



# **O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: A ENTRADA NA PROFISSÃO DOCENTE**

**Mafalda Sofia Carvalho Rosado**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do Grau de Mestre em Supervisão em Educação

Lisboa 2016



# **O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: A ENTRADA NA PROFISSÃO DOCENTE**

**Mafalda Sofia Carvalho Rosado**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do Grau de Mestre em Supervisão em Educação

Orientadora: Prof. Doutora Dalila Maria Brito da Cunha Lino

Lisboa 2016

## Resumo

Este estudo, centrado na inserção profissional dos educadores de infância nos primeiros anos de carreira, tem como finalidade descrever e compreender o processo de entrada dos educadores de infância na profissão, através da caracterização dos seus percursos e da identificação de fatores que condicionem a inserção profissional.

Tendo em conta esta finalidade identificaram-se as seguintes questões: 1- Quais as motivações que levaram à escolha da profissão por parte dos participantes?; 2- Quais os principais contributos da formação inicial para o desempenho profissional?; 3- Como caracterizam a entrada na profissão?; 4- Como se constrói o sentimento de pertença a um grupo profissional? ; 5- Quais os fatores que condicionam a inserção profissional?

O quadro teórico de referência para este estudo assenta numa revisão de literatura centrada na formação inicial dos educadores de infância e no desenvolvimento profissional do educador, com especial enfoque nos educadores em início de carreira. No que respeita às opções metodológicas, optou-se por um estudo de natureza qualitativa, centrado no paradigma interpretativo, tendo sido realizadas seis entrevistas semiestruturadas a educadoras principiantes. A análise dos resultados foi feita através da análise de conteúdo seguindo os passos recomendados para a análise de conteúdo numa investigação qualitativa em educação.

Os resultados evidenciam a necessidade de refletir sobre os currículos dos cursos da formação inicial com o objetivo de melhorar a preparação dos docentes, de modo a facilitar a inserção profissional, bem como, aumentar e desenvolver novas formas de apoio a estes profissionais numa fase crucial da sua carreira, salientando-se a importância do papel da supervisão neste período crítico do desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Formação de professores; desenvolvimento profissional; inserção profissional; educador principiante; indução

## **Abstract**

This study, centered in the process of insertion of the kindergarten teachers in the beginning years, has as main purpose, describe and understand the process of the entrance in the teaching career of the kindergarten novice teachers by characterising their paths and identifying the factors that can condition the process of insertion.

Bearing in mind this purpose, the following questions were formulated: 1- What motivations lead to the choice of the teaching career by the participants?; 2- Which are the main contributes of the initial training for the professional performance?; 3- How is characterize the process of insertion?; 4- How do the novice teachers develop the feeling of belonging to the new professional group?; 5- Which are the factors that can condition the process of insertion?

The theoretical framework of reference in this research resides mainly in the initial training of kindergarten teachers, as well, as the professional development of the teacher, with special focus on kindergarten teachers in the begging of their career. In what concerns the methodological options and taking into account the goal of the study, an interpretative approach was followed, based in the analysis of six semi structured interviews of novice teachers. Data treatment followed the recommended framework for content analysis in a qualitative investigation in education.

The results of the study identify the need to reflect about the curriculum programs of the initial training with the purpose of improving the preparation of the kindergarten teachers to facilitate the professional insertion, as well, as increase and develop new ways to support these professionals in a crucial stage of their career, enlightening the importance of supervision in this critical stage of the professional development.

**Keywords:** Teacher training; teacher professional development; professional insertion; novice kindergarten teacher; professional induction

*“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”*

Madre Teresa de Calcutá

## Agradecimentos

Começo por agradecer a todas as pessoas que participaram neste estudo, contribuindo com o seu tempo, interesse e experiência que relataram durante as entrevistas. Sem as mesmas, este estudo não teria sido possível.

Aos meus pais, Arminda Rosado e Paulo Rosado, obrigada por todo o vosso apoio incondicional, hoje e sempre ao longo da minha vida. São o meu pilar, e é graças a vocês que me tornei na pessoa que sou hoje, persistente e que luta pelos seus sonhos até ao fim.

Às minhas colegas e amigas de Mestrado, Sofia Freitas, Leandra Gonçalves e Sara Ponciano, obrigada por terem aceite comigo este grande desafio! Por todas as conversas, trabalhos de grupo e incentivos ao longo destes dois anos: muito obrigada por serem quem são!

Aos meus amigos que me apoiaram em todos os bons e maus momentos destes últimos dois anos de Mestrado: Raquel e Rita Piçarra, Rita Freitas, Vanessa Rouiller, Joana Rijo, Joana Barreto, Nuno Santos e Sofia Fernandes. Sem vocês nada disto teria sido possível!

Aos professores e colegas de turma do Mestrado, obrigada por todas as aprendizagens que ficarão para sempre guardadas em mim com muito carinho.

À minha orientadora, Professora Doutora Dalila Maria Brito da Cunha Lino, o meu especial e sentido agradecimento por todo o apoio, orientação e disponibilidade que me foram gentilmente cedidos ao longo deste trabalho.

Muito obrigada!

# Índice

Índice de tabelas .....	vii
Índice de Anexos .....	viii
Problemática e organização do estudo.....	1
<b>1ª PARTE- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>4</b>
1 - Formação Inicial .....	4
2-Desenvolvimento profissional.....	11
3-Entrada na carreira docente .....	15
3.1- Transição da formação inicial para o início de carreira: expetativas versus realidade encontrada .....	15
3.2- Fases da inserção profissional: perspetivas de diversos autores .....	16
3.4- Preocupações com o abandono precoce da profissão .....	24
4 - Identidade profissional .....	25
5 - Socialização docente .....	28
6 - Supervisão e indução profissional.....	32
6.1- Programas de indução: INDUCTIO e PIBID.....	41
<b>2ª PARTE- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>46</b>
1 - Metodologia da Investigação.....	46
1.1 - Definição do problema.....	46
1.3 - Caracterização dos participantes .....	49
2 - Procedimentos metodológicos .....	51
2.1- Técnica de recolha de dados: a entrevista.....	51
2.2 - Técnica de análise de dados: análise de conteúdo .....	54
2.3 - Qualidade da Investigação .....	55
3 - Preocupações éticas e deontológicas do investigador .....	56
<b>3ª PARTE - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>58</b>
1- Apresentação dos resultados.....	58
1.1- Escolha da profissão docente.....	58
1.2 - Experiência da formação Inicial .....	61
1.3 - Inserção profissional .....	73

1.3.1- Expetativas.....	73
1.3.2- Sentimentos.....	75
1.3.3- Dificuldades.....	78
1.3.4- Aprendizagens.....	85
1.3.5- Apoios.....	88
1.3.6- Sugestões para facilitar a inserção.....	96
1.4 - Identidade profissional .....	97
2 - Análise e interpretação dos resultados.....	99
4ª PARTE- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
1 - Conclusões do estudo .....	108
2 - Implicações do estudo .....	109
3 - Limitações do estudo .....	110
4 - Sugestões para estudos futuros.....	110
BIBLIOGRAFIA.....	112
ANEXOS .....	120

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1-</b> Fases da carreira de um professor .....	17
<b>Tabela 2-</b> Caraterização dos participantes .....	49
<b>Tabela 3-</b> Opção na escolha da profissão .....	58
<b>Tabela 4-</b> Motivações para a escolha da profissão .....	59
<b>Tabela 5-</b> Pontos fortes e fragilidades da Licenciatura .....	61
<b>Tabela 6-</b> Pontos fortes e fragilidades do Mestrado em educação pré-escolar .....	65
<b>Tabela 7-</b> Sugestões de alterações ao curso da formação inicial .....	68
<b>Tabela 8-</b> Sentimentos e preocupações após a conclusão da formação inicial .....	71
<b>Tabela 9-</b> Expetativas face à realidade encontrada na inserção profissional .....	73
<b>Tabela 10-</b> Sentimentos experienciados na fase de inserção profissional.....	75
<b>Tabela 11-</b> Dificuldades experienciadas na relação com as famílias .....	78
<b>Tabela 12-</b> Dificuldades experienciadas no trabalho com as crianças .....	79
<b>Tabela 13-</b> Dificuldades experienciadas na relação com os colegas.....	81
<b>Tabela 14-</b> Dificuldades experienciadas na relação com a direção da instituição .....	83
<b>Tabela 15-</b> Aprendizagens realizadas na fase de inserção profissional- famílias .....	85
<b>Tabela 16-</b> Aprendizagens realizadas na fase de inserção profissional- crianças .....	86
<b>Tabela 17-</b> Aprendizagens realizadas na fase de inserção profissional- colegas .....	87
<b>Tabela 18-</b> Apoios sentidos e esperados na fase de inserção profissional .....	88
<b>Tabela 19-</b> Apoios específicos fornecidos ao educador principiante pela estabelecimento de ensino.....	94
<b>Tabela 20-</b> Sentimento de pertença a uma classe profissional .....	97

## Índice de Anexos

<b>Anexo A-</b> Ficha de caracterização dos participantes em estudo .....	121
<b>Anexo B-</b> Guião da entrevista .....	124
<b>Anexo C-</b> Protocolo da entrevistada D .....	131
<b>Anexo D-</b> Declaração consentimento informado dos participantes em estudo .....	159
<b>Anexo E-</b> Análise de conteúdo .....	162

## **Problemática e organização do estudo**

Devido às mudanças constantes da nossa sociedade atual, a profissão de educador ou professor é cada vez mais uma profissão exigente e difícil, tendo em conta, as alterações das suas funções educativas e as exigências quanto ao seu desempenho. Desta forma, as Instituições de Ensino Superior têm a grande responsabilidade de proporcionar cursos de formação inicial que preparem os novos docentes para assumirem estes grandes desafios. A esta nova realidade são acrescidas as alterações verificadas nos últimos anos nos cursos de formação de educadores de infância devido ao processo de Bolonha, levando a um novo questionamento sobre a qualidade desta formação e o seu impacto no desempenho profissional dos novos docentes.

Para além da qualidade da formação inicial tem-se verificado nas últimas décadas, uma crescente preocupação com a inserção destes profissionais, em função das inúmeras dificuldades que são sentidas nos primeiros anos (Katz, 1972; Veenman, 1984; Flores, 1997; García, 1999; Gordon, 2000; Teixeira, 2009, entre outros).

Desta forma, os primeiros anos de carreira de um educador são cruciais para o seu desenvolvimento profissional, acarretando inúmeros desafios e dificuldades enfrentadas no período após a formação inicial. Neste período, o educador vê-se confrontado com a realidade após ter idealizado o que é ser educador durante a sua formação inicial ansiando por colocar em prática tudo aquilo que aprendeu, necessitando de ultrapassar dificuldades, mas também, começando a adquirir aprendizagens que serão fundamentais para a construção da sua identidade profissional.

Esta investigação tem então como ponto de partida a área de problematização referida anteriormente - Inserção profissional dos educadores de Infância nos primeiros anos de carreira. Tem como principal finalidade descrever e compreender o processo de entrada dos educadores de infância na profissão, através da caracterização dos seus percursos e da identificação de fatores que condicionem a inserção profissional.

A partir desta finalidade identificaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as motivações que levaram à escolha da profissão;

- Identificar os principais contributos da formação inicial para o desempenho profissional dos educadores principiantes;
- Descrever e compreender o processo de entrada dos educadores de infância na profissão, identificando as suas características mais relevantes;
- Compreender o processo de construção do sentimento de pertença a um grupo profissional por parte dos educadores principiantes;
- Identificar fatores que condicionem a inserção profissional dos educadores principiantes.

Tendo em conta estes objetivos identificaram-se as seguintes questões: 1- Quais as motivações que levaram à escolha da profissão por parte dos participantes?; 2- Quais os principais contributos da formação inicial para o desempenho profissional?; 3- Como caracterizam a entrada na profissão? ; 4- Como se constrói o sentimento de pertença a um grupo profissional? ; 5- Quais os fatores que condicionam a inserção profissional?

A presente dissertação estrutura-se em quatro partes.

Na primeira parte, encontra-se o enquadramento teórico que suporta a investigação, destacando-se alguns dos principais autores de acordo com as temáticas abordadas. Assim, foi considerado pertinente apresentar informação sobre a formação inicial, expectativas e dificuldades dos educadores em início de carreira, bem como, os resultados relativos ao último relatório técnico do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a formação dos educadores e professores e respetivo acesso à profissão. Tendo em conta o objeto de estudo foram igualmente considerados três capítulos específicos: um dedicado à identidade docente, outro à socialização profissional e por fim, o último relacionado com a supervisão e a indução profissional. Por fim, este capítulo termina com os principais contributos de dois programas de indução internacionais: o programa Inductio realizado a partir de uma parceria entre a República Dominicana e Espanha, e o programa PIBID realizado no Brasil.

Na segunda parte apresenta-se o estudo empírico. Neste contexto procede-se à apresentação dos procedimentos adotados na elaboração e realização do estudo, justificando-se as razões que levaram à escolha dos mesmos, bem como, os critérios de

qualidade subjacentes a uma investigação qualitativa, estando ainda presentes as preocupações éticas do investigador durante toda a investigação.

Na terceira parte apresentam-se os resultados e a sua interpretação, relacionando os mesmos, com as questões do estudo e com o suporte teórico apresentado.

Na quarta e última parte são apresentadas as conclusões, implicações e limitações do estudo, assim como, algumas sugestões para estudos futuros.

# 1ª PARTE- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1 - Formação Inicial

Estrela (2002) define formação inicial 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” (p.18). Esta formação pressupõe, por isso, a existência de um currículo que tem sido, ao longo dos anos, determinado e influenciado pelas necessidades sociais, políticas e económicas da sociedade em cada momento histórico.

Segundo Pacheco (1995) o tipo de formação inicial dos professores depende da conceção de ensino, da escola e do currículo num dado momento histórico e a partir dos contextos, bem como, das competências que são exigidas ao professor para desempenhar a sua função. Esta formação é da competência de instituições específicas, dada por pessoas especializadas e que tem de um modo explícito ou implícito, como nos diz, García (1999), um modelo de professor como base, sendo o processo de formação, como referem Beyer e Zeichner (1987) “necessariamente político e ideológico, e [que] deve implicar um questionamento e debate ético e ideológico” (García 1999, p.77).

Nóvoa (2010) coloca algumas questões face aquilo que a sociedade tem feito para promover o desenvolvimento de bons professores, afirmando e questionando:

Não há pedagogia sem bons professores. Mas será que queremos mesmo ter bons professores? O que temos feito por isso? Temos sido capazes de atrair os melhores alunos do ensino secundário para a profissão docente? E de lhes dar uma boa formação? E de os motivar? E de os valorizar do ponto de vista social? (p.46)

Com estas questões Nóvoa convida a refletir sobre o tipo de formação que tem sido dada aos aspirantes a professores, bem como, a motivação que é transmitida aos grupos de alunos que mais tarde serão os responsáveis pelo ensino de centenas de crianças ao longo de uma carreira. Questiona também a média de entrada para os cursos, que acabam por não atrair os melhores alunos a serem professores, facto também condicionado pela não valorização da profissão a nível social.

### E qual deverá ser o currículo dos cursos de formação inicial?

No que diz respeito aos currículos de formação, Snyder e Anderson (1980), referido por García (1999), propõem uma organização do currículo de formação de professores em quatro subsistemas: a) subsistema de conhecimento especializado – inclui as matérias dadas pelos futuros professores, dependendo do nível académico que vão lecionar; b) subsistema do conhecimento teórico que inclui os conhecimentos psicodidáticos necessários para desempenhar a função docente; c) subsistema de aquisição de competências, relacionadas com a comunicação, planificação do currículo e avaliação de programas; d) subsistema de desenvolvimento de si mesmo – existe uma necessidade de formar professores a nível pessoal, estimulando o desenvolvimento do auto conceito, valores e crenças.

O currículo dos cursos da formação inicial também depende do tipo de professor que pretendemos formar. Feiman-Nemser (1990) identifica a existência de cinco orientações conceptuais que podem estar na base dos programas de formação: i) académica- predominam o domínio dos conteúdos; ii) tecnológica- professor visto como um técnico que aprende um conjunto de competências e destrezas; iii) personalista- centrada no desenvolvimento pessoal do professor; iv) prática- centrada nas práticas de ensino; v) e crítica- professor com capacidade reflexiva sobre as suas experiências de ensino.

A partir destas orientações conceptuais sobre o tipo de professor que pretendemos formar importa referir os estudos de Imbernón (2001). Este autor salienta a importância da parte prática dos cursos de formação de professores, e não apenas da aquisição de informações científicas, didáticas e pedagógicas, destacando a construção de saberes e de conhecimentos a partir da reflexão crítica da prática docente. A formação tem assim como base “uma reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente o seu trabalho” (Imbernón, 2001, pp.48-49).

## Qual o currículo que deve existir nos cursos de formação de educadores de infância?

Segundo Spodek e Saracho (2003) existem diversos aspetos a ter em conta quando se fala da formação que deve ser dada aos educadores de infância, em função de diversas especificidades muito próprias da docência no pré-escolar. Um dos aspetos consiste no recrutamento e seleção de futuros educadores, sendo que os autores defendem que deverá ser realizada uma seleção com base em determinadas características pessoais e não com base em classificações obtidas nos níveis de ensino anteriores. Algumas destas características consistem em ternura, entusiasmo, energia, paciência, maturidade, flexibilidade e tolerância (Ryans, 1960, Almy, 1975, Katz, 1969 citados por Spodek e Saracho, 2003). Outro aspeto considerado importante pelos mesmos autores consiste na cultura geral dos futuros educadores dado a transversalidade dos conhecimentos adquiridos nestas faixas etárias, através dos projetos desenvolvidos e da necessária resposta aos seus interesses específicos. Assim, a formação geral administrada nos cursos deve não só conter disciplinas que englobem várias áreas do conhecimento (ex: ciência, história, matemática, saúde), como também, disciplinas ligadas às artes (ex: música, expressão dramática, expressão plástica) e às novas tecnologias, em função do seu crescente papel no mundo de hoje.

Os futuros educadores devem também ter conhecimentos sobre as crianças e o seu desenvolvimento, a escola e os conteúdos a trabalhar na educação de infância, o que deve ser facultado através de disciplinas como psicologia, história, sociologia, entre outras, estando ainda sensibilizados para as possíveis diferenças culturais existentes nos grupos de crianças (Spodek & Saracho, 2003).

O conhecimento instrucional, é outro dos aspetos referidos pelos autores, como essenciais para o currículo dos cursos de formação de educadores. Este conhecimento implica não só o conhecimento curricular (conhecimento da estrutura e conteúdo do programa), mas também o conhecimento das teorias de ensino/aprendizagem e os métodos de ensino. Pressupõe um conhecimento pedagógico que inclui um conhecimento adequado aos contextos e às faixas etárias das crianças e que implica uma “sabedoria da prática” (Cochran-Smith e Lytle, 1999, citados por Spodek e Saracho, 2003). A mesma

parte da existência de um pensamento reflexivo (Shön, 1987) que implica a constante relação entre a teoria aprendida e a prática desenvolvida.

### Formação inicial e alterações do processo de Bolonha

Em Portugal assistiu-se recentemente a uma transformação dos cursos da formação inicial em função do processo de Bolonha, cujo objetivo principal consistiu em unificar o campo tão diversificado da formação de professores, dotando-o de estruturas comuns e de sistemas de créditos. Assim, segundo o decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março, o processo de Bolonha é visto como uma “oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações” (p.2242). O sistema de ensino transita então, da ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências dos professores – professor como um técnico, (Feiman-Nemser, 1990).

Desta forma, atualmente um educador de infância necessita de realizar uma formação base de três anos através de uma Licenciatura em Educação Básica, seguida de uma especialização através de um Mestrado em Educação Pré-escolar com duração de um ano e meio que lhe dá a habilitação para a docência (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto -Lei n.º 74/2006, de 24 de Março). A exigência do grau de mestre para o exercício profissional em todos os níveis de formação de professores foi uma das principais diferenças da nova organização dos cursos.

Segundo o Relatório técnico do CNE “Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão” (2016) este modelo de formação tem revelado algumas fragilidades, nomeadamente no que se refere ao contacto dos formandos com a prática ao longo do percurso formativo, bem como, a insuficiente valorização da componente da especialidade da futura docência, concluindo que poderão existir problemas “na qualidade das formações, em particular, no caso das formações de educadores de infância e professores do 1º e 2º ciclo” (Parecer nº 4/2007 de 19 de Julho citado no Relatório técnico, CNE, 2016, p.71). O mesmo relatório acrescenta algumas conclusões do debate

nacional sobre educação (CNE, 2007) alertando para que a formação inicial de professores inclua reflexão sobre as práticas e sobre a dimensão ética da profissionalidade docente, bem como, possuir uma estreita relação entre teoria e prática em todo o processo, incluindo “o desenvolvimento da capacidade de questionar os factos e os processos de transformação” (p.71).

E será que foram então tidas em conta, as opiniões dos professores sobre as dificuldades que encontram na sua prática durante a nova reformulação dos cursos de formação inicial? Ceia (2010) considera que existe um problema no processo formativo dos professores. Afirma que o professor é colocado sempre dentro de “uma caverna prisioneiro da sua própria sombra e escravo das leis que vêm do exterior que comandam a sua vida profissional . . . sendo uma estatueta sem significado” (p.10). Os legisladores ignoram constantemente a opinião e a realidade vivenciada pelos professores, esquecem o lado prático, onde aquilo que predomina é a sua vontade política, e a sua “realidade”, transformando as suas ideias em leis. Afirma que os professores que são obrigados a viver em cavernas, precisam cada vez mais uns dos outros para poderem partilhar os seus problemas, que por sua vez, são apenas sentidos pelas pessoas que estão dentro da mesma classe profissional. Fala de situações de burnout ou uma hemorragia do self em que os professores chegam mesmo a perder a noção de quem são, estando cansados, abatidos e sem forças para poderem ensinar.

O autor também questiona a nova organização dos cursos de Bolonha devido ao facto das licenciaturas se focarem na ideia de um professor generalista para depois no Mestrado se focarem na formação educacional que ficou de fora da formação base, retirando o carácter investigativo do Mestrado em si, tão importante para qualquer profissional que venha a desempenhar funções no ensino. Segundo Ceia (2010) “o futuro professor de português sê-lo-á sem nunca ter realizado um trabalho de investigação científica supervisionado e acreditado na área da sua especialidade” (p. 108).

Flores (2010) no seu artigo aborda também a questão da necessidade de se ter em conta as predisposições pessoais dos alunos dos cursos e as imagens sobre o ensino, uma vez que, contrariamente a outros profissionais, estes têm um contacto prolongado com a profissão, através da observação dos professores que tiveram durante

o seu percurso escolar, citando Lortie (1975). Desta forma, a aprendizagem pela observação, é um elemento a ter em conta durante o processo de aprender a ensinar por parte dos estudantes, que reativam esta cultura latente no momento da formação inicial.

Na formação inicial dos professores deve-se ainda dar destaque ao papel da reflexão, tal como é referido por Korthagen (2012) que deve ser aprendida e desenvolvida nestes contextos, e que contribui para a tomada de consciência sobre o que significa ser professor, bem como, dos aspetos inconscientes do ensino. Segundo este autor, é necessária uma visão mais holística nos cursos sobre os professores e o ensino, que integre simultaneamente aspetos profissionais e pessoais, colocando o enfoque na dimensão humana do ensino, que engloba comportamentos e sentimentos experienciados (ex: trabalhar com situações práticas que tenham causado preocupação nos formandos). Assim, “os estudantes são estimulados a refletir sobre cada uma das dimensões do pensar, do sentir, do querer e do agir e sobre as suas inter-relações” (Korthagen, 2012,p.147)

Também Sousa (2012) aborda a necessidade da formação inicial dos professores ter de preparar os futuros profissionais para assumirem a responsabilidade de se preocuparem com a aprendizagem e formação contínua e incentivarem para a importância dos professores questionarem e refletirem sobre a sua própria prática. Salienta também que os decisores políticos têm de ter em conta todas as investigações que são feitas antes de decidirem quais os planos curriculares a aplicar na formação inicial, uma vez que “política, investigação e prática . . . caminham cada uma pelo seu lado” (p.16) invés de se juntarem e produzirem melhor e mais conhecimento. Também considera que os professores não são ouvidos, sendo apenas os recetores de políticas e conteúdos formativos das instituições de ensino superior, não implicando o importante compromisso dos professores, quando o que se pretende como objetivo principal da formação de professores, é o desenvolvimento profissional daqueles que serão responsáveis pelos processos de ensino e de aprendizagem dos seus alunos. Considera que para que haja desenvolvimento e aprendizagem por parte dos professores é necessário a formação de redes profissionais de aprendizagem e de troca de experiências entre docentes, que necessitam de estar conscientes da imprescindível necessidade de

serem profissionais reflexivos que aprendem durante toda a vida, precisando de colaborar uns com os outros, para crescerem profissionalmente.

Por fim, segundo Loughran (2009) citado em Flores (2010) para além da reflexão, a investigação também deve ser um dos elementos estruturantes de um programa inicial de formação de professores, uma vez que “os alunos futuros professores devem assumir-se como professores, alunos e investigadores”, sendo incentivados para investigarem a sua própria prática, e desenvolverem compreensões mais profundas sobre o ensino e aprendizagem (p.184).

A formação inicial tem, por isso, a grande responsabilidade de formar docentes motivados, competentes e responsáveis e que estejam dispostos a enfrentar os enormes desafios de uma sociedade em constante mudança. A mesma é o primeiro passo para a formação dos professores que se caracteriza por ser um processo global e contínuo e que inclui todas as aprendizagens vividas pelos professores com o principal objetivo de contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e da organização em que se insere. No caso da formação dos educadores de infância, deve ser dado mais enfoque formativo no atendimento à primeira infância, dado que é a resposta social da creche, que acolhe muitos dos recém-licenciados com o Mestrado em Educação Pré-escolar.

Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010) também se debruçaram sobre o assunto da formação de professores em Portugal, considerando que esta deve ser investigada tendo em conta duas perspetivas:

- Análise da legislação que tenha sido produzida, de maneira a compreender os sentidos subjacentes às políticas adotadas pelos regimes políticos e detetar os momentos de rutura e de continuidade que foram registados;
- Reconstituir os percursos das instituições de formação e compreender o tipo de práticas que se têm concretizado relativamente à estruturação dos cursos (funcionamento, direção e coordenação dos cursos, condição profissional dos docentes do ensino superior) (p.27)

Os mesmos consideram que existem poucas investigações relativamente às Instituições que administram os cursos de formação de professores para podermos

construir uma perspectiva mais sólida sobre este tema. Sugerem ainda investigações que aprofundem a cultura escolar vivenciada em cada uma das Instituições, a questão do género como um fator da identidade profissional dos docentes, bem como, estudos que comparem os cursos que são realizados noutros países.

Fuller & Brown (1975) afirmam ainda que os cursos de formação inicial têm de necessariamente ir ao encontro das necessidades/dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira, que necessitam de ser ouvidos e tomados em conta, bem como, acompanhados ao longo dos primeiros tempos por supervisores/mentores que os apoiem nas duas dúvidas, questões e dificuldades. Na preparação dos cursos é importante reconhecer que o processo de ensinar é extremamente complexo e exigente e que obriga os alunos a terem capacidade para lidar com situações de grandes níveis de stress, o que exige certas capacidades pessoais aos candidatos para estes cursos, obrigando a prováveis alterações nos processos de seleção dos mesmos. Outro aspeto a ter em conta, é o desenvolvimento pessoal do estudante, que deve ser treinado para saber lidar com a capacidade de correr riscos e tolerar consequências, bem como, oportunidades para desenvolver a sua criatividade e a sua pessoa como um todo.

## **2 - Desenvolvimento profissional**

Segundo García (1999) durante décadas, o professor era visto como um mero transmissor de conteúdos disciplinares, estando o desenvolvimento profissional muito relacionado com o aperfeiçoamento das competências do professor para ensinar, sendo que a sala de aula era o objeto de estudo de muitas investigações. O objetivo principal era desenvolver no professor competências para formular perguntas, adotar certos estilos de ensino e ter controlo sobre os alunos de forma a atingir um ensino eficaz. Com o aparecimento de novas perspectivas de ensino e do papel do professor, existiram mudanças na conceptualização do desenvolvimento profissional, havendo uma maior preocupação com os processos de pensamento do professor, encarando este

desenvolvimento como um conjunto de processos e estratégias que facilitem a reflexão dos professores sobre a sua prática.

Segundo Rudduck (1987) citado pelo mesmo autor, este desenvolvimento implica a capacidade para “manter a curiosidade acerca da classe; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem . . . e valorizar e procurar o diálogo com colegas especialistas como apoio na análise de dados” (p.137). Deste ponto de vista, segundo García (2009a), o desenvolvimento profissional pode ser visto como uma “atitude permanente de indagação, formulação de questões e de procura de soluções” (p.9). Ocorre nos contextos de desenvolvimento onde trabalham os professores e tem como finalidade principal melhorar a aprendizagem dos alunos através da melhoria das práticas destes profissionais.

García (1999) cita ainda o autor Howey (1985) que propõe cinco dimensões distintas que ocorrem durante este desenvolvimento profissional: desenvolvimento pedagógico (pressupõe o aperfeiçoamento do ensino do professor através de conhecimentos sobre currículo, didática ou gestão da classe); conhecimento e compreensão de si mesmo, ou seja, o professor tem uma imagem sobre si mesmo que corresponde à verdadeira, tendo consciência de que pode sempre melhorar a sua prática; desenvolvimento cognitivo, que se refere à aquisição de conhecimentos e estratégias de processamento de informação por parte dos professores; desenvolvimento teórico, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática e desenvolvimento através da investigação e da carreira através da adoção de novos papéis docentes.

O professor torna-se, por isso, no protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional, ganhando confiança e novas perspetivas, expandindo os seus conhecimentos, descobrindo novos métodos e adquirindo novos papéis. Assim, o seu desenvolvimento profissional implica um processo contínuo que se inicia na formação inicial e que se realiza ao longo da vida, e que depende em grande parte, da vida pessoal e profissional de cada professor, bem como, das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente. É um conceito muito mais abrangente e que vai para além da formação adquirida durante os cursos da formação inicial ocorrendo através de trocas de experiências, leituras, reflexões e práticas vivenciadas e que resulta do

reconhecimento da necessidade de formação do professor ao longo da vida que necessita cada vez mais de acompanhar as constantes mudanças da sociedade atual e das responsabilidades que são exigidas às escolas e aos seus docentes.

Trata-se de um processo dinâmico e holístico, uma vez que inclui as experiências formais e informais de todas as aprendizagens realizadas pelos educadores e engloba toda a comunidade escolar, desde colegas, assistentes operacionais, pais e órgãos de gestão, uma vez que o professor cresce enquanto profissional se trabalhar num contexto de trabalho colaborativo com a comunidade escolar, e não se trabalhar apenas individualmente e de forma isolada. Este desenvolvimento profissional implica o professor como um todo, incluindo assim, os seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais.

Day (2001, pp. 20-21) também apresenta uma definição que vai além da relação do desenvolvimento profissional com a aquisição de destrezas de ensino e de conhecimentos relativos ao conteúdo, ultrapassando esses objetivos e refletindo a complexidade do processo. Deste modo, adianta que o desenvolvimento profissional envolve experiências, quer espontâneas, quer conscientemente planificadas, para benefício, direto ou indireto, do professor ou da escola e que, conseqüentemente, contribuem para a qualidade da educação na sala de aula. Este autor acrescenta que o desenvolvimento profissional consiste no processo em que:

os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 2001, p. 21).

Defende ainda que estas fases não estão relacionadas com a idade cronológica dos professores, mas relacionadas com a experiência, evolução e responsabilidade profissional que se vai adquirindo ao longo da carreira.

Para o mesmo autor é vital que os docentes participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem, uma vez que os professores não podem ser formados passivamente – “eles formam-se ativamente” (Day,

2001, p. 17). Considera que o êxito do desenvolvimento de uma escola depende do sucesso do desenvolvimento profissional dos docentes que aí lecionam e que apoiar o seu desenvolvimento ao longo de toda a carreira deve ser uma responsabilidade conjunta de docentes, escolas e governo (Day, 2001).

Segundo Imbernón (1994) o desenvolvimento profissional inclui ainda “los procesos que mejoran el conocimiento profesional, las habilidades y las actitudes de los trabajadores de un centro educativo” (p.45) afetando, portanto uma diversidade de pessoas com funções distintas, como as equipas de gestão, o pessoal não docente e, claro, os próprios professores. Realça no entanto, que a profissão docente é um processo dinâmico de uma “profesionalización constante” (p.45) em que os dilemas, as dúvidas, as divergências e as confrontações que fazem parte da cultura profissional também contribuem para o desenvolvimento profissional do educador.

Segundo Oliveira-Formosinho (2001), o desenvolvimento profissional do educador de infância detém desafios específicos derivados da complexidade dos papéis e funções que hoje em dia lhe são exigidos, destacando três características específicas da profissão: o facto de trabalhar com crianças pequenas; poder atuar em diferentes contextos escolares; e as características do processo e das tarefas desempenhadas. No que diz respeito às crianças pequenas, a mesma autora refere que a ação profissional dos educadores desenvolve-se numa interligação profunda entre o educar e cuidar, já que a criança pequena necessita de cuidados necessários ao seu bem-estar físico, mas também, cuidados emocionais e sociais, e de respostas educativas adequadas ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Os contextos podem igualmente ser muito diversificados, podendo variar entre contextos formais (ex: creches, jardins de infância), domésticos (amas, babysitters), não-escolares (ateliers de tempos livres) ou de diferentes tipos de serviços prestados (ex: a nível da saúde ou de assistência social). Já as características do processo e das tarefas desempenhadas pelos educadores dizem respeito à enorme diversidade de tarefas exigidas durante o desempenhar o seu trabalho, desde os cuidados (alimentação, higiene, segurança), à educação (socialização, aprendizagem e desenvolvimento) e animação infantil.

Neste sentido, os educadores de infância têm a grande responsabilidade de criar contextos, atividades e experiências que promovam o desenvolvimento e crescimento harmonioso da criança pequena. Desta forma, segundo Katz e Goffin (1990, cit. Oliveira-Formosinho, 2001) ” em princípio, quanto, mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar contas da sua função” (p.86).

A fase inicial da carreira dos educadores, em que o profissional entra em contacto pela primeira vez com a realidade e com todas as dificuldades e desafios inerentes à prática, será fundamental para o seu desenvolvimento profissional, dependendo no entanto, das diferentes necessidades de apoio sentidas pelos educadores principiantes e a forma como ultrapassam os problemas e desenvolvem aprendizagens.

### **3 - Entrada na carreira docente**

#### **3.1- Transição da formação inicial para o início de carreira: expetativas versus realidade encontrada**

O professor principiante ao sair da faculdade detém um conjunto de conhecimentos, informações e ideias sobre a profissão que podem ou não corresponder à realidade que encontra quando começa a trabalhar. Segundo Gordon (2000) este é um período de transição e de iniciação profissional, em que professor é confrontado com as diferenças existentes entre a preparação que recebeu e o que efetivamente se passa na realidade, o que se traduz em cortes, ruturas e apreensões do novo.

García (2009b) acrescenta que para além de este período ser rico em aprendizagens intensivas derivadas das dificuldades que o professor principiante enfrenta, pode existir a possibilidade do abandono da profissão devido às diversas dificuldades encontradas e ao facto destes professores ficarem normalmente em escolas com problemas de abandono escolar e com horários e turmas que os professores mais experientes rejeitam.

Segundo Huling-Austin (1992) e Johnson, Ratsoy, Holdaway & Friesen (1993) citados por Flores (2000) os professores principiantes trazem consigo um otimismo e expectativas irrealistas em relação ao ensino e à educação, bem como, ao papel que irão desempenhar nas escolas. Esta expectativa pode estar relacionada com a clivagem existente entre a teoria administrada nos cursos e a prática vivenciada pelos profissionais, como nos é referido por Vonk (1985) no seu estudo, explicando assim as diferenças existentes entre a imagem idealizada pelo estudante sobre a profissão e a realidade que posteriormente encontra no seu local de trabalho, ideia também presente na investigação de Flores (2000, 2006) citado em Flores (2010).

Essas expectativas são portanto, muitas vezes, reajustadas a partir do confronto com a realidade, período esse caracterizado por Muller-Fohbrodt e outros (1978) citados por Veenman (1984) como o choque com a realidade e choque de transição vivido durante o/s primeiro/s ano/s. Os primeiros autores consideram assim a existência de cinco categorias indicadoras do choque com a realidade: 1- Perceção dos problemas (queixas físicas e psicológicas, como cansaço, stress, angústias e frustrações); 2- Mudanças de comportamento: mudanças de comportamento motivadas por pressões externas; 3- Mudança de atitudes: alterações nas crenças dos professores; 4 – Mudança de personalidade: mudanças a nível da estabilidade emocional e autoconceito; e 5- Abandono da profissão: indicador máximo do choque com a realidade, sendo que a única solução é deixar a profissão.

### **3.2- Fases da inserção profissional: perspetivas de diversos autores**

Diversos autores, em vários países, realizaram estudos sobre a carreira e trajetória do desenvolvimento profissional dos professores, demarcando-as em fases, estádios ou ciclos da carreira docente. Apesar de conceberem diferentes abordagens, todos são unânimes em assumir e caracterizar as diferentes fases do desenvolvimento profissional docente como os períodos distintos experienciados por um professor/educador, no exercício pleno das suas funções, desde o ingresso na profissão até ao final da carreira.

Segundo Day (2001), estas fases não estão relacionadas com a idade cronológica, mas intimamente ligadas à experiência, evolução contínua e responsabilidade profissional e tendo em conta “os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que o trabalho do professor se realiza” (p.114).

Huberman aparece-nos como um autor de maior referência em estudos sobre “as experiências da carreira dos professores e sobre os fatores, de dentro ou de fora da instituição, que mais as influenciam” (Day, 2001, p.101). Este autor considera que os professores durante a sua vida profissional atravessam cinco fases abrangentes presentes na seguinte tabela (1):

**Tabela 1**

*Fases da carreira de um professor – Huberman (1995, citado por Day, 2001, p.101)*



A propósito desta esquematização de Huberman, Day refere que:

o ciclo da carreira do professor assenta em dados empíricos, alertando para o facto de que nem mesmo esta conceptualização tem em atenção, de forma adequada, os diferentes níveis de aprendizagem e de desenvolvimento e as necessidades de apoio que as acompanham (2001, p.102)

Define da seguinte forma cada ciclo:

- Entrada na carreira (os inícios fáceis ou difíceis);
- Estabilização: empenho (consolidação, emancipação, interação em grupos de pares);
- Novos desafios, novas preocupações (experimentação, responsabilidade, preocupação);
- Atingir uma plataforma profissional (sentido de mortalidade, deixar de se esforçar por obter uma promoção, apreciar o ensino ou estagnar);
- Fase final (maior preocupação com a aprendizagem dos alunos e procura acrescida de interesses externos, desencanto, contração da atividade profissional e do interesse). (Huberman, 1995, citado por Day, 2001, p.102)

No que diz respeito ao primeiro ciclo, e o mais importante tendo em conta a fase de inserção na profissão que importa destacar para esta investigação, o início na entrada na carreira, será fácil ou difícil, tendo em conta a capacidade do educador em “lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também da influência das culturas de sala de aula e da sala de professores” (Huberman, 1995, citado por Day, 2001, p.102). Esta é a fase que corresponde à “sobrevivência” e “descoberta”.

Já Patricia Sikes (1985) citada por Day (2001), tinha apresentado anteriormente, em Inglaterra, um modelo organizacional de fases do desenvolvimento profissional dos professores, distinguindo cinco fases de carreira e relacionando-as com ciclos de vida. A primeira fase, e a que importa mais uma vez destacar, diz respeito ao período entre os 21 e 28 anos de idade, sendo que aqui ocorre o choque com a realidade e o confronto com problemas a nível de disciplina dos alunos. Aqui experienciam-se *incidentes críticos* sob a forma de um desafio à autoridade e identidade profissional. É um período intenso de socialização profissional, uma vez que o professor aprende códigos de conduta face a colegas e alunos. Bolam (1990) citado em Day (2001) também se refere a “cinco estádios” distintos: i) estádio da preparação, ii) encontrar um lugar para trabalhar, iii) indução, iv) serviço (a partir do terceiro ano) e v) transição (promoção, emprego noutra setor,

reforma). Este autor recorda ainda que as necessidades dos indivíduos variam de acordo com estes e com a idade, o sexo ou o tipo de escola.

Já Lilian Katz (1972) concentra o seu trabalho nos diferentes estádios pela qual um educador de infância vai passando ao longo da sua carreira, e pela qual correspondem necessidades de formação específicas, entre os quais: o estádio da sobrevivência, consolidação, renovação e maturidade, os quais importa especificar, tendo em conta, que esta investigação centra-se na entrada na carreira de educadoras de infância.

Assim, o primeiro estádio de sobrevivência pode durar até ao final do primeiro ano de experiência e caracteriza-se por sentimentos de ansiedade e insegurança devido à responsabilidade de ter um grupo de crianças e da discrepância sentida em relação às suas expectativas e à realidade encontrada nas escolas. O educador questiona-se “Será que conseguirei chegar ao fim do dia sem perder uma criança?” ou “Consequirei fazer este tipo de trabalho dia após dia?”. Durante este período o educador necessita de apoio, encorajamento e acompanhamento que deve ser dado por colegas mais experientes, diretores ou outras pessoas que tenham funções de supervisão dentro da Instituição.

O segundo estádio de consolidação geralmente situa-se no final do primeiro ano, quando o educador já decidiu que é capaz de sobreviver às experiências do dia-a-dia, estando pronto para consolidar conhecimentos que já adquiriu e conseguindo dar mais atenção às crianças e aos seus problemas específicos. Neste estádio o educador pode beneficiar de apoio de outros profissionais, como psicólogos, técnicos de serviço social ou de saúde, bem como, de colegas que estejam no mesmo estádio de desenvolvimento, com quem possa partilhar sentimentos e dúvidas. O apoio no terreno por parte de formadores/supervisores é também necessário para ajudar os educadores a encontrarem estratégias para resolver novos problemas que surgem.

O terceiro estádio de renovação situa-se frequentemente durante o terceiro ou quarto ano de trabalho, quando o educador começa a cansar-se de fazer sempre as mesmas coisas, procurando assim, novos interesses através de leituras, workshops, conferências e seminários. O educador pode beneficiar de encontros realizados por

associações de profissionais, onde pode trocar ideias, conversar sobre métodos de trabalho, trabalhando assim de forma colaborativa com os seus colegas.

O quarto e último estágio, da maturidade, é vivido por alguns educadores ao fim de três anos e para outros ao fim de cinco. Aqui os profissionais já se sentem verdadeiramente educadores e começam a consolidar e ampliar as suas perspectivas sobre a profissão, colocando a si próprios questões mais profundas e abstratas como “Será que as escolas têm a capacidade de mudar sociedades?” ou “Como é que as decisões educacionais são tomadas?”. Nesta fase continuam a ser importantes as oportunidades formativas, tais como, acesso a publicações, seminários, conferências e cursos de pós-graduação (Katz, 1972).

### **3.3 - Dificuldades encontradas no início de carreira**

Têm sido realizados diversos estudos sobre a carreira dos professores principiantes (Alberto, 2012; Ambroseti, Almeida & Calil, 2012; Teixeira, 2009), bem como, as dificuldades e dilemas (Flores, 1997; García, 1999; Gordon, 2000; Pata, 2012; Santos, 2012; Rocha, 2013) que são experienciados durante esta fase tão essencial para o desenvolvimento e identidade dos profissionais. Os primeiros estudos referidos apontam para diversos constrangimentos com os quais os professores principiantes se deparam tais como: sentimentos de angústia e de uma entrada solitária na profissão; desfazimento dos estágios experienciados na formação inicial com a realidade encontrada; indisponibilidade de apoio por parte de professores mais experientes, coordenação e direção das escolas; e fortes condicionamentos na autonomia por parte das Instituições para serem o professor que idealizam. Neste período inicial da carreira, o professor enfrenta por isso, desafios e dificuldades e a forma como os supera, terá um impacto significativo na construção dos seus saberes profissionais que contribuem para o seu desenvolvimento e identidade profissional.

Fuller & Brown (1975) apresentam três etapas distintas de preocupações sentidas pelos professores principiantes: a primeira etapa caracteriza-se por preocupações

relacionadas com a sobrevivência do professor, nomeadamente, a nível do controlo da turma, em ser avaliado e estimado pelos alunos; a segunda etapa relaciona-se com as dificuldades sentidas no ato de ensinar, ao gerir todas as limitações que sente no que diz respeito a materiais, métodos de ensino e competências específicas que necessita de desenvolver; a terceira e última etapa relaciona-se com preocupações relativas aos alunos, à sua aprendizagem, às suas necessidades emocionais e sociais e atender às características individuais dos mesmos.

Os mesmos autores afirmam que o processo de transformação para se ser professor, implica a passagem por estas três etapas que se sucedem à medida que os problemas de uma fase são ultrapassados e resolvidos. Os participantes do estudo de Fuller & Brown (1975) também referiram a grande ajuda que receberam por parte de elementos/formadores das Universidades para ultrapassar as dificuldades sentidas, com quem debatiam questões e dúvidas, contribuindo assim, de forma significativa para o desenvolvimento profissional contínuo do professor. Algumas das preocupações referidas por Fuller & Brown (1975) foram confirmadas mais tarde, através de um estudo de Karge, Sandlin & Young (1993) em que analisaram 124 professores principiantes no seu primeiro ano de ensino aplicando um questionário no início e no fim do ano letivo. Concluíram que os problemas repartiam-se em três categorias distintas: *self-* preocupação consigo próprios e sobrevivência; *task-* preocupação com tarefas específicas do ensino; *impact* – preocupação em serem bem-sucedidos enquanto professores e o conseqüente impacto do seu papel nos estudantes. Realçam o facto dos primeiros anos da profissão serem cruciais para a permanência dos sujeitos na profissão, apresentando o caso da Califórnia, onde 30% dos professores abandonam a profissão ao fim do primeiro ano de trabalho, bem como, a necessidade de promover um contacto permanente entre os professores principiantes, as universidades e outros professores, numa perspetiva de colaboração durante os dois primeiros anos de ensino. As Universidades devem ainda estar envolvidas em programas de indução que apoiem o período de transição de estudante a professor.

Veenman (1984) também se debruçou na problemática centrada nas dificuldades e problemas sentidos pelos professores principiantes ao efetuar uma revisão das investigações realizadas neste campo em diversos países (cerca de 83 estudos)

encontrando a disciplina como o problema mais sério sentido pelos participantes, seguindo-se a motivação dos alunos e o tratamento de diferenças individuais dos mesmos. Os mesmos professores referem o sentimento de não serem apoiados e receberem a orientação necessária, bem como, 90% dos inquiridos consideram o ensino uma profissão desgastante. Algumas investigações estudadas pelo autor (Taylor & Dale, 1971; Adams & Martray, 1980; Lorcher et al.,1974) referem que os problemas encontrados pelos professores principiantes podem também estar relacionados com a formação inicial (experiências de estágios significativas) e variáveis encontradas nas escolas, tais como, número de alunos na sala ou multiculturalidade e nível sócio-económico das famílias encontradas, referindo que estes dados serão importantes para uma possível reestruturação dos cursos administrados na formação inicial, referindo a importância de mais investigação a ser realizada nesta área.

Pelo seu carácter longitudinal, importa finalmente referir os diversos estudos de Vonk (1983, 1984, 1985, citados por Vonk, 1989) sendo que o seu último estudo permitiu identificar os problemas mais sérios percebidos por 21 professores durante o primeiro ano de trabalho. As técnicas de recolha de dados consistiram em diários de aula, entrevistas aos professores e questionários feitos aos alunos. Neste estudo foram identificadas três áreas mais significativas de problemas: conhecimento, atitudes e destrezas do professor ao nível da sala de aula; contacto e relacionamento com os alunos e a nível da escola (administração, colegas, pais).

Gordon (2000) também descreve nos seus estudos, as seis dificuldades mais comuns vividas pelos professores principiantes, sendo elas:

a) *Tarefas de execução difícil*: são exigidas maiores responsabilidades aos professores em início de carreira do que aos mais experientes, ficando com tarefas menos gratificantes e mais trabalhosas (ex: turmas maiores, alunos difíceis);

b) *Expectativas dúbias*: existem expectativas formais por parte da escola sobre os professores principiantes que estes desconhecem;

c) *Fontes inadequadas*: falta de materiais necessários para a realização das aulas;

d) *Isolamento*: social e profissional por parte destes professores em relação aos professores mais experientes que muitas vezes não oferecem ajuda;

e) *Conflito de papel*: professor com dois novos papéis (professor e jovem adulto) que podem entrar em conflito;

f) *O choque da realidade*: professor principiante depara-se com a realidade e confronta-a com o que aprendeu na formação inicial, identificando diferenças entre a sua preparação pedagógica e a realidade encontrada.

Em Portugal, importa referir os estudos realizados a nível dos constrangimentos sentidos pelos educadores de infância no início de carreira, surgindo Teixeira (2009) ao indicar a procura de emprego e de estabilização contratual, falta de autonomia profissional e mudanças que ocorrem simultaneamente na vida pessoal, como algumas das principais dificuldades destes profissionais, resultados apoiados por Alberto (2012) que acrescenta as lacunas sentidas na prática relativas à formação inicial obtida, principalmente a nível de preparação para a valência de creche e salienta a forma brusca e desapoiada com que os educadores de infância entram na profissão.

