



**POLITECNICO  
SETUBAL**

**MICAELA MATA  
RODRIGUES**

**SOU EDUCADORA DE INFÂNCIA, E  
AGORA?! – A ENTRADA NA  
PROFISSÃO DOCENTE**

Relatório de Dissertação do Mestrado em Gestão  
e Administração de Escolas

**ORIENTADOR**

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa  
Figueira

dezembro de 2024

MICAELA MATA  
RODRIGUES

**SOU EDUCADORA DE INFÂNCIA, E  
AGORA?! – A ENTRADA NA  
PROFISSÃO DOCENTE**

**JÚRI**

*Presidente:* Professora Doutora Raquel Ferreira Pereira, Escola Superior de Ciências Empresariais – Instituto Politécnico de Setúbal

*Orientador:* Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal

*Vogal:* Professora Doutora Isabel Maria Tómasio Correia, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal

dezembro de 2024

## **Agradecimentos**

O presente relatório simboliza o culminar de um percurso proposto e iniciado de mãos dadas com uma pessoa muito especial. Numa experiência académica completamente diferente da vivida até então, a conclusão do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas revelou-se um grande desafio cheio de aprendizagens. Em primeiro lugar, por coincidir com a minha entrada na profissão docente, que, já por si, é um marco importantíssimo e complexo. Um verdadeiro misto de emoções ao qual veio acrescer um novo e árduo papel, o de trabalhador-estudante. Em segundo, por estes dois últimos anos terem sido especialmente duros, desgastantes psicologicamente e de grande instabilidade emocional, visto serem marcados por várias perdas repentinas numa linha temporal muito próxima e por uma situação profissional bastante delicada. Considerando que estes fatores contribuíram para uma grande desmotivação face à conclusão do presente estudo de caso e, em termos pessoais, a um isolamento e infelicidade, a continuação deste caminho só foi possível com o apoio e amparo de pessoas por quem guardo um grande carinho e gratifico desde já.

Primeiramente agradeço aos quatro pilares da minha vida, que estiverem sempre lá para mim! Que me levantaram e não permitiram que batesse no fundo. Que me proporcionaram as condições necessárias para continuar, que confiaram em mim, me guiaram e tranquilizaram.

Agradeço às Educadoras Participantes por terem aceitado embarcar nesta aventura e se terem aberto e partilhado, sem reservas, as suas vivências e emoções de uma etapa da vida pessoal e profissional tão marcante como antagónica. No fundo, por terem possibilitado que nos relembrássemos que, apesar de todas as pressões, dissabores e constrangimentos experienciados, o que importa é permitirmo-nos encontrar a felicidade nos mais pequenos detalhes, tal como as crianças o façam intrinsecamente.

Por fim, um agradecimento aos docentes que se cruzaram na minha formação e a embelezaram e enriqueceram, contribuindo igualmente para a construção da minha identidade profissional. Em especial e do fundo do coração, um obrigada à Professora e Orientadora do presente relatório, Sofia Figueira, por ter aceitado colaborar nesta etapa final, por estar disponível para me apoiar, aconselhar e orientar nos momentos mais complicados.

## Resumo

A entrada na profissão docente é uma etapa marcante e decisiva na vida pessoal e profissional do educador de infância, na qual se depara com inúmeros desafios e constrangimentos que influenciam a sua integração no mundo do trabalho, a construção da sua identidade profissional e o seu desempenho profissional.

O presente estudo de caso, elaborado numa perspetiva de formação pessoal e profissional, visa compreender o processo de entrada na profissão docente dos educadores de infância, através das perceções de seis educadoras principiantes.

Segundo uma abordagem qualitativa, com a triangulação e respetiva análise de conteúdo da informação recolhida por meio de entrevistas semiestruturadas – *focus group* e individual – e de inquérito por questionário, foi possível concluir que, no primeiro estágio de desenvolvimento profissional, as educadoras enfrentaram mais constrangimentos do que desafios. Embora a sua categorização seja subjetiva e não linear, os desafios relacionaram-se com o grupo de crianças, ao passo que os constrangimentos aludiram para a falta de apoio, a gestão entre a vida pessoal e profissional e as características do contexto educativo. A especificidade da ação pedagógica, no que se refere ao trabalho com as famílias e às particularidades das etapas de desenvolvimento infantil, foi apontada quer como desafio, quer como constrangimento.

A construção de uma identidade profissional reflexiva e resiliente foi crucial para a superação dos desafios e constrangimentos, na qual também contribuíram fatores como o trabalho em equipa, a partilha de experiências e saberes com profissionais mais experientes e competências adquiridas na formação inicial.

Porém, os resultados evidenciam a necessidade de propiciar um ambiente de maior apoio e acompanhamento do educador neófito, sobretudo por parte dos órgãos de gestão dos contextos de trabalho. A valorização das suas competências e a promoção do seu bem-estar são igualmente fulcrais, tanto para o sentimento de pertença ao grupo profissional e de realização como para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade.

**Palavras-chave:** entrada na profissão docente; educador de infância; identidade profissional; formação inicial.

## Abstract

Entering the teaching profession is a significant and decisive stage in the personal and professional life of early childhood educators, in which they face numerous challenges and constraints that influence their integration into the world of work, the construction of their professional identity and their professional performance.

This case study, carried out from a perspective of personal and professional development, aims to understand the process of early childhood educators entering the teaching profession, through the perceptions of six novice educators.

Using a qualitative approach, with the triangulation and respective content analysis of the information gathered through semi-structured interviews – *focus group* and individual – and a questionnaire survey, it was possible to conclude that, in the first stage of professional development, the educators faced more constraints than challenges. Although their categorisation is subjective and non-linear, the challenges were related to the group of children, while the constraints alluded to the lack of support, managing personal and professional life and the characteristics of the educational context. The specific nature of pedagogical action, in terms of working with families and the particularities of the stages of child development, was mentioned as both a challenge and a constraint.

Building a reflective and resilient professional identity was crucial to overcoming challenges and constraints and factors such as teamwork, sharing experiences and knowledge with more experienced professionals and skills acquired during initial training also contributed.

However, the results show that there is a need to provide an environment of greater support and accompaniment for neophyte educators, especially on the part of the management bodies of the work contexts. Valuing their skills and promoting their well-being are also crucial, both for their sense of belonging to the professional group and of fulfilment, and for the development of quality teaching practices.

**Keywords:** entry into the teaching profession; early childhood educator; professional identity; initial training.

## Índice Geral

Introdução .....	1
Capítulo I - Revisão da Literatura .....	3
1. A Educação de Infância em Portugal .....	3
1.1. A Gestão Educativa e a Educação de Infância .....	7
1.2. A Formação Inicial do Educador de Infância .....	9
2. A Entrada na Profissão dos Educadores de Infância .....	15
2.1. Desafios do Educador na Entrada na Profissão .....	19
2.2. Constrangimentos e Dilemas Enfrentados pelo Educador Principiante .....	22
2.3. Identidade Profissional .....	26
Capítulo II – Objetivos e Metodologia .....	30
1. Objetivo Geral, Objetivos Específicos e Questão do Estudo .....	30
2. Investigação Qualitativa .....	30
2.1. Estudo de Caso .....	31
2.2. A Ética na Investigação .....	32
3. Técnicas de Recolha da Informação .....	33
3.1. Inquérito por Questionário .....	33
3.2. <i>Focus Group</i> e Entrevista Semidiretiva .....	34
4. Técnica de Tratamento e Análise de Informação .....	37
Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados .....	39
1. Caracterização das Participantes .....	39
2. Apresentação e Interpretação de Resultados .....	40
2.1. Escolha da Profissão de Educador .....	40
2.2. Entrada na Profissão Docente .....	43
2.2.1. Desafios e Constrangimentos .....	47
2.2.2. Identidade e Desenvolvimento Profissional .....	58
Conclusão e Investigação Futura .....	61
Referências Bibliográficas .....	65
Apêndices .....	73

## **Índice de Apêndices**

Apêndice A – Guião do Inquérito por Questionário para Seleção das Participantes .....	74
Apêndice B – Guião do Entrevista das Educadoras Participantes .....	76
Apêndice C – Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas.....	80
Apêndice D – Grelha de Análise de Conteúdo de Caracterização Sociodemográfica e do percurso profissional das Educadoras Participantes .....	84
Apêndice E – Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista em Grupo e Individual.....	89

### **Lista de Siglas, Acrónimos e Abreviaturas**

Ap. – Apêndice

ESE-IPS – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

## Introdução

A profissão de educador de infância é, por natureza, repleta de desafios e constrangimentos, os quais se tornam mais evidentes na fase inicial da vida profissional. A entrada na profissão docente é uma experiência individual e particular que depende de fatores internos e externos, tais como a personalidade do educador principiante, a sua capacidade de resiliência e de resolução de problemas, a formação inicial, as características do contexto educativo que integra e dos profissionais que nele trabalham, a cultura escolar e o tipo de liderança exercida, entre outros (Day, 2001).

A transição da formação inicial para o mundo profissional é um momento decisivo no percurso de qualquer educador, caracterizado por um processo de adaptação ao ambiente de trabalho, à interação com o grupo de crianças e à inclusão na comunidade educativa. Este período inicial, que é crucial para a construção da identidade do docente e o seu desenvolvimento profissional, está repleto de vivências que podem moldar significativamente o percurso do educador de infância.

Encontrando-me precisamente nesta etapa profissional, correspondente ao primeiro estágio de desenvolvimento profissional de Huberman (2000), a *entrada na carreira*, o presente estudo tem como tema de investigação os desafios e constrangimentos na entrada na profissão docente. Este deve estar em consonância com as curiosidades, interesses e dificuldades experienciadas no percurso pessoal e profissional do investigador, pelo que "(...) as questões assumem um papel central tanto na delimitação do objecto de estudo como na organização de todo o processo de investigação [e respetivas opções metodológicas]." (Gonçalves, 2010, p. 50).

Com a ambição de investigar as vivências de seis educadoras neófitas, que concluíram o Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE-IPS), no ano letivo de 2020/2021, a questão de investigação, que deve ser clara, exequível e pertinente (Quivy e Campenhoudt, 2005), é *Como os educadores de infância percecionam o processo de entrada na profissão?*

Apesar de a temática não ter uma relevância significativa em estudos nacionais, sobretudo no que diz respeito às perceções de educadores de infância, o presente estudo de caso visa compreender o processo de entrada na profissão docente dos educadores de infância, constituindo-se como o objetivo geral. Já como objetivos específicos pretende-se: 1) identificar os desafios e os constrangimentos sentidos pelos educadores principiantes; 2) compreender o impacto dos contextos de trabalho na inserção profissional dos educadores neófitos; 3) reconhecer o papel da formação inicial no processo de entrada na profissão docente.

Mais do que analisar os sentimentos e os desafios e constrangimentos vivenciados por educadores na entrada para o mundo do trabalho, a verdadeira motivação para o desenvolvimento desta investigação relaciona-se com a partilha de experiências pessoais e em como estas poderão auxiliar futuros educadores, nomeadamente através da identificação de situações semelhantes e do conhecimento de diversas estratégias de superação. Sob esta perspetiva, o presente estudo mobiliza a metodologia de investigação qualitativa e, mais especificamente, o método de estudo de caso. A fim de propiciar a partilha e a reflexão sobre o início do percurso profissional das educadoras participantes, privilegiou-se a entrevista em grupo, ou *focus group*, como técnica de recolha de informação.

Por forma a possibilitar a compreensão e questionamento de uma realidade tão importante da vida do educador de infância, mas por vezes tão esquecida e desapojada, o presente relatório encontra-se organizado em três capítulos principais. O primeiro capítulo, *Revisão da Literatura*, apresenta um quadro teórico de referência relativo ao tema de investigação, o qual sustenta toda a sua concretização e integra perspetivas articuladas e fundamentadas de autores de referência, que auxiliam na compreensão da temática do estudo. Começando-se por esclarecer o que se entende por educação de infância, neste capítulo aprofunda-se e reflete-se acerca dos conceitos-chave: formação inicial, entrada na profissão docente, desafios e constrangimentos e identidade profissional.

O segundo capítulo, *Objetivos e Metodologia*, é relativo à caracterização da investigação qualitativa e do método de estudo de caso, descrevendo-se igualmente as técnicas de recolha de informação utilizadas – inquérito por questionário e entrevistas semiestruturadas em grupo e individual – e o procedimento de tratamento e análise de informação, a análise de conteúdo.

*Apresentação e Discussão dos Resultados*, o terceiro capítulo, compreende a descrição, análise e reflexão crítica da informação recolhida. Além de os resultados se encontrarem fundamentados e articulados com a *Revisão da Literatura*, este capítulo está organizado por blocos temáticos, de modo a facilitar a sua leitura e compreensão.

Por fim, a *Conclusão e Investigação Futura* alude a uma síntese dos aspetos essenciais preconizados no estudo e respetivas conclusões alcançadas, referindo-se ainda limitações e contributos para investigações futuras.

## Capítulo I - Revisão da Literatura

### 1. A Educação de Infância em Portugal

Nas últimas décadas tem existido uma maior preocupação em acompanhar e promover a educação das crianças, nomeadamente devido ao reconhecimento da infância como uma etapa do desenvolvimento humano de extrema importância. De acordo com Portugal (2009a) é na infância que

(...) lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais (p. 33).

Atendendo ao pleno desenvolvimento da criança e à construção de uma identidade forte e segura, consciente do seu *eu* (Justino, 2017), Costa (2016) defende que a educação deve privilegiar todos os momentos, dando especial primazia aos momentos iniciais, antes da escolaridade obrigatória, isto é, à educação de infância.

Abrangendo a educação das crianças do nascimento até aos seis anos, a educação de infância é um conceito amplo que é empregue incorretamente com frequência (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2012; Justino, 2017). Reconhecendo a nobreza da infância, a educação de infância é um período educativo, social e cultural que adquiriu uma identidade própria, considerando a diversidade de especificidades dos primeiros anos. Perspetivada num sentido mais lato de educação e cuidados, a educação de infância encontra-se organizada numa estrutura bietápica: a educação em creche, compreendida entre os quatro meses e os três anos, e a educação pré-escolar, dos três aos seis anos (CNE, 2022; Justino, 2017).

Para a primeira faixa etária abrangida pela educação de infância, Afonso (2009) menciona que “(...) não existe provisão formalmente reconhecida de qualquer oferta educativa formal, pública ou privada, com o fundamento de que compete às famílias a educação destas crianças, num registo informal de socialização primária.” (p. 92). Tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, a creche é um equipamento socioeducativo destinado a acolher crianças até aos três anos, oferecendo apoio à criança e à família durante o período correspondente ao seu impedimento (artigo 3.º da Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto).

Assegurada por instituições privadas, lucrativas ou não lucrativas (CNE, 2022), a educação em creche encontra-se organizada numa perspetiva assistencialista (Afonso, 2009; Carvalho e Portugal, 2017), como se depreende pelos objetivos presentes no artigo 4.º da Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. Ainda que tencione a promoção do desenvolvimento harmonioso e integral da criança e valorize uma educação de qualidade, a educação em

creche é desvalorizada, tanto pelo forte pendor ideológico e histórico como pelo direito à frequência de creche estar por atribuir (Vasconcelos, 2011). Tal origina a falta de reconhecimento deste contexto enquanto espaço educativo formal, por não haver responsabilidade do Ministério da Educação, o que potencia a existência de contextos pouco desafiantes para o desenvolvimento da criança e com uma rotina diária marcada por momentos de cuidados, frequentemente desarticulados da dimensão educativa. Assim, a ação do educador de infância nesta valência “(...) parece assumir-se mais como um adulto-cuidador, que acarinha e cuida, do que um adulto-educador, que tem consciência que, ao mesmo tempo que acarinha e cuida, estimula e incita a curiosidade.” (Carvalho e Portugal, 2017, p. 67), uma vez que se acredita que dos quatro meses aos três anos a criança é frágil, ao invés de se possuir a conceção de criança competente.

No que respeita à educação pré-escolar, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), no seu artigo 2.º do Capítulo II, caracteriza-a como “(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família (...)” (p. 670), motivo pelo qual é comumente confundida com educação de infância.

Atualmente destinada a crianças entre os três e os seis anos, a educação pré-escolar iniciou-se durante a I República, época em que o ensino infantil, como denominado, foi instituído oficialmente para crianças entre os quatro e os sete anos (Vasconcelos, 2000). O ensino infantil foi marcado por uma dualidade quanto à sua missão, a qual ainda se observa presentemente. Isto é, existe a conceção de que a educação de infância pretende preparar as crianças para o ensino obrigatório e a perspetiva de que esta deve atender às especificidades e necessidades de cada criança, valorizando a particularidade da educação de infância (Cardona, 2006). Apesar de o ensino oficial ter sido extinto durante o Estado Novo, que preservou uma ideologia conservadora (Vasconcelos, 2000), com a Reforma de Veiga Simão (Lei n.º 5/73, de 25 de julho), a educação pré-escolar é reintegrada no sistema educativo, em moldes semelhantes aos atuais, pela necessidade de criação de jardins de infância devido a alterações sociais, embora se permanecesse num regime político ditatorial.

Reconhecendo-se a importância desta valência e o seu potencial educativo de uma forma inovadora (Cardona, 2006), treze anos mais tarde, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) define a estrutura atual da educação e potencia o desenvolvimento da educação pré-escolar, uma vez que não só especifica os seus objetivos educativos como evidencia o papel do Estado, responsabilizando-o pelo garantir a existência de uma rede pública de educação pré-escolar. Na sua sequência, em 1997 é decretada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), a qual “(...) consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar.” (artigo 1.º do Capítulo I, p. 670) e identifica

esta valência como um meio privilegiado para reduzir desigualdades sociais e melhorar a integração no sistema educativo, ainda que a sua frequência seja facultativa. Considerando que o jardim de infância deverá ser compreendido “(...) como local de aquisição de aprendizagens múltiplas.” (Ministério da Educação/Departamento de Educação [ME-DEB], 2000, p. 4), a Lei-Quadro estabelece que cabe ao Estado universalizar a oferta educativa dos três aos seis anos e definir normas e orientações gerais relativas a aspetos pedagógicos, organizativos e técnicos, nomeadamente objetivos e linhas de orientação curricular, cuja aplicação deve ser assegurada através de acompanhamento, fiscalização e avaliação.

Como tal, em 1997, surgem as primeiras *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), posteriormente atualizadas pelo Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho, no que respeita aos fundamentos pedagógicos e organizativos. Apoiando o educador de infância na sua prática, enquanto construtor e gestor do currículo, as novas OCEPE (Silva et al., 2016) salientam a relevância de uma unidade e sequência pedagógica a considerar desde o nascimento da criança, apresentando um conjunto de princípios e fundamentos comuns à educação de infância, os quais se tornam a base da ação pedagógica do educador.

Tutelada pelo Ministério da Educação, a educação pré-escolar deve assim assumir a continuidade do processo educativo familiar e do iniciado em creche, ou numa resposta social (como as amas) (*Ibidem*), tanto na sua rede pública como privada, dado que visa a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, a fim da sua inserção na sociedade enquanto ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Associada a uma perspetiva educativa, a conceção de criança nesta valência é a de uma cidadã com direitos a quem devem ser proporcionadas oportunidades significativas de desenvolvimento global, sustentadas em experiências democráticas e multiculturais, de respeito e consciência do seu papel na sociedade, compreensão do mundo e educação para a cidadania, como se depreende pelos objetivos expressos no artigo 10.º do Capítulo IV da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

Posto isto, considerando que o ato de educar começa antes da entrada na escolaridade obrigatória, é fulcral valorizar a educação de infância no seu todo e torná-la num período de qualidade. Não obstante, a educação em creche tem sido bastante desacreditada, devido às discrepâncias legislativas associadas a um contexto de cuidado e proteção, ao passo que a educação pré-escolar é reconhecida pelo seu pendor educativo (Justino, 2017). Na tentativa de colmatar estas conceções e disparidades, Teresa Vasconcelos redigiu a Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril, emitida pelo Conselho Nacional de Educação, um parecer alusivo à educação dos zero aos três anos que evidencia a urgência de “Conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social” (1.ª Recomendação, VII – Recomendações da Recomendação n.º 3/2011, p. 18033). A 3.ª Recomendação,

referente à reconfiguração do papel do Estado, apela à progressiva passagem tutelar para o Ministério da Educação, ficando responsável por toda a educação de infância, e à revisão da Lei-Quadro, no intuito de também englobar a educação em creche. Desta forma, o tempo de serviço dos educadores de infância que trabalham em creche passaria a ser reconhecido, possuindo os mesmos deveres e direitos que os que laboram em jardim de infância, como a 7.<sup>a</sup> Recomendação sugere.

Em 2023 houve uma mudança significativa no que respeita à 7.<sup>a</sup> Recomendação, visto que, no âmbito do recrutamento de pessoal docente para o ensino público, o tempo de serviço prestado em creche passou a ser reconhecido (alínea 2 do artigo 11.º, Capítulo I do Decreto-Lei n.º 32-A/2023, de 8 de maio). Não obstante, o Decreto-Lei sugere que este tempo não será contabilizado para progressão na carreira, sendo-o apenas para efeitos de concurso. Acreditando-se que este será um pequeno passo impulsionador de um longo caminho a percorrer, com vista a progressivas mudanças para a valorização da educação em creche, é de facto primordial que os normativos base da educação de infância sejam atualizados.

No ano seguinte, houve uma nova conquista para dignificar a educação em creche, com a publicação das *Orientações Pedagógicas para Creche* (Marques et al., 2024), um documento há muito esperado pelos profissionais de educação que contribuirá, ou espera-se que, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas e de qualidade, bem como de uma continuidade coerente. A sua homologação poderá contribuir para uma futura realização da 3.<sup>a</sup> recomendação da Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril, havendo a esperança de que o Ministério da Educação assuma alguma responsabilidade perante a educação dos zero aos três anos. Todavia, como Vasconcelos (2014) menciona, a continuação do não reconhecimento legal deste período como etapa de educação, nomeadamente pela LBSE, origina efeitos negativos quanto à qualidade educativa oferecida nas creches e aos apoios fornecidos.

A qualidade educativa encontra-se desde logo condicionada pelo contrassenso existente entre o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) e a Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, que define as *normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche*. Isto é, o Perfil do Educador de Infância apenas abrange a educação pré-escolar, afirmando, como ressalva, que a formação deste profissional “(...) pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos.” (alínea 2, I do Anexo n.º 1 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5572). Todavia, a regulamentação das condições de funcionamento da creche refere que tem de existir um educador de infância por sala a partir da aquisição da marcha (alínea b) do artigo 10.º da Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto), não sendo

necessário integrar a equipa pedagógica do berçário, ainda que aconselhado na 7.<sup>a</sup> Recomendação (Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril).

No que respeita aos apoios, em 2022 o Estado implementou uma medida de gratuidade, a *Creche Feliz*, que contribui para “(...) uma plena integração e igualdade de acesso de oportunidades a todas as crianças independentemente do contexto socioeconómico em que vivem, tendo em vista romper ciclos de pobreza.” (Portaria n.º 198/2022, de 27 de julho, p. 10). Esta medida, igualmente de política pública para promoção na natalidade, está enquadrada em diretrizes europeias, como no 11.º princípio do *Pilar Europeu dos Direitos Sociais* (Comissão Europeia, 2017), as quais priorizam que “(...) as crianças têm direito a serviços de educação e de acolhimento na primeira infância a preços comportáveis e de boa qualidade.” (p. 19), além de inclusivos. Protocolada inicialmente com a rede solidária e posteriormente alargada à rede privada aderente, a *Creche Feliz* incita a outras reflexões. Por um lado, demonstra que a importância da educação em creche começa a ser reconhecida e, de facto, esta é fulcral para o desenvolvimento da estrutura cerebral da criança (Portugal, 2009b) e de bases sólidas para uma aprendizagem ao longo da vida, devendo a creche, por isso, ser um espaço rico de aprendizagem. Por outro, suscita a desvalorização da prática pedagógica do educador de infância nesta faixa etária, dado que o aumento do número de crianças por sala tem impacto tanto na sua prática como na (in)satisfação do educador, o que se refletirá, inevitavelmente, na qualidade da prática pedagógica.

### 1.1. A Gestão Educativa e a Educação de Infância

A escola é uma organização educativa específica, social, dinâmica, multifacetada e aberta, visto que interage direta ou indiretamente com a envolvente externa, podendo ser influenciada (Lima, 2008). Esta organização, constituída por um grande e diversificado conjunto de pessoas com especificidades, culturas e experiências díspares (Videira, 2012), deve contribuir para uma sociedade democrática e cívica, minorando as desigualdades sociais.

Costa (1998) destaca seis imagens organizacionais da escola, através das quais se pode reger em concomitância (Lima, 2008). Destes seis modos de perceber a escola, privilegia-se três: a *escola como empresa*, *como burocracia* e *como democracia*. A primeira relaciona-se com os modelos organizacionais e administrativos industriais, nos quais se tem uma perspetiva economista e mecanicista do indivíduo, podendo-se proporcionar uma reprodução da educação, pelo que a criança é considerada uma matéria-prima da escola. Esta imagem organizacional pode ser encontrada em creches e jardins de infância de natureza privada com fins lucrativos, nos quais a criança é, de facto, a fonte de rendimento,

mesmo que a qualidade e adequação das práticas pedagógicas ou as condições de trabalho possam não ser as mais aconselhadas. A *escola como burocracia* refere-se aos modelos burocráticos muito visíveis em escolas públicas, devido à administração central de que dependem e às respetivas normas que cumprem com pouca autonomia, tendo por isso uma estrutura hierárquica, divisão de trabalho, regras e procedimentos mais rígidos e burocráticos. A *escola como democracia* baseia-se em teorias de escola colegial, em abordagens democráticas transparentes, na partilha de responsabilidades numa ótica de organização não fragmentada e na participação dos diversos elementos da comunidade educativa na vida da organização, incluindo na tomada de decisões (Soares, 2011). Representando maioritariamente as valências presentes em instituições particulares de solidariedade social, esta imagem organizacional verifica-se quanto à liberdade de escolha do modelo pedagógico a mobilizar por cada educador ou à sua participação em decisões respeitantes à valência. De evidenciar que a LBSE prevê uma gestão democrática e uma participação ativa da comunidade educativa “(...) na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana (...)” (artigo 3.º, Capítulo I da Lei n.º 46/86, p. 3068).

Quanto à gestão intermédia, o diretor técnico, no caso da educação em creche, e o coordenador pedagógico, em educação pré-escolar, também podem adotar diferentes estilos de gestão ou de liderança. O gestor deve possuir determinadas características para assumir este cargo, entre as quais ser um bom líder, embora ter capacidade de liderança não implique ser um gestor competente. Tal deve-se ao facto de um líder ser ativo e agir sobre as situações, sendo uma referência e procurando inovar, mobilizar o outro e refletir criticamente segundo uma visão prospetiva, ao passo que o gestor está mais envolvido e sujeito a situações administrativas que desempenha, preocupando-se com a eficácia e, conseqüentemente, com questões temporais e procedimentais, sendo mais reativo (Neiva e Ferreira, 2008). Assim, o gestor pode assumir um estilo de liderança autoritária, liberal ou democrática (Chiavenato, 2004). A primeira é referente à centralização do poder, cujas decisões são tomadas pelo órgão de gestão e transmitidas aos restantes colaboradores por meio de ordens, não havendo espaço para a reflexão conjunta, liberdade pedagógica ou expressão de opiniões. Na liderança liberal, as decisões são delegadas aos educadores de infância, que as concretizam individualmente como e quando consideram mais adequado às necessidades do grupo de crianças e à realidade do meio envolvente, existindo a grande probabilidade de, sem orientações, não as concluírem, perdendo-se entre a desorganização, incerteza e motivações pessoais díspares. Por fim, na liderança democrática, os educadores são consultados na tomada de decisões e contam com o apoio, mediação, incentivo e orientação do gestor intermédio, um elemento ativo que promove relações interpessoais coesas, a corresponsabilização, trabalho em equipa e uma rede de partilha segura e espontânea,

proporcionando a sua continuidade aquando da ausência do líder e o alcance de resultados de qualidade.

Por sua vez, o diretor técnico e o coordenador pedagógico devem supervisionar, orientar e acompanhar o educador de infância, bem como a sua formação inicial e contínua (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho; Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto). Este papel do gestor é essencial para o educador principiante, já que o docente neófito se deve sentir apoiado por este órgão de gestão, construindo assim uma relação assente na confiança, aconselhamento e na cooperação (Franco, 2000). Todavia, por vezes o gestor encontra-se distante do educador, não se responsabilizando nem contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Tal constitui um desafio ou constrangimento a lidar no desafiante processo que é a entrada na profissão, pelo que é crucial refletir sobre o papel e respetivo impacto do gestor intermédio neste período, visto que pode influenciar positivamente a construção da identidade profissional do educador se estiver disponível para o orientar e apoiar.

Com o intuito de melhorar a qualidade da prática pedagógica e a formação do educador, uma gestão de sucesso requer um trabalho colaborativo e uma participação ativa e reflexiva da equipa educativa, que exprime a sua voz e partilha conhecimentos e experiências, promovendo mudanças, aprendizagens e um crescimento pessoal e profissional sustentado, tanto individual como coletivo (Vieira e Moreira, 2011). O gestor deve assumir um papel de supervisor e mediador, o qual observa, questiona, sugere, conversa/escuta, critica construtivamente, apoia, esclarece, reflete, trabalha em equipa e dá *feedback*, motivando e orientando os educadores e assistentes operacionais para a transformação e melhoria das práticas pedagógicas.

## 1.2. A Formação Inicial do Educador de Infância

Considerada como a primeira etapa de aprendizagem e de desenvolvimento profissional (Ludovico, 2011), a formação inicial docente é descrita por Estrela (2002) 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).

Além de apresentar um papel fulcral na conceção dos processos de ensino e aprendizagem, a formação inicial é crucial na construção da identidade profissional do educador de infância (Craveiro, 2016). Esta visão encontra-se em consonância com a de Nóvoa (1997), quando afirma que a formação inicial “(...) mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos (...) é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.” (p. 18), sendo nesta etapa que se gera a profissão de educador.

Dada a recente história da educação de infância, a formação inicial de educadores é a que existe há menos tempo, comparativamente com a formação para os ciclos de ensino seguintes (Figueira, 2017). Mais ainda, tem sofrido alterações para melhor se adequar à evolução e conseqüentes necessidades da sociedade e da educação portuguesa, nomeadamente no que respeita a orientações legislativas e a perspectivas ideológicas (Alberto, 2015).

