorizá-las. Tento que elas não tenham essa fragilidade!*

*Outra coisa que eu transmito muito é o respeito pelo outro, ou seja, isto vem da educação dos meus pais, eu sempre aprendi que tinha de respeitar o outro, saber estar... e é isso que eu passo diariamente, nestas duas vertentes: o bem-estar da criança com a sua autoestima estável e o respeito pelo colega, que pode não ser amigo - porque eu também passo sempre a ideia de que pode não ser amigo - mas é um colega, é um ser, vamos respeitá-lo... e o mesmo com os animais! E eu acho que é nessas vivências, em que eles veem em nós modelos, que eles vão captar as ideias, vão entender a forma como eles têm de atuar como pessoas!”*

**E na sua prática atual sente, de alguma forma, o impacto das fragilidades sentidas inicialmente?**

*“Sim, eu sinto que, por vezes, não dou mais de mim, não invisto mais no trabalho porque acontecia eu querer desenvolver e não ter como... não tive apoio... nem da pessoa que está acima de mim, nem do resto da equipa...”*

**Teve ou tem uma equipa?**

*“Está escrito em alguns papéis que é uma equipa mas não. No meu ponto de vista, equipa é quando todos estamos a trabalhar pelo mesmo, da mesma forma... e isso não acontece. Eu falo de equipa enquanto grupo, só isso...”*

**Avalie, na sua perspetiva, o seu processo de inserção profissional. Se tivesse de o descrever numa palavra... por exemplo...**

*“Rom-pan-te!” [divisão silábica]*

### **Como foi até agora?**

*“Foi ir fazendo... ir estando... eu não sinto que faço diferença! Sou mais uma...”*

### **Para todos os educadores no mesmo processo, o que seria uma ajuda?**

*“Eu penso que as entradas dos educadores na profissão deviam ser graduais... do género: haver uma educadora com mais experiência no início a acompanhar mas que depois se fosse afastando, seguindo sempre... isto o primeiro ano de trabalho! Depois, na instituição onde se está, haver uma equipa para partilhar porque nós também não partilhar com ninguém é um pouco difícil e deixamos de ter esse apoio... porque depois, as nossas colegas da faculdade, vão dispersando cada uma em seu lado... tudo bem que vamos falando mas não é aquilo que é vivido diariamente e na mesma instituição... onde as dificuldades certas é na mesma instituição! E depois, até há uma colega que te diz como funcionou com ela e tu vais e tentas fazer aquela «receita» mas depois não funciona porque é diferente o contexto, o grupo de crianças, a comunidade... ou mesmo a equipa que havia de haver e não há, é tudo diferente!*

*Eu acho que devia mesmo ser uma entrada gradual... ou o quarto ano de estágio, a educadora cooperante desse o espaço para que a estagiária ocupasse um pouco o espaço dela...ou partilhassem as duas, ou fazerem planificação juntas... isso, na minha prática, não aconteceu!”*

**Obrigada pela sua colaboração!**