Ainda centrado no caso das educadoras de infância, importa referir o estudo *Emerging as early childhood teacher: Critical challenges* de Lino, Vieira e Parente (2014) com o objetivo de conhecer as principais experiências de quinze educadoras de infância durante a transição de estudantes para docentes no seu primeiro ano de carreira. Através do processo de análise de conteúdo identificaram diversos temas: expectativas iniciais e sentimentos; problemas e dificuldades; tipos de apoio; conquistas; momentos críticos; alterações percebidas.

Relativamente aos problemas e dificuldades sentidas, as autoras concluíram que existiam problemas sentidos a nível do espaço e materiais; estruturação dos tempos da rotina; interação adulto-criança; organização do grupo de crianças e planeamento de atividades de acordo com os interesses das crianças. Destes pontos, as entrevistadas indicavam a falta de materiais existentes na sala, bem como, de uma rotina estruturante quando chegam às salas para começarem a trabalhar com as crianças. Referem o número elevado de crianças por grupo que prejudica a qualidade de trabalho desenvolvido, falta de apoio por parte dos colegas e sentimentos de controlo por parte da

direção da escola. São ainda referidas dificuldades em colocar em prática as suas ideias face às condições reais das escolas que encontram, problemas de disciplina e de controlo do grupo, bem como, de relação com as famílias. As autoras concluem sobre a necessidade de refletir sobre os cursos de formação inicial e sobre formas de apoio que devem ser dadas a estes profissionais.

### **3.4- Preocupações com o abandono precoce da profissão**

Em 1988, Braga da Cruz et al, realizaram um estudo a pedido do Ministério da Educação sobre a situação do professor em Portugal. A amostra foi de 1500 professores em situação ativa de diversos níveis de ensino. Os dados recolhidos permitiram chegar a algumas conclusões, uma delas relativa ao desejo de abandono da profissão, que chegava aos 41,3% no caso de professores e educadores até aos 25 anos de idade, sendo que este valor diminuía consideravelmente a partir dos professores com mais de 56 anos (16,3%). São apresentadas algumas razões justificativas para este valor, nomeadamente, questões relativas à remuneração (32,5%), degradação da carreira (21,7%) e falta de estímulos (19,8%). É ainda significativo o abandono da profissão no caso de educadores de infância por razões de cansaço ou doença (24,6%). Quando questionados sobre as razões da escolha da profissão, 63% afirma ter sido a sua escolha inicial ou por vocação; 15,4% por ausência de outras alternativas profissionais e 5,9% por último recurso.

Em Fevereiro de 2016 foi elaborado um relatório de um parecer solicitado ao CNE pela Comissão Parlamentar de Educação e Ciência da XIII Legislatura centrado em algumas temáticas face à formação inicial dos educadores e professores e acesso à profissão.

Neste relatório é referido por parte das instâncias europeias e da Organização de cooperação e desenvolvimento económico (OCDE) a importância de desenvolver programas de inserção na carreira e de formação contínua dos professores, bem como, a necessidade de melhorar a formação de professores, de reforçar continuamente o

desenvolvimento profissional e de tornar a profissão mais atrativa (apenas 2% dos jovens que realizam os testes PISA em 2015 pretendem ser professores). No mesmo é referido que o “primeiro impacto com a profissão é decisivo para a sua continuidade” (p.5), sendo necessitar colmatar este período com programas de tutoria para evitar que os professores abandonem a profissão precocemente, pois é aqui que os professores manifestam menos confiança nas suas capacidades (OCDE, 2015, citado por CNE, 2016).

#### **4 - Identidade Profissional**

Segundo Blin (1997) citado por Nascimento (2007), o conceito de identidade profissional “desenvolve-se numa relação complexa entre ação e representação, no âmbito dos contextos e das interações profissionais” (p.208). Esta identidade pressupõe um processo de socialização profissional e das interações vivenciadas nos diversos contextos das escolas, ou seja, o professor constrói a sua identidade a partir das experiências pelas quais vai passando enquanto professor (desde escolas por onde passa, colegas com quem trabalha, alunos, modos de ensinar, contacto com famílias e órgãos de gestão, formações, entre outros). Segundo Wenger (1998) citado por Oliveira (2004), a construção da identidade do professor pode ser entendida como:

um processo através do qual este desenvolve uma imagem de si próprio enquanto professor, decorrente de todas as vivências, sendo largamente construída pela negociação de significados no seio dos grupos sociais com os quais foi interagindo, no decorrer da sua história de vida. (p.9)

Ambos os conceitos pressupõem uma interação com os contextos e com as pessoas com quem o educador vai trabalhando ao longo da sua vida e carreira profissional.

Já Nóvoa (1995) considera que o processo de construção da identidade dos professores baseia-se na teoria dos três AAA:

- “A de *Adesão*” - porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a

valores, a adoção de projetos e um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens;

- “A de *Ação*” - durante as escolhas da melhor forma de agir no foro pessoal e profissional;
- “A de *Autoconsciência*” – é uma dimensão decisiva da profissão docente, uma vez que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (p.16)

O mesmo autor considera que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, uma vez que, quem nós somos enquanto pessoas é transmitido inevitavelmente aos outros durante o processo de se ser professor. A capacidade de reflexão crítica sobre a prática deve também estar sempre presente, contribuindo assim para uma (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional que se interligam continuamente ao longo da vida do professor (Nóvoa, 1995). Afirma ainda que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (1995, p.16).

Também Tardif (2002) sublinha que o saber que o professor vai adquirindo ao longo do tempo permite renovar a própria conceção de identidade subjacente ao professor. Este saber está relacionado também com a pessoa (Nóvoa, 1995) e sua identidade, sua experiência de vida, história profissional, relação com os alunos e restantes atores escolares nos respetivos contextos de trabalho.

Desta forma, a identidade deve ser considerada um processo holístico e complexo e não um produto ou dado automaticamente adquirido “uma vez que é um *resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo* [itálico meu], subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 1997, citado em Teixeira, 2009, p.1512)

E como se relaciona a construção deste sentimento de identidade profissional com o início da carreira docente? Ambroseti, Almeida & Calil (2012) realizaram um estudo com

cinco professores em início de carreira, revelando que os conflitos e contradições experienciados numa fase inicial serão cruciais para o desenvolvimento do conceito *ser professor*, entendido como um processo dinâmico e complexo, onde estão presentes relações com alunos, colegas, diretores e confrontos com problemas relacionados com o ensino e a gestão da classe. Aqui, o professor enfrenta desafios e dificuldades e a forma como os supera, terá um impacto significativo na construção dos seus saberes profissionais que contribuem para o seu desenvolvimento e identidade profissional.

Os mesmos autores referem ainda os sentimentos de solidão e vulnerabilidade sentidos pelos participantes do estudo, que afirmam que a responsabilidade da turma é exclusiva do professor que se sente pouco apoiado pela coordenação e direção da escola, que por sua vez, encara os pedidos de ajuda, como falta de competência por parte dos professores. Esta falta de apoio alia-se à falta de reconhecimento do trabalho realizado, revelando-se motivo de sofrimento e de desinvestimento por parte dos professores em início de carreira.

Desta forma, o início da profissão docente é um momento muito importante para a construção da identidade do educador, ocorrendo neste período as principais marcas da identidade e do estilo que o vai caracterizar como profissional ao longo da sua carreira, o que é referido nos estudos de García (1991, 1999), Flores (2000) e Tardif (2002). García (1991) considera inclusivamente que estes profissionais necessitam de aprender e de se integrar numa determinada cultura num período relativamente curto e intenso considerando este momento como um dos momentos chave para a socialização e construção da sua identidade profissional. Já Tardif (2002) considera que é no início da carreira que a estruturação do saber que vem da experiência é mais forte e importante dando progressivamente aos professores uma tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão, que aliada a uma integração nos contextos de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional. É também neste período que existe uma fase crítica, uma vez que os professores iniciantes questionam a formação universitária anterior face às certezas encontradas com a prática vivenciada nas escolas, provocando um reajuste nas expectativas e perceções anteriores sobre a profissão.

Segundo Rankel e Stahlschmidt (2009) ao depararem-se com a realidade os professores principiantes compreendem que esta não é apenas um campo de aplicação de investigação científica, compreendendo que as suas competências devem ir para além disso, envolvendo saberes que são adquiridos na prática em conjunto com uma reflexão constante a partir de conflitos e contradições que podem ir surgindo. Neste processo estão inseridas tomadas de decisão, de julgamento e de avaliação.

O processo de tornar-se professor é então consolidado a partir do início da entrada na profissão docente, à medida que o professor torna efetiva a articulação entre a teoria que aprendeu na formação inicial com o conhecimento que aprende na prática, em conjunto com a integração na cultura da escola e refletindo sobre a sua prática docente. Este processo será facilitado se o professor encontrar a sua identidade docente, que segundo Day, Stobart, Kington, Sammons e Last (2003) citado por Flores e Day (2006) contribuirá para o desenvolvimento de sentimentos de eficácia, motivação, empenhamento e satisfação no trabalho, fatores chave para que se torne num bom profissional.

## **5 - Socialização docente**

A socialização docente pode ser considerada um campo de estudos que procura compreender “the process whereby the individual becomes a participating member of the society of teachers” (Danziger, 1971, citado por Zeichner e Gore, 1990, p.329). Dubar (1997) citado por Ponte, Galvão, Trigo-Santos e Oliveira (2001) considera que a socialização é o processo pelo qual os indivíduos aprendem as regras e as práticas dos grupos sociais e envolve a transmissão cultural através de vivência de atividades muito diversas — sendo parcialmente viabilizada pelo ensino e prolongando-se por toda a vida.

Sobre este tema, os autores Zeichner e Gore (1990) realizaram uma síntese investigativa apontando para três perspetivas de análise do processo de socialização dos professores:

- *Funcionalista* – é a perspectiva mais tradicional em que o professor iniciante assume a cultura já existente na escola, tendo um papel passivo durante este processo. Ao reproduzir a cultura profissional dominante o professor contribuiu para a continuidade do processo de socialização já existente (“schools in general began almost immediately to mold neophytes into roles devised to maintain stability” – Hoy & Rees, 1977, citado por Zeichner e Gore, 1990, p.331)
- *Interpretativa*- existe uma negociação entre o indivíduo e o contexto em que ele se insere. O processo de socialização é visto como bastante mais complexo e problemático do que o processo referido pela perspectiva funcionalista, englobando aqui as experiências subjetivas de cada pessoa. Aqui existe a possibilidade de haver “autonomous action by individuals and therefore the possibility of social change emanating from the choices and strategies adopted by individuals” (Lacey, 1977 citado por Zeichner e Gore, 1990, p.332)
- *Crítica*- o professor tem uma postura crítica em relação aos valores e normas já existentes, sendo capaz de refletir e transformar aquilo que é garantido e normalmente aceite. Aqui o professor produz e reproduz a realidade – “Reality is viewed as socially created and sustained” (Zeichner e Gore, 1990, p.333)

Zeichner (1984) apresenta algumas limitações relativas à perspectiva funcionalista nomeadamente a excessiva preocupação por parte dos professores principiantes em se adaptarem a uma situação já existente, esquecendo a sua autonomia individual e ignorando as suas aspirações pessoais e ideias que possam ter para iniciar projetos, bem como, a excessiva preocupação e valorização da avaliação que possam vir a ter por parte dos profissionais que os avaliam.

Lacey (1977) considera que, na perspectiva interpretativa, o jovem professor utiliza o conceito de *estratégia social*, podendo agir de acordo com três tipos de resposta: 1- *Internalized adjustment* - *ajustamento interiorizado*, pelo qual o indivíduo cede às exigências da situação, acreditando que contribuem para obter os melhores resultados; 2- *Strategic compliance*- *concordância estratégica*, em que o professor cede às exigências

da situação mantendo certas reservas ao fazê-lo; 3- *Strategic redefinition - redefinição estratégica*, em que o professor procura ativamente mudar a hierarquia dos comportamentos aceitáveis dentro de uma instituição. Refere ainda o aspeto de negociação existente dentro da socialização do professor principiante que até um determinado ponto, escolhe a faculdade para onde deseja ir tirar o curso, a escola para onde vai trabalhar e a quem pede ajuda durante a sua prática.

Por fim, na perspetiva crítica, a questão da socialização é vista de uma forma muito mais abrangente do ponto de vista do contexto político, cultural e social, com o objetivo de questionar aquilo que é normalmente aceite, existindo no entanto, poucos estudos sobre a socialização dos professores assente nesta perspetiva (Zeichner e Gore, 1990).

Quer a perspetiva funcionalista, quer a perspetiva interpretativa, remetem para uma aprendizagem do individuo que faz um ajuste, passivo ou ativo, face à cultura da escola que encontra.

Segundo Lortie (1975) citado por Flores (1999) existem ainda três etapas fundamentais na socialização dos professores. A primeira diz respeito à experiência de observação de diferentes professores que o jovem professor detém resultante dos longos anos de escolaridade; a segunda refere-se ao período de formação inicial em que foi adquirida formação teórica e prática sobre o currículo e o ensino; e a terceira e última, é relativa ao período de indução que ocorre nos primeiros anos de profissão, em que o jovem professor assume as funções de docente. Lortie (1975) citado por Flores (1999) considera ainda que a primeira etapa tem um peso superior relativo à influência da formação inicial e da socialização posterior nas escolas, chamando de *cultura latente* a todas as aprendizagens obtidas pela observação dos antigos professores durante o percurso escolar e que podem ser reativadas durante as primeiras experiências docentes.

Zeichner e Gore (1990) apoiam esta posição assumindo que a formação inicial detém uma influência muito reduzida nas concepções dos jovens professores face à imagem e ao papel do professor, uma vez que os mesmos já trazem crenças, valores e atitudes interiorizados quando iniciam os cursos. Já Feiman-Nemser (1983) citado por Feiman-Nemser (2001), Jordell (1987) citado por Kelly & Berthelsen (1997) e Flores (1999), e Flores (2000) afirmam que o local de trabalho e as experiências vividas pelos professores

principiantes após a formação inicial irão ser determinantes no seu processo de socialização. Flores (2000) acrescenta ainda que durante este processo de socialização deve estar implicada uma tríade relacional ativa e empenhada entre o profissional principiante, os seus pares e a própria escola de acolhimento.

E o que determina ou influência a adoção da cultura existente na escola por parte do professor principiante? Jordell (1987) citado por Kelly & Berthelsen (1997) e Flores (1999) no seu estudo procurou distinguir as diversas fontes de influência que determinam ou condicionam as crenças, comportamentos ou teorias adotadas pelos professores principiantes. Este autor norueguês propôs então que as experiências dos professores poderiam ser divididas em três níveis: o primeiro relativo à sala de aula, o segundo relativo à escola ou instituição e o terceiro a nível da sociedade. Estes três níveis são interdependentes, sendo possível observar que as mudanças que ocorrem a nível da escola e da sociedade têm um impacto direto na forma como o professor ensina na sala, desenvolvendo certas formas de ensinar e adotando diversas estratégias que o ajudam a ultrapassar os problemas que podem ir surgindo. Refere ainda o papel das influências pessoais nomeadamente as interações com os alunos, colegas, pessoal não docente, membros da direção e pais, salientando no entanto o papel das interações na sala de aula para o desenvolvimento de teorias acerca da prática. O impacto das experiências do professor enquanto estudante é mais limitado e reduzido do que as influências descritas anteriormente.

Desta forma, quer os contextos de trabalho, quer as relações que se estabelecem com os profissionais que já trabalham nos mesmos, são fundamentais para a construção da identidade e determinantes no processo de socialização do professor principiante. E que tipo de cultura de trabalho deve existir entre os mesmos? Sabemos que a cultura de trabalho maioritariamente presente nas escolas é a cultura de trabalho individualista e solitário. No entanto, já começam a existir culturas de trabalho colaborativo. Nesta cultura de trabalho, a ajuda, o apoio, a confiança, a abertura e a partilha na resolução de problemas ocupam uma posição central na tomada de decisões coletivas, onde o conflito e a crítica poderão e deverão estar presentes. Aqui, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos tendo em vista a obtenção de ajuda e de apoio. Os professores

aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham conjuntamente na resolução de problemas, desenvolvendo sentimentos de confiança, autoestima e autoeficácia, contribuindo para o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais e para o sucesso escolar dos alunos. Segundo Hargreaves (1998) “o estabelecimento de relações colaborativas entre profissionais promove a reflexão entre pares, contribuindo para que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (p.210).

Se existir esta cultura colaborativa com o novo docente, este tornar-se-á mais confiante nas suas capacidades e mais empenhado no seu trabalho. Se pelo contrário, não existir esta cultura de apoio e de reflexão entre pares, ou mesmo uma orientação dada pela liderança da escola, os novos profissionais poderão entrar num processo de reaprendizagens positivas ou negativas que poderão afetar a sua identidade profissional, levando o profissional a fechar-se cada vez mais no trabalho dentro da sua sala, caminhando para uma perspetiva mais tradicional e conservadora do ensino (Flores & Day, 2006; Flores & Ferreira, 2009)

## **6 - Supervisão e Indução Profissional**

Segundo Flores (2000), o período de indução diz respeito aos primeiros anos de atividade profissional durante o qual “se processa a aprendizagem do papel institucional, na perspetiva da socialização organizacional, que permite ao neófito integrar-se no contexto profissional, na medida em que compreende os valores, o conhecimento e o comportamento associados a determinada profissão e/ou organização” (p.45). De acordo com Imbernón (1994) este é um período em que se consolida a maior parte das condutas da cultura profissional dos professores e em que é necessário adquirir um grande conhecimento e competência profissional num curto espaço de tempo, em que normalmente surgem imensas dúvidas. Feiman-Nemser (2001) acrescenta que é neste período dos primeiros anos de docência que se determina o tipo de professor em que se transformará o principiante, bem como, se opta ou não, por permanecer na profissão,

reforçando as duas árduas tarefas que estes profissionais têm de realizar: ensinar e aprender a ensinar.

No caso da indução no ensino esta assume características muito específicas, uma vez que o professor principiante assume automaticamente à entrada da profissão, as mesmas responsabilidades que um professor com experiência, encontrando-se muitas vezes, isolado e com pouco apoio. Vonk (1993) refere no seu estudo que os neófitos para além de terem de aprender a ser professores e gerir todos os conhecimentos que aprenderam nos seus cursos, têm de ir ao encontro das expectativas da escola, colegas e pais, que esperam que eles reajam como autênticos profissionais.

A indução consiste por isso, numa parte integrante do contínuo processo de desenvolvimento profissional do educador, que segundo García (1994) citado por Flores (2000) tem “sido sistematicamente esquecida tanto pelas Instituições Universitárias como por outras Instituições dedicadas à formação permanente dos professores” (p.47).

Este período de indução, está contemplado no Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro, capítulo III, artigo 26º que informa o seguinte: 2 – “A formação contínua inicia-se por um período de indução, durante o qual são asseguradas pelas instituições de formação, de acordo com as suas disponibilidades, formas de apoio ao novo docente.” O que na prática sabemos que não acontece, não existindo uma evolução até aos dias de hoje no sentido da sua regulamentação e implementação. Estes programas [chamados programas de iniciação por García (1999)] apesar de serem inexistentes em Portugal, são frequentes noutros contextos educativos a nível internacional. Segundo Zimpher (1988) citado por García (1999), existem algumas razões pelas quais estes programas seriam necessários no sentido de apoiarem os professores principiantes, sendo as quais:

- 1- Frequentemente são atribuídos aos professores principiantes cargos de docência com grandes problemas em relação à gestão da classe;
- 2- De uma forma geral, existe falta de colaboração entre os professores e é dado pouco apoio aos professores principiantes;
- 3- Os professores lutam contra o caos e o *stress* durante os primeiros anos de docência;

- 4- A instituição escolar tem, relativamente aos professores principiantes, as mesmas expectativas que tem face aos veteranos;
- 5- O Ensino Superior assume pouca responsabilidade na fase de iniciação;
- 6- Os professores principiantes têm poucas oportunidades de contacto com modelos de ensino variados e eficazes (p.119)

Segundo Huling-Austin (1990) citado por García (1999) estes programas constituem:

extensões lógicas do programa de formação inicial, e portas de entrada num programa mais amplo de carreira docente . . . reconhecem que os professores principiantes terminaram há pouco tempo o seu período de formação e que necessitam ainda de supervisão e apoio semelhante ao que receberam na sua fase de estudantes (p.119).

Com estes programas pretende-se que os professores continuem a ter formação e apoio por parte de mentores/formadores após a formação inicial, para que se sintam apoiados nos seus primeiros anos de docência. Ainda Huling-Austin (1990) citado por García (1999), refere que existem cinco principais objetivos a desenvolver com estes programas:

- 1- Melhorar a ação docente;
- 2- Aumentar as possibilidades de permanência dos professores principiantes durante os anos de iniciação;
- 3- Promover o bem-estar pessoal e profissional dos professores principiantes;
- 4- Satisfazer os requisitos formais relativos à iniciação e à certificação;
- 5- Transmitir a cultura dos sistemas aos professores principiantes (p.122)

É de salientar o papel do mentor, que segundo Borko (1986) citado em García (1999) deve ser um professor com experiência e com capacidade de gerir uma turma, sendo detentor de diversas qualidades pessoais, como a paciência, a facilidade em comunicar com os outros, a flexibilidade e sensibilidade. Tem a principal função de ajudar e orientar o professor principiante, tanto no currículo, como nos aspetos organizacionais da turma e que fazem parte do trabalho de um professor.

Vasconcelos (2007) citado por Matias & Vasconcelos (2010) utiliza a metáfora do tear para explicar o papel do supervisor face ao supervisionado/professor apoiado. Na sua perspetiva o supervisor é um criador, à semelhança de um artista que tece uma peça de tapeçaria, que introduz fios, cores e cria padrões, fazendo uso da imaginação e da maestria para levar o profissional a atingir a qualidade pedagógica.

Já Sousa (2012) refere que estes devem ser professores com mais experiência e/ou mais qualificados (detentores de Mestrados e Doutoramentos) ou pessoas que desempenhem outras funções na área de Orientação e Supervisão Pedagógica, cuja principal função passa por ajudar os professores iniciantes a superarem os seus problemas, contribuindo para o seu crescimento pessoal e profissionalmente.

Vonk (1993) foi um dos autores que organizou um programa de iniciação com o apoio de mentores, na Universidade de Amesterdão cujo objetivo seria oferecer apoio aos professores principiantes em três áreas básicas: apoio pessoal; conhecimento e competências didáticas (planificação, organização e gestão das atividades de ensino, adaptação do conteúdo às necessidades dos alunos); e ambientais ou organizacionais (cultura escolar, responsabilidade do professor). Este autor considera que é da responsabilidade das escolas organizarem programas de indução com mentores que apoiem efetivamente os professores em início de carreira, uma vez que estes têm resultados positivos no seu desenvolvimento, que posteriormente se traduzem em resultados positivos nos seus alunos. Deve ainda ser da responsabilidade da escola escolher professores que possam ser mentores, devendo estes ter bastante experiência e ser dotados de capacidades reflexivas, empáticas e comunicativas.

Nos EUA surgem também outros programas que se centram na utilização de professores mentores para apoiarem professores principiantes, nomeadamente na

Califórnia, com Moffett, John e Isken (1987) citados em García (1999) e em Montgomery, com Patton, Eisel e Allan (1987). O primeiro programa é composto por seis fases que pressupõem:

a) Treino do professor principiante, durante uma semana, em questões relativas à disciplina, leitura, ensino de línguas e matemática;

b) Treino dos mentores ou coaches que normalmente são professores do distrito com treino em competências de comunicação oral;

c) Redução da carga docente dos professores principiantes e pagamento aos professores mentores;

d) Prática e aplicação dos conteúdos do curso em que os professores recebem feedback de observações e de outros colegas;

e) Emparelhamento de mentores e professores principiantes em que cada mentor faz par com um ou vários professores principiantes do seu nível de ensino;

f) Observação do professor principiantes pelo coach, pelo menos duas vezes por mês. (pp.128-129)

Neste programa os professores principiantes têm a oportunidade de serem seguidos durante vários meses, tendo a oportunidade de partilhar dúvidas e frustrações, bem como, receber ajuda e assessoria. Como podemos observar, este programa implicaria ciclos de supervisão clínica, em que o objetivo seria um mentor ou supervisor acompanhar um docente com vista a contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Esta supervisão, segundo a terminologia de Schön (1983) implica um *coaching reflexivo* entendido como um processo para ajudar os professores a ir melhorando através de um apoio constante e de uma reflexão sobre a ação, atuando na construção da sua auto-imagem e da melhoria da qualidade da ação educativa, tendo como objetivo final o desenvolvimento dos seus alunos.

García (1999) também elaborou uma proposta de um programa de formação para professores principiantes centrado numa formação potenciadora de atitudes de reflexão e análise permanente e crítica sobre a prática. Este decorreu durante um ano letivo com

grupos reduzidos de professores principiantes e nos quais existiam monitores (professores com vasta experiência e que ensinam no mesmo nível acadêmico dos professores principiantes) e professores pertencentes a um Departamento de Didática e Organização escolar. Esta proposta foi elaborada com o patrocínio do Centro de Professores de Alcalá de Guadaira e tinha como objetivo incentivar os professores a redigirem diários sobre a sua prática, realizarem gravações sobre as suas aulas e proporcionar seminários e grupos de discussão sobre variados temas que atendessem aos problemas identificados pelos professores em início de carreira. A experiência mostrou que os professores participantes avaliaram positivamente a sua participação neste programa e que a partilha de experiências e preocupação com outros professores ajudou a superar “o choque da realidade”.

A ideia de um programa de indução está também presente no estudo de Stansbury & Zimmerman (2000) onde inclusivamente fazem diversas sugestões para as escolas e distritos poderem apoiar os seus professores em início de carreira, desde processos de tutoria com profissionais mais experientes, redução do número de alunos por turma, reajuste de expectativas face às competências destes profissionais que necessitam de tempo para evoluírem, observação de aulas/dinâmica de sala por colegas com respetivo feedback, criação de workshops com temas relacionados com problemas de professores principiantes (ex: como preparar uma reunião de pais), existência de um tempo não letivo para que o profissional possa observar aulas de outros colegas, ir a seminários ou ter reuniões de tutoria e promover encontros de práticas reflexivas com professores iniciantes de outras escolas, juntamente com professores mais experientes que possam ajudar a resolver os problemas destes profissionais.

Segundo o Relatório técnico “Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão” (CNE, 2016) já referido acima, nos últimos anos, vários foram os países que colocaram em prática programas de inserção profissional, recorrendo a mentores, grupos de inserção profissional ou redes de entreajuda à distância. Salientam o caso da Finlândia, exemplar em matéria de formação de professores, que desenvolveu um programa de apoio com mentores em grupo (peer-group mentoring) que está a ser difundido no seio da Rede Finlandesa para a indução de professores. Neste modelo há

uma reciprocidade entre mentor e mentorado e um diálogo entre pares que proporciona apoio social e induz a aprendizagens recíprocas. Este modelo foi inclusivamente utilizado também por professores com experiência que reconhecem vantagens na partilha de ideias e de perspetivas que os podem ajudar a tentar usar novos métodos, no sentido do desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Segundo Flores e Day (2006) estes programas devem ainda apostar no desenvolvimento e construção da identidade dos professores principiantes, tendo em conta a sua história pessoal, reflexões sobre a prática, feedback dos alunos, apoio dos pares e desenvolvimento da consciência de que o desenvolvimento do professor é para toda a vida.

Alguns estudos têm-se debruçado sobre algumas questões pertinentes relativas a estes programas, nomeadamente se devem ser obrigatórios ou voluntários, como se obtêm os fundos necessários para os criar, por quanto tempo deve um jovem principiante participar e se os mentores devem apoiar a part-time ou a full-time, mantendo ou não, as suas funções enquanto professores nas suas próprias salas (Villani, 2002; Breaux & Wong, 2003; Smith & Ingersoll, 2004; citados por Wang, Odell & Clift 2010).

A nível internacional muitos têm sido os estudos realizados sobre os professores principiantes e a sua inserção. O *Congreso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* tem já hoje 5 edições e tem permitido alargar os conhecimentos sobre esta temática, tendo sido realizado em 2008 (Sevilha), 2010 (Buenos Aires), 2012 (Santiago do Chile), 2014 (Curitiba) e 2016 (República Dominicana). Aqui são apresentados e discutidos trabalhos de investigação sobre as dificuldades sentidas pelos professores principiantes, incidindo na importância do necessário apoio a estes profissionais nessa fase especial da carreira.

Colombani (2010) apresentou um ensaio no 2º Congresso em Buenos Aires com o título *Profesorado Principiante: El kairos de la transformación* incidindo na urgência em construir uma rede socio-profissional que acompanhe a inserção dos novos profissionais na sociedade afirmando “los jóvenes están allí, a diario, en las aulas, esperando un gesto, una palabra, una acción” (p.8).

Perreli (2013) selecionou 80 dos 451 trabalhos apresentados ao longo das primeiras 3 edições e cita Cunha e Zancher (2010) que afirmam que quaisquer que sejam as características e estruturas dos programas de apoio aos professores principiantes, sejam institucionais ou governamentais, é bem claro que o processo de inserção à docência transcende a responsabilidade individual do professor, devendo ser um dever e um desafio das políticas públicas de formação docente. Afirmam ainda, que alguns países já reconheceram que ao desatenderem aos problemas específicos dos professores iniciantes leva a que mais tarde existam prejuízos económicos, tanto pelo abandono dos professores, como pelo impacto das suas ações no sistema educativo.

Já Mira e Romanowski (2014) analisaram os 197 trabalhos apresentados no evento de 2014 em Curitiba, sobre os programas existentes de inserção profissional para os professores principiantes e concluíram que existem muito poucos programas de inserção profissional, evidenciando a necessidade de ampliação de pesquisas sobre o tema e envolvendo mais ação das escolas, redes de ensino e universidades no sentido de contribuir para promover o desenvolvimento profissional a partir das necessidades formativas específicas dos docentes iniciantes.

Apesar de não existirem este tipo de programas de acompanhamento dos professores principiantes em Portugal, existem diversos projetos e experiências de iniciativa de Instituições de Ensino Superior e de antigos alunos, referidos por Cardoso e Ferreira (2008) nomeadamente:

- Escola Superior de Educação Jean Piaget em Almada: *Centro de Apoio ao ano de indução*, dinamizado pela associação dos antigos Educadores de Infância da escola (divulga ofertas de emprego, promove ações de formação para todos os recém licenciados e possuiu um Gabinete de Apoio ao ano de indução com um espaço de atendimento permanente a todos os ex-alunos);
- Escola Superior de Educação de Setúbal: Projeto *Primeiros passos*, desenvolvido pelos alunos que terminaram a sua formação como professores do 1º ciclo no ano letivo 2002-2003 em colaboração com alguns professores da escola e Projeto *Inovação em Início de carreira*, desenvolvido por professores, alunos e recém-licenciados do curso de professores do ensino Básico variante de Matemática e

Ciências da Natureza, com o objetivo de partilhar materiais e recursos utilizados nas aulas, combater as dificuldades sentidas em início de carreira e visto como uma forma de aproximar professores, colegas e alunos;

- Escola Superior de Portalegre: faz referência na sua página da internet a três finalidades no âmbito da inserção profissional dos jovens professores, nomeadamente, o seu apoio em início de carreira, a promoção de investigação nessa área e a formação de supervisores para programas de apoio a novos profissionais.

Flores e Ferreira (2009) chamam a atenção para o facto de estes programas partirem muitas vezes das iniciativas dos antigos estudantes das faculdades e dos professores, continuando a não existir preocupação por parte do governo ou do Ministério da Educação para a criação de programas formais de indução. Alertam ainda para o sentimento da não responsabilização por parte dos coordenadores/diretores das escolas, bem como, de docentes com mais experiência, em apoiar de forma significativa os novos docentes. Estes, por sua vez, não se sentem confortáveis para partilharem as suas dificuldades e pedirem ajuda.

Importa ainda referir, no entanto, a criação de vários projetos de investigação e formação de Instituições de Ensino Superior de Portugal em parceria com Instituições Superiores de outros países. Um deles foi desenvolvido entre 2001 e 2005 por Cecília Couto da Universidade de Lisboa com o título *Beginning Teachers Professional Development*, bem como, o projeto Comenius 2.1- *TISSNTE- Teacher Induction: supporting the supporters of Novice teachers in Europe* envolvendo 21 instituições de 12 países europeus, com o objetivo de criar um portefólio de estratégias para ajudar os profissionais que estão a apoiar professores principiantes em programas de indução e colocar em debate na política europeia, a questão da indução e apoio aos professores principiantes.

São também conhecidos os grupos de apoio existentes dentro dos modelos educativos praticados em Portugal, dando especial destaque aos sábados pedagógicos e aos grupos cooperativos do MEM- Movimento da Escola Moderna, constituídos por uma rede de dezoito núcleos regionais com sede em cidades de território português que se

organizam em grupos de trabalho cooperativo para a formação com profissionais associados e voluntários. De acordo com Niza (2012) estes grupos consistem:

Na estrutura central da autoformação cooperada . . . é assim que os professores socializam profissionalmente, dentro de uma comunidade, onde cada um se assume como formador e formando e se obriga a pensar e refletir criticamente os seus percursos pela consciencialização partilhada na resolução dos problemas da profissão, na transformação dos conhecimentos e na revisão das práticas. (p.386)

Este tipo de trabalho colaborativo possui diversas vantagens, nomeadamente a nível da partilha e interajuda sentida pelos profissionais ao partilharem o seu dia-a-dia com outros, enriquecendo a sua prática e tirando dúvidas, cujas respostas, reforçam a sua confiança enquanto profissionais de educação.

Mais recentemente em 2010, num documento da Comissão Europeia, foram apresentados políticas e programas de iniciação dos novos professores que devem servir para os apoiar do ponto de vista pessoal, social e profissional. Propõem para isso uma estrutura de formação que assente em quatro pilares: tutoria, contributos de peritos, apoio dos pares e reflexão individual. Reforçam a questão de que para que estes programas possam ter sucesso, é preciso satisfazer algumas condições, nomeadamente o apoio financeiro, a atribuição clara dos papéis e das responsabilidades, a cooperação, assim como uma cultura baseada na aprendizagem e na gestão da qualidade (Relatório Técnico – Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão – CNE, 2016).

Certo é que na maioria dos países da União Europeia os professores qualificados têm acesso a este período de acompanhamento e beneficiam do apoio de um tutor. O que será necessário então, para que Portugal siga o mesmo caminho?

## **6.1- Programas de indução: INDUCTIO e PIBID**

O Programa *Inductio* é um programa piloto de apoio a professores principiantes e de formação de professores mentores realizado em conjunto entre o Instituto Nacional de

Formación Capacitación del Magisterio (Inafocam) com o Instituto Tecnológico de Santo Domingo (República Dominicana) e o grupo *Idea* da Universidade de Sevilha, Espanha, coordenado por Marcelo García. Este programa acompanha de forma simultânea, mentores e professores principiantes com o objetivo de melhorar as práticas e consequentemente os resultados dos alunos. Realizou-se em 36 distritos da República Dominicana, formando 45 mentores e apoiando 365 professores principiantes.

Segundo García (2016) cada docente é abordado de forma individualizada, uma vez que “não somos todos iguais” tendo ritmos, motivações, necessidades pessoais e profissionais diferentes. Este, é por isso, um programa:

- *Situado*- pois é nos contextos que o principiante aprende com o apoio dos mentores;
- *Conectado*- todas as pessoas podem contribuir para a aprendizagem, uma vez que a informação não está apenas nos livros mas também nas comunidades e no contacto com as pessoas;
- *Colaborativo*- em que todos avançam e aprendem, não só os professores principiantes, mas também, os professores mentores. Criam-se redes de profissionais que se apoiam dentro e fora da escola.
- *Incentiva para a aprendizagem autónoma*- não basta ao professor refletir sobre a sua prática. Necessita de criar o seu próprio itinerário de aprendizagem, saber onde estão as soluções para os seus problemas e procurar as pessoas que o podem ajudar.

Desta forma, o programa utiliza as seguintes estratégias de acompanhamento:

- Atividades formativas realizadas no interior da escola do professor principiante, mediante um plano de acolhimento ao professor e o acompanhamento por um mentor (tutor) que realiza ciclos de planificação-observação de aulas e análises da prática observada;

- Atividades realizadas fora da escola: seminários formativos sobre temáticas baseadas nas necessidades formativas dos professores principiantes retiradas da literatura especializada sobre o tema; círculos de aprendizagem dinamizados pelos tutores com reflexões e análises de vídeos de boas práticas; portal de recursos digitais para professores principiantes que inclui uma rede social, fóruns de discussão, acesso a docentes experientes, materiais didáticos, portfólios de aprendizagem e conteúdos digitais.

Com a finalização deste projeto piloto, foi realizado um estudo por Jáspez Neró, Burgos, Montes de Oca e Herrera (2016) comparando as dificuldades sentidas pelos professores principiantes, antes e depois do programa Inductio. Verificou-se que a partir das várias dificuldades iniciais dos principiantes, tais como, relação com os colegas, motivação dos alunos, domínio das matérias a lecionar, relação com o diretor, planificação das aulas, conhecimento das políticas educativas, entre outras, as que foram mais superadas foram as problemáticas relacionadas com a relação com os colegas, domínio das matérias e conhecimento das políticas educativas. Existem, no entanto, algumas problemáticas que não foram superadas, tais como, a sobrecarga de trabalho, a remuneração e a quantidade de alunos por sala.

Este programa permitiu ainda identificar as necessidades formativas mais urgentes destes profissionais, nomeadamente, criar e manter ambientes de motivação e disciplina para um trabalho produtivo e colaborativo entre os estudantes, saber elaborar e aplicar instrumentos de avaliação do processo de aprendizagem, realizar projetos de investigação relacionados com a realidade educativa e saber usar e aprender o idioma do Inglês para melhorar as práticas e os resultados académicos dos alunos.

Na comunicação de Marcelo realizada no V Congresso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia na República Dominicana é possível compreender que este tipo de programas só é possível se:

1º Existir um diálogo entre Ministério da Educação e as Universidades. Segundo Marcelo, a comunicação que existe entre Política e Investigação é muito reduzida e pouco valorizada;

2º Existir comprometimento, disponibilidade, compromisso e colaboração por parte dos mentores que demonstram paixão pela profissão docente;

3º Existir formação baseada nas práticas assente em diálogos construtivos entre mentores e principiantes, numa perspetiva de aprendizagem colaborativa;

4º Existir a implicação da escola e dos diretores em conjunto com o trabalho desenvolvido por mentores e principiantes

5º Existir o apoio da tecnologia que permite o contacto contínuo dos profissionais com os objetivos do programa através de um site que inclui fóruns e a possibilidade de cada docente registar os seus planos de melhoria e analisar os seus diários reflexivos, bem como, manter o contacto com outros docentes.

Em 2007 foi criado no Brasil o programa PIBID - *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*, pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES) com os seguintes objetivos: valorizar a profissão docente, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; integrar a formação superior com a educação básica do sistema público, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino; promover a partilha de práticas inovadoras que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, orientados para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores e proporcionar aos futuros professores a participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (Ministério da Educação do Brasil, 2007, citado por Prenstteter & Vieira Melo, 2016). Deste modo, o programa concede bolsas remuneratórias para a iniciação à docência a estudantes com os cursos de Licenciatura, bolsas de coordenação aos

professores universitários que trabalhem em parceria com as escolas e bolsas de supervisão aos professores da escola básica da rede pública. Cada instituição apresenta uma proposta de projeto, o qual indica um professor coordenador institucional do projeto e os professores coordenadores de cada área de formação de professores contemplada no projeto.

As autoras Prenstteter e Vieira Melo (2016) apresentaram assim, no V Congresso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia na República Dominicana, os principais resultados deste programa, tendo em conta uma análise feita às principais teses de Mestrado e Doutorado realizadas nos últimos anos sobre este programa.

Concluíram, através dos resultados de diversos estudos, que existe uma maior articulação entre universidades e escolas, destacando-se os conhecimentos construídos a partir da prática docente e da partilha existente entre os pares e os professores supervisores das escolas. Existe assim, uma maior articulação entre a teoria administrada nos cursos de formação inicial e a prática pedagógica vivenciada no contexto escolar. Alguns autores, tais como, Amâncio (2012), Gallego (2012), Porto (2012), Pranke (2012) citados por Prenstteter e Vieira Melo (2016) valorizam ainda as ações colaborativas e reflexivas no processo de formação no PIBID e revelam a importância do planeamento coletivo e da análise reflexiva e investigativa sobre a atividade docente nas escolas. Para finalizar, conclui-se que a escola deve ser vista como um espaço que pode minimizar o choque da realidade enfrentado pelos professores em início de carreira.

## **2ª PARTE- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **1 - Metodologia da Investigação**

O presente capítulo tem como objetivo descrever e justificar a metodologia utilizada para esta investigação. Desta forma, começa-se por definir o problema da investigação e a natureza do estudo, caracterizando de seguida os participantes do estudo e justificando as opções metodológicas para a fase de recolha e análise de dados. Por último aborda-se a questão da qualidade do estudo e apresentam-se algumas questões éticas e deontológicas da investigadora.

#### **1.1 - Definição do problema**

Os primeiros anos de carreira de um educador são cruciais para a sua identidade e desenvolvimento profissional. É neste período, que o jovem educador vê-se confrontado com a realidade após ter idealizado o que é ser educador durante a sua formação base, ansiando por colocar em prática tudo aquilo que aprendeu. Segundo diversas investigações do panorama internacional e nacional (Veenman, 1984; Vonk, 1989; Teixeira, 2009; Alberto, 2012; Ambroseti, Almeida & Calil, 2012) são nestes primeiros anos que surgem diversas dificuldades e problemas que têm de ser enfrentados e ultrapassados por estes profissionais, muitas vezes sem o apoio necessário por parte das escolas, colegas, instituições de ensino superior ou profissionais com formação em supervisão.

Pretende-se, por isso, com este estudo, estudar a forma como os educadores vivenciaram este período tão importante para o seu crescimento e desenvolvimento profissional, relacionando as suas vivências com a preparação recebida durante os anos de formação inicial e compreender quais os fatores que podem condicionar a sua inserção. A temática da indução profissional é também abordada, tendo em conta, as vantagens que existiriam, caso Portugal desenvolvesse um programa de

acompanhamento dos educadores principiantes com o envolvimento de profissionais formados em supervisão.

Neste sentido esta investigação tem como principal finalidade descrever e compreender o processo de entrada dos educadores de infância na profissão, através da caracterização dos seus percursos e da identificação de fatores que condicionem a inserção profissional.

A partir desta finalidade identificaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as motivações que levaram à escolha da profissão;
- Identificar os principais contributos da formação inicial para o desempenho profissional dos educadores principiantes;
- Descrever e compreender o processo de entrada dos educadores de infância na profissão, identificando as suas características mais relevantes;
- Compreender o processo de construção do sentimento de pertença a um grupo profissional por parte dos educadores principiantes;
- Identificar fatores que condicionem a inserção profissional dos educadores principiantes.

Tendo em conta estes objetivos identificaram-se as seguintes questões:

- 1) Quais as motivações que levaram à escolha da profissão por parte dos participantes?
- 2) Quais os principais contributos da formação inicial para o desempenho profissional?;
- 3) Como caracterizam a entrada na profissão?
- 4) Como se constrói o sentimento de pertença a um grupo profissional?
- 5) Quais os fatores que condicionam a inserção profissional?

## 1.2 - Natureza do estudo

Tendo em conta as características do objeto de estudo desta investigação, do ponto de vista metodológico, optou-se por realizar uma investigação qualitativa, inserida no paradigma interpretativo. Segundo Bogdan & Biklen (1994), a expressão qualitativa é utilizada como um termo genérico que agrupa determinadas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Assim, os dados recolhidos nesta investigação são denominados de qualitativos, uma vez que são ricos em pormenores descritivos relativamente aos sujeitos entrevistados com o objetivo principal de compreender os seus comportamentos e vivências a partir das suas perspetivas pessoais. Segundo os mesmos autores, os estudos qualitativos podem ser analisados segundo cinco características que estão presentes em maior ou menor grau, sendo elas:

- 1- A fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal de recolha de dados;
- 2- A investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os dados são recolhidos sob a forma de palavras ou imagens e não de números;
- 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- 4- Os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva, ou seja, as conclusões e resultados vão sendo retirados a partir dos dados recolhidos e agrupados;
- 5- O significado é de extrema importância na abordagem qualitativa, ou seja, os investigadores estabelecem estratégias e procedimentos de forma a questionar os sujeitos sobre a forma como eles experimentam, interpretam e estruturam o mundo social em que vivem.

Desta forma, neste tipo de investigação, não existem teorias prévias ou ideias preconcebidas sobre o objeto de estudo. É o próprio estudo que estrutura a investigação, surgindo posteriormente questões e interpretações a partir dos dados que são recolhidos.

### 1.3 - Caracterização dos Participantes

Os participantes, para a realização do estudo, são seis educadoras de infância, com 1 a 3 anos de experiência, com formação inicial de diferentes Instituições de Ensino Superior. Todas elas foram convidadas a participar através do contato por email ou por telefone, explicando a natureza e os objetivos do estudo e pedindo a sua colaboração para a realização de uma entrevista semiestruturada. A amostra para a realização das entrevistas foi feita de forma intencional, e portanto, não representativa da população.

Na tabela nº 2 que se segue, são identificadas algumas características consideradas relevantes no contexto do estudo, sobre o perfil das participantes identificadas respetivamente por D,E,F,G,H, e I retiradas da informação recolhida através das fichas de caracterização dos participantes (Anexo A):

**Tabela 2**

*Caracterização dos participantes*

Formação Académica	Entrevistado	Formação Inicial	Sexo	Idade	Nº de anos de experiência (em Março 2016)	Valências de ensino de experiência profissional	Estabelecimento de ensino atual	Situação Profissional
Mestrado em Educação Pré-escolar	D	ESE Pública (Região Centro)	F	23	1 ano e 8 meses	Berçário e Creche	Particular e cooperativo	Contratada
	E	ESE Pública (Região Centro)	F	35	1 ano	Creche	Particular de solidariedade social (IPSS)	Contratos de substituição
	F	ESE Privada	F	27	2 anos e 6	Jardim de	Particular de	Contratada

		(Região Centro)			meses	Infância	solidariedade social (IPSS)	
G		ESE Privada (Região Centro)	F	25	2 anos e 6 meses	Jardim de Infância	Particular de solidariedade social (IPSS)	Contratada
H		Universidade Pública (Região Norte)	F	28	2 anos e 6 meses	Jardim de Infância	Particular e cooperativo	Recibos Verdes
I		Universidade Pública (Região Norte)	F	23	1 ano e 6 meses	Creche e Jardim de Infância	Particular e cooperativo	Programa Estágio Profissional

Com base nos dados fornecidos pela tabela é possível enunciar que todos os participantes são do sexo feminino e detentores do Mestrado em Educação Pré-Escolar no âmbito do processo de Bolonha, tendo entre 23 e 35 anos de idade. As valências nas quais têm experiência é variável (berçário, creche ou jardim de infância), bem como, a sua situação profissional (recibos verdes, contrato de substituição e contratos anuais). Os critérios de escolha da amostra consistiram na sua experiência profissional (no mínimo 1 ano de experiência e no máximo três anos), sendo esta variável entre 1 ano e 6 meses e 2 anos e 6 meses, bem como, a sua formação inicial ser diferenciada (duas entrevistadas de uma ESE Pública, duas de uma ESE Privada e duas de uma Universidade Pública).

## 2 - Procedimentos Metodológicos

### 2.1- Técnica de recolha de dados: a entrevista

Para este estudo, tal como já foi referido anteriormente, utilizou-se a técnica da *entrevista*, utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, e que permite ao “investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Tendo em conta os diversos géneros de entrevista existentes, segundo Máximo-Esteves (2008), definidos a partir da formalidade da situação, diretividade da orientação e padrão de estrutura do conteúdo, foi escolhida a entrevista *semiestruturada* - utilizada como instrumento de recolha único - tendo em conta o objeto de estudo desta investigação e o tipo de informação que se pretende recolher dos participantes.

Este tipo de entrevista está orientada para uma intervenção mútua, em que o investigador organiza uma série de questões amplas, tendo em conta um leque de tópicos que pretende desenvolver (guião de entrevista). É mais controlada que a entrevista em profundidade e possui alguma flexibilidade na ordem de colocação das questões, possibilitando o imprevisto na pergunta decorrente das respostas dadas. Segundo Quivy e Campenhoudt (2005) na entrevista semiestruturada, o investigador:

esforçar-se-á simplesmente por encaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível . (p.96)

Segundo Bogdan & Biklen (1994) o objetivo do investigador durante a realização das entrevistas é encorajar os sujeitos a falar sobre as suas vivências, desenvolvendo para tal, um nível de confiança de forma a que os entrevistados se sintam confortáveis para partilhar os seus pensamentos, ideias, vivências e pontos de vista. Aqui os sujeitos partilham “o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, e sua afetividade e a afloração do seu inconsciente” (Bardin, 2015, p.89).

O investigador deve ainda registar tudo o que vai sendo dito de forma não intrusiva, demonstrando empatia pelo sujeito e “dando provas de forma a merecer a confiança que os sujeitos depositam nele” (Bogdan & Biklen, 1994, p.113) e ser capaz de avaliá-la continuamente ao longo do seu decurso, segundo Máximo-Esteves (2008) tendo em conta: o *tema*, estruturado em função de um conjunto de questões coerentes e relevantes para o mesmo; e a *dinâmica*, ou seja, o controlo das relações interpessoais que se estabelecem durante a entrevista. Estas devem ser positivas de forma a existir um clima de uma conversação fluida, com linguagem acessível e perguntas curtas e simples.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um guião (Anexo B) tendo em conta o referencial teórico estudado. De seguida, para a sua validação e treino do investigador, foi aplicado a duas educadoras de infância, com 1 a 3 anos de experiência, que não fazem parte da amostra estudada. Foram ainda tidos em conta alguns referenciais teóricos sobre este instrumento de análise e sobre as atitudes do investigador durante este processo (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy e Campenhoudt, 2005; Guerra, 2006), salientando que a questão mais importante durante a construção de um guião é a “clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta” (Guerra, 2006, p.53).