Com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, os cursos de educadores de infância, lecionados em Escolas Superiores de Educação a partir de 1986, começaram por ter uma duração de três anos, correspondendo ao grau de bacharelato. Embora não tenha chegado a ser implementado, nestes cursos estava previsto um ano de indução profissional, isto é, o acompanhamento e apoio aos recém-formados no seu primeiro ano de trabalho por parte das escolas de formação, conforme respetiva disponibilidade (alínea 1 do artigo 15.º, Portaria n.º 352/86, de 8 de julho). Em 1997, com a atualização da LBSE, a formação inicial adquiriu o grau de licenciatura, acrescentando-se um ano ao plano de estudos e reforçando-se a profissionalidade destes docentes, visto que a sua formação ficou equiparada aos dos restantes ciclos. Assim, além do mesmo grau de qualificação, os educadores de infância passaram também a partilhar o estatuto profissional com os docentes do ensino básico e secundário, como conclui o estudo da OCDE (ME/DEB, 2000).

Desde 2007 até à atualidade, a formação inicial de educadores passou a corresponder ao grau de mestrado, devido à profunda reforma inerente ao sistema formativo implementado com o Processo de Bolonha. Num total de quatro anos e meio, a formação é composta por dois ciclos de estudo. O primeiro, um período de formação de base global comum aos docentes dos diversos ciclos de ensino, é a Licenciatura em Educação Básica, com a qual os estudantes ficam habilitados a técnicos de educação (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). O segundo ciclo é um mestrado profissionalizante, no qual o estudante se especializa para a docência, pois visa “(...) assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar.” (*Ibidem*, p. 2819). Com esta evolução, Craveiro (2016) defende que

(...) a transição do grau de Licenciatura a Mestrado profissionalizante sublinha a valorização da profissão docente, a dignificação da atividade dos professores e educadores de infância e está em consonância com a perspectiva de que a formação inicial dos professores é um dos aspetos mais importantes para assegurar a qualidade da educação (p. 32).

De facto, os docentes depararam-se com a sua formação inicial ser reajustada e reforçada com o intuito de se formar “(...) um corpo docente de qualidade, cada vez mais

qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores.” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, p. 1320). Apesar de o Decreto-Lei supracitado ter sido revogado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, este parecer mantém-se, acrescentando-se no Decreto-Lei em vigor que a formação inicial deverá ser mais rigorosa, de forma a melhor valorizar a função docente e a melhor preparar para a renovação do corpo docente. Tal corrobora a conceção de Estrela (2002), que menciona que a formação inicial se alicerça em políticas educativas, sociais e históricas, pelo que os educadores de infância são formados, mesmo que implicitamente, para desempenhar funções em consonância com os objetivos a alcançar pelo Governo.

Apesar da reestruturação curricular, instrumental e pedagógica/metodológica, o Processo de Bolonha, que defende o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem (Figueira, 2017), é alvo de várias críticas. Ambicionando que o estudante possua uma maior componente de trabalho autónomo e que o desempenho segundo competências investigativas e reflexivas, o que se verifica é uma formação inicial marcadamente teórica e disciplinar, em detrimento da componente prática e da construção articulada do saber característica da educação de infância (Folque et al., 2016). Outra fragilidade apontada aos novos cursos é “(...) uma manifesta insuficiência da formação educacional geral que engloba os contributos da psicologia, da sociologia, da antropologia, da história da educação, da filosofia, da ética deontológica, do currículo, da organização e administração escolar, etc.” (p. 29).

Ao perspetivar-se que os futuros educadores possuam uma maior especialização e conhecimento, os docentes universitários não devem estar “(...) unicamente dependentes de um conhecimento produzido “fora” da profissão, seja pelos cientistas das disciplinas académicas, seja pelos cientistas da educação (...)” (Nóvoa, 2019, p. 204). Ainda que o conhecimento científico e o pedagógico sejam essenciais para a prática do educador, o autor supracitado vai mais longe que Folque et al. (2016), ao referir que a formação inicial falha por desvalorizar o conhecimento profissional docente. Considerando-o como um terceiro tipo de conhecimento, este é crucial para a formação de docentes e para a sua classe profissional, pois só com o seu conhecimento é que se poderá constituir uma formação superior de qualidade e uma profissão sustentada no conhecimento.

Além disso, ao pretender-se que a formação inicial desenvolva educadores mais qualificados e preparados para o mundo do trabalho (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro), com competências a nível do *saber*, *saber-ser* e *saber-fazer* (Sarmiento, 2016), não se pode desvalorizar a prática de ensino supervisionada. Segundo Craveiro (2016), a duração da componente prática nos dois ciclos de estudo é insuficiente para formar um educador “(...)

que se deseja qualificado de forma competente e minimamente experiente na prática profissional, para poder enfrentar a realidade à saída do curso e ingressar na profissão.” (p. 35).

Aglutinando as duas últimas fragilidades mencionadas, Flores (2010) e Ludovico (2011) afirmam que a atual formação inicial deve desafiar os estudantes a desenvolver competências de reflexão, espírito crítico e estratégico e atitudes de pesquisa, potenciando a construção de conhecimento a partir destas e a emancipação profissional. Neste sentido, Alarcão (2001) refere que se devem formar docentes gestores, críticos, decisores e investigadores, contrariamente aos “(...) meros executores de currículos previamente definidos (...)” (p. 21) que a formação teórica promove. Considerando que, em educação de infância, o educador é o próprio gestor do currículo, é fulcral atender a este princípio particularmente na Licenciatura, por forma a não se escolarizar a educação de infância. Com o intuito de fomentar as competências acima indicadas, despertando no educador a necessidade de investigar e refletir sobre a própria prática para a compreender e melhor adequar ao grupo de crianças, a conclusão do Mestrado requer a concretização de um projeto de investigação sustentado na prática de ensino supervisionada (Flores, 2010).

A investigação, apoiada em problemas observados em contextos reais, fomenta a relação teórico-prática, a análise crítica e uma permanente reflexão, com o intuito de tomar consciência e reconstruir a prática educativa (Flores et al., 2014). Esta atitude reflexiva e de pesquisa desenvolvida na formação inicial é crucial para o estudante, pois, no exercício da sua profissão, ir-se-á deparar regularmente com situações complexas ou novas. Caso o futuro educador possua estas capacidades, ser-lhe-á mais fácil lidar com os desafios e constrangimentos, pois interpretará e tomará decisões mais fundamentadas e adequadas, adquirindo novos saberes.

### 1.2.1. A Prática de Ensino Supervisionada

Constituindo uma componente primordial no desenvolvimento profissional do educador de infância, um “(...) ponto nevrálgico da organização curricular nos cursos (...)” (Canário, 2002, p. 152), a prática de ensino supervisionada é um momento de estágio no qual se articula a formação teórica e o exercício do trabalho. Isto é, sustenta os conhecimentos maioritariamente teóricos adquiridos até então e possibilita uma aproximação à realidade que o estudante irá enfrentar enquanto educador, pois “(...) é uma experiência de construção de significado a nível das competências de acção.” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 64).

Com vista ao desenvolvimento de competências e atitudes adequadas a “(...) um desempenho consciente, responsável e eficaz.” (Formosinho, 2001, p. 53), esta experimentação da profissão em contexto, que potencia uma breve preparação, é dividida em

dois momentos. O primeiro momento, denominado iniciação à prática profissional, é experienciado na Licenciatura em Educação Básica, perfazendo um mínimo de quinze créditos (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE-IPS), a iniciação à prática profissional distribui-se pelos últimos três semestres da Licenciatura, assumindo nos últimos dois a forma de estágio com duração de seis semanas, repartidas equitativamente entre educação de infância, primeiro e segundo ciclos do ensino básico. Devido ao seu curto tempo de permanência em contexto, esta primeira etapa assume uma perspetiva de observação, análise e cooperação da prática educativa (Formosinho e Niza, 2009), sendo determinante para a escolha fundamentada da especialização profissionalizante a seguir (Figueira, 2017).

O segundo momento, a prática de ensino supervisionada, é vivenciado no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo um mínimo de trinta e nove créditos (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Neste segundo momento de contacto com os contextos educativos, organizado para um período de imersão considerável, os estudantes possuem estágios de intervenção ao assumirem, em parceria com o educador cooperante, um grupo de crianças. Como tal, a prática de ensino supervisionada é concretizada de forma apoiada, refletida e orientada por um educador cooperante mais experiente, que acolhe provisoriamente o futuro educador, e um professor orientador da escola de formação, que acompanha o estágio (Formosinho e Niza, 2009). Neste sentido, há que se estabelecer uma relação de confiança, abertura, entreajuda e proximidade entre o futuro educador e os formadores, auxiliando-o a refletir sobre a ação, a compreender quais os seus pontos fracos e como os poderá melhorar e desafiando-o no seu progressivo desenvolvimento (Vasconcelos, 2007).

A prática de ensino supervisionada é fundamental para uma inserção profissional mais confortável e menos abruta, pelo que o papel do educador cooperante “(...) é reconhecido em vários estudos como a principal fonte de influência no processo de formação do futuro professor.” (Simões, 2008, p. 41), tanto em termos de desenvolvimento pessoal como profissional (Alarcão e Tavares, 2003). De acordo com o artigo 23.º do Capítulo VII do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, os educadores cooperantes devem apresentar, no mínimo, cinco anos de prática docente na área e uma formação adequada às funções, devendo-se dar preferência aos que possuem “(...) formação pós-graduada na área de docência em causa, a formação especializada em supervisão pedagógica e a experiência profissional de supervisão.” (alínea 4, p. 2824). A escola de formação inicial desempenha, assim, um importante papel ao selecionar os educadores cooperantes, proporcionando ao futuro educador a observação e experimentação de uma prática pedagógica adequada, não

descurando o contacto com a realidade educativa do mundo profissional e dos desafios e dificuldades que o compõem.

Tendo em consideração que é na prática que se aprende a profissão, isto é, aprende-se a aprender com a experiência e no contexto (Canário, 2002), a prática de ensino supervisionada revela-se primordial para a mobilização contextualizada de competências, consoante as situações vividas, e para o desenvolvimento do conhecimento profissional. Não se objetivando a imitação de práticas, mas uma análise investigativa, o futuro educador deve assumir uma postura participativa no decorrer dos estágios, caracterizados como tempos de aprendizagem em contextos reais que não se devem situar somente no final da formação inicial (Figueira, 2017). De acordo com Formosinho e Niza (2009), a prática de ensino supervisionada “(...) é a oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a acção docente quotidiana.” (p. 130). No entanto, uma das fragilidades da formação inicial é, a par com a desvalorização do conhecimento profissional, a separação existente entre a teoria e a prática. Se ser educador de infância é uma profissão que se aprende, essencialmente, *in loco*, como é possível formar docentes capacitados e com qualidade com uma relação teórico-prática débil?

Por forma a minorar esta incongruência e um dos pontos fracos dos educadores principiantes, a ESE-IPS implementou, em 1987, o princípio da alternância interativa, o qual fomenta uma relação teórico-prática consistente e estratégica, englobando as diferentes unidades curriculares e, sempre que possível, articulando-as entre si (Correia et al., 2021). Considerado como uma inovação para a época, o princípio da alternância defende que a prática de ensino supervisionada seja realizada ao longo da formação, pelo que o estudante, tal como o nome indica, vai alternando entre o contexto de estágio e a escola superior (Nóvoa, 2017). O revezamento entre contextos favorece “(...) a integração na acção docente das outras aprendizagens feitas no âmbito das restantes componentes curriculares do curso.” (Ludovico, 2011, p. 88), logo, uma aprendizagem e intervenção de maior qualidade num processo formativo centrado no estudante. Com este princípio, evidencia-se uma relação de regulação e articulação entre a teoria e a prática, uma vez que a teoria é informada e confrontada com a prática e, por sua vez, a prática se encontra associada a uma teoria, potenciando uma atitude reflexiva e, concomitantemente, uma observação mais cuidada e refinada (Alarcão e Tavares, 2003). Assim, ao refletir-se e problematizar-se, na escola de formação, sobre as situações profissionais experienciadas na prática, o futuro educador estará desperto para questionar a sua prática educativa, investigá-la e adotar uma atitude reflexiva e crítica, tornando-se consciente da teoria inerente e aplicando o ciclo observar-planear-agir-avaliar/refletir (Correia et al., 2021; Silva et al., 2016).

A prática de ensino supervisionada, organizada segundo o princípio da alternância, adquire uma nova proporção, enriquecendo o processo de construção de saberes e o desenvolvimento profissional, uma vez que mobiliza uma “(...) perspectiva dialógica e construtivista que inclui todos os intervenientes no processo de formação, composto pela tríade - estagiários, educadores cooperantes do local de estágio e supervisores da escola de formação.” (Correia et al., 2021, p. 88). Nóvoa (2017) corrobora esta tríade interativa, afirmando que os contextos de estágio não devem ser considerados como meros locais de aplicação, mas como espaços de aprendizagem imersiva onde os educadores cooperantes são formadores, juntamente com os docentes de ensino superior. Assim, de acordo com os últimos dois autores supracitados, promove-se uma corresponsabilização da tríade que favorece a construção da profissionalidade docente, nomeadamente através de estratégias que incitam a reflexão conjunta sobre a ação e da real participação. Não obstante, Mesquita-Pires (2008) adverte para a relação complexa que pode estar associada à tríade, caso as conceções entre formadores não coincidam, nomeadamente quanto à prática educativa e à visão de criança, o que poderá originar desconforto e ambiguidade no futuro educador. Para o evitar, o professor orientador, adotando uma postura ética e de constante atualização de saberes, deve proporcionar um ambiente favorável à partilha de conceções e experiências, à negociação, ao sentido crítico e ao relacionamento interpessoal entre a tríade, favorecendo a formação do estudante (Ludovico, 2011).

A prática de ensino supervisionada deve contribuir para um desenvolvimento profissional de qualidade e, conseqüentemente, para uma melhoria de práticas, marcando positivamente o estudante (Simões, 2008). Todavia, nem sempre é possível que tal aconteça, pelo que o educador cooperante pode não ser bem aceite pelo estudante e, ao deixar marcas negativas, ser considerado um modelo a não seguir. Nóvoa (1997) defende que a formação inicial é a ponte entre passagem do *eu* estudante, que se forma com a finalidade de ser docente de uma faixa etária muito específica, para o *eu* profissional de educação, um novo papel com mais responsabilidades.

## **2. A Entrada na Profissão dos Educadores de Infância**

A entrada na profissão docente, ou *período de indução* como denominado por Flores (1999), é um período de transição complexo, no qual se compreendem e adquirem saberes, capacidades e valores característicos do grupo profissional que se começa a integrar. É um período no qual se desenvolve a socialização profissional, que é definida “(...) como um processo de maturação individual e profissional que ocorre nos primeiros cinco a sete anos de prática pedagógica nas escolas (...)” (Santos, 2000, p. 17). Sendo uma etapa marcada por muitas inquietações, inseguranças e ilusões ou utopias, é igualmente esperada e vivida com

muito entusiasmo, emoção e ansiedade, nomeadamente para “(...) colocar em prática tudo aquilo que aprendeu (...)” (Rosado, 2016, p. 1) ao longo da formação inicial, na qual criou uma conceção do que é ser educador.

De acordo com a autora supracitada, ao concluir um período de experiências e aprendizagens diversificadas e ao iniciar outro, no qual se pretende que haja uma contínua atualização de saberes e competências características do grupo profissional, o educador principiante deve estar o mais bem preparado possível para assumir as responsabilidades que o seu novo papel acarreta. De facto, se o educador não estiver minimamente preparado, o primeiro ano de trabalho não só será mais apreensivo e assustador como desgastante física e psicologicamente (Simões, 2008), constituindo um teste para a capacidade de resiliência do educador principiante (Silva, 1997).

Tendo de assumir repentinamente as mesmas responsabilidades que as dos educadores mais experientes, por vezes com pouco apoio (Flores, 1999), o educador principiante, além de colocar mais pressão e exigência sobre si próprio, tende a desvalorizar e a colocar em causa os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e a adequação da sua prática pedagógica (Alberto, 2015). A entrada na profissão docente é assim um processo complexo, angustiante, frustrante e conflituoso, no qual o educador principiante também pode duvidar dos valores e crenças socialmente aceites ou da sua identidade, originando uma crise (Huberman, 2000; Silva, 1997). Tal proporciona que, após um período de idealismos e fantasia, o educador neófito se aperceba da realidade ao descobrir e explorar a profissão e, conseqüentemente, questione as suas escolhas e a sua postura face à mesma e às suas convicções, vivendo momentos de constante incerteza e tensão, procurando encontrar soluções eficientes e adequadas (Alberto, 2015; Flores, 1999).

Gordon (2000) e Silva (1997) defendem que a própria formação inicial pode contribuir para este *choque com a realidade*, uma vez que pode promover uma preparação e um idealismo de práticas que não correspondam ou sejam bem aceites pelos contextos educativos, principalmente quando provêm de jovens educadores que questionam as práticas rotineiras e cómodas do contexto. Nesta perspetiva, Perrenoud (2002) afirma que os primeiros anos de trabalho consistem num momento favorável à mudança, visto que o educador está predisposto e disponível para refletir criticamente e procurar explicações, fomentando “(...) a tomada de consciência e o debate. Enquanto os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que supõem ser serenidade e competência duramente adquiridas.” (p. 14). Apesar do misto de sentimentos experienciado pelo educador, nomeadamente de insegurança, o *período de indução* potencia o desenvolvimento profissional e a reafirmação do educador na profissão, pelo que o contexto profissional deve estar sensibilizado e apoiar o educador principiante (Souza, 2009)

Sendo um período de *tateamento* do novo papel e das responsabilidades a assumir, o *choque* poder-se-á dever não só a características e competências pessoais como da transição abrupta da vida estudantil para a profissional, ou das características e influências do contexto de trabalho, que tanto proporciona oportunidades ricas como é imprevisível (Simões, 2008). De facto, a complexidade dos desafios e constrangimentos a enfrentar nesta etapa da vida profissional, aliada à construção da identidade profissional (Rosado, 2016), está interligada à qualidade do apoio e das interações. Assim, ainda que pouco efetuado, é aconselhável “(...) uma tríade relacional ativa e empenhada entre o profissional principiante, os seus pares e a própria escola de acolhimento.” (Alberto, 2015, p. 9), a qual promove a socialização profissional. A docência é uma profissão que se aprende na prática e em comunidade, sendo crucial o apoio e acompanhamento tanto do contexto de trabalho como da escola de formação inicial, prática promovida internacionalmente através de programas de indução, que contribuem para uma transição mais suave entre a formação inicial e a formação contínua (Reis, 2015).

Por sua vez, o *choque com a realidade* é característico do *período de indução*, pelo que Huberman (2000) e Katz (1972) defendem a sua presença no primeiro estágio de desenvolvimento profissional. Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2008), o desenvolvimento profissional pode ser compreendido como “(...) uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir e agir.” (p. 134). Sendo uma aprendizagem contínua que tem início na formação inicial, Huberman (2000) afirma que o desenvolvimento profissional é

(...) um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica) (p. 38).

Neste sentido, o desenvolvimento profissional consiste num processo complexo e dialético que está dependente de um conjunto de diversos fatores, entre os quais as características individuais e o contexto de trabalho (Cardona, 2006). Sendo um processo centrado no docente, este não deve visar apenas o enriquecimento pessoal, mas também uma melhoria de práticas educativas e mudanças em prol do desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

O *ser e estar* profissional mudam ao longo do ciclo profissional, composto por várias fases associadas a sentimentos, empenho e atitudes face à prática educativa díspares. O primeiro dos estádios de desenvolvimento profissional, que determinará o futuro profissional e a relação com o trabalho, é, segundo Huberman (2000), a *entrada na carreira*, com uma duração aproximada de três anos, ao passo que Katz (1972) acredita que o primeiro ano de trabalho corresponde ao estádio de *sobrevivência*.

Apresentando durações distintas, na visão de Huberman (2000) o estádio centra-se na *sobrevivência* perante o confronto com o *choque com a realidade* e na *descoberta* pela vontade de experimentar, enquanto Katz (1972) se baseia no educador principiante sobreviver às suas inseguranças relativas à formação e competências. Deste modo, os dois estádios de desenvolvimento profissional docente são semelhantes e, além do *choque*, há uma preocupação acrescida com o estabelecimento de relações de confiança e empatia com o grupo de crianças e os colegas de profissão. Tal deve-se à tentativa do educador de corresponder a todas as expectativas dos atores sociais e de agir sabiamente para não os desiludir, nem transmitir uma ideia de incompetência, havendo por isso mais *stress* e uma tomada de consciência de que não sabe tudo o que necessita (Flores, 1999). Numa procura constante por descobrir e sobreviver a esta nova etapa da sua vida, ultrapassando as dificuldades com que se depara, bem como por adotar uma prática pedagógica coerente com as suas conceções e as do contexto profissional, ou respetivas especificidades, o educador principiante poderá não se sentir incluído no grupo profissional (Huberman, 2000).

Encontrando-se numa posição e condição de fragilidade, “Uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.” (Guarnieri, 2005, p. 9). Por este motivo, o educador principiante deveria enfrentar os múltiplos desafios e problemas encontrados com o apoio e acompanhamento da escola de formação e do contexto de trabalho, ou, pelo menos, do respetivo gestor intermédio, quer seja diretor técnico, no caso da creche, ou coordenador pedagógico, em educação pré-escolar (Rosado, 2016). Apesar de não serem devidamente reconhecidos em Portugal, os programas de indução são uma estratégia que potencia a inserção profissional do educador principiante, auxiliando-o a assumir as responsabilidades mais complexas de forma gradual e a gerir constrangimentos, promovendo o seu contínuo crescimento pessoal e profissional e a sua autonomia (Alarcão e Roldão, 2014; Huberman, 2000; Reis, 2015).

A única experiência semelhante e legalmente definida implementada foi o período probatório, o qual se destinava aos docentes que ingressassem na rede pública e que cumprissem uma série de requisitos. Contudo, estes eram maioritariamente incompatíveis com a entrada na profissão, tais como ingressar no primeiro escalão da carreira docente ou a

obtenção de contrato anual e horário completo, caso tenham requerido a sua concretização prévia (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro). Com o intuito de “(...) verificar da adequação profissional do docente às funções a desempenhar (...)” (alínea 1 do artigo 32.º, Capítulo VI do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, p. 8) e de apoiá-lo, os programas de indução não devem ser confundidos com o período probatório, uma vez que “O conceito de indução põe a ênfase no desenvolvimento da competência profissional enquanto que o de probatório se destina a provar [avaliar e controlar] a existência da competência.” (Alarcão e Roldão, 2014, p. 113). No entanto, o uso indiferenciado dos dois conceitos poderá ter origem na própria legislação portuguesa, que no Decreto-Lei n.º 59/86, de 21 de março, refere o *período de indução* e no Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, passa a mobilizar o termo *período probatório*, evidenciando assim uma mudança de perspetiva e de responsabilidades, da escola de formação para o contexto profissional. De salientar que o período probatório apenas entrou em vigor no ano letivo 2009/2010, sendo renunciado nos anos seguintes, visto que os docentes ao abrigo deste período não correspondiam à real população a que se destinava. Ou seja, criado para os docentes principiantes, na prática, quem usufruía do período probatório eram educadores com diversos anos de serviço como contratados (Alarcão e Roldão, 2014).

### 2.1. Desafios do Educador na Entrada na Profissão

Na entrada na profissão, o educador encontra-se numa fase de descoberta, exploração e investimento profissional e pessoal, sendo por isso caracterizada como uma etapa aut centrada, árdua e de grandes desafios, bem como de múltiplas aprendizagens (Rosado, 2016).

O primeiro ano de trabalho é o derradeiro ano de experiência, descobrindo o que e como é pertencer a uma classe profissional, trabalhar em equipa dentro e fora da sala de atividades ou gerir e ser responsável por um grupo de crianças que pode chegar aos vinte elementos, em creche, ou aos vinte e cinco, no jardim de infância. Alberto (2015) acrescenta que é nesta etapa tão marcante que o

(...) educador principiante deve “descobrir” e aprender de imediato um conjunto de normas, valores e condutas características da profissão e da escola que o acolhe; mobilizar e/ou adaptar os seus conhecimentos por forma a responder às solicitações da atividade docente; relacionar-se com todos os agentes educativos que integram a comunidade escolar (...) sendo-lhe exigida a mesma capacidade de atuação que aos profissionais mais experientes (p. 10).

Segundo Brostolin e Oliveira (2013), os sentimentos de sobrevivência, descoberta e realização pessoal e profissional encontram-se interligados, mas não são vivenciados do mesmo modo por todos os educadores principiantes. O complexo processo de entrada na profissão pode ser estimulante e fortalecedor para uns, expectantes pela mudança, ou desmotivante para outros que, apercebendo-se das discrepâncias existentes, consideram um período difícil.

Assim, com a entrada na profissão dá-se o *choque com a realidade*, uma vez que a visão que o educador neófito possui do mundo profissional e das responsabilidades que acarreta está desfasada da dura e cruel realidade com que se depara. Estas ilusões e fantasias são muitas vezes construídas antes de ingressar no ensino superior, podendo ser desmistificadas ou aumentadas com a realização da prática de ensino supervisionada. Moldando a postura e a prática do educador, a mudança de concepções pode assumir-se como um desafio a superar, tal como o desajuste da própria organização ou sistema educativo às novas necessidades, especificidades e problemáticas da atual sociedade (Simões, 2008). De facto, assiste-se frequentemente, sobretudo em instituições da rede social e privada, a princípios pedagógicos desadequados e tradicionalistas que são impostos ao educador, não tendo liberdade nem autonomia de atuação. Neste âmbito, a formação inicial desempenha um papel crucial, visto que “(...) influencia a forma como experimentam a entrada na carreira e, como tal, a forma como vivenciam o estágio de sobrevivência e a fase de entrada na carreira.” (Figueira, 2017, p. 80). Apresentando um papel mais vincado e decisivo de orientação e mediação entre as práticas tradicionais e as mais atuais, Day (2001) reforça que “Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores.” (p. 16).

Outro desafio destacado por Simões (2008), o qual também pode ser traduzido em insegurança, é o assumir perante o grupo de crianças e a equipa pedagógica que não se sabe tudo, ou que não se está confortável com determinada temática. O educador principiante preocupa-se bastante com o desenvolvimento de tarefas, ações ou propostas, tal como com as estratégias de desenvolvimento, procurando *fazer bem*. Brostolin e Oliveira (2013) enunciam que esta insegurança se agrava quando a formação inicial é deficitária na construção de bases para o desempenho da profissão docente, embora estas sejam efetivamente adquiridas na prática (Canário, 2002). Defendendo este último ponto de vista, Nóvoa (2017) afirma que é fundamental o educador estar preparado para lidar, tomar decisões e agir perante o imprevisto e a incerteza, tal como para o trabalho de planeamento que é efetuado e para o qual é acostumado na formação inicial. Estes momentos de insegurança quanto a um tema podem ser aproveitados para estreitar relações, bem como para propor o desenvolvimento de trabalhos por projeto, nos quais se realiza uma pesquisa participada

sobre o mesmo. Sendo uma metodologia de trabalho fulcral para a promoção de competências da criança, podendo-se ainda incentivar o envolvimento das famílias, esta é bastante desafiante para um educador inexperiente, devido à organização do grupo e à orientação que pressupõe.

Por sua vez, o facto de vivermos num mundo globalizado constitui também um desafio ao educador principiante, quer em termos dos conhecimentos que se ambiciona que possua, quer da capacidade de gestão do grupo de crianças. Relativamente ao primeiro, o docente confronta-se com novos desafios e exigências pelo rápido e constante desenvolvimento humano e social, que é tendencialmente mais sustentado no conhecimento, também ele dinâmico (Ramos et al., 2016). Além de garantir a qualidade educativa, o pleno desenvolvimento das crianças e a mobilização de metodologias adequadas, o educador necessita igualmente de “(...) responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades.” (Nóvoa, 2017, p. 1122), estando as condições da atividade docente em permanente mudança.

No que respeita à gestão do grupo de crianças, com grupos cada vez mais heterogéneos e multiculturais, o educador deve saber aproveitar as vantagens da diversidade que tem em sala. Isto é, encará-la como um precioso recurso educativo, a par com a família e a comunidade (Simões, 2008), e permitir que as crianças sejam agentes ativos no seu processo de aprendizagem e no de outras (Silva et al., 2016). Contudo, o diferenciar pedagogicamente para estar em consonância com as necessidades, fases de desenvolvimento e interesses de cada criança, progressivamente mais díspares, representa um desafio para o educador principiante, sobretudo no momento de propor atividades significativas, apesar de se poder questionar o facto de todas as crianças terem de realizar as mesmas atividades. Desta forma, pretende-se que o educador seja flexível, proporcione uma construção e gestão participada do currículo, mobilize estratégias de ensino diversificadas, adapte as atividades às especificidades das crianças e seja aberto quanto à organização temporal da vida em sala e dos seus espaços e materiais (Silva et al., 2016).

Por fim, a acrescer a estes desafios de foro profissional, essencialmente relacionados com as responsabilidades que o educador passa a deter, encontra-se a dimensão pessoal, pois não se consegue separar o *eu* pessoal do *eu* profissional (Alarcão e Roldão, 2010; Nóvoa, 2017). Tenta-se, sim, minorar a influência de um sobre o outro, procurando manter uma postura profissional e ética, ainda que as duas dimensões afetem o educador, enquanto indivíduo completo, e a construção da sua identidade profissional.

## 2.2. Constrangimentos e Dilemas Enfrentados pelo Educador Princiante

A profissão que é, muitas vezes, descrita com uma importância vital para a economia do conhecimento é a mesma que muitos grupos têm desvalorizado, que cada vez maior número de pessoas quer deixar, em que cada vez menos pessoas querem entrar, e muito poucos têm interesse em liderar. Isto é muito mais do que um paradoxo. É uma crise de proporções preocupantes (Hargreaves, 2003 cit. por Flores, 2016, p. 332)

Na entrada na profissão, o educador de infância lida com diversos problemas, dificuldades e dilemas de cariz pessoal e profissional que afetarão, direta ou indiretamente, tanto a sua satisfação como o seu desempenho profissional.