Deste processo resultou a versão final do guião, que foi posteriormente aplicado aos participantes do estudo segundo os seguintes blocos temáticos:

**Bloco A-** Legitimação e motivação para a entrevista

**Bloco B-** Recolha de informações sobre a escolha da profissão docente

**Bloco C-** Recolha de informações sobre a formação inicial

**Bloco D-** Recolha de informações sobre a conclusão da formação inicial

**Bloco E-** Recolha de informações sobre a inserção na profissão

**Bloco F-** Recolha de informações sobre o exercício da profissão

**Bloco G-** Recolha de informações sobre fatores que se revelem facilitadores/ constrangedores para a inserção profissional

**Bloco H-** Agradecimento da entrevista

Após a conclusão da versão final do guião, este foi aplicado aos sujeitos que foram entrevistados em locais escolhidos pelos mesmos, perto dos seus locais de trabalho (“o controlo do território da entrevista coloca o entrevistado mais à vontade” – Guerra, 2006, p.60).

É de salientar o cuidado do entrevistador ao colocar as questões do guião de modo a não influenciar o entrevistado e a garantir a total confidencialidade e o anonimato das declarações. Procedeu-se igualmente à motivação das entrevistadas, estabelecendo uma relação empática e de confiança (“estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais adequadas” - Bogdan & Biklen, 1994, p.136) visando uma participação e colaboração efetiva das mesmas. Destaca-se a forma como as seis entrevistas decorreram, assemelhando-se a conversas informais e fluidas, em que as entrevistadas revelaram ter uma atitude simpática, disponível e atenciosa durante todo o processo.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro de 2015 e março de 2016, em função da disponibilidade das pessoas contactadas para a realização da investigação. Todas as entrevistadas autorizaram a gravação da entrevista (feita com um gravador áudio) que teve uma duração variável entre 50 a 90 minutos. Após a transcrição das entrevistas (ver exemplo protocolo da entrevistada D no anexo C), estas foram enviadas por email às entrevistadas, com o objetivo da verificação e validação das mesmas. Segundo Stake (2012) este processo de verificação dos intervenientes é importante para que os sujeitos possam rever o material tendo em conta o rigor e apazibilidade do que foi dito, e fornece regularmente observações e interpretações importantes que podem servir para melhorar a descrição. É de salientar que a participante F fez algumas sugestões de melhoria da transcrição nomeadamente a nível de confidencialidade dos dados que poderiam identificar a pessoa em questão face à Instituição onde trabalhava.

## 2.2 - Técnica de análise de dados: análise de conteúdo

Todos os dados recolhidos durante este estudo foram analisados recorrendo à técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2015), designa-se por análise de conteúdo:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.44)

Desta forma, pretende-se, através da dedução, produzir inferências sobre o discurso produzido pelos participantes com o objetivo de chegar a conclusões sobre as questões iniciais do estudo. Efetuou-se, por isso, um tratamento da informação contida nas mensagens através da codificação, ou seja, a transformação dos dados do texto através de regras precisas de recorte, agregação e enumeração, de forma a chegarmos às *unidades de registo* ou unidades de significado, e às *categorias*, consideradas por Bardin (2015) como “gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (p.39). Estas, devem ser, segundo a mesma autora, homogéneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e adequadas ou pertinentes. Durante o processo de análise utilizado para este estudo, as categorias resultaram da classificação analógica e progressiva dos elementos recolhidos do texto.

No procedimento de categorização procurou-se ainda identificar os temas que surgiram dos textos analisados, que segundo Bardin (2015) surgem para estudar “motivações de opiniões, atitudes, valores, crenças e tendências dos participantes” (p.131). Posteriormente realizou-se uma análise vertical, ou seja, “aquela que se debruçou sobre cada sujeito separadamente: passam-se em revista os diferentes temas que ele abordou” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.223) para de seguida, proceder-se a uma análise horizontal analisando “cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais ele aparece nas pessoas inquiridas” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.223).

Coube à investigadora relacionar os elementos que recolheu com as questões iniciais do estudo para chegar a conclusões.

Em síntese, seguiram-se as seguintes etapas no tratamento e análise das entrevistas:

- 1.<sup>a</sup> Leitura integral de cada entrevista;
- 2.<sup>a</sup> Seleção das unidades de registo;
- 3.<sup>a</sup> Seleção das sub-categorias e categorias;
- 4.<sup>a</sup> Elaboração de grelhas com os temas, categorias, subcategorias e unidades de registo para cada entrevista;
- 5.<sup>a</sup> Elaboração de grelhas por temas, comparando os dados das seis entrevistas;
- 6.<sup>a</sup> Interpretação dos dados através da inferência.

Conclui-se que a análise de conteúdo, segundo Guerra (2006, p.62) é uma técnica onde está presente “o confronto entre o quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido . . . [e que contém] uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teóricos-analíticos cuja articulação permite formular regras de inferência” (p.62). Esta interpretação só é possível graças à simplificação da informação recolhida através desta técnica, crucial para as conclusões desta investigação.

### **2.3 Qualidade da Investigação**

Uma vez que se trata de um estudo qualitativo, não serão utilizados critérios como a validade, fiabilidade ou objetividade, utilizados nos estudos quantitativos, mas sim critérios de *autenticidade*, propostos por Lincoln e Guba (1991) citados em Coutinho (2011). Desta forma, considero importante refletir sobre o rigor do estudo realizado tendo em conta os seguintes critérios: *credibilidade* (capacidade dos participantes confirmarem

os dados através do processo de verificação acima descrito); *transferibilidade* (capacidade dos resultados do estudo serem aplicados noutros contextos, tendo em conta a generalização da teoria e não da amostra para a população); *consistência* (capacidade de investigadores externos seguirem o método usado pelo investigador) e *aplicabilidade ou confirmabilidade* (capacidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador) (Lincoln & Guba, 1991, citado por Coutinho, 2011, p.206).

Os critérios de consistência e de confirmabilidade, segundo Schwandt (1997) citado por Coutinho (2011) pode ser conseguidos através de um processo de auditoria, ou seja, neste caso, se outro investigador é capaz de seguir o pensamento do investigador do estudo para entender a forma como trabalhou os dados e tirou as conclusões a partir deles. No caso desta investigação, os dados recolhidos e posteriormente interpretados, foram analisados pela orientadora deste estudo.

Para esta investigação foi realizada uma triangulação teórica, incluindo diversas perspetivas e dados de outros estudos realizados sobre a mesma temática. Desta forma, foram confrontados dados provenientes de diversas fontes- *triangulação das fontes de dados* (Flick, 1998, citado por Coutinho, 2011) o que permitiu ao investigador confrontar as informações recolhidas com os resultados obtidos.

### **3 - Preocupações éticas e deontológicas do Investigador**

Segundo Graue e Walsh (1998) citado por Máximo-Esteves (2008), “agir eticamente . . . significa agir no sentido do respeito pelos outros”(p.107). Esta deve ser a principal preocupação do investigador enquanto desenvolve uma investigação que envolva terceiros, sendo que as decisões que toma, são baseadas nos seus valores, crenças e de acordo com o que pensa ser os comportamentos mais adequados, tendo em conta cada situação com que se depara. Segundo Bogdan & Biklen (1994), apesar de não existir um código deontológico relativo à investigação com sujeitos humanos, devem ser honrados quatro princípios éticos, que foram respeitados neste estudo por parte da investigadora, sendo eles:

- 1- Proteção das identidades dos sujeitos: através da identificação por siglas dos respetivos participantes;
- 2- Apresentar o “consentimento informado” aos participantes, que contém os objetivos do estudo, para que possam assinar, e dessa forma, mostrar o seu assentimento e cooperação no estudo, bem como, pedir a sua autorização para a gravação da entrevista;
- 3- Ser claro e explícito sobre os seus objetivos ao negociar a autorização com os sujeitos;
- 4- Ser autêntico aquando do registo dos resultados, mesmo que estes possam não agradar ao investigador.

Respeito, confiança e responsabilidade perante os participantes, devem ser valores sempre presentes na atitude do investigador, que deve garantir a confidencialidade de todos os dados recolhidos durante todas as fases da investigação. Deve ainda assegurar que os participantes aderem voluntariamente à investigação, e que não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir (Bogdan & Biklen, 1994).

Uma vez que se trata de uma investigação que se apoia no paradigma interpretativo, e conseqüentemente, procura a compreensão e apreensão do significado dos fenómenos, é ainda importante referir que o investigador não deve fazer juízos de valor face ao objeto de estudo, procurando exclusivamente interpretar e compreender os significados dos relatos e vivências dos participantes.

Todos os procedimentos apresentados foram seguidos em toda a investigação. Em anexo encontra-se um exemplar da declaração do consentimento informado apresentada aos participantes antes da realização da entrevista (anexo D).

## 3ª PARTE - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

### 1- Apresentação dos resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados da análise de conteúdo das seis entrevistas realizadas para este estudo (ver anexo E). Os resultados serão apresentados a partir dos principais blocos temáticos/temas que estão presentes no guião elaborado para a concretização das entrevistas.

#### 1.1- Escolha da Profissão docente

##### 1.1.1- Opção na escolha da profissão

**Tabela 3**

*Opção na escolha da profissão*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>
Escolha da profissão docente	Opção na escolha da profissão	1ª Opção	Ser Educadora como primeira opção	5
		2ª Opção ou outras	Primeira opção relacionada com outra profissão	1

A análise das narrativas evidencia que a escolha para ser Educadora de Infância é maioritariamente a primeira opção no momento de escolha da profissão que gostariam de exercer, exceto para uma das entrevistadas que iniciou o seu percurso como Arqueóloga.

“Ser Educadora foi a minha primeira opção, foi a minha única escolha...” (D)

“Sim foi a primeira opção...desde sempre” (G)

“A minha primeira escolha foi ser Educadora de Infância” (H)

“...optei por arqueologia onde exerci durante 4 anos mas depois não tive vontade de investir nem de fazer mestrado (...)comecei a perceber que tinha interesse em trabalhar com crianças pequenas e optei invés de professora por educadora de infância” (E)

### 1.1.2- Motivações para a escolha da profissão

**Tabela 4**

*Motivações para a escolha da profissão*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Escolha da profissão docente	Motivações	Intrínsecas	Afinidade pessoal com crianças	1
			Vocação	5
		Extrínsecas	Familiares na área	2
			Familiares que apoiam e com interesse na área do ensino	1
			Educadora como referência	2
			Experiência em ATL´s e apoio ao estudo no 1º ciclo	3

			Babysitting e organização de eventos para crianças	1
			Voluntariado com crianças	1
			Cursos técnicos de Auxiliar de educação	1

As motivações para a escolha da profissão foram divididas em motivações intrínsecas e extrínsecas. As motivações intrínsecas identificadas foram ter uma afinidade especial com crianças e o fator da vocação:

“logo desde então sempre tive aquela afinidade com crianças...se fosse a um evento e houvesse crianças, mais depressa eu interagiria com crianças do que interagiria com os adultos” (D)

“a nível de trabalho...não tenho dúvidas de que educação de infância é mesmo o que eu gosto a nível de vocação” (H)

“acho que é também uma coisa que parte de nós, o gosto pela profissão” (I)

É de salientar que o fator da vocação é referido por cinco entrevistadas que referem este gosto por crianças como algo muito forte e que é identificado muito cedo nas suas vidas. Quanto às motivações extrínsecas são identificados por três entrevistadas a sua experiência anterior em ATL's e apoio ao estudo, sendo também referidas por duas entrevistadas o facto de terem familiares na área do ensino e terem a sua educadora de infância de quando frequentaram o ensino pré-escolar como referência:

“já lidei com crianças do 1º ciclo a nível de ATL's” (H)

“(...) houve uma amiga minha que se tornou madrinha de curso que tinha um ATL que me convidou (...) para dar apoio aos meninos de 1º ciclo que o ATL tinha” (F)

“mas se calhar tudo começou com a minha Educadora, que era excelente” (D)

“tenho na família, dois professores do 1º ciclo” (I)

É ainda referido o facto de ter familiares que apoiam a escolha de ser educadora e que têm um interesse específico pela área da educação (entrevistada D); ter realizado voluntariado, babysitting e participado em organização de eventos para crianças, bem como, a sua experiência como auxiliar de educação durante os estágios realizados no curso de técnica de ação educativa, motivando-a posteriormente a tirar o curso de educadora de infância (entrevistada H):

“fiz estágio profissional durante os 3 anos como auxiliar, senti-me super feliz durante esses três anos, senti-me realizada (...) não me custou nada fazer o curso, adorei e depois daí é que segui para a Universidade para Educadora” (H)

## 1.2 - Experiência da Formação Inicial

Tendo em conta os dados obtidos pelas seis entrevistadas irão ser apresentados os resultados tendo em conta as experiências da Licenciatura em educação básica e o Mestrado em educação pré-escolar, separadamente.

### 1.2.1 - Licenciatura em educação básica

Tabela 5

*Pontos fortes e fragilidades da Licenciatura*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
			Base de conhecimentos comuns para o educador	2
			Disciplinas teóricas coesas que permitem à aplicação da teoria à prática	2

Experiência da Formação Inicial	Licenciatura	Pontos fortes	Relação positiva com os professores	3
			Relação positiva com a faculdade	1
			Trabalhar em grupo	3
			Relação positiva com os colegas	3
		Fragilidades	Pouco direcionada para a educação de infância	3
			Professores pouco direcionados para o pré-escolar	1
			Tempo insuficiente	1
			Estágios com pouca duração	2
			Dúvidas quanto à organização dos estágios	2
			Impossibilidade de observar creche	1
			Dúvida quanto à aplicabilidade prática de disciplinas	1
			Alunos confusos com a escolha a seguir no Mestrado	1
			Dificuldades dos trabalhos de grupo	1
			Competitividade entre colegas da turma	1
Pouca flexibilidade dos colegas perante uma trabalhadora estudante	1			

Todas as entrevistadas apontam pontos fortes e fragilidades tendo em conta a sua experiência da Licenciatura das três diferentes Instituições de formação inicial. Assim, dos aspetos que se revelaram formativos e gratificantes, destacam-se as relações positivas estabelecidas com os professores da Instituição de formação e com os colegas da turma, sendo referidos respetivamente por três entrevistadas, bem como, a metodologia de trabalho utilizada principalmente no curso, nomeadamente, os trabalhos de grupo:

“O contacto com os professores (...) foi bom (...) eu gostei muito de trabalhar com o grupo de pessoas com quem fui trabalhando, e a relação mantém-se ainda acho que é uma das coisas boas deste curso” (E)

“a turma dava-se toda bem (...) cooperávamos sempre” (F)

“a maioria dos trabalhos eram sempre em grupo, eram sempre a grupos a pares ou em grupos de quatro no máximo, e sim funciona muito bem, eu acho que é muito enriquecedor os trabalhos de grupo, porque partilhamos várias ideias, várias experiências...” (I)

São também referidos aspetos como a boa organização das disciplinas teóricas e a sua ligação à prática, por duas entrevistadas, bem como, uma base de conhecimentos geral, que é transmitida ao Educador, tendo em conta, a nova organização dos cursos de Bolonha, sendo que a Licenciatura é de tronco comum, permitindo posteriormente a escolha específica do mestrado em pré-escolar, 1º ou 2º ciclo. Duas entrevistadas referem o facto de permitir tomar conhecimento sobre o que é feito posteriormente nos outros níveis de ensino, após o ensino pré-escolar:

“ao mesmo tempo permite a toda a gente ter uma base de conhecimentos comum, porque o Educador também tem de saber preparar para o 1º ciclo (...)” (D)

“é bom ter conhecimento do que é que se faz depois do pré-escolar” (H)

É interessante observar que dois dos aspetos referidos como positivos, nomeadamente, a metodologia utilizada dos trabalhos de grupo e o fato da Licenciatura ser de tronco comum, são igualmente apontados como duas das principais fragilidades. Três das entrevistadas (D,E,H) consideram, por isso, que os trabalhos de grupo podem não revelar o trabalho individual de cada estudante, sendo que existem sempre elementos

do grupo que não se empenham e que acabam por ficar com a mesma nota do restante grupo:

“porque nos trabalhos de grupo, há sempre o que se encosta e leva com a nota do grupo, e portanto uma maravilha, aqueles que têm boas notas, vou-me juntar a eles e tenho boa nota também...”(D)

A entrevistada H, ainda refere o excesso de trabalhos de grupo que existem na Licenciatura, muitos deles sem um propósito claro ou de interesse para a prática (“demasiados trabalhos de grupo, alguns a meu ver irrelevantes”).

Já as entrevistadas, D, H e I, consideram que a Licenciatura de educação básica, se tornou demasiado geral e pouco focada no ensino pré-escolar, sendo muito direcionada para 1º e 2º ciclo:

“...senti muito que o fato de ter três anos de educação básica e juntar educadoras, professores de 1º ciclo e de 2º ciclo...ah...perdeu-se muito tempo com determinados conteúdos que enquanto Educadora não eram necessários” (H)

Uma das entrevistadas chega inclusivamente a referir a pouca preparação de alguns professores para apoiarem na resolução de problemas da valência de creche ou pré-escolar:

“na Licenciatura às vezes enquanto futura Educadora sentia-me incompreendida por professores que estavam direcionados para 1º e 2º ciclo ah...porque tentava auxílio da parte deles para, por exemplo para orientar uma atividade para jardim de infância ou para creche e os professores nem sabiam como lidar com a situação, e então quer dizer...é complicado falar com uma pessoa sobre uma determinada situação quando não tem conhecimento para” (H)

São ainda referidos aspetos como estágios com pouca duração e dúvidas quanto à sua organização, nomeadamente, o fato de existirem sempre estágios feitos a pares e não permitirem a total liberdade enquanto estudante para colocar em prática as suas ideias, tendo que gerir o tempo com outro estudante (D) e os estágios serem feitos em simultâneo com tempo de aulas, sendo realizados apenas numa manhã ou num dia inteiro durante a semana que estão também na faculdade, não contemplando toda a rotina diária

das crianças e dificultando posteriormente a percepção da realidade encontrada na prática (F). Também é referida a questão de não ser possível observar a creche durante a Licenciatura, apenas o pré-escolar ou 1º ou 2º ciclo, a dúvida sobre a aplicabilidade prática de algumas das disciplinas e de alguns estudantes chegarem ao Mestrado confusos com a escolha da valência que fizeram:

“...porque acho que muita gente vai confusa...conheço pessoas que chegaram ao Mestrado e desistiram” (D)

## 1.2.2 - Mestrado

**Tabela 6**

*Pontos fortes e fragilidades do Mestrado em educação pré-escolar*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>
Experiência da Formação Inicial	Mestrado	Pontos fortes	Contacto aprofundado com unidades curriculares específicas da educação pré-escolar	2
			Bom acompanhamento dos supervisores universitários em estágios	5
			Professores “marcantes”	3
			Experiências dos estágios	6
			Boa relação com os orientadores cooperantes	4
		Fragilidades	Alunos que desistem	1
			Mudança de valência do Mestrado muito difícil	1
Pouca disponibilidade dos supervisores	2			

			universitários para realizar visitas aos locais de estágio	
--	--	--	---	--

Na experiência do Mestrado é igualmente possível observar a existência de diversos pontos fortes e de algumas fragilidades indicadas pelas entrevistadas. O principal ponto forte referido por todas as entrevistadas é a experiência do estágio, que revela ser muito marcante e gratificante para todas:

“o estágio de pré-escolar, foi de tudo o que mais me marcou, de toda minha formação” (D)

“a prática, eu acho que é o que nós gostamos sempre mais” (I)

“As minhas experiências foram boas” (E)

“Bem recebida fui sempre nas escolas, nas turmas que nos acolheram” (F)

Existe no entanto, uma entrevistada que revela que apesar de serem experiências positivas, não são de todo fáceis, dependendo muito da existência de uma identificação pessoal com o educador cooperante do estágio:

“...há momentos em que não nos identificamos muito com o professor que está à frente, então vamos para aquele período de estágio assim um bocadinho mais contra, um bocadinho mais “isto tem mesmo que acontecer? (...) outros em que nos identificamos um bocadinho com o professor, então aquilo corre às mil maravilhas digamos assim, é assim nem sempre foram estágios fáceis”(F)

Apesar disso, a mesma entrevistada, juntamente com as entrevistadas D,E, e G, referem os orientadores cooperantes (educadores responsáveis de sala) como elementos fundamentais dos estágios, que contribuem largamente para as suas aprendizagens e crescimento pessoal e profissional:

“a Educadora...nada disto tinha sido possível, se não tivesse tido o apoio da Educadora (...) foi sempre cinco estrelas comigo” (D)

“a relação que se construiu foi uma boa relação (...)as educadoras foram uma boa base de apoio” (E)

O apoio dos supervisores universitários é também um ponto forte do Mestrado referido por cinco entrevistadas que salientam a preocupação, disponibilidade e acompanhamento realizado por estes profissionais durante os estágios:

“a professora foi muito prestável (...) estava sempre disponível por email, deu-nos o contacto telefónico (...)foi-nos ver várias vezes (...)e orientava-nos para melhorar aqui, melhorar ali, falava com as nossas Educadoras(...)senti-me acompanhada” (D)

“ ...foram excelentes comigo [a] minha orientadora de estágio (...) estava sempre disponível para nós” (I)

Três entrevistadas realçam também a existência de professores competentes que contribuíram de forma positiva para o seu percurso profissional (“os professores que mais me marcaram foram de facto os de Mestrado” (D)”) e duas referem a existência de disciplinas teóricas direccionadas efetivamente para problemas da prática e específicas do pré-escolar (“As teorias eram muito úteis, muito interessantes, muito direccionadas aquilo que de facto íamos fazer (I)”).

Como fragilidades do Mestrado é referida a dificuldade para mudar de mestrado (D), bem como, a pouca disponibilidade dos supervisores universitários para realizar visitas aos locais de estágio devido a duas razões distintas: a entrevistada D refere a falta de disponibilidade do supervisor universitário especificamente no estágio realizado em creche (sendo que anteriormente tinha mencionado como ponto forte o apoio sentido por outro supervisor universitário no estágio que realizou em pré-escolar, distinguido desta forma, o apoio que recebeu de dois supervisores distintos de estágios diferentes) e a entrevistada H, realça o fato da professora ter em simultâneo mais de trinta alunas para acompanhar, o que dificultava o acompanhamento efetivo das alunas:

“houve falha (...) por parte da professora...compreendo perfeitamente que é completamente sobrenatural que uma professora conseguir orientar se calhar 30 ou 40 alunas como me foi possível constatar (...) eu cheguei ao final do curso e pensei “Como é

que possível eu fazer um curso e a minha orientadora [supervisora universitária] não me vê uma única vez a realizar uma atividade em estágio?”...(H)”

**Tabela 7**

*Sugestões de alterações ao curso da formação inicial*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
Experiência da formação inicial	Sugestões de alterações a partir da Licenciatura e Mestrado	Conteúdos teóricos	Aprofundamento da unidade de necessidades educativas especiais	3
			Mais unidades curriculares sobre berçário e creche	2
			Contacto com outros modelos pedagógicos	1
			Mais unidades curriculares sobre administração escolar	1
			Disciplinas para a elaboração de documentos de organização e gestão da sala de aula	1
			Dar mais escolha aos estudantes na seleção dos conteúdos para as aulas	1
			Proporcionar estratégias de abordagem aos pais	2
			Proporcionar estratégias de como organizar uma sala	1
			Proporcionar discussão/estratégias sobre como receber as crianças no período de adaptação	1

		Estágios	Mais tempo	5
			Poder escolher onde se realiza	1
			Contacto com modelos pedagógicos	1
		Duração do curso	Aumentava o tempo de curso, voltando ao pré-Bolonha	3

São também referidos por todas as entrevistadas, exceto a entrevistada G, aspetos passíveis de serem melhorados nos cursos, tendo em conta, as experiências de Licenciatura e de Mestrado, bem como, das experiências vivenciadas e de dificuldades sentidas no dia-a-dia, nomeadamente a nível do tempo insuficiente dos estágios na Licenciatura e Mestrado:

“Acho que em termos de componente prática acho que podemos ter mais tempo de estágio” (E)

“(...) acho que é muito, muito pouco tempo” (H)

“acho que devia ter muito mais prática” (I)

Três das entrevistadas (D,H, e I) comparam inclusivamente os cursos de Bolonha com os de pré-Bolonha, indicando que a formação anterior, devido aos quatro anos de formação específica para o pré-escolar, formou educadoras mais preparadas para desempenhar a profissão docente (“Voltava ao pré-Bolonha, porque acho que faz sentido e é necessário, para aprofundar” D; “...as Educadoras de Infância formadas antes do Bolonha devem ter uma melhor formação do que propriamente as de Bolonha” H).

Três entrevistadas (D,F,H) revelam também a impreparação dos cursos para trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais e duas (D,H) indicam a pouca preparação do curso para trabalhar em creche ou berçário. Também são referidas necessidades de formação a nível de abordagens para trabalhar com os pais, incluindo estratégias para organizar uma reunião de pais (D,I), disciplinas de administração escolar (H), de elaboração de documentos de organização e gestão da sala de aula (H)

organização e preparação de uma sala (D), preparação das Educadoras para o período de adaptação das crianças no início do ano letivo (D) e experiências de estágios em escolas que pratiquem os modelos curriculares aprendidos no curso para todos os estudantes, sendo que esta experiência é apenas para algumas pessoas da turma que aleatoriamente vão estagiar para as reduzidas escolas que praticam um modelo específico, bem como, o contacto com outros modelos pedagógicos para além do MEM, Reggio Emilia e High Scope (E). As entrevistadas ainda mencionam que os Educadores antes de começarem a trabalhar devem ter conhecimentos de cultura geral, Matemática e Ciências (D), de legislação (H), canções e lenga-lengas (E), doenças infantis (E) e conhecer dinâmicas para acolher um grupo de crianças novas, tendo em conta as suas experiências iniciais.

As mesmas ainda realçam que a experiência do dia-a-dia traz aprendizagens que não podem ser aprendidas nos cursos, e que os educadores, devem após a formação inicial, procurar aprofundar os seus conhecimentos através do seu investimento contínuo na profissão:

“o Educador tem que ter muita cultura geral (...), depois compete a cada um, depois aprofundar o conhecimento” (D)

“...acho que depois cabe um bocadinho sermos nós mesmos e não haver uma disciplina ou uma regra, ou um livro que nos diga...”(G)

### 1.2.3 - Conclusão da Formação Inicial

**Tabela 8**

*Sentimentos e preocupações após a conclusão da formação inicial*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>
Experiência da Formação Inicial	Conclusão da Formação	Sentimentos	Receio e vontade de começar a trabalhar	1
			Reconhecimento da qualidade da formação que recebeu	5
			Dotada de conhecimentos teóricos base para começar a trabalhar	1
		Preocupações	Saber fazer uma reunião de pais	1
			Encontrar trabalho	4
			Encontrar estabilidade no trabalho	1
			Insegurança quanto às suas capacidades como educadora	1

Após terminarem a formação inicial, cinco das entrevistadas reconhecem qualidade na formação que receberam, realçando as importantes bases de conhecimentos e competências que aprenderam, necessárias ao desempenho docente:

“Relativamente ao curso acho que era excelente, que era bastante equilibrado” (G)

“na educação pré-escolar foi uma formação excelente” (H)

“Mas acho que de uma forma geral, a formação é boa” (E)

“acho que o curso serve de uma maneira geral para te dar ferramentas para poderes trabalhar” (E)

Nesta fase dos seus percursos profissionais, são também descritos sentimentos e preocupações muito características, sendo a principal relacionada com a dúvida de encontrar ou não trabalho, no caso de quatro entrevistadas:

“Seria encontrar ou não trabalho facilmente” (E)

“essa é a grande questão...agora com tantas escolas, para onde é que eu vou?” (G)

“Conseguir encontrar trabalho, se possível na área de residência...”(H)

“Arranjar trabalho (risos) eu sabia que era impossível entrar para o público, depois o privado está cheio...” (I)

Apesar desta preocupação, duas destas entrevistadas (G,H) juntamente com a entrevistada F, tiveram imediatamente trabalho após a conclusão do curso, sendo que duas delas (F,G) foram convidadas para trabalhar em jardins de infância, ainda durante a fase final de conclusão do curso:

“ eu antes de defender a tese, já me tinham telefonado a fazer o convite para vir para aqui. Eu defendi a tese a 21 de junho, no dia 3 de junho tinha o diretor da escola, o Dr. A. a telefonar-me a perguntar se eu queria vir trabalhar para Odivelas” (F)

As restantes entrevistadas demoraram entre dois a quatro meses até obter trabalho, sendo que duas iniciaram o seu percurso através de um estágio profissional (D, I).

Quanto aos restantes sentimentos experienciados nesta fase, algumas das entrevistadas demonstram receio de começar a trabalhar aliado a uma grande vontade de ter a sua própria sala, bem como, insegurança quanto às suas capacidades de exercer a sua profissão:

“Quando terminei o Mestrado o meu pensamento era “Já estou farta de estágios eu quero a minha sala” (...) sentia algum receio às vezes mas... sentia muita vontade” (D)

“depois como é que seria numa sala com um grupo de crianças sozinha que não estaria sozinha nem estou, mas como é que seria depois sendo eu já educadora que já não estava a estagiar” (E)

Uma das entrevistadas revela ainda a sua preocupação em conseguir encontrar um trabalho estável, tendo em conta o panorama da educação em Portugal e a dificuldade em encontrar trabalho no ensino:

“encontrar estabilidade,...é extremamente complicado” (H)

### 1.3 - Inserção Profissional

#### 1.3.1- Expetativas

**Tabela 9**

*Expetativas face à realidade encontrada na inserção profissional*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Inserção Profissional	Expetativas	Realidade corresponde ao esperado	Realidade corresponde às expetativas pessoais embora sem realização pessoal em função do local onde trabalha	1
			Realidade corresponde às expetativas embora seja muito diferente do que aprendeu na teoria	1
		Realidade diferente da idealizada	Muito diferente do que se espera	1
			Pouca preparação do curso para a realidade encontrada	1
			A teoria não corresponde à prática vivenciada	1
		Não respondeu diretamente à questão		

Ao sair da instituição de ensino superior, o educador principiante detém um conjunto de conhecimentos, informações e ideias sobre a profissão que podem ou não corresponder à realidade que encontram quando começam a trabalhar. Um dos objetivos das perguntas realizadas no guião foi então perceber se a realidade encontrada pelas entrevistadas correspondeu ou não às suas expectativas iniciais, sendo diferente da idealizada. Três das entrevistadas (D,F,H) referem que os jardins de infância que encontraram foram diferentes dos que idealizaram, bem como, da sua preparação a nível de teoria para a realidade vivenciada, fazendo-as questionar sobre a formação que obtiveram:

“é muito diferente do que nós estamos à espera” (D)

“não há estágio nenhum que nos prepare para isto (risos), por mais horas que hajam, não existe estágio nenhum para isto” (F)

“senti que primeiro impacto foi “andei eu a estudar tanto tempo para agora chegar à prática e é isto” claramente” (H)

A entrevistada F, inclusivamente refere diversas vezes a questão de não ter existido nenhum estágio durante toda a sua formação inicial que a preparasse para todos os desafios que encontrou pela primeira vez quando recebeu um grupo de crianças sozinha, não tendo nenhuma auxiliar consigo permanentemente na sala. Reforça o facto de em situação de estágio, as crianças já conhecerem as regras e de ser mais fácil realizar as atividades, tendo o apoio de uma educadora experiente que apoia a intervenção. Já a entrevistada H, refere que a teoria acaba por estar muito afastada da realidade porque as instituições muitas das vezes não possuem os recursos humanos e materiais necessários para que exista essa aproximação à teoria, bem como, questões relacionadas com o próprio espaço/equipamento e gestão do tempo que necessita de ser adequado a uma rotina diária.

Apesar deste resultado, é interessante observar as respostas de duas das entrevistadas que responderam que a realidade correspondeu ao esperado. Uma delas (E) responde que a realidade é aquela que esperava encontrar, embora não tenha encontrado ainda um local que se sinta verdadeiramente Educadora:

“Sim [realidade corresponde às expectativas], embora eu ache que ainda não encontrei o meu sítio” (E)

Já a entrevistada I, responde afirmativamente, mas no entanto refere posteriormente na entrevista que a prática não corresponde aquilo que aprendeu na teoria:

“Porque damos as teorias todas e tudo mas quando caímos na prática as coisas nem sempre são como nós pensávamos (I)”

A mesma afirma que a realidade acaba sempre por ser diferente da teoria em função da personalidade de cada educadora, da experiência anterior que possui, das suas crenças individuais e das condições que encontra no seu local de trabalho.

### 1.3.2- Sentimentos

**Tabela 10**

*Sentimentos experienciados na fase de inserção profissional*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Inserção Profissional		Positivos	Com muitas ideias para começar a pôr em prática	2
			Com motivação para trabalhar	1
			Realização pessoal muito grande	1
			Valorização do trabalho	1
			Reconhecimento de que somos o modelo para as crianças	1
			Reconhecimento de ligações fortes que se estabelecem com as famílias	1

	Sentimentos	Negativos	Sentir-se perdida	3
			Prática não corresponde à teoria	1
			Sentimento de “choque” com a realidade	1
			Sentir-se triste	1
			Sentir-se insegura/não se sentir preparada	4
			Sentir-se receosa/ansiosa/ com medo	2
			Querer desistir da profissão	2

Muitos foram os sentimentos negativos e positivos experienciados por todas as entrevistadas no primeiro contacto com a realidade e com as dificuldades da prática. O principal sentimento negativo referido por quatro das entrevistadas (E,F,G,I) diz respeito ao sentimento de *insegurança* e à *falta de preparação* para começar a trabalhar:

“Não me sentia preparada porque se calhar sentia alguma insegurança (...) porque num estágio sentimos algum apoio...”(E)

“Preparada? Nunca me sentia preparada” (F)

“Preparada? Não (risos) (...) preparada não diria porque toda a teoria e a prática é tudo muito giro, mas quando estamos sozinhos com um grupo, acabamos por nunca estar preparados” (G)

Segue-se o sentimento de *sentir-se perdida* sem saber o que fazer, nem como fazer, vivenciado por três entrevistadas (D,H,I):

“Eu no início senti-me perdida, tinha...saía da ESE com muitas ideias...vai ser muito bom, vamos fazer assim, vamos fazer assado, e depois na realidade não é assim”(D)

“Senti-me completamente desenquadrada da situação...” (H)

“eu cheguei lá, e não sabia bem para que lado é que me havia de virar (risos)” (I)

Duas das entrevistadas (F,H) que afirmaram inicialmente que a realidade não correspondeu às expectativas, vivenciaram sentimentos negativos tão fortes, que chegaram mesmo a pensar em *desistir da profissão*:

“O primeiro ano pensei em desistir logo. Até dezembro, vou desistir, eu não aguento isto, eu não consigo... eu vou desistir, eu emagreci quinze quilos” (F)

“Eu ponderei desistir, mas disse para mim mesma que não iam ser mais fortes do que eu, e eu não ia desistir, ah, mas ponderei desistir, porque foi extremamente difícil...”(H)

A entrevistada F, inclusivamente, experienciou sentimentos de *choque* face à realidade encontrada:

“já me tinham dito que ia ser um choque...e foi um choque...” (H)

São também identificados sentimentos de receio e ansiedade, de tristeza perante a falta de apoio face a novos profissionais que chegam a uma escola com novas ideias de trabalho, sentimentos de desmotivação face a uma profissão que não é valorizada nem reconhecida pela sociedade e de reconhecimento do grande desgaste da profissão, que exige muito trabalho fora da escola:

“...há pouca valorização a nível de pais, do nosso trabalho, da parte dos pais, da parte da entidade patronal (...) não tinha noção que havia tanto trabalho para além do horário laboral (...) a verdade é que eu não consigo passar uma semana, às vezes ponho-me a pensar sou eu que não consigo gerir da melhor forma o tempo, mas a verdade é que eu não passo uma semana sem fazer trabalho em casa fora do meu tempo laboral” (H)

Apesar destes sentimentos negativos, diversas entrevistadas experienciam sentimentos positivos perante o facto de iniciarem a profissão, nomeadamente, terem muita vontade e ideias para colocar em prática (D, H), estarem motivadas e sentirem-se realizadas com a profissão, reconhecendo que são o modelo para as crianças que têm no grupo (G) e do reconhecimento da ligação forte que estabelecem com as famílias no desempenho da sua profissão (F).

### 1.3.3 - Dificuldades

**Tabela 11**

*Dificuldades experienciadas na relação com as famílias*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>
Inserção Profissional	Dificuldades	Famílias	Passar uma mensagem negativa sobre as crianças às famílias	2
			Lidar com a individualidade de cada família	1
			Estabelecer uma relação próxima com os pais	5
			Ser respeitada, valorizada, aceite e considerada como profissional	3
			Problemas de comunicação	3
			Pouca valorização de aspetos considerados importantes pela Educadora	1

Tal como a fundamentação teórica acima descrita, os primeiros anos das educadoras entrevistadas acarretaram inúmeros desafios e dificuldades enfrentadas após a formação inicial. A principal dificuldade referida por todas as entrevistadas é o *relacionamento com os pais*, mais especificamente, o estabelecer uma relação próxima com os mesmos (E,F,G,H,I), seguido de problemas de comunicação (F,H,I), ser respeitada e valorizada como profissional (F,G,I) e dificuldade em transmitir informação negativa sobre as crianças (D,I):

“a relação com os pais não é tão próxima...e não sei muito bem o que fazer para chegar até eles” (E)

“as principais dificuldades...comunicação com os pais” (H)

“(…) no início era muito complicado contrariar os pais, dizer que não, não pode ser mesmo assim (…) passar uma mensagem negativa aos pais é sempre uma dificuldade

(D)

Seguem-se problemas relacionados com a aceitação e respeito pelas famílias (F,I), sentir-se valorizada pelo seu trabalho com as crianças e conseguir de forma bem-sucedida lidar com a individualidade de cada família (G).

**Tabela 12**

*Dificuldades experienciadas no trabalho com as crianças*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>
Inserção Profissional	Dificuldades	Crianças	Manter regras/disciplina	4
			Alimentação	3
			Higiene	2
			Trabalhar com crianças com NEE's	1
			Gerir um grupo com um número elevado de crianças sem auxiliar	1
			Adequar a prática às idades específicas das crianças	2
			Atenção individualizada a cada criança	1
			Adequar a teoria às características do grupo	1
			Gerir conflitos	1

			Compreender os motivos que podem estar a dificultar a aprendizagem da criança	1
			Adequar a prática aos interesses do grupo	2
			Estabelecer relações próximas com as crianças	1
			Período de Adaptação das crianças	1

Outra dificuldade identificada pelas educadoras principiantes diz respeito a *problemas relacionados com as crianças* e o grupo, sendo que o problema mais vivenciado pelas entrevistadas (D,F,G,H) diz respeito à disciplina e implementação de regras no grupo, e lidar com comportamentos menos adequados das crianças:

“tínhamos uma criança bastante complicada a nível de limites...”(D)

“Disciplina dos alunos, manter a disciplina em sala de aula” (F)

“A grande dificuldade...a implementação de regras num grupo...”(G)

“tinha um grupo extremamente agitado (...) e tinha essa menina que tinha comportamentos muito complicados”(H)

Posteriormente, ainda nas dificuldades relacionadas com as crianças, encontramos problemas relacionados com a alimentação devido ao facto de não quererem comer, no caso dos bebés ou não comerem sozinhas, no caso das crianças da creche (D,G,H); em adequar a prática às idades específicas das crianças (D,I) e aos seus interesses (E,I) e em ultrapassar problemas de rotinas relacionados com a falta de autonomia, no caso das crianças de creche que ainda usam fralda, sem o apoio de uma auxiliar (G,H).

São ainda referidos pontualmente pelas entrevistadas problemas de diagnóstico de crianças com Necessidades educativas especiais e estratégias para conseguir trabalhar com as mesmas (H), gerir um grupo com um elevado número de crianças sem

auxiliar (G), dar atenção individualizada a cada criança (F), adequar a teoria aprendida às características do grupo (I), gerir conflitos (H), compreender os motivos que podem estar a dificultar a aprendizagem da criança (F), estabelecer relações próximas com as crianças (E) e saber encontrar estratégias para o período de adaptação das crianças no início do ano letivo (I).

**Tabela 13**

*Dificuldades experienciadas na relação com os colegas*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>
Inserção Profissional	Dificuldades	Colegas	Relações pouco positivas entre as pessoas	1
			Falta de entreaajuda/partilha	1
			Não se identificar com o trabalho desenvolvido por colegas mais velhas	2
			Falta de diálogo e comunicação	1
			Dificuldade na relação com a auxiliar da sala	2

O *relacionamento com colegas* é também apontado por três entrevistadas como uma dificuldade, nomeadamente na relação com colegas Educadoras (E,H,I) e as auxiliares (E,H). No caso das primeiras, são apontadas razões como a dificuldade no relacionamento com colegas mais velhas (I,H), falta de entreaajuda, partilha, diálogo (E) e na existência de relações pouco positivas entre as colegas (E), como se exemplifica de seguida:

“não havia um ambiente familiar como há aqui, estamos a falar de cerca de trinta educadoras, a maioria todas muito mais velhas do que eu”(H)

“senti que havia grupos de pessoas e havia às vezes fricções” (E)

No caso das segundas, a principal dificuldade prende-se com a gestão da equipa de sala, nomeadamente, com problemas relacionados com o comportamento/atitude das auxiliares e de pouca disponibilidade para o diálogo:

“não realizava o trabalho dela de acordo com as funções dela, não correspondia ao esperado, houve algumas queixas também de pais e da minha parte (...)a colega chegava e desautorizava-me... situações muito complicadas” (H)

“foi assim a questão mais difícil, porque eu não gosto de confusões, se as pessoas têm coisas para dizer prefiro que se converse...e nem sempre acontecia” (E)

São ainda referidas dificuldades na própria adaptação do educador principiante (D,E,I) que muitas vezes pode coincidir com a adaptação das crianças à escola e aos adultos no início do ano letivo, podendo levar o Educador a questionar as suas competências e a sua preparação para trabalhar:

“essa adaptação, nós começamos a pôr em causa o nosso trabalho e as nossas competências, e se de facto somos capazes, portanto na fase de adaptação das crianças, é complicado também para os Educadores porque acaba por ser uma fase de adaptação também para os Educadores, são novas crianças, temos que os conhecer, como é que funcionam, o que é que gostam, não gostam, não é fácil (...)” (I)

Dificuldades específicas relacionadas com os modelos educativos praticados nas escolas, são referidas por três das entrevistadas que trabalhavam em contextos onde predominavam o modelo educativo High Scope (entrevistada D) e o método João de Deus (entrevistadas F e G):

“a primeira dificuldade que eu tive foi em montar a sala de acordo com o modelo específico, estando numa escola que funciona com o modelo High Scope aprofundadamente” (D)

“Na cartilha, o como explicar, porque nós sabemos, mas o explicar, e o chegar à criança para ensinar aquilo tudo...(F)”

Por fim, são identificadas dificuldades relacionadas com a avaliação das crianças, nomeadamente em fazer registos e observações sobre as crianças (F,H), em lidar com burocracia, na elaboração do projeto pedagógico e em preencher documentos da segurança social (E,H) e em gerir o tempo, conseguindo fazer tudo o que é necessário em horário laboral (H).

**Tabela 14**

*Dificuldades experienciadas na relação com a direção da instituição*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>
Inserção Profissional	Dificuldades	Direção	Falta de apoio para resolver problemas	2
			Não ter uma boa relação com a direção	1
			Pressão/Pouca liberdade para executar ideias	1
			Falta de organização e de tempo dado à equipa	1
			Incompreensão dos problemas relacionados com o pré-escolar/mais valorização do 1º ciclo	1

É ainda possível de observar um grande descontentamento por parte de duas entrevistadas (E,H) face à falta de apoio da direção/coordenação para ajudar a resolver problemas ou no acompanhamento do trabalho que é realizado:

“Nesta instituição onde eu estou agora a coordenadora também é educadora e também está em sala (...) esta acumula funções então é muito difícil para ela dar apoio direto nas (...) salas“(E)

“(…) apoio não foi dado nenhum, inclusive cheguei a solicitar ajuda porque tinha sugerido uma avaliação a uma criança que tinha quase 3 anos e a meu ver tinha indícios de autismo, o que se veio comprovar mais tarde quando eu saí da instituição, e pedi ajuda e a resposta que eu recebi foi “és educadora desenrasca-te, estudaste para isso (...) pedi à coordenação ajuda e gostava que a psicóloga da IPSS pudesse observar a situação (...) foi recusada ajuda ” (H).

Esta entrevistada (H) refere inclusivamente que ao pedir ajuda específica à direção sobre uma situação com uma criança que suspeitava ter necessidades educativas especiais, esta foi-lhe negada, sentindo-se desapoiada por parte da direção no desenvolvimento do seu trabalho. A entrevistada H refere ainda a falta de liberdade sentida para executar novas ideias:

“as opiniões não eram muito bem-vindas, as ideias, novas ideias...eu enquanto recém formada vinha cheia de ideias e entusiasmada...e muitas vezes chegava a casa e pensava “estão a cortar-me as pernas”...(H)

A mesma menciona a falta de organização da escola e de tempo não letivo dado aos profissionais, sendo-lhes exigido um grande número de horas de trabalho fora do seu tempo letivo para cumprir as exigências da mesma e uma grande incompreensão dos problemas vivenciados na valência do pré-escolar em detrimento da valorização do 1º ciclo na escola.

São ainda referidas dificuldades relacionadas com a burocracia e preenchimento de vários documentos de avaliação das crianças com diversos objetivos que devem ser atingidos, no caso da entrevistada G:

“o facto de haver muitas coisas para atingir muitos objetivos, para atingir critérios, isso pode ser um ponto a desfavor (...) grelhas de avaliação mensais, semanais (...) a nível pessoal, a nível da Matemática, a nível de desenvolvimento cognitivo...”(G)

Já a entrevistada E refere que podem surgir dificuldades ou não, consoante a personalidade da educadora principiante, a sua postura profissional face aos problemas enfrentados e à sua capacidade de gerir a sua vida pessoal e profissional:

“às vezes também poderá ter a ver...com a postura profissional...às vezes também terá a ver com maneiras de ser...mas lá está...enquanto profissionais se calhar também temos de tentar gerir o profissional e o pessoal” (E)

Por fim, a entrevistada G refere a possibilidade de existirem dificuldades caso a educadora não se identifique com o modelo educativo praticado no estabelecimento de ação educativa ou com os materiais utilizados pelo mesmo:

“(...) às vezes se calhar a metodologia pode ser uma dificuldade, se a pessoa não gostar tanto de um determinado material e ter que...e sermos obrigados a dar” (G)

### 1.3.4- Aprendizagens

**Tabela 15**

*Aprendizagens realizadas na fase de inserção profissional- famílias*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>
Inserção Profissional	Aprendizagens	Famílias	Fortalecer laços com as famílias	3
			Estratégias para trazer as famílias até à escola	2
			Conseguir comunicar com as famílias aspetos menos positivos sobre os filhos	1
			Aprender a organizar reuniões de pais	1

Os primeiros anos de experiência de uma educadora são também muito ricos em aprendizagens em diversos níveis. As principais aprendizagens referidas por cinco das entrevistadas (D,E,F,G,H) constituem as de *relacionamento com os pais das crianças*, indo ao encontro da principal dificuldade vivenciada pelas mesmas. Três das

entrevistadas (E,F,G) referem então, o desenvolvimento da capacidade para estabelecer laços com as famílias:

“a relação com os pais era muito mais próxima (...) mas foi uma relação que se foi construindo e que acabou por ser uma relação forte com os pais...próxima e de troca de informações (...) eu considero que era uma relação bastante próxima e de confiança, acho que foi o ponto forte daquele trabalho” (E)

São também referidas aprendizagens relacionadas com o encontro de estratégias para trazer os pais à escola (E,F), com o desenvolvimento de capacidades de comunicação, incluindo a forma como se transmitem informações menos positivas sobre as crianças (D), e em saber organizar uma reunião de pais (H).

**Tabela 16**

*Aprendizagens realizadas na fase de inserção profissional- crianças*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>
Inserção Profissional	Aprendizagens	Crianças	Estabelecer relações próximas com as crianças	2
			Aprender a trabalhar com crianças de idades de creche	1
			Ter o controlo do grupo e dar atenção a cada criança	1
			Organização do grupo nos vários tempos da rotina	1
			Respeitar o ritmo e individualidade de cada criança	1

De seguida, são mencionadas as aprendizagens *relacionadas com as crianças*, referidas por quatro das entrevistadas (E,I,F,G). Assim, as entrevistadas E e G, referem o

estabelecimento de relações próximas com as crianças, que se vão estabelecendo ao longo do tempo:

“para além da relação com as crianças (...) também se foi construindo (...) depois notei quando estava a sair, a relação estava a ganhar as suas raízes” (E)

Já as entrevistadas F e I, referem o respeito pelo ritmo e individualidade de cada criança:

“cada menino tem o seu ritmo de trabalho (...) e nós temos que ir de acordo com a aprendizagem, com o nível de aprendizagem, com aquilo que eles nos conseguem dar”  
(F)

Aspetos como a adequação dos métodos e estratégias utilizadas às respetivas faixas etárias (E), aprender a gerir o grupo consoante as atividades e a ter o controlo sob o mesmo (I), e de ter um cuidado muito atento com a postura profissional face às crianças, em função de se ser um modelo (I), são algumas das aprendizagens referidas pontualmente por algumas das entrevistadas.

**Tabela 17**

*Aprendizagens realizadas na fase de inserção profissional- colegas*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>
Inserção Profissional	Aprendizagens	Colegas	Aprender a trabalhar em equipa	3
			Promover um bom ambiente de trabalho	1

Aprender a trabalhar em equipa, é também referido por três das entrevistadas (E,H,I), seja com colegas educadoras ou com a auxiliar da própria sala, sendo que a entrevistada H, salienta a importância de promover um bom ambiente de trabalho entre todos:

“(...)aprender a trabalhar em conjunto e a respeitarmo-nos uns aos outros e transmitir isso às crianças, a nível de valores sociais, também é muito positivo...(H)

Por fim, são ainda referidas aprendizagens relacionadas com a organização de uma sala para o início do ano letivo (I), da apropriação de instrumentos de avaliação utilizados em métodos de ensino específicos (ex: COR – Método High Scope, entrevistada D), articulação das aprendizagens das crianças com outros níveis de ensino e com professores das atividades extracurriculares (H) e de características pessoais necessárias ao desempenho da profissão, nomeadamente a capacidade de improviso e de saber lidar com situações inesperadas (I).

### 1.3.5- Apoios

**Tabela 18**

*Apoios sentidos e esperados na fase de inserção profissional*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>
		Organização do ano letivo	Adaptação progressiva ao grupo	1
		Realizar um estágio profissional	Apoio constante de uma educadora	1
		Colegas da turma formação inicial	Amigas da turma com quem se pode tirar dúvidas/partilhar atividades	2
		Relação com a auxiliar	Bom trabalho com a auxiliar de sala	1

Inserção Profissional	Apoios recebidos	Equipa docente	Estratégias de team building para conhecer a equipa	1
			Reunião de apresentação geral à restante equipa	1
			Receção e interação positiva com a restante equipa	3
			Observação das suas práticas	1
			Pedir opinião às educadoras	2
			Trabalho colaborativo/entreeajuda/apoio colegas	6
			Pedir opinião à colega de sala (trabalha com a mesma faixa etária)	3
			Apoio de colegas mais experientes	3
			Apoio da equipa no modelo educativo defendido pela escola	1
		Educadoras de estágios da formação inicial	Apoio de educadoras de estágios anteriores	1
		Direção	Apoio do Diretor/diretora	3
			Avaliação/feedback da direção	2
		Teoria	Consulta de livros	2
		Supervisão	Apoio de técnicos com especialização em supervisão	1

		Formação	Ter formações específicas do modelo	1
	Apoios esperados	Acolhimento ao novo docente	Existir uma pessoa responsável que mostre todo o funcionamento do estabelecimento educativo	2
		Equipa docente	Dinâmicas de quebra-gelo para conhecer a equipa	1
		Reflexão sobre a prática	Existência de reuniões reflexivas para partilhar o que acontece nas salas	2
		Relação com as famílias	Existência de uma reunião inicial de apresentação às famílias	1

Perante as dificuldades e problemas sentidos no início de carreira, as educadoras recorrem a diversas estratégias e pessoas para as ajudarem a ultrapassá-los. O principal apoio sentido por todas as entrevistadas consiste no trabalho colaborativo e entreajuda sentido pelas colegas educadoras da mesma Instituição onde trabalham:

“há uma grande relação e de partilha entre todas” (D)

“(…) acabei por ter o apoio das outras colegas (…) e o trabalho tem sido feito com partilha do que é que fazemos (…)”(E)

“Somos uma equipa bastante coesa, acho que a interação e a ajuda que temos umas com as outras quando é necessário (…) estamos sempre umas para as outras” (G)

No caso das entrevistadas D,F,G as colegas que mais apoio dão, são as que trabalham com a mesma faixa etária, sendo portanto conhecedoras dos problemas específicos e dos desafios inerentes das idades respetivas:

“(…)tinha sempre a minha colega de equipa que me ajudava sempre, e continua a ajudar, porque continuamos a fazer equipa (…) alguma questão ela dizia-me “sim podes explicar assim, podes abordar assim ou faz assim” (…) foi sempre aquela que mais me

apoiou, é verdade, aquela a quem eu recorria para pedir ajuda, primeiro porque já tinha estado muitos anos num bibe azul, nos cinco anos, tinha mais anos de serviço do que eu como é óbvio, mas foi sempre aquela pessoa que sempre que eu precisava estava lá (F)

Já as entrevistadas, G,H,I, salientam o apoio fundamental das colegas mais experientes que transmitem conhecimentos e experiências essenciais para as suas aprendizagens:

“o facto de termos algumas colegas com experiência também é ótimo porque nos passaram algum trabalho (...)”(G)

“com a ajuda de Educadoras com muita experiência já na área, nós aprendemos (...)”(I)”

É também referido por três entrevistadas a receção e interação positiva com a equipa quando chegaram à escola, sentindo-se aceites e bem acolhidas:

“fomos logo aceites pela equipa toda (...) explicaram-nos como é que funcionava a dinâmica da escola, sempre nos ajudaram” D

“senti-me muito bem acolhida” E

“onde há um bom ambiente de trabalho, uma boa equipa, onde as pessoas são bem recebidas, eu acho que é fundamental para que a adaptação seja mais fácil” I

A opinião das colegas (D,I) e a observação das suas práticas (I) é também referido como um apoio para ajudar a resolver dilemas ou dúvidas perante situações específicas da prática:

“as educadoras do colégio, há umas que eu tenho mais à vontade do que outras e são essas a quem eu peço ajuda, a quem eu peço opinião, tento sempre perguntar o que é que acham, se está bem se está mal, se devo fazer assim, e elas são sinceras, se está bem, está bem, se está mal também me dizem e dizem como devo fazer”(I)

Um outro apoio referido por três educadoras entrevistadas (F,G,I) consiste no apoio da direção no elogio/reconhecimento do trabalho através de feedback sobre o trabalho realizado com as crianças, o que fortalece a autoestima e motivação do

profissional, que vê na figura do diretor/diretora alguém que se preocupa com o seu trabalho, e que o apoia quando mais precisa:

“o diretor elogiava o meu trabalho, dava aspetos positivos” (F)

“Sim, sempre que temos alguma dúvida, vamos ter com a professora Cristina [diretora], e quando precisamos da ajuda, temos sempre a ajuda da professora para alguma dificuldade que tenhamos” (G)

“o apoio que os diretores, os que estão acima de nós, nos dão, eu acho que se o diretor nos transmite confiança, nos disponibiliza apoio, eu acho que é muito muito mais fácil, do que se chego lá, se vejo pessoas mal encaradas, pessoas que mal falam comigo, aí é muito mais difícil...tem que haver apoio de quem já está na Instituição, e assim as coisas funcionam bem (...) (I)

Duas das educadoras entrevistadas (G,I) revelam recorrer a colegas da turma da formação inicial com quem partilham problemas, dúvidas, sentimentos, conquistas, ideias de atividades e materiais utilizados de forma a puderem desempenhar a profissão da melhor forma possível:

“o facto de ter amigas minhas que estão noutras escolas, sempre que eu precisasse de alguma coisa, recorria à ajuda delas também...”(G)

“ao pessoal do curso (...) nós trocamos muitas ideias, fazemos trabalhos, tiramos fotografias aos trabalhos e mandamos umas para as outras (...) de facto quando eu me vejo numa situação em que não sei resolver ou que está a ser mais difícil, a primeira, as primeiras pessoas com quem falamos, com quem falo, são as colegas de curso, pelo facto de me sentir bem, porque têm a mesma experiência do que eu, a mesma idade do que eu, sinto-me mais à vontade (...) (I)

Outras duas educadoras recorrem ainda à teoria e à consulta de livros (D,E), que as apoiam nas dificuldades que experienciam, de forma a aumentarem ou reverem os conhecimentos que adquiriram na formação inicial:

“vou tentando fazer leituras...por exemplo...quando tenho duvidas, como fazer isto ou como fazer aquilo (...) valer-me disso [da teoria] para conseguir algumas respostas ou algumas possibilidades de resposta (E)”

É curioso ainda observar que uma das entrevistadas que realizou um estágio profissional no seu primeiro ano de trabalho, considerou uma mais-valia ter o apoio constante de uma educadora na sala, visto não ter assumido de imediato a responsabilidade total de um grupo de crianças. Afirma que desta forma, foi ganhando progressivamente confiança em si própria e nas suas capacidades, ao ultrapassar as dificuldades encontradas com este apoio constante ao longo do ano letivo:

“eu valorizo os estágios profissionais porque nos metem a trabalhar com pessoas com experiência, que nos podem ensinar mais, e é gratificante para nós, e fazem-nos aprender realmente, acho que é um complemento, acho que o estágio profissional é quase um complemento ao curso (...) nós temos sempre uma educadora, que é a educadora responsável, e que normalmente está sempre connosco na sala, o que acontece, há uma parceria entre nós e a educadora responsável...e trabalhamos em conjunto (...) não nos dão um grupo para nós sozinhas, temos sempre alguém a acompanhar, o que eu acho que é ótimo(I)

Por fim é ainda importante referir que apenas uma educadora das seis entrevistadas conta com o apoio de psicólogos com formação específica no modelo educativo praticado pela escola, a realizarem supervisão mensal a todos os membros da equipa e que estão sempre presentes para apoiar as educadoras nos seus problemas ou dúvidas:

“eu sempre que tenho alguma questão posso chamar um Psicólogo (...) nós temos supervisão, quase todos os meses, uma vez por mês digamos assim, pelo menos duas vezes por trimestre (...) que consiste no PQA<sup>1</sup>, é do modelo, é uma avaliação do ambiente e de nós educadoras (...) (D).

A mesma refere que as formações específicas que recebeu sobre o modelo, ajudaram-na a superar dificuldades que sentia:

---

<sup>1</sup> O PQA- *Preschool Program Quality Assessment*, consiste num instrumento utilizado pelo modelo educativo High Scope para avaliar a qualidade do ensino da creche e pré-escolar e identificar necessidades de formação dos profissionais que trabalham com as crianças.

“as formações que ajudam, no meu caso foram formações específicas do modelo”  
(D)

Quando questionadas sobre os apoios que esperavam obter no momento da inserção profissional, duas das entrevistadas referiram a existência de uma pessoa responsável que as ajudasse a compreender todo o funcionamento do estabelecimento de ensino (D,E) e da necessidade sentida sobre a existência de reuniões reflexivas de forma a poderem partilhar com os colegas as suas dificuldades, e não apenas reuniões informativas (E,G):

“O que eu sinto falta é de um espaço e um tempo para se poder partilhar aquilo que se faz (...) [ver o que os] outros fazem e como fazem (...) as reuniões (...) acaba muito por ser passar informações” (E)

É ainda referido a possibilidade de existirem dinâmicas de quebra-gelo para ajudarem o educador principiante a conhecer a equipa (G) e de uma reunião inicial onde o educador possa ser apresentado às famílias das crianças (H):

“(...) uma reunião de pais, ter conhecimento dos pais, mais que não seja, visualmente, dá confiança...(H)

**Tabela 19**

*Apoios específicos fornecidos ao educador principiante pelo estabelecimento educativo*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>
Inserção Profissional	Apoios específicos dados pelo estabelecimento educativo para quem entra pela	Apresentação da escola em geral	Reunião de apresentação	1
		Formação específica	Formações específicas no modelo educativo praticado no estabelecimento educativo	1
		Formações gerais	Formação sobre diversos temas	2

	primeira vez	Psicólogos	Apoio dos psicólogos que realizam supervisão	1
		Educadoras mais experientes	Apoio de educadoras mais experientes	2
		Direção	Apoio da diretora	1

Quando questionadas sobre a existência ou não de apoios específicos do estabelecimento educativo para acolher o novo profissional que chega, duas das entrevistadas (D,E) referem formações proporcionadas pelas instituições realçando a importância das mesmas, bem como, o apoio de educadoras mais experientes (D,F), existindo uma preocupação em juntar profissionais principiantes com profissionais mais experientes:

“A equipa que foi formada foi sempre formada por um elemento com mais anos de serviço, e por outro que era novo ou tinha menos anos de serviço” (F)

As entrevistadas F e I, referem ainda a existência de uma reunião com toda a equipa e direção para apresentação e conhecimento geral do funcionamento do estabelecimento educativo. Existem curiosamente, duas entrevistadas que diferem muito neste apoio sentido durante a inserção: a entrevistada D refere ter tido muito apoio de psicólogos, diretora, educadoras mais experientes e formações dadas pela escola; a entrevistada H refere não ter tido qualquer tipo de apoio, especialmente tratando-se de uma situação de estágio profissional (no caso do seu primeiro ano de trabalho), contrariamente à entrevistada I que teve sempre o apoio de uma educadora na sala durante o seu estágio profissional.

### 1.3.6- Sugestões para facilitar a inserção e apoiar os educadores principiantes

As educadoras entrevistadas foram também questionadas sobre o facto de conhecerem pessoas ou instituições que pudessem desempenhar a função de apoiar educadoras em início de carreira. Três das entrevistadas (D,E,H) referem a APEI- *Associação dos Profissionais de Educação de Infância*, que poderá apoiar os profissionais através das suas revistas, publicações, formações e sábados temáticos.

Uma das entrevistadas (D) refere os grupos de apoio existentes nos modelos educativos ou associações ligadas aos mesmos (High Scope, Movimento da Escola Moderna, Montessori, João de Deus) e o apoio das faculdades com seminários sobre temas relevantes para a prática, bem como, de professores que se disponibilizam para dar apoio após a saída dos estudantes das faculdades. É também sugerido por uma das entrevistadas a possibilidade de existir um apoio psicológico fornecido aos profissionais ligado aos professores/formadores dos cursos para tirar dúvidas e ajudar a superar dificuldades:

“um apoio psicológico para os primeiros tempos de trabalho, uma ligação com os professores, formadores para as primeiras dúvidas a nível laboral, eu acho que era fundamental (...)Essa disponibilidade, o primeiro mês, por exemplo” (H)

Uma das entrevistadas (I) refere ainda possibilidade do Sindicato dos professores também poder ajudar/apoiar os educadores nesta fase inicial da carreira.

## 1.4 - Identidade Profissional

**Tabela 20**

*Sentimento de pertença a uma classe profissional*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>
Identidade profissional	Sentimento de pertença a uma classe profissional	Imediatamente adquirido	Sim	2
		Adquirido ao longo do tempo	Dependendo de diversos fatores	4

A análise dos dados das entrevistadas permite identificar algumas diferenças no processo do desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo profissional, bem como, diversos fatores que se revelam determinantes para a construção do mesmo. Duas das entrevistadas (G e H) dizem que se sentiram educadoras desde o primeiro momento em que começaram a trabalhar, embora com justificações muito diferentes para tal. A primeira sentiu-se educadora, pois apesar das dificuldades que sentiu, teve sempre o apoio dos pais e uma turma com quem adorou trabalhar. A segunda revela “sentir-se obrigada” a assumir imediatamente funções e o papel de educadora, acarretando todas as responsabilidades de um grupo, contrariamente ao que esperava uma vez que se encontrava a desenvolver um estágio profissional, e contava com o apoio de educadoras mais experiente:

“Senti-me completamente Educadora de Infância, quer fosse, quer não fosse, fui obrigada a sentir” (H)

As restantes educadoras revelam que o sentimento de pertença ao grupo profissional vai-se construindo ao longo do tempo, aliado a um processo contínuo de construção da sua própria identidade enquanto pessoa e profissional, no qual, podem exercer uma influência significativa vários fatores: ser de idade muito jovem no início da

carreira e ter dificuldade no reconhecimento do seu profissionalismo por parte dos pais (D); depender dos contextos e do tipo de trabalho que se desenvolve na escola, correndo o risco de não se identificar com a forma de estar da equipa (E); ter um primeiro ano muito difícil cheio de dificuldades que podem fazer duvidar das competências pessoais para exercer a profissão (F); realizar um estágio profissional e assumir progressivamente um grupo de crianças, construindo aos poucos o sentimento de “Ser Educadora” (I):

“Não, logo no início não me senti, senti que era muito estranho e ainda hoje tenho esse pensamento de que sou muito nova (...) e acho que com essa idade, qual é o pai que olha para nós, qual é a equipa da escola que olha para nós e pensa “Mas Educadora desde quando?”(D)

“somos educadores aos poucos, não é logo quando chegamos lá, eu acho que também pelo facto de não termos um grupo próprio porque o facto de eu não se responsável sozinha por aquele grupo, tira-me alguma responsabilidade” (I)

São ainda identificados outros fatores como a experiência, o apoio dos colegas de trabalho, características de personalidade, exigências da direção, identificação pessoal com o método de ensino praticado, valorização da profissão no contexto de escola e sociedade e estabilidade docente na escola onde se trabalha.

É ainda importante referir que uma das entrevistadas (H) apesar de ter respondido que se sentiu educadora logo após ter começado a trabalhar, demonstra estar muito desmotivada com a profissão, devido ao facto de ser extremamente desgastante e de não ser reconhecida nem pelos pais, nem pela entidade patronal, ponderando mudar de profissão. Também revela ser uma profissão que exige muito trabalho fora das horas laborais na escola, prejudicando assim a sua própria vida pessoal:

“...gostava de voltar a estudar e pondero até que ponto não vou estudar outra área para ver outras possibilidades...não querendo com isto dizer que não gosto de ser Educadora, mas acho que o nosso trabalho enquanto Educadoras é muito desgastante, é pouco reconhecido (...)além do trabalho todo que temos em sala quando saio do Colégio tenho imenso trabalho em casa...ah...e é muito desgastante...e satura...e deixo de ter muitas vezes a minha vida pessoal para ter a profissional...e prejudico a minha vida pessoal para dar o mais que posso a nível profissional...ah...e não sou recompensada

nem pelo patrão, nem por os pais...sou apenas recompensada pelas crianças e pondo numa balança pondero muitas vezes até que ponto é que isto vale a pena...(H)

No caso da entrevistada E, apesar de saber reconhecer e identificar o que é o trabalho de uma Educadora, ainda não desenvolveu o sentimento de pertença a esta classe profissional, principalmente devido a situações de contexto da escola onde trabalha:

“Sim [realidade corresponde às expetativas], embora eu ache que ainda não encontrei o meu sítio (...) acho que ainda não é...não é o sítio físico...é a forma de estar e a forma de fazer as coisas...ainda não é isto que eu quero” (E)

A mesma entrevistada, experiencia inclusivamente diversos conflitos internos sobre o que é feito na prática e aquilo que gostaria efetivamente de concretizar:

“eu às vezes partilho e digo “olha gostava de ter feito isto de outra maneira (...) e isso deixa-me um bocadinho desgostosa porque queria mais (...)” E

Existe ainda o caso particular da entrevistada D, que foi continuamente apoiada em todo o seu percurso durante o primeiro ano por equipas de psicólogos com formação em supervisão e que dessa forma, superou os problemas/dúvidas/questões que foi tendo, muitas delas relacionadas com o modelo educativo praticado na escola, sendo hoje uma profissional feliz e realizada enquanto educadora, que encontrou a sua identidade profissional:

“encontrei-me...deixei de estar perdida e conseguir orientar-me através do modelo que sigo hoje em dia (...) não me imagino a fazer outra coisa, gosto mesmo do que faço (...) eu gosto muito e tenho muito orgulho em ser Educadora” (D)

## **2 - Análise e Interpretação dos resultados**

Após a apresentação dos dados, segue-se a sua discussão e interpretação, organizada de acordo com as questões iniciais do estudo. As respostas às questões estão, por sua vez, interligadas com a fundamentação teórica descrita anteriormente.

1- Quais as motivações que levaram à escolha da profissão por parte dos participantes?

Os dados recolhidos evidenciam que a escolha para ser Educadora de Infância é maioritariamente a primeira opção (exceto para uma das entrevistadas que iniciou o seu percurso como Arqueóloga) e que a principal motivação que leva a esta escolha consiste na vocação, sendo referido pela maioria das entrevistadas, o seu gosto desde muito pequenas por crianças e a sua grande vontade em seguirem a profissão do ensino. Tais dados vão encontro do estudo de Braga da Cruz et al (1988) em que 63% da amostra dos professores e educadores afirmava ter sido a sua primeira escolha e por vocação no momento da escolha por esta profissão.

Segue-se a experiência anterior em ATL's, o facto de existirem familiares na área do ensino e de terem a sua educadora de infância do próprio percurso escolar como referência. Neste caso é evidente o claro impacto destes profissionais na vida do estudante que mais tarde decide tornar-se Educador. Tal como Lortie (1975) citado por Flores (2010) afirma, é necessário ter em conta a cultura latente proveniente da observação dos professores que fizeram parte dos percursos escolares destes profissionais, que passaram uma imagem muito positiva sobre o que é ser educador de infância, fazendo com que os seus alunos quisessem seguir o seu exemplo.

2- Como caracterizam a formação inicial e de forma esta contribuiu para o desempenho profissional dos participantes?

Os resultados evidenciam aspetos positivos e aspetos a serem melhorados quer na Licenciatura em educação básica, quer no Mestrado em educação pré-escolar. Desta forma, a nível da Licenciatura é realçada a boa relação com os professores e com os colegas da turma, bem como, o tipo de metodologia de trabalhos de grupo utilizada com os alunos, devido ao grande enriquecimento na partilha de ideias e de experiências entre os estudantes que aprendem simultaneamente a trabalhar em equipa. Algumas

entrevistadas destacam o facto da Licenciatura ser de tronco comum juntamente com outros níveis de ensino (1º e 2º ciclo) uma vez que permite ao Educador de infância ganhar uma boa base de conhecimentos gerais para além daqueles exigidos para o seu nível de ensino. Simultaneamente verifica-se que dois dos aspetos referidos como positivos, nomeadamente, a metodologia utilizada dos trabalhos de grupo e o facto da Licenciatura ser de tronco comum, são igualmente apontados como duas das principais fragilidades uma vez que podem existir alunos que não trabalham e que ficam beneficiados com as notas gerais do grupo, e que o facto da Licenciatura também ser direcionada para outros níveis de ensino, não permite abordar conhecimentos importantes específicos do pré-escolar, ficando aquém das expectativas para muitos dos estudantes que apenas no Mestrado discutem e aprofundam certos aspetos teóricos e práticos da Educação de Infância. Referem ainda a impossibilidade de observar contextos de creche neste ciclo de estudos e a dúvida sobre a aplicabilidade prática de algumas disciplinas para o quotidiano profissional. Esta questão sobre um possível distanciamento existente entre teoria e prática vai ao encontro de estudos de Vonk (1985) e Flores (2010) que alertam para o facto das teorias aprendidas nos cursos não serem posteriormente aplicáveis para o contexto de sala de aula.

Já a nível do Mestrado, é evidenciado por todas as entrevistadas as experiências dos estágios, como sendo muito gratificantes e marcantes para o seu desempenho profissional. Aqui colocam em prática o que aprendem na teoria, encontram as primeiras dificuldades do que é ser Educadora de Infância e aprendem com os educadores cooperantes que são considerados elementos fundamentais em todo este processo de aprendizagem, uma vez, que são o primeiro modelo que os estudantes observam na prática. É interessante verificar, que para o caso de uma entrevistada, esta experiência apesar de ser muito positiva, revela ser extremamente desafiante, e cuja identificação pessoal com o educador cooperante é essencial para que se estabeleça uma boa relação e deste modo a experiência do estágio seja otimizada. Mais do que a maioria das entrevistadas refere ainda o excelente apoio sentido nos estágios pelos supervisores universitários que se disponibilizam para tirar dúvidas e acompanham a evolução dos estudantes nos mesmos, observando as suas práticas e dando feedback sobre o que poderia ser ainda melhorado. Como fragilidades do Mestrado é referida a dificuldade para

mudar de curso caso o estudante queira mudar para outro mestrado profissionalizante, bem como, a falta de acompanhamento dos supervisores universitários no caso específico de duas entrevistadas, que referem a falta de disponibilidade dos mesmos para visitarem os locais de estágio (entrevistadas D, H), sendo indicada pela entrevistada H, o excesso de alunos que são acompanhados apenas por um supervisor, impossibilitando um acompanhamento eficaz do estudante durante o estágio.

As alterações feitas ao curso sugeridas pelas entrevistadas permitem compreender que a duração dos estágios é ainda insuficiente para o aprofundamento das aprendizagens que consideram necessárias para a prática, indo ao encontro dos resultados apresentados no Relatório da CNE (2016) que identificou fragilidades nos cursos nomeadamente no contacto dos formandos com a prática ao longo do percurso formativo. Algumas respostas dadas pelas entrevistadas permitem ainda compreender que existem alguns conhecimentos que são apenas aprendidos no dia-a-dia com a experiência adquirida ao longo do tempo (Teixeira, 2009) e através da capacidade do educador para investir em si próprio consoante as suas necessidades de formação e da capacidade de refletir sobre a sua própria prática (Sousa, 2012).

O facto de três entrevistadas referirem que gostariam de ter tido o curso anterior pré-Bolonha, leva a um questionamento sobre a eficácia destes novos cursos e sobre a preparação destes profissionais face aos do curso da Licenciatura em Educação de Infância, mais específico e unicamente direccionado para o pré-escolar, ideia referida por Nóvoa (2010) quando levanta um questionamento acerca do tipo de formação que está a ser dada aos novos e futuros professores. Estará, esta nova formação, a dar resposta às competências e responsabilidades exigidas a um Educador nos dias de hoje?

As lacunas na preparação destes docentes a nível do trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais, bem como, a pouca preparação referida para trabalhar na valência de creche e berçário, devem ser tomadas em conta para possíveis alterações nas disciplinas do curso. Devem ainda existir disciplinas/seminários acrescentados ou melhorados nos cursos que apoiem estes profissionais para o contacto com as famílias, para a elaboração de documentos de organização e gestão da sala de aula, para a aquisição de estratégias para receber as crianças no período de adaptação

do início do ano letivo e de como preparar e organizar uma sala de atividades. Estes resultados demonstram a importância de se ouvir os profissionais que estão no terreno de forma a identificar melhorias que podem ser feitas nos cursos, com o objetivo de melhorar a sua preparação para os desafios e dificuldades que se apresentam no dia-a-dia, tal como referido por Ceia (2010) e Sousa (2012).

### 3- Como caracterizam a entrada na profissão?

A entrada na profissão foi apresentada segundo diversos temas: expectativas, sentimentos, dificuldades, aprendizagens e apoios. Relativamente às expectativas, metade das entrevistadas considera que a realidade encontrada não correspondeu às suas expectativas iniciais nem às teorias aprendidas na instituição de ensino superior indo ao encontro dos estudos de Vonk (1985) sobre as diferenças existentes entre as imagens idealizadas pelos estudantes sobre a profissão e a realidade encontrada nas escolas e respetiva clivagem existente entre a teoria dos cursos e a prática vivenciada pelos profissionais.

Quanto aos sentimentos experienciados pelas entrevistadas, destaca-se diversos sentimentos negativos: insegurança e falta de preparação (quatro entrevistadas), sentir-se perdida (três entrevistadas), querer desistir da profissão (duas entrevistadas), e sentimentos de choque (uma entrevistada). Os sentimentos de insegurança experienciados por mais de metade das entrevistadas vão ao encontro do primeiro estágio de Katz (1972) vivenciado durante o primeiro ano, devido à grande responsabilidade em ter um grupo de crianças e da discrepância sentida em relação às suas expectativas e à realidade encontrada nas escolas. Já o sentimento de querer desistir da profissão, vivenciado por duas entrevistadas corresponde ao indicador máximo de choque perante a realidade encontrada (Muller-Fohbrodt e outros, 1978, citados por Veenman, 1984; Gordon, 2000), sendo no entanto ultrapassado e não levando ao abandono da profissão.

Relativamente às dificuldades experienciadas pelas educadoras durante o período de inserção na carreira, identificam-se principalmente as de relacionamento com os pais,

crianças e colegas (Vonk, 1983, 1984, 1985, citados por Vonk, 1989). Destacam-se também os problemas com a disciplina (Veenman, 1984) e controlo da turma, referidos por quatro entrevistadas (primeira etapa das preocupações identificadas por Fuller & Brown (1975) – sobrevivência do professor). Estes resultados corroboram os dados dos estudos realizados por Pereira (2006) e Lino, Vieira e Parente (2014).

Seguem-se as aprendizagens realizadas pelas entrevistadas que estão diretamente relacionadas com as dificuldades experienciadas. Assim destacam-se diversas aprendizagens relativas ao relacionamento com pais, crianças e colegas, desde o estabelecimento de relações próximas com as famílias, o respeito pela individualidade e ritmo de cada criança, aprender a trabalhar em equipa, entre outros. Desta forma, apesar deste período de inserção ser caracterizado por ser uma fase difícil e de grandes desafios para os profissionais, também detém igualmente inúmeras aprendizagens para o educador que vai crescendo pessoalmente e profissionalmente, indo ao encontro de García (2009b) quando caracteriza este período como um período de tensão e de aprendizagens intensivas.

Por fim, encontram-se os apoios experienciados pelas entrevistadas, identificando-se o apoio das colegas educadoras (as mais experientes e que trabalham com a mesma faixa etária), da direção, colegas da formação inicial e baseados na teoria e consulta de livros. Estes apoios, com exceção dos apoios referidos por parte da direção, vão novamente ao encontro do estudo de Lino, Vieira e Parente (2014).

#### 4- Como se constrói o sentimento de pertença a um grupo profissional?

Segundo os resultados obtidos, duas das entrevistadas afirmam terem-se sentido imediatamente educadoras logo quando começaram a trabalhar nas escolas. No entanto, as restantes quatro entrevistadas consideram que este sentimento de pertença a um grupo profissional é desenvolvido ao longo do tempo e que pode depender de diversos tipos de fatores: reconhecimento das famílias, experiência que vai sendo adquirida, exigências da direção da escola, características da personalidade, apoio dos colegas, identificação pessoal com os valores e trabalho desenvolvido pela escola, valorização da

profissão, estabilidade docente, entre outros. Estes dados vão ao encontro da ideia que a identidade não é portanto, um dado adquirido, sendo um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (Nóvoa, 1995) e que depende das experiências pelas quais o educador vai passando, desde o tipo de escolas, apoio de colegas, formas de ensinar, contacto com as famílias e órgãos de gestão (Blin, 1997, citado por Nascimento, 2007). A Identidade depende assim, do saber que vai sendo adquirido ao longo do tempo (Tardif, 2002).

Ao compararmos as entrevistadas D e E verificamos que existe uma grande diferença relativamente à construção do sentimento de identidade profissional. A primeira encontra-se perfeitamente feliz e realizada enquanto educadora que encontrou o seu espaço e se identificou claramente com o modelo de ensino praticado, o que aliado a um processo contínuo de supervisão realizada pelos psicólogos da escola, contribuiu para que este sentimento de identidade fosse facilmente desenvolvido. Contrariamente a este testemunho, a entrevistada E, ainda não desenvolveu este sentimento de pertença à classe profissional, em função da não identificação com a escola e o tipo de trabalho desenvolvido, demonstrando alguns sentimentos de tristeza e insatisfação, aliados a diversos conflitos internos sobre o que é feito na realidade e sobre aquilo que gostaria de fazer efetivamente.

Desta forma, estes primeiros anos de inserção na profissão consideram-se fundamentais para o desenvolvimento e construção da identidade profissional do educador, dependendo da cultura da escola existente (García, 1991) e da resolução de conflitos e contradições que podem ir surgindo (Rankel & Stahlschmidt, 2009). O processo de tornar-se professor é então facilitado se o educador encontrar a sua identidade docente, que segundo Day et al (2003) citado por Flores e Day (2006) contribuirá para o desenvolvimento de sentimentos de eficácia, motivação, empenhamento e satisfação no trabalho, fatores chave para que se torne num bom profissional.

##### 5- Quais os fatores que condicionam a inserção profissional?

Através dos resultados do estudo é possível observar que existem diversos fatores nos contextos de trabalho que podem facilitar ou dificultar a inserção profissional, através da análise das dificuldades sentidas pelas entrevistadas e pelos apoios recebidos. Destaca-se o trabalho colaborativo e entreaajuda das colegas de trabalho mencionada por todas as entrevistadas, sendo este o apoio mais significativo sentido durante a inserção profissional. Segundo Day (2001) a existência de um trabalho colaborativo entre colegas é um dos pontos chaves para o desenvolvimento do profissional, e por conseguinte, para o sucesso das escolas, com a melhoria das aprendizagens dos seus alunos. É através destas experiências determinantes vividas no local de trabalho juntamente com os seus pares, que o educador principiante desenvolve o seu processo de socialização e interiorização de valores da profissão [Feiman-Nemser (1983) citado por Feiman-Nemser (2001); Jordell (1987) citado por Kelly & Berthelsen (1997); Flores (1999, 2000)].

A ligação e o contacto com a direção é também um fator decisivo durante a inserção profissional, sendo importante para três entrevistadas (F,G,I) uma reunião prévia com a direção de forma a apresentar a Instituição num primeiro momento de chegada à escola, bem como, o reconhecimento e elogio do trabalho feito pelo profissional, que fortalece a autoestima, motivação e facilita a integração do educador nesta fase tão importante do seu desenvolvimento profissional. Este fator pode então ser facilitador ou constrangedor dependendo da relação criada com a direção da escola. Assim, profissional, colegas e direção da escola, constituem a tríade relacional ativa fundamental no processo de socialização do novo educador (Flores, 2000).

Embora apenas referido por uma das entrevistadas (D), é evidente o papel da supervisão no apoio e superação das dificuldades sentidas pelo profissional, constituindo assim um fator facilitador da inserção profissional. Desta forma, neste caso particular, são os psicólogos da escola com formação específica em supervisão que realizam este trabalho de apoio constante com o principal objetivo de levar o profissional a atingir a qualidade pedagógica (Matias & Vasconcelos, 2010; Sousa, 2012). É interessante verificar no entanto, que duas das entrevistadas (E,G) sentem falta da existência de

reuniões reflexivas onde possam partilhar dúvidas e falar com os colegas sobre aquilo que gostariam de melhorar nas suas práticas, realçando a importância de um profissional que reflète no seu dia-a-dia. Tal facto permite alertar para a importância da existência de uma supervisão que implique um *coaching reflexivo* incentivando os profissionais a refletirem sobre o seu desempenho (Schön, 1983).

São ainda referidos alguns fatores específicos que podem ser constrangedores para a inserção profissional, podendo destacar-se a dificuldade na relação estabelecida com a auxiliar da sala, a falta de apoio da direção/coordenação para ajudar a resolver problemas ou no acompanhamento do trabalho que é realizado pelas educadoras, bem como, a inexistência de liberdade pedagógica sentida por uma profissional para executar as suas ideias e valores enquanto educadora (Teixeira, 2009; Alberto, 2012; Ambroseti, Almeida & Calil, 2012). No caso desta entrevistada (H) e tendo em vista as três perspetivas de análise do processo de socialização dos professores Zeichner e Gore (1990), a mesma situa-se na *perspetiva interpretativa*, em que existe uma negociação entre o indivíduo e o contexto em que se insere, sendo no entanto, obrigada a ceder às exigências da direção, mas mantendo diversas reservas ao fazê-lo (*Strategic compliance* referida por Lacey, 1977).

## **4ª PARTE- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **1 - Conclusões do estudo**

Este estudo tornou possível a reflexão sobre diversas mudanças que podem ser feitas a nível da organização dos cursos da formação inicial com o objetivo de melhorar a preparação dos docentes e diminuir as dificuldades sentidas no início da carreira, desde o aumento do tempo de estágios e dos cursos, da reorganização de disciplinas demasiado teóricas e com pouca aplicabilidade prática e da alteração de certas disciplinas, reforçando a importância de disciplinas relacionadas com a educação dos 0 aos 3 anos, bem como, necessidades educativas especiais, lacunas sentidas por estes profissionais após a conclusão dos cursos e iniciação na prática.

Verificou-se através da análise de conteúdo das entrevistas, que os resultados obtidos não são diretamente relacionados com as Instituições de formação das educadoras, concluindo que as dificuldades sentidas são transversais a todos os profissionais entrevistados em início de carreira. Observou-se que muitas das aprendizagens feitas pelas educadoras principiantes partiram das dificuldades sentidas nesses primeiros anos, servindo assim, para desenvolver e aumentar os seus conhecimentos a partir de problemas/dúvidas que surgiam na prática.

Comparando as dificuldades sentidas e os apoios sentidos pelas educadoras destaca-se o trabalho colaborativo e entreajuda das colegas de trabalho mencionada por todas as entrevistadas. Evidencia-se ainda o papel da supervisão na superação das dificuldades, através da entrevistada D, que foi continuamente apoiada em todo o seu percurso durante o primeiro ano por equipas de psicólogos com formação em supervisão e que dessa forma, superou os problemas/dúvidas/questões que foi tendo, muitas delas relacionadas com o modelo educativo praticado na escola, sendo hoje uma profissional feliz e realizada enquanto educadora, que encontrou a sua identidade profissional.

Consolida-se a ideia de que o período de inserção dos jovens educadores é um período marcado pelo confronto de expectativas com a realidade encontrada, diversas dificuldades e sentimentos experienciados, e pelas reais necessidades de apoio sentidas

por estes profissionais. É igualmente uma fase crucial para a criação da identidade do educador e de socialização junto dos pares e da escola, onde se criam relações importantes com as famílias, crianças e órgãos de direção.

Verifica-se que as entrevistadas detêm ainda pouca informação sobre pessoas ou Instituições com a função de apoiar profissionais em início de carreira, não referindo o importante papel de supervisores ou mentores neste acompanhamento, mas apenas a existência da APEI ou dos grupos de apoio existentes dos modelos educativos.

Evidencia-se por isso, a importância da articulação da formação inicial com a atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens educadores nas escolas, fundamentada na base do professor reflexivo, do trabalho colaborativo e do acompanhamento e supervisão destes profissionais através da criação de programas de indução em Portugal, e na aposta contínua e reforçada na formação de profissionais em supervisão.

## **2 - Implicações do estudo**

Com este estudo pretendeu-se caracterizar o período inicial de carreira dos educadores de infância procurando conhecer as suas principais dificuldades, aprendizagens e formas de apoio, dando ainda um contributo para uma discussão acerca do período de indução e da importância de criação destes programas em Portugal.

Os resultados deste estudo remetem para algumas alterações que devem ser realizadas a nível dos cursos de formação inicial e coloca em evidência o papel da supervisão no apoio de educadores principiantes que apesar de terem dificuldades, sentem um apoio constante de forma a encontrarem estratégias para ultrapassá-las, e assim, desenvolverem mais facilmente um sentimento de identidade profissional. Torna-se por isso, fundamental, definir estratégias e mecanismos de apoio específicos que facilitem a inserção dos novos profissionais e que os ajudem a ultrapassar os problemas e dificuldades decorrentes da sua prática.

Importa também referir todas as aprendizagens realizadas a nível pessoal e profissional da parte da investigadora. Salientam-se os saberes adquiridos e uma nova consciência acerca desta problemática que ganha cada vez mais visibilidade no campo da educação e investigação no panorama nacional e internacional. Destaca-se igualmente o desenvolvimento de competências na área de investigação e o desenvolvimento de um interesse pessoal em prosseguir mais tarde com outros trabalhos de investigação.

### **3 - Limitações do estudo**

Consideramos o número reduzido de participantes, a pouca literatura existente sobre educadores principiantes (sendo a maioria dos estudos existentes centrados nos professores principiantes), bem como, a disponibilidade de tempo do investigador e a sua inexperiência (visto ser o seu primeiro trabalho de investigação), como limitações deste estudo.

### **4 - Sugestões para estudos futuros**

Com base na análise dos dados recolhidos ao longo do estudo, propõem-se algumas linhas de investigação, numa perspetiva de facultar novos dados e conhecimentos, essenciais para eventuais propostas de novos estudos de Mestrado ou Doutoramento:

- Realizar estudos longitudinais que acompanhem o processo de desenvolvimento do educador principiante, desde a saída da formação inicial até aos primeiros 3 anos de carreira;
- Averiguar, do ponto de vista do educador principiante, quais as influências no seu desenvolvimento profissional e no tipo de dificuldades que enfrenta se trabalhar numa escola com um grupo de docentes com uma faixa etária semelhante à sua;

- Realizar estudos com educadores principiantes em contextos onde exista supervisão ou outros mecanismos de apoio a educadores principiantes, verificando de que forma este apoio influencia o seu desenvolvimento pessoal e profissional;
- Realizar um estudo comparativo sobre a inserção dos educadores de infância no ensino público e ensino privado, identificando diferenças e/ou semelhanças nas suas dificuldades e formas de apoio;
- Estudar de que forma o trabalho colaborativo pode constituir-se como um mecanismo facilitador no período de inserção profissional;
- Realizar estudos com dados estatísticos sobre o abandono da profissão, em particular, dos educadores de infância em Portugal, em início de carreira, incluindo os motivos que levaram à saída;
- Criar um programa de indução e de apoio ao educador principiante em Portugal com o apoio de universidades, profissionais especializados em supervisão e do Ministério da Educação.

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alberto, S. A. (2012). *A entrada na profissão do educador de infância: Percursos singulares*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade de Supervisão em Educação, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).
- Ambrosetti, N., Almeida, P. & Calil, A. (2012). Ingresso profissional: Aprendizado da docencia no espaço escolar. *III Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago de Chile, 29 Fevereiro-2 Março 2012.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo- Edição revista e atualizada*. Coimbra: Edições 70
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Braga da Cruz, M. et al (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV (103-104), 1187-1293
- Burgos, A., Romero, A., Domingo, L.& Crisol, E. (2009). Recensiones. *Professorado- Revista de curriculum y Formación del Profesorado*,13 (1), 1-22
- Cardoso, N & Ferreira, F. (2008). *A Problemática da Indução Profissional no ensino: o estado da arte em Portugal*. Comunicação apresentada no XVI Colóquio AFIRSE/AIPELF- Tutoria e Medicação em Educação: Novos desafios à Investigação Educacional
- Carrega, P. (2012). *Dificuldades sentidas pelos professores à entrada da profissão*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).
- Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão: as recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Casal de cambra: Caleidoscópio- edição e artes gráficas, SA

- Conselho Nacional de Educação (2016). *Relatório técnico – Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*. Lisboa: CNE
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche – Conceptualizações de um grupo de Educadoras* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro)
- Colombani, M. C. (2010). *Profesorado Principiante: El kairós de la transformación. Comunicación apresentada no II Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência*, Buenos Aires.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C.P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática. 2ª Edição*. Coimbra: Almedina.
- Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (Org.). (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista da Educação*, volume XI, 1, 17-27.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp.212-233
- Feiman- Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College record*, 103 (6), 1013-1055
- Feiman-Nemser (2003). Keeping good teachers - What new teacher need to learn. *Educational leadership*, 60 (8), 25-29
- Flores, M. A. (1999). (Des) ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 171-204.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério de Educação.

- Flores, M.A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação, Porto Alegre*, 33 (3), 182-188
- Flores, M., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232
- Flores, M. & Ferreira, F. (2009). The Induction and Mentoring of new teachers in Portugal: contradictions, needs and opportunities. *Research in Comparative and International Education*, 4 (1), 63-73
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education* (pp.25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- García, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- García, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, C. (2009a). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22
- García, C. (2009b). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista Profesorado*, 13 (1), 1-25
- García, C. (2016). *Profesorado principiante y desarrollo profesional docente: las lecciones del programa Inductio*. Apresentado no V Congresso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la docência, República Dominicana
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. (4.ª Ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Ginns, I., Heirdsfield, A., Atweh, B. & Watters, J (2001). Beginning teachers becoming professionals through action research. *Education Action Research*, 9 (1), 111-134.
- Gordon, S. (2000). *Como ajudar os professores principiantes a ter sucesso*. Porto: Edições Asa.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.

- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado – Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Biblioteca de aula
- Imbernón, F. (2001). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Jáspez Neró, J., Burgos, D., Montes de Oca, G., Herrera, B. (2016). *La inducción en la República Dominicana: una apuesta a la mejora del inicio en la profesión docente desde Inductio*. Apresentado no V Congresso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la docência, República Dominicana
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. Consultado em <http://eric.ed.gov/?id=ED057922>.
- Karge, B., Sandlin, R.A., & Young, B.L. (1993). *Analysis of beginning teacher concern data to restructure preservice teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Kelly, A. & Berthelsen, D. (1997). Teachers coping with change: The stories of two preschool teachers. *Australian research in early childhood education: Journal of Australian research in early childhood education* 1, 62-70
- Korthagen, F. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade e Cultura*, 36, 141-158
- Lacey (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Lima, J.A. e Pacheco, J.A. (org) (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: Um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. (Dissertação de doutoramento em estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho)
- Lino, D., Vieira, F. & Parente, C. (2014). *Emerging as early childhood teacher: critical challenges*. Atee Annual Conference – Transitions in teacher education and professional identities- Universidade do Minho

- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser Educador de Infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da investigação às práticas- Estudos de natureza educacional*, X (1), 17-41
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Mira, M. & Romanowski, J. (2014). Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência. X *ANPED SUL*, Florianópolis, pp. 1-19
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41-2, 207-218
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna e Edições tinta-da-china
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão docente. In Nóvoa, A. (org) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e as histórias de sua vida*. in, Nóvoa, A.(coord.), *Vidas de Professores* (2007, 2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2010). *Que Currículo Para o Século XXI?* Colóquios e Conferências Parlamentares.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho, *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. (pp. 80-103). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira, H. (2004). *A construção da identidade profissional de professores de Matemática em início de carreira* (Dissertação de Doutoramento, sem publicação).Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Pata, S. (2012). *Da formação inicial à inserção na profissão*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).