Os constrangimentos e dilemas que o educador principiante enfrenta diariamente prendem-se com os papéis e responsabilidades que acarreta desde o primeiro dia de trabalho, com as divergências entre a formação inicial e a realidade educativa e com a constante evolução da sociedade. De acordo com Silva (1997), “São situações com que se confronta quem está a aprender um novo papel e tudo o que perturbe essa aprendizagem provoca desequilíbrios e transforma-se em preocupações” (p. 56). Assim, o aconselhável é que o educador transforme esses constrangimentos e dilemas em conhecimentos e aprendizagens que fomentem um desenvolvimento pessoal e profissional equilibrado (Simões, 2008). Não obstante, as decisões tomadas, que se esperam as mais adequadas, podem divergir da postura, conceções e ação educativa defendida e praticada pelo educador principiante, complexificando ainda mais a gestão de dilemas e dificuldades. Ou seja, pode haver uma ambiguidade entre o que os outros esperam que decida e faça, o que lhe é imposto e o que defende ser o melhor (Silva, 1997). Deste modo, os dilemas tanto se podem constituir como um desafio a superar com sucesso, como ser um fator de desmotivação e insatisfação.

Silva (1997), baseando-se em Ben-Peretz e Kremer-Hayon (1990), refere três tipos de dilemas com que os docentes se deparam, sendo eles os:

- 1) Relativos ao *controlo do ato educativo*, durante o qual o educador necessita de tomar decisões e fazer escolhas acerca da sua prática pedagógica, tais como estratégias de aprendizagem e desenvolvimento de atividades centradas na criança ou no adulto;
- 2) Derivados da *gestão curricular*, como, por exemplo, decidir que áreas de conteúdo e que conceitos promover segundo os interesses e necessidades do grupo de crianças, ou de acordo com imposições externas oriundas da coordenação pedagógica; optar por modelos de avaliação centrados nos processos ou nos produtos e realizados de forma participada ou não; mobilizar o modelo pedagógico com que se identifica e que considera mais adequado

para o grupo de crianças ou o que é sugerido ou imposto pelo contexto educativo;

- 3) De origem *sociocultural*, nomeadamente as diferenças entre gerações e conceções dos profissionais.

De acordo com Alarcão e Roldão (2014), os diversos constrangimentos e dilemas identificados na entrada na profissão docente, referidos em estudos realizados por Flores (1999), Gordon (2000), Mesquita-Pires (2008) e Perrenoud (2002), podem ser categorizados em quatros temas:

- 1) *Científico-pedagógico*, no qual se situam dificuldades como a organização de espaços educativos e materiais; a elaboração e concretização dos processos de planificação, avaliação e documentação e do projeto pedagógico/curricular; a gestão do grupo de crianças; o lidar e gerir as especificidades das crianças; o saber quais os modelos pedagógicos e estratégias de desenvolvimento mais adequados e eficazes; as condições inadequadas e com fracos recursos materiais;
- 2) *Burocrático*, destacando-se a pouca autonomia e liberdade de atuação que lhe é conferida para desenvolver a prática educativa, fruto da cultura escolar e de uma gestão autoritária e burocrática; a adaptação ao ambiente institucional e as suas normas; a sobrecarga de trabalho e a multiplicidade de funções a desempenhar, por vezes sem formação adequada;
- 3) *Emocional*, na qual se inserem a gestão temporal a nível pessoal e profissional, provocando desequilíbrios; a fadiga e *stress* associado à entrada na profissão; as alterações pessoais que ocorrem concomitantemente à entrada na profissão, podendo originar conflitos de papéis; a falta de acolhimento e de apoio pedagógico e emocional dos pares e órgão de gestão intermédio, promovendo o isolamento, vulnerabilidade e solidão do educador principiante; a baixa autoconfiança;
- 4) *Social*, relativamente à relação e comunicação com atores educativos que influenciam diretamente a sua prática pedagógica, bem como com os pares mais experientes; o pouco reconhecimento e valorização profissional; as características e atitudes pessoais desadequadas e pouco éticas.

Os constrangimentos vivenciados pelos educadores principiantes devem-se, em grande parte, à cultura institucional do contexto educativo, que condiciona a adaptação e a prática educativa do educador neófito, o qual se encontra dividido entre duas identidades, a de estudante e a de educador (Perrenoud, 2002). Neste sentido, Simões (2008) afirma que

Estas culturas de instituição são muitas vezes regidas por normas colectivas que os professores mais velhos adoptaram e os projectos apresentados por professores mais jovens nem sempre são bem aceites. Estes jovens professores são mais vulneráveis aos jogos de poder já existentes nas escolas e por vezes utilizam a sala de aula e a indiferença sobre o que se passa na escola como mecanismos de defesa (p. 45).

Por sua vez, Ben-Peretz e Kremer-Hayon (1990), citados por Silva (1997), elencam ainda três fases que compõem a gestão de dilemas e constrangimentos. A primeira relaciona-se com o educador principiante adotar novas estratégias e metodologias educativas, as quais poderão ter sido referidas com maior enfoque na formação inicial. A segunda prende-se com o tomar consciência e aceitar a necessidade de alterar posturas e concepções perante a realidade educativa com que se depara. A última é a junção das fases anteriores, na qual o educador principiante reconhece que precisa de mudar certos aspetos, mas mantém algumas das suas convicções e crenças, sobretudo as que considera serem mais adequadas ao grupo de crianças de que é responsável e com as que mais se identifica.

Porém, existem outras etapas pelas quais o educador principiante passa para gerir e lidar com os constrangimentos que vai encontrando, especialmente os que advêm da cultura escolar da organização educativa. Relacionados com a socialização profissional, Lacey (2012) defende a adoção de três posturas pelo educador, que:

- 1) Pode passar por um processo de *adaptação internalizada (internalized adjustment)*, no qual o educador se adapta e cumpre, cedendo voluntariamente e sem objeção às tensões das situações com que se depara, acreditando na melhoria de resultados;
- 2) Pode optar por uma *submissão estratégica (strategic compliance)*, ajustando a sua ação à cultura escolar e respetivas exigências, mas manifestando reticências ou divergências sobre elas;
- 3) Pode realizar uma *redefinição estratégica (strategic redefinition)*, procurando ativamente operacionalizar algumas transformações no contexto em que exerce a profissão, com base no seu conhecimento, ação e atitudes, apesar de não ter poder instituído para o efetuar.

A maioria dos educadores principiantes mobiliza a segunda postura, já que a *redefinição estratégica* é-lhes é muito exigente e desgastante, podendo originar, caso não sejam bem-sucedidos nas mudanças idealizadas, o abandono da organização ou da profissão. De facto, os primeiros anos de trabalho são intensos, nomeadamente devido ao *choque com a realidade*, momento em que o docente se apercebe das disparidades entre a sua preparação e a realidade profissional (Gordon, 2000), e às dificuldades pessoais que afetam a sua prática

educativa, tais como a instabilidade emocional, a baixa autoestima e o sentimento de insucesso (Brostolin e Oliveira, 2013). Estes fatores, aliados a uma acumulação de cansaço que, gradualmente, se manifesta numa insensibilidade e num desgaste mental, emocional e físico, indiciam que o educador principiante caminha para a desmotivação e posterior abandono da profissão, decisão que é tomada nos primeiros três anos de exercício.

Na perspectiva de Ciriello et al. (1992) e Souza (2009), o educador principiante, muitas vezes sozinho, gere a sua entrada na profissão ao adotar a postura de pares mais experientes e imitar as suas práticas, quer sejam atuais colegas, educadores cooperantes ou antigos docentes. Isto é, sem confiança ou ninguém para partilhar as suas inquietações, dúvidas e falhas, nem para se aconselhar, o educador principiante procura alcançar alguma segurança profissional ao reproduzir práticas de outros. Contudo, este sentimento de segurança é falso, visto que o educador assume uma postura técnica, repetitiva e pouco reflexiva, o que dificulta, conseqüentemente, a adoção de práticas significativas. Mais ainda, os primeiros anos de trabalho do educador não só são vividos com inseguranças, como assim o são vistos por outros atores sociais, nomeadamente famílias e pares. Tal resulta de um questionamento e uma pressão extra que é colocada ao educador principiante, bem como de uma limitação da sua prática educativa, levando-o por isso a resignar-se e a não partilhar com outros algumas ideias e estratégias, receando que sejam encaradas como uma arrogância e superioridade profissional, por terem concluído a formação inicial recentemente e serem mais qualificados que os seus pares (Huberman, 2000).

Precisando de despender tempo, energia e concentração acrescidos, comparativamente com os educadores mais experientes, o docente principiante sente-se várias vezes sobrecarregado a nível psicológico, uma vez que lida com um elevado número de constrangimentos, que podem surgir em simultâneo ou num curto espaço de tempo (Perrenoud, 2002). Assim, devendo os contextos profissionais proporcionar condições para que o educador neófito se possa desenvolver e crescer profissionalmente, tal não é compatível com gestões que menosprezam o apoio e o trabalho em equipa, que fomentam o aumento da burocracia e da responsabilização docente, uma cultura performativa e uma política de prestação de contas, privilegiando a quantidade ao invés da qualidade educativa (Flores, 2016). No intuito de o educador continuar a encantar-se e a apaixonar-se pela profissão, investindo nela, o ambiente organizacional e o real apoio por parte dos colegas mais experientes e órgãos de gestão são essenciais, potenciando a gestão e superação dos constrangimentos e dilemas encontrados, bem como uma transição suave entre os papéis estudante-educador (Flores, 1999; Silva, 1997). Ao sucesso obtido associa-se ainda o aumento da confiança, segurança e motivação do educador principiante, que se sente

amparado no seu desempenho profissional e reage melhor às pressões e julgamentos vivenciados (Simões, 2008). De acordo com o mesmo autor,

Todas estas soluções possíveis para a resolução de tais dilemas têm um único objectivo: a formação contínua de professores. Que estes estejam abertos às mudanças [tanto profissional como pessoais], que sejam inovadores e empenhados contribuindo assim para formar jovens cidadãos com espírito crítico e criativo, capazes de enfrentar a sociedade moderna e – objectivo máximo – contribuir para a formação integral do aluno (pp. 44-45).

### 2.3. Identidade Profissional

Não se nasce professor. Ser professor é uma lenta e metódica metamorfose. É um movimento perpétuo entre a lagarta e o casulo. É um vai - vem contínuo entre o saber e o desaprender. É a adaptação permanente à mudança: dos saberes, das metodologias, das culturas, das tecnologias... Ninguém nasce professor e a sua eficácia não é uma questão de sorte ou acaso. Aqui, como em tudo o resto na vida, a sorte, ou acaso, dão muito, mesmo muito trabalho (Ruivo, 2015, pp. 171-172)

A identidade profissional, o *eu* profissional, é um conceito compreendido segundo diferentes perspetivas por vários autores. Giddens (2008) descreve *identidade* como o conjunto de especificidades que distinguem um grupo profissional ou uma pessoa dentro de um grupo. Alberto (2012) considera que a construção da identidade profissional se encontra dependente ou limitada por atores educativos, pelo contexto de trabalho e a sua cultura educativa e pela própria experiência do educador principiante, caracterizando-a como "(...) um processo de construção interior do sujeito, complexo e continuamente inacabado, resultante de interações diversas em momentos e lugares distintos." (p. 19).

Na perspetiva de Dubar (2005), a construção da identidade profissional deriva de um processo gradual de socialização, ainda que simultaneamente individual, no qual se toma consciência e se adquire um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores e normas inerentes à profissão, isto é, um *saber estar, ser, pensar e agir* característicos (Oliveira-Formosinho, 2008). Corroborando com o referido pelos autores supracitados, Alarcão e Roldão (2010) referem que este é um caminho único, progressivo, reflexivo, imprevisível e influenciável, que resulta tanto da relação que se estabelece com os pares mais experientes, destacando-se o papel da socialização profissional, como do envolvimento e da visão que o educador principiante possui do passado, presente e do que ambiciona para o futuro. Ou seja,

sendo a identidade o conjunto de características distintivas percebidas pelo profissional e essas mesmo resultantes do reflexo das percepções dos outros sobre si mesmo numa dicotomia sistemática, importa referenciar que, para além dos processos de socialização vivenciados pelos jovens professores e educadores, outras marcas significativas confluem na construção da identidade docente, nomeadamente todos os acontecimentos históricos que interferem ou modificam as representações sociais sobre a profissão (Alberto, 2012, p. 22).

O ser educador, saber estar enquanto educador e sentir-se educador, isto é, integrado no grupo profissional, é um processo evolutivo e nem sempre pleno. Nóvoa (2000) caracteriza-o como um espaço de conflitos e disputas, nomeadamente entre a identidade pessoal e a profissional ou na procura da identidade profissional individual dentro do grupo, que ao longo da sua construção engloba uma trajetória tripla. A primeira etapa, de adesão, passa pela adoção de princípios e valores característicos do grupo, apoiando-se noutros docentes e nos seus projetos. Numa segunda fase, de ação, o educador principiante começa a definir as suas formas de atuação, agindo em concordância com as suas crenças, valores e teorias e saberes que sustentam a sua prática. Por fim, no terceiro momento, de autoconsciência, o educador reflete criticamente sobre a sua ação e toma decisões coerentes com esta (*Ibidem*). No entanto, é necessário salientar que, como em todos os processos, existem avanços e recuos, bem como que “(...) não há um ‘ser educadora de infância’, mas há educadoras de infância que são seres, ou seja, a identidade profissional não corresponde a padrões pré-fixados que se atribuem aos elementos que vão ingressando na profissão (...)” (Sarmiento, 1999, p. 20). Por outras palavras, a construção da identidade profissional é um processo holístico e dinâmico. Não havendo uma ordem ou tempo exatos para a identidade profissional estar totalmente definida, esta varia conforme as condições e características externas, como a qualidade das interações, o contexto educativo ou as políticas educativas, e está dependente da reflexão do educador sobre o seu percurso e conseqüente reformulação e reinterpretação de expectativas e de pontos de vista profissionais (*Ibidem*).

Inerente ao processo de construção da identidade profissional e à tomada de consciência profissional encontra-se o desenvolvimento profissional, construído através do cruzamento de fatores de ordem diversa, tais como pessoais, a história de vida e características do educador, e contextuais, destacando-se a relação teórico-prática e o ambiente organizacional (Oliveira-Formosinho, 2002). Enquanto processo holístico e dinâmico, Day (2001) define o desenvolvimento profissional como sendo

(...) todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da

escola e que contribuem, através destes para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, (...) 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 prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (p. 18).

O autor supramencionado reforça ainda o papel fundamental que o trabalho colaborativo possui para o desenvolvimento profissional, sendo considerado inclusivamente como um ponto-chave e devendo incluir toda a comunidade educativa.

Segundo Huberman (2000) e Katz (1972), a construção da identidade e o desenvolvimento profissional, apesar de sofrerem alterações ao longo da vida profissional do educador, apresentam um maior crescimento nos primeiros três anos de profissão, durante os quais a aprendizagem e a integração da cultura profissional é inevitável. Neste curto período, no qual se define a relação profissional e as diretrizes para o futuro do educador neófito (Nóvoa, 2006), as pressões externas, expectativas pessoais e de outros e a socialização são mais intensas, requerendo maior versatilidade da parte do educador, para se adaptar aos variados e constantes pedidos. Não obstante, o autor supracitado salienta que

Infelizmente, somos deixados muitas vezes isolados nesta fase tão decisiva do nosso percurso. Sem ninguém com quem possamos dialogar. Sem ninguém para partilhar dúvidas e incertezas. Sem ninguém que nos ajude a superar os dilemas de uma profissão tão exigente (p. 11).

Apesar de o isolamento, o individualismo e a falta de apoio serem característicos da entrada na profissão docente, acrescentando ainda a rivalidade que atualmente se vive no seio da profissão, estes aspetos prejudicam a construção da identidade docente (Nóvoa, 2006). Numa etapa tão marcante e conflituosa como é a entrada na profissão, o trabalho colaborativo e a socialização profissional são considerados como ameaças. A implementação de programas de indução poderia auxiliar significativamente esta etapa profissional, visto que potenciam a construção acompanhada de uma identidade profissional sólida, e contribuir para refutar algumas crenças a ela associadas. Contudo, seria também necessário desconstruir a conceção errónea inerente a estes programas, frequentemente compreendidos como um período temporal isolado e formal, ao invés de integrar um *continuum* formativo (Reis, 2015).

Aliada à identidade profissional, a profissionalidade do educador de infância é compreendida como o conjunto de competências que diferencia a identidade profissional dos educadores da dos docentes de outros níveis de ensino, ou seja, é a especificidade que caracteriza a profissão (Estrela, 2014; Oliveira-Formosinho, 2000). Remetendo para um

processo contínuo e dinâmico que se desenvolve ao longo da profissão, a profissionalidade engloba dimensões intelectuais, afetivas e sociais, refletindo uma integração de conhecimentos, capacidades e emoções. Desta forma, a atuação profissional que o educador desenvolve, nomeadamente junto das crianças e respetivas famílias, não é uma ação mecânica, mas sim um processo fundamentado em competências no qual se assume a dimensão moral da profissão, que orienta a prática com base em princípios éticos (Oliveira-Formosinho, 2000).

Ser educador de infância diferencia-se do papel dos outros docentes por questões relacionadas com a faixa etária com que se trabalha, priorizando-se as mais baixas, e as formas de atuação associadas; a diversidade de funções assumidas e de contextos em que podem ser desempenhadas; a construção e gestão do currículo por parte do próprio docente; a estreita relação e envolvimento com as famílias e a comunidade; a implicação pessoal inerente à qualidade educativa; as disparidades existentes no seio do grupo profissional, quanto às tutelas a que estão sujeitas e às diferenças nos estatutos consoante as idades com que se labora (Sarmiento, 2009; Silva et al., 2016). Esta profissão, associada à ação de *educuidar*, “(...) não pode deixar de estar conectada com a satisfação dos aspectos afectivos e emocionais das crianças porque dessa satisfação depende o desenvolvimento e o equilíbrio da mesma.” (Sarmiento, 2009, p. 51). Como tal, é necessário respeitar a ética profissional, nomeadamente a responsabilidade, comprometimento, humildade, integridade, resiliência, empenho, empatia, tolerância e respeito, e as particularidades do conhecimento pedagógico.

A especificidade da profissão docente em educação de infância encontra-se patente tanto no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, no *perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*, como, de forma mais concreta e particular, no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, correspondente ao *perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Estes aludem ao papel do educador de infância quanto ao planificar e avaliar a ação educativa de forma participada e contextualizada; tomar decisões apoiadas em observações, reflexões críticas e avaliações acerca da gestão curricular; organizar e gerir o ambiente educativo, o tempo e o espaço na sala de atividades; promover o envolvimento das famílias e restante comunidade educativa no processo educativo.

Por fim, ser educador de infância “(...) envolve a construção de relações de confiança, perceber o que é que as crianças necessitam de saber, criar ambientes seguros e estimulantes e, extremamente importante, envolve trabalhar colaborativamente com outros adultos significativos na vida da criança.” (Portugal, 2002, p. 99), adaptando-se e interagindo em vários contextos que compõem a vida da criança, visando o seu desenvolvimento pleno.

## Capítulo II – Objetivos e Metodologia

### 1. Objetivo Geral, Objetivos Específicos e Questão do Estudo

A entrada na profissão docente é uma experiência individual e muito peculiar por depender de fatores internos e externos, como a personalidade do educador principiante, a sua capacidade de resiliência e de resolução de problemas, o seu estado físico, psicológico e emocional, as características do contexto educativo que integra e dos profissionais que nele se encontram, a cultura escolar e tipo de liderança, entre outros (Day, 2001).

Como objetivo geral do estudo pretende-se compreender o processo de entrada na profissão docente dos educadores de infância. Já como objetivos específicos espera-se: 1) identificar os desafios e os constrangimentos sentidos pelos educadores principiantes; 2) compreender o impacto dos contextos de trabalho na inserção profissional dos educadores neófitos; 3) reconhecer o papel da formação inicial no processo de entrada na profissão docente.

Considerando que o tema de investigação deve estar em consonância com as curiosidades, interesses e dificuldades experienciadas no percurso pessoal e profissional do investigador, “(...) as questões assumem um papel central tanto na delimitação do objecto de estudo como na organização de todo o processo de investigação [e respetivas opções metodológicas].” (Gonçalves, 2010, p. 50). No presente estudo de caso, a questão de investigação, que deve ser clara, exequível e pertinente (Quivy e Campenhoudt, 2005), é *Como os educadores de infância percebem o processo de entrada na profissão?*

### 2. Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa pode ser caracterizada como um campo que adota uma abordagem multimetódica, abarcando uma perspetiva interpretativa e naturalista do objeto de análise e contemplando as ciências humanas e físicas, visto que tem um campo de ação trans e interdisciplinar (Aires, 2011; Denzin e Lincoln, 2005). Na perspetiva de Amado (2014),

(...) a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados) (p. 41).

Na visão de Bogdan e Biklen (1994), esta metodologia investigativa é descritiva, pois as informações recolhidas traduzem-se principalmente em palavras. O investigador, ao analisar minuciosa e indutivamente todas as informações recolhidas, procura respeitar a forma como foram registadas, a fim de preservar a sua riqueza narrativa. Por outras palavras, não recolhe

“(…) dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando [, e inter-relacionando].” (*Ibidem*, p. 50).

Segundo Gonçalves (2010), a investigação qualitativa baseia-se na compreensão e interpretação de fenómenos sociais e os seus significados, o que possibilita descrever e analisá-los criticamente. Esta metodologia, nomeadamente quando mobilizada para questões sociais e educativas, possibilita compreender a visão dos participantes, ou seja, como interpretam e qual o significado que determinadas situações têm para si (Cunha, 2007). Desta forma, revelando um pouco do seu íntimo, o objetivo é entender o complexo mundo de experiências vividas do ponto de vista daqueles que as vivenciam. Como tal, o investigador demonstra uma grande preocupação com o significado, pelo que procura compreender a informação com autenticidade e profundidade e garantir que o fez conforme as percepções dos participantes (Bogdan e Biklen, 1994). Este cuidadoso procedimento traduz-se na tentativa de manter os registos obtidos o mais rigorosos possível, partilhando por isso os protocolos de entrevistas, por exemplo.

### 2.1. Estudo de Caso

Dado que se efetuou uma investigação indutiva para compreender uma determinada realidade, correspondente ao objeto de estudo, em toda a sua complexidade, totalidade e dinâmica, o presente relatório corresponde ao método de investigação estudo de caso.

De acordo com Stake (1995), o estudo de caso visa investigar uma situação concreta e pertinente, circunscrita no tempo e no espaço, com o propósito de, ao analisar em profundidade o seu todo, compreender o seu significado e a sua especificidade. Esta procura pelo característico e o primordial de cada situação, segundo ricas descrições e interpretações, permite alcançar um entendimento geral do fenómeno em foco.

Assim, o presente estudo sustenta-se na investigação do processo de entrada na profissão de seis educadoras de infância, nomeadamente quanto aos desafios e constrangimentos com que se depararam, como os minoraram ou ultrapassaram e como tal influenciou o seu desempenho profissional. Estas educadoras são finalistas do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESE-IPS, do ano letivo 2020/2021. De acordo com Yin (2009), esta investigação encontra-se adequada ao método estudo de caso, uma vez que se objetiva descrever e caracterizar uma situação da vida real, procurando interpretá-la segundo explicações causais.

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) e Stake (2005), a investigação enquadra-se no tipo de estudo de caso múltiplo, uma vez que analisa em profundidade vários casos e perspetivas relativos ao mesmo tema de investigação, estabelecendo comparações. Isto é,

vários processos de entrada na profissão de educadoras principiantes, a trabalhar em contextos educativos díspares e com percursos e perceções diferentes. Esta tipologia permite que o estudo adquira “(...) uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas.” (Afonso, 2005, p. 72). De salientar que o estudo de caso múltiplo se encontra interligado com outra tipologia, a perspetiva instrumental (Stake, 1995). Esta caracteriza-se por, através da descrição e análise de casos específicos, compreender ou aprofundar um tema mais amplo, que não influencia somente os participantes investigados. Deste modo, possibilita o explicar genericamente ou comprovar uma teoria, sendo neste caso referente ao primeiro estágio de desenvolvimento profissional e respetivas singularidades.

Afonso (2005) refere ainda que outro aspeto característico do estudo de caso é “(...) a *especificidade das situações e das problemáticas* envolvidas implica a adopção de uma perspectiva holística que tem na devida conta a complexidade das situações concretas, não se cingindo ao estabelecimento simplista de relações de causalidade linear.” (p. 72). Com o intuito de descrever e interpretar crítica e reflexivamente situações e factos, promovendo a partilha de conhecimento adquirido com o desenvolvimento da investigação, o estudo de caso assume uma perspetiva indutiva, descritiva, singular e heurística.

Por sua vez, Yin (2009) defende que o estudo de caso se sustenta tanto nas características do objeto de estudo como em características aliadas às técnicas de recolha e tratamento de informação. Neste sentido, Afonso (2005) salienta o uso de técnicas diversificadas para recolha da informação, a importância da triangulação para avaliar a informação recolhida, tal como as interpretações realizadas pelo investigador, e a sua plausibilidade e validade, ou seja, a coerência e adequação da informação recolhida face ao tema e objetivos de investigação.

## 2.2. A Ética na Investigação

A ética é uma componente crucial da investigação, especialmente da que se alicerça no ser humano e nas suas conceções, pelo que Bodgan e Biklen (1994) afirmam que “(...) a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos (...)” (p.75), determinadas por códigos deontológicos académicos e profissionais.

Como tal, os participantes devem, primeiramente e através de consentimento informado, conhecer o tema e finalidades da investigação e concordar participar voluntariamente no estudo (*Ibidem*), aspeto que foi concretizado juntamente com o inquérito por questionário, aquando da descrição do mesmo e na sua primeira pergunta. Do mesmo modo, no começo das entrevistas realizei a autorização para a sua gravação.

Segundo os autores supracitados, uma questão ética a garantir é a proteção dos participantes, pelo que saloguei as suas identidades e privacidade através da atribuição de nomes fictícios. A autenticidade das informações e resultados divulgados é igualmente fulcral, ou seja, mesmo que

(...) as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, e se possam verificar pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam, a característica mais importante de um investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém (Bogdan e Biklen, 1994, p. 77).

### **3. Técnicas de Recolha da Informação**

#### **3.1. Inquérito por Questionário**

A realização de inquéritos por questionário requer uma preparação, orientação e construção cuidadosa. Isto deve-se, em parte, à impossibilidade de esclarecer dúvidas no momento da aplicação, o qual deve ocorrer em condições idênticas para todos os inquiridos (Bell, 2010; Carmo e Ferreira, 2008). Portanto, é crucial evitar a formulação de questões ambíguas, subjetivas ou tendenciosas, que possam influenciar as respostas. Além disso, quando se efetua uma pergunta fechada, todas as opções de resposta devem ser apresentadas de forma completa e clara (Carmo e Ferreira, 2008; Maia, 2020). Este cuidado na elaboração dos questionários é fundamental para garantir a qualidade e a confiabilidade das informações recolhidas.

Neste sentido, elaborei um inquérito por questionário simples (Apêndice A) para aferir e sistematizar os dados sociodemográficos e respetivo percurso profissional das estudantes finalistas do ano letivo 2020/2021, atualmente educadoras principiantes. Este pequeno questionário foi concretizado com o intuito de caracterizar as inquiridas e as suas vivências profissionais, tais como quando começaram a trabalhar, em que valência, o estatuto jurídico do contexto educativo, com que regime contratual, entre outros. As suas respostas visaram igualmente a definição de critérios e interesses para a seleção das participantes do estudo, as quais foram entrevistadas, a fim de recolher informação sobre os *desafios e constrangimentos na entrada na profissão docente*.

As perguntas formuladas correspondem a um dos tipos de perguntas mencionado por Maia (2020), as de levantamento de factos, que requerem respostas rápidas e fornecem informações que caracterizaram o inquirido. É importante destacar que a secção inicial do questionário contém uma descrição do estudo, o seu propósito, o uso pretendido das informações recolhidas, assegurando o anonimato das inquiridas, e uma pergunta fechada para autorização ou não de recolha, tratamento e divulgação das respostas. Esta abordagem

é fundamental para estabelecer a confiança das participantes e garantir a integridade do processo de investigação.

Além disso, para atestar a validade do estudo, realizei um pré-teste antes da distribuição dos inquéritos por questionário, visto que o efetuei indiretamente. Ou seja, disponibilizei-o via *online*, através da aplicação *Google Forms*, com o intuito de simplificar o processo de entrega e recolha e por ser uma plataforma simples e intuitiva. No entanto, encontro-me ciente de que esta é uma técnica com grande probabilidade de não obter retorno (Carmo e Ferreira, 2008), pelo que estabeleci um primeiro contacto com as inquiridas, a fim de as sensibilizar para a importância do seu contributo. Mesmo assim, dos vinte inquéritos enviados, só nove educadoras neófitas responderam, o que representa um número aquém do esperado, ainda por mais tratando-se de colegas de curso.

O inquérito por questionário apresenta vantagens em comparação com a entrevista. Entre elas, evidencia-se a capacidade de recolher e analisar rapidamente informações de um grande número de inquiridos, sem a necessidade de transcrição, e a redução da sua inibição, que se podem sentir constrangidos durante uma entrevista (Ibidem; Bell, 2010). No entanto, é importante notar que, uma vez que as perguntas não podem ser reformuladas no momento da resposta, é fundamental que a linguagem utilizada seja simples e clara.

### 3.2. Focus Group e Entrevista Semidiretiva

Considerando a via educativa e a ideologia do estudo de caso, a entrevista é um método oportuno para conhecer e refletir sobre o significado que os entrevistados atribuem às situações com que se confrontam e às suas práticas (Quivy e Campenhoudt, 2005). Esta "(...)" consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, (...) dirigida por uma das pessoas, com o objectivo [preciso] de obter informações sobre a outra." (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134). No entanto, a entrevista pode envolver mais do que um entrevistado, desenvolvendo-se assim as entrevistas de grupo, ou *focus group*, que visam, segundo os mesmos autores, "(...)" transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos." (p. 138).

O *focus group* consiste num tipo de entrevista desenvolvida em profundidade e em grupo, no qual se deseja uma certa homogeneidade, neste caso seis educadoras principiantes colegas do segundo ciclo de estudos. Nesta técnica, o investigador, ao apresentar tópicos de discussão, possui um papel ativo enquanto dinamizador e mediador das interações introspectivas do grupo, a partir das quais recolhe a informação pertinente ao estudo (Geoffrion, 2003; Morgan, 1997). Por sua vez, estas interações, que se sustentam num debate estruturado de partilha e clarificação de perspetivas e opiniões, são uma das especificidades e, concomitantemente, das mais-valias do *focus group*.