- Pereira C. (2006). *Quando os alunos se transformam em professores. A entrada na profissão: percursos de três professoras principiantes*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação).
- Perez, K., Swain, C. & Hartsough, C. (1997). An analysis of practices used to support new teachers. *Teacher Education Quarterly*, 41-52
- Perreli, M. (2013). O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no Congresso Internacional del sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência-2008,2010 e 2012. *Interfaces da Educação*, 4 (11), 72-97.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M.J. & Henriques, R.P. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri
- Prensteter, R. & Vieira Melo, M. (2016). *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID): um Panorama das pesquisas acadêmicas brasileiras em educação Matemática*. Apresentado no V Congresso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la docência, República Dominicana
- Ponte, J., Galvão, C., Trigo-Santos, F. & Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. *Revista da Educação*, 10 (1), 31-46
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais – Trajectos* (4.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Gradiva.
- Rankel, L. & Stahlschmidt, R. (2009). *Profissão docente*. Curitiba: IESDE Brasil
- Rocha, T. (2013). *A transição de aluno a professor: Dificuldades e desafios*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).
- Santos, A. (2012). *Inserção profissional: os desafios nos primeiros anos de ensino*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).
- Saracho, O. & Spodek, B. (2001). *Contemporary perspectives on early childhood curriculum*. Connecticut: Information Age Publishing
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Silva, C. (2011). *Tornar-se professor: desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional: estudo da formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Minho).
- Spodek, B. e Saracho, O. (2003). The preparation of teachers for the profession in early childhood education. In B. Spodek e O. Saracho (Eds.), *Studying teachers in early childhood settings* (pp.1-29). Greenwich: Information Age Publishing.
- Sousa, J. (2012). *A Formação contínua de Professores- Modelos, Políticas e percursos*. Fafe: Edição Labirinto
- Stansbury, K. & Zimmerman, J. (2000). Lifelines to the classroom: designing support for beginning teachers, *Wested- Improving education through research, development and service*, pp. 1-16
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Teixeira, M. C. (2009). Iniciação profissional de educadores de infância: Perspectivas e inquietações. *Actas do X Congresso internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1510-1524) Braga: Universidade do Minho.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-78.
- Vonk, J. (1985). The Gap between theory and practice. *European Journal of teacher Education*, 8 (3), 307-317
- Vonk, J. (1989). Beginning teachers professional development and its implications for teacher education and training. *The Irish Journal of Education*, 23 (1), 5-21
- Vonk, J. (1993). Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors. Comunicação apresentada ao Encontro Anual da American Educational Research Association. Atlanta, Abril.
- Wang, J., Odell, S. & Clift, R. (2010). *Past, Present and future research on teacher induction*. EUA: Rowman & Littlefield education in partnership with Association of Teacher Educators

- Zeichner, K.M. (1984). *The ecology of field experience: Toward an understanding of the role of field experiences on teacher development*. Annual Meeting of the association of Teacher Educators (New Orleans)
- Zeichner, K.M. & Gore, J.M. (1990). Teacher Socialization. In R.Houston (Ed.) *Handbook of research on Teacher Education*. NewYork: Macmillan, pp.329-348

### **Legislação consultada**

- Decreto- Lei nº 74/2006 de 24 de Março – Programa XVII Governo para o Ensino Superior

### **Sites consultados**

- Jornal Observador (2014) - *Ser professor é uma profissão desgastante e difícil*. Consultado em <http://observador.pt/2014/07/12/ser-professor-e-uma-profissao-desgastante-e-dificil/> no dia 18/6/2016

## **ANEXOS**

## **ANEXO A**

### **Ficha de caracterização dos participantes em estudo**

## **Ficha de caracterização dos participantes em estudo**

Objetivo: Recolher dados sobre os participantes no estudo

### **1- Dados de identificação:**

Género  Masculino  Feminino

Idade \_\_\_\_\_

Situação profissional \_\_\_\_\_

### **2- Formação Académica**

Formação Académica \_\_\_\_\_

### **3- Evolução da Situação profissional**

(Assinale com X a opção que corresponde ao seu caso)

1º Ano:  Substituição  Contratado  Quadro de Escola  CAF/ATL/Biblioteca  
 Outros

2º Ano:  Substituição  Contratado  Quadro de Escola  CAF/ATL/Biblioteca  
 Outros

3º Ano :  Substituição  Contratado  Quadro de Escola  CAF/ATL/Biblioteca  
 Outros

#### **3.1- Caracterize o tipo de escola onde já trabalhou:**

1º Ano:  Pública  Particular  IPSS

2º Ano:  Pública  Particular  IPSS

3º Ano :  Pública  Particular  IPSS

**3.2- Caraterize o meio envolvente onde se situavam as escolas onde já trabalhou:**

1º Ano:  Meio urbano  Meio rural

2º Ano:  Meio urbano  Meio rural

3º Ano :  Meio urbano  Meio rural

## **ANEXO B**

### **Guião da entrevista**

## GUIÃO DA ENTREVISTA

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Perguntas	Observações
<p>A. <i>Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista</li> <li>• Motivar os entrevistados</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentar em linhas gerais o trabalho de investigação</li> <li>2. Explicar a importância da sua participação</li> <li>3. Colocar o entrevistado na situação de membro da investigação</li> <li>4. Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados</li> <li>5. Solicitar a autorização para a gravação da entrevista</li> </ol>	
<p>B. <i>Escolha da profissão docente</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a motivação para a escolha da profissão</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Qual foi a sua primeira opção face à escolha da profissão?</li> <li>7. Quais os motivos que o levaram a escolher a profissão de professor? Se pudesse voltar atrás faria outra opção?</li> </ol>	<p>-Vocação/ Famíliares na área/Professores de referência/notas de acesso/fatores económicos</p>
<p>C. <i>Formação Inicial</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a formação inicial, compreendendo as posições pessoais face à</li> </ul>	<p>8. Como avalia o plano de estudos da formação inicial relativamente às disciplinas teóricas? E em relação às disciplinas práticas?</p>	<p>- Apontar aspetos positivos e negativos</p>

	<p>contribuição da mesma para o seu desempenho profissional</p>	<p>9. Quais os principais contributos que sentiu por parte dos professores para a sua aprendizagem profissional?</p> <p>10. Como correu o trabalho desenvolvido com os colegas?</p> <p>11. Como correram as experiências dos estágios? Quais os principais contributos do apoio que sentiu por parte dos tutores para a sua aprendizagem profissional?</p> <p>12. Relativamente à questão da avaliação das disciplinas, como considera ter decorrido este processo?</p> <p>13. O que mais gostou no curso?</p> <p>14. O que menos gostou no curso?</p> <p>15. Se pudesse alterar alguma coisa no curso, que alterações fazia?</p> <p>16. O que considera importante nesta fase de</p>	<p>- Procurar conhecer o clima de trabalho entre os estudantes</p> <p>- Apontar aspetos positivos e negativos das experiências dos estágios</p>
--	---	---	---

		preparação para ser educador?	
<i>D. Conclusão da Formação Inicial</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar os sentimentos vivenciados após a conclusão da formação inicial</li> </ul>	<p>17. Quando terminou o curso, pensa que este correspondeu às suas expectativas? Justifique</p> <p>18. Quais as principais preocupações quando terminou o curso?</p> <p>19. Após a conclusão do curso, sentiu-se preparada para ingressar na profissão? Justifique</p> <p>20. Quanto tempo decorreu até encontrar trabalho como Educadora? Que dificuldades sentiu durante a procura?</p>	
<i>E. Inserção na Profissão</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o processo de entrada na profissão (dificuldades, sentimentos, expectativas)</li> </ul>	<p>21. Que dificuldades sentiu quando ingressou na profissão?</p> <p>22. Em que contexto decorreu o seu primeiro trabalho? (no caso de ter 3 anos de experiência procurar conhecer os contextos de trabalho dos dois anos seguintes)</p>	<p>- Procurar conhecer se o primeiro trabalho foi como Educadora (ex: contexto estágio profissional, escola pública, privada ou</p>

		<p>23. O que sentiu face à primeira experiência de colocar em prática o que aprendeu na formação inicial? A realidade encontrada correspondeu às expectativas pessoais e criadas pelo curso? Justifique.</p>	IPSS)
<p><i>F. Exercício da Profissão</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar as primeiras experiências vividas na escola e na sala</li> </ul>	<p>24. Como caracteriza o seu primeiro ano de trabalho? Quais as memórias mais marcantes? Quais os principais aspetos positivos que identifica?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com os alunos</li> <li>- Com a equipa de sala</li> <li>- Com os pais</li> <li>- Com os colegas</li> <li>- Com a prática desenvolvida na escola/modelo educativo adotado</li> <li>- Com a direção da escola (no caso de ter 3 anos de experiência procurar caracterizar os dois anos seguintes)</li> </ul> <p>25. Quais as principais</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a relação de trabalho existente com os colegas (Trabalho individualista ou colaborativo?)</li> <li>• Caracterizar o apoio/falta deste durante os primeiros anos</li> </ul>	<p>preocupações/dificuldades que sentia?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com os alunos</li> <li>- Com a equipa de sala</li> <li>- Com os pais</li> <li>- Com os colegas</li> <li>- Com a prática desenvolvida na escola/modelo educativo adotado</li> <li>- Com a direção da escola</li> </ul> <p>Como as ultrapassou?</p> <p>26. Identificava-se com os seus colegas? Como? Porquê? Justifique</p> <p>27. Nos contextos de trabalho onde esteve considera que os educadores trabalhavam em conjunto ou individualmente? Justifique</p> <p>28. Os contextos onde esteve inserido forneciam algum tipo de apoio para educadores que entravam pela primeira vez na escola? Se sim, quais?</p> <p>29. Costumava pedir ajuda em caso de dificuldades? A quem? Em que situações e</p>	
--	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionar o educador sobre o sentimento de pertença à classe profissional</li> </ul>	<p>que resposta recebia? Como avalia a qualidade do apoio que recebia?</p> <p>30. Durante o seu primeiro ano de trabalho sentiu-se educador? Justifique.</p>	<p>- Em caso de negação perguntar quando é que esse sentimento foi adquirido</p>
<p><i>G. Fatores que se revelem facilitadores/ constrangedores para a inserção profissional</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as opiniões dos entrevistados face aos fatores que se revelem facilitadores/ constrangedores para a inserção profissional</li> </ul>	<p>31. Na sua opinião o que pode facilitar a integração dos novos professores nas escolas (ex: estruturas de apoio, trabalho entre os colegas, atividades a serem realizadas)?</p> <p>32. Na sua opinião quais os fatores que poderão dificultar a inserção dos novos professores nas escolas?</p> <p>33. Na sua opinião, quais as pessoas e/ou instituições mais habilitadas para apoiar os educadores em início de carreira?</p>	

<p><i>H.</i> <i>Agradecimento da entrevista</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecer a disponibilidade e participação</li> </ul>	<p>Gostaria de agradecer a sua disponibilidade e participação nesta entrevista. Informo que todos os dados lhe serão devolvidos para que possa confirmar o que foi dito durante a mesma.</p>	
---	--	--	--

**ANEXO C**

**Protocolo da entrevistada D**

## PROTOCOLO DA ENTREVISTADA D

**Queria agradecer-te mais uma vez o teu interesse e disponibilidade por teres vindo até aqui à ESE para fazer a entrevista, queria dizer-te mais uma vez que todos os dados são confidenciais, já pedi autorização para gravar a entrevista, vamos então começar está bem?**

O primeiro bloco temático tem a ver com a escolha da profissão docente, gostava de saber se esta foi a sua primeira opção face à escolha de seres Educadora de Infância, quando escolheu.

Obrigada pelo convite.

**De nada, por amor de Deus.**

E sim, ser Educadora foi a minha primeira opção, foi a minha única escolha nesta Instituição, portanto de não entrasse, tava...

**(Risos)**

Com um grande problema, e desde logo sabia ao entrar na Licenciatura, como a Licenciatura é muito geral, queria mesmo Educadora de Infância com o Mestrado em Educação Pré-escolar.

**Ok, então sabia logo desde o início que era isso que queria. E tinha alguém, algum familiar já na área?**

Não propriamente...a minha mãe é professora mas a formação dela é Geologia, portanto tem formação científica e depois entrou na ESE, portanto é professora do secundário, nada a ver (risos).

Gosta daquela faixa etária...mas está dentro do ensino...mas se calhar tudo começou com a minha Educadora, que era uma excelente...o meu pai apoia-me muito, o meu pai gosta muito desta área, apesar dele ter a mesma formação que a minha mãe.

**Ah também professor?**

Não é professor, é só investigador, mas apoia muito e tem muito interesse, sempre teve, sempre foi muito ativo na minha educação...e na da minha irmã, e quando eu disse que queria ser Educadora ele disse “então vais falar com a tua Educadora”.

**Que engraçado...**

Então eu falei com quem tinha sido minha Educadora.

### **Ah foi mesmo falar?**

Ela própria andou aqui...pronto eu não morava aqui em Lisboa, morava numa terra muito pequenina onde toda a gente se conhecia, e ela também andou aqui na ESE e aconselhou logo a andar na ESE, a entrar na ESE, daí eu só ter posto a ESE como faculdade...

### **Que engraçado...**

Que queria...e logo desde então sempre tive aquela afinidade com crianças...se fosse a um evento eu houvesse crianças, mais depressa eu interagiria com crianças do que interagiria com os adultos...

### **(Risos)**

...e as crianças vinham ter comigo, com a minha irmã não, que ela afastava as crianças, mas vinham ter comigo, então eu achei que seria uma vocação.

**Que seria uma boa opção...ah...já percebi um bocadinho os motivos que a levaram a escolher esta profissão, queria só tentar percebe se hoje pudesses voltar atrás farias outra opção, ou se está muito feliz com a escolha que fez?**

Não, não fazia. Era mesmo isto...não me imagino a fazer outra coisa, gosto mesmo do que faço.

### **Que bom.**

É cansativo confesso...é muito diferente do que nós estamos à espera.

### **Do que idealizamos?**

Em qualquer área a realidade de trabalhar é muito diferente...trabalhar é sempre outra responsabilidade mas no nosso caso específico é mesmo uma grande responsabilidade, mas tem muitos lados positivos, portanto eu gosto muito e tenho muito orgulho em ser Educadora, apesar de ser muito desvalorizado.

### **Considera que é uma profissão desvalorizada?**

Muito.

### **Pela sociedade?**

Pela sociedade, logo para começar no curso quando eu dizia que estava em Educação “ah pronto”, não é engenharia...

### **Pois, exato.**

...não é de direito, não é medicina, é educação

**Exato.**

Começa logo aí a discriminação, depois no início é mais a mentalidade de algumas pessoas, porque os pais quando têm lá os filhos apercebem-se do trabalho que é feito, e já tem casos de pais que nos pedem ajuda, estratégias...como é que podemos resolver um determinado problema, e logo aí apercebem-se da importância do trabalho e o ano passado eu tinha uma sala muito multicultural, tinha oito países, e senti que os pais que mais reconheciam o nosso trabalho, eram os pais estrangeiros.

**Tinha oito países na sala?**

Oito países, incluindo Portugal não é...

**Sim, sim.**

Até Espanha, tinha uma espanhola, os pais respeitavam muito mais o nosso trabalho do que os Portugueses, e portanto essa é a parte triste do nosso trabalho, porque de resto eu gosto muito de fazer o que faço.

**Que bom, que bom, vamos passar então para outro bloco, tem a ver com a formação inicial que foi aqui na ESSE, queria perguntar-lhe como é que avalia o plano de estudos relativamente à formação que teve, relativamente às disciplinas teóricas, à componente prática, como fez o Mestrado, se poder avaliar a Licenciatura e o Mestrado?**

Em termos da Licenciatura, no início acho que nós chegamos aqui, e pensamos “Mas para quê que isto serve?”, tínhamos disciplinas muito práticas no primeiro ano depois vão tornando-se mais teóricas e mais complexas, mas como é muito geral, nós chegamos à Licenciatura e podemos escolher qualquer valência, acho que torna a Licenciatura muito geral, mas ao mesmo tempo necessária, o Educador tem que saber Ciências, o Educador tem de saber Matemática, e portanto acho que é necessário.

**Mas é um bocadinho a nível de cultura geral, das áreas?**

Sim, é esse exatamente o termo o Educador tem que ter muita cultura geral, eu acho...e nisso acho que a ESSE está a dar-nos as bases, depois compete a cada um, depois aprofundar o conhecimento, depois acho que na prática, ser só aquele estágio, pronto entretanto não sei se o plano de estudos mudou da Licenciatura, desde que eu acabei até agora, mas o plano, o estágio do 3º ano sendo só um mês, não nos dá...já nos alguma realidade do que é que é um mês inteiro a

trabalhar, face a outras ESES que vão uma vez por semana ao longo do ano, isso não é realidade nenhuma, e é um ponto a favor da ESE, que nós vamos um mês intensivo, mas talvez pudesse ser um bocadinho mais...

### **E só têm esse primeiro mês no 3º ano, no 1º e no 2º não tiveram?**

No segundo ano temos observação, mas não somos nós a observar...interagimos...mas não somos nós que estamos ali à frente de um grupo.

**Ok.**

E portanto a realidade é diferente.

### **Mais componente prática nessa parte da Licenciatura?**

Nessa parte...e...talvez é complicado por causa do Bolonha, se uma Licenciatura fosse quatro anos facilitava muito, porque distribuía-se aquilo que tinha de ser distribuído e aumentava-se o número de práticas, uma coisa muito complicada...

### **Antes de fazer o Mestrado?**

Antes de fazer o Mestrado, porque acho que muita gente vai confusa...conhece pessoas que chegaram ao Mestrado e desistiram.

### **A sério?**

Porque nós temos no segundo ano possibilidade de observar pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo, nunca há hipótese de observar creche, creche é só no Mestrado ou então nas opcionais, eu tive opcionais que é para creche, e eu como sabia o que queria sempre fui focada para o pré-escolar, mas colegas minhas chegaram ao segundo ano fizeram observação e ficaram confusas, no terceiro ano escolheram uma valência...eu escolhi pré-escolar, houve quem escolhesse primeiro ciclo, e logo aí dá para ter noção, uma pequena noção do que é a realidade no pré-escolar e no 1º ciclo, inscrevem-se no Mestrado de 1º ciclo, conheço quem desistiu, ou inscrevem-se no Mestrado pré-escolar, conheço quem desistiu, porque na realidade, tava a fazer a valência que não tinha gostado, porque como Mestrado nós temos mais tempo de estágio, temos um contacto mais aprofundado com o desenvolvimento infantil, a psicologia é mais aprofundada, temos disciplinas que não tivemos na Licenciatura, como fatores de risco, necessidades educativas, todas aquelas disciplinas mais específicas, dos 0 aos 6 anos, houve pessoas que não se identificaram com isso, e portanto se tivessem tido mais tempo de prática na Licenciatura, se calhar facilitava a escolha do Mestrado.

**Exato, exato, mas mudaram para 1º ciclo por exemplo ou não sabe?**

Não sei, não, sei que mudaram para 1º ciclo noutras escolas, mudar aqui era complicado, tinham de esperar pelo ano seguinte.

**E foi difícil entrar no Mestrado aqui na ESE?**

Ah, para mim?

**De uma forma geral?**

(Risos) Para mim não, eu não achei difícil, fiz a prova de Português, o resto contava com as nossas notas e a nosso relatório de estágio e portanto não considerei difícil, tive nos meios...portanto não...

**Ok, ah...e relativamente aos professores, quais é que foram os principais contributos que sentiu da parte dos professores a nível para a sua aprendizagem profissional de hoje em dia, algum professor que se tenha destacado? De uma forma geral, como é que avalia esses contributos dos professores?**

Aí, foco-me mais no Mestrado, foram os professores...

**Que mais marcaram...**

Que mais marcaram...talvez não, talvez haja uma professora na Licenciatura que me marcou muito, era uma professora...ai que a memória me falha, era uma professora era de Ciências, ela dava-nos práticas laboratoriais, não me lembro qual era o nome, mas pronto foi uma professora que foi interessante porque ela mostrou-nos o que era a diferenciação pedagógica.

**Ok.**

Porque como eu já vinha de um curso de ciências do secundário, houve coisas aqui, que havia pessoas a fazerem pela primeira vez, e que para mim já tinha sido feito, até no 9º ano já tinha sido feito, mas pronto não se lembravam, e o que ela fez, foi adaptou as aulas às necessidades do grupo, eu e mais algumas colegas tínhamos....

**Vinham do agrupamento de Ciências...**

Tínhamos outro nível de exigência, ou seja, enquanto uns observavam células da boca, nós observávamos células de plantas que nunca tínhamos visto na vida, por exemplo, e mostrou-nos o que era a diferenciação pedagógica...

**Desta forma?**

Desta forma, sem nunca nos dizer, simplesmente o fez...e apesar de ser exigente, que eu acho bom, sempre teve disponível para nós, portanto isso é um ponto a favor, depois os professores que mais me marcaram foram de facto os de Mestrado, acho que são aqueles que nos moldam mais para a nossa profissão, ah...de todos, a professora Dalila, sem dúvida, uma professora com a qual me identifiquei muito, logo nas aulas, na maneira de ser, de estar, tudo o que dizia, que mostrava nas aulas...fascinou-me, e por coincidência depois acabei dentro do mesmo modelo, e...

### **Mas teve-a a modelos curriculares?**

Modelos curriculares, tive-a como professora de Modelos, e foi minha orientadora de estágio na creche, em conjunto com a professora Purificação, foi no ano em que a professora Purificação estava a sair, e a professora Dalila estava ali como apoio, depois a seguir mudei, tive outra professora, que foi a professora Ana Simões que também me apoiou muito que foi a minha orientadora no pré-escolar, e acho que foram assim professores...

### **Que marcaram...**

Que marcaram...mas todos marcaram a seu jeito, ainda hoje há coisas que nós...muito a questão da ética, a professora Catarina Tomás, muito a questão da ética, porque por acaso, não por acaso, mas também faz parte do modelo onde eu trabalho, a ética com as crianças, é engraçado pensar...às vezes faço uma reflexão, e revejo-me aqui sentada, a ouvir os professores, e a fazer sentido tudo aquilo que eles estão a dizer.

### **Agora que já se está na prática não é?**

É verdade.

### **Que interessante...e relativamente ao trabalho que desenvolveu com os colegas, durante o curso, como é que corria essa relação, portanto se haviam muitos trabalhos de grupo, se eram trabalhos mais individuais, como é que se organizavam?**

Os trabalhos no Mestrado eram muito em grupo, mais nas didáticas, e de facto eu acho que pronto, é importante haver trabalhos de grupo, porque nós temos de saber trabalhar em equipa, e mesmo no contexto de trabalho, trabalhamos em equipa, mas também acho que deve haver uma reflexão pessoal e um trabalho mais individual, porque não digo no caso de planificações, mas relatórios, acho cada um tem que saber fazer, e tem que ter predisposição para fazer determinadas coisas, e há muitos que, não foi o caso no grupo, tive sorte, já

vínhamos da Licenciatura juntas, mas há pessoas que depois se encostam aos outros e esperam sempre que alguém faça...sempre é uma forma de diferenciar quem trabalha de quem não trabalha...

**Portanto o trabalho de grupo acaba se calhar por dar um bocadinho de margem, a isso que está a dizer, certas pessoas que poderão não trabalhar tanto, como outras...mas em termos de clima de trabalho, havia um bom clima de uma forma geral?**

Sim, sim era, havia muita comunicação, eramos abertas entre nós...

**Não havia competitividade?**

Não, competitividade não, era mais entreajuda, porque já vínhamos da Licenciatura, já estávamos habituadas a trabalhar umas com as outras...

**Agora, queria saber, relativamente aos estágios, como é que correram essas experiências, queria que falasse um bocadinho do contributo dos tutores, de uma forma geral, como é que correram?**

Os estágios de Mestrado correram melhor do que os da Licenciatura, os da Licenciatura são em grupo, e portanto o que acontece é que há momentos no estágio em que uma de nós tem de fazer papel de mais de auxiliar para a outra fazer de Educadora, temos que nos gerir, nunca há dois educadores na sala.

**Exato, mas estavam a pares?**

A pares.

**Terceiro ano?**

Terceiro ano, e portanto...como é que eu hei-de dizer, é normal, no início nos vamos muito inibidas, não temos aquela predisposição, estamos a começar, é normal, que não tenhamos tanto à vontade com o grupo, não sabemos gerir um grupo, mas ao mesmo tempo, não nos é dado tanta possibilidade de o fazer, porque como somos duas...

**Têm que gerir essa questão...**

Há sempre uma que fica em stand by e a outra gere, no Mestrado aí sim, aí foi a sério...

**Foi de quanto tempo?**

O de creche foi um mês, o de pré-escolar foi mais ou menos de três meses, e aí foi mesmo muito tempo, deu para acompanhar o 2º período, mentira, parte do 2º

período, foi de Fevereiro a início de Maio, mais ou menos, portanto foi o 2º período com interrupção e depois um bocadinho do 3º, deu para perceber as dinâmicas, a educadora nesse foi excelente, porque era uma Educadora João de Deus, e deixou-me completamente à vontade, para gerir o grupo, para trabalhar à minha maneira, e notei...e logo aí surgiu depois logo o tema que eu fiz a importância da ciência no pré-escolar, porque fui fazendo testes e percebendo a curiosidade das crianças, porque era um grupo muito João de Deus, tinham livros, não me questionavam, isso fazia-me aflição, como é que as crianças não me questionam? Então comecei a estimular a ouvi-las e a fazer tempos de experiências em que eles tinham que prever o que faziam...

**Ok.**

E portanto tinham que começar a...

**A falar mais...**

A falar mais, a ter curiosidade, a ouvirem-se uns aos outros, e daí, surgiu depois um interesse e começamos a fazer projetos, foi uma evolução muito gira, e ainda guardo, e recentemente encontrei uma dessas crianças que ainda hoje veio ter comigo, e acho que a Educadora...nada disto tinha sido possível, se não tivesse tido o apoio da Educadora...foi sempre cinco estrelas comigo, sempre trocamos emails e sempre...nas reflexões, tudo o que eu apresentava ela dava a opinião dela, e mesmo as restantes educadoras da escola, porque havia quatro salas, foram...também nos ajudaram a todos, nós éramos um grupo de quatro estagiários, cada um numa sala, tivemos muita sorte, porque criou-se ali mesmo um ambiente...

**Bom?**

De entre-ajuda, e tivemos sempre momentos de partilha, na creche essa foi a única parte privada que eu tive.

**Ok...**

E foi só um mês...era uma creche...digamos que as crianças pagavam muito para lá estar e portanto eram pessoas com algum poder económico e algumas até bastante conhecidas e era diferente, eu tive contacto, pronto uma auxiliar que foi muito simpática e que me integrou no grupo e possibilitou-me conhecer o berçário, conhecer valências, porque eu de creche, não tinha de todo conhecimentos, mas o meu grupo era de dois anos, e foi aí que comecei a conhecer um trabalho com dois anos, ter aquela noção, de que não são tão bebés como se diz, eles são capazes de fazer muita coisa, temos de saber estimular, pôr os limites, todas

aquelas...digamos arestas de que não temos mesmo conhecimento e que têm mesmo de ser limadas, e pronto, o estágio de creche, agora já mudou que já sei, mas estágio de creche mas era muito pouco tempo, e não nos permitia...era o que falhava na ESE, era ter contacto com a creche, mas sendo que é a única Instituição que nos permite ter um contacto com a creche já não é mau, conheço colegas com outros Mestrados que nunca tiveram em creche.

**Ok, e a nível do apoio dos tutores, portanto que sentiu nos estágios? Foi um apoio constante, conseguiram vê-la várias vezes, foram observar várias vezes?**

Sim, na creche não tanto, mas lá está na altura era a professora Purificação, que estava já em reforma, e tava só com um grupo reduzido, que eramos nós naquela escola, mas entre alinhar trabalho, não tinha muita disponibilidade, mas como era um mês...

**Passa num instante...**

Se formos a ver passa num instante, é complicado, mas no pré-escolar, a professora Ana Simões, foi muito prestável, estava sempre disponível por email, deu-nos o contacto telefónico, nós por chamada, também podíamos falar com ela, foi-nos ver várias vezes, e orientava-nos para melhorar aqui, melhorar ali, falava com as nossas Educadoras, e portanto foi um trabalho, e senti-me mais acompanhada, no estágio de creche a professora Dalila, dava-nos aulas em horário pós-laboral de vez em quando, para mostrar-nos ou escalas de desenvolvimento, determinadas coisas que nos queriam explicar, eram em forma de seminário...

**Mas durante o tempo de estágio?**

De estágio, foi assim o acompanhamento que eu senti mais próximo da creche foi esse.

**E relativamente à questão da avaliação das disciplinas, como é que considera que correu esse processo de uma forma geral, da Licenciatura e do Mestrado, sempre considerou que houve notas justas e de acordo com...?**

A avaliação a nós?

**Sim.**

Não considero justo, e mais uma vez pelos trabalhos de grupo terem um grande peso, acho que há disciplinas mais justas do que outras, há disciplinas, em que a

avaliação é um único teste, e nós naquele dia podemos estar tão bem, como tão mal, podemos saber a matéria toda e termos algum problema, e o teste corre mal e a tua avaliação é aquela, e portanto não concordo de todo com esse método, da mesma forma, que só trabalhos, ou trabalhos de grupo também não é o método ideal, o ideal seria um mix, de haver trabalhos, grupo e individual e os testes, porque os trabalhos de grupo, há sempre o que se encosta e leva com a nota do grupo, e portanto uma maravilha, aqueles que têm boas notas, vou-me juntar a eles e tenho boa nota também...

### **Exato...**

E depois no teste poderia acontecer ter sorte ou não ter sorte...e depois pronto de experiencias aqui na ESE, não são as melhores em termos de grupos, grupos de relações, no caso da minha turma, tinha muitos grupos, e havia, foi uma coisa que mexeu muito comigo, um grupo em particular que faltava várias vezes às aulas, safavam-se com 16 nos trabalhos, e portanto estava tudo bom, eu não achava justo para quem vem sempre ou para quem está empenhado, e depois no trabalho até pode ter 16, mas se trabalhou mais e tem a mesma nota de quem trabalhou menos...

### **Pois exatamente...**

Mas é muito complicado, uma faculdade não é o secundário...é difícil de gerir essa questão.

### **Ok, e se tivesse que escolher alguma coisa que se destacasse, aquilo que gostou mais no curso, da Licenciatura e do Mestrado?**

Da Licenciatura, o estágio.

### **E do Mestrado?**

Do Mestrado, o estágio porque o estágio de pré-escolar, foi de tudo o que mais me marcou, de toda minha formação aqui na ESE, mas para diferenciar posso dizer as aulas, tirando, as aulas, não as didáticas, ou seja, modelos curriculares, seminários, todas aquelas aulas que não são as didáticas, marcaram-me pelos conhecimentos que fui adquirindo, houve coisas que não tinha consciência e que aprendi.

### **E o que gostou menos?**

O que gostei menos...da Licenciatura é fácil, as aulas de artes não são para mim...

### **As aulas de artes?**

Arte não é de toda a minha área.

**Mas em relação às aulas ou é um gosto particular?**

Gosto particular, lembro-me tão bem de uma aula que tive...aquilo foi tão traumatizante...

**(Risos)**

...porque nós tínhamos de desenhar uma maçã, então tínhamos de dividir a folha em quatro espacinhos, desenhar a carvão, desenhar a lápis de cera, desenhar a...não me vem agora o nome...pastel de óleo...

**Sim, sim, sim.**

... desenhar a caneta...e eu pensava...por amor de Deus eu não sei desenhar uma maçã, e acho que para as crianças eu não tenho que saber desenhar uma maçã, porque cada um vai desenhar a maçã à sua maneira e é isso que nós queremos mostrar, cada um consegue fazer à sua maneira...aqui...é uma aula muito limitada...e eu não sei desenhar...foi uma aula muito traumatizante, foi logo das primeiras aulas, e ficamos logo a detestar a disciplina e pensamos “Se nós estamos aqui a ter aulas de artes, porquê?”, tudo bem que há aulas que eu tive mais tarde, das opcionais, que nos ensinavam técnicas para fazer com as crianças, ou fazer a pasta de papel assim ou assado, ou fazer tintas daquela maneira, ou aprender a fazer massas de modelar, sim, concordo, agora nós estamos ali, “agora vamos desenhar uma maçã, depois temos de desenhar uma maçã”, acho que não nos faz falta, nós não temos que saber desenhar uma maçã, nós temos que saber as técnicas que podem ser usadas, mas não temos que saber fazer...

**Ok, hum. Ah, e do Mestrado?**

Do Mestrado, o que menos gostei? Ah...talvez a disciplina de organização e gestão escolar, mais, digamos também o método de avaliação da disciplina.

**Uma disciplina um bocadinho também mais técnica não é?**

Sim, acho útil, nós temos que saber os decretos-lei, temos de saber toda a lei que está por base do nosso sistema educativo, mas a forma como foi dada, por trabalhinhos, tínhamos que fazer trabalhos e depois uma reflexão final, e eu sou um bocado, pronto, a minha opinião das reflexões, como é que se pode avaliar uma reflexão, se a reflexão é com base na opinião da pessoa, é um bocado contraditório, e depois foi o único trabalho individual que tivemos, os outros eram

em grupo, mais uma vez, choca com aquilo que eu tinha falado da avaliação, portanto foi provavelmente aquilo que eu menos gostei no Mestrado.

**Ok, e se pudesse alterar alguma coisa no curso o que é que alterava, sabendo o que sabe hoje?**

Sabendo o que sei hoje, as disciplinas mantinha, lá tinham de vir as artes (risos) mas pronto foi um semestre no primeiro ano, mas se calhar eu tentava aumentar o tempo, acho que ninguém morre por fazer quatro anos de Licenciatura...

**Portanto voltava ao pré-Bolonha?**

Voltava ao pré-Bolonha, porque acho que faz sentido e é necessário, para aprofundar, o importante é nós sairmos daqui com os conhecimentos base, depois a profundidade, tem a ver com o que nós procuramos saber, mas no nosso caso, quem está a trabalhar com o pré-escolar, tem de saber o desenvolvimento dos 0 aos 6 anos, portanto é necessário aprofundar, é necessário ter tempo para fazer essa pesquisa, não só quando tamos a trabalhar, há muita coisa que eu tenho consciência que tou agora a aprender mais, nomeadamente nos bebês, há muita coisa que não é focada, e que talvez é importante focar, outra coisa que seria importante se calhar na ESE, é ensinar não, mas abordar seria o contacto com os pais, esse é sempre um trabalho que, pelo menos falo por experiência própria, o primeiro contacto com os pais em que nós temos que passar alguma credibilidade naquilo que estamos a fazer e mostrar que sabemos o que estamos a fazer, porque no fundo eles estão-nos a confiar aquilo que é mais importante para eles, que são os filhos...

**Exato.**

Ah...é algo que pode ser... trabalhado, nós aperfeiçoamos, nós aprendemos...é como falar...se formos falar com o Presidente da República, não falamos da mesma maneira ali ao café falar com a senhora, somos igualmente educados, mas a conversa é diferente

**Ok, a nível de reuniões de Pais, de preparação de reuniões de pais...**

O que está por detrás de uma sala, nós aqui não sabemos quando tamos na ESSE, como se organiza uma sala, como é que se prepara a chegada de uma criança nova, como é que se reúne com os pais, com a equipa da escola, toda aquela logística por trás, nós não temos contacto...

**Exato, não têm contato, e do Mestrado especificamente, já acabou por responder...**

Sim é mais essa parte...

**No fundo era um bocadinho aquilo que tava a dizer relativamente à Licenciatura, no fundo misturava ou voltava a misturar o que era antigamente...**

Não, não voltava a misturar.

**Não?**

Não, eu deixava a Licenciatura mas com quatro anos.

**Ok.**

Que permitisse aprofundar mais tudo.

**Mas já focado no pré-escolar?**

Não, não, como está, porque permite às pessoas escolher, mas ao mesmo tempo permite a toda a gente ter uma base de conhecimentos comum, porque o Educador também tem de saber preparar para o 1º ciclo, mas os quatro anos acho que eram essenciais e davam-nos mais tempo de estágio e o Mestrado ser de dois anos, um ano e meio ainda não chega eu acho, ser de dois anos, sendo que um ano a gente foca-se na creche e outro ano a gente foca-se no pré-escolar, e ter esse conhecimento do que está por trás de uma sala, uma sala não é só a sala com as crianças e o Educador, há mais por trás que quem está na ESE não tem esse contato.

**Ah, agora eu queria, já acabou por responder indiretamente, mas considera que há mais alguma coisa importante nesta fase de preparação para ser Educador, que o Educador deva saber, que deva estar presente nos cursos, mais alguma coisa que ache que não foi focado, ou de uma forma geral, foi aquilo que acabou por dizer?**

Pois, esta questão para além da sala, depois as reuniões de equipa, tudo aquilo que é necessário saber e estar ciente que faz parte do trabalho de um Educador.

**E relativamente, por exemplo, as crianças com Necessidades Educativas Especiais, acha que houve uma boa preparação?**

Eu confesso que para mim não, mas como na escola eu tenho quatro psicólogos, cada um com a sua formação, ah, eu sempre que tenho alguma questão posso chamar um psicólogo, portanto...

**Sente-se apoiada nesse sentido...**

No meu caso, tenho acompanhamento, se tiver alguma dúvida, chamo, mas sim tenho consciência que as necessidades educativas é uma área muito fracas mas uma vez que existe o Mestrado...mas acho que sim, devemos ter...não digo uma check list, porque cada caso, é um caso, mas ter consciência, de quais são os sinais de alerta, porque nós falámos em Necessidades Educativas no Mestrado mas cada um focou-se num tema, eu por acaso fiz sobre a cegueira, numa criança, aprendi muito, aprendi como fazer materiais e a estimular uma criança que tenha baixa visão, não tem que ser necessariamente cegueira, mas por exemplo outro caso, um autista, como é que eu vou detetar porque...

**Como é que se deteta e como se trabalha com a criança, não é?**

Exato e é mais por aí que podia ser mais aprofundado.

**Vamos passar agora para outro bloco que tem a ver com a conclusão da formação inicial, ah, queria saber quando terminou o curso se correspondeu de uma forma geral, às suas expetativas que tinha inicialmente?**

Quando terminei o Mestrado sim. Quando terminei o Mestrado o meu pensamento era “Já estou farta de estágios eu quero a minha sala”.

**(Risos)**

Quero fazer à minha maneira, dentro da minha identidade profissional, quero trabalhar com as crianças que hão-de ser o meu grupo, e ter outra Educadora por trás com outros princípios, com outros objetivos de trabalho, dificulta a nossa maneira de ser...e portanto cheguei a um ponto que já estava a querer mesmo ir trabalhar...

**Queria mesmo pôr em prática aquilo que tinha aprendido...e quais é que eram as suas principais preocupações quando acabou o curso?**

Reuniões de pais (risos) ...agora não me custa, e não tenho muita experiência, tenho um ano de trabalho, tou agora no segundo ano, mas não tenho qualquer problema em comunicar com os pais, ah...dentro da minha instituição, temos um maneira aberta de comunicar com os pais diariamente, e depois temos os chamados “encontros de pais”, que por acaso amanhã tenho, e permite-nos comunicar diariamente e facilita muito, e acho que ao final de um tempo a pessoa habitua-se a comunicar.

**Mas os encontros os pais estão todos reunidos?**

Os chamados encontros de pais são as reuniões, são feitas às 8h30 logo.

**Às 8h30?**

Que é quando entra...é nossa hora de entrada e os pais entram, e nós aí nunca falamos de uma criança, falamos dos interesses gerais do grupo ou de algum assunto que esteja a ser tratado.

**Mas com que frequência, só por curiosidade?**

Duas vezes por trimestre.

**Ok.**

E depois há as reuniões dos COR's, nós trabalhamos com os COR's, e portanto há as reuniões individuais ou caso, necessite, aconteceu...uma criança, neste caso era um bebé, que tinha entrado na sala, mas como vinha muito habituado à mama, a mãe não estava a conseguir fazer o desmame, e nós tivemos mesmo que reunir com a mãe e fazer estratégias se não ele não comia, estava habituado aquela resposta...nós tínhamos que cortar com aquela resposta, eu não me sentia descansada que a criança não comesse o dia todo que estava comigo.

**Claro.**

Apesar da mãe estar descontraída porque à noite dava-lhe imensas vezes de mamar e durante a manhã até ele entrar connosco, portanto eram aquelas seis/sete horas que ele estava ali connosco que comia pouco e que para nós não era filosofia, e portanto são reuniões pontuais que nós fazemos que agora não me custam e que acredito que mais lá para a frente serão muito mais fáceis, mas que no início eram um martírio, “oh meu deus vou ter que falar com...” e passar uma mensagem negativa aos pais é sempre uma dificuldade, há-de ser sempre porque ninguém quer ouvir uma mensagem negativa, mas com o apoio da minha instituição e com estratégias já consigo comunicar de uma forma aberta e dizer “Não as coisas não podem mesmo ser assim” e falar, mostrar também coisas positivas e passar estratégias e ajuda, mostrar que estamos lá para ajudar.

**E quando terminou o curso sentia-se preparada para começar a trabalhar?**

Sentia, com algum receio às vezes mas... sentia muita vontade.

**Muita vontade...ah...E quanto tempo decorreu mais ou menos até conseguires encontrar trabalho? Consegiu logo encontrar?**

Portanto eu defendi a minha tese no final de Julho. Agosto fui mandando alguns currículos, e em Setembro fui chamada para a entrevista.

**Começou logo a trabalhar.**

Em Agosto há muitas Instituições fechadas.

**A nível de férias não é? Portanto foi logo o acabar e começar a trabalhar.**

Foi bastante rápido. Para mim parece que passou imenso tempo, mas toda a gente diz “ah isso foi super rápido”

**Claro, sim, sim, e foi, no fundo foram as férias e depois foi o começar...Agora vamos entrar noutra bloco que tem a ver com a inserção na profissão depois em si, queria saber quando começou a trabalhar que dificuldades, já referiste algumas, mas houve mais alguma dificuldade que sentiu neste primeiro ano quando fez o estágio profissional?**

Quando eu comecei a trabalhar, foi bastante rápido, entrei logo em Setembro e ia abrir uma sala em Outubro, e a primeira dificuldade que eu tive foi em montar a sala de acordo com o modelo específico, estando numa escola que funciona com o modelo High Scope aprofundadamente eu tive que...acabei de estudar e tive que ir estudar outra vez, tive que ir aprender, aprofundar sobre aquele modelo, depois aprender a rotina, aprender tudo de novo, basicamente seria aprender tudo de novo, tudo o que eu aprendi na ESE, aprender outra vez, e foi...os primeiros meses foi complicado, não foi impossível...

**Era uma adaptação não é?**

Era a adaptação deles e era a minha adaptação, era a adaptação deles, mais uma vez uma coisa que nós não temos consciência na ESE que é o período de adaptação...

**Huum...**

Como gerir, como fazer com os pais, a adaptação é uma adaptação nossa às crianças, às crianças e a nós e dos pais também a nós...e portanto às vezes é complicado aos pais...é difícil separarem-se, muitas vezes são as crianças que não se conseguem separar dos pais e portanto nós também não sabemos lidar com aquilo somos muito novas, e foi uma dificuldade que senti mas que depois fui ultrapassando porque o meu grupo foi crescendo, não entrei logo com doze, entrei com oito e foi crescendo até aos doze, fui-me habituando às adaptações, e este ano já fiz adaptações muito mais tranquilas.

**E neste novo ano que ingressou sentiu alguma dificuldade que não teve no primeiro ano?**

As idades.

**As idades?**

As idades, no primeiro ano tinham dois anos, este ano são bebês, a dificuldade que eu sinto é que não tinha tanto contacto com bebês, não tinha tanta consciência, vou aprendendo, vou tendo sempre na sala, tenho vou tendo sempre os livros que vou consultando e acho que isso faz parte do trabalho durante a vida toda, é ir aprendendo, e portanto sempre que quero saber mais consulto os livros, peço opinião às minhas colegas e a maior dificuldade era essa.

### **Adequar à faixa etária não é?**

Adequar-me à faixa...porque agora eles já cresceram, já estão num ano, tão com introduções alimentares normais, já comem sólidos, já comem segundo prato, portanto já estou a igualar ao grupo que eu tinha o ano passado, portanto já é mais tranquilo...

**Ok...ah...e portanto, já descreveu...o contexto que decorreu o seu primeiro trabalho foi na escola onde está atualmente, que tem portanto o modelo High Scope, e continua no mesmo espaço, não é...ah...já acabou por falar um bocadinho, mas o que é que sentiu quando realmente pode colocar em prática aquilo que tinha aprendido na ESE, a realidade que depois encontrou, se correspondia às suas expetativas ou não, como é que geriu isso?**

Eu no início senti-me perdida, tinha...saía da ESE com muitas ideias...vai ser muito bom, vamos fazer assim, vamos fazer assado, e depois na realidade não é assim, aprendi a seguir um bocado também pelo modelo, mas também se adequa à minha maneira de ser, que foi seguir os interesses das crianças, o ano passado fiz um projeto, cheguei a fazer um projeto sobre peixes, uma coisa bastante simples, porque eles eram um grupo de 2 anos, mas que culminou com uma visita ao Oceanário, que eles adoraram o contacto com os peixes, e...foi um projeto muito focado naquilo que era o interesse deles que era peixes, até arranjamos um peixe para a sala, e eles votaram no nome, chamaram-lhe azul, mas pronto...foram as escolhas deles, e habituei-me muito às escolhas deles, aos interesses deles, as nossas planificações como são diárias, de um dia para o outro, temos um tempo na nossa rotina, em que planifico juntamente com a minha auxiliar em que planificamos o dia seguinte, facilita muito esta maneira de ver, de pensar nos interesses deles ou das necessidades, alguma coisa que está a faltar, que precisa de ser trabalhada...

### **Que precise de ser trabalhada...**

Portanto...e logo aí, acabou-se...aquela...encontrei-me....deixar de estar perdida e conseguir orientar-me através do modelo que sigo hoje em dia...

**Que ajudou depois no fundo a conseguires, a encontrar a tua identidade como profissional como estava a falar à bocadinha não é?**

Exato, e depois ajudou-me a encontrar, porque as ideias são muitas, nós na ESE saímos daqui com muitas ideias, muitas partilhas, e...muita vontade de fazer.

**E o que é que acha que falha nisso que nos é transmitido? Acha que é quase uma visão demasiado cor-de-rosa daquilo que depois existe lá fora ou depende depois muito dos contextos que se encontra?**

Depende dos contextos e das pessoas, conheço colegas minhas, que não tinham tantas que ainda hoje me perguntam “Ai não sei o que é que hei-de fazer?” “então mas já olhaste para o que é que eles fazem?”.

**Huum...**

Por exemplo, eu faço atividades muito simples, como eles têm um ano, tenho várias garrafas, fizemos garrafas da compal com coisas diversas lá dentro, desde água com brilhantes, feijão, tudo o que vier à rede, e nós chamamos garrafas sensoriais e um tempo de grupo pode ser só explorar, e cada um tem a sua exploração, há quem goste de abanar e ver, há quem goste de atirar, há quem goste de morder, são explorações e eu habituei-me a esse tipo de explorações, na ESE é nos impingido aquelas planificações todas, em quais são os objetos que nós queremos, os materiais, como é que vai ser, quais são os objetivos e depois são muitos objetivos, e o que me ajudou muito a esquecer esta abordagem que a ESE faz, que pronto não é errada de todo porque tem que nos preparar para todas as realidades...

**Huum...**

Mas...ajudou muito, ajudou a orientar e a perceber que uma atividade pode ser uma coisa muito simples e que vai permitir um grande desenvolvimento na criança, coisas simples como iniciativa, se eles conseguem fazer alguma coisa por iniciativa própria, ou resolução de problemas ou até mesmo lógica e experimentação, coisas muito simples que vão promovendo esse desenvolvimento.

**E às vezes a partir dos materiais pode-se explorar uma série de coisas não é?**

Às vezes eu tenho uma ideia para os materiais e eles acabam por fazer...

**Outras coisas...**

...outras coisas e não é errado, é a exploração deles, aprendi, acho que aprendi...foi como entrar na faculdade, aprendi basicamente outra vez e orientei-me de acordo com o modelo e construí assim a minha identidade profissional.

**E relativamente agora ao exercício da profissão, como é que caracteriza o seu primeiro ano de trabalho? Ou seja, memória mais marcantes, o que é que...se conseguirias destacar aspetos positivos com os alunos, com os pais, com a equipa, de uma forma geral...**

Com a equipa tive bastante sorte, porque a minha auxiliar, eu e ela entrámos as duas o ano passado, e ela era daqui da ESE, portanto ela tinha o Mestrado em 1º ciclo, como não estava a encontrar nada na área dela, pensou, invés de dar explicação, vou ser auxiliar, e estando na nossa escola, como vai até ao 2º ciclo, ela disse, quem sabe não posso progredir, e aconteceu, agora este ano ela está no 1º ciclo, deixou de ser auxiliar...

**Ah ok...**

Portanto foi uma boa jogada, mas facilitou muito a nossa entrada, porque tínhamos uma à outra, apoiávamo-nos, já nos conhecíamos da ESE, não nos dávamos, conhecíamos-nos, portanto ela era amiga de amigas minhas, falávamo-nos, mas não eramos chegadas, e começamos a partir daí a ser mais chegadas e a partilhar experiências, depois tínhamos uma criança bastante complicada a nível de limites...

**Huum....**

Que tinha mesmo, ataques de fúria, e foi logo uma primeira experiência para as duas, e acho que assim foram...perceber como lidar com as crianças, com os pais, pensar em estratégias...para nós o truque foi pensar estratégias e...ajudou-nos a orientar tudo, e depois às vezes penso cheguei ao final do ano, e o grupo não tinha nada a ver com o que era no início do ano, portanto acho que sim, acho que consegui fazer um bom trabalho, é a minha retrospectiva e que agora tão no pré-escolar portanto...

**E com as colegas das outras salas, considera que havia um trabalho colaborativo, nesse sentido?**

Sim, sim, nós tínhamos momentos, pronto nas colónias de férias, em que nos juntávamos com a outra sala de creche, e logo fomos aceites pela equipa toda, e explicaram-nos como é que funcionava a dinâmica da escola, sempre nos ajudaram e hoje em dia somos uma equipa muito chegada e muito unida.

**Ok e a relação com a direção também é boa?**

Sim, nós nem sempre vimos a direção...porque a direção...a nossa escola tem dois edifícios, são zonas diferentes, portanto a direção é noutra edifício, nós para falar com a direção partimos muito com a coordenação, mas a relação com a coordenação é muito próxima, quando tenho um problema vou à sala e digo, “olhe tenho uma criança que fez isto e o pai não respeitou, por exemplo”, coisas do género, no momento falo, resolvo, e é rápida a comunicação.

**Ok, acho que já falou um bocadinho, a nível geral das dificuldades, mas destacas, já falaste dos alunos que tinhas essa criança mais difícil, com a equipa de sala correu bem de uma forma geral...**

Sim, sim...

**Já tinha algumas preocupações com os pais como já referiu de uma forma geral não era, mas depois com os colegas o trabalho também era bom, portanto não sentiu que teve alguma dificuldade específica que teve que ultrapassar, se calhar mais relativamente ao modelo que já referiu?**

Sim foi aprender o modelo e toda a dinâmica que o modelo exige de nós, que foi rapidamente adquirido através do contacto com o resto das equipas, e das formações que a escola me proporcionou, sempre que era altura das colónias....

**Ok, ok, e por exemplo no caso dessa criança que referiu, já referiu também que têm Psicólogos que dão apoio...**

Sim, na altura também recorri ao apoio...

**Portanto têm uma equipa multidisciplinar vá, que também vos apoia, no fundo é alguém com quem vocês podem partilhar os vossos problemas e as vossas dúvidas, o que vos ajuda também não é?**

Sim, sim.

**E de uma forma geral, identificava-se com os colegas que encontrou?**

Sim, sim, tirando a equipa de pré-escolar, é uma equipa sólida, que já está lá há algum tempo, mas a equipa de creche é mais recente, por coincidência, porque saíram, antes de eu e da minha colega da outra sala termos entrado, a equipa era estável há muitos anos...

**Ok...da creche também?**

Da creche também, eram pessoas...a escola abriu em 97, as pessoas estavam lá desde essa altura, quando saíram, depois foi preciso pôr a creche em *stand by*, passou por aquele período da crise, pronto...que todos tivemos contacto, e

coincidência, quando acabei foi o “buum” outra vez, e sente-se que está a crescer outra vez a procura, e portanto formaram outra vez uma equipa de creche e aí aparecemos nós, somos mais novinhas do que o resto do grupo, mas há uma grande relação e de partilha entre todas.

**Ok, já acabou por responder a esta pergunta, mas de uma forma geral, os educadores trabalham colaborativamente, trocam ideias, têm algum tempo na rotina para se juntarem semanalmente, os educadores?**

Com os da creche, com os de pré-escolar, menos, nas horas de almoço, a creche coincide com as horas de almoço das auxiliares da pré, portanto há uma grande troca e partilha e relação entre todos, a nível da creche o nosso horário é igual, temos horas de almoço comuns, temos os chamados tempos indiretos que estamos a planificar, e a fazer outros trabalhos que não sejam o direto com as crianças é comum, portanto pode haver aí sempre partilha.

**Portanto têm também um tempo diário para planificarem?**

Sim, tempo diário para planificar, para fazer os chamados COR´s, os registos diários...

**Ok...**

**Só por curiosidade, mais ou menos, quanto tempo é que têm?**

Indireto, uma hora por dia...mas, o que nós fazemos, fazemos rotativo, ou seja, hoje fiz eu, amanhã faz a minha auxiliar, depois a seguir sou eu...

**Ah, as auxiliares também têm?**

O trabalho de equipa com as auxiliares é muito...muito específico, as auxiliares não são só o apoio, são mesmo a equipa, temos tempos da rotina, chamado tempo de pequeno grupo, em que eu tou com metade do grupo, a auxiliar está com a outra metade, e o trabalho em equipa...planificamos em equipa, os tempos indiretos...os COR'S não, os COR'S, as avaliações, somos nós as educadoras que fazemos...

**Huum...**

Mas tudo o resto é com as auxiliares.

**Ok, agora queria tentar perceber, se neste caso, no contexto onde está inserida se forneceu algum tipo de apoio específico para educadores que entraram pela primeira vez na escola, ou seja, quando entrou sentiu que**

**havia...alguma coisa específica da escola, para apoiar alguém que vinha pela primeira vez?**

As formações.

**As formações.**

Tive formação sugeriram, que eu me inscrevesse nas formações que eles fazem no centro High Scope...

**Ok.**

... e através do IEF, portanto ia eu e mais umas colegas

**Mas é fora da escola?**

Sim, o centro fica num edifício anexo à escola, mas sim é fora do nosso horário, não tem nada a ver com o nosso trabalho, é uma formação que nós fazemos que até é creditada pelo IEF, uma formação, como qualquer outra ação de formação, e mas...nos tempos indiretos no início tive muito apoio dos Psicólogos, para compreender o modelo, e nos tempos das colónias, era sempre me dado um dia ou outro para me reunir com educadoras mais experientes ou com a diretora que é High Scope Trainer para ter outras formações e ficar a par do modelo

**Já falou um bocadinho também em termos das dificuldades, para além dos Psicólogos e das diretoras, costumava recorrer a mais alguém quando tinha alguma dificuldade ou...**

À minha colega da outra sala.

**Ah da outra sala?**

Da outra sala, na altura no ano passado entrei eu, a minha colega de sala, a minha auxiliar, nós erámos novas, mas na outra sala, ela já estava lá um ano antes de mim e já tinha interiorizado o modelo, como agora eu me sinto, é mesma coisa que entrasse alguém agora, e portanto sempre que tivesse alguma questão prática falava com ela, e ainda hoje falamos entre as duas, sobre as questões do modelo, sobre as crianças, porque conhecemos as crianças das duas salas.

**E acha que...como é que avalia essa resposta que obtinha, era suficiente para as dúvidas que tinha?**

Acho que sim, no início sempre tive apoio, não me posso queixar de todo, porque tanto ela, a direção, os psicólogos todos sempre me deram o apoio que precisávamos, qualquer dúvida mesmo por email, esclarecíamos...

**Ok, e relativamente à bocadinha estava a falar que a direção é separada da coordenação, não é, e a coordenação tem costume observar as vossas...**

Sim nós temos supervisão, quase todos os meses, uma vez por mês digamos assim, pelo menos duas vezes por trimestre...

**Ok.**

Que consiste no PQA , é do modelo, é uma avaliação do ambiente e de nós educadoras...

**Da interação?**

Que vem com base no modelo, e com base nessa observação, a coordenadora era a nossa supervisora também

**Ok.**

E a coordenadora é uma educadora, que este ano está de fora...

**Não tem sala?**

Não tem sala, para o ano vai estar numa sala e muda assim.

**Ok, vai variando?**

Há sempre uma educadora rotativa para fazer o trabalho de coordenação e de supervisão.

**E que deixa de assumir um grupo e que faz esse trabalho?**

Sim, e depois a seguir volta para o grupo, nunca fica, não é excluída, do género, não podes ter grupo, és coordenadora, é coordenadora este ano, para o ano a seguir pode ser educadora e outra das educadoras passa a coordenadora.

**Que tem então essas funções de observar e de apoiar.**

Sim tem a função de coordenação e supervisão do modelo.

**Queria agora tentar perceber relativamente ao sentimento de pertença a uma classe profissional, se se sentiu logo Educadora no primeiro ano em que trabalhou ou acha que é um sentimento que se vai construindo ao longo do tempo?**

Não, logo no início não me senti, senti que era muito estranho e ainda hoje tenho esse pensamento de que sou muito nova, acho que olham para mim...há pais que sim que nos levam a sério, e depois quando nós começamos a falar de uma forma

mais aprofundada, utilizando alguns termos...vá não vou dizer científicos, pronto termos da nossa área corretos, eles começam a considerar-nos educadoras, mas no início era muito complicado, muito novinha, na altura tinha vinte e dois anos quando, mentira, tinha vinte e um fiz vinte e dois, portanto eu entrei em Setembro e na altura fiz anos, e acho que com essa idade, qual é o pai que olha para nós, qual é a equipa da escola que olha para nós e pensa “Mas Educadora desde quando?” e portanto foi complicado, agora acho que sentir-me educadora faz com que, nasceu com a criação da minha identidade profissional, a partir do momento em que defini a minha identidade profissional, sinto-me mais estável, mais focada naquilo que é o trabalho de Educadora.

### **Ok, mais confiante também, não é?**

Mais confiante também, e mais capaz de contraria, no início era muito complicado contrariar os pais, dizer que não, não pode ser mesmo assim, e agora já me sinto mais confiante para dizer aos pais “Mas não, não pode mesmo acontecer determinada situação”.

### **Claro.**

Há crianças, não é o meu caso, mas há crianças que nos batem, ainda hoje uma criança a atirar os objetos todos pela sala na direção dos Educadores, e portanto, isto é mesmo para dizer aos pais “não pode acontecer”, portanto já me sinto confiante o suficiente para dizer aos pais, “aconteceu este episódio, e não pode acontecer”

**Claro, estamos já a entrar agora no último bloco que tem a ver com fatores que possam facilitar ou por outro lado, dificultar a inserção profissional de novos profissionais, queria saber na sua opinião, o que acha que pode facilitar a integração de um novo professor quando chega à escola, alguma coisa específica que se possa fornecer a esse profissional quando chega à escola?**

Para além de se sentir bem recebido, as formações que ajudam, no meu caso foram formações específicas do modelo, mas alguém que nos diga “podes tirar fotocópias aqui usando determinado computador, precisas de fazer requisições de material até ao dia tal de todos os meses”, explicar como é que tudo funciona, tim-tim, por tim-tim, porque não sabemos e acho que é ao longo do tempo que vamos memorizando tudo e vamos percebendo a lógica e a dinâmica da escola, mas se houver alguém que consiga orientar-nos, não só mostrar a escola, mas dizer “aquela pessoa faz isto, se precisares disto tens aquela pessoa”, ajuda muito e facilita.

**Ok, no fundo alguém que fizesse essa integração inicial não é, e relativamente aos colegas, também sentirem-se de alguma forma, acolherem a outra pessoa também, não é...**

Isso depois depende da personalidade de cada um...

**...Exatamente.**

...mas sim.

**Mas acha que há mais alguma atividade específica que a escola possa fazer para acolher?**

No nosso caso, nós fazemos o chamado *team building*, que ajuda muito...

**Ok.**

São jogos e dinâmicas que nos ajudam a conhecer melhor e a desinibir perante o grupo e a equipa.

**Ok, e quem é que faz esses jogos?**

A coordenação e a direção prepara, pensa...são dois dias, um dia é mais como reunião de escola, este ano vai ser assim, o tema da escola será este, uma reunião de início do ano para o arranque, e depois os outros dias é com almoços, jantares, brincadeiras que é para desinibir o pessoal.

**E fazem todos os anos?**

Todos os anos.

**Ah que interessante.**

O ano passado, não entrei a tempo do *team building*, mas este ano já fiz porque é mesmo no dia 31 de Agosto e 1 de Setembro, portanto ali naquela transição, depende mais ou menos.

**Mas jogos que possam não ter nada a ver com o modelo?**

Não, jogos de equipa, este ano fizemos aquele jogo do "colour run", não é, então cada um tinha uma cor, erámos uma equipa e o objetivo era que as outras equipas tivessem a nossa cor, portanto andar a correr e atirar tinta...é giro.

**(Risos) Para tentar fortalecer laços entre as pessoas, não é?**

Exato e desinibirmos, uns e outros.

**Portanto isso poderia ser sem dúvida, uma estratégia, mais uma vez.**

Uma estratégia.

**E agora do outro lado, que fatores é que acha que poderão dificultar a chegada de um novo profissional a uma escola?**

A idade, continuo a achar que pessoas que já têm muitos anos de experiência, veem uma pessoa nova e pensam “como é que esta pessoa vai trabalhar, como é que consegue ser uma Educadora com estes aninhos?”

**Exato, exato.**

Mas por outro lado também pensam que já passaram por isso, há sempre os dois lados.

**Ok, como é que poderá ser um bom profissional sendo tão nova, não é?**

Exato, acho que esse é mais o sentimento que nós temos, depois o que pode dificultar, aquelas instituições que são mais fechadas, que não há tanta partilha, há muitas intrigas, porque há sempre intrigas, independentemente de haver uma boa relação ou não, e estar no meio dessas intrigas é sempre complicado, não o vivi, mas sei de quem o viveu...

**A nossa área também é um mundo de mulheres também, não é?**

É um mundo de mulheres, é muito complicado, e isso sim, dificulta a integração de um novo membro.

**Ok, mais nada assim que se recorde?**

Não, porque como não senti grande dificuldade, não consigo pensar...

**Nessa perspetiva não é?**

Quais são as dificuldades...

**Ah...vamos já para a última pergunta, queria saber na sua opinião, quais é que acha que são as pessoas ou Instituições que possam estar mais habilitadas para apoiar os educadores em início de carreira, se tens algum conhecimento de pessoas que tenham alguma formação específica que possam apoiar pessoas que estejam em início de carreira, ou alguma Instituição, alguma organização que possa dar um apoio a profissionais que estejam a começar?**

Sei que existe, a APEI, à qual eu me fiz sócia, e vou recebendo também as revistas, depois sei que existem também grupos, como existe o modelo High Scope, também existe o Movimento da Escola Moderna, o Montessori, o João de

Deus, existe sempre alguma fundação ou grupos com quem se pode falar, sei que na ESE, existem também seminários que ajudam na prática, ainda há uns tempos, tive pena de não vir, mas calhou, quando vi, foi em cima da hora, que eram fatores de risco, foi agora no sábado, e acho que é um seminário interessante, especialmente para quem está numa IPSS, que tenha contacto...num bairro em que é considerado de risco, acho que é interessante, acho que ajuda a melhorar sempre a prática, e portanto quem está no início pode recorrer sempre a este apoio...e também sei que há professores que se disponibilizam para nos apoiar no início, e portanto são abertos às nossas sugestões.

**Mas professores aqui da ESE?**

Sim, professores da ESE, com a qual são estabelecidas relações profissionais, que nos permite sentir à vontade para comunicar alguma coisa, ou se precisamos de um artigo, queremos aprofundar determinado tema, podemos recorrer a alguns professores da ESE.

**Então sente que houve esse à vontade quando terminou o curso de recorrer à ESE?**

Nunca recorri, por acaso, mas mantenho o contacto aqui com a ESE, e acho que não terminei a minha formação, tenciono a continuar a fazer mais coisas, portanto a aperfeiçoar aquilo que será a minha identidade profissional.

**Ok.**

Agora assim de mais Instituições ou apoios, não conheço.

**Ok, queria agradecer-lhe imenso Daniela, a sua disponibilidade mais uma vez.**

Obrigada pelo convite.

**Queria dizer-lhe que depois então quando tivermos os resultados irei enviar-lhe para depois ter conhecimento, e uma questão de curiosidade em ver os resultados, e mais uma vez obrigada.**

Obrigada eu.

**Anexo D**

**Declaração consentimento informado dos participantes em**  
**estudo**

## **Declaração consentimento informado dos participantes no estudo**

### **Investigação a desenvolver na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão em Educação**

Autor: Mafalda Sofia Carvalho Rosado

O presente trabalho de investigação, intitulado “O Desenvolvimento profissional do Educador de Infância: a entrada na profissão docente” insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Supervisão em Educação realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa, cuja finalidade consiste em descrever e compreender o processo de entrada nos educadores de Infância na profissão, partindo da perspetiva pessoal de profissionais principiantes (até 3 anos de experiência), analisando os seus percursos e identificando fatores que se revelem facilitadores/condicionantes para o seu desenvolvimento profissional.

Para o efeito será necessário considerar como participantes neste estudo, educadores de infância que tenham até 3 anos de experiência.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Dalila Lino, serão apresentados na ESEIx no final de 2016.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações serão recolhidas através da realização de 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 em qualquer altura, sem qualquer consequência para si.

Ouidas as explicações acima referidas, declaro aceitar participar nesta investigação.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ANEXO E

### Análise de conteúdo

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Escolha da profissão docente	Opção na escolha da profissão	Primeira opção	Ser Educadora como primeira opção	ser Educadora foi a minha primeira opção, foi a minha única escolha nesta Instituição, portanto se não entrasse, tava com um grande problema	1D 2F 1G 1H
				inicialmente só queria mesmo Educadora de Infância (...)	2I
				não...não escolhia outra	
				Sim foi a primeira opção...desde sempre	
				A minha primeira escolha foi ser Educadora de Infância	
				esta foi a minha primeira opção, até quando concorri à Universidade, julgo que eram seis opções, que nós podíamos ter, e todas as seis eram para Educação, eram todas para educadora de infância, só mudava portanto os sítios, e as Universidades, mas foi sempre a minha opção ser Educadora.	
				tomaria a mesma opção, sem qualquer dúvida, aliás, eu sabia que era uma profissão que não tinha saída, a nível de mercado de trabalho (...)mas no entanto, era aquilo que eu gostava e foi aquilo que eu decidi fazer.	
		Segunda opção ou outras	Primeiro foi Arqueóloga e depois optou por Educadora de Infância	optei por arqueologia onde exerci durante 4 anos mas depois não tive vontade de investir nem de fazer mestrado (...)comecei a perceber que tinha interesse em trabalhar com crianças pequenas e optei invés de professora por educadora de infância e então escolhi aqui a ESE (...) fiz os exames outra vez e entrei (...) foi uma decisão consciente.	1E
	Intrínsecas	Afinidade pessoal com crianças	e logo desde então sempre tive aquela afinidade com crianças...se fosse a um evento e houvesse crianças, mais depressa eu interagia com crianças do que interagia com os adultos	1D	
			e as crianças vinham ter comigo, com a minha irmã não, que ela afastava as crianças, mas vinham ter comigo, então eu achei que	1D 1E	

	Motivações		Vocação	seria uma vocação	1G
			Desde pequena que me recordo de querer ser professora...brincava com as bonecas e tenho ideia que há medida que avançava no ciclo de ensino queria ser professora primária, depois professora de português	1H	
			... desde sempre que me lembro que digo quero ser Educadora de Infância (...)desde pequenina.	1I	
			a nível de trabalho...não tenho dúvidas de que educação de infância é mesmo o que eu gosto a nível de vocação		
			acho que é também uma coisa que parte de nós, o gosto pela profissão (...)sempre me lembro de dizer que queria ser Educadora de Infância e é basicamente por isso.		
	Extrínsecas	Familiares na área	a minha mãe é professora mas a formação dela é Geologia, portanto tem formação científica e depois entrou na ESE, portanto é professora do secundário, nada a ver	1D	
			tenho na família, dois professores do 1º ciclo.	1I	
		Familiares que apoiam e com interesse na área do ensino	o meu pai apoia-me muito, o meu pai gosta muito desta área, apesar dele ter a mesma formação que a minha mãe	2D	
			Não é professor, é só investigador, mas apoia muito e tem muito interesse, sempre teve, sempre foi muito ativo na minha educação...e na da minha irmã, e quando eu disse que queria ser Educadora ele disse “então vais falar com a tua Educadora		
			mas se calhar tudo começou com a minha Educadora, que era excelente	3D	
		Educadora como referência	Então eu falei com quem tinha sido minha Educadora	3G	
			Ela própria andou aqui		
Sempre tive por base a minha Educadora de Infância.					
		Como foi um modelo que eu sempre gostei daquela pessoa, foi um ponto de partida para que eu gostasse e tivesse alguma influência em mim na escolha da minha profissão (...)			
		tenho a certeza que foi decisivo para que tivesse alguma influência na minha escolha futura.			
Experiência em ATL's e apoio ao	fiquei a fazer disciplinas do 12º ano porque não tinha terminado todas e depois houve uma amiga minha que se tornou madrinha	2F 1H			

			estudo a 1º ciclo	<p>de curso que tinha um ATL que me convidou (...) para dar apoio aos meninos de 1º ciclo que o ATL tinha.</p> <p>entretanto, a minha madrinha tinha...e tem, um centro de explicações, e entretanto tivemos de fechar o ATL e continuamos só com os centros de explicações e ela propôs-me se eu queria continuar a dar apoio ao estudo até ao 6º ano</p> <p>já lidei com crianças do 1º ciclo a nível de ATL's e de explicações particulares e babysitting...</p> <p>nós cá (Açores) temos um estágio que nós fazemos por volta dos quinze, dezasseis anos que chamamos o ATL, que são atividades de tempos livres que fazemos no Verão, e eu já tinha tido essa experiência com crianças</p>	1I
			Babysitting e organização de eventos para crianças	(...) faço babysitting, faço organizações de eventos para crianças há quase 11 anos.	1H
			Voluntariado com crianças	comecei no 12º ano iniciei o voluntariado com crianças na Santa Casa da Misericórdia	1H
			Curso Técnico profissional de apoio à infância – estágios como auxiliar	<p>Sim curso técnico de apoio à infância na escola técnica profissional de Mafra onde fui muito feliz nesse curso, tinha excelentes resultados, fiz estágio profissional durante os 3 anos como auxiliar, senti-me super feliz durante esses três anos, senti-me realizada, não me custou nada fazer o curso, inclusive cheguei ao final do curso e recebi um prémio de mérito do Ministério da Educação porque acabei o curso com média de 18 valores ainda recebi um cheque na altura de 500 euros.</p> <p>...não me custou nada fazer o curso, adorei e depois daí é que segui para a Universidade para Educadora.</p>	2H
Experiência da Formação inicial			Base de conhecimentos comuns para o Educador	<p>como está, porque permite às pessoas escolher, mas ao mesmo tempo permite a toda a gente ter uma base de conhecimentos comum, porque o Educador também tem de saber preparar para o 1º ciclo (...)</p> <p>ah na Licenciatura...aspetos positivos...apesar de tudo, apesar de ter tido cadeiras que muito sinceramente se não as tivesse teriam sido bom, mas por outro lado vejo como positivo porque tive conhecimento sobre o que se passa depois do pré-escolar.</p>	1D 2H

Licenciatura	Pontos Fortes		(...) e isso é bom ter essa percepção, e o conhecimento não ocupa lugar, e isso também é bom ter conhecimento do que é que se faz depois do pré-escolar.	
		Disciplinas teóricas	as disciplinas teóricas se enquadravam muito bem dentro dos estágios	1F 1G
			tínhamos uma base bastante coesa em termos de teoria, e depois sempre tivemos a sorte de ter...de aplicar essa teoria à prática	
		Relação positiva com os professores	uma professora na Licenciatura que me marcou muito (...) era uma professora era de Ciências (...)foi interessante porque ela mostrou-nos o que era a diferenciação pedagógica	1D 2E 1G
			O contacto com os professores também foi bom	
			Fiquei satisfeita de uma forma geral	
			acho que era uma equipa bastante equilibrada	
		Relação positiva com a faculdade	e não só a relação aqui com a ESE, continuo a ter aqui alguma relação com a ESE, no outro dia vim cá, uma professora também me chamou para uma entrevista	2E
			Aqui há uns tempos também me chamaram para vir falar da minha experiencia inicial, da minha experiencia profissional, e portanto essa relação aqui com a ESE também foi uma coisa...	
		Trabalhar em grupo	é importante haver trabalhos de grupo, porque nós temos de saber trabalhar em equipa	1D 2E
os trabalhos de grupo até houve professores que adotaram uma estratégia que era davam-nos uma nota global e nós grupo tínhamos de decidir quem é que tinha a nota X ou Y	1I			
Sim porque às vezes dentro do próprio grupo as pessoas têm participações diferentes, e então acho que tendo consciência disso e para não serem eles a tomarem partido disso, deixavam nas nossas mãos, e por acaso foi engraçado porque dava espaço para nós discutirmos e chegarmos a um consenso				
a maioria dos trabalhos eram sempre em grupo, eram sempre a grupos a pares ou em grupos de quatro no máximo, e sim funciona muito bem, eu acho que é muito enriquecedor os trabalhos de grupo, porque partilhamos várias ideias, várias experiências (...)				
	havia muita comunicação, eramos abertas entre nós...	2D		

			Relação positiva com os colegas	<p>Não, competitividade não, era mais entreadjada, porque já vínhamos da Licenciatura, já estávamos habituadas a trabalhar umas com as outras</p> <p>[encontrei] meia dúzia de pessoas que embora muito novas achei que eram bastante maduras (...) e houve empatia e trabalhei quase sempre com as mesmas pessoas....</p> <p>depois fomos percebendo a forma como cada uma trabalhava e como é que cada uma podia contribuir e as coisas foram-se encaixando muito bem e os trabalhos funcionavam (...)conseguíamos conversar e discutir ideias.</p> <p>Eu gostei muito de trabalhar com o grupo de pessoas com quem fui trabalhando, e a relação mantem-se ainda acho que é uma das coisas boas deste curso</p> <p>a turma dava-se toda bem (...) cooperávamos sempre</p> <p>há sempre um bocadinho (competitividade) (...) até durante o estágio existia...acho que até é bom</p>	3E 2F
		Fragilidades	Muito geral/Pouco direcionada para Educação de Infância	<p>nós chegamos à Licenciatura e podemos escolher qualquer valência, acho que torna a Licenciatura muito geral</p> <p>mas como é muito geral</p> <p>e senti muito que o fato de ter três anos de educação básica e juntar educadoras, professores de 1º ciclo e de 2º ciclo...ah...perdeu-se muito tempo com determinados conteúdos que enquanto Educadora não eram necessários</p> <p>a Licenciatura é muito abrangente, ou seja, saem da Licenciatura da Educação Básica, educadores de Infância, Professores do 1º ciclo e do 2º ciclo, ou seja, eles fazem um apanhado para englobar estes três ciclos, e quase que nenhum de nós, quem vai para os três ciclos, leva grande coisa de útil, eles tentam pôr, tentam agrupar os três e depois acabamos a Licenciatura e quase que não levamos nada, a verdade é essa, foi isso que eu senti, eu da minha Licenciatura, conto três ou quatro cadeiras, que me são hoje em dia realmente úteis, eu acredito que seja muito mais útil para o 1º e 2º ciclo</p> <p>a Licenciatura...foi quase uma decepção porque não era aquilo que eu estava à espera, estava à espera de se falar e de se aprender</p>	2D 1H 3I

				<p>muito mais a nível do pré-escolar e não foi assim, não correspondeu aquilo que eu esperava a nível da Licenciatura</p> <p>a Licenciatura contribuiu muito pouco para aquilo que eu faço agora...</p>	
			Professores pouco direcionados para pré-escolar	na Licenciatura às vezes enquanto futura Educadora sentia-me incompreendida por professores que estavam direcionados para 1º e 2º ciclo ah...porque tentava auxílio da parte deles para, por exemplo para orientar uma atividade para Jardim de Infância ou para creche e os professores nem sabiam como lidar com a situação, e então quer dizer...é complicado falar com uma pessoa sobre uma determinada situação quando não tem conhecimento para.	1H
			Pouco tempo	<p>se uma Licenciatura fosse quatro anos facilitava muito</p> <p>mas os quatro anos acho que eram essenciais</p>	2D
			Estágios com pouca duração	depois acho que na prática, ser só aquele estágio	5D
				o estágio do 3º ano sendo só um mês, não nos dá...já nos alguma realidade do que é que é um mês inteiro a trabalhar	1I
				mas talvez pudesse ser um bocadinho mais...	
				No segundo ano temos observação, mas não somos nós a observar...interagimos...mas não somos nós que estamos ali à frente de um grupo	
				e portanto se tivessem tido mais tempo de prática na Licenciatura, se calhar facilitava a escolha do Mestrado	
				o estágio da Licenciatura foi feito num semestre em que tínhamos de observar crianças e descrever as rotinas delas, unicamente, é claro, que depois de estarmos dentro de um sala, a observar, acabamos por participar não é, acaba por ser uma observação participada, que é impossível com crianças, observar e escrever, aliás, nós não escrevíamos nada, víamos e também havia interação, e foi a única parte prática que nós tivemos na Licenciatura e foi numa disciplina de Psicologia.	
			Organização dos estágios	os da Licenciatura são em grupo, e portanto o que acontece é que há momentos no estágio em que uma de nós tem de fazer papel de mais de auxiliar para a outra fazer de Educadora, temos que nos gerir, nunca há dois educadores na sala	3D
				não nos é dado tanta possibilidade de o fazer, porque como	3F

				somos duas...	
				Há sempre uma que fica em stand by e a outra gere	
				para além do estágio, tínhamos aulas todos os dias, e parecendo que não, esta dinâmica toda, testes, porque nós fazíamos testes, fazíamos trabalhos, tínhamos de preparar aulas, e isto parecendo que não (...)	
				segunda-feira tínhamos ciências, matemática e português, à terça tínhamos o período da manhã com estágio (...) quarta, quinta e sexta tínhamos o resto das disciplinas que eram supostamente da Universidade.	
				manhã ou o dia inteiro, consoante o ano em que estávamos, primeiro ano ou segundo ou terceiro de curso	
			Não existe possibilidade de observar creche	Porque nós temos no segundo ano possibilidade de observar pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo, nunca há hipótese de observar creche	1D
			Dúvida perante utilidade prática das cadeiras	Em termos da Licenciatura, no início acho que nós chegamos aqui, e pensamos “Mas para quê que isto serve?”,	1D
			Alunos confusos com a escolha a seguir no Mestrado	mas colegas minhas chegaram ao segundo ano fizeram observação e ficaram confusas	1D
			Dificuldades dos trabalhos de grupo	acho que deve haver uma reflexão pessoal e um trabalho mais individual (...)há pessoas que depois se encostam aos outros e esperam sempre que alguém faça...sempre é uma forma de diferenciar quem trabalha de quem não trabalha	4D 1E 4H
				um grupo em particular que faltava várias vezes às aulas, safavam-se com 16 nos trabalhos, e portanto estava tudo bom, eu não achava justo para quem vem sempre ou para quem está empenhado, e depois no trabalho até pode ter 16, mas se trabalhou mais e tem a mesma nota de quem trabalhou menos	
				Não considero justo, e mais uma vez pelos trabalhos de grupo terem um grande peso	
				porque os trabalhos de grupo, há sempre o que se encosta e leva com a nota do grupo, e portanto uma maravilha, aqueles que têm boas notas, vou-me juntar a eles e tenho boa nota também...	
				de uma forma geral notava que a turma estava repartida em	

				<p>vários grupos e às vezes notava-se essa sentido de competição, o de querer saber como tinha sido as notas</p> <p>trabalhos de grupo sempre foi o pior para mim, sim porque pode ser uma grande característica ou um grande defeito mas eu sou demasiado perfeccionista e portanto o que é que acontece...muitas vezes depois do trabalho estar feito quem ia rever o trabalho todo em casa, nem que fosse de 80 páginas, era [eu]</p> <p>eu tinha sempre imenso trabalho...ah...depois nos trabalhos de grupo havia sempre elementos que trabalhavam ou não trabalhavam e para eu não me aborrecer fazia as partes desses elementos que não faziam nada...</p> <p>Não revela o trabalho de cada um.</p> <p>muitas vezes escondem quem não trabalha...sim, sim...</p>	
			Competitividade entre colegas da turma	a nível de Licenciatura muita competitividade...ah...era uma turma com muitos grupos, era uma turma que havia muita diferença clara entre Educadores e Professores...ah...na verdade quando terminei o curso nem se quer me sentia muito confortável...fiquei com algumas amigadas mas houve outras pessoas que não fiquei com qualquer relação, porque havia ali muita separação, tristemente havia muita separação clara entre Educadoras e Professoras...	1H
			Pouca flexibilidade dos colegas perante o facto de ser trabalhadora estudante	Todos os dias fazia 50 km de transporte públicos, ir e vir para Lisboa, quando tinha de tar às 8h em ponto em Lisboa cheguei a levantar-me às 5h30/45 para tar às 8h em ponto em Lisboa, de inverno com chuva e frio custava imenso, quando saia às 19h30 de Lisboa chegava a casa quase às 22h com imensos materiais, com trabalhos de grupo, com trabalhos individuais, com relatórios...foi difícil...ah e às vezes também não havia compreensão por parte de colegas que era complicado, para além disto tudo sempre trabalhei ao fim de semana...	1H
		O que se destacou positivamente	Estágio	Da Licenciatura, o estágio	1D
			Disciplinas das didáticas	a didática da Matemática, didática do Português, que é muito mais direcionada para a prática (...) em que nós temos que planear, ver como é que intervimos, adequar às idades, portanto,	1I

				é a preparação para intervir, isso eu adorava fazer (...)	
		O que se destacou negativamente	Aulas de artes	as aulas de artes não são para mim...	1D
			Disciplinas não relacionadas com o pré-escolar	na Licenciatura o ter disciplinas que não se relacionavam de todo com a educação pré-escolar.	1H
				as aulas teóricas, aquelas aulas em que nos falamos das matérias que depois não têm grandes frutos (...)	2I
				há teorias que não são úteis, e que não nos servem, que é mesmo assim, mas nós temos que estar lá a ouvir, e o saber não ocupa espaço não é, mas de qualquer maneira, há coisas que eu acho que se pode dispensar e que acaba por desmotivar quem tem que ouvir uma coisa que sabe que não lhe vai servir, ou que não lhe vai ser assim tão útil, portanto há certas cadeiras teóricas que de facto desmotivam, e que não nos apetece, estamos ali por obrigação, essa é a parte menos boa dos cursos, da Licenciatura	
			Excesso de carga horária e trabalhos de grupo	A carga horária, muitas horas, demasiados trabalhos de grupo, alguns a meu ver irrelevantes (...)	1H
			Falta de acompanhamento nos estágios	(...) a falta de acompanhamento em estágios (...)	1H
			Falta de acompanhamento no relatório final de curso	(...) pouco acompanhamento no relatório final de curso...	1H
		Contato aprofundado através de cadeiras específicas da profissão escolhida	(...) temos um contacto mais aprofundado com o desenvolvimento infantil, a psicologia é mais aprofundada, temos disciplinas que não tivemos na Licenciatura, como fatores de risco, necessidades educativas, todas aquelas disciplinas mais específicas, dos 0 aos 6 anos	1D 3I	
			gostei muito mais do Mestrado porque é muito mais direcionado para a minha área do que a Licenciatura, quanto, a nível do Mestrado aí sim, correspondeu, porque era específico da área, aprendíamos de facto o que é que tínhamos de fazer e como fazer e para, e aquilo que estávamos a fazer, o que é que resultava nas crianças.		
			do Mestrado eu não tenho nada de negativo a apontar porque as		

	Mestrado	Pontos Fortes	teorias ajudaram imenso para a prática...	
As teorias eram muito úteis, muito interessantes, muito direcionadas aquilo que de facto íamos fazer (...)				
		Bom acompanhamento dos supervisores universitários em estágios	no pré-escolar, a professora Y foi muito prestável (...)	5D
			estava sempre disponível por email, deu-nos o contacto telefónico, nós por chamada, também podíamos falar com ela	3E 1F
			foi-nos ver várias vezes	1G
			e orientava-nos para melhorar aqui, melhorar ali, falava com as nossas Educadoras, e portanto foi um trabalho	2I
			e senti-me mais acompanhada	
			as tutoras também tiveram o seu papel	
			embora ache que tive uma ligação diferente com a orientadora da ESE que tive no JI talvez porque tive um contacto mais prolongado com ela e portanto houve mais tempo para interagir, para discutir ideias e para partilhar dúvidas	
			Ambas se mostraram preocupadas em saber se havia necessidade de ajuda e deram bastante apoio e auxiliaram em momentos mais frágeis em que tive mais dúvidas em que eu não sabia muito bem por onde havia de ir	
			tive sempre tive esse apoio	
			(...) iam-nos observar, para além de termos aulas surpresa, em que não sabíamos que eles iam aparecer, tínhamos aulas programadas em que eles apareciam e na ESE estávamos sempre a ser acompanhadas, alguma dúvida que tivéssemos, algum assunto tínhamos sempre que falar com eles	
			...eram um complemento do educador cooperante que nos via muitas vezes, e o trabalho do tutor era mais pontual, no entanto fazia uma avaliação contínua (...) tinha uma avaliação mais detalhada de tudo o que nós fazíamos...	
			da Universidade do Minho foram excelentes comigo [a] minha orientadora de estágio (...)estava sempre disponível para nós (...) espetacular (...)	
			a orientadora portanto da tese, faz observações em campo para vermos como é que está a correr, combinamos uma hora e um dia em que vamos intervir (...)uma vez por mês, e a orientadora ia lá, não todas as vezes, ia lá ver como é que nós trabalhávamos,	

				interagíamos, e desenvolvíamos a atividade que pretendíamos, era assim.	
			Professores marcantes	os professores que mais me marcaram foram de facto os de Mestrado	2D 2G 2I
				acho que são aqueles que nos moldam mais para a nossa profissão	
				acho que todos os professores estavam direcionadas para uma determinada temática e disciplina e cada um acho que foi muito essencial para a nossa formação	
				... o professor de Matemática era muito bom naquilo que fazia, então todas as bases de Matemática que nos foram transmitidas e que nos foram partilhadas, consolidaram os conhecimentos que nós já tínhamos	
				(...) os professores falavam muito da sua experiência, era gratificante, e enriqueceu realmente os conhecimentos.	
				a coordenadora de curso dava-nos aulas, e apoiava-nos imenso, era muito acessível, estava sempre disponível para nós, mesmo que não fosse nada da disciplina dela, ela ajudava-nos, espetacular (...)os professores acompanham imenso.	
			Estágios	Os estágios de Mestrado correram melhor do que os da Licenciatura	5D 1E 2F 1G 2H 1I
				no Mestrado aí sim, aí foi a sério	
				e mesmo as restantes educadoras da escola, porque havia quatro salas, foram...também nos ajudaram a todos	
				nós éramos um grupo de quatro estagiários, cada um numa sala, tivemos muita sorte, porque criou-se ali mesmo um ambiente de entre-ajuda	
				e tivemos sempre momentos de partilha	
				As minhas experiências foram boas (...) posso dizer de uma forma geral, fui bem recebida e acolhida mesmo ao longo de todo o estágio	
				Desde o primeiro ano, ou seja, a meu ver, foi um ponto muito positivo porque quando entramos aqui para trabalhar, já temos um bocadinho...vamos apanhando um bocadinho de cada professor, “aquele gostava de fazer aquilo, o outro não gostava de fazer aquilo”, isso dava-nos uma mais-valia	

				<p>Bem recebida fui sempre nas escolas, nas turmas que nos acolheram</p> <p>desde o primeiro ano tivemos estágio de observação, depois a partir do primeiro ano, lecionamos sempre aulas que era divididas ou por áreas ou por período de tempo (...) em todos os anos, ou num dia ou numa semana, e isso parecendo que não, deu-nos muita bagagem para hoje quando iniciámos a nossa atividade profissional conseguirmos com dificuldades, porque é sempre complicado porque é diferente estagiar e já ter um grupo moldado e sermos nós a moldar, mas já foi uma grande base para a atividade docente.</p> <p>sempre fui bem acolhida...em Braga...ah....em Braga no último local de estágio que tive em creche surgiu uma proposta de eventualmente lá ficar...</p> <p>no geral sempre me acolheram bem (...)</p> <p>correu sempre bem (...), foi durante seis meses em que tive que fazer um projeto, ou seja, primeiro começamos por observar na sala de aula, e tínhamos que identificar um problema, e tínhamos que delinear estratégias e fazer atividades para combater esse problema, no fim tínhamos de fazer uma avaliação para ver se de facto as nossas estratégias (...) se havia resultados ou não, isto foi durante seis meses, num primeiro momento foram três meses no pré-escolar e três meses na creche</p>	
			Educadoras/ Orientadores cooperantes	<p>deu para perceber as dinâmicas, a educadora nesse foi excelente, porque era uma Educadora João de Deus, e deixou-me completamente à vontade, para gerir o grupo, para trabalhar à minha maneira</p> <p>a Educadora...nada disto tinha sido possível, se não tivesse tido o apoio da Educadora (...) foi sempre cinco estrelas comigo</p> <p>a relação que se construiu foi uma boa relação (...) as educadoras foram uma boa base de apoio porque me deram algumas orientações</p> <p>quando tínhamos alguma questão que não sabíamos abordar perante os alunos, ou recorriamos a esses professores dessas disciplinas ou ao professor titular, cooperante de estágio</p> <p>foi a educadora que eu gostei mais, tinha muito experiencia é</p>	<p>2D 1E 3F 2G</p>

				<p>verdade, e para além disso acho que nos cativava (...)colocava-nos sempre à vontade para se não tivéssemos a perceber alguma coisa, ou se quiséssemos ver algum dos materiais, nós trabalhamos muito com materiais matemáticos porque vimos que ela trabalhava, foi assim uma educadora, que às vezes quando estou aqui na sala de aula, me lembro de algumas das coisas dela e digo “como é que ela conseguia fazer tanta coisa, que eu nem consigo fazer se calhar nem metade”, mas também já tinha muito mais anos de serviço do que eu não é...</p> <p>é uma daquelas educadoras de estágio, de referência sem dúvida</p> <p>Há sempre Educadores e “bibes”, neste caso faixas etárias, com quem nos identificamos mais pronto, de um modo geral, sempre me senti bastante acolhida e à vontade para intervir e questionar sempre os educadores cooperantes.</p> <p>como é que haveria de proceder quando fosse eu a dar uma aula, qualquer dúvida que tivesse, tive sempre o à vontade para o fazer.</p>	
		Fragilidades	Alunos que desistem	inscrevem-se no Mestrado de 1º ciclo, conheço quem desistiu, ou inscrevem-se no Mestrado pré-escolar, conheço quem desistiu, porque na realidade, tava a fazer a valência que não tinha gostado	1D
			Mudança de valência muito difícil	sei que mudaram para 1º ciclo noutras escolas, mudar aqui era complicado, tinham de esperar pelo ano seguinte.	1D
			Pouca disponibilidade dos supervisores universitários para	<p>na creche não tanto (...) mas lá está na altura era a professora X, que estava já em reforma, e tava só com um grupo reduzido, que eramos nós naquela escola</p> <p>não tinha muita disponibilidade, mas como era um mês... se formos a ver passa num instante, é complicado</p> <p>Outra coisa...que eu senti muito foi a nível de orientação tanto a nível de estágio como orientação para o relatório do estágio, houve falha...houve pouco por parte dos professores...por parte da professora...compreendo perfeitamente que é completamente sobrenatural que uma professora conseguir orientar se calhar 30 ou 40 alunas como me foi possível constatar porque a professora chegou-me a dizer por várias vezes, e só na</p>	2D 5H

			realizar visitas aos locais de estágio	<p>minha turma a professora tinha oito ou nove alunas para orientar...</p> <p>Tinha cerca de oito ou nove alunas só para orientar a nível de relatórios finais de curso e tinha quase a turma toda para ver estágios portanto era impensável... no meu caso, posso dizer que fiz o meu estágio todo e a minha professora não me viu uma única vez em estágio.</p> <p>portanto eu cheguei ao final do curso e pensei “Como é que possível eu fazer um curso e a minha orientadora não me vê uma única vez a realizar uma atividade em estágio?”</p> <p>(...) Nunca. A minha orientadora nunca conseguiu-me observar em contextos de estágio</p> <p>a nível do apoio dos tutores sempre achei que houve pouco apoio, (...) acho que se deve essencialmente (...) porque encarregam os professores de muitos alunos e é impensável, é impensável...eu tento muitas vezes colocar-me no lugar das pessoas e é impensável colocar-me no lugar de um professor que tem que ver por exemplo 30 alunos em estágio, mais as aulas que tem que organizar, mais as aulas que tem que dar, sim tenho que ser justa...eu gostava muito que ele viesse ver o meu estágio, mas se ele tem 30 colegas para ver... Em diversos pontos de Lisboa, como é que ele vai ver? É impensável...</p>	
		O que se destacou positivamente	Estágio	<p>Do Mestrado, o estágio porque o estágio de pré-escolar, foi de tudo o que mais me marcou, de toda minha formação aqui na ESE</p> <p>outros em que nos identificamos um bocadinho com o professor então aquilo corre às mil maravilhas digamos assim</p> <p>Gostei muito de estagiar no Jardim de Infância do Porto (...) estagiei no Jardim Escola João de Deus do Porto (...) fomos para lá estagiar duas vezes, na mesma sala, em momentos diferentes</p> <p>a Educadora simpatizou logo muito comigo e com a minha colega de estágio, então criou-se ali um ambiente, tanto que depois nos tornámos amigas, acho que se tornou ali logo um ambiente muito acolhedor, não sei, não consigo explicar</p> <p>A nível da parte de estágio, também foi uma das grandes...acho que é um dos ex-libris da João de Deus é darem-nos a</p>	<p>1D</p> <p>3F</p> <p>1G</p> <p>1I</p>

				possibilidade de estagiar ao longo da Licenciatura e do Mestrado (...) a prática, eu acho que é o que nós gostamos sempre mais (...)	
			Aulas de modelos curriculares e seminários	não as didáticas, ou seja, modelos curriculares, seminários, todas aquelas aulas que não são as didáticas, marcaram-me pelos conhecimentos que fui adquirindo, houve coisas que não tinha consciência e que aprendi	1D
			Aulas de Ciências, Matemática ou Português	há outras disciplinas como Ciências, Matemática ou Português, essas disciplinas são para o dia-a-dia	1F
			Disciplina de educação especial	cadeira de intervenção precoce, em que nós falamos das dificuldades da educação especial e é muito, muito útil a teoria da educação especial, porque nós temos que saber muito e perceber muito bem para depois vermos como é que interagimos com as crianças que de facto têm esses problemas.	1I
			Aprendizagem sobre materiais didáticos	A nível de método, o próprio método da João de Deus que acho que é fantástico, a nível da cartilha, e a nível dos materiais didáticos, dos calculadores multibásicos, dos blocos lógicos, do cuisinaire, que é um material muito nosso, que nós utilizamos muito e que eu não conhecia e aprendi na João de Deus e eu não conhecendo, gostei muito de aprender esses materiais e colocar em prática aquilo que eu tinha aprendido.	1G
			Relações entre colegas da turma	fui muito bem acolhida ainda hoje tenho amizades...ainda agora me convidaram para passar lá a passagem de ano, já tive amigas cá e fui muito bem recebida e muito bem acolhida, havia uma união na turma de uma forma geral, ajudávamo-nos umas às outras, havia apoio, havia competitividade mas acho que até era saudável. (...) ganhei ali amigos (...) no Mestrado eu apanhei várias pessoas com muita experiência na área, que eram auxiliares já há muitos anos e que decidiram subir na carreira e tirar o curso de Educadoras e é muito gratificante falar com estas pessoas porque apesar de elas não terem bases teóricas, têm muita prática, sabem muito de como é que funciona o trabalho com as crianças, e o trabalho em grupo é excelente para isso.	2H 1I
			Relação com os	a relação que tive com os professores (...)ganhei ali amizades com	2H

			professores	professores (...) além de colegas ganhei ali amizades com professores e sempre que vou a Braga se passar na gabinete sou muito bem acolhida (...)	
			Formação teórica	(...) no Mestrado gostei imenso a nível das disciplinas...que tive (...)	1H
			Aprendizagens significativas	(...) fiz boas aprendizagens (...)	1H
				nós na educação pré-escolar temos que ter um conjunto de materiais, um conjunto, uma sala adaptada, para tentar corresponder às metas que nos são definidas para cada faixa etária e realmente no Mestrado era assim, ensinaram-nos, mostraram-nos vídeos da prática (...)	1I
			Projeto desenvolvido no estrangeiro	também consegui nesse ano desenvolver um projeto que foi muito importante para mim que foi um projeto na Roménia e que tive quinze dias na Roménia envolvida num estudo da Comunidade Europeia ...ah...sobre etnia cigana onde estive em conjunto com alunos de outros países a tentar compreender a realidade da educação de infância nos diversos países dentro da etnia cigana e isso para mim foi muito positivo	1H
		O que se destacou negativamente	Aulas de Organização e gestão escolar	talvez a disciplina de organização e gestão escolar, mais, digamos também o método de avaliação da disciplina	2D
				acho útil, nós temos que saber os decretos-lei, temos de saber toda a lei que está por base do nosso sistema educativo, mas a forma como foi dada, por trabalhos, tínhamos que fazer trabalhos e depois uma reflexão final	
			Disciplinas mais teóricas	Aquelas disciplinas que eram assim mais teóricas (...) que depois para a prática, quer dizer...acho que ...	1F
			Disciplina Metodologia de Investigação	Investigação, uma disciplina que era Metodologia de Investigação (...) essa cadeira acho que era um bocadinho escusada, percebo qual era o intuito da disciplina, da Unidade Curricular, mas acho que devia ser substituída por outra (...) ser dada de outra forma	1F
			Disciplina de História de Portugal	História de Portugal é mesmo pessoal, acho que aquilo deve ser dado assim de uma forma muito mais lúdica e acho que se aquilo for dado assim de uma forma muito massuda, se calhar é por isso, que eu não gosto daquilo	1F
Disciplina de	e História de Educação (...).Eu percebo o interesse, e de	1F			

			História da Educação	percebemos o interesse da evolução da Educação em Portugal mas acho que é demais não sei... (risos) acho que eu nunca vou aplicar aquilo (...) eu acho que isso seria a título de curiosidade, algum professor dar esse tema de trabalho, e nós irmos procura	
			Não identificação com o educador cooperante dos estágios	claro que há momentos em que não nos identificamos muito com o educador que está à frente, então vamos para aquele período de estágio assim um bocadinho mais contra, um bocadinho mais isto tem mesmo que acontecer (...) é assim nem sempre foram estágios fáceis	1F
			Aumentava o tempo de curso, voltando ao pré-Bolonha	mas se calhar eu tentava aumentar o tempo, acho que ninguém morre por fazer quatro anos de Licenciatura...	4D 5H 3I
				Voltava ao pré-Bolonha, porque acho que faz sentido e é necessário, para aprofundar	
				mas os quatro anos acho que eram essenciais e davam-nos mais tempo de estágio e o Mestrado ser de dois anos, um ano e meio ainda não chega eu acho, ser de dois anos, sendo que um ano a gente foca-se na creche e outro ano a gente foca-se no pré-escolar	
				porque acho que muita gente vai confusa...conheço pessoas que chegaram ao Mestrado e desistiram.	
				A meu ver em confronto com opiniões de outras colegas dos cursos de pré-Bolonha e agora de Bolonha, dá-me ideia do que tenho lido também, dá-me ideia de que as Educadoras de Infância formadas antes do Bolonha devem ter uma melhor formação do que propriamente as de Bolonha.	
				Mestrado...foi de um ano... para tanta informação...	
				(...) Mestrado (...) muito pouco tempo para tanta informação...	
				(...) pouco tempo para tanto conteúdo (...)	
				(...) não sei até que ponto é que não se devia manter como antigamente, o primeiro ano tronco comum e depois separar... porque a especialização de um ano ou de agora de um ano e meio acho que é pouco para a vida inteira...	
				acho pouco tempo, ah...é pouco tempo para tudo o que temos que aprender, torna-se exausto...é pouco...aquilo que nos é transmitido.	
			(...) precisava que fosse mais tempo		

	Formação geral	Alterações que fazia ao curso		talvez invés de ser um ano, um ano e meio, dois anos, acho que sim (...) acho que era muito mais proveitoso para nós.	
			Aprofundar mais a cadeira de NEE's e ser obrigatória	tenho consciência que as necessidades educativas é uma área muito fraca mas uma vez que existe o Mestrado...mas acho que sim, devemos ter...não digo uma check list, porque cada caso, é um caso, mas ter consciência, de quais são os sinais de alerta, porque nós falámos em Necessidades Educativas no Mestrado mas cada um focou-se num tema	2D 1F 3H
				eu por acaso fiz sobre a cegueira, numa criança, aprendi muito, aprendi como fazer materiais e a estimular uma criança que tenha baixa visão, não tem que ser necessariamente cegueira, mas por exemplo outro caso, um autista, como é que eu vou detetar	
				a cadeira de Necessidades Educativas Especiais era uma cadeira de opção, acho que essa devia estar contemplada como obrigatória (...) pôr no plano curricular digamos assim	
				Como é que se deve proceder a nível de sugestão e encaminhamento para médicos, psicólogos, para NEE's, como é que se deve fazer...são situações muito particulares e a verdade é que apesar de ter tido disciplinas sobre intervenção precoce (...) nunca me disseram concretamente como proceder ou como lidar com os pais nessa situação que é tão delicada	
				Desde o mais simples que é ser acompanhado a nível psicológico como o mais complicado no primeiro ano tive...logo autismo.	
				como abordar, como alertar, quais os procedimentos que se deve ter, se calhar até que processos burocráticos é que um Educador deve ter para chegar, que encaminhamento deve fazer, nesse sentido...	
			Mais cadeiras sobre creche e berçário	há muita coisa que eu tenho consciência que tou agora a aprender mais, nomeadamente nos bebés	1D 2H
				(...) e coisas tão importantes e fundamentais para contexto de sala de berçário, creche e Jardim de Infância que deviam ser abordados, não foram abordados e eu deparei-me com isso ao longo do curso da Licenciatura mas muito mais quando cheguei à realidade	
				na Licenciatura fala-se muito pouco de berçário e de creche (...)	