Com o propósito de contribuir para a compreensão do tema de investigação, os tópicos de discussão podem originar relatos de vivências ou opiniões díspares, bem com evidenciar questões mais complexas que merecem a exploração atenta e minuciosa por parte do investigador (Geoffrion, 2003; Morgan, 1997). Neste sentido, diria que a maior vantagem desta técnica de recolha de informação é, perante a natureza e grau de concordâncias e discordâncias entre os entrevistados, o seu papel emancipador. De acordo com Galego e Gomes (2005), "(...) no decorrer do processo de investigação o sujeito objecto de observação, vai transformando as suas estruturas cognitivas, através das relações recíprocas que estabelece no decorrer da operacionalização da técnica, auto-descobrimo-se e, portanto, emancipando-se." (p. 179). Ou seja, as participantes, ao partilharem e compararem experiências, estratégias e opiniões, constroem conhecimento e refletem sobre a sua situação, desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente, numa dinâmica de grupo que visa, em simultâneo, a análise de diversas perspetivas e a obtenção de informação para o estudo, pelo que este tipo de entrevista possui uma dupla finalidade (Geoffrion, 2003; Morgan, 1997).

Comparativamente a outras técnicas de recolha, o *focus group* permite obter uma quantidade considerável e diversificada de informação num curto período, sendo esta menos influenciada pelas ações ou interações do investigador, pois prima-se a discussão e abertura em grupo. Todavia, o *focus group* também apresenta desvantagens ou desafios acrescidos para o investigador, tais como uma gestão mais complexa do grupo para que respeitem o outro, tenham tempos de partilha equilibrados e não se dispersem dos tópicos de discussão ou tema de investigação (Geoffrion, 2003; Morgan, 1997). Galego e Gomes (2005) acrescentam ainda que a partilha de pontos de vista e sentimentos pode retrair os participantes, que controlam a sua espontaneidade e ficam desconfortáveis em expor as suas opiniões, podendo inclusivamente alterá-las.

No presente estudo, esta inibição foi antecipada e prevenida através da seleção de educadoras que já se conheciam e entre as quais existia um ambiente de confiança propício à partilha de pontos menos fortes. Além disso, a seleção foi intencional, não numa perspetiva de amostra representativa da população, em termos percentuais, mas numa vertente que permitisse conhecer a diversidade de características pessoais ou sobre o tema em estudo. Isto é, a seleção das entrevistadas baseou-se numa saturação informativa, com o intuito de obter a máxima informação acerca das participantes, as quais apresentam percursos de entrada na profissão docente variados, possibilitando assim um estudo aprofundado dessa diversidade (Bogdan e Biklen, 1994).

Não obstante, após o término do prazo estipulado para responder ao inquérito por questionário, uma educadora fê-lo. Considerando que o seu percurso profissional era relevante para o presente estudo, por ainda não ter concluído a dissertação, e que o *focus*

*group* já havia sido concretizado, efetuei, exceccionalmente, uma entrevista individual como técnica de recolha de informação. De ressaltar que a entrevista foi realizada nas mesmas condições que o *focus group*, isto é, *online*, via *Zoom*, e num horário pertinente para a entrevistada.

Posto isto, a realização do *focus group* e da entrevista individual visaram a recolha de informação para compreender e estudar com maior pormenor o tema de investigação e respetiva questão de investigação, adquirindo por isso um carácter mais descritivo, pessoal e reflexivo. Apesar de assumir um cunho mais intimista, mantive em atenção a realização de perguntas claras, simples e neutras, a fim de não influenciar as respostas das entrevistadas e, conseqüentemente, de os dados não serem enviesados (Bogdan e Biklen, 1994). De salientar que o investigador deve apresentar a mesma preocupação face à postura a adotar, a qual também pode persuadir os participantes.

Os dois tipos de entrevista desenvolvidos são caracterizados, quanto à sua estrutura, como semiestruturados ou semidiretivos. Promotora da introspeção por parte do entrevistado, a entrevista semidiretiva alude a “(...) um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’ (...)” (Amado e Ferreira, 2014, p. 209). Embora seja elaborado um guião prévio, organizado de acordo com os objetivos do estudo, o entrevistado possui uma certa liberdade de resposta. No entanto, essa liberdade requer que o investigador garanta que todos os tópicos essenciais para a investigação são abordados, direcionando a entrevista e reencaminhando a conversa quando o entrevistado se dispersa ou não aborda um ponto de forma natural (Quivy e Campenhoudt, 2005).

Conforme defendido por Bell (2010), por ser uma abordagem menos estruturada, estas técnicas carecem de um processo de registo de respostas, sendo a gravação audiovisual uma boa opção. De facto, permite não só a transcrição das respostas, mas também a anotação de aspetos observáveis relevantes para a compreensão e interpretação dos dados, como expressões faciais.

Por fim, após a elaboração do guião de entrevista (Apêndice B), efetuei uma validação segundo entrevistas exploratórias a outras educadoras principiantes, que pertencem ao “(...) público a que o estudo diz diretamente respeito (...)” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 72). Esta validação teve como intuito confirmar a fiabilidade do instrumento e do estudo, além de identificar aspetos do objeto de estudo que o investigador poderia ter ignorado. Após as entrevistas, as participantes leram os protocolos, que lhes enviei via correio eletrónico, de modo a garantir a precisão das respostas e que o sentido do que disseram era o que tinham idealizado no momento, tal como para expressar qualquer correção ou adição necessária

#### 4. Técnica de Tratamento e Análise de Informação

A análise de conteúdo é uma importante técnica na investigação qualitativa, englobando várias abordagens e técnicas de análise que possibilitam descrever e interpretar materiais provenientes de fontes variadas (Maia, 2020). É uma metodologia empírica, sistemática, flexível e adaptável ao tipo de informação recolhida e aos objetivos do estudo (Bardin, 2016).

As autoras supracitadas defendem que a análise de conteúdo possui diversas variantes, das quais se destaca a análise temática e a análise categorial. A análise temática envolve o estudo do significado da informação, dividindo-a em *núcleos de sentido* (Bardin, 2016) que originam temas, facilitando assim a categorização. Por sua vez, a análise categorial é um sistema de organização taxonómico que possibilita o acesso a uma grande e pertinente quantidade de informação de maneira eficaz.

O procedimento de análise de conteúdo é composto, geralmente, por três etapas. A primeira etapa é a *leitura flutuante* (*Ibidem*), na qual se reúne e efetua uma pré-análise da informação recolhida, obtendo-se as primeiras impressões e colocando-se hipóteses acerca da fundamentação teórica. A etapa seguinte, a exploração da informação, consiste numa análise mais profunda, organizando a informação, sintetizando e categorizando-a<sup>1</sup>. A última etapa refere-se ao tratamento e interpretação dos resultados, elaborando-se inferências interpretativas, relações e explicações (Amado, Costa e Crusoé, 2014). No entanto, para se aplicar este procedimento é aconselhável seguir diretrizes, como garantir a homogeneidade das técnicas de recolha de informação, realizar uma análise exaustiva para esgotar todas as potencialidades da informação e assegurar a exclusividade dos segmentos de informação a uma categoria coerente (Bardin, 2016).

A codificação é igualmente uma parte crucial do processo de análise de conteúdo, transformando a informação bruta em *unidades de registo*, que são segmentos mínimos de texto de natureza semântica (tema) (Bardin, 2016; Carmo e Ferreira, 2008). Este tratamento da informação visa categorizá-la e traduzir as suas ideias principais, possibilitando assim a representação do conteúdo (Bogdan e Biklen, 1994). Por sua vez, a categorização envolve a classificação e codificação do texto em categorias interpretáveis de várias formas, seja narrativamente ou em tabelas e quadros, o que possibilita identificar padrões e temas comuns. Os códigos podem ter diferentes níveis de abrangência, incluindo as categorias globais e as subcategorias (Apêndice C), que especificam e dividem os códigos principais em menores (Bardin, 2016; Bogdan e Biklen, 1994).

Mais ainda, as categorias podem ser desenvolvidas por meio de procedimentos fechados, indo do geral para o particular, ou abertos. Para identificar temas e categorias

---

<sup>1</sup> Consultar o Apêndice C – Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas

gerais, recorri aos blocos temáticos e objetivos delineados nos guiões do inquérito por questionário e das entrevistas, optando pelo procedimento fechado por já estarem predefinidos (Maia, 2020). O procedimento aberto, mobilizado essencialmente nas subcategorias, baseou-se na análise da informação recolhida e, consoante a sua pertinência para o estudo, posterior criação de uma classificação adequada, tratando-se de um processo indutivo.

Somente após a codificação é possível

(...) passar ao segundo grande objetivo da análise de conteúdo que é a de elaborar um texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas e que, a partir daí, avance na interpretação e na eventual teorização (Amado, Costa e Crusóé, 2014, p. 313).

### **Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados**

Para a concretização do presente estudo foram selecionadas seis educadoras neófitas, todas com a característica de serem finalistas do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da ESE-IPS, no ano letivo 2020/2021, tendo por isso frequentado o segundo ciclo de estudos como colegas.

Além da semelhança entre o tempo de serviço de cada uma das participantes, estas foram eleitas devido à divergência de percursos profissionais, marcados por uma diversidade significativa, como expectável devido à escolha por saturação informativa.

Antes de apresentar e analisar a informação recolhida, é importante caracterizar sinteticamente as participantes (Apêndice D), uma vez que os resultados alcançados, e consequentes respostas à questão de investigação, derivam das suas experiências e perceções pessoais.

#### **1. Caracterização das Participantes**

As educadoras principiantes apresentam uma faixa etária compreendida entre os vinte e cinco (Isabel, Nádía e Mariana) e os trinta e seis anos (Helena).

No que respeita à formação académica, a maioria das educadoras realizou a Licenciatura em Educação Básica na ESE-IPS, à exceção de Nádía e Mónica, que concretizaram na Escola Superior de Educação de Beja e na Universidade de Évora, respetivamente. À data da entrevista semiestruturada, Mariana era a única que estava a desenvolver o seu projeto de investigação, cuja defesa determina o término do Mestrado. Com datas de conclusão díspares, entre julho de 2021 e setembro de 2022, somente Isabel e Mónica iniciaram funções enquanto educadoras após o serem oficialmente, isto é, depois de terem terminado o Mestrado.

Quanto ao percurso profissional, a primeira experiência profissional das educadoras principiantes decorreu em instituições da rede privada com fins lucrativos, exceto a de Mónica cujo estatuto jurídico era de uma instituição particular de solidariedade social, e na valência de creche, salvo a de Nádía e Mariana que exerceram em contexto de jardim de infância.

De forma sucinta, das seis educadoras somente duas se mantiveram no primeiro local de trabalho. Carolina continuou na valência de creche e Mónica, apesar de consideravelmente longe da sua área de residência, mudou de valência, passando a ser educadora responsável por um centro de atividades de tempos livres. No final do ano letivo 2022/2023, outras duas participantes deixaram de exercer funções enquanto educadoras. Mariana decidiu rescindir contrato “(...) de modo a conseguir terminar o Mestrado e assim conseguir melhores oportunidades na área.” (Entrevista, Ap. E). Já Nádía emigrou, estando a viver em França e a

“(...) trabalhar com crianças em creche (...) [, na qual desempenha] uma função entre educadora e auxiliar.” (*Focus group*, Ap. E), pelo que perspectivava assumir as funções de educadora no mês de janeiro.

Por fim, tanto Isabel como Helena se encontram a laborar no terceiro contexto educativo. Aproximando-se da sua área de residência, Helena foi educadora responsável de um grupo em jardim de infância, no segundo contexto, e de um outro em creche no terceiro contexto de trabalho, valência na qual se manteve com contratos renováveis. Por sua vez, Isabel mudou para outra instituição com o mesmo estatuto jurídico, continuando na valência de creche a título de estágio profissional, que posteriormente resultou na transição para jardim de infância. No entanto, Isabel optou por rescindir o contrato e mudar de contexto, a fim de poder evoluir a nível profissional (*Focus group*, Ap. E).

## 2. Apresentação e Interpretação de Resultados

### 2.1. Escolha da Profissão de Educador

A análise das entrevistas realizadas, em grupo e individual, evidencia que a maioria das participantes teve como primeira opção a escolha de ser educadora de infância, sendo que Carolina e Helena ingressaram na profissão como segunda opção, pois ambicionavam seguir a área de saúde e especializarem-se no ramo pediátrico.

Em consonância com o estudo desenvolvido por Cardona (2006), no qual 81% dos educadores de infância inquiridos escolheu a profissão docente como primeira opção, a maioria fê-lo devido a características pessoais ou da profissão, tais como gostar de crianças e possuir um papel ativo no seu desenvolvimento.

Movidas essencialmente por motivos familiares, quatro das educadoras auscultadas (Carolina, Helena, Nádía e Isabel) referem que contactaram com crianças, cuidando delas, devido aos contextos profissionais de familiares próximos ou pelo facto de terem crianças na família. Nestas situações, Carolina, Nádía e Helena destacam que recebiam *feedback* positivo quanto ao seu “(...) jeito para tomar conta das crianças (...)” (Helena, *Focus group*, Ap. E), vocação associada a características da personalidade, tais como a paciência e a criatividade (Carolina, *Focus group*, Ap. E). Com base nestas vivências e, no caso de Nádía, da figura de referência da mãe enquanto profissional de educação, Isabel e Nádía seguiram desde cedo caminhos relacionados com a educação de infância:

Nádía – “(...) direcionei-me um pouco mais para o curso profissional no secundário, porque queria ver realmente se era aquilo que gostava e aí percebi logo (...)”

Isabel – “(...) cheguei a fazer alguns voluntariados lá [na escola da avó]. Tive a oportunidade de passar por creche, passei também por um ATL (...)” (*Focus group*, Ap. E)

À exceção de Isabel, todas as educadoras neófitas destacam o gosto por crianças como fator motivacional da escolha da profissão, inclusivamente como um desejo de infância:

Nádia – “(...) desde pequenina já dizia à minha mãe que quando fosse grande ia ser educadora de infância, porque gosto e sempre gostei de crianças.” (*Focus group*, Ap. E)

Mariana – “(...) paixão antiga. Desde muito cedo que tinha o sonho de ser “professora dos pequeninos” (...)” (Entrevista, Ap. E)

Esta ideia de gostar de cuidar e “(...) de estar com as crianças, de brincar, de falar com elas (...)” (Mónica, *Focus group*, Ap. E) é corroborada por Ruivo (2015), ao defender que

Há um clique, um momento, uma circunstância, e muitas vezes até um imprevisto em que se escolhe ser professor. Aparentemente porque se gosta. Há quem lhe chame um chamamento interior. Outros dizem que é porque ninguém é atraído ao engano, porque se sabe bem o que essa profissão significa, já que desde tenra idade todos a conhecem por dentro (p. 172).

No entanto, esta conceção encontra-se igualmente aliada a uma visão pejorativa da profissão, como se pode depreender pela afirmação de Carolina, “(...) não teve uma razão muito forte, mas acho que desde sempre que gostei.” (*Focus group*, Ap. E), cuja escolha da profissão foi uma segunda opção. De acordo com Nóvoa (2017), é inconcebível que a escolha de uma licenciatura, sobretudo no ramo da educação, seja realizada através de uma segunda opção, visto que se constitui como uma fragilidade para a dignificação da profissão, a qual começa, precisamente, numa fase inicial.

A perspetiva de desvalorização da profissão é também evidenciada por Sarmento (2016), referindo que se procura modificar a perceção de “(...) educação da criança como ‘gostar e tomar conta de crianças’, para uma asserção de saberes profissionais que entendam o acto educativo como uma ‘acção moral’.” (p. 70).

Ainda que em minoria, Cardona (2006), no estudo por si desenvolvido, salienta que algumas educadoras apresentam consciência do seu papel de intervenção social, sendo uma das motivações para a escolha da profissão. Este *sentido de missão* é igualmente partilhado por Mónica e Isabel, que destacam a importância e o impacto que o trabalho desenvolvido pode ter na vida da criança, nomeadamente através da ajuda e suporte fornecido, bem com

a gratificação que daí advém. De facto, “A docência é, ao mesmo tempo, uma actividade intelectual e uma actividade técnica; uma actividade moral e uma actividade relacional.” (Formosinho, 2001, p. 62).

Neste seguimento, ao explicitarem as suas concepções do que é ser educadora de infância, as restantes participantes revogam a ótica depreciativa de gostar de crianças. Das suas perceções, organizadas em seis subcategorias, destacam-se o *educuidar*, a *profissão de relações* e o *amor*, as quais correspondem à profissionalidade do educador de infância.

De acordo com Sarmento (2009) e Silva et al. (2016), a intervenção pedagógica do educador deve assentar em dois pilares intimamente interligados entre si, o educar e o cuidar. Determinando o papel do educador e diferenciando-o dos docentes de outros ciclos de ensino, a primordialidade do *educuidar* encontra-se espelhada nas respostas das participantes, uma vez que todas a mencionaram, ainda que implicitamente, ao descreverem o que para si era ser educadora:

Helena – “(...) ser educadora é o cuidar (...) o colo, o afeto (...)”

Mónica – “(...) é estar presente, é ajudar, é apoiar, é ser a base para a pessoa ir mais longe!” (*Focus group*, Ap. E)

Mariana – “(...) ser uma promotora de momentos docinhos de aprendizagem. (...) É sobre quem é colo e se atreve a descobrir com ela o mundo que nos rodeia.” (Entrevista, Ap. E)

Sendo a educação de infância pautada por esta perspetiva articulada do *educuidar*, o educador não deve descurar, além do bem-estar físico, o bem-estar emocional das crianças, o que contribui para uma resposta educativa de qualidade e requer uma relação intencional e de segurança entre o profissional e as crianças (Silva et al., 2016). Mais do que ser responsável, como menciona Carolina, “(...) é criar uma base de companheirismo, de conversa com as crianças, com a equipa e com os familiares (...)” (Nádia, *Focus group*, Ap. E), é ser um modelo, uma figura de referência na vida das crianças (Mónica, *Focus group*, Ap. E). Como tal, Portugal (2002) alude que inerente ao ser educador está o estabelecer relações afetivas, pelo que a capacidade relacional deste profissional é um requisito fulcral para que se desenvolvam práticas de qualidade e adequadas (Sarmento, 2009). Mais ainda, o estabelecimento de relações de proximidade com as famílias é considerado, por Oliveira-Formosinho (2002, 2008), como um dos aspetos constituintes da profissão, refletindo-se no papel do educador e na especificidade da profissionalidade, visto criar uma rede de interações alargada. De facto, ser educador de infância é indissociável de uma profissão de relações, pela dinâmica e diversidade que acarreta (Cardona (2006), tanto a um nível micro, com o grupo de crianças, como a nível *meso*, com as famílias e a equipa educativa, ou macro, com

a comunidade e respetivos parceiros, o que “(...) requer da educadora uma complexidade de papéis e funções, uma compreensibilidade na acção (...)” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 138).

Por sua vez, associado às duas características da educação de crianças dos zero e aos seis anos, o *educuidar* e uma profissão de relações, encontra-se o amor que se deve ter pela e na profissão. Nádia considera que o amor é a base de ser educador, ideia complementada por Carolina, ao afirmar que este profissional deve ser dotado de “(...) amor e dedicação de percebermos que são crianças, que é a forma de eles comunicarem e de se expressarem.” (*Focus group*, Ap. E). A mesma participante ressalva que, sem amor e gosto pela profissão, muito dificilmente se supera o *choque com a realidade* característico da entrada na profissão e se é uma boa profissional. Não obstante, Carolina demonstra também possuir o estereótipo de que a profissão se interliga com a figura materna, argumentado que, em algumas situações, não usufrui do instinto maternal por ainda não ser mãe. Apesar de antiga, a crença de que “(...) a imagem da *boa educadora* era muito próxima da imagem da *boa mãe*: um modelo idealizado (...) assente essencialmente nas características pessoais.” (Cardona, 2006, p. 26), ainda se encontra enraizada na nossa sociedade. De acordo com a mesma autora, embora tenha havido uma grande evolução em termos de formação inicial e conhecimentos pedagógicos inerentes à função do educador, esta profissão continua a caracterizar-se como maioritariamente feminina, visto que 99,1% dos educadores em educação pré-escolar são mulheres (Ramos et al., 2016), fator que contribui para a desvalorização social da imagem da profissão.

Helena e Mariana reforçam ainda que ser educador de infância é uma profissão de encantamento e gratificação, a qual possibilita “(...) maravilhar com cada conquista que vão alcançando dia após dia, aquilo que nos vão ensinando e mostrando a cada dia.” (Helena, *Focus group*, Ap. E) e que, embora seja bastante desafiante é, acima de tudo, mágica (Mariana, Entrevista, Ap. E).

## 2.2. Entrada na Profissão Docente

Conquanto todo o deslumbramento e romantismo associado à educação de infância, o processo de entrada na profissão pode ser complexo e o educador neófito pode vivenciar sentimentos antagónicos. Efetivamente, este é um processo aguardado com bastante entusiasmo pelo futuro educador, dado que se trata do culminar de uma etapa para iniciar outra igualmente importante, tanto a nível profissional como pessoal (Alberto, 2012). No entanto, sendo frequentemente marcado por angústias e por incertezas, quanto ao desempenho profissional e à escolha da profissão, o primeiro estágio de desenvolvimento profissional é uma verdadeira luta pela *sobrevivência* perante o *choque com a realidade* e pela *descoberta* de um novo mundo ansiado e idealizado (Huberman, 2000; Katz, 1972).

Neste sentido, as participantes relatam que, no início, se sentiram inseguras, nervosas e com muitas dúvidas, devido ao “(...) receio de toda a situação que nos é desconhecida, as responsabilidades inerentes (...)” (Carolina, *Focus group*, Ap. E). Além de colocarem tudo em causa, de se sentirem pressionadas e sobrecarregadas em trabalho, evidenciam que a formação inicial não se revelou adequada perante as exigências e dificuldades com que, sem aviso, se depararam no mundo profissional (Mónica, *Focus group*, Ap. E). Em jeito de reflexão, Nóvoa (2019) critica os atuais ambientes de aprendizagem das instituições de formação inicial, referindo que estes não são propícios ao desenvolvimento profissional do futuro educador, pelo que Day (2001) destaca a importância da formação contínua desde o momento de entrada na profissão, para aprofundar e atualizar os conhecimentos adquiridos na formação inicial, os quais se demonstram insuficientes para acompanhar um mundo em constante evolução. Para um ambiente mais interessante e rico, Nóvoa (2019) defende que a relação com o contexto profissional deve ser fortificada, tanto para observação de práticas de qualidade como para os docentes de ensino superior terem experiência profissional na faixa etária em questão.

Refutando esta opinião, Nádía e Mariana consideram que a formação inicial foi adequada, sobretudo devido às partilhas de docentes que já haviam exercido como educadores, as quais proporcionaram uma aproximação ao contexto real, alertaram para algumas situações a experienciar e abordaram “(...) temáticas que hoje nos fazem sentido e nos ajudam...” (Nádía, *Focus group*, Ap. E). Sendo este um fator tranquilizante no processo de entrada na profissão, por auxiliar na desconstrução de crenças e na obtenção de recursos para lidar com situações futuras com sucesso (Ludovico, 2011), Helena e Isabel possuem a mesma perspetiva, reforçando que foram esses docentes que melhor as prepararam e apresentaram o mundo do trabalho, sem recorrerem a fantasias e idealismos. Complementando esta ideia, Canário (2002) defende que é na prática, no contexto profissional, que o educador principiante aprende e elege o que é realmente importante na vivência do que é a profissão, priorizando e dando significado aos conhecimentos adquiridos na formação inicial, marco primordial no desenvolvimento profissional e consequente construção da identidade (Sarmiento, 1999).

Por sua vez, as educadoras neófitas sentiram-se concomitantemente ansiosas por começar a exercer, por conhecer o grupo de crianças pelo qual seriam responsáveis, “(...) com muita sede de abraçar a prática, muita vontade de experimentar coisas novas e no fundo de nos encontrar dentro da profissão (...)” (Mariana, *Entrevista*, Ap. E). Porém, este desejo de integrarem o grupo profissional e de construírem a sua identidade nem sempre se verificou, como Mesquita-Pires (2008) também apurou no seu estudo. Helena refere que, condicionada pelas condições do contexto profissional, nomeadamente em termos de ambiente e de

limitação pedagógica, “Sentia que não pertencia ali, não me encaixava!” (*Focus group*, Ap. E), corroborando a tese de Huberman (2000), de que o contexto de trabalho e respetivas condições determinam o modo como se experiencia esta etapa profissional. Numa vertente pessoal, Mónica assume que, durante muito tempo, se sentiu inferior comparativamente com as suas colegas mais experientes, o que contribuía para uma perceção de não pertença ao grupo profissional. Tal potenciou ainda uma baixa autoconfiança, visto que desvalorizava os conhecimentos e capacidades que possuía e havia adquirido ao longo da formação inicial, vivendo assim uma dicotomia entre o saber e o sentir, pois “(...) sabia que tinha conhecimentos para desempenhar a função de educadora, (...) mas, por outro lado, senti-me uma fraude.” (Mónica, *Focus group*, Ap. E).

Os sentimentos explanados são, na opinião de Perrenoud (2002), característicos da entrada na profissão docente, já que o educador neófito se encontra dividido entre duas identidades, a do *eu* estudante e a do *eu* educador; possui a perceção de que não sabe nem domina os conhecimentos e ações elementares; e

mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera (p. 19).

A pertença ao grupo profissional, sentimento crucial no processo de desenvolvimento profissional (Dubar, 2005) e que se vai adquirindo a par com a construção da identidade profissional, é influenciado por diversos fatores, tais como a idade jovem do educador neófito o contexto educativo em que o educador se encontra inserido (Rosado, 2016). A este último fator estão associadas a possibilidade de não se identificar com as ideologias e o reconhecimento e oportunidades proporcionadas aos educadores principiantes (Huberman, 2000).

Associado à falta de experiência profissional, Isabel confessa que “Sentia que as pessoas me olhavam como uma novata e isso não mudou com a defesa do projeto.” (*Focus group*, Ap. E), ao passo que Helena foi obtendo maior reconhecimento conforme ia mudando de instituição. No entanto, ambas reforçam que esta desvalorização das suas competências não se deveu ao facto de terem começado a trabalhar sem o Mestrado concluído, mas sim a uma conceção social para com as educadoras neófitas, incluindo os próprios órgãos de gestão e profissionais, visto que esta perceção se manteve mesmo depois de terminarem o segundo ciclo de estudos. De facto, Oliveira-Formosinho (2008) aborda o *modelo de desenvolvimento profissional baseado na perspectiva do "défice"*, o qual se sustenta na perceção, partilhada por profissionais experientes e em cargos de administração, de que o

educador principiante apresenta várias falhas e fragilidades nas suas competências, responsabilizando a formação inicial e sugerindo a formação contínua como solução para colmatar as insuficiências verificadas.

Esta ideia é apoiada por Mónica que, tendo apenas exercido com a formação inicial devidamente concluída, se encontra a trabalhar fora da sua área de residência, a uma distância aproximada de 150 a 200 quilómetros. Tendo-lhe sido solicitada experiência e vendo-se forçada a deslocar-se para conseguir trabalhar enquanto educadora, Mónica sugere que os órgãos de gestão dos contextos deveriam “Acreditar que o aluno tem o discernimento necessário, a intuição necessária para se superar e melhorar, claro, acompanhando-o (...)” (*Focus group*, Ap. E), facilitando desta forma a inserção profissional. Com efeito, o educador principiante é, muitas vezes, negligenciado durante a iniciação à docência, visto que usufrui de pouco apoio por parte da gestão intermédia e dos profissionais mais experientes, com a agravante de poderem não ser bem acolhidos no contexto de trabalho e integrados na equipa educativa (Perrenoud, 2002). Deste modo, é natural que os sentimentos relativos à insegurança, à baixa autoconfiança e autoestima, ao medo e à frustração, decorrentes do choque entre a realidade do contexto educativo e o mundo interior e expectativas do recém-profissional, possam, em último caso, promover a ambição de abandonar a profissão (Gordon, 2000; Katz, 1972).

Este indicador máximo de *choque com a realidade* e de desilusão foi ponderado por Isabel, que chegou a enviar o seu *curriculum vitae* para ofertas de emprego de outras áreas de formação (*Focus group*, Ap. E). Atualmente, após refletir na situação com distanciamento, assume que o fez por desespero e desmotivação, visto que “(...) teve a ver muito com o sítio onde eu estava, foi durante o meu primeiro ano de trabalho, estava completamente sem noção. (...)” (Isabel, *Focus group*, Ap. E). Não sendo as condições do primeiro local de trabalho propícias ao seu desenvolvimento profissional e, perante a falta de respostas às suas candidaturas em recrutamentos de educadores ou lhe serem propostas condições semelhantes, optou por tentar noutras áreas. Tal não se chegou a concretizar por ter recebido a proposta de trabalho do seu segundo emprego. Por sua vez, as restantes educadoras participantes referem que, apesar dos desafios e constrangimentos com que se depararam, não pensaram em desistir. Embora tivesse havido diversas dúvidas e momentos de desmotivação, Helena e Carolina conseguiram ultrapassá-los, nomeadamente através do “(...) suporte muito importante a nível de colegas e de equipa!” (Carolina, *Focus group*, Ap. E).

Desta forma, é fulcral que o educador principiante consiga gerir o melhor possível este *choque com a realidade* e os seus medos e receios, para que possa “(...) transformar o pensamento, melhorar o autoconhecimento e auto-estima propiciadores de um

desenvolvimento equilibrado, quer a nível pessoal, quer profissional.” (Simões, 2008, p. 12), construindo assim a sua identidade profissional pacificamente e sem possíveis danos associados (Souza, 2009). Como tal, o bom relacionamento e apoio de profissionais mais experientes e de órgãos de gestão é crucial no processo de socialização do educador neófito, os quais contribuem para que o educador adquira a confiança necessária e diminua a insegurança característica do estágio de desenvolvimento profissional (Brostolin e Oliveira, 2013; Flores, 1999), não descurando o papel de protagonista que o educador principiante possui neste processo e na expansão de saberes e competências (Rosado, 2016).