			Mais tempo de estágio	<p>Acho que em termos de componente prática acho que podemos ter mais tempo de estágio.</p> <p>porque distribuía-se aquilo que tinha de ser distribuído e aumentava-se o número de práticas (...)</p> <p>as horas de estágio (...)nunca são suficientes (...)porque quando somos largadas aqui...já somos só nós, já não há mais ninguém que nos apoie (...)</p> <p>(...) especialmente no tempo de horas de estágio em particular....</p> <p>o tempo de estágio acho que foi mínimo. Muito muito mínimo....</p> <p>(...) acho que é muito, muito pouco tempo.</p> <p>[prolongaria mais tempo]...o estágio curricular (...)</p> <p>Poderia ter mais tempo de estágio</p> <p>acho que devia ter muito mais prática.</p> <p>falta-nos a experiência em campo (...)</p> <p>acho que a prática nos ensina muito e faz muita falta.</p> <p>com mais prática sem qualquer dúvida.</p>	1E 1D 1F 5H 4I
			Poder escolher o centro de estágio	não sei outra forma de podermos de escolher o sitio para onde podermos ir estagiar	1E
			Dar mais escolha aos alunos – “ouvir o estudante”	<p>Achei que poderia haver um espaço para nós podermos...não sei...porque às vezes na ESE fala-se muito de dar espaço ao aluno ou à criança e eu às vezes enquanto aluna sentia que nem sempre aquilo que diziam que se devia fazer com os alunos era feito connosco</p> <p>E então isso foi uma das coisas que eu às vezes ficava a pensar...então aqui podia ter sido dado algum espaço para sermos nós a decidir (...) a decisão foi do professor de definir quais os pedagogos (...) foi-nos condicionado aqueles pedagogos em particular.</p>	2E
			Contacto com outros modelos pedagógicos	<p>também senti que gostava de ter abordado mesmo teoricamente outros modelos pedagógicos, sem ser aqueles que falamos aqui</p> <p>gostava de ter conhecido outras coisas (para além de MEM, Reggio Emilia, High Scope e Paulo Freire)</p>	2E
			Contacto nos estágios com	Eu acho que poderia ser mais tempo e acho que deveria ter contactado na prática com determinados modelos pedagógicos (...) porque ler na teoria é uma coisa, mas saber como é que as coisas são postas em prática é outra.	3E

			modelos pedagógicos	<p>Porque tive colegas que tiveram a oportunidade de estagiar em High Scope. Eu tive um que tinha MEM mas em creche como não se aplica ainda eu não consegui ver como é que era. E depois no JI a educadora não seguia um modelo específico</p> <p>...por acaso tinha falado com uma professora sobre isso...de alguma forma termos algumas oportunidades para podermos tomar contacto com determinados modelos pedagógicos</p>	
			Proporcionar estratégias de abordagem aos pais/saber realizar reuniões de pais	<p>outra coisa que seria importante se calhar na ESE, é ensinar não, mas abordar seria o contacto com os pais</p> <p>o primeiro contacto com os pais em que nós temos que passar alguma credibilidade naquilo que estamos a fazer e mostrar que sabemos o que estamos a fazer</p> <p>é algo que pode ser... trabalhado, nós aperfeiçoamos, nós aprendemos...</p> <p>como é que se reúne com os pais</p>	4D
			Saber como se deve organizar uma sala	O que está por detrás de uma sala, nós aqui não sabemos quando tamos na ESE, como se organiza uma sala	1D
			Saber como se prepara a chegada de uma criança nova à escola	<p>como é que se prepara a chegada de uma criança nova</p> <p>(...) mais uma vez uma coisa que nós não temos consciência na ESE que é o período de adaptação...</p>	2D
			Saber todo o trabalho que existe para além da sala	<p>ter esse conhecimento do que está por trás de uma sala, uma sala não é só a sala com as crianças e o Educador, há mais por trás que quem está na ESE não tem esse contato</p> <p>esta questão para além da sala</p> <p>com a equipa da escola, toda aquela logística por trás, nós não temos contacto</p> <p>depois as reuniões de equipa, tudo aquilo que é necessário saber e estar ciente que faz parte do trabalho de um Educador</p>	4D
			Formação dos professores	<p>uma coisa que eu acho que seria extremamente importante seria todas as pessoas que estão a dar formação deviam passar obrigatoriamente dois a três anos pela prática, antes de darem formação.</p> <p>dar formação sem conhecerem a prática não é uma formação verdadeira...não é uma formação verdadeira de todo...</p>	2H

			Conhecimentos de Matemática e Ciências	o Educador tem que saber Ciências, o Educador tem de saber Matemática, e portanto acho que é necessário	1D
			Cultura geral	Educador tem que ter muita cultura geral	1D
		O que considera importante que o Educador saiba antes de começar a trabalhar	Conhecimentos sobre legislação	Legislação...é fundamental...e não sei até que ponto não seria importante a nível de formação na especialização ter uma disciplina de legislação também é um aspeto que eu sinto do mundo do trabalho fazia bem estarmos a par da legislação, enquanto Educadoras para nos salvuardarmos, a nível por exemplo de Necessidades Educativas, burocracias e legislações, a nível de legislação do espaço de trabalho, a nível de áreas...	4H
				também, tudo o que esteja associada a educadora de infância, decretos-lei, que fala-se no curso mas acho que é tudo muito por alto, acho que deveria ser mais abordado	
				Ou no caso de como já tinha referido alguma criança que tenha alguma situação, posso-me “agarrar” entre aspas, a que Lei...	
				legislação acho que é importante saber.	
			Conhecimentos adquiridos a partir da vontade própria em aprender	depois compete a cada um, depois aprofundar o conhecimento	1D
			Conhecimento sobre doenças infantis	Doenças...doenças infantis (...) sinto falta disso...mas sei que a ESE oferece em termos de cadeiras opcionais mas nem sempre conseguimos chegar a tudo aquilo que queríamos	1E
			Conhecimento sobre canções e lenga-lengas infantis	de canções infantis	1E
				Tivemos algum contacto e tivemos bibliografia...mas eu sinto falta disso...canções, lenga-lengas	1E
			Conhecimentos sobre o que se passa para além da sala - rotina	lembro-me que a primeira vez que fui deixada aqui (local de trabalho), e fiz recreio e cantina, e ainda só tinha feito meio-dia, cheguei ao pé da minha colega e disse “Não há estágio nenhum que nos prepare para isto” porque é o que eu digo, quando somos estagiárias, chegamos à sala e vimo-nos embora...quer dizer ficamos lá atrás e vimos o resto da manhã e depois vimos embora, não assistimos a hora de almoço, a tudo o que envolve uma dinâmica de sala de aula	1F

			Dinâmicas para acolher um grupo que não nos conhece	Para isso observarmos muito as diversas estratégias de como fazer, de como...acolher, como agir, e como acolher um grupo de crianças que não nos conhece, como quebrar ali o gelo pronto...e acho que o professor e o Educador tem que ter capacidade de ser autodidata e de criar várias dinâmicas de quebro gelo pronto.  cada grupo que nós acolhemos é sempre diferente e o facto de serem diferentes, não podemos implementar a mesma estratégia num ano, e no outro a seguir...	2G
			Conhecimentos só adquiridos na prática	há muitas coisas que não nos dizem, e há muitas coisas que só aprendemos na prática, não nos dizem que nos vamos ser Enfermeiros, que nós vamos ser Psicólogos, que nós vamos ser mães, são coisas que não se aprendem  agora, já estou na prática, compreendo que nós saímos dos cursos sem saber o que fazer, a prática é que nos ensina, é quase como quando tiramos a carta de condução, só aprendemos a conduzir depois de já conduzir muitas vezes não é?	2I
Conclusão da formação inicial	Sentimentos	Querer uma sala e começar a trabalhar	Quando terminei o Mestrado o meu pensamento era “Já estou farta de estágios eu quero a minha sala”  e portanto cheguei a um ponto que já estava a querer mesmo ir trabalhar...  Quero fazer à minha maneira, dentro da minha identidade profissional, quero trabalhar com as crianças que hão-de ser o meu grupo	3D	
		Receio e vontade de trabalhar	Sentia, com algum receio às vezes mas... sentia muita vontade	1D	
		Reconhecimento da qualidade da formação que recebeu	Mas acho que de uma forma geral, a formação é boa  mas acabei por sair satisfeita...sim...  Aqui na escola X., eu vou ser muito franca...é muito trabalhosa, muito exigente, muito trabalhosa, mas acho que isso já o era, porque o curso também era muito exigente e muito trabalhoso, por isso, eu acho que nos preparou um bocadinho para...trabalhar aqui.	2E 1F 1G 3H 1I	

				Relativamente ao curso acho que era excelente, que era bastante equilibrado	
				(...) uma formação excelente	
				(...) na educação pré-escolar foi uma formação excelente....	
				acho que tive uma boa formação de ambas as partes (Licenciatura e Mestrado)	
				eu acho que, quanto ao Mestrado, ah, excelente, esse sim, para já é direcionado, é Mestrado mesmo de pré-escolar, é muito útil	
			Dotada de conhecimentos teóricos base para começar a trabalhar	Em termos da componente teórica eu acho que nos dá algumas bases	3E
				(...) aqui tu encontras as ferramentas...aqui tens um conhecimento base que depois ao longo do teu trabalho tens recursos que sabes que podes aceder porque falaste neles.	
				(...) acho que o curso serve de uma maneira geral para te dar ferramentas para poderes trabalhar.	
		Principais preocupações	Fazer uma reunião de pais	Reuniões de pais ...agora não me custa	1D
			Encontrar ou não trabalho	Seria encontrar ou não trabalho facilmente	1E
				essa é a grande questão...agora com tantas escolas, para onde é que eu vou?	1G 1H
				Conseguir encontrar trabalho, se possível na área de residência... Arranjar trabalho (risos) eu sabia que era impossível entrar para o público, depois o privado está cheio, que é mesmo assim, aliás estão a despedir pessoas (...)	1I
			Encontrar estabilidade	Estabilidade,...é extremamente complicado e ainda não a sinto (...)	1H
			Não teve preocupações	preocupações... não cheguei a ter...não sei o que é enviar o currículo, não sei o que é ir a uma entrevista de emprego	2F
				(...) a minha preocupação até defender a tese foi só mesmo pensar na tese, e depois daí foi descansar para começar a trabalhar, por isso eu não me preocupei com entrevistas de emprego, enviar currículos, concorrer ao estado	
			depois como é que seria numa sala com um grupo de crianças	2E	

			Ser ou não capaz de Ser Educadora	sozinha que não estaria sozinha nem estou, mas como é que seria depois sendo eu já educadora que já não estava a estagiar		
				como é que seria gerir todas as coisas que há para gerir...será que seria capaz?		
		Tempo para encontrar trabalho	Dois meses	eu defendi a minha tese no final de Julho. Agosto fui mandando alguns currículos, e em Setembro fui chamada para a entrevista qual era a minha primeira opção, estágio profissional (...) a minha prioridade foi, acabo os estudos e vou-me pôr nos estágios, vou aproveitá-los enquanto é tempo para fazê-los (...)	1D 1I	
			Quatro meses	Julho de 2013 a Outubro de 2014	1E	
			Não esperou tempo		eu antes de defender a tese, já me tinham telefonado a fazer o convite para vir para aqui. Eu defendi a tese a 21 de Junho, no dia 3 de junho tinha o diretor da escola, o Dr. A. a telefonar-me a perguntar se eu queria vir trabalhar para Odivelas	1F
					(...) depois tive a sorte de ser convidada e de ficar na João de Deus	1G 2H
				eu consegui ter a possibilidade de fazer um estágio profissional ainda antes de ter terminado o meu relatório de estágio...ah...portanto eu...aliás eu ainda não tinha concluído o meu estágio de creche quando soube que já tinha possibilidade de fazer estágio profissional		
				foi o primeiro local que eu entreguei...eu distribuí cerca de vinte currículos pessoalmente na minha área de residência, aqui tem imensos, foi o primeiro currículo que eu entreguei e a primeira entrevista que eu fui, tive a sorte ou não sei de ficar logo colocada		
	Expetativas face à	Realidade corresponde à	Sim	Sim (realidade corresponde às expetativas), embora eu ache que ainda não encontrei o meu sítio (...)	1E	
				Sim, correspondeu às minhas expetativas (...) eu já tinha uma ideia, de como o Colégio trabalhava (...) o que é que aconteceu, há uma ou outra diferença, e porque é que existem, porque nós no nosso trabalho também metemos a nossa parte pessoal, o nosso gosto, as nossas preferências, e aquilo que vejo de diferente ou que não é bem como eu esperava, é algo que é	1I	

Inserção Profissional	realidade encontrada	esperada		adaptado pelas Educadoras, é algo que as Educadoras acreditam, as nossas crenças também modificam a forma como nós agimos, é quase como que, as base são iguais para todos, depois conforme o que cada um acredita, aquilo que se vai fazendo em cima das bases, é que pode modificar de um lado para o outro, mas realmente correspondeu às minhas expetativas, era aquilo que eu estava à espera, cada educadora tem a sua forma de trabalhar, e de facto as diferenças que eu vejo de uma sala para outra, ou aquilo que eu vejo agora daquilo que eu vi no meu estágio, tem a ver mesmo com as educadoras, com as crenças, com os feitos, com as experiências	
		Realidade não corresponde à esperada	Não	“é muito diferente do que nós estamos à espera” (D)	1D
	não há estágio nenhum que nos prepare para isto (risos), por mais horas que hajam, não existe estágio nenhum para isto, só estando mesmo sozinha com meninos, só estando mesmo a fazer, a treiná-los para, a rotiná-los, só estando mesmo sozinha, não há estágio nenhum.			1F	
	senti que primeiro impacto foi “andei eu a estudar tanto tempo para agora chegar à prática e é isto” claramente....			3H	
	Não é de todo, mas há muitas coisas que, que a nível teórico não correspondem à prática				
	Não dá para funcionar daquela forma, porquê? Porque as Instituições não permitem condições para isso, não há recursos humanos para isso, e não há tempo, espaços e materiais para isso				
			Com muitas ideias para começar a pôr em prática	porque as ideias são muitas, nós na ESE saímos daqui com muitas ideias, muitas partilhas, e...muita vontade de fazer	1D 1H
			Com motivação para trabalhar	sentia-me muito motivada e muito expetante com aquilo que iria encontrar pronto	1G
			Realização pessoal muito grande	é uma realização pessoal enorme porque é a tal coisa, são os nossos meninos e somos nós que estamos a ensinar e conseguimos ver que eles reproduzem aquilo e mostram....e reproduzem aquilo que nós lhes ensinámos	1G
		Valorização do	o melhor que o professor tem é ser reconhecido pelo trabalho	1G	

	Sentimentos	Positivos	trabalho	que faz, é muito bom vermos os pais e vermos os meninos a reconhecerem o trabalho e o esforço e mostrarem que sabem e mostrarem interesse e motivação para vir para a escola e partilharem experiências e sermos nós que de certa forma conseguimos através daquilo que aprendemos partilhar aquilo também que conhecemos	
			Reconhecimento de que somos o modelo para as crianças	acabamos por ser o modelo	1G
			Reconhecimento de ligações fortes que se estabelecem com as famílias	havia pais que sabiam que era o meu primeiro ano de trabalho, houve uma mãe que ainda agora me continua a falar que foi de uma aluna minha (...)mãe desta menina foi aquela que me continua a falar, há um grupinho de pais do meu primeiro ano de trabalho que eram...e que continuam a falar, e continuam a perguntar “como é que está?” “está tão magrinha”, então esta mãe continua “ai agora está muito magrinha, não pode estar tão magrinha, não pode emagrecer mais” e então é uma senhora que se preocupou assim um bocadinho (...)	1F
		Negativos	Sentir-se perdida	Eu no início senti-me perdida, tinha...saía da ESE com muitas ideias...vai ser muito bom, vamos fazer assim, vamos fazer assado, e depois na realidade não é assim	1D 5H 1I
				Senti-me completamente desenquadrada da situação...	
				eu entrei em sala não tinha acesso a processos, não conhecia os pais, não conhecia as crianças, entrei em sala...não conhecia a minha sala se quer, é surreal, eu entrei na sala às 9h e disseram “esta é a tua sala, estas são as tuas crianças, do 12h30 à 13h30 tens a tua hora de almoço e às 17h tens de picar o ponto ali fora, tá aqui o dossier, a casa de banho ali, esta é a tua auxiliar chama-se Ana Rita” e foi assim, até para entregar as crianças, eu não sabia quem eram as famílias...	
(...) as crianças já tinham entrado em sala, nem se quer tinha reunido com os pais (...)					
			eu nem se quer tive nas entrevistas aos pais... nem na reunião inicial de funcionários, portanto já tinha aberto a Instituição para		

				as crianças há 3 ou 4 dias quando eu fui para lá	
				E tendo em conta que foi uma adaptação de uma sala nova, crianças que estão lá pela primeira vez, no meio de choros, gritos e tudo o mais...quinze meninos novos e ao fim de 3 /4 semanas houve gastroenterite na minha sala...	
				eu cheguei lá, e não sabia bem para que lado é que me havia de virar (risos)	
			Prática não corresponde à teoria	Porque damos as teorias todas e tudo mas quando caímos na prática as coisas nem sempre são como nós pensávamos.	1I
			Sentimento de “choque” com a realidade	já me tinham dito que ia ser um choque....e foi um choque..	1H
			Sentir-se triste	Sentia-me triste porque tinha ideias novas, frescas e senti que não davam importância a isso (a direção)	1H
			Sentir-se insegura/não se sentir preparada	Não me sentia preparada porque se calhar sentia alguma insegurança (...) porque num estágio sentimos algum apoio...	2E 3F
				(...) sabemos depois quando iniciamos um trabalho, embora estejamos rodeados por uma equipa e de outras pessoas que lá estão a trabalhar, nunca sabemos como é que vamos ser recebidos, por equipa, por pais, por crianças, é todo um mundo novo que não sabemos muito bem como é que havemos de lidar com ele...como é que havemos de estar nele também...mas até correu bem	2G 2I
				isto é tão difícil, ninguém me preparou, não há estágio que prepare	
				tivemos muitas horas de estágio, mas não há nada que nos prepare, porque enquanto somos estagiárias, aquilo parece-nos tudo muito fácil, porque os meninos lá está, já estão treinados para...já estão rotinados, quando somos deixadas aqui, eles têm de ser rotinados por nós	
				Preparada nunca me sentia preparada, porque depois quando soube que vinha para um bibe azul, cinco anos, envolve muita dinâmica, os meninos aprendem a ler, aprendem a escrever, aprendem muitas coisas, e era uma dinâmica de sala de aula,	

				<p>pensava eu que eu que não ia conseguir</p> <p>Preparada? Não (risos) (...) preparada não diria porque toda a teoria e a prática é tudo muito giro, mas quando estamos sozinhos com um grupo, acabamos por nunca estar preparados, porque é a novidade, é a tal coisa, somos nós que vamos pegar naqueles meninos todos, ter a responsabilidade toda em cima de nós para começar a trabalhar...pronto o facto de não me sentir preparada não quer dizer que não estivesse capacitada a fazê-lo.</p> <p>como é que eu faço agora, como é que isto se dá?" "Será que eu estou a fazer bem, não tenho ninguém a supervisionar, será que estou a fazer bem, será que estou a fazer mal?"</p> <p>eu acabei o curso com vinte e um anos, eu achava e ainda hoje acho que não tinha maturidade para trabalhar, eu achava que com vinte e um anos o pessoal estava todo a ir para a Universidade, e eu já estava a voltar da Universidade, e eu sentia que não tinha maturidade suficiente, embora soubesse o que tinha que fazer, sentia que ainda não estava na altura de trabalhar, ainda estava na altura de estudar, por esse motivo, pela idade, por outro motivo, eu achava que não tinha preparação, ou seja, não sabia o que tinha que fazer, achava que aquilo que tinha aprendido não era suficiente</p> <p>Sáímos de lá com umas bases, mas só depois é que aprendemos, acho que saímos dos cursos exatamente assim, temos umas bases, mas acho que não estamos preparados de forma alguma</p>	
			<p>Sentir-se receosa/ansiosa/ com medo</p>	<p>Algum receio...porque eu ainda hoje sinto que as ideias são muitas e que as ideias são tão interessantes mas depois não sei muito bem como colocar isso na prática</p> <p>e nem sempre o que eu tenho mentalmente pensado e planeado se concretiza na prática (...)mas eu acho que isso também vem com a experiencia</p> <p>é sempre aquela ansiedade de "será que estou preparada?", "porque é que eu não estarei preparada? Ou porque é que eu estou preparada?" colocam-se duas questões opostas...</p> <p>ao mesmo tempo porque muita experiência que nós tenhamos através da prática pedagógica, não nos dá, aquela capacidade de ser tudo novo e de sabermos logo fazer</p>	<p>2E 2G</p>

			<p>Querer desistir da profissão</p> <p>O primeiro ano pensei em desistir logo. Até Dezembro, vou desistir, eu não aguento isto, eu não consigo... “mas não, consegues, é muito difícil, o primeiro ano, os primeiros tempos, é muito difícil” e eu não, eu vou desistir, eu emagreci quinze quilos...</p> <p>Sim, desde que entrei para aqui, emagreci quinze quilos, logo nos primeiros tempos, no primeiro ano, tinha menos quinze quilos que aquilo que tinha pronto</p> <p>É assim, quando saímos dos estágios, os meninos são maravilhosos... (risos) quando chegamos aqui eles não são assim tão maravilhosos, porquê? Porque ainda não houve trabalho para trás, ou seja, nos estágios eles são maravilhosos porque primeiro já sabem que nós vamos dar uma aula e depois porque já estão disciplinados e rotinados pela professora titular de turma, não é, ou seja, e já estão habituados a ter estagiárias (...)</p> <p>eles nos estágios são perfeitos...e quando chegamos aqui não são assim tão perfeitos quando começamos a carreira ou quando começamos um ano letivo</p> <p>parecendo que não, também tem a ver com a pessoa, se a pessoa tiver só aqui, e não levar nada para casa, eu não consigo ser assim pronto, sou um bocadinho nervosa, sou um bocadinho stressada, e isto parecendo que não, a turma não estar como eu queria, ou como eu via dos estágios, parecendo que não, isto mexe assim um bocadinho connosco.</p> <p>Eu ponderei desistir, mas disse para mim mesma que não iam ser mais fortes do que eu, e eu não ia desistir, ah, mas ponderei desistir, porque foi extremamente difícil...</p> <p>Foi muito difícil... não havia um ambiente familiar (...)</p> <p>Nalguns momentos pus, nalguns momentos achei que sim, achei que se calhar não estava na profissão certa, se calhar tinha andando a estudar tanto tempo para nada, se calhar no secundário voltei ao 10º ano e tinha feito o maior erro da minha vida</p>	<p>5F 3H</p>
--	--	--	--	------------------

	Dificuldades	Crianças	Alimentação	e portanto há as reuniões individuais ou caso, necessite, aconteceu...uma criança, neste caso era um bebé, que tinha entrado na sala, mas como vinha muito habituado à mama, a mãe não estava a conseguir fazer o desmame, e nós tivemos mesmo que reunir com a mãe e fazer estratégias se não ele não comia	1D 1G 1H
				(...) o facto de não comerem sozinhos (...) – sala 3 anos	
				Não comem sozinhas uma papa, um iogurte...(falta de autonomia – sala 1 ano)	
			Higiene	(...) o facto de usarem fralda (...) – sala 3 anos	1G 1H
				(...) enquanto havia uma hora de almoço da auxiliar eu numa hora estava sozinha na minha sala e tinha que levantar e mudar sozinha 15 crianças de um ano de fralda	
Disciplina dos alunos, manter a disciplina em sala de aula					
Eu não tinha uma turma nada fácil, nada fácil...tanto que continua cá na escola, e tem-se visto que não era por eu não ter...ou seja, eu no início, achava que era eu, por ter saído do estágio e ter vindo logo para aqui que não tinha conseguido, e se calhar não consegui na totalidade, porque saímos do estágio “ah coitadinho está a chorar, não vamos ralhar					

			<p>Manter a disciplina/regras</p> <p>E a turma não era nada fácil, comprova-se agora que não era nada fácil</p> <p>manter a disciplina de todos, de vinte e dois, naquele caso, meninos em sala de aula, a fazerem aquilo que eu queria, digamos assim, e estarem rotinados</p> <p>E eles (rapazes) faziam tanto disparate, tanto disparate, que as meninas às vezes acabavam por pagar um bocadinho pelo comportamento geral...porque era uma turma, e eles tinham que perceber...</p> <p>A grande dificuldade...a implementação de regras num grupo...</p> <p>no primeiro grupo (...)eram o primeiro ano que vinham para a escola, foi quando a escola abriu, a maior parte deles vinha de casa, e então não tinha regras, e então foi um grupo que até implementar as regras demorou muito tempo...foi sempre um grupo muito difícil nessa área</p> <p>O ouvir, o respeitar o outro (...)</p> <p>(...) tinha um grupo extremamente agitado...ah...muito muito agitado...</p>	2H
		<p>Fazer diagnóstico/ trabalhar com crianças com NEE's</p> <p>tinha essa menina que tinha comportamentos muito complicados (...) essa menina que entrou para a minha sala tinha quase 2 anos, portanto...e nessa fase os meses fazem muita diferença, para além de ela ser muito alta, muito grande toda ela, e tinha comportamentos muito desadequados como acordar e começar a grunhir literalmente, não dizia uma única palavra, abria a fralda e fosse chichi fosse cocó ela esfregava-se toda, esfregava-se em tudo, subia móveis e atirava-se para o chão desequilibradamente, não encarava qualquer adulto, não respondia quando chamada pelo nome, andava de forma descoordenada... era uma grande preocupação que eu tinha, eu tive o ano letivo todo a pedir ajuda, não me foi dada ajuda (...)</p> <p>quando eu saí de lá em Julho, soube que passados dois meses a criança foi diagnosticada com autismo de nível 3, e a partir daí foi dado apoio da psicóloga e uma outra auxiliar só para dar apoio a essa criança...[foi] Muito difícil...</p>		

			Gerir um grupo com um número elevado de crianças sem auxiliar	<p>Porque o grupo é grande (...) porque são muitas crianças...vinte e sete</p> <p>(...) o trabalho que deveriam ter sido realizado com dois anos, fizemos ali na sala dos três, e foi uma grande dificuldade, porque o facto de não termos uma auxiliar, exigiu, que tivéssemos um apoio...</p>	2G
			Adequar a prática às idades específicas das crianças	<p>a dificuldade que eu sinto é que não tinha tanto contacto com bebés, não tinha tanta consciência, vou aprendendo</p> <p>Adequar-me à faixa...porque agora eles já cresceram, já estão num ano</p> <p>adaptar aquilo que nós queremos fazer à faixa etária, ou seja, é difícil para quem está a começar, perceber o que é que aquele grupo consegue ou não fazer (...)</p> <p>a realização das atividades é fácil, a execução tendo em conta o grupo, é que é o mais complicado (...)</p> <p>temos que conhecer bem o grupo, saber do que é que eles são capazes, para não pedir demais e eles sentirem frustração, portanto eu acho que é difícil isso, executar as tarefas às faixas etárias (...)</p>	2D 3I
			Atenção individualizada a cada criança	Elas (meninas do grupo) eram amorosas, acho que às vezes não lhes dava a atenção que era necessária	1F
			Adequar a teoria às características do grupo	<p>a teoria diz uma coisa, mas às vezes a prática, o grupo, as características das crianças, faz com que nós tenhamos que adaptar as coisas, porque aplicar a teoria e depois não ter frutos não serve de nada, as crianças depois é que são os prejudicados(...)</p> <p>percebi que algumas coisas que eu aprendi, afinal não funcionam bem assim, que nós pensamos que as coisas são de uma maneira, mas as crianças são muito espontâneas e às vezes não funciona assim (...)</p>	2I
			Gerir conflitos	é muito engraçado quando uma criança está sossegadinha e constrói uma torre de legos, mas se chega lá um menino e dá um pontapé na torre o que é que se faz? Previne-se o conflito sim e agora resolve-se o conflito sim, e se isso acontecer durante um dia inteiro dez vezes seguidas... no meio de vinte e cinco crianças,	1H

				o que é que se faz?	
			Compreender os motivos que podem estar a dificultar a aprendizagem da criança	(...) eles ainda não conseguem contar até um determinado número, ou não reconhecem...e achamos nós que já demos aquilo tanta vez, tanta vez, tanta vez que...se calhar não lhe estou a dar bem, se calhar vou-lhe dar de outra forma, só que às vezes quando já esgotámos todas as formas de dar ou de exemplificar “afinal não sou só eu, há aqui mais qualquer coisa que não está a funcionar” ou é a comunicação entre nós, ou é a criança que não está mesmo a perceber aquilo que eu quero dizer, ou tem dificuldades ou porque naquele momento não está cá, às vezes acontece, às vezes achamos que não estamos a trabalhar, que eles não conseguem atingir às vezes não somos só nós, é tudo o que envolve a criança.	2F
			Adequar a prática aos interesses do grupo	mas eu lembro-me que mesmo com o grupo não sabia muito bem por onde é que havia de começar e depois fui começando a perceber alguns interesses e fui indo conhecer bem os grupos, numa primeira fase é complicado (...)	1E 1I
			Estabelecer relações próximas com as crianças	ainda tenho crianças com quem não tenho uma relação muito próxima, duas ou três que nem sempre me respondem quando eu estou a falar com elas, elas não olham para mim chegar às crianças	2E
			Período de Adaptação das crianças	outra dificuldade que eu senti, foi em Setembro entram crianças novas, eu passo por várias salas, fui eu mesmo que pedi para poder passar por várias faixas etárias e poder contactar com tudo, porque assim estou a aprender mais, e em Setembro a diretora do Colégio pôs-me com um grupo novo, ou seja, o mês de Setembro e Outubro é quase horrível, porque são crianças que estão em casa com os pais, e que têm um sítio novo, pessoas novas, comida nova, uma rotina nova...	2I

				<p>nós ficamos sem saber o que fazer, porque as crianças choram mesmo, e nós metemos em causa, a nossa competência, ou seja, eu começo a pensar se não estou a fazer bem o meu trabalho, porque de facto as crianças chegam lá, e quase me transmitem que não gostam de estar ali e querem ir para casa, mas passado os primeiros dois meses, as coisas começam a melhorar, e é de facto uma fase de adaptação (...)</p>	
		Adulto (própria educadora)	Período de adaptação	<p>algumas crianças ainda estavam em adaptação...portanto chega uma pessoa nova continua esse processo que nalgumas crianças ainda se prolongou ... mas como o local de trabalho já era conhecido porque foi o local de estágio (...) não me senti deslocada</p> <p>a educadora que eu fui substituir...já tinha estado um mês com as crianças...e eu cai um bocadinho de paraquedas porque era suposto em que estivessemos as duas em sala mas não houve esse tempo porque ela ficou de baixa antes desse tempo</p> <p>Como gerir, como fazer com os pais, a adaptação é uma adaptação nossa às crianças, às crianças e a nós e dos pais também a nós...e portanto às vezes é complicado aos pais...é difícil separarem-se, muitas vezes são as crianças que não se conseguem separar dos pais e portanto nós também não sabemos lidar com aquilo somos muito novas, e foi uma dificuldade que senti</p> <p>(...) essa adaptação, nós começamos a pôr em causa o nosso trabalho e as nossas competências, e se facto somos capazes, portanto na fase de adaptação das crianças, é complicado também para os Educadores porque acaba por ser uma fase de adaptação também para os Educadores, são novas crianças, temos que os conhecer, como é que funcionam, o que é que gostam, não gostam, não é fácil (...)</p> <p>no primeiro ano, o que é que é mais difícil, a adaptação, porque eu não conhecia as pessoas, não conhecia os miúdos, não conhecia o colégio, portanto, a adaptação, o conhecer as pessoas (...).conhecer a dinâmica do colégio, porque cada colégio tem a sua forma de trabalhar</p>	2E 1D 4I

				(...) então a adaptação no primeiro ano talvez seja o mais difícil, no entanto, é muito positivo, porque estamos a aprender tudo de novo, portanto a experiência é muito enriquecedora, apesar da adaptação ser mais difícil, a experiência é enriquecedora, porque de facto chegamos ao fim e consigo dizer “bem aprendi muitas coisas e foi positivo”	
				depois a nível da adaptação, no primeiro ano de facto é o mais difícil (...)	
		Famílias	Passar uma mensagem negativa às famílias	passar uma mensagem negativa aos pais é sempre uma dificuldade	3D 1I
				há-de ser sempre porque ninguém quer ouvir uma mensagem negativa	
				no início era muito complicado contrariar os pais, dizer que não, não pode ser mesmo assim	
				lidar com os pais, é muito difícil, porque às vezes é preciso dizer certas coisas que eles não aceitam bem	
			Lidar com a individualidade de cada família	os grupos como são diferentes, por exemplo o grupo de pais do primeiro ano era fantástico, era um grupo de pais que...”ai não correu tão bem, vai correr melhor, vamos fazer para que corra bem”, o segundo grupo de pais, “ai não correu tão bem, vamos piorar um bocadinho mais a situação”... este terceiro ano tem sido fantástico, pronto....não tenho nada a apontar nesse sentido...	2G
				então temos sempre muitas diferenças porque estamos a lidar com pessoas, e então cada pessoa é individual é... Tem a sua singularidade, e não conseguimos mudar a pessoa	
		Estabelecer uma relação próxima com os pais	a relação com os pais não é tão próxima...e não sei muito bem o que fazer para chegar até eles	2E 3F	
			(...) chegar aos pais	3G	
			Às vezes é muito difícil chegar até eles...muito difícil.	1H	
			os pais são complicados, há pais muito complicados...	1I	
			para quem está ali à frente e se não simpatiza muito com os pais e os pais não simpatizam assim muito, parecendo que não, às vezes o ambiente, não é assim muito bom...		
			nós no nosso trabalho servimos vinte e sete famílias de cada vez,		

				<p>e cada uma faz as suas exigências, e às vezes é difícil agradar a todas ao mesmo tempo e da mesma forma, e isso, por vezes é um ponto a desfavor</p> <p>vinte e sete famílias atrás de cada criança...</p> <p>não é fácil...lidar com os adultos...é um dos pontos se calhar também mais complicados na profissão, é lidar com os comportamentos dos pais, da família...ah...muitas vezes onde não há problemas, os adultos pais, conseguem encontrar problemas...</p> <p>lidar com os pais, eu acho que o mais difícil da prática (...)depois de sair do curso, é lidar com os pais</p>	
			<p>Ser respeitada, aceite e considerada como profissional</p>	<p>Então às vezes torna-se um bocadinho difícil, mais difícil de lidar com os pais do que com os meninos, primeiro porque eles nos ouvem e veem-nos como um modelo, enquanto que os pais não nos veem como um modelo (...)</p> <p>Eu há momentos que não sinto que eles nos veem como...aquela pessoa que devia de ser minimamente...não é respeitada, porque eles respeitam-nos, mas é aquela pessoa a quem confiam o filho das 9h às 17h, e se ela me está a dizer isto, se calhar eu tenho que ir pensar para casa, porque é que ela me está a dizer isto, ou se calhar vou trabalhar um bocadinho mais...e então...</p> <p>a aceitação dos pais, o que é que acontece, os estagiários não são assim tão bem aceites, numa primeira fase, eu acho que, eu senti isto no primeiro ano, porque de facto os pais não me conheciam (ao fazer um estágio profissional)</p>	<p>2F 1I</p>
			<p>Sentir-se valorizada pelas famílias</p>	<p>Às vezes sim, há pais que valorizam muito, há pais que não valorizam nada, há pais que acham que é obrigação do professor fazer ou educar, ou ensinar, pronto isso da valorização não são todos assim, não é tão linear....</p>	<p>1G</p>
			<p>Comunicação</p>	<p>não é fácil lidar com os pais, é mais difícil lidar com os pais do que com os meninos, muito mais difícil (...) porque eles às vezes questionam-nos por coisas tão (...) às vezes questionam coisas que já vai escrito, e se nos veem querem dar sempre uma palavrinha sobre qualquer coisa, que não é nada importante (...)acabam por aborrecer um bocadinho o nosso tempo e ocupar o nosso tempo com assuntos que não têm interesse algum e que</p>	<p>1F 1H 1I</p>

				há assuntos que para nós têm interesse e nós vamos ao encontro e tentamos dizer que eles não se interessam por aquilo que estamos a dizer, acham que nós estamos a inventar, então às vezes torna-se um bocadinho difícil trabalhar com os pais (...)	
				as principais dificuldades...ah...comunicação com os pais	
				(...) é preciso ter atenção à forma como dizemos, ou às vezes temos que aceitar, temos que ouvir coisas que sabemos que não é bem assim, mas pronto olha nós ouvirmos e calamos e tem que ser mesmo, eu acho que o mais difícil é lidar com os pais, mas também é uma coisa que não se aprende, é com a experiência, eu acho que com os anos, vamos sabendo dar a volta a essas situações, para mim tem sido o mais difícil.	
			Valorização de aspetos considerados pela Educadora como pouco importantes	de uma forma geral estão sempre a ver as coisas pela negativa e pouco pela positiva...a procurar aspetos menos bons invés de aspetos bons	2H
				vão a pormenores insignificantes quando há tanta coisa importante a explorar com a criança..."porque é que a minha filha tem uma mancha de gordura na saia?", mas eu sinto isso em particular desde que estou no privado, também tem a ver com a classe social com que se está a trabalhar... "porque é que a minha filha tem uma nódoa na saia, porque é que tem um bocadinho de chocolate no canto da boca, olhe não lhe apanhou o cabelo como deve de ser", quando há tanta coisa mais importante, ao mesmo tempo que acho tão importante eles explorarem, e brincarem e aprenderem de forma lúdica, e depois uma criança com 3 anos me questionam "Mas ainda não a começou a ensiná-la a escrever o nome porquê?" eu não sou a favor da alfabetização aos 3 anos.	
		Elaboração documentos organizativos/ burocracia	Construção do projeto pedagógico	outra coisa que agora eu estou-me a lembrar em termos de dificuldades foi na construção do projeto pedagógico	1E
				A nível de burocracia, a nível de aspetos tão simples como elaborar um dossier de turma, um dossier de sala, foi uma coisa que eu aprendi depois...	1H
			Documentos da Segurança Social	Lidar com a burocracia, da segurança social, primeiro impacto com tantos papéis...por onde é que eu começo?	1H
				Avaliar, que nós aqui não chamamos de Avaliação, ou seja, são as observações, mas ter que escrever qualquer coisa sobre aquele	3F 1H

		Avaliação das crianças	Fazer observações das crianças	<p>aluno às vezes...descrevemos uma pequena frase do que a criança gosta ou aquilo que podemos fazer para ajudar a criança com dificuldades a melhorar...porque no pré-escolar não existem dificuldades porque não existe... avaliação formativa, nem sumativa... porque a avaliação no pré-escolar é só qualitativa.</p> <p>Porque às vezes queremos dizer qualquer coisa sobre aquela criança, e se calhar a forma como o vamos...não conseguimos transmitir aquilo que estamos a pensar</p> <p>Torna-se muito difícil fazer observações...avaliar é horrível...</p>		
			Fazer registos das crianças	<p>como é que eu faço um registo ao final de um dia para um pai, eu no meu curso, nunca ninguém me explicou isso....as Instituições por onde eu passei não havia registo...também são coisas muito específicas das Instituições, e a verdade é que na primeira Instituição que eu tive, eu entrei lá e ninguém me explicou isso...e eu ao final do primeiro dia, tinha de ter isso exposto na porta e ninguém me explicou e aquilo não estava feito e disseram-me “Mas porque é que não fizeste?” mas eu não sabia fazer</p>		
		Direção/coordenação	Falta de apoio	<p>A Instituição onde eu estive na altura precisamente na altura em que eu entrei teve umas situações delicadas...então a coordenadora que estava saiu...esteve de baixa...precisamente no dia em que eu entrei a coordenadora ficou de baixa e portanto houve ali um tempo em que não tivemos uma coordenadora, depois houve uma educadora que assumiu as funções de coordenação e portanto eu não tive logo ao início esse apoio que sabia que eu sei que me teria sido dado se essa pessoa estivesse lá, mas não tive...</p> <p>eu sei que teria esse apoio se a pessoa estivesse lá porque durante o estágio houve sempre esse apoio, essa preocupação de irem às salas e de estarem um pouco presentes e sei que se a pessoa continuasse como coordenadora faria isso</p> <p>o que eu sentia nesses espaços é que era mais para nos transmitir informações...a coordenação transmitia-nos informações...não era um espaço para partilha de dificuldades</p> <p>Nesta instituição onde eu estou agora a coordenadora também é educadora e também está em sala (...) esta acumula funções então é muito difícil para ela dar apoio direto nas outras salas,</p>	5E 4H	

				<p>embora esteja disponível para ouvir dúvidas e para ajudar</p> <p>depois é uma instituição que tem diferentes valências e diferentes creches em vários locais...não há ninguém que venha da sede para observar o nosso trabalho</p> <p>Senti-me um bocado desemparedada, sendo um estágio profissional estava à espera de ter um apoio diferente da parte da coordenadora pedagógica, ah...senti claramente que o nome estágio profissional era apenas um nome escrito num papel, porque fui claramente educadora de infância como continuo a ser atualmente...</p> <p>(...) apoio não foi dado nenhum, inclusive cheguei a solicitar ajuda porque tinha sugerido uma avaliação a uma criança que tinha quase 3 anos e a meu ver tinha indícios de autismo, o que se veio comprovar mais tarde quando eu saí da instituição, e pedi ajuda e a resposta que eu recebi foi “és educadora desenrasca-te, estudaste para isso”.</p> <p>Pedi à coordenação ajuda e gostava que a psicóloga da IPSS pudesse observar a situação (...) foi recusada ajuda</p> <p>(...) a direção sim, não tive sorte (...)</p>	
			Pressão/Pouca liberdade para executar ideias	<p>(...) que a nível de chefia, de coordenação havia muito stress, havia muita pressão sobre a equipa, tanto na valência de creche como de JI (...) as opiniões não eram muito bem-vinda, as ideias, novas ideias...eu enquanto recém formada vinha cheia de ideias e entusiasmada...e muitas vezes chegava a casa e pensava “estão a cortar-me as pernas”...</p> <p>(...) aqui o problema, é a nível superior, de direção...</p>	2H
			Inexistência de tempo não letivo no horário da Educadora	<p>No primeiro local onde eu trabalhei em IPSS em creche, eu tinha direito todos os dias a uma hora chamada não letiva, das 16h às 17h poderia ausentar-me da sala, tinha essa liberdade para tratar de burocracia, para organizar algum material...desde que trabalho no privado não tenho qualquer liberdade para isso...ah</p> <p>Não existe nem está estipulado, alias eu posso dizer que nunca saio à minha hora, está estipulado sair às 17h30 e eu nunca saio às 17h30 e raramente consigo fazer uma hora de almoço a que tenho direito.</p> <p>É muito complicado e muito cansativo....</p>	3H

			Falta de organização e de tempo dado à equipa	<p>uma coisa que eu sinto agora é falta de tempo, há muita falta de organização mais uma vez por parte da direção, ah...e se não nos juntamos mais vezes para que as coisas sejam melhor organizadas é porque a direção não nos permite (...)</p> <p>fizemos uma festa de Natal por exemplo brilhante, os pais gostaram imenso, as famílias adoraram, ah...mas nos camarins foi um stress imenso porque toda a equipa docente fez um esforço tremendo para que tudo corresse muito bem porque se não houve mais tempo de ensaios porque a direção não permitiu, porque queria que as crianças estivessem em sala, e não fora de sala a ensaiar no auditório, mais uma vez...</p> <p>(...) tem que correr bem, mas não dão tempo para, tem que tudo brilhar, mas depois não dão tempo para que se possa fazer as coisas de maneira a que corra bem (...)</p> <p>Tempo há muito pouco, tempo há muito pouco...</p>	4H
			Incompreensão dos problemas relacionados com o pré-escolar/mais valorização do 1º ciclo	<p>dizer que alguém está mesmo a ajudar, não, porque a nível de coordenação pedagógica do nosso colégio, a docente é professora de educação física (...)a nível de formação de pré-escolar, muitas vezes tenho alguma dificuldade em lidar com ela, ah...dificuldade não é em entrar em conflito, mas dificuldade no sentido que ela não consegue compreender o que eu lhe peço, porque não tem formação em educação pré-escolar e portanto, ah...não consegue compreender situações que eu lhe solicito, ou que eu lhe peço, porque desconhece totalmente (...)</p> <p>(...) para além de que senti que não dá importância por ser pré-escolar (...) também noto que ali o 1ºciclo tem mais importância que o pré-escolar.</p> <p>falando em números o pré-escolar, o 1º ciclo ali tem uma mensalidade muito superior ao pré-escolar.</p>	3H
			Relações pouco positivas entre as pessoas	<p>senti que havia grupos de pessoas e havia às vezes fricções</p>	1E
				eu às vezes ia à sala das colegas nas horas de almoço...também	2E

		Colegas	Falta de entreatajuda/Partilha	para perceber como é que organizavam as suas salas e o porquê que organizavam assim, que tipo de trabalhos é que tinham expostos, como é que expunham...questões práticas...e às vezes colocava questões e sentia que não tinha a resposta completa...que as pessoas não me explicavam exatamente o porquê mas continua a ser um pouco difícil de partilhar...	
	Não se identificar com o trabalho desenvolvido por colegas mais velhas		(...) a nível dos Educadores, cada um à sua forma, eu acho que há coisas que sim são muito boas, e há coisas que não concordo muito bem, mas eu acho que isto têm a ver com a idade, com os anos de experiência e com a altura em que o curso foi tirado, portanto a altura em que...as educadoras mais antigas trabalham de maneira, que eu se calhar agora, não trabalho, faço de forma diferente, embora o objetivo seja o mesmo, faço de forma diferente, não digam que estejam erradas, se calhar era preciso atualização eu acho que também pode ter a ver com aquilo que eu acredito, aquela educadora acredita que daquela forma faz sentido e ela trabalha assim, eu acredito que não faz sentido por isso não concordo, mas eu acho que o que interessa aqui são os resultados, e se de facto há resultados... pronto...não há nada contra, cada um trabalha como acha (...) estamos a falar de cerca de 30 educadoras, a maioria todas muito mais velhas do que eu...	2I 1H	
	Falta de diálogo e comunicação		às vezes apercebo-me que às vezes partilhamos que vamos fazer isto ou aquilo mas depois acabo por ver coisas feitas que não foram ditas...aqui ficamos às vezes todas um bocadinho na sua sala...às vezes planifica-se atividades em que juntamos as 3 salas mas quando assim não é ficamos muito nas nossas salas, não dizemos muito o que é que vamos fazer, como é que vamos fazer e porquê que vamos fazer, a não ser que vamos à sala e percebemos “olha ela fez isto”	1E	
			relação com a auxiliar, tive duas auxiliares a trabalhar comigo em momentos distintos, a primeira auxiliar teve comigo cerca de dois/três meses, não correu muito bem, depois foi mudada de sala (...)	12H 3E	

			Relação com a auxiliar	<p>Foi mudada porque não realizava o trabalho dela de acordo com as funções dela, não correspondia ao esperado, houve algumas queixas também de pais e da minha parte e perante a coordenação foi mudada...ah...foi trocada com uma auxiliar da sala dos 5 anos e a dos 5 anos passou para a minha sala e a partir desse momento começou tudo a correr melhor</p> <p>Com a minha auxiliar da sala não tem sido fácil de todo, ah...e confesso que dou por mim a questionar se o problema não sou eu...</p> <p>Das duas, uma, ou eu atraio colegas que não são fáceis, ou eu não me dou bem com colegas, esta minha colega...é o 5º ano que está no colégio, e já trabalhou com 4 educadoras e nunca se entendeu com nenhuma</p> <p>tem sido um desafio muito grande, estamos melhor agora, é o segundo ano que estamos a trabalhar juntas (...)</p> <p>sempre trabalhou ali, nunca trabalhou noutro lado, tem formação, técnica de apoio à infância, nunca trabalhou noutro lado, e se calhar por isso, acha que está enraizada ali, ninguém a tira dali, pode fazer tudo o que quer, e nesse sentido é que tem sido um bocadinho difícil porque, ah... por vezes, mistura as funções dela com as funções de educadora e de auxiliar, também porque eu não tenho feitio para ser autoritária e por isso mesmo, no início da profissão, no início do colégio fui se calhar demasiada...tranquila...passiva</p> <p>e então essa colega passou a assumir...[funções de educadora] ao ponto de eu, colocar determinados trabalhos num placar e a colega chegar lá e tirar...sim literalmente assim, eu dizer a uma criança para “agora vais fazer este trabalho desta forma, ou vais-te sentar ali a pensar no que fizeste porque tiveste errado” e a colega chegava e desautorizava-me... Situações muito complicadas</p> <p>Eu pedir à minha colega para dizer a um pai que aconteceu X,Y,Z e ela distorcer o recado ou então dar um recado a um pai que eu não pedi para dar e não me contar nada e depois o pai vir-me confrontar com o que foi dito e eu desconhecer totalmente o que é que se tinha passado, portanto tem sido um trabalho,</p>	
--	--	--	------------------------	---	--

				desafio...ah...tem (...)	
				Vamos ver até onde é que eu aguento.	
				(...) houve várias queixas de pais em relação à dinâmica de sala e mesmo assim, a minha patroa disse que dava oportunidade de este ano, se manter a mesma equipa de sala...mesmo havendo queixas de pais...a dizer que a equipa de sala não funcionava, haver pais que disseram mesmo que não gostavam da postura da auxiliar da minha sala, de determinadas atitudes, e mesmo assim continuo na minha sala, continuo comigo e continua no colégio (..)	
				Não vejo mudanças...é assim...vejo que a colega tem tentado...está um bocadinho melhor, sendo que há um mês atrás, houve uns pais que foram novamente fazer queixas e cerca de há um mês atrás a minha patroa quis-se reunir o pai e a mãe de uma criança, comigo e com a minha colega para haver um confronto de recados mal dados ao final do dia	
				não tive sorte com a auxiliar que tive comigo em sala (...)	
				houve algumas questões que se levantaram, mais a nível de gerir a equipa de sala, eu era a educadora e tinha duas auxiliares e havia ali questões que já existiam antes de eu entrar, e quando eu entrei embarquei nessas situações e acabei por ter que gerilas	
				foi assim a questão mais difícil, porque eu não gosto de confusões, se as pessoas têm coisas para dizer prefiro que se converse...e nem sempre acontecia...e tive mesmo de pedir um momento para se conversar para se esclarecerem as coisas para eu perceber o que se estava a passar...foi mais em termos de gestão de equipa	
				eu acho que esta questão para mim tomou proporções porque nessa altura pensei “mas eu devia estar preocupada com o grupo de crianças e não com os adultos”, e para mim acabou por ter uma proporção maior, por tomar proporções maiores	
			Montar a sala de acordo com o modelo High Scope	a primeira dificuldade que eu tive foi em montar a sala de acordo com o modelo específico, estando numa escola que funciona com o modelo High Scope aprofundadamente	1D
				eu tive que...acabei de estudar e tive que ir estudar outra vez	4D