### 2.2.1. Desafios e Constrangimentos

Primeiramente à apresentação e interpretação dos desafios e constrangimentos vivenciados pelas educadoras neófitas que participaram neste estudo, é necessário esclarecer como as mesmas percebem estes conceitos, por forma a se conhecer as suas conceções e, posteriormente, a compreender o motivo de um determinado aspeto poder ser um desafio para umas e uma dificuldade para outras.

Tendo sido uma pergunta complexa, que foi lançada em diversos momentos de forma estratégica, as respostas obtidas permitem concluir que a perceção de uma determinada situação como desafio ou constrangimento está intimamente dependente do contexto envolvente e da predisposição pessoal e profissional naquele período (Brostolin e Oliveira, 2013). Assim, inicialmente uma situação pode ser encarada como um constrangimento e, passado um tempo, passar a ser considerado como um desafio, ou vice-versa.

**Isabel** – “O desafio, para mim, é algo que eu encaro como motivador, (...) que ficamos entusiasmadas para enfrentar. Mas uma dificuldade é algo que nos deixa mais preocupadas. Quer dizer, acho que as duas coisas nos deixam, mas depois depende da forma como nos sentimos em relação a cada um deles.”

**Mónica** – “No início, é tudo! É desafio, é constrangimento, é tudo. (...) Depois, com a conversa, com a reflexão, com a partilha, com o afastamento que tu tens relativamente à situação, (...) é que tu vais começar a destrinçar o que é o constrangimento, o que é que é o desafio em si e qual é que foi a tua postura no momento, isso então é essencial! (*Focus group*, Ap. E)

Esta dificuldade em diferenciar *desafio* de *constrangimento* e, concomitantemente, a interligação existente entre os dois conceitos, poder-se-á dever à intensidade com que as situações são vivenciadas à entrada na profissão, de um modo autocentrado e exacerbado (Alberto, 2012).

Com o sentimento de sobrevivência presente, quer pelos constrangimentos a lidar, quer pelos desafios ultrapassados, a forma como cada educador principiante experiencia e interpreta uma situação varia de acordo com a sua história de vida, a sua personalidade e o que está a viver e a sentir (Brostolin e Oliveira, 2013). Assim, é natural que o que para algumas das participantes se constitui como desafio, para outras seja considerado como um constrangimento.

Os desafios vivenciados nos primeiros anos de serviço pelas educadoras participantes aludem ao grupo de crianças e às características inerentes a essa dimensão, sendo um desafio relativo ao *controlo do ato educativo* (Ben-Peretz e Kremer-Hayon, 1990 cit. por Silva, 1997). Uma preocupação com a diferenciação pedagógica, com o atender à especificidade de cada criança, com as características das etapas de desenvolvimento da criança e com o lidar com crianças com necessidades educativas específicas são comuns à maioria dos educadores neófitos. No entanto, a grande dimensão do grupo de crianças e a atenção e apoio individualizado de que cada uma necessita são interpretados como constrangimentos por Mariana, considerando de complexa gestão “(...) propor atividades contextualizadas e adequadas às suas necessidades.” (Entrevista, Ap. E), logo, adaptadas a cada criança.

Nesta perspetiva, Portugal (2009b) afirma que “Um educador acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões.” (p. 13). Sendo o centrar-se na criança uma das competências a desenvolver na formação inicial, o educador deve estar disponível para a criança e ter sensibilidade para reconhecer e compreender pequenas ações e expressões que evidenciam os seus gostos, interesses e necessidades, uma vez que possui o papel de desafiar, envolver e apoiar a criança em atividades que lhe sejam significativas e adequadas às suas particularidades (*Ibidem*; Silva et al., 2016). De salientar que Helena, Isabel e Mariana reforçam a necessidade de a formação inicial aprofundar a abordagem às necessidades educativas específicas, nomeadamente a nível de identificação e de estratégias de atuação. Esta sugestão de melhoria ao curso deve-se ao facto de ser uma temática cada vez mais crucial no quotidiano de um educador de infância e de, no plano de estudos do Mestrado, a unidade curricular ser opcional, o que evidencia uma certa desvalorização.

No que respeita aos constrangimentos, as participantes destacam a complexa gestão entre a vida pessoal e profissional, alegando que apresentavam “(...) dificuldade em desligar!” (Isabel, *Focus group*, Ap. E). Um constrangimento de foro *emocional* (Alarcão e Roldão, 2014) que lhes afetava principalmente o tempo de descanso, visto que estavam constantemente a pensar como poderiam resolver ou agir em determinada situação, ou em possíveis propostas de atividades:

**Isabel** – “Eu trazia constantemente, é impossível não trazeremos o trabalho para casa, mas temos de arranjar formas de desligar, porque são dias muito intensos (...)”

**Helena** – “(...) ir para a cama e, de repente, surge-me uma ideia, uma atividade (...) uma pessoa não consegue descansar em condições, porque a cabeça está sempre a funcionar (...)”

**Helena** – “(...) dou por mim a verificar o email e vejo notificações do colégio e acabo por responder aos pais, às tantas da noite.” (*Focus group, Ap. E*)

Não obstante, a falta de descanso começou a refletir-se na prática pedagógica, sobretudo de Isabel, que afirma que “(...) chegava cansada no dia seguinte e, depois, não conseguia dar o melhor de mim àquelas crianças.” (*Focus group, Ap. E*), o que se traduzia em impaciência, aumento dos níveis de *stress* e em impulsividade. Perrenoud (2002) afirma que as dificuldades de gestão e distanciamento são um dos aspetos característicos do educador principiante, uma vez que revela insegurança na sua gestão temporal e, comparativamente com um profissional mais experiente, necessita de maior concentração e tempo para a realização de tarefas e resolução de problemas, o que lhe causa cansaço e pressão.

Como estratégias para colmatar esta situação, Helena e Isabel começaram a cuidar mais de si e a estabelecer prioridades, limitando o tempo de trabalho não letivo em casa, sobretudo em horas tardias e percebendo que também têm família e uma vida pessoal com que se preocupar, “(...) também temos de cuidar muito de nós. Acho que é uma parte que, enquanto nós educadoras, temos de trabalhar (...)” (Isabel, *Focus group, Ap. E*).

O trabalho com as famílias é um outro tema ambíguo, percecionado como desafio por Carolina, mas também como constrangimento pela maioria das educadoras participantes, incluindo Carolina. Um dos constrangimentos é referente à comunicação com as famílias, quanto ao modo como o educador se deve dirigir e abordar uma determinada temática, por vezes mais delicada, tal como uma necessidade educativa, como menciona Helena. Outro alude à continuidade de práticas no contexto familiar, que nem sempre se verifica:

**Carolina** – “(...) acho que com alguns pais há uma certa diferença entre o que nós tentamos fazer na escola, e eu defendo que o trabalho deve ser contínuo. Nós conseguimos algumas conquistas na escola, que não são continuadas em casa. Eu sinto-me muito constrangida com isso (...)”

**Nádia** – “(...) trabalho com a família foi muito complicado, porque nós estávamos a tentar seguir uma linha, (...) mas, no entanto, nunca se chegava à frente, para agir, propriamente. (...)” (*Focus group, Ap. E*)

Quatro educadoras sentiram maior dificuldade na coerência de práticas no que respeita à gestão de conflitos e respetiva permissividade dos pais. Neste sentido, compreendendo que as famílias trabalham muitas horas e, ao final do dia, já não possuem a disponibilidade e paciência desejada para os seus filhos, é normal que sejam mais permissivas e cedam em aspetos que em sala de atividades, com maior número de crianças, não seja possível. Carolina explicita que o nota quanto ao “(...) na escola têm de levar com um não.” (*Focus group*, Ap. E) e ao egocentrismo associado à fase de desenvolvimento das crianças. Nádia quanto à evolução comportamental e do processo de desfralde de uma criança com autismo, ao passo que Helena o verifica no deixar de usar chucha, o qual, sendo um desafio em sala, se torna um constrangimento quando os pais chegam e a oferecem à criança.

No estudo realizado por Cardona (2006), verifica-se que uma das dificuldades dos educadores é, precisamente, a relação com as famílias, contrariamente à relação natural com as crianças. Aliada à insegurança inicial da entrada na profissão e à incerteza do *como fazer*, que pode fragilizar a fundamentação da ação pedagógica, a relação com as famílias é uma componente que a formação inicial dificilmente consegue fornecer bases suficientes, visto diferir segundo a realidade de cada contexto educativo, a personalidade do educador e as suas experiências quotidianas (Brostolin e Oliveira, 2013). Através destas vivências, o educador constrói a sua identidade e os seus conhecimentos profissionais, aprendendo e adaptando-se à vida docente, cujo acompanhamento e contributo prestado pela gestão de topo e intermédia é essencial, visto que “(...) em muitas situações, encontra-se solitário nesse emaranhado de experiências marcantes (...)” (*Ibidem*, p. 44).

Em termos de dificuldades derivadas da *gestão curricular* (Ben-Peretz e Kremer-Hayon, 1990 cit. por Silva, 1997), também caracterizadas como *burocráticas* por Alarcão e Roldão (2014), destacam-se as práticas pedagógicas tradicionais, a falta de apoio e o trabalho em equipa. Isabel e Helena sentiram-se bastante limitadas devido às práticas enraizadas e desadequadas das instituições, que privilegiavam a comemoração de datas festivas, mesmo sem significado para a criança, e o produto ao invés do processo:

**Isabel** – “Cheguei a ter coisas rasgadas pela minha chefe, porque não eram bonitas o suficiente... eram feitas pelas crianças, sem a minha intervenção direta).”

**Helena** – “Não podia seguir o que defendia e tudo o que fazia tinha de passar pela diretora, que nem da área era. Senti-me limitada, porque eles trabalhavam há muito tempo de uma forma e era difícil mudar ... era muito por fichas, a exploração das tintas, por exemplo, não significava nada para a diretora.”  
(*Focus group*, Ap. E)

Além da desvalorização das próprias competências e dos receios inerentes à entrada na profissão, este era um dos medos apresentados por Mariana, ou seja, “(...) não conseguir fazer bem o meu trabalho, o medo de não me sentir bem e passar tudo isso para as crianças, o medo de me perder na rotina e cair em *facilitismos*.” (Entrevista, Ap. E). Esta característica do contexto educativo teve impacto na identidade profissional de Mariana, visto que a “(...) obrigou a questionar e a ter confiança, bem como a dar asas à imaginação para contornar situações.” (Entrevista, Ap. E).

Pelo termo *facilitismos*, entendamos a prática tradicionalista e a escolarização da educação de infância que diversos contextos e profissionais defendem, apesar de diversos autores e estudos apelarem ao facto de a educação de infância, nomeadamente a educação pré-escolar, não objetivar a preparação da criança para a escolaridade obrigatória (ME/DEB, 2000). Como corroboram Brostolin e Oliveira (2013), quando um educador começa a exercer, carrega em si muitos sonhos e ideais inovadores para a sua prática pedagógica. Acreditando ser um fator de mudança, as “(...) suas atitudes se modificam quando o que foi idealizado é frustrado, e adquirem assim, métodos tradicionais e conservadores.” (*Ibidem*, p. 47). Ainda que nem todos os educadores neófitos alterem as suas concepções, assumindo uma postura de *redefinição estratégica* (Lacey, 2012), a qual irá depender de variados fatores como características intrínsecas ao educador e o ambiente profissional (Brostolin e Oliveira, 2013), diversos podem-se sujeitar à *adaptação internalizada* ou à *submissão estratégica*, sendo esta última a postura manifestada, a certo momento, por Isabel e Helena, o que contribuiu para a mudança de local de trabalho. De acordo com Simões (2008), ao cingir-se a outro modelo com o qual não se identifica, o educador não só fica desconfortável e insatisfeito como não transmite gosto, afeto e boa disposição às crianças, afetando a motivação e aprendizagens das crianças e, inevitavelmente, o seu desempenho profissional.

Face às concepções das práticas existentes, Isabel é uma das participantes que não teve apoio pela gestão ou pelos profissionais mais experientes que, como a própria enuncia, “(...) estavam em modo "robot" (...)” (*Focus group*, Ap. E). Esta vivência é complementada por Mónica que, recordando o transmitido na formação inicial, acerca do trabalho em equipa, acredita que este não é suficiente na entrada na profissão docente e, por isso, deveriam ter outro tipo de ajuda. Neste sentido, Carolina e Helena sentiram que o trabalho com a equipa pedagógica foi comprometido, revelando-se um constrangimento, por as auxiliares de educação faltarem muito e por criticarem e desvalorizarem a ação pedagógica, respetivamente, sendo este último aspeto influenciado pela visão e estilo de liderança da própria gestão (Flores, 2016). Estas concepções são justificadas por Brostolin e Oliveira (2013), que defendem que, sem espaço para o diálogo e a reflexão, o sentimento vivenciado pelo

educador neófito “(...) é de que todo o conhecimento atribuído na universidade foi desnecessário e não teve finalidade.” (p. 47).

De salientar que as atitudes de desacreditação da parte das auxiliares, originaram sentimentos de insegurança em Helena, que começou a duvidar das suas ações e a procurar erros, uma tendência identificada no estudo desenvolvido por Alberto (2015). Como estratégias para minorar este sentimento, Helena apostou no desenvolvimento de uma atitude reflexiva, a fim de ter a certeza do que defende e pretende realizar, e da sua autoconfiança:

**Helena** – “(...) também não devemos duvidar daquilo que nós queremos fazer, das nossas capacidades (...).”

**Helena** – “É começar a ouvir-me mais e acreditar mais em mim e não duvidar tanto das minhas capacidades, só por ser nova.” (*Focus group*, Ap. E)

O facto de a formação inicial concretizada defender o ideal de educador reflexivo, organizar a prática de ensino supervisionada de acordo com o princípio da alternância e colocar o estudante no centro do processo educativo, permitiu que Helena e as restantes participantes se munissem de ferramentas para construírem as suas competências com base em situações por si vivenciadas e analisadas criticamente, promovendo estratégias de resolução de problemas assentes numa estreita relação entre a teoria e a prática (Correia et al., 2021; Figueira, 2017). Os benefícios do princípio da alternância foram reconhecidos por Isabel, que elogiou e validou a adoção deste modelo de organização, identificando a importância de refletir “(...) sobre os estágios, partilhar questões, dúvidas e inseguranças.” (*Focus group*, Ap. E) junto dos colegas de curso e dos docentes da escola de formação, momentos que promoviam uma relação entre a teoria e a prática e que despertavam novas inquietações a investigar e estudar (Nóvoa, 2017).

Por sua vez, Mónica afirma que se sentiu pressionada e incapaz, não por parte da gestão, mas pela especificidade e exigência da faixa etária do grupo de crianças pelo qual estava responsável, “Inicialmente estive na sala de dois anos, mas como não consegui dar resposta a todo o trabalho (...)” (*Focus group*, Ap. E). Aliando este constrangimento de natureza *científico-pedagógica* (Alarcão e Roldão, 2014) à sua limitação física, que condicionava a realização de algumas tarefas mais elementares, Mónica começou a sentir-se mais ansiosa, preocupada, desmotivada e “(...) um peso para a equipa (...)”, consciencializando-se de que os seus esforços não eram suficientes nem estavam a dar frutos. A gestão, ao aperceber-se das suas dificuldades e de como estavam a influenciar a sua prática pedagógica, apoiou-a ao mudá-la de sala e, numa segunda tentativa, ao mudá-la de valência, pelo que “(...) agora, sou educadora de A.T.L. e estou muito feliz.” (Mónica, *Focus group*, Ap. E), revelando ter um estilo de liderança democrática (Chiavenato, 2004).

Já Carolina salienta a primordialidade do apoio de profissionais mais experientes, neste caso, de auxiliares de ação educativa, para a superação de adversidades. Tendo-se deparado com a falta de conhecimento acerca de etapas de desenvolvimento infantil, foram as auxiliares que lhe indicaram os sinais a que deveria estar atenta face à introdução alimentar e ao desfralde, os quais se constituíram como os principais constrangimentos sentidos pela educadora participante, ainda que, inicialmente, percecionasse o desfralde como um desafio. Helena, Mónica e Mariana reconhecem que o apoio das auxiliares que compunham a equipa pedagógica de sala foi essencial, recorrendo a estes elementos para se aconselharem e partilharem conhecimentos, sendo que a sua escuta as levou “(...) a crescer e a refletir na nossa prática (...)” (Helena, *Focus group*, Ap. E). Contudo, Isabel nem sempre usufruiu deste apoio, revelando que, na instituição onde não o possuía, teve de lidar sozinha com os constrangimentos que encontrava e, por isso, teve de aprender a gerir as suas emoções, “(...) a ter calma e paciência e ser o meu próprio suporte.” (*Focus group*, Ap. E).

Considerando que a maioria das educadoras participantes começaram a trabalhar na valência de creche, uma das fragilidades sentidas por Carolina e Mónica, aquando do estágio, e identificada por Craveiro (2016), Portugal (2009b) e Vasconcelos (2011) prende-se com o currículo da formação inicial incidir, principalmente, na valência de jardim de infância. Estrela (2002) considera que a organização curricular da formação inicial deriva de um problema político, visto que os futuros educadores são formados para desempenhar funções que deem continuidade aos objetivos do sistema educativo e que o próprio currículo reflete uma hierarquia de saberes socialmente importantes, tornando-se numa ferramenta de controlo e regulação da sociedade. A desvalorização do contexto de creche encontra-se associada, possivelmente, à falta de inclusão na regulamentação do sistema educativo, o que se deve ao facto de ser tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. No entanto, a experiência de Carolina pode derivar de outra questão política, uma vez que não existe obrigatoriedade de um educador integrar a equipa pedagógica de berçário (alínea b) do artigo 10.º da Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto), logo, a formação inicial pode privilegiar o aprofundamento de saberes de faixas etárias posteriores. Ainda assim, os primeiros anos de vida são uma fase fulcral e crítica do desenvolvimento infantil, nos quais as experiências proporcionadas são primordiais e decisivas para o desenvolvimento cerebral da criança e, consecutivamente, para as competências adultas (Portugal, 2009a).

Por sua vez, a designação do segundo ciclo de estudos, Mestrado em Educação Pré-Escolar, também contribui para que seja dado um maior enfoque ao contexto de jardim de infância na formação inicial, pelo que deveria ser denominado Mestrado em Educação de Infância, a fim de ser mais abrangente e integrador (Figueira, 2017; Vasconcelos, 2011). Não obstante, a formação inicial concluída pelas participantes demonstra preocupação em

capacitar os futuros educadores para ambas as valências. A fim de que estejam aptos para exercer após o término do Mestrado, a sua formação em creche e em jardim de infância é semelhante, sendo-lhes proporcionadas as mesmas oportunidades de aquisição de conhecimentos teóricos sólidos e de imersão na prática de ensino supervisionada, isto é, a mesma duração e o mesmo acompanhamento (Figueira, 2017). Mais especificamente, no decorrer do primeiro ano de Mestrado, os estudantes realizam o estágio em contexto de creche no primeiro semestre e o de jardim de infância no segundo semestre, permanecendo “(...) em estágio duas semanas, de segunda a sexta-feira, e oito semanas de segunda a quarta-feira, cinco horas por dia, num total de 170 horas por semestre.” (Correia et al., 2021, p. 5).

Todavia, Isabel, Mariana e Mónica consideram que o tempo destinado à prática de ensino supervisionada, “(...) cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente.” (Formosinho, 2001, p. 53), foi insuficiente. Ou seja, elucidou-as quanto ao que poderia ser o mundo do trabalho, mas não as preparou, pois encontravam-se numa posição que as protegia, ao não assumirem efetivamente o cargo de educadoras e as responsabilidades a ele inerentes. Concordando com as perspetivas das colegas, Helena e Nádía afirmam que a prática de ensino supervisionada em contexto de jardim de infância foi mais proveitosa e apoiada pela educadora cooperante do que a de creche, tanto em termos de aprendizagem como na participação em reuniões. Mónica e Nádía acrescentam ainda que as educadoras cooperantes do contexto de creche revelaram, em tentativas de resposta às questões colocadas pelas então estagiárias, dificuldades em fundamentar teoricamente as suas práticas pedagógicas, o que evidenciou uma relação teórico-prática frágil. Neste âmbito, Oliveira-Formosinho (2002) destaca a importância da comunicação, do apoio e do trabalho colaborativo com o educador cooperante para a construção de saberes teóricos a partir da prática observada e refletida, logo, para o desenvolvimento profissional do futuro educador.

Face ao constrangimento mencionado por Carolina e à sua estratégia de superação, Brostolin e Oliveira (2013) e Vieira e Moreira (2011) afirmam que é fulcral que o educador estabeleça uma relação de confiança e abertura com as auxiliares, a fim de se evitarem conflitos dentro da equipa e para se promover um ambiente no qual se possa desenvolver pessoal e profissionalmente, trabalhar colaborativamente e refletir (Helena, *Focus group*, Ap. E), o qual também deve ser incentivado pela gestão. Este ambiente permitiu a Isabel sentir-se “(...) muito à vontade para me expor à equipa e isso ajudava-me a lidar com as dificuldades e problemas que me iam surgindo. (...) e a falar é que fui conseguindo ultrapassar essas dificuldades e problemas.” (*Focus group*, Ap. E). Esta estratégia assente no diálogo, possibilitou que resolvessem no momento algumas situações menos positivas e que mantivessem uma prática coerente e em prol do bem-estar da criança.

Outras estratégias para ultrapassar os desafios e constrangimentos vivenciados pelas participantes foram o investimento na formação contínua, bem como o aprofundamento de saberes de forma autónoma através de pesquisa, e, para Carolina, o apoio da educadora cooperante do estágio em contexto de jardim de infância. Uma profissional de referência que não só enriqueceu o seu estágio, como proporcionou que Carolina mantivesse o contacto e se demonstrou disponível para a auxiliar e partilhar recursos, acompanhando-a no exigente processo de entrada na profissão. Tal evidencia o crucial papel que o educador cooperante possui como formador, tanto no momento de prática de ensino supervisionada como, através da criação de laços afetivos, na primeira etapa profissional do futuro educador (Oliveira-Formosinho, 2002; Simões, 2008). Contrastando com a vivência de Carolina, Helena experienciou um estágio em contexto de creche pouco significativo, uma vez que a educadora cooperante, que acumulava a função de diretora técnica, se ausentava bastante da sala de atividades. Tal impossibilitou a observação da prática pedagógica ou da resolução de certas situações com as famílias, o que a fragilizou a nível da preparação para laborar nessa valência. Assim, Vasconcelos (2007) defende que o educador cooperante, enquanto profissional mais experiente que tanto desafia o futuro educador como o ampara com vista ao seu desenvolvimento e à construção do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), deve ter disponibilidade para dar este apoio e orientação e contribuir para a criação de uma rede de recursos sólida.

Considerando a importância do currículo oculto e de cuidar do contexto relacional para formar um futuro profissional de relações (Cardona, 2006), Portugal (2002) acrescenta ainda que o tipo de ambiente e de relação estabelecida entre o educador cooperante e o estagiário influencia o sucesso da prática de ensino supervisionada e a continuidade do contacto. Devendo-se experienciar uma relação de confiança, colaboração e abertura (Vasconcelos, 2007), que servirá de modelo para uma posterior relação com a equipa educativa e famílias, Carolina destaca que o facto de não considerar a educadora cooperante como sua professora, devido à avaliação formativa, contribuiu para que esta relação perdurasse após a formação inicial e se constituísse como um fator tranquilizante à entrada na profissão.

Relativamente à influência que o contexto de trabalho exerce sobre esta etapa da vida profissional do educador, Carolina, Mónica e Isabel destacam como ponto positivo o apoio existente entre colaboradores, que não só as suportaram nos seus momentos mais difíceis como defendem as mesmas ideologias, partilham experiências e recursos e fomentam um trabalho em equipa mais fluído. Tal é potenciado pelos estilos de liderança e pelo modo como os próprios órgãos de gestão percecionam o contexto educativo, privilegiando-se valores e práticas democráticas para a construção de um ambiente profissional com as características descritas (Chiavenato, 2004; Soares, 2011).

No entanto, um dos impactos negativos, que promoveu a desmotivação e, em alguns casos, a saída da instituição, relaciona-se com a forma de tratamento para com as educadoras principiantes:

Isabel – “(...) era tratada como nada (...)”

Helena – “(...) da maneira como nos tratam, como falam connosco, se nos motivam ou não, se nos cativam (...)” (*Focus group*, Ap. E)

Mónica, que se encontra a trabalhar na mesma instituição desde o início, sentiu precisamente o oposto, o que a motivou e tranquilizou, uma vez que a direção se apresenta disponível para apoiar e acompanhar a educadora neófito, fornece os recursos que necessita para concretizar o seu trabalho e se preocupa com o que está a sentir. Com uma experiência semelhante situa-se Carolina que, mesmo que se encontrasse várias vezes sozinha em sala de atividades, se sente apoiada e segura pela gestão intermédia, que, perante os pais, defende os seus colaboradores, independentemente de terem agido de modo menos adequado. Estas condições profissionais são fulcrais para o desenvolvimento de processos informais de indução (Reis, 2015), visto que há “(...) uma cultura de responsabilidade partilhada e de apoio (...) pela integração e pelo desenvolvimento das capacidades de ensino dos professores em início de carreira, de forma a garantirem a manutenção de padrões profissionais elevados; (...)” (p. 286).

Porém, tanto Nádia como Helena, não tiveram esse apoio e acompanhamento, comparando as suas experiências com o terem sido “(...) lançada aos lobos (...)” (Nádia, *Focus group*, Ap. E). Nádia por ter desempenhado a complexa tarefa de acumulação de funções de educadora e de coordenadora, quando tinha concluído o Mestrado recentemente e estaria a concretizar um estágio profissional, com a agravante de ser uma colaboradora nova no contexto e não possuir noções de “(...) fazer o trabalho de direção, direção pedagógica, parte administrativa (...)” (*Focus group*, Ap. E). Helena por ficar sozinha em sala, sem conhecer os espaços e o grupo, e a gestão intermédia estar constantemente ocupada e sem disposição para a ajudar. Confirmando esta realidade, Brostolin e Oliveira (2013) argumentam que a profissão docente é, no geral, “(...) é uma, entre poucas profissões, em que o professor é “lançado” no mercado de trabalho sem obter um acompanhamento sistemático por parte da coordenação pedagógica e direção escolar.” (p. 45). A par disso, os próprios colaboradores podem não apoiar o colega de trabalho recém-formado (Nóvoa, 2006), o que não só dificulta o processo de entrada na profissão como influencia a construção da identidade profissional (Huberman, 2000; Ludovico, 2011). Assim, Mariana, corroborando Franco (2000) propõe que os órgãos de gestão promovam um maior acompanhamento e um

ambiente de abertura propício à reflexão, a fim de melhorar e suavizar a inserção do educador neófito.

Neste sentido, Carolina reforça a importância de os elementos da gestão intermédia terem formação na área de educação, o que lhes possibilita uma maior compreensão das necessidades e dificuldades do educador, além de terem uma conceção diferente de criança, não se cingindo à imagem de criança como fonte de rendimento (Isabel, *Focus group*, Ap. E) nem percecionando uma imagem organizacional do contexto educativo como *empresa* (Costa, 1998). Caso a gestão considere o contexto educativo como um mero negócio, dificilmente terá colaboradores felizes, empenhados e realizados profissionalmente (Isabel, *Focus group*, Ap. E), pelo que a conceção tida pelos órgãos de gestão influenciará o desenvolvimento profissional do educador.

Das informações recolhidas depreende-se que, quando o diretor ou coordenador é formado na área, a probabilidade de ao educador serem disponibilizados recursos materiais, carga horária não letiva e oportunidades de formação contínua é maior, bem como maior será a autonomia pedagógica cedida. De facto, sendo um dos tópicos apontado como constrangimento por algumas participantes, de natureza *burocrática* (Alarcão e Roldão, 2014), evidentemente que a liberdade pedagógica influencia o processo de entrada na profissão docente, observando-se a oposição entre:

Carolina – “(...) és educadora, és livre de fazer o que queres dentro da sala, ela [diretora] só quer é que as coisas sejam bem feitas e que as crianças tenham aquilo que merecem.” (*Focus group*, Ap. E)

Mariana – “(...) nos “cortam um bocadinho as asas” (...) sinto que acabou por me limitar um pouco (...) [, mais foi] uma oportunidade de descobrir novas abordagens e crescer ainda mais.” (Entrevista, Ap. E)

De salientar que, como proposta para uma transição para o mundo profissional mais subtil e apoiada, as educadoras neófitas sugerem que se mantenha o contacto com a escola de formação inicial e com os educadores cooperantes (Carolina, *Focus group*, Ap. E), se partilhe com os novos estudantes as suas experiências (Mónica, *Focus group*, Ap. E) e “(...) fazer como na altura dos estágios, aquelas aulas para partilharmos as situações e refletirmos nelas, onde nos davam estratégias para lidarmos com uma situação (...)” (Helena, *Focus group*, Ap. E). Neste seguimento, Nóvoa (2019) menciona que os primeiros anos a exercer enquanto docente, numa transição entre o *eu* estudante e o *eu* educador, são “(...) decisivos nas nossas vidas profissionais, e também pessoais. Espanta, por isso, um certo vazio que se criou, pelo menos nas últimas décadas, em torno deste período.” (p. 200), no qual se poderiam integrar os programas de indução. Reis (2015) defende que a indução do educador

principiante tanto pode ser realizada a partir de um programa formal como pode ser promovida por processos informais, os quais se sucedem no contexto de trabalho através de “(...) interações sociais, vivências, experiências, aprendizagens (...)” (p. 285) e de reflexões orientadas acerca de situações do quotidiano, a fim de também serem desconstruídas possíveis conceções prévias.

### 2.2.2. Identidade e Desenvolvimento Profissional

Considerando todos os desafios e constrangimentos vivenciados pelo educador principiante e o impacto que o contexto educativo detém na primeira etapa da vida profissional docente, é evidente que haverá uma repercussão na construção da identidade profissional e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional do educador. De acordo com Cardona (2006), a identidade profissional vai sendo construída e reconstruída segundo um complexo processo no decurso do caminho profissional, que engloba momentos determinantes como a formação inicial e a entrada na profissão. Este processo é condicionado por diversos fatores, como a identificação a um grupo de pertença, as condições do contexto educativo e as expectativas do educador principiante, que, por seu turno, influenciam a forma de estar do educador na profissão (Alarcão e Roldão, 2010; Alberto, 2012).

No que respeita ao desenvolvimento profissional, as participantes elencam evoluções, principalmente, ao nível da sua postura e recetividade. Isto é, estão mais abertas à escuta e aceitação da opinião do outro, sem medo de serem julgadas, e com maior disposição a olhar o mundo de várias perspetivas. Em termos de postura, as educadoras revelam estar mais confiantes de si, perante os outros e o inesperado, mais seguras das suas práticas e a desenvolver o que realmente defendem:

**Mónica** – “Consigo estar tranquila no trabalho, sentir-me feliz e em paz e sei que as crianças sentem o que sinto porque andam mais tranquilas também.”

**Helena** – “Posso ser realmente eu e fazer o que defendo que é melhor para as crianças (...)”

**Isabel** – “(...) sinto-me mais confiante e encaminhada. Isso é bom porque temos de lidar com o imprevisível diariamente e a confiança faz-me lidar com as coisas com outra perspetiva.”

**Carolina** – “Estás mais segura de ti e do teu trabalho e isso leva-te a encarar e a resolver as situações de outra forma. Afirmas-te mais e (...) antecipas logo certas situações.” (*Focus group*, Ap. E)

**Mariana** – “(...) segurança em mim e no meu trabalho. Noto também que estou muito mais resiliente (...)” (Entrevista, Ap. E)

Encontrando o seu caminho a seguir e, concomitantemente, encontrando-se enquanto educadoras de infância e a pedagogia com que mais se identificam (Helena, *Focus group*, Ap. E), as participantes reconhecem que se foram desenvolvendo profissionalmente através da partilha de experiências e saberes, da observação de práticas de colegas mais experientes, da reflexão crítica sobre a prática e do apoio sentido por parte dos colegas de trabalho ou de curso, tal como defende o *modelo de desenvolvimento profissional de crescimento* (Oliveira-Formosinho, 2008) e a indução segundo processos informais (Reis, 2015). Assim, estando motivadas para continuar e para lidar com os novos desafios e constrangimentos que enfrentarão, o facto de terem conseguido ultrapassar os vivenciados reflete-se na aquisição de novas competências, na clarificação de ideias e conceções e no aumento da autoestima e da autoconfiança, o que potencia a mudança e a adequação de práticas pedagógicas (Simões, 2008). Fortalecendo a identidade profissional, este é um processo pessoal e, simultaneamente, coletivo, holístico e dinâmico, pois integra a comunidade educativa e requer processos contínuo de desenvolvimento, colaboração e apoio (Oliveira-Formosinho, 2008; Rosado, 2016; Sarmiento, 2009). Um processo coletivo por um docente não se desenvolver a nível profissional ao trabalhar de forma solitária, mas também holístico por envolver o educador como um todo, nas suas variadas dimensões e aprendizagens adquiridas em contextos formais e informais.

O contexto de trabalho assume um importante papel no desenvolvimento profissional e na construção da identidade do educador principiante, nomeadamente através do assegurar condições que afetam a motivação e, por conseguinte, a dedicação à profissão (Day, 2001). Nesta perspetiva, o contexto tanto pode motivar a aprofundar conhecimentos, promovendo a formação contínua, como pode afetar o estado de espírito e o empenho do educador, devido a determinadas situações ou condições. Tal irá influenciar inevitavelmente, mesmo que de forma implícita, a prática pedagógica do educador:

**Helena** – “(...) não conseguir pensar numa atividade ou não conseguir fazer as atividades devido às circunstâncias que se estavam a passar no local.” (*Focus group*, Ap. E)

**Mariana** – “(...) há partida me ter sido dada abertura (...) tal acabou por não se revelar muito verdade com o passar do tempo. Sempre que apresentava uma atividade que fugia mais do tradicional (...) eram criticadas (...) e vistas, por vezes, como um ato irresponsável.” (Entrevista, Ap. E)

A liberdade pedagógica e autonomia de atuação para desenvolverem o que defendem, a disponibilização de recursos materiais e humanos em número suficiente, bem como de “(...) momentos para reunir com a equipa de sala, de valência ou mesmo com a direção pedagógica

(...)” (Isabel, *Focus group*, Ap. E), contribuem para a motivação e realização profissional descrita pelas educadoras, que se sentem atualmente felizes e competentes. Não obstante, Carolina e Isabel reforçam que a existência de um tempo não letivo para reuniões de equipa pedagógica ou educativa, bem como de partilha de situações e de aspetos a melhorar, se revela essencial ao desenvolvimento profissional, efetuando essa sugestão de melhoria aos órgãos de gestão dos contextos educativos. De facto, uma construção sólida da identidade profissional requer interações, relacionamentos, aprendizagens e experiências proporcionadas e vividas com outros profissionais (Cardona, 2006; Sarmiento, 2009).

Do mesmo modo, dado que o desenvolvimento profissional ocorre conforme o educador neófito adquire experiência, conhecimentos e consciência profissional (Alarcão e Roldão, 2010), o reconhecimento e aceitação do erro como parte integrante do processo de aprendizagem e um ambiente de trabalho favorável à evolução, potenciam o amparar o educador nos momentos de maior fragilidade e transmitir-lhe confiança e segurança, respeitando o seu percurso (Mónica, *Focus group*, Ap. E). Para a criação deste ambiente é crucial que a gestão esteja disponível para apoiar, escutar e compreender o educador principiante (Franco, 2000), sendo esta uma sugestão de contributo ao desenvolvimento profissional proposta por Helena e Isabel.

Contudo, é necessário ressaltar que a maioria das educadoras participantes se demonstra descontente com as condições salariais, mencionando que “(...) o ordenado é diferente por ser um privado e, apesar de sabermos que os privados têm uma tabela que deveriam cumprir, mas nem sempre cumprem.” (Carolina, *Focus group*, Ap. E). Sendo um fator que contribui para a insatisfação profissional, ainda que em alguns casos tenha havido um aumento após a conclusão do Mestrado, Mariana e Carolina referem que a profissão docente é precária e desvalorizada e que, se não se tiver gosto pela profissão, terá de se enfrentar desafios e constrangimentos bastante complexos, visto a docência não ser uma profissão escolhida em função da remuneração.

## Conclusão e Investigação Futura

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenómenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores.

(Nóvoa, 2017, p. 1121)

A entrada no mundo profissional é um momento importante e desafiante em qualquer profissão, sendo ainda mais complexo e decisivo numa profissão de relações, como é o caso do educador de infância (Cardona, 2006). Um indivíduo não se torna educador somente no dia em que realiza a defesa do projeto de investigação, um indivíduo torna-se educador desde o momento em que escolhe essa profissão e se começa a formar para a desempenhar (Ruivo, 2015). De facto, a formação inicial constituiu-se como a primeira etapa de desenvolvimento profissional (Ludovico, 2011), sendo fulcral para a construção da identidade profissional do docente e para a desconstrução ou reformulação concepções prévias (Craveiro, 2016), visto não ser uma profissão totalmente desconhecida, por já ter sido experienciada enquanto aluno.

A profissão docente, principalmente o ser educador de infância, possui a agravante de ser desvalorizada socialmente, ao ser considerada como uma profissão na qual é suficiente ter qualidades maternas e jeito para tomar conta de crianças (Cardona, 2006; Sarmiento, 2016), conceção incentivada frequentemente no seio familiar, como deduzido no presente estudo. Ainda que esta possa traduzir um efetivo reconhecimento da vocação de uma pessoa, também pode apresentar um sentido pejorativo ao favorecer a escolha da profissão como segunda opção, desvalorizando igualmente os saberes científicos, pedagógicos e profissionais essenciais a uma prática pedagógica adequada e de qualidade (Folque et al., 2016) e o progressivo aumento de grau de qualificação que a formação inicial tem apresentado, indicador de dignificação da profissão (Craveiro, 2016). No presente estudo de caso, duas educadoras participantes escolheram esta profissão enquanto segunda opção, ainda que o que ambicionavam vir a exercer também estivesse relacionado com crianças, mas na via da saúde.

Por sua vez, o processo de entrada na profissão docente não é tão simples como vulgarmente se pode julgar. A transição da realidade estudantil para o mundo do trabalho envolve um processo complexo e, por vezes, abrupto de adaptação a um novo papel repleto de grandes responsabilidades e a um contexto educativo cujas características podem divergir das conhecidas (Nóvoa, 1997). Assim, ainda que o contributo da formação inicial tenha sido

percecionado de forma ambivalente, esta desempenhou um importante papel na construção de relações teórico-práticas e na promoção de um primeiro contacto com o mundo profissional (Alarcão e Tavares, 2003; Oliveira-Formosinho, 2002), nomeadamente através da prática de ensino supervisionada e do princípio da alternância, modelo implementado pela ESE-IPS (Correia et al., 2021).

A prática de ensino supervisionada revelou-se uma componente primordial para tranquilizar o educador principiante nesta primeira etapa da sua vida profissional e para minimizar o *choque com a realidade*, bem como para consolidar a aquisição de competências necessárias (Formosinho, 2001; Simões, 2008). No entanto, apenas a Educadora Carolina reconheceu o contributo do estágio de intervenção para a criação de uma rede de apoio, sendo a percepção geral das educadoras participantes de que a imersão possibilitada não foi suficiente para preparar para o mundo profissional, uma vez que se encontravam protegidas de algumas situações menos agradáveis e não desempenhavam as diversas e exigentes funções inerentes ao ser educador de infância. Esta divergência destaca a necessidade de reforçar a articulação entre a formação inicial e as exigências do contexto de trabalho (Silva, 1997), bem como de aplicação de programas de apoio específicos para a transição dos educadores principiantes, como os de indução (Reis, 2015).

Neste seguimento, em consonância com Brostolin e Oliveira (2013) e Huberman (2000), a entrada na profissão foi maioritariamente marcada por sentimentos de insegurança, entusiasmo, sobrevivência receio e frustração, conforme as educadoras iam confrontando as suas expectativas com as exigências do contexto profissional. Grosso modo, os primeiros anos de trabalho das seis educadoras principiantes abrangeram essencialmente constrangimentos, estando estes relacionados à gestão pedagógica, às interações com as famílias e à adaptação aos contextos educativos e respetivas condições de trabalho, que muitas vezes impunham limitações e práticas tradicionalistas e não se encontravam providos de recursos suficientes e adequados a uma prática pedagógica de qualidade. A ausência de apoio por parte de profissionais mais experientes ou da gestão intermediária e a difícil gestão entre vida pessoal e profissional foram apontados como dois dos principais constrangimentos, contribuindo para o desgaste e, por vezes, para a desmotivação das educadoras neófitas, o que influencia o desenvolvimento profissional (Perrenoud, 2002; Souza, 2009). Por outro lado, a presença de um ambiente colaborativo, respeitoso e de reconhecimento de competências mostrou-se essencial para promover a segurança, resiliência, motivação e a confiança necessárias à superação de adversidades e ao sentimento de pertença ao grupo profissional, logo, à construção sólida da identidade profissional e a um desempenho profissional de qualidade (Franco, 2000). Deste modo, ressalva-se a importância de os contextos educativos promoverem o trabalho em equipa, um espaço propício à partilha e à reflexão crítica, o apoio

institucional e incentivarem à formação contínua, sendo estas condições propícias ao desenvolvimento de processos informais de indução, como defendido por Reis (2015).

No que respeita aos desafios com que as educadoras principiantes se depararam, estes aludiram, tanto a questões pedagógicas quanto emocionais. A adaptação ao grupo de crianças, a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas e a gestão do trabalho com as famílias foram alguns dos desafios identificados, contrariamente à perspetiva adotada por Alarcão e Roldão (2014), que os caracterizaram enquanto constrangimentos de natureza *científico-pedagógica*.

Posto isto, os desafios e constrangimentos vivenciados no início da trajetória profissional, tanto podem incitar à progressiva desmotivação e insatisfação, levando ao abandono da profissão, como se podem constituir como oportunidades de crescimento pessoal e profissional (Gordon, 2000). Com o decorrer do tempo, repleto de aprendizagens, as educadoras participantes foram capazes de adaptar as suas práticas, desenvolvendo uma postura de maior confiança e abertura para com o outro, encontrando-se disponíveis para aceitar o erro como parte do processo de desenvolvimento profissional, assumindo-o e aprendendo com ele, indo ao encontro dos resultados alcançados por Simões (2008).

Este processo de construção da identidade e de desenvolvimento profissional está intimamente relacionado com o contexto de trabalho, que pode proporcionar o crescimento e a motivação ou gerar frustrações e insatisfação (Nóvoa, 2006). A visão e o estilo de liderança adotado pela gestão, tanto de topo como intermédia, é igualmente fulcral, visto que uma gestão atenta às necessidades dos educadores principiantes, que potencie uma relação de proximidade, esteja disponível para orientar e aconselhar e privilegie momentos de formação, mesmo que informais, contribui positivamente para a inserção do educador na vida profissional e para o desenvolvimento das suas competências (Vieira e Moreira, 2011). Contrariamente, uma gestão desinteressada, distante dos profissionais, sobretudo dos neófitos, que não se demonstre aberta a escutá-los, apoiá-los ou defendê-los, afetará negativamente a sua motivação e permanência na profissão, além de limitar o seu desenvolvimento profissional e fomentar o isolamento.

Em suma, o processo de entrada na profissão docente de educadores de infância é um percurso complexo que envolve desafios e constrangimentos pedagógicos, emocionais e contextuais. Apesar de a formação inicial desempenhar um papel importante, as condições de trabalho e o apoio institucional são fatores decisivos para garantir uma transição suave bem-sucedida para o mundo profissional. Para fortalecer a docência e melhorar a qualidade da educação de infância e respetivas práticas pedagógicas, é primordial investir na formação contínua dos educadores, na melhoria das condições de trabalho e no desenvolvimento de

uma cultura profissional que valorize a partilha de saberes e experiências e o apoio mútuo entre colegas e gestores.

Quanto a futuras investigações, ainda que o presente estudo se tenha direcionado para uma realidade específica e para um número limitado de participantes, este possibilita a ampliação de perspetivas sobre a temática, quer pela exploração do exercício docente noutros contextos de educação além do formal, quer pela análise das perceções de educadores noutros estágios de desenvolvimento profissional ou, inclusive, acompanhando-os durante um período mais alargado. A auscultação de outros interlocutores, como os órgãos de gestão, profissionais mais experientes ou as próprias famílias, constitui-se igualmente como um pertinente ponto a explorar em futuras investigações, a fim de se apurar e compreender as suas perceções acerca do processo de entrada na profissão docente.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *A Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Asa.
- Afonso, N. (2009). Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. Em CNE (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos: (Relatório do Estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer)* (pp. 91-109). Conselho Nacional de Educação.
- Aires, L. (2011). Debates sobre a investigação qualitativa. Em *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (pp. 06-14). Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.<sup>a</sup> ed.). Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: O ano de indução. *Fomação Docente*, 6 (11), 109-126.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Edições Almedina .
- Alberto, S. (2015). A entrada na profissão do educador de infância: Percursos singulares. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 6-16). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Alberto, S. A. (2012). *A entrada na profissão do educador de infância: Percursos singulares*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa - Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Amado, J. (2014). A Investigação em Educação e seus Paradigmas. Em J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 19-71). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). Introdução a Outras Técnicas de Recolha de Dados: Documentos pessoais (e não pessoais). Em J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 275-278). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A Técnica da Análise de Conteúdo. Em J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 299-351). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projeto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (5.<sup>a</sup> ed.). Gradiva Publicações.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Brostolin, M. R., & Oliveira, E. A. (2013). Educação Infantil: Dificuldades e desafios do professor iniciante. *Interfaces da Educação*, 4 (11), 41-56.
- Canário, R. (2002). O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. Em M. A. Marfan (Ed.), *Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de professores* (pp. 152-160). Secretaria de Educação Fundamental.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional*. Edições Cosmos.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração* (7.<sup>a</sup> ed.). Elsevier Editora.
- Ciriello, M. J., Valli, L., & Taylor, N. E. (1992). Problem Solving is not Enough: Reflective Teacher Education at the Catholic University of America. Em L. Valli (Ed.), *Reflective Teacher Education: Cases and Critiques* (pp. 99-115). State University of New York Press.
- CNE (Ed.). (2022). *Estado da Educação 2021*. Conselho Nacional de Educação.
- Comissão Europeia. (2017). *Pilar europeu dos direitos sociais*. Serviço das Publicações.
- Correia, I. M., Matos, M. M., & Figueira, S. G. (2021). Supervisão pedagógica no contexto da formação inicial de educadores de Infância: modelo de formação em alternância. Em E. M. Senhoras (Og.), *Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana* 3 (pp. 88-100). Atena Editora.
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. Em I. Silva, L. Marques, L. Mata, & M. Rosa, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (p. 4). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Costa, J. A. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola* (2.<sup>a</sup> ed.). Edições ASA.
- Costa, M. S. (2014). *A supervisão na educação de infância: estudos de caso na rede particular e cooperativa*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém.

- Craveiro, C. (2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade de infância profissional em análise. *RELAdeI*, 5 (4), 31-42.
- Cunha, A. C. (2007). *Formação de Professores: A investigação por questionário e entrevista: Um exemplo prático*. Editorial Magnólia.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores - Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 1-32). Sage Publications.
- Dubar, C. (2005). *A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Martins Fontes.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, 11 (1), 17-29.
- Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação - IIª Série*(2), 5-30.
- Figueira, S. G. (2017). *O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de bolonha*. [Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- 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. (2010). Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores. *Educação*, 33 (3), 182-188.
- Flores, M. A. (2016). O Futuro da Profissão de Professor. Em M. L. Spazziani (Org.), *Profissão de Professor: Cenários, tensões e perspectivas* (pp. 332-355). Editora Unesp.
- Flores, M. A., Vieira, F., & Ferreira, F. I. (2014). Formação inicial de professores em Portugal: Problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. Em M. C. Borges, & O. F. Aquino (Eds.), *A formação inicial de professores: Olhares e perspectivas nacionais e internacionais* (pp. 61-96). Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- Folque, M. A., Tomás, C. A., Vilarinho, E., Santos, L., Homem, L. F., & Sarmiento, M. J. (2016). Pensar a Educação da Infância e os seus Contextos. Em M. Silva, B. Cabrito, G. L. Fernandes, M. C. Lopes, M. E. Ribeiro, & M. R. Carneiro (Coord.), *Pensar a Educação: Temas Sectoriais* (pp. 9-46). Educa.

- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: Da prática docente na instituição de formação a prática pedagógica nas escolas. Em B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto Editora.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. Em J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 119-139). Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A Educação da Infância em Portugal: Visão Panorâmica e Evolução da Política Educativa. Em M. J. Cardona, & C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 26-60). Psicosoma.
- Franco, F. C. (2000). O coordenador pedagógico e o professor iniciante. Em L. R. Almeida, E. B. Bruno, & L. H. Christov, *O coordenador pedagógico e a formação docente* (pp. 33-36). Loyola.
- Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5 (5), 173-184.
- Geoffrion, P. (2003). O grupo de discussão. Em B. Gauthier (Ed.), *Investigação social: Da problemática à colheita de dados* (3.ª ed., pp. 319-344). Lusociência.
- Giddens, A. (2008). Cultura e Sociedade. Em *Sociologia* (6.ª ed., pp. 22-47). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. Em M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Edts.), *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado* (pp. 39-63). UIED - Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento.
- Gordon, S. P. (2000). *Como ajudar os professores principiantes a ter sucesso*. Edições Asa.
- Guarnieri, M. R. (2005). O Início na Carreira Docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. Em M. R. Guarnieri (Org.), *Aprendendo a Ensinar: O caminho nada suave da docência* (2.ª ed., pp. 5-23). Autores Associados.
- Huberman, M. (2000). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2.ª ed., pp. 31-61). Porto Editora.
- Justino, J. D. (2017). Introdução. Em CNE (Ed.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e Prospetiva* (Vol. I, pp. 15-34). Conselho Nacional de Educação.
- Katz, L. G. (1972). Developmental Stages of Preschool Teachers. *The Elementary School Journal*, 73 (1), 50-54.
- Lacey, C. (2012). *The Socialization of Teachers* (Vol. 225). Routledge.

- Lima, L. C. (2008). *A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica* (3.<sup>a</sup> ed.). Cortez Editora.
- Ludovico, O. M. (2011). *O processo de tornar-se educador de infância num contexto de prática pedagógica supervisionada*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Instituto de Investigação e Formação Avançada]. Repositório Universidade de Évora.
- Maia, A. C. (2020). *Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: Elaboração, aplicação e análise de conteúdo - Manual didático*. Pedro & João Editores.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2008). Aprender a ser Educador de Infância: Entre a teoria e a prática. *Complexidade um novo paradigma para investigar e intervir em educação?: Actas do XV colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*. AFIRSE.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Ministério da Educação.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- Neiva, C., & Ferreira, F. (2008). Lideranças e percepções dos actores sobre os desafios e estratégias da escola: Um estudo de caso. *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 15-33). Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). Os Professores e a História da sua Vida. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 11-30). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2006). Prefácio. Em E. C. Souza, *O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores* (pp. 9-12). DP&A.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1106-1133.
- Nóvoa, A. (2019). Entre a Formação e a Profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19 (1), 198-208.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de interacção Adulto/Criança. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*(1), 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 4, 42-68.

- Oliveira-Formosinho, J. (2008). O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: Entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. Em M. L. Machado (Org.), *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 133-167). Cortez Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Artmed Editora.
- Portugal, G. (2002). Práticas de Supervisão e prática pedagógica das licenciaturas em educação de Infância e ensino básico (1º ciclo) na Universidade de Aveiro. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 4, 98-104.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. Em CNE (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos (Relatório do Estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer)* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, (1), 9-24.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.<sup>a</sup> ed.). Gravida Publicações.
- Ramos, C. C., Faria, E., Ramos, F., & Rodrigues, I. P. (2016). *A Condição Docente: Contributos para uma reflexão*. Conselho Nacional de Educação.
- Reis, P. (2015). A Indução como Elemento Chave na Formação e no Acesso à Profissão dos Professores. Em CNE (Ed.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 284-291). Conselho Nacional de Educação.
- Rosado, M. S. (2016). *O desenvolvimento profissional do educador de infância: a entrada na profissão docente*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ruivo, J. (2015). Formar professores, melhorar a escola, mudar a sociedade. Em CNE (Ed.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 166-174). Conselho Nacional de Educação.
- Santos, H. F. (2000). *Dificuldades de Inserção Profissional dos Professores em Início de Carreira*. [Tese de Especialização, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Lisboa].
- Sarmiento, T. (1999). Identidades Profissionais de Educadoras de Infância: Uma construção partilhada. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 19-27.
- Sarmiento, T. (2009). A(s) identidade(s) profissionais em Educação de Infância. *Revista Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Sarmiento, T. (2016). Tempos de mudança na formação das educadoras de infância. *Essentia: Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia*, 17 (1), 67-102.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. (1997). O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a Realidade. Em M. T. Estrela, *Viver E Construir A Profissão Docente* (pp. 54-80). Porto Editora.
- Simões, M. A. (2008). *Início da Carreira Docente: Desafios e Dificuldades*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto Universidade Aberta.
- Soares, E. F. (2011). A Escola como Organização Educativa: Gestão Democrática e Autonomia. *Pesquisa em Pós-Graduação – Série Educação*, 4 (7), 143-156.
- Souza, D. B. (2009). Os Dilemas do Professor Iniciante: Reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Saber Acadêmico*, (8), 35-45.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications .
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Edits.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.ª ed., pp. 443-466). SAGE Publications.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, (22), 93-115.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimaço” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista de Educação*, 15 (2), 5-26.
- Vasconcelos, T. (2011). Considerações Finais. Em CNE (Ed.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos: [Actas do Seminário realizado no CNE em 18 de Novembro de 2010]* (pp. 153-158). CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)*. Media XXI – Publishing, Research and Consulting.
- Vieira, D. J. (2012). *Organização e liderança escolar à luz dos dois últimos modelos*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais de Braga - Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4.ª ed.). SAGE Publications.

### **Legislação Consultada**

- Assembleia da República (1986). Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República Série I*, n.º 237 (outubro): 3067-3081.

- Assembleia da República (1997). Lei n.º 5/97: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário da República* Série I – A, n.º 34 (fevereiro): 670-673.
- Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2016). Despacho n.º 9180/2016. *Diário da República* Série II, n.º 137 (julho): p. 22107.
- Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação (2011). Recomendação n.º 3/2011: A Educação dos 0 aos 3 anos. *Diário da República* Série II, n.º 79 (abril): 18026-18036.
- Ministério da Educação (1990). Decreto-Lei n.º 139-A/90. *Diário da República* Série I, n.º 98 (abril): 2-19.
- Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º 240/2001. *Diário da República* Série I – A, n.º 201 (agosto): 5569-5572.
- Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001. *Diário da República* Série I – A, n.º 201 (agosto): 5572-5575.
- Ministério da Educação (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007. *Diário da República* Série I, n.º 38 (fevereiro): 1320-1328.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). Decreto-Lei n.º 137/2012. *Diário da República* Série I, n.º 126 (julho): 3340-3364.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). Decreto-Lei n.º 41/2012. *Diário da República* Série I, n.º 37 (fevereiro): 829-855.
- Ministério da Educação e Ciência (2014). Decreto-Lei n.º 79/2014. *Diário da República* Série I, n.º 92 (maio): 2819-2828.
- Ministério da Educação e Cultura (1986). Decreto-Lei n.º 59/86. *Diário da República* Série I, n.º 67 (março): 682.
- Ministério da Educação e Cultura (1986). Portaria n.º 352/86. *Diário da República* Série I, n.º 154 (julho): 1626-1629.
- Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2011). Portaria n.º 262/2011. *Diário da República* Série I, n.º 167 (agosto): 4338-4343.
- Presidência da República (1973). Lei n.º 5/73. *Diário da República* Série I, n.º 173 (julho): 1315-1321.
- Presidência do Conselho de Ministros (2023). Decreto-Lei n.º 32-A/2023. *Diário da República* 1.º Suplemento Série I, n.º 88 (maio): 2-27.
- Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2022). Portaria n.º 198/2022. *Diário da República* Série I, n.º 144 (julho): 10-14.

## **Apêndices**

### Apêndice A – Guião do Inquérito por Questionário para Seleção das Participantes

Blocos Temáticos	Objetivos/Finalidades	Informações / Formulário de Perguntas
<p><b><u>1</u></b></p> <p><b>Legitimação do inquérito</b></p> <p><b>Motivação das questionadas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir a colaboração das Educadoras, reforçando a pertinência para o estudo e as suas linhas gerais;</li> <li>• Solicitar o consentimento para a recolha e tratamento das respostas;</li> <li>• Garantir a confidencialidade das informações fornecidas;</li> <li>• Agradecer o tempo despendido.</li> </ul>	
<p><b><u>2</u></b></p> <p><b>Caracterização das educadoras</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher as informações pessoais das educadoras</li> </ul>	<p>1. Nome</p> <p>2. Idade</p> <p>3. Concluiu a Licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal?: sim, não.</p> <p>3.1. Se não, Especifique qual.</p> <p>4. Data de conclusão do Mestrado</p> <p>5. Começou a exercer apenas quando concluiu a dissertação?</p>
<p><b><u>3</u></b></p> <p><b>Caracterização da evolução da situação profissional</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional das educadoras e respetivas condições</li> </ul>	<p><u>Primeiro Emprego</u></p> <p>6. Em que valência começou a exercer?: creche, jardim de infância, outra.</p> <p>7. Qual o estatuto jurídico da instituição?: pública, particular com fins lucrativos, instituição particular de solidariedade</p>

		<p>social, outra.</p> <p>8. Qual o tipo de contrato de trabalho?: contrato a termo certo, contrato a termo incerto, contrato sem termo, estágio profissional, outro.</p> <p>8.1. Estava em regime de substituição?: sim, não.</p> <p>9. A instituição situava-se na sua zona de residência?: sim, não.</p> <p>9.1. Se não, qual a distância aproximada?: 50-100 km, 100-150 km, 150-200 km, 200 ou mais.</p> <p>10. Atualmente continua na mesma instituição?: sim, não.</p> <p>10.1. Se sim, explicita se a valência e o tipo de contrato se mantêm ou quais as alterações.</p> <p>10.2. Se não, repete as questões deste bloco temático.</p>
--	--	--

## Apêndice B – Guião do Entrevista das Educadoras Participantes

Blocos Temáticos	Objetivos/Finalidades	Formulário de Perguntas	Observações
<p><b>1</b></p> <p><b>Legitimação da entrevista</b></p> <p><b>Motivação das entrevistadas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir a colaboração das Educadoras, reforçando a pertinência para o estudo e as suas linhas gerais;</li> <li>• Solicitar o consentimento para a gravação, recolha, tratamento e divulgação das respostas;</li> <li>• Garantir o anonimato das informações fornecidas, no processo de análise e divulgação das mesmas;</li> <li>• Agradecer o tempo despendido.</li> </ul>		
<p><b>2</b></p> <p><b>Escolha da profissão</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a conceção que as entrevistadas têm da profissão exercida;</li> <li>• Compreender as motivações inerentes à escolha da profissão de educadora de infância.</li> </ul>	<p>1. O que consideram que é ser educadora de infância?</p> <p>2. Quais os motivos que contribuíram para a escolha da profissão?</p> <p>3. Após estes primeiros anos a exercer como educadoras, mudariam a vossa opção se pudessem voltar atrás?</p>	<p>2. Quais os fatores que despoletaram essas motivações? Quando surgiram essas motivações?</p>
<p><b>3</b></p> <p><b>Formação inicial</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender como as educadoras caracterizam a sua experiência de formação inicial perante as vivências no</li> </ul>	<p>4. Consideram a formação inicial adequada às necessidades do mercado de trabalho?</p> <p>4.1. Quais os aspetos que consideram terem sido essenciais para a vossa prática</p>	<p>4.1. Em que medida os</p>

	<p>mundo profissional;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar os contributos da formação inicial para o desenvolvimento profissional e para a prática pedagógica das entrevistadas.</li> </ul>	<p>pedagógica?</p> <p>4.2. Quais os pontos que sentem que deveriam ser reforçados ou acrescentados?</p> <p>5. Após a conclusão do curso, sentiram-se preparadas para ingressar no mundo do trabalho?</p> <p>5.1. Quais foram as principais preocupações e fatores tranquilizantes?</p>	<p>estágios foram importantes?</p>
<p><b>4</b> <b>Inserção no mercado de trabalho</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o processo de entrada na profissão das entrevistadas, nomeadamente os desafios, dificuldades e sentimentos;</li> <li>• Saber quais as estratégias mobilizadas para ultrapassar ou minorar os desafios e constrangimentos encontrados;</li> <li>• Compreender qual a conceção que as entrevistadas possuem de <i>desafio</i> e <i>constrangimento</i>;</li> <li>• Caracterizar qual o apoio das entidades patronais nesta fase profissional.</li> </ul>	<p>6. Como foi o processo de procura de emprego?</p> <p>6.1. Em quantas instituições já trabalharam e quais os estatutos jurídicos?</p> <p>7. Como caracterizam estes primeiros anos enquanto educadoras?</p> <p>7.1. Quais os desafios com que se depararam?</p> <p>7.1.1. Como os minimizaram ou resolveram?</p> <p>7.2. Quais os constrangimentos que enfrentaram?</p>	<p>7. No que respeita ao trabalho em equipa (pedagógica e educativa); relação com os pais, crianças e órgãos de gestão; à prática pedagógica; etc.</p> <p>7. Durante o processo de entrada na profissão, que</p>

		<p>7.2.1. Como os minimizaram ou resolveram?</p> <p>7.3. Como percecionam <i>desafio</i> e <i>constrangimento</i>? Quais os fatores que promovem essa distinção?</p> <p>7.4. De que modo os contextos de trabalho influenciaram o processo de entrada na profissão?</p> <p>7.4.1. Em caso de dúvida ou dificuldade, a quem solicitavam ajuda e quais os apoios recebidos?</p>	<p>sentimentos vivenciaram?</p> <p>7.2. De que forma a vossas vidas pessoais influenciam a experiência profissional?</p> <p>7.3. Disponibilizavam algum apoio aos educadores contratados pela primeira vez?</p>
<p><b>5</b> <b>Identidade e Desenvolvimento Profissional</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o sentimento de pertença das entrevistadas à classe profissional;</li> <li>• Caracterizar a evolução na forma de ser e estar na profissão (limitações, inquietações, etc.);</li> <li>• Perceber como os desafios e constrangimentos influenciaram o desenvolvimento profissional das participantes;</li> <li>• Compreender o papel dos órgãos de</li> </ul>	<p>8. Atualmente, como se sentem profissionalmente, enquanto educadoras de infância?</p> <p>8.1. Quais os fatores que promovem esses sentimentos e formas de estar?</p> <p>9. No decorrer destes anos, que mudanças sentiram na vossa forma de ser profissional?</p> <p>9.1. De que forma os desafios e constrangimentos com que se depararam influenciaram o modo de ser e estar na</p>	

	gestão no desenvolvimento profissional dos educadores principiantes.	profissão?  9.2. Estão realizadas profissionalmente?  10. Em que aspetos consideram que as instituições onde laboraram/laboram contribuíram ou limitaram o vosso desenvolvimento profissional?	10. Consideram que os educadores mais experientes influenciaram o vosso desenvolvimento profissional?
<b>6</b> <b>Propostas de melhoria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a opinião das entrevistadas em relação aos aspetos que potenciam o desenvolvimento profissional e o processo de entrada na profissão.</li> </ul>	<p>11. Quais as vossas sugestões para a gestão (direção e coordenação pedagógica) facilitar a integração dos educadores principiantes?</p> <p>12. Como poderá a gestão tornar os contextos mais favoráveis ao desenvolvimento profissional do educador?</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber se as entrevistadas pretendem acrescentar algo;</li> <li>• Agradecer a disponibilidade e participação das educadoras;</li> <li>• Informar que serão os protocolos da entrevista serão enviados via correio eletrónico.</li> </ul>	Gostariam de acrescentar algum aspeto que considerem pertinente e não tenha sido referido?	