	Modelos de ensino	Estudar novamente a teoria	tive que ir aprender, aprofundar sobre aquele modelo	
			depois aprender a rotina, aprender tudo de novo	
			basicamente seria aprender tudo de novo, tudo o que eu aprendi na ESE, aprender outra vez	
		Adaptação do Educador	Era a adaptação deles e era a minha adaptação	2D
			e foi...os primeiros meses foi complicado, não foi impossível...	
	Ensinar com certos materiais específicos – Método João de Deus (cartilha)	Na cartilha, o como explicar, porque nós sabemos, mas o explicar, e o chegar à criança para ensinar aquilo tudo...às vezes...	1F	
	Pôr em prática um modelo com uma colega de equipa também sem experiência	estávamos as duas em pé de igualdade, e não sabíamos às vezes muito bem como é que de haveríamos de fazer as coisas, ou como é que fazíamos, e isso pronto foi uma dificuldade, agora que estamos a falar lembrei-me, foi uma das dificuldades do meu primeiro ano de trabalho, não tendo experiência, nem eu, nem a minha colega, refletiu-se um bocadinho no “o que é que eu faço agora?”	1G	
	Gestão de tempo	Não ter tempo para fazer tudo no horário laboral	a minha maior preocupação é que eu não tenho tempo para fazer tudo o que eu preciso no meu trabalho.	2H
			Eu acho que tem a ver com a minha entrega, talvez possa ter a ver se calhar, não sei até que ponto é que eu não sou organizada, não giro as coisas da melhor maneira...não consigo entender muito bem, quem está de fora diz que eu sou muito organizada...mas eu questionou-se se sou...	
	Espaço/materiais	Aprender a organizar uma sala antes do início do ano letivo	(...) ainda passei também pela fase das férias (...) [os educadores] preparam o ano seguinte, ou seja, tem que preparar uma nova sala, em que a sala tem que ser preparada, portanto dividida por áreas, tem que haver uma etiquetagem dos materiais, tem que haver a escolha dos materiais, portanto neste tempo também é importante, é uma seleção do espaço digamos assim, é a preparação do espaço para aqueles que vão entrar, e também passei por isso, é uma altura importante porque o espaço influencia muito o trabalho com as crianças, e tem que ser bem pensado, porque às vezes pensa-se que uma sala de pré-escolar é só um monte de brinquedos e eles ficam lá o dia todo a brincar, e	2I

Aprendizagens		não é assim (...)		
		aquilo é tudo muito organizado para que as coisas corram de facto bem, e esse tempo apesar de ser sem crianças, é um tempo muito importante, porque vai fazer parte da educação e do desenvolvimento das crianças que seguem, e que vão entrar no ano seguinte		
	Crianças	Aprender a trabalhar com crianças de 1 ano	Em creche numa sala com crianças de 1 ano (...) Eu achei muito interessante trabalhar nesta sala	1E
		Ter o controlo do grupo e dar atenção a cada criança	(...) saber controlar o grupo durante esses tempos, saber dar atenção aqueles que precisam de mais atenção, portanto não posso desperdiçar tempo numa criança que consegue fazer um trabalho mais autónomo, enquanto que há outro que está sozinho e que não consegue, portanto nós temos que ter, nós usamos aqui uma expressão que é “nós temos que ter um olho em cada cabelo” (risos), ou seja, nós temos que estar muito atentas, para perceber tudo o que se passa, porque às vezes o timing certo é muito importante, e às vezes quando passa a coisa pode correr mal, e isso foi coisas que eu aprendi porque vi fazer, e como vi fazer, agora também sei fazer e é-me útil (...)	2I
			às vezes faço uma atividade que seria para um/dois dias e tenho que estendê-la ao terceiro dia, mas pessoalmente com a minha consciência prefiro assim, fico muito mais descansada porque sei que acompanhei aquelas crianças de igual modo, da forma como elas merecem e como tem que ser, invés de ser todos juntos	
		Organização do grupo nos vários tempos da rotina	portanto nós fazemos trabalhos em grande grupo, em pequeno grupo (...)	1I
		Reconhecimento de que o adulto é o modelo	(...) as crianças às vezes dizem-nos coisas que nós ficamos de boca aberta e eu tenho que pensar “bem o que é que eu vou dizer”, porque tudo aquilo que eu digo e que eu faço tem influência na vida daquela criança (...)	1I
	Respeitar o ritmo e individualidade de cada criança	cada menino tem o seu ritmo de trabalho, cada menino vai numa lição, há meninos que já acabaram a cartilha, há outros que ainda não, por isto, no bibe azul, cada menino é um menino, cada caso é um caso, e nós temos que ir de acordo com a aprendizagem,	1F	

				com o nível de aprendizagem, com aquilo que eles nos conseguem dar	
			Estabelecer relações próximas com as crianças	para além da relação com as crianças (...) também se foi construindo...inicialmente ainda havia crianças em adaptação mas depois notei quando estava a sair a relação estava a ganhar as suas raízes O primeiro grupo é o que eu digo...são os meus filhos, não sei....	1E 1G
		Famílias	Conseguir comunicar com as famílias aspetos menos positivos sobre os filhos	com o apoio da minha instituição e com estratégias já consigo comunicar de uma forma aberta e dizer “Não as coisas não podem mesmo ser assim” e falar, mostrar também coisas positivas e passar estratégias e ajuda, mostrar que estamos lá para ajudar	4D
				agora não me custa, e não tenho muita experiência, tenho um ano de trabalho, tou agora no segundo ano, mas não tenho qualquer problema em comunicar com os pais	
				(...) já me sinto confiante o suficiente para dizer aos pais, “aconteceu este episódio, e não pode acontecer”	
				(...) dentro da minha instituição, temos um maneira aberta de comunicar com os pais diariamente, e depois temos os chamados “encontros de pais” permite-nos comunicar diariamente e facilita muito, e acho que ao final de um tempo a pessoa habitua-se a comunicar	
		Famílias	Fortalecer laços com as famílias	a relação com os pais era muito mais próxima (...) mas foi uma relação que se foi construindo e que acabou por ser uma relação forte com os pais...próxima e de troca de informações, informações que vinham de casa também acabaram por se transformar em sugestões para atividades portanto eu considero que era uma relação bastante próxima e de confiança, acho que foi o ponto forte daquele trabalho	1E 1F 2G
				Foi a relação com as famílias (...)	
				(...)a interação com os pais foi fantástica (...)	
				o relacionamento que eu tive com o primeiro grupo de pais para mim foi fantástico, correu mesmo muito bem	
		Famílias	Trazer as famílias	e também muitas atividades que fazíamos de trazer a família à escola	1E 1F

			até à escola	temos aulas abertas aos pais, uma vez por mês na sala (...).inscrevem-se, temos dez vagas, inscrevem-se e veem assistir à aula “manhã aberta” , digamos assim.	
			Aprender a organizar reuniões de pais	aprender a organizar reuniões de pais...	1H
		Colegas	Aprender a trabalhar em equipa (docentes)	eu acho que uma das coisas boas em se trabalhar em equipa...e que eu acho que fui conseguindo mais do que uma auxiliar do que com outra, era dizer “olha eu pensei nisto, nestas atividades, mas ainda há aqui coisas que eu acho que se tem de acertar, o que é que achas?” e a outra pessoa contribuía para a construção e acaba por fluir...acho que era muito importante sim e acabou por me dar alguma segurança.	1E 3H 1I
				no primeiro ano o aprender a trabalhar em equipa com colegas foi muito positivo no primeiro ano, o trabalho de equipa foi muito bom, sendo e aí eu sentia muito apoio e havia muita entre-ajuda entre colegas, colegas de sala	
				o positivo aqui é a relação entre os colegas, entre-ajuda	
				(...) temos uma excelente equipa, enquanto educadoras e professores, temos uma equipa que funciona muito bem, damos-nos todos muito bem, e até à data tem tudo corrido tudo muito bem.	
				trabalhar em equipa porque é muito importante, porque se a equipa não funciona bem, as crianças também são prejudicadas, conhecer bem as crianças para poder interagir de forma correta (...)	
			Aprender a trabalhar em equipa (auxiliar)	(...) tem sido uma aprendizagem, este trabalho de equipa de sala...	1H
			Bom ambiente de trabalho	ali no colégio há um ambiente muito familiar, conhecemo-nos todos uns aos outros, apesar de já sermos mais de 100 crianças, tanto de famílias como crianças, esse ambiente é muito bom, o aprender a trabalhar em conjunto e a respeitarmos uns aos outros transmitir isso às crianças, a nível de valores sociais, também é muito positivo...	1H
		Modelos de			

		ensino			
		Adulto (própria educadora)	Capacidade de adaptação/improvisado	nós temos que ser dinâmicos, e ter uma grande capacidade de adaptação, porque de um momento para o outro, tudo aquilo que tínhamos planeado, vai tudo embora, e que tem que se arranjar algo novo.	2I
			Fazer tudo com ponderação e calma	primeiro eu queria fazer muita coisa, e percebi que não é bem assim, temos que fazer com calma, as coisas têm que ser feitas com calma para poderem ser aprendidas (...)	
		Avaliação	Trabalhar com o COR	E depois há as reuniões dos COR's, nós trabalhamos com os COR's (...) são reuniões pontuais que nós fazemos que agora não me custam e que acredito que mais lá para a frente serão muito mais fáceis, mas que no início eram um martírio, "oh meu deus vou ter que falar com..."	1D
		Articulação do pré-escolar com outros professores/níveis de ensino	Trabalhar com o 1º ciclo	uma coisa muito positiva que temos ali no Colégio sendo que temos o 1º ciclo e pré-escolar, a relação, a articulação entre pré-escolar e 1º ciclo é uma coisa muito positiva que temos ali, ainda agora foi notória na festa de Natal, em que fizemos um musical, um musical envolvemos cento e poucas crianças de pré-escolar e 1º ciclo (...) (...) essa articulação é muito importante (...)	2H
			Trabalhar com professores das atividades extracurriculares	depois também a articulação com os professores extracurriculares, professor de música, professora de inglês e professora de desporto, físico-motora... essa articulação também é boa (...)	1H
	Apoios	Organização do início do ano letivo	Adaptação progressiva ao grupo	não entrei logo com doze, entrei com oito e foi crescendo até aos doze, fui-me habituando às adaptações	1D
		Fazer um estágio profissional	Apoio de uma educadora que está	eu valorizo os estágios profissionais porque nos metem a trabalhar com pessoas com experiência, que nos podem ensinar mais, e é gratificante para nós, e fazem-nos aprender realmente, acho que é um complemento, acho que o estágio profissional é quase um complemento ao curso, e só depois do estágio profissional, então agora sim, já tenho alguma bagagem para me safar sozinha (...) nós temos sempre uma educadora, que é a educadora responsável, e que normalmente está sempre connosco na sala,	4I

			sempre presente (Açores)	<p>o que acontece, há uma parceria entre nós e a educadora responsável e...trabalhamos em conjunto, invés daquele grupo ter uma educadora, tem duas, sozinhas ficamos apenas quando a educadora tem de se ausentar por algum motivo, mas não nos dão nos estágios profissionais, um grupo para nós</p> <p>nós ficamos sempre acompanhados por uma educadora, não há mesmo autorização, portanto o regulamento diz mesmo que o estagiário não deve ficar sozinho (...)deve ter sempre alguém responsável pelo estagiário (...)</p> <p>não nos dão um grupo para nós sozinhas, temos sempre alguém a acompanhar, o que eu acho que é ótimo.</p> <p>aprendemos imenso, e depois se temos a sorte de ter uma Educadora que nos deixa intervir, e que nos deixa de facto ser Educadoras, é espetacular.</p>	
		Colegas da turma formação inicial	Amigas Educadoras da turma	<p>o facto de ter amigas minhas que estão noutras escolas, sempre que eu precisasse de alguma coisa, recorria à ajuda delas também...</p> <p>a nível de educação de infância falo com algumas colegas educadoras, ah... procuro mesmo partilhar e tentar saber como fazer da melhor forma.</p> <p>as primeiras ajudas a quem eu pedia era ao pessoal do curso porque eu tenho outras colegas que estão no Continente também a fazerem estágios profissionais, porque nesta fase ainda está tudo nos estágios, e nós trocamos muitas ideias, fazemos trabalhos, tiramos fotografias aos trabalhos e mandamos umas para as outras</p> <p>Às vezes eu utilizo ideias delas e elas utilizam as minhas, e de facto quando eu me vejo numa situação em que não sei resolver ou que está a ser mais difícil, a primeira, as primeiras pessoas com quem falamos, com quem falo, são as colegas de curso, pelo facto de me sentir bem, porque têm a mesma experiência do que eu, a mesma idade do que eu, sinto-me mais à vontade (...)</p> <p>em primeiro lugar são as colegas do curso que estão na área, porque há muitas que foram trabalhar para outras coisas...</p> <p>se aquilo vai ser resolvido só para o dia a seguir, então aí eu já vou falar com as colegas (...)nós trocamos ideias.</p>	1G 5I

		Trabalho com a auxiliar	Bom trabalho de equipa com a auxiliar	tínhamo-nos uma à outra, apoiávamo-nos, já nos conhecíamos da ESE (...).começamos a partir daí a ser mais chegadas e a partilhar experiências (...)perceber como lidar com as crianças, com os pais, pensar em estratégias...para nós o truque foi pensar estratégias (...) cheguei ao final do ano, e o grupo não tinha nada a ver com o que era no início do ano, portanto acho que sim, acho que consegui fazer um bom trabalho	1D
		Equipa docente	Receção positiva da equipa	nós tínhamos momentos, pronto nas colónias de férias, em que nos juntávamos com a outra sala de creche, e logo fomos aceites pela equipa toda	2D 3E
	explicaram-nos como é que funcionava a dinâmica da escola, sempre nos ajudaram				
	Neste local senti-me melhor acolhida pelos colegas em creche senti-me bem acolhida sim				
	senti-me muito bem acolhida, não senti que houvesse aquela frieza...não lhe vou chamar frieza...mas se calhar algum desconforto quando chegamos e não conhecemos as pessoas...mas não senti nada disso, senti logo que as pessoas me acolheram e me ofereceram ajuda desde o início, desde o primeiro dia.				
		Observação das suas práticas	de facto houve muita coisa que me ajudou, muita coisa que eu vi na prática, as outras educadoras a fazerem quando fiz estágio, e que me ajudam agora com as crianças, ou que me ajudaram, nas atividades, nas rotinas, o planear, o ter os tempos contados, o ajudar (...)	1I	
		Pedir opinião às educadoras	peço opinião às minhas colegas	1D 3I	
	as educadoras do colégio, há umas que eu tenho mais à vontade do que outras e são essas a quem eu peço ajuda, a quem eu peço opinião, tento sempre perguntar o que é que acham, se está bem se está mal, se devo fazer assim, e elas são sinceras, se está bem, está bem, se está mal também me dizem e dizem como devo fazer				
	as educadoras são a minha primeira opção se são coisas do momento, ou seja, se acontece no momento, e eu no momento não sei como é que vou fazer (...)				
			as educadoras são a minha primeira opção (...)		

				hoje em dia somos uma equipa muito chegada e muito unida	3D
				há uma grande relação e de partilha entre todas	4E
				há uma grande troca e partilha e relação entre todos, a nível da creche o nosso horário é igual, temos horas de almoço comuns, temos os chamados tempos indiretos que estamos a planificar, e a fazer outros trabalhos que não sejam o direto com as crianças é comum, portanto pode haver aí sempre partilha	4F 3G 2H 2I
				(...) acabei por ter o apoio das outras colegas, das auxiliares...foi mais por aí	
				eu própria também partilhava aquilo que eu queria fazer e às vezes pedia ajuda, e mais uma do que outra respondiam a esses pedidos	
				e o trabalho tem sido feito com partilha do que é que fazemos (...)	
				vamos conversando mais, porque além dos momentos de reunião, temos também meia hora de planificação todos os dias além da nossa hora de almoço que acaba por ser um espaço em que conseguimos conversar e organizar as coisas em conjunto	
				Uma por mês, reuniões de conselho pedagógico, uma por mês, em que estamos todos juntos, tanto de creche, como de pré-escolar e 1º ciclo.	
				e depois uma vez por mês, num dia...sempre...imagine, no bibe azul é sempre à primeira quinta-feira de todos os meses...reúne-se a equipa com os diretores para falar e mostrar o trabalho que está a ser desenvolvido	
				(...) recorreremos a qualquer outro colega...até porque aqui temos uma equipa muito jovem...	
				Em conjunto partilham dúvidas, ideias e propostas de trabalho	
				Somos uma equipa bastante coesa, acho que a interação e a ajuda que temos umas com as outras quando é necessário, estamos sempre umas para as outras	
				dentro de cada sala de aula (...) o bibe amarelo junta-se, o encarnado junta-se e temos a possibilidade também de nos juntar com o pré-escolar, os 3, 4 e 5 anos.	
				temos reuniões com a direção sempre uma vez por mês individuais, de bibes, de faixas etárias e entre nós colegas do pré-	

				<p>escolar também todos os dias da semana, de segunda, terça, quarta, quinta e sexta, não, quatro dias por semana, temos sempre meia hora para partilharmos ideias e atividades, e materiais novos que alguém tenha, e que possa emprestar</p> <p>não existe qualquer apoio específico, mas a ajuda que pode ser é entre colegas se houver alguma dúvida, por exemplo, como é que deve elaborar determinado documento, deve lidar com determinada situação, temos abertura com os colegas para questionar (...)</p> <p>(...) a nível de colegas de trabalho sim, problemas pontuais de sala ajudam (...)</p> <p>o trabalho em equipa é fantástico, as pessoas dão-se todas muito bem, obviamente um ou outro caso, não é, às vezes situações pontuais, mas sim, há um trabalho de equipa fantástico (...)as equipas trabalham muito bem (...)</p> <p>há duas salas por faixa etária e portanto, havendo duas salas, é uma educadora por sala, e as educadoras que estão com a mesma faixa etária trabalham muito em parceria, embora fazem trabalhos diferentes mas com a opinião umas das outras, trocam muitas ideias, fazem muito trabalho em parceria, as educadoras. apoiam-se, e tentam solucionar a situação (...)</p>	
			Pedir opinião à colega de sala	<p>a minha colega da outra sala (...) sempre que tivesse alguma questão prática falava com ela, e ainda hoje falamos entre as duas, sobre as questões do modelo, sobre as crianças, porque conhecemos as crianças das duas salas.</p> <p>depois tinha sempre a minha colega de equipa que me ajudava sempre, e continua a ajudar, porque continuamos a fazer equipa (...) eu tinha a minha colega, e alguma questão ela dizia-me “sim podes explicar assim, podes abordar assim ou faz assim”.</p> <p>A minha colega de equipa sem dúvida (impediu-a de desistir da profissão no primeiro ano) (...)“Tu vais conseguir e não vais desistir”</p> <p>a minha colega de equipa foi sempre aquela que mais me apoiou, é verdade, aquela a quem eu recorria para pedir ajuda, primeiro porque já tinha estado muitos anos (...) nos cinco anos, tinha mais anos de serviço do que eu como é óbvio, mas foi sempre</p>	1D 6F 2G

				<p>aquela pessoa que sempre que eu precisava estava lá (...)</p> <p>segurança, apoio (em relação à colega de sala), por isso é que eu continuo aqui (risos), se não tinha de me ir embora logo no primeiro ano.</p> <p>continua a ser um modelo</p> <p>Acabamos por trabalhar um bocadinho a pares com o nosso par pedagógico, ou seja, há duas salas com o bibe X (mesma idade neste método), e eu trabalho mais com a colega que está no bibe X</p> <p>Falávamos uma com a outra “Ah, olha vamos dar isto, eu vou fazer assim, como é que tu farias?”, então se calhar...e combinávamos entre nós, como é que fazíamos, e da forma que achássemos melhor, consoante as dificuldades do grupo</p>	
			Colegas mais experientes	<p>(...) o facto de termos algumas colegas com experiência também é ótimo porque nos passaram algum trabalho (...)</p> <p>(...) eu já me dirigi, por exemplo, ao professor do segundo ano, que é um senhor que já trabalhou no público alguns anos, teve a infelicidade de não ser colocado na pública ao final de acho que quinze anos de serviço, coitado, e então agora está a trabalhar connosco, já tem alguma experiência mesmo a nível de burocracias e tudo mais...e portanto de vez em quando dirijo-me a ele e pergunto-lhe situações de elaboração de documentos e tudo mais, portanto temos abertura entre colegas para questionar e assim ajudamo-nos mutuamente</p> <p>com a ajuda de Educadoras com muita experiência já na área, nós aprendemos (...)</p> <p>qualquer uma das Educadoras são sempre muito prestáveis, e ajudam-nos se nós temos alguma dificuldade, partilham ideias connosco, pedem-nos opinião, de forma a que também o nosso trabalho seja reconhecido (...)</p>	1G 1H 2I
			Aprender o modelo educativo com a restante equipa	<p>aprender o modelo e toda a dinâmica que o modelo exige de nós, que foi rapidamente adquirido através do contacto com o resto das equipas (...)</p>	1D
			Apoio da	<p>Há sempre uma educadora rotativa para fazer o trabalho de coordenação e de supervisão</p> <p>a relação com a coordenação é muito próxima</p>	3D

			coordenadora	quando tenho um problema vou à sala e digo, “olhe tenho uma criança que fez isto e o pai não respeitou, por exemplo”, coisas do género, no momento falo, resolvo, e é rápida a comunicação	
		Direção/coordenação	Apoio do Diretor/diretora	e depois o diretor elogiava o meu trabalho, dava aspetos positivos, e isso parecendo que não...	2F 1G
				qualquer assunto que eu precise de ajuda, posso recorrer ao gabinete e a diretora ou o diretor ajudam-me	1I
		(...) sempre que temos alguma dúvida, vamos ter com a professora Cristina, e quando precisamos da ajuda, temos sempre a ajuda da professora para alguma dificuldade que tenhamos.			
		há muito apoio por parte da diretora, o que também ajuda imenso, porque quando nós somos portanto privados de certas coisas por parte dos superiores é mais difícil de trabalhar, neste caso a diretora é espetacular e dá total liberdade aos educadores			
		Direção/coordenação	Avaliação/feedback da direção	faz visitas recorrentes à sala, vem avaliar-nos aulas, três por período a diretora vem-nos assistir às aulas, três por período, em que duas são programadas, ou seja, nós marcamos a data e o que queremos dar, uma delas é surpresa.	4F 1G
				a diretora entra tantas vezes na sala, ou para nos dizer ou bom dia ou para dar algum recado ou para vir ver como estamos, às vezes quando acaba por entrar de surpresa (...) não é aquela figura “ai é a chefia que vem aqui”.	
				reunimo-nos com a diretora ou deixa o computador onde está a avaliação, e nós lemos e se temos alguma coisa a dizer, a diretora pergunta-nos “tem alguma coisa a acrescentar, acha que foi justo?”	
				há aulas, há avaliações em que diz que imagine, “não gostei tanto, eu daria assim” há outras em que faz só a avaliação, o relatório da aula, há as duas vertentes.	
				também somos supervisionadas com duas aulas programadas e uma aula surpresa (...) são periódicas, primeiro período, segundo período, terceiro período, três aulas em cada período	
		Educadoras de estágios da formação inicial	Apoio direto	falo bem com a educadora que teve comigo no estágio de creche de Braga, ah, também lhe peço opiniões, fiquei com o contacto... quando tenho alguma dúvida.	1H

		Teoria	Consulta de livros	vou tendo sempre os livros que vou consultando e acho que isso faz parte do trabalho durante a vida toda, é ir aprendendo	2D 1E
				portanto sempre que quero saber mais consulto os livros	
				eu vou tentando fazer leituras...por exemplo...quando tenho duvidas, como fazer isto ou como fazer aquilo (...) valer-me disso [da teoria] para conseguir algumas respostas ou algumas possibilidades de resposta	
		Supervisão	Apoio de Psicólogos que realizam supervisão	eu tenho quatro psicólogos, cada um com a sua formação	4D
				eu sempre que tenho alguma questão posso chamar um psicólogo	
				tenho acompanhamento, se tiver alguma dúvida, chamo	
				nós temos supervisão, quase todos os meses, uma vez por mês digamos assim, pelo menos duas vezes por trimestre (...)que consiste no PQA , é do modelo, é uma avaliação do ambiente e de nós educadoras (...) que vem com base no modelo, e com base nessa observação	
		Apoios específicos dados pela escola para quem entra pela primeira vez	Apresentação da escola em geral	chegamos lá, mostram-nos o colégio todo, dizem-nos “este é o teu horário, esta á tua sala”	2I
				há uma apresentação assim de uma forma muito rápida “olha isto é a sala x, isto é outra sala x”, em jeito de passeio não é (risos), passeamos ali pelo colégio para conhecer as instalações, e nada mais, não há mais do que isso, depois nós vamos conhecendo da convivência que há, das horas de almoço, das salas de funcionários	
			Formações no modelo educativo	aprender o modelo e toda a dinâmica que o modelo exige de nós, que foi rapidamente adquirido através (...)e das formações que a escola me proporcionou	2D
Tive formação que sugeriram, que eu me inscrevesse nas formações que eles fazem no centro High Scope...					
Formações gerais	e através do IEFP, portanto ia eu e mais umas colegas		1D 2E		
	O primeiro sítio pagou-me uma formação na APEI (...) direcionada para creche, observar, avaliar e registar (...) essa formação foi muito de partilha (...) e para quem está a começar, na primeira sessão eu nem se quer estava ainda a trabalhar...eu não tinha				

				uma grande bagagem para poder partilhar o que quer que fosse (...) mas foi útil porque eu vi e ouvi outras experiencias de outras profissionais (...) foi um apoio importante	
			Apoio dos psicólogos que realizam supervisão	nos tempos indiretos no início tive muito apoio dos Psicólogos, para compreender o modelo	1D
			Apoio de educadoras mais experientes	e nos tempos das colónias, era sempre me dado um dia ou outro para me reunir com educadoras mais experientes A equipa que foi formada foi sempre formada por um elemento com mais anos de serviço, e por outro que era novo ou tinha menos anos de serviço	1D 1F
			Apoio da diretora	(...) ou com a diretora que é High Scope Trainer para ter outras formações e ficar a par do modelo	1D
			Opinião geral	no início sempre tive apoio, não me posso queixar de todo, porque tanto ela (colega da outra sala), a direção, os psicólogos todos sempre me deram o apoio que precisávamos, qualquer dúvida mesmo por email, esclarecíamos	1D
	Sentimento de pertença a uma classe profissional	Imediatamente adquirido	Sim/Porque...	Eu acho que se sente bastante o ser Educadora, então no primeiro ano, o facto de vestir uma bata e estar à frente e termos olhos a olhar para nós, à espera “o que é que vai sair dali?”, dá muito esse...essa sensação de “Sim, sou Educadora”. Eu tive essa sensação, é a tal coisa, eu sempre tive apoio, apesar de ter sido uma turma difícil, tinha o apoio dos pais, tinha uma turma que eu adorava, e que apesar das dificuldades sempre tive aquele apoio de “vamos seguir e se não está ótimo, vai ficar, pronto”, e isso para um professor/Educador então em início de carreira nunca senti frustração no primeiro ano no primeiro ano eu tinha amigas e colegas que diziam “porque é que tu não choras?”, porque sentiram muitas dificuldades no primeiro ano, e eu não tinha, porque eu tive a sorte de ter aquele grupo de pais, de ter aquele grupo de crianças que foi muito complicado, mas que eu consegui moldar, consegui trabalhar com elas, e que me possibilitaram ter o melhor ano, se calhar dos três anos, um dos melhores anos	3G 3H

				<p>Senti-me completamente Educadora de Infância, quer fosse, quer não fosse, fui obrigada a sentir</p> <p>isto porque eu achava que ia para um estágio profissional, e senti que fui enganada, porque achava que iria ter todo o apoio... e acompanhamento por parte da direção pedagógica, e quando me deparei com um grupo de quinze crianças, sala de 1 ano, senti-me quase entregue aos leões...</p> <p>E foi ou sabes, ou se não sabes desenrasca-te... e tive que me desenrascar...</p>	
			Não	<p>Não, logo no início não me senti, senti que era muito estranho e ainda hoje tenho esse pensamento de que sou muito nova</p> <p>mas no início era muito complicado, muito novinha, na altura tinha vinte e um anos</p> <p>e acho que com essa idade, qual é o pai que olha para nós, qual é a equipa da escola que olha para nós e pensa “Mas Educadora desde quando?” e portanto foi complicado</p> <p>acho que não terminei a minha formação, tenciono a continuar a fazer mais coisas, portanto a aperfeiçoar aquilo que será a minha identidade profissional</p> <p>acho que ainda não é...não é o sítio físico...é a forma de estar e a forma de fazer as coisas...ainda não é isto que eu quero...</p> <p>No primeiro ano acho que ninguém se sente Educadora (risos). No primeiro ano acho que nos sentimos, pelo menos eu falo por mim, eu queria sair daqui, isto não era para mim, não, não, não, no primeiro ano acho que ninguém se sente Educadora, ninguém se sente profissional da Educação, acho que vimos para aqui fazer qualquer coisa (risos) ...o primeiro ano de trabalho é muito difícil (...)</p> <p>eu acho que é um sentimento que se vai construindo ao longo do tempo e que depende de pessoa para pessoa</p> <p>eu cheguei lá e não me sentia logo Educadora, eu estava sempre digamos, em segunda fila, e ia fazendo conforme diziam, conforme eu achava, sem nunca ultrapassar muito aquilo que eu achava que era o limite (...)</p> <p>somos educadores aos poucos, não é logo quando chegamos lá, eu acho que também pelo facto de não termos um grupo próprio</p>	<p>4D</p> <p>1E</p> <p>1F</p> <p>3I</p>

				<p>porque o facto de eu não se responsável sozinha por aquele grupo, tira-me alguma responsabilidade, se eu chegasse lá, e me dissessem “este grupo é teu, agora és tu a responsável, és tu a Educadora, tu é que sabes, tu é que vais fazer” eu aí provavelmente sentia-me logo Educadora a 100 por cento, porque a responsabilidade toda em cima de mim, uma vez que sendo o estágio profissional, eu tenho sempre uma Educadora que me acompanha, eu acho... que vai crescendo esse sentimento e nós vamos ganhando maturidade nesse sentido</p>	
		<p>Adquirido ao longo do tempo dependendo de diversos fatores</p>	<p>Colegas de trabalho</p>	<p>depende das pessoas que nós apanhamos como colegas de trabalho, o que é que acontece, há pessoas, eu acho que alguns que têm a mania que são educadores, e que chegam aos sítios e pensam que sabem tudo e que mandam ali, assim não funciona, nós também temos que ter alguma humildade e temos que perceber que quem já trabalha na área, sabe o que está a fazer e tem experiência para isso (...)</p>	<p>2I</p>
				<p>depois com o tempo e porque percebi que a minha Educadora, por isso aí a influência com quem nós trabalhamos é muito importante, me deixava de facto fazer...ou seja, me deixava de facto ser Educadora, eu fui ganhando essa confiança, e fui achando que de facto era capaz e que conseguia (estágio profissional)</p>	
			<p>Estabilidade docente na escola onde trabalha</p>	<p>estou a recibos verdes no meu trabalho não estou a receber muito bem...</p>	<p>1H</p>
			<p>Experiência</p>	<p>acho que só começamos a sentir-nos Educadores quando realmente recebemos uma outra turma, e começamos a fazer algumas das coisas que tinham corrido bem com a outra turma no ano anterior, e aquelas que não correram muito bem tentar modificá-las, e nesse momento é que começamos a sentir-nos alguém especial ou especialista na Educação</p>	<p>1F</p>
			<p>Reconhecimento das famílias</p>	<p>há pais que sim que nos levam a sério, e depois quando nós começamos a falar de uma forma mais aprofundada, utilizando alguns termos...vá não vou dizer científicos, pronto termos da nossa área corretos, eles começam a considerar-nos educadoras</p>	<p>1D</p>

			Identificação com o modelo de ensino praticado	<p>aprendi a seguir um bocado também pelo modelo, mas também se adequa à minha maneira de ser, que foi seguir os interesses das crianças</p> <p>Portanto...e logo aí, acabou-se...aquela...encontrei-me....deixar de estar perdida e conseguir orientar-me através do modelo que sigo hoje em dia</p> <p>e depois ajudou-me a encontrar (...)acho que aprendi...foi como entrar na faculdade, aprendi basicamente outra vez e orientei-me de acordo com o modelo e construí assim a minha identidade profissional</p>	3D
Sentimento de "Ser Educadora" após os primeiros anos	Atingido	Contribuiu para a segurança no trabalho como Educadora	(...) agora acho que sentir-me educadora faz com que, nasceu com a criação da minha identidade profissional, a partir do momento em que defini a minha identidade profissional, sinto-me mais estável, mais focada naquilo que é o trabalho de Educadora	1D 1F	
			Hoje já me sinto Educadora, hoje já entro aqui e isto já é meu (risos).		
	Ainda não totalmente atingido	Ainda está a encontrar o seu caminho	Sim (sentir-se educadora/risos) sinto é que estou a tentar encontrar o meu caminho...o meu espaço... a minha forma de fazer as coisas.	1E	
		Conflitos internos	<p>eu às vezes partilho e digo "olha gostava de ter feito isto de outra maneira" ou "hoje gritei muito com eles"...é a pior coisa que eu às vezes...são coisas que eu não gosto de fazer...e tenho necessidade de falar delas para perceber se sou só eu que faço e porquê que faço se as outras pessoas também fazem e deixaram de fazer porque houve alguma situação que lhes levou a isso...mas às vezes as pessoas dizem que também fazem mas que acabam por assumir que às vezes é mesmo assim...que às vezes acontece e isso deixa-me um bocadinho desgostosa porque queria mais</p> <p>Sim às vezes são coisas que eu quero deixar de fazer porque não sinto que são coisas da minha essência enquanto pessoa</p> <p>gostava de voltar a estudar e pondero até que ponto não vou estudar outra área para ver outras possibilidades....não querendo com isto dizer que não gosto de ser Educadora, mas acho que o</p>	2E 4H	

				<p>nosso trabalho enquanto Educadoras é muito desgastante, é pouco reconhecido e por vezes apesar de só trabalhar há dois anos e pouco tenho dias que chego a casa com um pouco de frustração e isso deixa-me muito triste e penso que não é isto que eu quero até aos 67 anos.</p> <p>E por isso eu às vezes penso até que ponto eu quero ser Educadora para o resto da minha vida.</p> <p>E ainda há outro fator nesta profissão que me deixa triste que é, além do trabalho todo que temos em sala quando saio do Colégio tenho imenso trabalho em casa...ah...e é muito desgastante...e satura...e deixo de ter muitas vezes a minha vida pessoal para ter a profissional...e prejudico a minha vida pessoal para dar o mais que posso a nível profissional...ah....e não sou recompensada nem pelo patrão, nem por os pais...sou apenas recompensada pelas crianças e pondo numa balança pondero muitas vezes até que ponto é que isto vale a pena....</p> <p>há pouca valorização a nível de pais, do nosso trabalho, da parte dos pais, da parte da entidade patronal, ah...depois é o facto que eu já conhecia, mas a verdade é que conhecia mas não tinha noção que havia tanto trabalho para além do horário laboral...não fazia ideia que era tanto assim, tinha ideia que era essencialmente nas alturas das avaliações, não fazia ideia que era tanto assim, a verdade é que eu não consigo passar uma semana, às vezes ponho-me a pensar sou eu que não consigo gerir da melhor forma o tempo, mas a verdade é que eu não passo uma semana sem fazer trabalho em casa fora do meu tempo laboral</p>	
			Importância do profissional reflexivo	<p>que há situações que me levam mais ao limite e às vezes acabo por gritar em situações que nem teria de gritar porque às vezes os miúdos nem estão a fazer nada que seja assim tão grave mas isto é uma situação em concreto...o que eu sinto é que às vezes não há...não se aprofunda o que se faz, como se faz ou o porque é que se faz</p> <p>Sim eu sou muito reflexiva...sou muito de pensar às vezes mais do que agir...o que às vezes também não é bom</p>	2E
			Estratégias de team	No nosso caso, nós fazemos o chamado <i>team building</i> , que ajuda	1D

Fatores que influenciam a inserção profissional  (na opinião do entrevistado)	Facilitadores	building	<p>muito (...) são jogos e dinâmicas que nos ajudam a conhecer melhor e a desinibir perante o grupo e a equipa (...) a coordenação e a direção prepara (...) são dois dias, um dia é mais como reunião de escola, este ano vai ser assim, o tema da escola será este, uma reunião de início do ano para o arranque, e depois os outros dias é com almoços, jantares, brincadeiras que é para desinibir o pessoal</p>	
		Dinâmicas de quebra-gelo para conhecer a equipa	<p>de haver também um quebra gelo (...) acho que também é muito importante, haver integração na equipa, porque o facto de alguma forma começarmos a relacionar-nos com a equipa, também quebra logo o gelo, e torna-nos logo mais flexíveis em termos de questionar, de fazer perguntas e tirarmos dúvidas, e isso também é importante</p>	1G
		Sentir-se bem recebido	<p>Para além de se sentir bem recebido (...)</p>	3D 1E
			<p>alguém que nos diga “podes tirar fotocópias aqui usando determinado computador, precisas de fazer requisições de material até ao dia tal de todos os meses”, explicar como é que tudo funciona</p>	
			<p>(...) se houver alguém que consiga orientar-nos, não só mostrar a escola, mas dizer “aquela pessoa faz isto, se precisares disto tens aquela pessoa”, ajuda muito e facilita</p>	
		Ter uma postura profissional	<p>em primeiro lugar a postura (...)</p>	1I
		Boa adaptação a partir do bom ambiente de trabalho	<p>o convívio com as pessoas, as interações são fundamentais para que a adaptação seja boa, onde há um bom ambiente de trabalho, uma boa equipa, onde as pessoas são bem recebidas, eu acho que é fundamental para que a adaptação seja mais fácil</p>	1I
Reunião de apresentação	<p>Nós aqui quando entrámos tivemos uma reunião todos, onde ficámos todos a conhecer-nos e depois foi logo dito aí com quem é que íamos trabalhar.</p>	2F 1G 1H		
	<p>estávamos todos juntos, docentes como não docentes porque a escola abriu e nós não conhecíamos ninguém, então fomos todos reunidos, apresentados, ditos onde é que íamos trabalhar, porque lá está, ninguém se conhecia, ninguém conhecia ninguém, então tínhamos de ficar a conhecer quem é que era de</p>			

			<p>onde, então a partir daí, acho que foi (...)</p> <p>Acharia importante haver uma reunião em que fossem mostrados todos os recursos, tudo aquilo que um professor deve desenvolver, o que pode fazer, como o fazer, acho que isso é muito importante, apesar de não conhecer o grupo, mostrar o que é que a escola tem para dar, e como é que o pode fazer, para ser uma escola transparente, e para o novo professor não cair ali.....“O que é que eu faço agora?”.</p> <p>acho que primeiramente logo uma reunião com a direção, para apresentar a Instituição, para apresentar, para expor principalmente como funciona a Instituição, como funcionam as rotinas, a equipa (...)</p>	
		Ter formações	as formações que ajudam, no meu caso foram formações específicas do modelo	1D
		Reuniões reflexivas	<p>O que eu sinto falta é de um espaço e um tempo para se poder partilhar aquilo que se faz e para se poder ver dentro da própria instituição porque é ali que estamos inseridos o que é que uns e outros fazem e como fazem (...) as reuniões (...) acaba muito por ser passar informações</p> <p>partilharem o que é que corre melhor, o que é que corre pior, quais são as estratégias que se calhar podiam correr menos bem e que são um pouco gerais a todas, e penso que é por aí.</p>	1E 1G
		Reunião apresentação aos pais	(...) uma reunião de pais, ter conhecimento dos pais, mais que não seja, visualmente, dá confiança...	1H
		Ser aceite pelos pais	(...) a aceitação por parte dos pais, eu acho que quando os pais nos aceitam, que a coisa também se torna muito mais fácil, embora isso vá-se ganhando confiança, eu também me meto do outro lado, embora não seja mãe, meto-me do outro lado, e também percebo o que é estar no lugar dos pais, é difícil deixar a sua criança a um sítio, ao cuidado de outras pessoas que nós não conhecemos, por isso eu acho que isso vai evoluindo	1I
		Apoio dos diretores	o apoio que os diretores, os que estão acima de nós, nos dão, eu acho que se o diretor nos transmite confiança, nos disponibiliza apoio, eu acho que é muito muito mais fácil, do que se chego lá, se vejo pessoas mal encaradas, pessoas que mal falam comigo, aí	2I

				<p>é muito mais difícil...</p> <p>(...) tem que haver apoio de quem já está na Instituição, e assim as coisas funcionam bem</p>	
			Ter uma boa colega de sala	<p>Colega de equipa (risos)</p> <p>Acho que a colega é...fundamental.</p>	2F
			Apoio de colegas mais experientes	(...) ter uma educadora por perto para nos dar estabilidade também...uma educadora com mais experiência por perto.	1H
		Constrangedores	Ser de idade muito jovem	A idade, continuo a achar que pessoas que já têm muitos anos de experiência, veem uma pessoa nova e pensam “como é que esta pessoa vai trabalhar, como é que consegue ser uma Educadora com estes aninhos?”	1D
			Não conhecer a equipa	O facto de não conhecer a equipa, de não haver a tal ligação, e o facto de não conhecer, e de não lhe ser apresentado o restante grupo docente e não docente	1G
			Falta de acompanhamento	Sim um maior acompanhamento talvez...o facto de não haver esse acompanhamento poderá ser um fator que possa dificultar	1E
			Instituições mais fechadas sem costumes de partilha	aquelas instituições que são mais fechadas, que não há tanta partilha, há muitas intrigas, porque há sempre intrigas, independentemente de haver uma boa relação ou não, e estar no meio dessas intrigas é sempre complicado, não o vivi, mas sei de quem o viveu	1D
			Questões de género – profissão maioritariamente feminina	É um mundo de mulheres, é muito complicado, e isso sim, dificulta a integração de um novo membro	1D
			Não ter uma boa relação com a pessoa com quem se vai trabalhar	Não simpatizar com quem vai trabalhar, não ganhar empatia com quem vai trabalhar	1F
				(...) a colega com quem trabalhamos em sala, é fundamental, a empatia	1H
			Não ter uma boa relação com a direção	se calhar com a direção se não simpatizarmos muito ou...se calhar poderá influenciar o nosso desempenho, o nosso percurso aqui	1F
				[falta de] segurança dada pela direção	1H
				o contexto de sala estar organizado de acordo com o que nos defendemos enquanto modelo pedagógico, eu digo isto porque	4H 1I

			Falta de liberdade pedagógica por parte da direção	<p>eu tive a possibilidade no colégio onde estou de organizar a sala de acordo com o que defendo, fui de férias em Agosto, quando regresssei em Setembro para começar, tinha a minha sala virada ao contrário, agora de me perguntar porquê? A minha sala foi organizada pela minha patroa e pela minha auxiliar. E eu questioneei porquê? E a resposta foi que ela estava horrível, estava feia, e assim que a tua sala vai ficar, não posso fazer nada</p> <p>Tive que a manter assim. Não é funcional, não está de acordo com o que eu defendo, não está a funcionar perante aquilo que eu defendo, não é funcional...</p> <p>(...) a resposta que a diretora me dá neste momento é “esquece a universidade e os teus livros porque aqui quem decide como é que a sala fica sou eu, as pedagogias ficam lá na tua escola, antigamente”.</p> <p>para mim uma área da biblioteca não está ao lado da área das construções (...) Não faz sentido, uma área da biblioteca tem que haver tranquilidade, portanto não vão estar livros ao pé de uma área de construções, para mim não faz qualquer sentido, não se vai colocar um mapa de presenças ao pé de uma área da garagem, os meninos não vão marcar presenças a pisar carrinhos, a verdade é que todos os dias eu tenho de desviar carrinhos para eles irem marcar presenças</p> <p>Nós queremos fazer de forma diferente e não nos deixarem (...) se colocarem barreiras aquilo que nós queremos fazer, é difícil para nós que aprendemos a trabalhar de uma certa forma, e quando temos de estar quase formatados (...) porque vamos para lá para trabalhar e se não nos deixam fazer o nosso trabalho não é, é difícil</p>	
			Comportamento da turma	Os comportamentos (turma) a disciplina... (da turma)	2F
			Questões de personalidade	às vezes também poderá ter a ver...com a postura profissional...às vezes também terá a ver com maneiras de ser...mas lá está...enquanto profissionais se calhar também temos de tentar gerir o profissional e o pessoal	1E
			Aspetos burocráticos/	E o facto de haver muitas coisas para atingir muitos objetivos, para atingir critérios, isso pode ser um ponto a desfavor (...)	1G

			atingir certos objetivos	grelhas de avaliação mensais, semanais (...) a nível pessoal, a nível da Matemática, a nível de desenvolvimento cognitivo...	
			Não se identificar com materiais utilizados no método	(...) às vezes se calhar a metodologia pode ser uma dificuldade, se a pessoa não gostar tanto de um determinado material e ter que...e sermos obrigados a dar...	1G
Conhecimento de pessoas ou Instituições mais habilitadas para apoiar profissionais na inserção profissional no início de carreira	Pessoas	Professores da Faculdade		e também sei que há professores que se disponibilizam para nos apoiar no início, e portanto são abertos às nossas sugestões (...)professores da ESE, com a qual são estabelecidas relações profissionais, que nos permite sentir à vontade para comunicar alguma coisa, ou se precisamos de um artigo, queremos aprofundar determinado tema, podemos recorrer a alguns professores da ESE	1D 1H
				(...) um apoio psicológico para os primeiros tempos de trabalho, uma ligação com os professores, formadores para as primeiras dúvidas a nível laboral, eu acho que era fundamental... essa disponibilidade, o primeiro mês, por exemplo	
	Instituições	APEI		Sei que existe, a APEI, à qual eu me fiz sócia, e vou recebendo também as revistas	1D 4E 2H
				quando terminei o curso foi “ai vou-me associar à APEI” porque estarei mais próxima de algumas publicações de educação de infância, estarei mais próxima de algumas formações específicas para creche ou da valência onde eu estiver, estiver mais próxima de outros profissionais...isso acaba por se diluir um pouco na nossa prática	
				sou sócia e recebo as publicações, nem sempre tenho tempo para ler	
				eles têm os sábados temáticos, e que são espaços para as pessoas partilharem mas sobre um tema particular	
		a APEI também proporciona espaços de conversa e de partilha e eu própria também não tenho ido...até que ponto isso não tem de ser uma iniciativa minha			
		não sei de a APEI se dá algum apoio ou não, penso que sim, não tenho a certeza...			

				Eu é que sou uma pessoa que ando sempre à procura... sou muito curiosa, e ando sempre a procurar mais e quero sempre saber mais, de momento agora que me lembro é a APEI.	
			Grupos de apoio dentro dos modelos educativos	depois sei que existem também grupos, como existe o modelo High Scope, também existe o Movimento da Escola Moderna, o Montessori, o João de Deus, existe sempre alguma fundação ou grupos com quem se pode falar	1D
			Faculdade	sei que na ESE, existem também seminários que ajudam na prática (...)acho que é interessante, acho que ajuda a melhorar sempre a prática	1D
			Sindicatos	sei que há os sindicatos dos professores não é... e mesmo assim os sindicatos às vezes é discutível...	1I
		Não conheço	_____	Não conheço.	1F 1G 2I
				Se existe eu não conheço, mas gostava de saber como é que o fazem (risos) (...) mas acho que era muito importante isso.	
				eu acho que não...os colégios não, não...não há nada específico para a integração dos educadores, pronto aquilo é começar por onde der, que é mesmo assim, não há nada específico, não há nenhuma Instituição nem nenhum colégio que diga "olha é melhor começar por ali" (...)	
				eu acho que não, estão todos em pé de igualdade os colégios.	