## Apêndice C – Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas

Tema	Categoria	Subcategoria	Descritivo	
Escolha da profissão	Conceções sobre a profissão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amor</li> <li>• <i>Educcuidar</i></li> <li>• Profissão de relações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encantamento</li> <li>• Gosto pela profissão</li> <li>• Figura maternal</li> </ul>	Descrição das conceções das educadoras acerca da profissão
	Motivações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gostar de crianças</li> <li>• História de vida</li> <li>• Contexto familiar</li> <li>• Profissional de referência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocação</li> <li>• Experiência</li> <li>• Segunda opção</li> </ul>	Identificação das motivações inerentes à escolha da profissão de educadora de infância
	Mudança de profissão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negativo</li> <li>• Hesitação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamento de desistir</li> </ul>	Elucidação da vontade de abandonar a profissão
Formação inicial	Caracterização face ao mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação</li> <li>• Aspetos fulcrais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontos a melhorar</li> </ul>	Descrição da experiência de formação inicial perante as vivências no mundo labora
	Prática de ensino supervisionada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolha do Mestrado</li> <li>• Contributo</li> <li>• Educadora de referência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação teórico-prática</li> <li>• Especificidade do contexto</li> </ul>	Identificação do papel dos estágios de intervenção no processo de entrada na profissão
	Fatores tranquilizantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha de experiências</li> <li>• Relação com educadora cooperante</li> </ul>		Apresentação dos contributos da formação inicial para suavizar a transição para o mundo profissional

<b>Inserção no mercado de trabalho</b>	Sentimentos vivenciados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choque com a realidade</li> <li>• Insegurança</li> <li>• Pertença ao grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desvalorização de competências</li> <li>• Reconhecimento</li> </ul>	Descrição dos sentimentos vividos no primeiro estágio de desenvolvimento profissional
	Desafios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceções</li> <li>• Especificidades das crianças</li> <li>• Etapas de desenvolvimento infantil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão do grupo</li> <li>• Trabalho com as famílias</li> </ul>	Identificação dos desafios com que as educadoras se deparam no processo de entrada na profissão
	Constrangimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceções</li> <li>• Gestão pessoal e profissional</li> <li>• Etapas de desenvolvimento infantil</li> <li>• Continuidade de práticas no contexto familiar</li> <li>• Comunicação com as famílias</li> <li>• Trabalho em equipa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de apoio</li> <li>• Prática tradicionalista</li> <li>• Pressão</li> <li>• Limitações físicas</li> <li>• Resposta a todas as crianças</li> </ul>	Descrição dos constrangimentos que as educadoras enfrentam à entrada na profissão docente
	Impacto na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cansaço</li> <li>• Insegurança</li> <li>• Incapacidade</li> </ul>		Elucidação do impacto dos desafios e constrangimentos na prática pedagógica das educadoras

	Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio de profissionais mais experientes</li> <li>• Cuidar de nós próprios</li> <li>• Autoconfiança</li> <li>• Atitude reflexiva</li> <li>• Aprofundamento de conhecimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação de abertura com a equipa</li> <li>• Antecipação de situações</li> <li>• Gestão emocional</li> <li>• Apoio da educadora cooperante</li> </ul>	Enunciação de estratégias para ultrapassar ou minorar os desafios e constrangimentos
	Influência do contexto de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio entre colegas</li> <li>• Oportunidade de trabalho</li> <li>• Forma de tratamento</li> <li>• Apoio da gestão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assumir cargos de gestão</li> <li>• Formação dos elementos de gestão</li> <li>• Liberdade pedagógica</li> </ul>	Caracterização do impacto da entidade patronal no primeiro estágio de desenvolvimento profissional
Identidade e desenvolvimento profissional	Evolução na forma de ser e estar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceitação de opiniões</li> <li>• Postura</li> <li>• Processo de crescimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação</li> <li>• Influência dos desafios e constrangimentos</li> </ul>	Descrição de como os desafios e constrangimentos contribuem para o desenvolvimento profissional
	Impacto do contexto profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crescimento</li> <li>• Observação de práticas</li> <li>• Confiança</li> <li>• Motivação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática pedagógica</li> <li>• Recursos</li> <li>• Acompanhamento</li> </ul>	Identificação do papel do contexto educativo e dos órgãos de gestão para o crescimento profissional das educadoras principiantes
	Realização profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentimentos</li> <li>• Condições salariais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente de trabalho</li> </ul>	Elucidação dos fatores que afetam os sentimentos de satisfação e realização profissional

<b>Propostas de melhoria</b>	Inserção do educador neófito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação inicial</li> <li>• Órgãos de gestão</li> </ul>		Apresentação de sugestões para uma entrada na profissão docente mais suave
	Desenvolvimento profissional fomentado pela gestão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia pedagógica</li> <li>• Apoio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceção da profissão</li> <li>• Condições oferecidas</li> </ul>	Descrição de propostas de como os órgãos de gestão podem favorecer o desenvolvimento profissional

**Apêndice D – Grelha de Análise de Conteúdo de Caracterização Sociodemográfica e do percurso profissional das Educadoras Participantes**

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores de Contexto		
			Inquérito por Questionário	Focus Group	Entrevista Semidiretiva
Caracterização das educadoras	Informações Pessoais	Idade	<p>Carolina – “30”</p> <p>Isabel – “25”</p> <p>Nádia – “25”</p> <p>Helena – “36”</p> <p>Mónica – “27”</p> <p>Mariana – “25”</p>		
	Informações académicas	Conclusão da Licenciatura na ESE-IPS	<p>Carolina – “Sim”</p> <p>Isabel – “Sim”</p> <p>Nádia – “Outra: Escola Superior de Educação de Beja”</p> <p>Helena – “Sim”</p> <p>Mónica – “Outra: Universidade de Évora”</p> <p>Mariana – “Sim”</p>		

		Data de conclusão do Mestrado	<p>Carolina – “10/02/2022”</p> <p>Isabel – “12/07/2021”</p> <p>Nádia – “01/02/2022”</p> <p>Helena – “22/09/2022”</p> <p>Mónica – “14/12/2021”</p>		
		Exercer somente após o término da formação	<p>Carolina – “Não”</p> <p>Isabel – “Sim”</p> <p>Nádia – “Não”</p> <p>Helena – “Não”</p> <p>Mónica – “Sim”</p> <p>Mariana – “Não”</p>		
Percurso profissional	Primeiro emprego	Valência	<p>Carolina – “Creche”</p> <p>Isabel – “Creche”</p> <p>Nádia – “Jardim de Infância”</p> <p>Helena – “Creche”</p> <p>Mónica – “Creche”</p> <p>Mariana – “Jardim de Infância”</p>		
		Estatuto jurídico	<p>Carolina – “Privada com fins lucrativos”</p> <p>Isabel – “Privada com fins lucrativos”</p>		

			<p>Nádia – “Privada com fins lucrativos”</p> <p>Helena – “Privada com fins lucrativos”</p> <p>Mónica – “Instituição Particular de Solidariedade Social”</p> <p>Mariana – “Privada com fins lucrativos”</p>		
		Contrato de trabalho	<p>Carolina – “Contrato a Termo Incerto”</p> <p>Isabel – “Contrato Sem Termo”</p> <p>Nádia – “Estágio Profissional”</p> <p>Helena – “Sem Contrato”</p> <p>Mónica – “Contrato a Termo Certo”</p> <p>Mariana – “Contrato Sem Termo”</p>		
		Regime de substituição	<p>Carolina – “Sim”</p> <p>Helena – “Sim”</p> <p>Mónica – “Sim”</p>		
		Proximidade à área de residência	<p>Carolina – “Sim”</p> <p>Isabel – “Sim”</p> <p>Nádia – “Sim”</p> <p>Helena – “Não. 50-100 km”</p> <p>Mónica – “Não. 150-200 km”</p> <p>Mariana – “Sim”</p>		

		Continuação na instituição	<p><b>Nádia</b> – “Estou a trabalhar e a viver em França.”</p> <p><b>Nádia</b> – “Estou a trabalhar com crianças em creche. Foi uma decisão pessoal, comecei a trabalhar há uma semana. (...) uma função entre educadora e auxiliar. Foi uma decisão minha começar a trabalhar neste posto, para ver como é que funcionam as coisas aqui em França, para me habituar e aprender mais um pouco a língua e, em janeiro, vou começar a trabalhar mesmo como educadora.”</p> <p><b>Carolina</b> – “Sim. A Valência manteve-se. Contrato com duração de ano letivo renovável automaticamente.”</p> <p><b>Isabel</b> – “Não”</p> <p><b>Nádia</b> – “Não”</p> <p><b>Helena</b> – “Não”</p> <p><b>Mónica</b> – “Sim. Houve renovação de contrato mas mudei de valência. Passei de educadora de creche a educadora de ATL”</p> <p><b>Mariana</b> – “Não”</p>	<p><b>Mariana</b> – “No início do presente ano letivo, optei por me despedir, de modo a conseguir terminar o mestrado e assim conseguir melhores oportunidades na área.”</p>
Segundo local	Valência	<p><b>Isabel</b> – “Creche”</p> <p><b>Helena</b> – “Jardim de Infância”</p>		

		Estatuto jurídico	Isabel – “Privada com fins lucrativos” Helena – “Privada sem fins lucrativos”		
		Contrato de trabalho	Isabel – “Estágio Profissional” Helena – “Contrato a Termo Certo”		
		Proximidade à área de residência	Isabel – “Sim” Helena – “Não. 50-100 km”		
		Continuação na instituição	Isabel – “Sim. Valência Jardim de Infância, contrato sem termo” Helena – “Não”	Isabel – “E agora saí! É verdade, estou agora no terceiro colégio.”	
	Terceiro emprego	Valência	Helena – “Creche”		
		Estatuto jurídico	Helena – “Privada sem fins lucrativos”		
		Contrato de trabalho	Helena – “Contrato a Termo Certo”		
		Proximidade à área de residência	Helena – “Sim”		
		Continuação na instituição	Helena – “Sim. Mantém a valência (estou acompanhar o grupo) e o contrato.”		

## Apêndice E – Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista em Grupo e Individual

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Escolha da profissão	Conceção sobre a profissão	Amor	<p>Nádia – “(...) ser educadora é amor, principalmente, (...)”</p> <p>Carolina – “Nós ouvimos muito isto, que ser educadora é amor, partilha e tudo mais!”</p> <p>Helena – “(...) lidar e gostar de estar com as crianças (...)”</p> <p>Carolina – “(...) amor e dedicação de percebermos que são crianças, que é a forma de eles comunicarem e de se expressarem.”</p> <p>Mariana – “É olhar para cada criança com amor e acolhê-la nos seus momentos de alegria e tristeza.”</p>
		Educcuidar	<p>Nádia – “(...) é ajudar, (...) darmos as bases que eles precisam futuramente.”</p> <p>Carolina – “(...) a educadora tem de ter alguma componente pedagógica e tem que existir.”</p> <p>Isabel – “(...) cativar, de ajudar no desenvolvimento, na autonomia e na independência (...)”</p> <p>Helena – “(...) ser educadora é o cuidar (...) o colo, o afeto (...)”</p> <p>Mónica – “(...) é estar presente, é ajudar, é apoiar, é ser a base para a pessoa ir mais longe!”</p> <p>Mariana – “(...) ser uma promotora de momentos docinhos de aprendizagem. (...) É sobre quem é colo e se atreve a descobrir com ela o mundo que nos rodeia.”</p>
		Profissão de relações	<p>Nádia – “(...) é criar uma base de companheirismo, de conversa com as crianças, com a equipa e com os familiares (...)”</p> <p>Helena – “E ser educadora também é ter bastante paciência, (...)”</p>

			<p><b>Mónica</b> – “(...) ser uma referência na vida de alguém (...)”</p> <p><b>Carolina</b> – “(...) ser educadora é ser responsável por aquele grupo (...)”</p> <p><b>Mariana</b> – “É quem a acompanha nas suas conquistas e ajuda a ultrapassar as suas inseguranças e dificuldades.”</p>
		Encantamento	<p><b>Helena</b> – “(...) maravilhar com cada conquista que vão alcançando dia após dia, aquilo que nos vão ensinando e mostrando a cada dia.”</p> <p><b>Helena</b> – “(...) alegrarmo-nos pelas conquistas deles, por o que os pais nos contam acerca deles (...)”</p> <p><b>Mariana</b> – “Ser educador é muito desafiante, mas acima de tudo mágico.”</p> <p><b>Mariana</b> – “(...) profissão muito desafiante, mas também muito enriquecedora (...)”</p>
		Gosto pela profissão	<b>Carolina</b> – “(...) tu tens de gostar daquilo que fazes, é amar realmente o teu trabalho! Só assim serás uma boa educadora (...)”
		Figura maternal	<b>Carolina</b> – “Eu, por exemplo, que não sou mãe, não há aquele instinto...”
	Motivações	Gostar de crianças	<p><b>Mónica</b> – “(...) é gostar de estar com as crianças, de brincar, de falar com elas (...)”</p> <p><b>Carolina</b> – “(...) não teve uma razão muito forte, mas acho que desde sempre que gostei.”</p> <p><b>Helena</b> – “(...) sou muito sincera, sempre gostei de estar com as crianças, de tomar contas delas, de brincar, de fazer os joguinhos, do colinho, do bebezinho e de estar ali a cuidar.”</p> <p><b>Nádia</b> – “(...) desde pequenina já dizia à minha mãe que quando fosse grande ia ser educadora de infância, porque gosto e sempre gostei de crianças.”</p> <p><b>Mariana</b> – “(...) paixão antiga. Desde muito cedo que tinha o sonho de ser “professora dos pequeninos” (...)”</p>

		História de vida	<p><b>Mónica</b> – “O que passei foi tão grave e tive tantas ajudas ao longo do percurso. Eu acho muito interessante nós sermos alguém na vida do outro, que o ajuda a chegar mais longe. Isso para mim é essencial (...)”</p> <p><b>Isabel</b> – “A recordação que tenho é só gritos e estávamos só sempre sentados. As pessoas não têm noção do impacto que uma pessoa pode ter nos nossos primeiros anos de vida (...). Acho que se nós pudermos ser essa mudança e pudermos marcar positivamente as crianças que passam por nós (...)”</p>
		Contexto familiar	<p><b>Carolina</b> – “A minha mãe trabalhava numa escola e nas férias acabava por ir com ela, (...) acabava por ficar a tomar conta dos filhos dos professores. (...) sempre tive crianças em casa (...)”</p> <p><b>Helena</b> – “A minha família é grande (...) e tomávamos conta dos mais novos (...)”</p> <p><b>Helena</b> – “(...) desde pequena andar com os meus pais na escola [contexto de trabalho], outros professores também levavam os seus filhos e quando eram mais pequeninos éramos nós que ficávamos com eles.”</p> <p><b>Nádia</b> – “(...) tenho uma parte da família (...) relativamente grande e era a mim que calhava [refere-se a cuidar das crianças] (...)”</p> <p><b>Isabel</b> – “A minha avó era professora de primeiro ciclo e era diretora de uma escola (...) acabava sempre por fugir para a parte do jardim de infância ou da creche. Ficava lá a ajudá-las e então acho que foi um bocadinho por causa dessas férias (...)”</p>
		Profissional de referência	<p><b>Nádia</b> – “(...) facto de a minha mãe ter trabalhado com crianças quando eu era pequena e de eu ver nela um modelo, o carinho que ela tinha (...) despertou o bichinho para trabalhar com crianças e querer evoluir cada vez mais (...)”</p>

		Vocação	<p><b>Carolina</b> – “(...) diziam-me que tinha jeito e tomava bem deles (...) sempre tive muita paciência, tinha sempre ideias (...)”</p> <p><b>Helena</b> – “(...) diziam que tinha jeito para tomar conta das crianças (...)”</p> <p><b>Nádia</b> – “Também me diziam que tinha muito jeito (...)”</p>
		Experiência	<p><b>Nádia</b> – “(...) direcionei-me um pouco mais para o curso profissional no secundário, porque queria ver realmente se era aquilo que gostava e aí percebi logo (...)”</p> <p><b>Isabel</b> – “(...) cheguei a fazer alguns voluntariados lá [na escola da avó]. Tive a oportunidade de passar por creche, passei também por um ATL (...)”</p>
		Segunda opção	<p><b>Carolina</b> – “(...) quando me candidatei para a faculdade, não entrei por uma décima em Psicologia, a minha ideia era a Psicologia Infantil.”</p> <p><b>Helena</b> – “(...) e tentei, era a área da enfermagem, mas mais tarde seria para especializar e trabalhar com as crianças.”</p>
	Mudança de profissão	Negativo	<p><b>Nádia</b> – “Não!”</p> <p><b>Mariana</b> – “Nunca.”</p>
		Hesitação	<p><b>Carolina</b> – “Senti algumas dúvidas, mas acho que sempre consegui encontrar o caminho.”</p> <p><b>Carolina</b> – “As minhas dúvidas (...) nunca me levaram ao ponto de desistir, mas também porque tive um suporte muito importante a nível de colegas e de equipa!”</p> <p><b>Helena</b> – “(...) não foi o pensamento de desistir, mas houve fases em que uma pessoa se sentiu mais em baixo, desmotivada (...). Pode ter sido o impacto de tudo o que estava a acontecer e de onde nós estamos (...)”</p>

		Pensamento de desistir	<p><b>Isabel</b> – “Eu pensei em desistir, mas acho que teve a ver muito com o sítio onde eu estava, foi durante o meu primeiro ano de trabalho, estava completamente sem noção. (...) enviava currículos e não tinha respostas (...) cheguei até mesmo a enviar currículos para outras áreas (...)”</p>
<b>Formação inicial</b>	Caracterização face ao mundo do trabalho	Adequação	<p><b>Carolina</b> – “(...) um monte de coisas para as quais, afinal, não estamos preparadas, não sabemos, não nos foi dito.”</p> <p><b>Mónica</b> – “Para além de não nos preparar, é ... As dificuldades com que nós chegamos ao mundo do trabalho, com que nós nos deparamos e que não nos avisaram que isso ia acontecer. Assim é muito difícil de lidar...”</p> <p><b>Nádia</b> – “(...) as conversas e exemplos reais dados pelas Professoras que já estiveram na área, estas foram importantes porque, além de nos aproximar e de nos dar a conhecer um pouco da realidade, abordavam temáticas que hoje nos fazem sentido e nos ajudam...”</p> <p><b>Mariana</b> – “(...) de uma forma geral está adequada aquilo que é o nosso mercado de trabalho. A Licenciatura em educação Básica considero ser muito abrangente (...) mestrado mais direcionado, revelando de facto os seus conteúdos mais utilidade (...)”</p> <p><b>Mariana</b> – “Apesar de existir sempre muita insegurança e medo de falhar, penso que sim.”</p>
		Aspetos fulcrais	<p><b>Carolina</b> – “Tem a parte que é sempre importante, os modelos... quando vamos para uma instituição que trabalha um certo modelo pedagógico, nós também já percebemos como é que funciona... o trabalho de equipa... Sabemos como é que as coisas funcionam!”</p> <p><b>Carolina</b> – “(...) focámos muito no trabalho de equipa, focámos muito nas avaliações, tocámos muito nesses pontos que considero importantes, mas... no brincar no exterior!”</p>

			<p><b>Isabel</b> – “(...) se for para um colégio que utiliza determinado modelo pedagógico, convém ter as bases teóricas.”</p> <p><b>Nádia</b> – “(...) a articulação que existia entre algumas UC's... não eram estanques, conseguíamos articular como hoje fazemos com as áreas de conteúdo. No fundo é isso que se pretende, que se comece logo a pensar de forma articulada, porque agora, quando planificamos uma atividade, pensamos assim, em como podemos integrar várias áreas...”</p> <p><b>Mariana</b> – “(...) o trabalho da nossa capacidade reflexiva e crítica relativamente aos vários temas e às várias práticas.”</p>
		Pontos a melhorar	<p><b>Helena</b> – “(...) há certas situações que não nos ensinaram, na formação inicial, que é o saber lidar com os pais.”</p> <p><b>Carolina</b> – “Acho que falta mais prática. Acho que faltam mais assuntos ligados à prática de uma educadora! Não sei, eu foco-me muito no desfralde, (...) A introdução alimentar (...), as estratégias e os pontos fulcrais numa creche, as necessidades educativas especiais (...) ou mesmo a identificação de alguns traços (...)”</p> <p><b>Carolina</b> – “Como é que nós vamos arranjar estratégias para fazer aquilo que geralmente aprendemos?!”</p> <p><b>Helena</b> – “Acho que se devia ter aprofundado um pouco mais a parte das necessidades educativas, acho que há a carência no nosso curso!”</p> <p><b>Helena</b> – “(...) [NEE] e darem-nos estratégias para nós conseguirmos lidar ou falar com os pais.”</p>

			<p><b>Isabel</b> – “(...) aprofundado determinadas questões com que lidamos no nosso quotidiano, como as NEE. É uma temática super importante na nossa área e uma UC, opcional para agravar, devia ser mais aprofundada.”</p> <p><b>Mariana</b> – “(...) reforçar um bocadinho mais a nossa formação no que se refere ao acompanhamento de crianças com necessidades educativas específicas.”</p>
Prática de ensino supervisionada	Escolha do Mestrado		<p><b>Carolina</b> – “(...) quando fiz o estágio na Licenciatura, gostei. Os estágios de observação, eu gostei do primeiro ciclo, mas para mim sempre foi a creche, jardim de infância (...)”</p> <p><b>Isabel</b> – “(...) depois com os estágios da Licenciatura também percebi que era mais para a parte de creche e jardim de infância.”</p>
	Contributo		<p><b>Helena</b> – “(...) estou a trabalhar em creche, eu não senti que o estágio que eu tive me tenha deixado preparada para agora! O de pré posso dizer que poderei tirar muita coisa de lá (...)”</p> <p><b>Mónica</b> – “(...) Deu uma base, mas não deu totalmente a segurança, porque não foi suficiente. Acho que foi pouco tempo de estágio. (...)”</p> <p><b>Isabel</b> – “(...) sinto que os estágios me prepararam um pouco, mas não o suficiente. Três meses não te preparam para o mundo do trabalho e, enquanto estagiária, acabas por estar sempre um bocadinho protegida. Lidas com os pais, mas não és a responsável pelo grupo. Lidas com a equipa, mas vais à sala três vezes por semana (...) Ajuda a ganharmos algumas noções, mas não nos prepara.”</p> <p><b>Nádia</b> – “(...) tive apoio das duas educadoras, (...) mas sim, tive muito mais o apoio da de pré-escolar em termos de teoria e tudo mais, em termos de bases desde projetos, desde assistir a reuniões e tudo mais.”</p>

			<p><b>Carolina</b> – “(...) tive muita sorte no jardim de infância, não pelo estágio em si, mas pela pessoa com quem estive (...) tivemos uma relação muito boa (...) bebi muito do que sei hoje naquele estágio, com as conversas que tínhamos, nem era propriamente pelo grupo (...)”</p> <p><b>Mariana</b> – “(...) observar e perceber as várias dinâmicas, conhecer diferentes praticas pedagógicas e partilhar visões diferentes do mundo e dos vários momentos.”</p> <p><b>Mariana</b> – “(...) o tempo de estágio deveria ser mais alargado para que pudéssemos usufruir ainda mais desse período que considero “de ouro” (...)”</p>
		Educadora de referência	<p><b>Helena</b> – “(...) facto de não ter tido a educadora cooperante presente... Porque eu não tive um exemplo concreto nas semanas de estágio da minha educadora, da forma como ela trabalhava, da forma como ela lidava com certas situações ou com os pais, como organizava, estruturava, planificava e implementava uma atividade...”</p> <p><b>Carolina</b> – “Para mim, ela foi a pessoa chave do estágio e de tudo o que fui passando ao longo do mestrado.”</p>
		Relação teórico-prática	<p><b>Mónica</b> – “(...) senti-me mais apoiada em termos de teoria com a educadora do pré-escolar (...) A educadora de creche desvalorizava muito a parte teórica e, para ela, o brincar era o essencial! E tu perguntavas “Ok, mas brincar porquê?” e ela não sabia explicar.”</p> <p><b>Nádia</b> – “(...) [creche] não havia ali muito bem a justificação da teoria (...)”</p> <p><b>Isabel</b> – “(...) que a forma como juntaram os estágios à componente teórica resultou muito bem para nós. Todas as semanas, praticamente, tínhamos oportunidade de falar sobre os estágios, partilhar questões, dúvidas e inseguranças.”</p> <p><b>Mariana</b> – “(...) trata de colocar em prática muitos dos ensinamentos adquiridos na teoria.”</p>

		Especificidade do contexto	<p><b>Carolina</b> – “(...) a grande questão foi terem sido muito parecidos a nível de contextos, porque eu estive no Colégio Privado A e estive também numa escola pública muito nova, onde não faltava nada!”</p> <p><b>Carolina</b> – “(...) perceber como é que seria trabalhar num contexto onde, mesmo a própria instituição, não tenha tudo à disposição, como eu ali, que queria fazer uma atividade e eu tinha tudo!”</p>
	Fatores tranquilizantes	Partilha de experiências	<p><b>Helena</b> – “(...) Há certas coisas que elas [duas Professoras] nos foram dizendo, houve certas coisas que elas nos foram alertando que poderiam acontecer no mercado de trabalho. Podíamos encontrar auxiliares assim ou assado, podíamos encontrar pais assim ou assado... Acho que, de certa forma, nos ajudou a pensar um pouco nisso (...)”</p> <p><b>Isabel</b> – “(...) foram as professoras que melhor nos prepararam, por serem exemplos mais próximos da realidade prática. Sempre foram realistas connosco acerca do que poderíamos vir a encontrar.”</p>
		Relação com educadora cooperante	<p><b>Carolina</b> – “Portanto, continuar a ter este contato com ela, para mim, muito mais do que o contexto ou o grupo, o que consegui aprender dela (...) conseguir ter esta relação e não foi minha professora, pronto, se calhar daí ter mais à vontade, porque não havia aquela ligação de docente.”</p>
Inserção no mercado de	Sentimentos vivenciados	Choque com a realidade	<p><b>Carolina</b> – “(...) depois de entrar na profissão, eu senti muito “O que eu estou aqui a fazer? Eu não sei nada?!”. Aquilo que nos diziam é verdade, tudo a ser posto em causa, (...)”</p> <p><b>Isabel</b> – “(...) lembro-me de me sentir muito nervosa, (...)”</p> <p><b>Mónica</b> – “Quando comecei a trabalhar aqui senti muita coisa ao mesmo tempo.”</p> <p><b>Nádia</b> – “Eu senti-me sobrecarregada, assoberbada em trabalho (...)”</p>

			<p><b>Carolina</b> – “(...) a pressão a que somos expostas... é um ano intenso. Depois, ao mesmo tempo estás ansiosa por começar e assumir o grupo...”</p> <p><b>Mariana</b> – “Acho que saímos do curso com muita sede de abraçar a prática, muita vontade de experimentar coisas novas e no fundo de nos encontrar dentro da profissão (...)”</p> <p><b>Mariana</b> – “(...) o sentido de responsabilidade. O medo de não conseguir fazer bem o meu trabalho, o medo de não me sentir bem e passar tudo isso para as crianças, o medo de me perder na rotina e cair em <i>facilitismos</i>.”</p> <p><b>Mariana</b> – “Acho que foi um ano muito desafiador e mágico ao mesmo tempo. Existe de facto uma distância grande entre a prática e a componente mais teórica (...)”</p>
		Insegurança	<p><b>Isabel</b> – “As dúvidas todas (...)”</p> <p><b>Isabel</b> – “(...) de duvidar muito daquilo que fazia (...)”</p> <p><b>Helena</b> – “(...) senti-me um pouco desmotivada e com dúvidas.”</p> <p><b>Nádia</b> – “(...) no início está envolto em dúvidas e demoras imenso tempo porque analisas várias perspetivas e queres fazer tudo bem (...)”</p> <p><b>Carolina</b> – “(...) o receio de toda a situação que nos é desconhecida, as responsabilidades inerentes (...)”</p>
		Pertença ao grupo	<p><b>Mónica</b> – “Levou muito tempo, não vou mentir, até perder estes sentimentos de não pertença ou até de inferioridade (...)”</p> <p><b>Helena</b> – “Sentia que não pertencia ali, não me encaixava!”</p>
		Desvalorização de competências	<p><b>Mónica</b> – “Por um lado sabia que tinha conhecimentos para desempenhar a função de educadora, afinal foi para isso que me preparei durante tanto tempo... mas, por outro lado,</p>

			senti-me uma fraude. (...) senti-me inferior, não sabia o que elas sabiam ou pelo menos não tanto, não tinha a experiência que elas tinham ...”
		Reconhecimento	<p><b>Isabel</b> – “Sentia que as pessoas me olhavam como uma novata e isso não mudou com a defesa do projeto.”</p> <p><b>Helena</b> – “Fui sentindo um maior reconhecimento de colégio para colégio, principalmente neste último, mas penso que não tenha sido por acabar o Mestrado.”</p>
	Desafios	Conceções	<p><b>Isabel</b> – “O desafio, para mim, é algo que eu encaro como motivador, que até pode ser diferente, mas que ficamos entusiasmadas para enfrentar.”</p> <p><b>Mónica</b> – “No início, é tudo! É desafio, é constrangimento, é tudo. Há muita coisa à mistura. Depois, com a conversa, com a reflexão, com a partilha, com o afastamento que tu tens relativamente à situação, por teres essa capacidade de refletir, é que tu vais começar a destrinçar o que é o constrangimento, o que é que é o desafio em si e qual é que foi a tua postura no momento, isso então é essencial! E só quando tu tens essa capacidade de te retirares da situação, para fazer essa leitura, é que tu consegues compreender o que é que é!”</p>
		Especificidades das crianças	<p><b>Carolina</b> – “O meu último desafio foi num berçário. Eles choram a toda a hora, choram todos ao mesmo tempo, eles querem comer todos ao mesmo tempo (...)”</p> <p><b>Nádia</b> – “(...) uma criança com autismo, com quem eu tive o privilégio de trabalhar. Foi um desafio muito grande, mas foi bem concebido no final.”</p>
		Etapas de desenvolvimento infantil	<p><b>Carolina</b> – “O desfralde, para mim, foi um desafio, porque é um tema que nunca é abordado.”</p>

			<b>Helena</b> – “(...) vai ser um desafio, lá no nosso contexto de sala, conseguir diminuir o tempo de chucha (...)”
		Dimensão do grupo	<b>Nádia</b> – “(...) Eu também tinha um grupo complicado e muito grande, eu nunca tive um grupo reduzido, tive um grupo com 25 crianças mais o menino [autista] e, pronto... Foi um desafio para mim.” <b>Mariana</b> – “(...) grupo ser muito extenso e muito variado a todos os níveis.”
		Trabalho com as famílias	<b>Carolina</b> – “(...) os pais também são exigentes (...)”
	Constrangimentos	Concepções	<b>Isabel</b> – “(...) uma dificuldade é algo que nos deixa mais preocupadas. Quer dizer, acho que as duas coisas [desafio também] nos deixam, mas depois depende da forma como nos sentimos em relação a cada um deles.
		Gestão pessoal e profissional	<b>Isabel</b> – “(...) no início, tinha muita dificuldade em desligar!” <b>Isabel</b> – “Eu trazia constantemente, é impossível não trazermos o trabalho para casa, mas temos de arranjar formas de desligar, porque são dias muito intensos (...)” <b>Isabel</b> – “(...) afete, neste caso o sono, porque eu ficava, se fosse preciso, uma a duas horas a ver o que vou fazer amanhã, isto a meio da noite.” <b>Helena</b> – “(...) ir para a cama e, de repente, surge-me uma ideia, uma atividade e querer apontar isso em qualquer lado. Depois uma pessoa não consegue descansar em condições, porque a cabeça está sempre a funcionar (...)” <b>Helena</b> – “(...) verificar a plataforma que temos e, às vezes, dou por mim a verificar o meu email e vejo notificações do colégio e acabo por responder aos pais, às tantas da noite.”

		<p>Etapas de desenvolvimento infantil</p>	<p><b>Carolina</b> – “(...) desfralde, porque foi a maior dificuldade que eu senti (...)”</p> <p><b>Carolina</b> – “(...) não fazia ideia como é que se fazia uma introdução alimentar no berçário! Sei que depende dos pais e das pediatras... Eu já trabalhei agora com os métodos novos do BLW, há muita coisa também diferente.”</p>
		<p>Continuidade de práticas no contexto familiar</p>	<p><b>Carolina</b> – “(...) a gestão de conflitos, a permissão que os pais dão em casa e na escola têm de levar com um <i>não</i> (...) facilitam numa coisa e eu não posso facilitar nisso.”</p> <p><b>Carolina</b> – “(...) acho que com alguns pais há uma certa diferença entre o que nós tentamos fazer na escola, e eu defendo que o trabalho deve ser contínuo. Nós conseguimos algumas conquistas na escola, que não são continuadas em casa. Eu sinto-me muito constrangida com isso (...)”</p> <p><b>Carolina</b> – “É mais nesta faixa etária que eu sinto mais difícil, nós sentimos que é tudo deles, a fase do egocentrismo, mas é tentar haver esta continuidade em casa, que eu vejo que muitas das vezes não há, pelo menos nos grupos que tenho apanhado.”</p> <p><b>Isabel</b> – “(...) é um bocado difícil gerir o trabalho que é feito na escola e a continuidade em casa.”</p> <p><b>Helena</b> – “(...) mas se calhar poderei sentir constrangimento se eu ali tirar a chucha e, em casa, os pais não fizerem a sua função. Vou ficar constrangida, estou a tentar fazer uma coisa e não me estarem a ajudar.”</p> <p><b>Nádia</b> – “(...) trabalho com a família foi muito complicado, porque nós estávamos a tentar seguir uma linha, (...) mas, no entanto, nunca se chegava à frente, para agir, propriamente. (...) desculpabilizava-se muito, com o facto de o menino ser autista...”</p>

	Comunicação com as famílias	Helena – “(...) às vezes uma pessoa sente dificuldade em conseguir dizer/alertar aos pais, tipo “como é que vou falar àquele pai” (...) porque há pais que aceitam bem e há pais que não aceitam. [NEE]”
	Trabalho em equipa	Helena – “Tive uma auxiliar que estava sempre a <i>meter ferro</i> (...)” Carolina – “(...), tive, infelizmente, uma auxiliar que faltou muito”
	Falta de apoio	Mónica – “(...) [face ao dito na formação] há coisas que nós não conseguimos fazer sozinhos! Eu acho que não nos ajudam... Apesar de haver muita conversa de que... sim, há um trabalho de equipa, sim temos que contar com as nossas auxiliares... Eu acho que não é suficiente!” Isabel – “(...) não sentia qualquer tipo de orientação, uma vez que as pessoas que já lá trabalhavam há mais tempo, estavam em modo “robot” (...)”
	Prática tradicionalista	Isabel – “(...) tudo o que eram Dias Mundiais, tinham de ser assinalados, tínhamos de assinalar as mudanças de estações do ano, ainda que lá fora as crianças não as sentissem.” Isabel – “Cheguei a ter coisas rasgadas pela minha chefe, porque não eram bonitas o suficiente... eram feitas pelas crianças, sem a minha intervenção direta).” Helena – “Não podia seguir o que defendia e tudo o que fazia tinha de passar pela coordenadora/diretora, que nem da área era. Senti-me limitada, porque eles trabalhavam há muito tempo de uma forma e era difícil mudar ... era muito por fichas, a exploração das tintas, por exemplo, não significava nada para a diretora.”
	Pressão	Mónica – “Inicialmente estive na sala de dois anos mas como não consegui dar resposta a todo o trabalho (...)”

		Limitações físicas	Mónica – “Mas face aos meus problemas físicos tive dificuldade em fazer determinadas tarefas: mudar fraldas, atar sapatos, fazer atividades que necessitasse que cortasse, ...”
		Resposta a todas as crianças	Mariana – “(...) em chegar a todas as crianças e em propor atividades contextualizadas e adequadas às suas necessidades.”
	Impacto na prática pedagógica	Cansaço	Isabel – “[sono] Eu chegava cansada no dia seguinte e, depois, não conseguia dar o melhor de mim àquelas crianças.” Mónica – “(...) apesar de estar a fazer um esforço, comecei a acusar pressão e andar mais preocupada.”
		Insegurança	Helena – “[trabalho em equipa] (...) eu, por vezes, ficava a pensar “Será que fiz mal?”
		Incapacidade	Mónica – “(...) senti que estava a ser um peso para a equipa e não uma mais-valia, e andava triste.”
	Estratégias	Apoio de profissionais mais experientes	Carolina – “(...) comecei a fazer o desfralde e quem me indicou os sinais a que deveria estar atenta foi uma auxiliar, que já tinha anos de experiência.”
			Helena – “Na minha opinião, devemos ouvir as nossas auxiliares e colegas, o que nos leva a crescer e a refletir na nossa prática (...)” Mónica – “(...) pedi muita ajuda às minhas auxiliares (...)” Mariana – “Tentei sempre recorrer às minhas colegas de trabalho para partilhar aprendizagens, trocar ideias, pedir conselhos...”
		Cuidar de nós próprios	Isabel – “(...) acho que para além de cuidarmos deles, (...) também temos de cuidar muito de nós. Acho que é uma parte que, enquanto nós educadoras, temos de trabalhar, pelo menos eu senti muito isso no início.”

			<b>Helena</b> – “(...) há que parar e perceber que tenho uma casa para cuidar, os meus filhos.”
		Autoconfiança	<p><b>Helena</b> – “(...) também não devemos duvidar daquilo que nós queremos fazer, das nossas capacidades (...)”</p> <p><b>Helena</b> – “É começar a ouvir-me mais e acreditar mais em mim e não duvidar tanto das minhas capacidades, só por ser nova.”</p> <p><b>Helena</b> – “É ouvir, ajudando a pensar e a refletir, porque temos também de mostrar aquilo que eu acredito, aquilo que eu quero trabalhar.”</p> <p><b>Helena</b> – “É acreditarmos mais em nós (...)”</p>
		Atitude reflexiva	<b>Helena</b> – “(...) após chegar a casa e refletir vejo que é isto que quero fazer.”
		Aprofundamento de conhecimentos	<p><b>Helena</b> – “(...) vai a formações e pesquisa e retira sempre mais qualquer coisa.”</p> <p><b>Nádia</b> – “Tive de aprender, pesquisar muito, tive que ler (...)”</p> <p><b>Mónica</b> – “Tu vais lendo, vais procurando, vais ouvindo aquilo que as outras pessoas te dizem e vais conseguindo perceber (...)”</p> <p><b>Isabel</b> – “Também lia muito e tentava aplicar isso na prática.”</p>
		Relação de abertura com a equipa	<p><b>Carolina</b> – “Sou muito aberta logo de início, (...) reuni com a minha auxiliar e disse-lhe logo “Alguma coisa que tu aches que não concordas com o que eu estou a fazer diz-me.”. Ou seja, tentar logo que a primeira abordagem seja logo clara e ela saber com o que contar.”</p> <p><b>Carolina</b> – “(...) tenho tentado sempre ir logo pela conversa e se não correr bem, nunca me aconteceu, ter que ir à direção (...)”</p> <p><b>Helena</b> – “Eu digo sempre a elas que, se tiver alguma coisa a dizer, eu prefiro dizer logo e nós conversamos e isso ajuda-nos a crescer, a aprender e a refletir. E peço sempre se elas</p>

			<p>virem que eu faço alguma coisa que possa não estar certo, prefiro que elas também me digam (...)"</p> <p><b>Isabel</b> – “Sentia muito à vontade para me expor à equipa e isso ajudava-me a lidar com as dificuldades e problemas que me iam surgindo. (...) e a falar é que fui conseguindo ultrapassar essas dificuldades e problemas.”</p>
		Antecipação de situações	<p><b>Carolina</b> – “(...) eu tento que a minha reunião de pais inclua logo o que é possível acontecer nestas salas, especialmente as mordidas, e justificar isto com algo mais teórico.”</p>
		Gestão emocional	<p><b>Isabel</b> – “(...) tive que aprender a lidar sozinha com as dificuldades que me iam surgindo. Muitas vezes, foi uma gestão das minhas próprias emoções. Tive de aprender a ter calma e paciência e ser o meu próprio suporte.”</p>
		Apoio da educadora cooperante	<p><b>Carolina</b> – “(...) eu liguei-lhe e ela veio ter comigo, abriu um PowerPoint das reuniões de pais de tudo o que ela fazia no berçário e pôs-me à disposição.”</p>
Influência do contexto de trabalho	Apoio entre colegas	<p><b>Carolina</b> – “Tive o apoio de uma colega de sala e de uma educadora nova que entrou, tendo a mesma linha de pensamento que eu.”</p> <p><b>Mónica</b> – “Posso-vos dizer que isto é um sítio espetacular, (...) temos uma boa equipa onde não há diferenças entre a educadora e a auxiliar.”</p> <p><b>Isabel</b> – “Tive uma equipa fantástica que me dava imenso apoio.”</p>	
	Oportunidade de trabalho	<p><b>Mónica</b> – “(...) foi o único sítio onde tive uma oportunidade de trabalho mesmo como educadora.”</p> <p><b>Mónica</b> – “(...) não fiquei em Lisboa, para além de pedirem muita experiência em trabalho e tendo nós acabado de sair da faculdade (...)”</p>	

		<p>Forma de tratamento</p>	<p><b>Isabel</b> – “(...) era tratada como nada (...)”</p> <p><b>Helena</b> – “(...) da maneira como nos tratam, como falam connosco, se nos motivam ou não, se nos cativam (...)”</p> <p><b>Mónica</b> – “É uma coisa que nunca senti em Lisboa, aqui em Odemira sinto isso constantemente. A direção vem à nossa procura, sabe quando não estamos bem, quando estamos tristes, vêm falar connosco e ajudam-nos em tudo.”</p> <p><b>Isabel</b> – “A minha saída do primeiro local onde trabalhei esteve muito relacionada com o facto de como era tratada, de como as próprias crianças eram vistas (apenas negócio) e pela forma como isso me fazia sentir.”</p>
		<p>Apoio da gestão</p>	<p><b>Mónica</b> – “Existe um apoio constante e uma preocupação da direção em relação a nós. E isso é uma coisa incrível!”</p> <p><b>Mónica</b> – “(...) ajudam-nos a guiar aquilo que eles defendem aqui.”</p> <p><b>Carolina</b> – “(...) e quando estava sozinha [em sala] senti esse apoio. Quando eu não senti esse apoio, não foi por elas não quererem. Era muito trabalho (...)”</p> <p><b>Carolina</b> – “Se precisares de alguma coisa dela [diretora], (...) tudo o que é visitas de estudo, ideias que temos que sejam fora da caixa, uma vez que ela é uma pessoa mais velha, ela aceita, vai ler (...)”</p> <p><b>Carolina</b> – “(...) se há alguma questão com algum pai, ela por trás pode-nos dizer o quer que seja, mas ela defende-nos sempre à frente dos pais e isso, para mim, é algo que valorizo muito.”</p> <p><b>Nádia</b> – “(...) não cheguei a fazer nenhum estágio profissional, porque fui um bocadinho lançada aos lobos, trabalhei mesmo como educadora.”</p>

			<p><b>Mónica</b> – “(...) dão-nos todos os recursos que nós precisarmos, não precisamos de gastar dinheiro em nada (...)”</p> <p><b>Helena</b> – “(...) nos primeiros contextos em que estive, foi assim um pouco largada aos leões (...) no primeiro colégio onde eu estive, estive lá a fazer uma substituição de dois meses, foi eu chegar ali, disseram-me qual é que era a minha sala e havia alturas que eu dava conta que estava sozinha, nem auxiliar nem nada em sala. Procurava, às vezes, o apoio da coordenação, estavam a tratar de outras coisas ou estavam reunidas na sala”</p> <p><b>Mónica</b> – “A direção viu como andava nervosa e, por isso, numa tentativa de me ajudarem mudaram-me para o segundo berçário. (...) Por uma terceira vez, mudaram-me de sala e, agora, sou educadora de A.T.L e estou muito feliz.”</p>
		Assumir cargos de gestão	<p><b>Nádia</b> – “(...) a certo momento a diretora adoeceu, teve uns problemas graves de saúde, e todo o trabalho de direção passou para mim. Uma pessoa nova no colégio que não sabia como fazer o trabalho de direção, direção pedagógica, parte administrativa, senti um bocadinho de apoio, mas jogada aos lobos.”</p> <p><b>Nádia</b> – “Tentar não desligar do meu trabalho de educadora, mas foi muito difícil conjugar os dois, ainda por cima para uma pessoa que tinha acabado o Mestrado há tão pouco tempo.”</p>
		Formação dos elementos de gestão	<p><b>Carolina</b> – “(...) com a coordenadora, ela era educadora também e tínhamos mesmo muito à vontade com alguém que tinha a mesma linha de trabalho que todas.”</p> <p><b>Carolina</b> – “Ela [diretora] também tem o curso e acho que isso também faz alguma diferença.”</p>

		Liberdade pedagógica	<p><b>Carolina</b> – “(...) [diretora] é muito exigente na forma como nós tratamos as crianças, anda muito em cima do nosso trabalho mas sem nos controlar.”</p> <p><b>Carolina</b> – “(...) és educadora, és livre de fazer o que queres dentro da sala, ela [diretora] só quer é que as coisas sejam bem feitas e que as crianças tenham aquilo que merecem.”</p> <p><b>Mariana</b> – “(...) nos “cortam um bocadinho as asas” (...) sinto que acabou por me limitar um pouco (...) uma oportunidade de descobrir novas abordagens e crescer ainda mais.”</p> <p><b>Mariana</b> – “(...) desafiante encontrar um equilíbrio entre o que eu queria fazer e o tentar respeitar ao máximo os limites da instituição.”</p>
Identidade e desenvolvimento profissional	Evolução na forma de ser e estar	Aceitação de opiniões	<p><b>Mónica</b> – “Consgo ouvir as opiniões dos outros com mais facilidade, com mais naturalidade, sem sentir que me estão a julgar ou que não gostam da minha postura enquanto educadora. (...) e até enquanto pessoa (...).”</p> <p><b>Mariana</b> – “(...) aberta a novas ideias e formas de ver o mundo.”</p>
		Postura	<p><b>Mónica</b> – “(...) já confio mais em mim mas não vou mentir, às vezes esses sentimentos [não pertença e inferioridade] regressam mas cada vez com menos força.”</p> <p><b>Mónica</b> – “Consgo estar tranquila no trabalho, sentir-me feliz e em paz e sei que as crianças sentem o que sinto porque andam mais tranquilas também.”</p> <p><b>Nádia</b> – “(...) enquanto tive de arcar com todas essas responsabilidades e tentar balancear um bocadinho as coisas e tentar descobrir como o mundo da direção funcionava, tentei trazer ao máximo um bocado de mim, da minha alegria e do meu aconchego para com as pessoas, para as minhas colegas e auxiliares (...).”</p>

			<p><b>Helena</b> – “Posso ser realmente eu e fazer o que defendo que é melhor para as crianças... e isso nem sempre é visível num trabalho afixado.”</p> <p><b>Isabel</b> – “No início sentia-me muito pouco confiante e mais perdida. Hoje em dia, (...) sinto-me mais confiante e encaminhada. Isso é bom porque temos de lidar com o imprevisível diariamente e a confiança faz-me lidar com as coisas com outra perspetiva.”</p> <p><b>Helena</b> – “Agora estou mais segura de mim e da minha prática! Se tiver de dizer alguma coisa aos pais ou de me impor nalguma situação faço-o... e dantes talvez não estivesse tão confiante para o fazer, tentava agradar a todos...”</p> <p><b>Carolina</b> – “Estás mais segura de ti e do teu trabalho e isso leva-te a encarar e a resolver as situações de outra forma. Afirmas-te mais e (...) antecipas logo certas situações.”</p> <p><b>Mariana</b> – “(...) sentindo-me cada vez mais confiante relativamente à minha abordagem.”</p> <p><b>Mariana</b> – “(...) segurança em mim e no meu trabalho. Noto também que estou muito mais resiliente (...)”</p>
		Processo de crescimento	<p><b>Mónica</b> – “Foi através da reflexão pessoal, de observar como eu era, como eu estava, inicialmente no trabalho, através do ouvir o que as colegas de trabalho me diziam (...), que consegui melhorar enquanto educadora.”</p> <p><b>Isabel</b> – “Sinto que tenho um longo caminho pela frente, mas sinto-me motivada para enfrentar todas as dúvidas, dificuldades e aprendizagens com que vou ter que lidar.”</p> <p><b>Carolina</b> – “(...) entraram pessoas novas na mesma altura que eu, é sentir que crescemos juntos, que estamos ali com o mesmo objetivo.”</p> <p><b>Mariana</b> – “(...) ter vários amigos, colegas de curso e profissionais que sempre me ouviram e ajudaram a trilhar o meu caminho e a abandonar algumas inseguranças.”</p>

		Identificação	<b>Helena</b> – “Fui-me encontrando a mim como educadora, fui encontrando a minha forma de trabalhar, a que me fazia mais sentido e me deixava mais confortável.”
		Influência dos desafios e constrangimentos	<b>Isabel</b> – “O facto de conseguir lidar com eles e enfrentá-los faz com que tenha confiança na minha prática.” <b>Helena</b> – “Inicialmente inibiram-me e desmotivaram-me um pouco, levando-me a procurar outros colégios com que me identificasse mais. Agora, (...) dão-nos bases para ficarmos mais fortes e continuarmos a fazer o nosso trabalho o melhor que sabemos, com mais segurança e conhecimento.”
Impacto do contexto profissional		Crescimento	<b>Mónica</b> – “Contribuiu muito para o meu crescimento tanto pessoal como profissional (...)” <b>Helena</b> – “Ao passar por várias experiências, fui procurando tirar a parte positiva de cada uma para crescer.”
		Observação de práticas	<b>Mónica</b> – “O poder observar as educadoras mais experientes, o poder ouvi-las é uma dádiva (...)”
		Confiança	<b>Mónica</b> – “(...) todos aceitam essas mais valias e esses entraves de uma forma muito natural porque toda a gente sabe que pode errar e que vai errar e está tudo bem.” <b>Isabel</b> – “(...) respeitam o teu trabalho, tanto colegas como os pais, comesas também a ganhar confiança naquilo que fazes.” <b>Mariana</b> – “(...) [o tradicionalismo] me obrigou a questionar e a ter confiança, bem como a dar asas à imaginação para contornar situações.”
		Motivação	<b>Helena</b> – “(...) há coisas que acontecem lá dentro, que não têm influência nos miúdos, mas que acabam por influenciar no nosso estado de espírito e na nossa motivação.”

			<p><b>Isabel</b> – “(...) acho que tinha a ver com o sítio onde eu estava e como as minhas colegas, como éramos tratadas.”</p> <p><b>Isabel</b> – “(...) [no último local] motiva a investires na tua formação, a adquirires mais conhecimentos, a "perderes" o teu tempo pessoal a aprenderes mais sobre isto.”</p>
		Prática pedagógica	<p><b>Helena</b> – “(...) não conseguir pensar numa atividade ou não conseguir fazer as atividades devido às circunstâncias que se estavam a passar no local.”</p> <p><b>Helena</b> – “(...) posso fazer o que quero e como quero, claro que dentro de alguns limites. Mas já tenho liberdade pedagógica, não me tenho de sujeitar à aprovação semanal da direção.”</p> <p><b>Isabel</b> – “Neste momento, tenho liberdade para desenvolver as atividades que entender serem adequadas e benéficas para o grupo.”</p> <p><b>Mariana</b> – “(...) tinha uma prática que considero mais antiquada, tendo praticas e rotinas muito enraizadas. Apesar de há partida me ter sido dada abertura para explorar e desenvolver o que eu quisesse tal acabou por não se revelar muito verdade com o passar do tempo. Sempre que apresentava uma atividade que fugia mais do tradicional (...) eram criticadas de forma interna e vistas, por vezes, como um ato irresponsável.”</p>
		Recursos	<p><b>Isabel</b> – “(...) onde sei que posso evoluir e crescer mais enquanto profissional e decidi aceitar.”</p> <p><b>Carolina</b> – “(...) dá-nos formações.”</p> <p><b>Isabel</b> – “(...) a instituição onde estou me dá todas as ferramentas para evoluir: formações, espaços e momentos para reunir com a equipa de sala, de valência ou mesmo com a direção pedagógica, recursos materiais e humanos.”</p>

		Acompanhamento	Isabel – “Sempre me senti acompanhada pelos restantes educadores e equipa (...)”
Realização profissional	Sentimentos	<p>Mónica – “Agora estou muito feliz!”</p> <p>Mónica – “(...) sinto que consigo ajudar muito mais as crianças, posso ouvi-las e conversar com elas e temos muitas conversas interessantes e como o sítio onde trabalho serve os almoços na primária, tenho oportunidade de contactar com muitas crianças diferentes (...)”</p> <p>Isabel – “Neste momento sinto-me realizada.”</p> <p>Helena – “Atualmente sinto-me muito mais feliz (...)”</p> <p>Carolina – “É felicidade, um sentimento de realização, de “conseguimos, somos capazes”. ”</p> <p>Mariana – “Hoje sinto-me muito feliz e realizada por ter conseguido alcançar esse sonho (...)”</p> <p>Mariana – “Na instituição onde me encontrei a trabalhar, infelizmente existiam alguns fatores que contribuíam para que não estivesse tão satisfeita profissionalmente.”</p>	
	Condições salariais	<p>Mónica – “(...) com o ordenado que nós recebemos é-me impossível ir a casa todos os fins de semana (...)”</p> <p>Carolina – “Pronto, o ordenado é diferente por ser um privado e, apesar de sabermos que os privados têm uma tabela que deveriam cumprir, mas nem sempre cumprem.”</p> <p>Carolina – “(...) desde que terminei a tese já houve uma diferença de salário e isso também é o que me faz ir continuando, até encontrar outra opção.”</p> <p>Carolina – “(...) porque pode haver muitas profissões em que nós estejamos pelo dinheiro e por estar, mas uma educadora de infância, se não gostar, irá ter desafios muito difíceis.”</p> <p>Isabel – “(...) trabalhas num sítio onde te valorizam, a nível salarial (...)”</p>	

			<p><b>Helena</b> – “(...) só o ordenado é que, pronto... é o ordenado do privado.”</p> <p><b>Mariana</b> – “(...) em termos monetários de facto ainda é uma profissão muito precária e sem muito reconhecimento (...)”</p>
		Ambiente de trabalho	<p><b>Mónica</b> – “Como aqui é um meio mais familiar, as pessoas unem-se mais e confiam umas nas outras. Recebem as pessoas que vêm das cidades e acolhem-nos de uma maneira...”</p> <p><b>Mónica</b> – “Eu sinto que somos mesmo família.”</p> <p><b>Mariana</b> – “Não havia qualquer reconhecimento do meu esforço, as condições de trabalho, a aquisição de materiais, por exemplo, não eram as mais favoráveis (...)”</p>
Propostas de melhoria	Inserção do educador neófito	Formação inicial	<p><b>Carolina</b> – “(...) alguma educadora trazer para a ESE, ou para as ESE’s ou para quem esses cursos, estes temas mais práticos, desfraldes e...”</p> <p><b>Mónica</b> – “(...) podiam manter contacto com os alunos que se formaram e dar uma oportunidade de irem à escola falar da sua experiência aos novos alunos.”</p> <p><b>Helena</b> – “Podíamos manter o contacto durante mais um tempo, como fizemos entre nós, entre estudantes. Por exemplo, podíamos fazer como na altura dos estágios, aquelas aulas para partilharmos as situações e refletirmos nelas, onde nos davam estratégias para lidarmos com uma situação (...)”</p> <p><b>Carolina</b> – “Manter os grupos de comunicação e partilha com alguns professores e com os educadores cooperantes.”</p>
		Órgãos de gestão	<p><b>Mónica</b> – “Acreditar que o aluno tem o discernimento necessário, a intuição necessária para se superar e melhorar, claro, acompanhando-o (...)”</p> <p><b>Mariana</b> – “(...) mais acompanhamento e abertura para a reflexão entre equipa.”</p>

Desenvolvimento profissional fomentado pela gestão	Autonomia pedagógica	Mónica – “(...) dar-lhe mais liberdade.”
	Apoio	Isabel – “Acho muito importante ouvir, compreender e apoiar.” Helena – “A direção ou a coordenação deve-nos apoiar mais (...)”
	Conceção da profissão	Isabel – “(...) a gestão ter a mínima noção do que implica ter uma creche/infantário. Não se trata apenas do negócio, mas quando a gestão o vê assim, é muito difícil os trabalhadores sentirem-se felizes e realizados (...)”
	Condições oferecidas	Isabel – “Existir tempo para formações, cumprir tabelas de ordenados (a nível privado), promover o trabalho de equipa, promover um ambiente educativo favorável (...)” Carolina – “Existir, por exemplo, um tempo para a coordenadora e as educadoras se reunirem e partilharem situações, o que têm feito em sala, o que é preciso melhorar ou no que precisam de ajudam... não só as reuniões para preparar uma data ou um dia.” Mariana – “Mais acesso a formações e grupos mais pequenos de crianças num primeiro momento.”